

DOI 10.51558/2490-3647.2024.9.1.759

UDK 371.12-051:37

37.015.3-057.875

Primljeno: 28. 02. 2024.

Pregledni rad

Review paper

Zorica Stanisavljević Petrović, Marija Marković

KREATIVNE PRAKSE U RAZVOJU KOMPETENCIJA BUDUĆIH PEDAGOGA¹

Cilj savremenog obrazovanja jeste oblikovanje kompetentne ličnosti sposobne za rešavanje životnih problema na osnovu postojećih znanja, veština i sposobnosti, spremne da se snalazi u informacionom prostoru, da prima, koristi i kreira informacije. Postizanje ovog cilja zahteva posvećenost zaposlenih u obrazovanju, a pre svega pedagoga, psihologa i nastavnika koji moraju posedovati integralni kvalitet u svojoj profesiji, a to je kompetentnost. Osnovni cilj istraživanja je ispitivanje mišljenja studenata pedagogije o potencijalima seta radionica koje su jednim imenom nazvane Kreativne pedagoške prakse (KPP) za razvoj kompetencija školskih pedagoga. Radionice su realizovane u srednjim školama u okviru nastavnih predmeta iz oblasti školske pedagogije. U radu je primenjena deskriptivna istraživačka metoda, kao instrument istraživanja korišćen je pisani strukturisani intervju. Podaci istraživanja ukazuju da su očekivanja studenata u vezi sa kreiranjem i realizacijom KPP radionica ispunjena, da su prepoznali potencijal za razvoj profesionalnih kompetencija u domenu didaktičko-metodičkih znanja, razvoja socijalnih veština, kreativnosti i opštih kompetencija za rad u školi. U odnosu na razvoj ličnih kompetencija ispitanici su navodili da je realizacija radionica doprinela razvoju njihove odgovornosti, samopouzdanja i kreativnosti, koje smatraju važnim osobinama za budući rad u školi. Dobijeni rezultati istraživanja mogu biti relevantni prilikom kreiranja studijskih programa za obrazovanje pedagoga, posebno u svetlu veće zastupljenosti praktičnih aktivnosti tokom studiranja.

Ključne reči: kompetencije; studenti pedagogije; KPP; radionice; škola

¹ Pripremljeno u okviru projekta *Afirmacija pedagoške teorije i prakse u savremenom društvu*, koji se izvodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu (br. 336/1-6-01). Istraživanje je podržalo i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-66/2024-03).

1. UVOD

Razvoj savremenog društva zahteva transformaciju obrazovnog sistema u smeru koji može pružiti adekvatne odgovore na novonastale okolnosti u 21. veku. U skladu sa tim, u vodećim evropskim dokumentima koji se odnose na obrazovanje nove generacije, velika pažnja se poklanja razvoju ključnih kompetencija koje će mladima omogućiti sticanje potrebnih veština i znanja (Resolution on the European Union Youth Strategy 2019-2027; Resolution CM/Res(2020)2 on the Council of Europe youth sector strategy 2030). Sistem obrazovanja, suštinski posmatrano, treba da mladima pruži priliku da se osećaju samopouzdana i uspešno kako u procesu učenja, tako i u daljem profesionalnom razvoju nakon diplomiranja. S tim u vezi danas postoji potražnja za visokokvalifikovanim profesionalcima koji mogu doprineti unapređivanju rada škole i lako je prilagođavaju različitim uslovima rada, kako bi bili konkurentni na tržištu rada u svetu koji se brzo menja.

Shodno tome, očigledno je da se obrazovni sistem više ne može zasnivati na razvoju sposobnosti pojedinca da čita, piše i broji, kako bi vodio uspešan život. Da bi mladi živeli uspešan život, potrebno im je duboko razumevanje informacionih tehnologija, sposobnost analize, fleksibilnost u prilagođavanju promenama i međuljudske veštine neophodne za uspeh u multikulturnim i međufunkcionalnim timovima. Formiranje ovih veština obezbeđuje pristup zasnovan na kompetencijama u kome se ukazuje da su zaposlenima u obrazovanju neophodne adekvatne predmetne, metodičke, komunikativne psihološke i pedagoške kompetencije. Saglasno tome od pedagoga u savremenoj školi se očekuje da ima razvijen čitav set kompetencija, kako profesionalnih, tako i ličnih, koje odgovaraju zahtevima savremenog života.

2. KOMPETENCIJE PEDAGOGA

Termin *kompetencije* je danas široko rasprostranjen i koristi se za označavanje integrisanih znanja, veština i sposobnosti pojedinca. Milica Andevski i Olivera Knežević Florić (2002) navode da kompetencije predstavljaju kvalifikacije pojedinaca koje omogućavaju transfer znanja i umenja u cilju primene u novim nepoznatim situacijama. Na slična određenja nailazimo i u dokumentima EU, gde se, na primer, kompetencije određuju kao transferabilni, multifunkcionalni paketi znanja, veština i stavova koji su potrebni svakoj osobi za lično ostvarivanje i razvoj, inkluziju i zapošljavanje (Rieckmann 2018).

Shodno tome, zaposlenima u školi, a posebno pedagogima, neophodne su razvijene kompetencije kako bi mogli da na adekvatan način obavljaju svoju profesionalnu delatnost i grade svoj profesionalni identitet (Spasenović i Hebib 2014; Slijepčević 2021; Spasenović i Kraguljac 2023). Emina Hebib (2014) navodi da profesionalno delovanje podrazumeva da uloga stručnog saradnika u školi, pedagoga, obuhvata razvoj kompetencija da se nosiocima školskog rada pruži stručna pomoć i podrška u realizaciji različitih zadataka u oblasti školskog rada, odnosno da se pruži doprinos u ostvarivanju planiranih zadataka i unapređivanja nivoa kvaliteta školskog obrazovanja. Pitanja u vezi sa kompetencijama pedagoga postaju sve aktuelnija, posebno ako se ima u vidu reformisanje školskih sistema i saglasno tome promene u školama kao vodećim ustanovama za vaspitanje i obrazovanje. Naime, reformski procesi i promene u školskom sistemu u značajnoj meri determinišu uloge svih zaposlenih u školama, što neminovno zahteva menjanje tradicionalnih i razvoj novih uloga koje su usaglašene sa potrebama društva, kao i novonastalim obrazovnim potrebama (Stanisavljević Petrović i Vidanović 2012; Hebib 2022).

U kontekstu školskih reformi ukazuju se na sve veću kompleksnost profesionalne delatnosti stručnih saradnika, pedagoga i psihologa, kao „pomagačkih“ profesija, koje su etablirane i imaju svoj naziv, identitet i definisane uloge u savremenoj školi (Zyromski et al. 2018; Rahman et al. 2022; Watson 2022; Flax 2023). Iskustva u svetu pokazuju da su uspešne one reforme obrazovanja u kojima se profesije pedagoga i psihologa, kao stručnih saradnika u školama, posmatraju kao profesije koje su jedinstveno pozicionirane, sa ciljem da podrže socijalno-emocionalni i akademski razvoj učenika (Savitz-Romer and Nicola 2022; Akdemir 2023). U isto vreme, istraživanja ukazuju na izuzetnu složenost i zahtevnost ovih profesija, koje, zbog visokog nivoa odgovornosti, sa sobom nose i visok nivo stresa (Mullen and Gutierrez 2016; Kim and Lambie 2018; Yöntem et al. 2023).

Istraživanja prakse ukazuju na povezanost uspešnosti škole i delovanja školskih pedagoga (Balabanić i Vuković 2020). Naime, pomenute autorke smatraju da je u toku reformskih promena uspešnost škole determinisana promenama u radu svih učesnika školskog života, uključujući i pedagoge. U kontekstu reformskih promena od pedagoga se očekuje da koordinira rad svih učesnika neposrednog nastavnog procesa, kako bi se permanentno unapređivao školski rad. Saglasno tome, pedagog u školi dobija nove uloge kao što su „mentorstvo, partnerstvo i preduzetništvo“, a uloga koordinatora postaje sve značajnija u domenu inoviranja nastavnog rada i primene novih tehnologija (Balabanić i Vuković 2020: 73).

Jedan od respektabilnih modela kompetencija pedagoga ustanovio je Staničić (2001), koji kompetencije školskih pedagoga deli u dve velike grupe – formalne i poželjene kompetencije. U prvu grupu kompetencija spadaju kvalifikacije koje su stečene tokom obrazovanja i radnog iskustva u školskoj praksi. Drugu grupu, grupu poželjnih kompetencija čine kompetencije koje su potrebne za razvojnu pedagošku delatnost u školi. Ovoj grupi pripadaju i lične kompetencije pedagoga koje se odnose na doživljavanje, ponašanja i reagovanja, kao i stručne, socijalne i akcione kompetencije. Struktura koja je sastavljena od pomenutih grupa kompetencija čini osnovu modela koji je nazvan *hipotetičkim modelom kompetencijskog profila idealnog pedagoga* (Staničić 2005) i koji se smatra jednim od najreferentnijih u pedagoškoj literaturi. U okviru ovog modela navode se sledeće kompetencije: (1) *lična kompetencija*, koju čine lične karakteristike koje mogu uticati na delovanje pedagoga u profesionalnoj praksi, kao što su inteligencija, odgovornost, komunikativnost, pristupačnost i dr.; (2) *razvojna kompetencija*, koja obuhvata unošenje inovacija i savremenih tehnologija, kao i obavljanje administrativnih i organizacionih poslova; (3) *stručna kompetencija*, koja se sastoji od znanja pedagoga koja su vezana za struku, na primer, planiranje i programiranje i vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada, poznavanje pravne dokumentacije iz domena vaspitanja i obrazovanja i sl.; (4) *socijalna kompetencija*, koja se odnosi na međuljudske odnose, saradnju, rešavanje sukoba, motivaciju saradnika i dr.; (5) *akcione kompetencije*, koje obuhvataju praktično delovanje pedagoga, obezbeđivanje uslova za ostvarivanje ciljeva vaspitno-obrazovne ustanove, konstruktivno rešavanje prepreka, poštovanje saradnika i motivisanje za aktivnost.

U studijama novijeg datuma ukazuje se na potrebu za razvojem ekološkog modela kompetencija koji je usmeren na međusobne funkcije i odnose u kojima se naglašava povezanost, međusobne interakcije i uticaji (Hartini et al. 2020). Shodno tome, težnja je usmerena ka stvaranju integrativnog modela kompetencija, koji ukazuje na značaj različitih faktora iz okruženja koji se odnose na pripadnost socijalnim klasama, etničku pripadnost, rasu i pol (Lozada et al. 2024).

U skladu sa društvenim promenama i orijentacijom ka društvu znanja Senka Slijepčević i Slađana Zuković (2015) razmatraju kompetencije pedagoga u kontekstu „društva koje uči“. Prema navodima ovih autorki, pedagozima u savremenim školama je neophodan čitav set kompetencija koje se mogu podeliti u 3 grupe: (1) kompetencije za život i profesionalni razvoj; (2) kompetencije vezane za učenje i mišljenje (kritičko mišljenje, komunikacija, kolaboracija, kreativnost) i (3) kompetencije za informatičku i medijsku pismenost. Prema navodima pomenutih autorki, od pedagoga se očekuje obogaćivanje i razvoj kompetencija, što je značajno

posebno u domenu razvoja informacionih tehnologija i njihove primene u oblasti obrazovanja. Značajnu ulogu u tom procesu ima refleksivna praksa, koja se odnosi na konstantno preispitivanje sopstvenih aktivnosti, kao i spremnost pedagoga za promene u skladu sa aktuelnim zahtevima i potrebama.

Orijentacija obrazovnog sistema u Srbiji ka inkluzivnom pristupu, kao i praktična primena inkluzivnog obrazovanja u školama, otvorila je pitanje obogaćenja spektra kompetencija pedagoga u tom domenu. U skladu sa primenom inkluzivnog pristupa u vaspitno-obrazovnim ustanovama, jača potreba za razvojem kompetencija pedagoga u ovoj oblasti. Saglasno tome, sve je veći broj istraživanja koja se bave pitanjima kompetencija školskih pedagoga u domenu inkluzivne prakse (Kostović i sar. 2011a; Kostović i sar. 2011b; Habulin 2018; Šimek i sar. 2020). Rezultati novijih istraživanja na ovu temu pokazuju da pedagozi visoko procenjuju svoje kompetencije u domenu inkluzivnog obrazovanja, kao i da smatraju da su u najvećoj meri kompetentni za rad sa učenicima koji imaju teškoće u učenju (Šimek i sar. 2020).

U istraživačkim studijama prisutno je sve veće interesovanje za pojedine oblasti rada pedagoga među kojima se izdvaja oblast pedagoško-savetodavnog rada (Ružić 2019; Slijepčević i Zuković 2019; Šporčić Škrobolja 2019; Brnas 2021). U studiji Senke Slijepčević i Slađane Zuković (2019) ispitivane su procene pedagoga o sopstvenim kompetencijama za savetodavni rad. Rezultati istraživanja pokazuju da je ispitanicima potrebna podrška u domenu savetodavnog rada, koja bi se odvijala kontinuirano u cilju unapređivanja kako stručnih, tako i ličnih kompetencija.

Kovač i saradnici (2022) ukazuju na značaj ličnih osobina pedagoga, među kojima se izdvajaju odlučnost, doslednost, inicijativnost, odgovornost, profesionalnost, samopouzdanje i upornost, koje se smatraju potrebnim za uspešno izvršavanje poslova pedagoga.

Nalazi istraživanja Emine Hebib i Kristine Ovesni (2019) ukazuju na izuzetan značaj studija pedagogije u procesu formiranja kompetencija budućih pedagoga. U ovom istraživanju je utvrđeno da pedagozi smatraju kako su za profesionalno delovanje izuzetno važne kompetencije za interdisciplinarni pristup radu, pedagoško savetovanje, primena komunikacijskih veština, saradnju sa vaspitačima, učiteljima i nastavnicima, kao i saradnja sa učenicima.

Nema sumnje da se osnove za razvoj kompetencija pedagoga postavljaju još tokom osnovnih akademskih studija pedagogije. U tom kontekstu, razvoj kompetencija tokom studija pedagogije relevantan je kako u delu teorijskih znanja, tako i u delu praktičnih aktivnosti koje studenti obavljaju tokom studiranja. U nameri da se ispita doprinos praktičnih aktivnosti formiranju kompetencija budućih pedagoga,

u našem istraživanju su ispitivani studenti III godine osnovnih akademskih studija pedagogije koji su u okviru nastavnih predmeta Školska pedagogija 1 i Školska pedagogija 2 realizovali radionice. Radionice su realizovane u završnim razredima uglavnom sa učenicima III i IV godine u srednjim stručnim školama i gimnazijama na teritoriji južne Srbije. Studenti su sami birali škole u kojima će realizovati radionice, a najčešći izbor bile su škole koje su i sami pohađali ili škole u mestima iz kojih dolaze. Ostvarivanje kontakata sa školama se odvijalo uglavnom pisanim putem, studenti su dobijali upute koje su namenjene direktorima škola, a koje su izdati od strane Filozofskog fakulteta. Učešće učenika na radionicama je bilo dobrovoljno, oni su obavješteni od strane stručne službe o temi radionice i terminu realizacije. Shodno tome, svi učenici koji su bili zainteresovani mogli su da prisustvuju. Osim učenika, radionicama su prisustvovali i pedagozi i psiholozi i pojedini nastavnici. Studenti su se dobrovoljno prijavljivali za realizaciju radionica i slobodno birali teme, koje su realizovali u paru. Parovi studenata su formirani na dobrovoljnoj bazi. Spektar tema za radionice je bio veoma širok, a najčešći izbor studenata su bile teme iz oblasti profesionalne orijentacije, pedagoške komunikacije, teme u vezi sa razvojem tolerancije, empatije i sl. Primera radi, neke od tema su bile: Efikasna komunikacija, Autoportret, Reši moj problem, Moć predrasuda, Vršnjačko nasilje, Kako sa emocijama, Nenasilna pedagoška komunikacija i druge.

Rad studenata na dizajniranju radionica je bio samostalan, a uloga mentora sa fakulteta bila je najizraženija u delu davanja instrukcija za izbor teme, izradu strukture radionice, kao i u delu pregleda i dopune nacрта radionica koje su studenti dostavljali. Nakon odobrenja od strane mentora sa fakulteta, studenti su dobijali upute za škole i mogli su da dogovaraju termine realizacije.

Sve radionice objedinjene su jednim nazivom – Kreativne pedagoške prakse (KPP). Kreativni pristupi u visokom obrazovanju određuju konceptualni okvir koji se odnosi na podsticanje kreativnog razmišljanja među studentima, a povezan je sa učenjem, motivacijom, razumevanjem značaja učenja, orijentisanosti na probleme i primenu naučenog u praksi (Robinson et al. 2018). Konkretnije, kreativne pedagoške prakse su pojam koji autori koriste kako bi označili kreativne pedagogije, odnosno prakse koje sadrže sedam međusobno povezanih karakteristika: generisanje i istraživanje ideja, podsticanje autonomije, zabavni pristup, rešavanje problema, preuzimanje rizika, sukonstruktiju i saradnju te kreativnost (Cremin and Chappell 2021). U skladu sa pomenutim određenjima smatrali smo da je KPP adekvatan naziv za radionice koje su studenti realizovali, s obzirom da su kreiranje i realizacija radionica zahtevali kreativne pristupe, slobodu i samostalnost. S obzirom da je ovo

studentima bilo prvo iskustvo i prilika da provere, ali i razviju svoje kompetencije u praksi, smatrali smo važnim ispitivanje njihovih refleksija o KPP za razvoj profesionalnih i ličnih kompetencija.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Utemeljenje za koncept istraživanja čini pragmatističko kvalitativno istraživanje koje je usmereno ka primeni svrsihodnih metoda i tehnika koje doprinose razumevanju perspektiva ispitanika o sopstvenoj praksi putem samorefleksije (Foster 2024). Epistemološka osnova istraživanja zasnovana je na konstruktivističkoj paradigmi u kojoj se analiza dobijenih rezultata podrazumeva poštovanje elemenata sociokulturnog konteksta i strukturalnih uslova koji određuju lična iskustva (Braun and Clarke 2006).

Cilj istraživanja je ispitivanje mišljenja studenata pedagogije o potencijalima i doprinosu kreativnih pedagoških praksi (KPP) za razvoj profesionalnih i ličnih kompetencija. U skladu sa ciljem istraživanja definisani su sledeći istraživački zadaci:

1. ispitati očekivanja studenata u vezi realizacije KPP radionica;
2. ispitati mišljenje studenata o potencijalima KPP za razvoj profesionalnih kompetencija;
3. ispitati mišljenja studenata o doprinosu KPP njihovom ličnom razvoju.

U skladu sa postavljanim zadacima istraživanja definisana su sledeća istraživačka pitanja: (1) Kakva su očekivanja studenata u vezi sa realizacijom KPP? (2) Kakvo je mišljenje studenata o potencijalima KPP za razvoj profesionalnih kompetencija? (3) Kakvo je mišljenje studenata o doprinosu KPP njihovom ličnom razvoju?

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda, kao i tehnika polustrukturisanog pisanog intervjua (Schiek 2022). Shodno tome kao osnovni instrument istraživanja korišćen je namenski konstruisan Protokol pisanog intervjua koji se sastojao od unapred pripremljenih pitanja, ali u formi koja je otvorena i omogućava ispitanicima da slobodno izraze svoje mišljenje i opišu iskustvo u vezi sa radionicama u okviru KPP. Protokol pisanog intervjua je činio polaznu osnovu za prikupljanje podataka, s obzirom na to da su sva pitanja konstruisana na osnovu zadataka istraživanja. Instrument istraživanja se sastojao iz 13 pitanja u kojima su istraživani stavovi studenata o KPP aktivnostima. Pitanja su se odnosila na lični doživljaj realizacije kreativnih pedagoških praksi u školama, na očekivanja studenata, na opis samog iskustva kreiranja strukture radionica i njene realizacije, kao i na utvrđivanje pozitivnih i negativnih strana koje se odnose na uvođenje ovakvog načina angažo-

vanya studenata. Osim toga, jedan deo protokola je posvećen utvrđivanju percepcije studenata o pozitivnim i negativnim stranama KPP, problemima sa kojima su se susretali u realizaciji radionica, kao i navođenju predloga za poboljšanje prakse studenata koja se realizuje na ovakav način.

Uzorak istraživanja je nameran i čini ga ukupno 36 studenata III godine osnovnih akademskih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Nišu, koji su bili uključeni u realizaciju radionica u okviru Kreativnih pedagoških praksi (KPP) tokom akademske 2022/23. i 2023/24. godine. Uzorak istraživanja karakteriše neujednačenost u odnosu na pol, jer je samo 4 ispitanika muškog pola, ali takva neujednačenost je razumljiva s obzirom na to da među studentima pedagogije na svim godinama studija dominiraju studentkinje.

Ispitanicima je elektronskim putem poslat instrument istraživanja, uz adekvatna uputstva o načinu popunjavanja, sa fokusom na to da je važno da slobodno izraze svoje mišljenje i da će podaci biti korišćeni isključivo u svrhe istraživanja. Prikupljanje podataka je obuhvatilo period od 12 meseci i odvijalo se u ciklusima. Naime, u prvom ciklusu koji je trajao od decembra 2022. do juna 2023. godine su prikupljeni podaci prve generacije studenata koja je bila uključena u realizaciju KPP, odnosno generacije studenata iz akademske 2022/2023. godine. Od ukupno 21 studenta koji su bili uključeni u KPP, njih 15 je poslalo popunjene instrumente. U drugom ciklusu koji je trajao od decembra 2023. do januara 2024. popunjene instrumente je prosledilo njih 15 od ukupno 18 koliko je učestvovalo u KPP. Nakon prikupljanja podataka pristupilo se postavljanju tematskog okvira, kodiranju i određivanju kategorija u skladu sa istraživačkim zadacima.

U okviru prvog istraživačkog zadatka, koji se odnosio na očekivanja studenata u vezi sa KPP svi odgovori ispitanika su podeljeni u tri kategorije: a) očekivanja u odnosu na sebe; b) očekivanja u odnosu na ponašanje učenika prilikom realizacije radionica; c) očekivanja od škole i stručnih saradnika. Podaci u odnosu na drugi istraživački zadatak u vezi sa potencijalom KPP za razvoj profesionalnih kompetencija razvrstani su u četiri kategorije: a) sticanje didaktičko-metodičkih znanja; b) razvoj socijalnih veština; c) razvoj kreativnosti; d) opšte kompetencije za rad u školi. Podaci povezani sa trećim istraživačkim zadatkom, o doprinosu KPP ličnom razvoju studenata razvrstani su u tri kategorije: a) razvoj odgovornosti; b) razvoj samopouzdanja, snalažljivosti, samostalnosti; c) oslobađanje od treme i straha od javnog nastupa. Podaci dobijeni istraživanjem su obrađeni primenom tematske kvalitativne analize, uz interpretaciju rezultata koja je potkrepljena izabranim izvornim odgovorima sa ciljem ilustracije i deskripcije određenih tema.

4. PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA

4.1. Očekivanja studenata u vezi sa KPP

Na osnovu analize odgovora studenata u odnosu na očekivanja koja su imali u vezi sa kreiranjem i realizacijom KPP može se konstatovati da veći broj studenata smatra da su njihova očekivanja ispunjena. U odgovorima studenata prisutna su različita očekivanja o kojima pišu, a sva ona se mogu svrstati u tri kategorije: (a) Očekivanja od sebe samih; (b) Očekivanja u odnosu na ponašanje učenika prilikom realizacije KPP u školi; (c) Očekivanja od škole i stručnih saradnika.

U odnosu na prvu kategoriju, očekivanja od sebe samih, ispitanici studenti najčešće navode da se zadovoljni realizovanim radionicama i da su njihova očekivanja ispunjena. Veći broj ispitanika navodi da su se plašili da će imati tremu, s obzirom da prvi put rade sa učenicima ili da su imali dileme kakve će biti povratne informacije, s obzirom da su radionicama prisustvovali pedagozi i zainteresovani nastavnici. U skladu sa tim, oni pišu sledeće: „Moja očekivanja su i više nego ispunjena. Očekivala sam da ću se zbuniti zbog treme, da će krenuti glas da mi drhti, da ću zaboraviti da pomenem neke bitne informacije i da ću se osećati veoma neprijatno. Međutim, ništa od toga se nije desilo“ (K. A.).

Najveći broj odgovora studenata pripada drugoj kategoriji koja se odnosi na očekivanja koja su imali u odnosu na ponašanje učenika tokom realizacije radionica. Odgovori ispitanika upućuju na konstataciju da su studenti imali uglavnom niska očekivanja, odnosno da nisu očekivali da ih učenici prihvate i saraduju sa njima. Iako niska očekivanja studenata možemo donekle smatrati realnim s obzirom na okolnosti da ne poznaju učenike, da prvi put rade ovakvu aktivnost praktičnog tipa, kao i da nisu upoznati u dovoljnoj meri sa praksom u školi, odgovori ispitanika ukazuju na drugačija iskustva: „Ono što moram da priznam je da su učenici nadmašili moja očekivanja. S obzirom na to da u školama nisu navikli na ovakav interaktivni način rada, mislila sam da će njihova aktivnost biti svedena na minimum, kao i da neće biti voljni za saradnju, ali oni su aktivno učestvovali u radu i to me je oduševilo“ (E. S.). „Što se tiče očekivanja, ona su ispunjena, učenici su bili mirni, slušali su nas, zahvaljujući njima smo uspešno odradile radionicu i uspele da sve realizujemo u predviđeno vreme“ (V. M.). „... U vezi realizacije aktivnosti u muzičkoj školi očekivanja su mi i više nego nadmašena. Interakcija je bila fantastična, svi učenici su bili otvoreni za diskusiju i interakciju“ (A. C.).

U odnosu na treću kategoriju koja se odnosi na očekivanja od škole i stručnih saradnika, analiza odgovora je takođe pokazala da su očekivanja studenata ispunjena. Dobijeni rezultati se mogu smatrati iznenađujućim, jer iskustvo pokazuje da su ova organizaciona pitanja uvek najteža za realizaciju, na šta ukazuju dosadašnja iskustva u organizaciji prakse studenata (Stanisavljević Petrović i sar. 2022). Međutim, najveći broj ispitanika navodi da su njihova očekivanja od škole i stručnih saradnika, a pre svega pedagoga, i više nego ispunjena: „Očekivala sam da nam škola koju odaberemo izađe u susret, da nemamo nekih problema pri organizaciji i dostupnosti škole, da učenici budu aktivni u realizaciji aktivnosti. Tako je i bilo. Stručni saradnici su spremni na saradnju, isticali su kako razumeju da nam je svaka aktivnost važna za iskustvo u radu“ (M. S.). U okviru ove kategorije, kako je analizom utvrđeno, bio je samo jedan odgovor koji ukazuje da je studentkinja imala visoka očekivanja, koja nisu bila ispunjena: „Očekivanja su možda bila isuviše visoka, s obzirom na to da su ciljnu grupu činili učenici srednje škole koji nisu toliko zainteresovani za aktivnosti ovakvog karaktera. Očekivala sam, pre svega, saradnju sa stručnim saradnicima, a sve vreme sam se osećala kao da smo im „namet“ i da nam pomažu jer moraju“ (M. B.).

4.2. Mišljenje studenata o potencijalima KPP za razvoj profesionalnih kompetencija

U odnosu na drugi istraživački zadatak podaci dobijeni istraživanjem su razvrstani u četiri kategorije: (a) Sticanje didaktičko-metodičkih znanja; (b) Razvoj socijalnih veština; (c) Razvoj kreativnosti; (d) Opšte kompetencije za rad u školi. Radi preglednosti dati rezultati prikazani su u vidu slike (Slika 1) koja prikazuje izdvojene kompetencije i aktivnosti putem kojih se razvijaju.

Najveći broj ispitanika smatra da su tokom realizacije KPP stekli profesionalne kompetencije koje se odnose na kreiranje strukture radionice, interaktivni pristup, pisanje scenarija i ponašanje voditelja radionice. U prilog tome govore sledeći iskazi: „Nakon realizovanih radionica sam naučila koliko je važan interaktivni i saradnički pristup sa učenicima. Naučila sam na koji način pristupiti učenicima i kako se ispravno realizuje tok radionice. Naučila sam kako se kreira scenario radionice, kao i kako treba da se ponaša voditelj radionice u radu sa učesnicima“ (Z. D.); „Naučila sam kako treba da izgleda jedna interaktivna aktivnost sa učenicima, koje elemente treba da sadrži i kako treba da teče da bi učenici bili motivisani da u njoj učestvuju“ (N. N.). Manji broj ispitanika ukazuje na značaj stečenih kompetencija koje se odnose

na organizaciju rada i pristup učenicima: „Smatram da smo proširile svoje vidike, kao i da sprovođenje radionice nije nešto strašno i teško, već itekako interesantno. Shvatila sam da je bitan dogovor, organizacija, ali i snalaženje u datoj situaciji“ (T. M.), „Bilo je veoma zanimljivo biti na drugoj strani, a ne u školskoj klupi i ovo iskustvo smatram veoma korisnim. Smatram da sam kroz ove radionice naučila kako da adekvatno pristupim učenicima, kako da ih podstaknem i da budem fleksibilna u različitim situacijama“ (E. S.).

Značajan deo ispitanika ukazuje da su tokom pripreme i realizacije KPP razvili svoje socijalne veštine i kompetencije za saradnju: „KPP smatram korisnim i zanimljivim iskustvom, jer doprinosi mojim profesionalnim kompetencijama i veoma mi je drago što sam uzela učešće u realizaciji ove radionice. Naučila sam da tokom osmišljavanja radionice mogu da saradujem sa koleginicom, da uvažim njeno mišljenje, iako mi se možda na prvi pogled činilo da se ne poklapa sa mojim. Uvek sam gledala da nađem kompromis i osmislim aktivnost zasnovanu na dogovoru, uvažavanju i razumevanju“ (A. D.). Odgovori ispitanika ukazuju na to da su kroz ove radionice u praksi uvideli koliko su socijalne veštine značajne za profesiju pedagoga: „U realizaciji ove radionice dobro je to što se radi na razvoju socijalnih veština. Za pedagoge jedna od neizbežnih i potrebnijih veština su socijalne, koje meni u nekim trenucima nedostaju. Ovo je bila idealna prilika da probam nešto novo, a da je to indirektno povezano i sa razvojem socijalnih kompetencija. Ova aktivnost mi je omogućila i da se isprobam u podsticanju učenika za učešće u radu, videla sam koje metode su efikasne u ovakvima aktivnostima, ali kako i da na najbolji način predstavim sebe...“ (J. K.).

U trećoj kategoriji koja se odnosi na razvoj kreativnosti (Slika 1), odgovori studenata upućuju na značaj slobode i samostalnosti koje su imali prilikom izbora teme i osmišljavanja radionica. Naime, u svojim odgovorima oni naglašavaju da se kreativni potencijal KPP ogleda u prilici da samostalno kreiraju radionice, biraju naslov aktivnosti, kao i sadržaje koje su osmišljavali za rad sa učenicima: „KPP su doprinele razvoju kreativnosti, što se ogleda kroz samostalnu izradu radionica“ (V. M.), „...Primetila sam da su se metode kreativnog uvođenja učenika u aktivnost stvarno pokazale efikasnim i da je moja igra asocijacija podsticajno delovala na njihovo angažovanje“ (J. K.).



Slika 1. Kategorije kompetencija za profesionalni razvoj

Veći broj ispitanika je dosta uopšteno pisao o profesionalnim kompetencijama stečenim tokom realizacije radionice, tako da su takvi odgovori svrstani u kategoriju pod nazivom Opšte kompetencije koje su korisne za rad u školi. U okviru ove kategorije ispitanici su najčešće opisivali korisnost KPP za njihov budući rad, priliku da se povežu teorijska znanja sa praksom: „Smatram da je KPP korisna aktivnost. Kroz nju sam imala priliku da izađem iz šablona klasičnih predispitnih obaveza, na neki način je osvežavajuće kada imamo priliku da promenimo način završavanja obaveza. Takođe, iskustvo koje sam stekla je veoma vredno i korisno, stekla sam bolji uvid u to kako je raditi u školi sa učenicima i na taj način sam povezala svoja teorijska znanja sa praksom. Ova aktivnost mi je takođe pružila priliku da iz neke druge perspektive vidim kakva je profesija pedagoga i čime bih zaista htela da se bavim u budućnosti“ (K. P.). Ispitani studenti su prepoznali doprinos KPP za profesionalni razvoj: „Smatram da su korisne, zato što stičemo iskustvo i to će nam puno pomoći kada se zaposlimo recimo u školi. Ove aktivnosti treba da se uvode češće na našim studijima jer su mnogo zanimljive i doprinose našem profesionalnom razvoju“ (A. V.)

4.3. Mišljenja studenata o doprinosu KPP njihovom ličnom razvoju

Podaci dobijeni istraživanjem u odnosu na treći istraživački zadatak ukazuju da su studenti prepoznali značaj KPP za razvoj njihovih ličnih kompetencija. Naime,

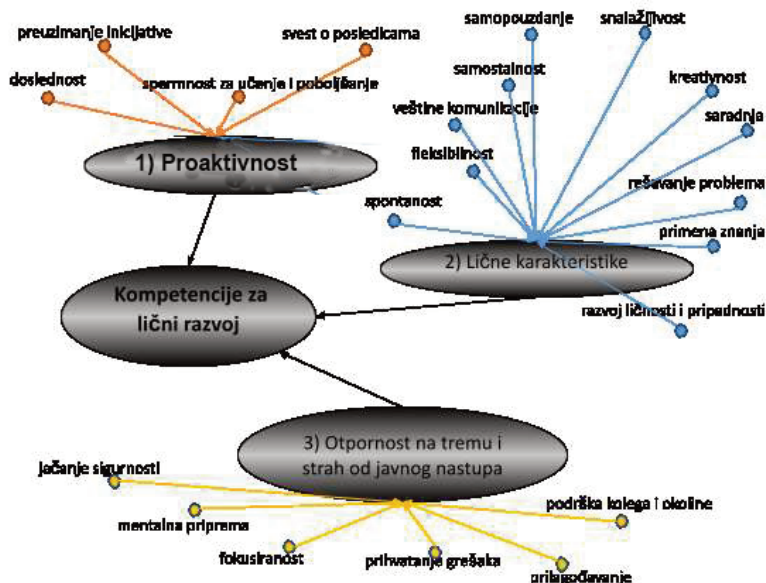
uvidom u odgovore studenata može se konstatovati da oni smatraju da su KPP doprinele nizu kompetencija, među kojima navode sledeće: „Smatram da su KPP doprinele mom ličnom razvoju, kao i da saradnja sa školskim institucijama, stručnim licima i učenicima doprinosi razvoju veština javnog nastupa, akademskog govora, izlaganja i interakcije. Takođe, ove aktivnosti pružaju mogućnost praktičnog angažovanja i prikaza kreativnosti, što svakako doprinosi celokupnom iskustvu studiranja“ (A. C.). U nekim odgovorima ispitanici su opisivali da su ih ove aktivnosti navele na razmišljanje i preispitivanje vezano za sopstveni razvoj i napredovanje: „KPP mi je pomogla da preispitam one delove sebe koji su me izgradili kao takvu... i da mi neki od tih obrazaca više neće služiti iako su nekada bili korisne „dečije“ strategije u odrastanju. Gde je neizvesnost i odstupanje od poznatog tu je zadatak svakog od nas da prevaziđe sopstvene nesigurnosti i tako postane ona verzija sebe... da nastavi sa samoaktualizacijom u smeru onoga što treba da postane“ (K. M.).

Osim navedenih generalnih odgovora, konkretnije odgovore vezane za treći istraživački zadatak možemo razvrstati u sledeće kategorije: (a) razvoj proaktivnog ponašanja; (b) razvoj ličnih karakteristika; (c) jačanje otpornosti na tremu i strah od javnog nastupa. Slika 2 prikazuje izdvojene kompetencije po datim kategorijama.

Najveći broj studenata smatra da su KPP doprinele razvoju odgovornosti, svesti o posledicama svog delovanja i doslednosti, odnosno sposobnosti i obaveze pojedinca da preuzima kontrolu nad svojim postupcima, odlukama i obavezama i da prihvata posledice svojih postupanja. Visoko vrednovanje osobine odgovornosti u obavljanju zadataka, kakav je bila KPP, označava da su studenti svesni da je odgovornost važna osobina budućih pedagoga, kao i da je značajno na ličnom planu da budu odgovorni prema sebi i drugima. U prilog tome studenti navode sledeće: „Osetila sam i određenu dozu odgovornosti u vezi sa ovom aktivnošću, jer je trebalo da razgovaram sa starijima, pre svega direktorom, pedagogom i drugim odgovornim licima, što mi je ranije izgledalo da ja to ne mogu i da će mi biti neprijatno da to učinim. Sada više takvu formalnost u vidu uspostavljanja kontakata vidim kao nešto što je prirodno, doživljavam bez stege“ (A. D.), „...Na ovaj način sam izašla iz „zone komfora“, isprobala nešto drugačije, gde je sva odgovornost bila na meni i kolegini. Bila sam svesna onoga što može da se desi, ali i spremna za nova iskustva. Sumnjala sam u sebe, da li će me uhvatiti trema, da li ću se snaći, ali zapravo sam se jako dobro snašla i stekla novo prijatno iskustvo“ (P. L.). U nekim odgovorima studenata ukazuje se i na to da studenti vide KPP kao priliku za učenje i poboljšanje i bolju komunikaciju sa školama: „Smatram da su KPP korisne zbog toga što nam pružaju mogućnost da učimo, da osetimo kako je odgovorno raditi sa decom, smatram da nas one pripremaju

za budući posao i, meni lično, KPP je itekako pomogao da se oslobodim i da potpuno slobodno uspostavljam komunikaciju sa učenicima i stručnim saradnicima. KPP je jedno vredno iskustvo“ (J. S.)

Iz Slike 2 se može videti da su za svoj lični razvoj studenti označili karakteristike koje se odnose na samopouzdanje, samostalnost, snalažljivost u rešavanju problema i kreativnost. Samopouzdanje, kao verovanje u sopstvene sposobnosti, predstavlja karakteristiku koju su studenti prepoznali kao dobru stranu KPP. U tom kontekstu oni navode da su KPP „uticale pozitivno na kreativnu stranu, na samopouzdanje i saradnju sa različitim ljudima... doprinose razvoju ličnosti, načinu razmišljanja, kreativnosti, osećaju kompetentnosti i pripadnosti, mogu jačati prijateljstva sa kolegama i slično“ (T. M.), „...Ovo iskustvo je doprinelo mojoj snalažljivosti i fleksibilnosti, u smislu problema, odnosno potencijalnih pitanja učenika koja bi prekinula moje izlaganje i kada ja moram da im dam adekvatan odgovor i da nastavim sa svojom pričom“ (V. M.). Pojedini studenti navode da KPP osim samopouzdanja razvijaju samostalnost, snalažljivost i spontanost: „Tokom realizacije KPP sam naučila kako pristupiti učenicima iz različitih uglova, kako ih zainteresovati i motivisati u situaciji kada nemamo njihovu pažnju. Bilo je više izazovnih trenutaka gde je jedini izlaz bila improvizacija i samim tim smatram da ovakve aktivnosti pospešuju snalažljivost i spontanost“ (A. C.); „Predivne utiske nosim sa ove aktivnosti, koja će mi ostati u pamćenju kao moja prva samostalna aktivnost, odnosno praktična. Rado bih ostalim studentima preporučila da realizuju ovakvu aktivnosti koja u velikoj meri može uticati na samostalnost, samopouzdanje, na odnos prema javnom nastupu i slično“ (I. S.); „Smatram da je KPP aktivnost bila izuzetno korisna za mene. Pre svega stekla sam novo iskustvo koje će mi dosta značiti u budućnosti. Takođe, omogućila mi je da primenim usvojena teorijska znanja u praktičnim situacijama, doprinela razvoju samopouzdanja, komunikacijskih veština i naučila kako da samostalno rešavam nepredvidive situacije“ (N. N.).



Slika 2. Kategorije kompetencija za lični razvoj

U gotovo svim odgovorima studenata mogu se naći opisi koji ukazuju da KPP imaju značajnog udela u jačanju njihove otpornosti na tremu i strah od javnog nastupa. U tom kontekstu su navodili kompetencije koje se odnose na jačanje sigurnosti, mentalne pripreme, fokusiranosti na cilj, kao i na veštine komunikacije. Ispitanici navode značajne dobiti od realizacije KPP u ovom domenu: „...oslobađanje od straha od javnog nastupa, komunikacija sa nepoznatim ljudima, jačanje sigurnosti, dobra priprema i usmerenost ka cilju. Dokazala sam sebi da mogu predstaviti većem broju ljudi neku temu bez drhtanja i uz upotrebu misli koje mi se stvaraju u tom trenutku. Veliki napredak!“ (M. S.), „...Oslobađanje straha od nepoznatog, javnog nastupa i uviđanje i prihvatanje grešaka, postavljanje cilja koji treba da se ostvari...“ (M. S.), „Ono što je bilo dobro jeste mogućnost da budemo fleksibilni i da se prilagodimo kako bismo usavršili naš javni nastup i stekli iskustvo u radioničarskom radu“ (Z. D.). Slično tome, ispitanici ukazuju da su KPP prilika da se vežba javni nastup i da se bude u ulozi voditelja: „Smatram KPP korisnim jer prvenstveno pomaže da se oslobodiš treme i da se bar na kratko nađeš sa one druge strane katedre i smatram da je to jako važno. Ovakvih aktivnosti treba da bude mnogo više, jer se učenjem suve teorije nikada neće moći postići isti efekat kao praktičnim aktivnostima, kojih nažalost, na našem fakultetu jako malo ima“ (A. S.), „Ovo je odlična prilika da

vežbamo javni nastup, da saradujemo, delimo iskustvo i pružamo podršku kolegama, što smatram kao još jednu od prednosti KPP. Meni je lično bila korisna ova aktivnost, jer sam se konačno udaljila od same teorije i imala prilike da sve to iskusim u praksi“ (M. I.).

5. DISKUSIJA REZULTATA

Imajući u vidu da se sa razvojem kompetencija školskih pedagoga započinje tokom osnovnih akademskih studija, centralna tema ovog rada je usmerena ka ispitivanju mišljenja studenata pedagogije o sticanju kompetencija tokom realizacije KPP u oblasti nastavnih predmeta iz oblasti školske pedagogije. Na osnovu dobijenih podataka utvrđeno je da su KPP, prema mišljenja studenata, ispunile očekivanja koja su studenti imali u svim određenim kategorijama: u domenu ličnih ciljeva, ponašanja učenika prilikom realizacije aktivnosti u školi, kao i očekivanja koja su imali u odnosu na stručne saradnike. Dobijeni rezultati pokazuju da su očekivanja studenata bila realna, u skladu sa uslovima i okolnostima, posebno ako se ima u vidu da se radi o njihovom prvom kontaktu sa školskom praksom, gde su bili u ulozi voditelja radionica, a ne samo kao posmatrači. Saglasno tome razumljivi su navodi ispitanika koji se odnose na činjenicu da su očekivali da će imati tremu tokom realizacije radionica ili da su strepeli od toga kakve će biti povratne informacije, posebno ako se ima u vidu da su aktivnosti pratili neki nastavnici i stručni saradnici. Međutim, interesantni su i podaci koji ukazuju na to da manji broj studenata nije imao takve strepnje, budući da su imali neka prethodna iskustva u radioničarskom radu koja su stekli kroz volontiranje i rad u nevladinom sektoru. Ovi podaci su kao i u srodnim istraživanjima (Kotlar et al. 2016; Bačić 2023) potvrdili da je volonterski rad veoma poželjan i da doprinosi razvoju kompetencija studenata.

Podaci istraživanja su potvrdili da ispitani studenti prepoznaju potencijal KPP za razvoj profesionalnih kompetencija pedagoga. U odgovorima studenata dominiraju oni koji obuhvataju kompetencije u oblasti didaktičko-metodičkih znanja, razvoja socijalnih veština, razvoja kreativnosti i jedne raznovrsne grupe kompetencija koja je imenovana kao opšte kompetencije za školski rad. Može se konstatovati da je očekivano da su ispitani studenti u najvećem broju naveli kompetencije koje se odnose na didaktičko-metodički rad, pre svega, saznanja vezana za kreiranje strukture radionice, interaktivni pristup, pisanje scenarija i ponašanje voditelja radionice, kao i adekvatan odnos prema učenicima. Osim toga, studenti su slično kao i u drugim istraživanjima (Staničić 2005; Rogić 2016) prepoznali značaj socijalnih veština u

obavljanju posla pedagoga. Socijalne veštine su prepoznate i u delu saradnje sa drugim studentima, kao i saradnje u školi u komunikaciji sa pedagozima i direktorima škola. Najveći broj ispitanika ukazuje na kreativni potencijal KPP aktivnosti koje su videli kao priliku da samostalno kreiraju radionice, biraju naslov radionica, kao i sadržaje koje su osmišljavali za rad sa učenicima. U kontekstu razvoja profesionalnih kompetencija ispitanici su navodili i druge kompetencije koje nisu obuhvaćene prethodnim kategorijama, a koje se odnose na znanja o interkulturalnosti, novim medijskim tehnologijama, inkluziji, što je identifikovano i u drugim istraživanjima (Kostović i sar. 2011b; Cabezas González, Casillas Martín 2018; Šimek i sar. 2020). U skladu sa tim može se konstatovati da su ispitani studenti prepoznali značaj kompetencija za profesionalno delovanje pedagoga, kao i složenost uloga koje pedagog ima u svom profesionalnom radu, na šta ukazuju i drugi autori (Hebib 2014; Slijepčević i Zuković 2015).

Najdetaljnije opise kompetencija koje se mogu razvijati primenom radionica kroz KPP studenti su navodili u delu koji se odnosi na lični razvoj. Naime, na osnovu podataka dobijenih u odgovorima studenata dominiraju lične osobine i sposobnosti, koje i prema navodima drugih autora u sličnim istraživanjima jesu od značaja za obavljanje profesionalne delatnosti pedagoga (Kovač i sar. 2022). Među njima se izdvajaju odgovornost, samopouzdanje i kreativnost, što su ključne osobine za budući rad. U našem istraživanju izdvaja se još jedna dominantna veština koju su opisali skoro svi studenti, a koja se odnosi na otpornost na tremu i strah od javnog nastupa, što se može protumačiti nedostatkom iskustva kod studenata koji nisu imali prilike za samostalni rad sa učenicima, odnosno da budu u ulozi voditelja radionica. Ovi nalazi su od značaja, jer potvrđuju iskrenost u odgovorima ispitanika o tome koliko su KPP doprinele prevazilaženju treme, što ide u prilog stavu da je ovakav način rada važan i koristan tokom obrazovanja pedagoga.

Rezultati dobijeni istraživanjem pružaju važne uvide, pre svega, u odnosu na značaj praktičnih aktivnosti tokom obrazovanja budućih pedagoga i potrebu za većim udelom prakse tokom studija pedagogije. Posmatrano sa tog stanovišta istraživanje ostavlja prostora za pedagoške implikacije u domenu kreiranja studijskih programa pedagogije u budućnosti u kojima bi u većoj meri mogle biti zastupljene aktivnosti u vezi sa stručnom praksom.

6. ZAKLJUČAK

Ispitivanje kompetencija studenata tokom osnovnih studija je od ključnog značaja za osiguravanje kvaliteta u obrazovanju, pripremanje studenata za izazove koji su pred njima, kao i razvoj njihovih profesionalnih sposobnosti. Polazeći od stava da se kompetencije studenata pedagogije formiraju tokom osnovnih akademskih studija, na šta ukazuju i druga istraživanja (Hebib i Ovesni 2019), od izuzetne je važnosti njihovo stalno preispitivanje, kako bi se studenti uspešno pripremili za obavljanje svoje profesionalne delatnosti u budućnosti.

Na osnovu dobijenih rezultata može se konstatovati da su studenti prepoznali da KPP pružaju mogućnost za razvoj kompetencija pedagoga, kako u delu profesionalnih tako i u delu ličnih kompetencija. Šire posmatrano, dobijeni rezultati navode na zaključak da razvoj kompetencija budućih pedagoga predstavlja kompleksan zadatak, koji zahteva promene kako na nivou teorijskih znanja, tako i na nivou praktičnih aktivnosti koje su studentima neophodne za razvoj adekvatnih kompetencija. U tom kontekstu, može se konstatovati da planiranje i realizacija praktičnih aktivnosti studenata pedagogije može doprineti razvoju kompetencija i ublažavanju jaza između teorije i prakse, te da se na taj način teorijska znanja učine smislenim i primenljivim.

Premda su u celini gledano dobijeni rezultati istraživanja zadovoljavajući i kao takvi mogu biti dobra polazna za obimnija istraživanja ove tematike, ipak ostaju otvorena pitanja koja se odnose na neka metodološka ograničenja. Naime, podaci dobijeni istraživanjem se ne mogu generalizovati zbog veličine uzorka i ograničenosti na specifično određenu aktivnost, odnosno obuhvataju samo mišljenja studenta o razvoju kompetencija tokom realizacije KPP. Ipak, dobijeni rezultati mogu biti od značaja prilikom kreiranja studijskih programa za pripremanje pedagoga, u smislu povećanja udela stručne prakse i praktičnih zadataka, koje na svojevrsan način doprinose razvoju kompetencija.

LITERATURA

1. Akdemir, Azam (2023), "School Guidance & Counseling in the 21st Century: A Focused Review", *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities* 7(4), 994–1002.
2. Andevski, Milica, Olivera Knežević-Florić (2002), *Obrazovanje i održivi razvoj*, SPD Vojvodine, Novi Sad

3. Bačić, Jelena (2023), "Razlozi uključenja studenata u volonterski angažman", *Sineza*, 4(3), 41–51.
4. Balabanić, Ena. Nikola Vuković (2020), "Rad školskog pedagoga na stvaranju uspješne škole", *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 25(1-3), 69–81.
5. Braun, Virginia, Victoria Clarke (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
6. Brnas, Nikolina (2021), *Iskustva i potrebe školskih pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika*, diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu - Filozofski fakultet, Odjsek za pedagogiju, Zagreb
7. Cabezas González, Marcos, Sonia Casillas Martín (2018), "Social Educators: A Study of Digital Competence from a Gender Differences Perspective", *Croatian Journal of Education*, 20(1), 11–42.
8. Council of Europe (2020), *Resolution CM/Res(2020)2 on the Council of Europe youth sector strategy 2030*, Adopted by the Committee of Ministers on 22 January 2020 at the 1365th meeting of the Ministers' Deputies
9. Council of the European Union (2018), *Resolution on the European Union Youth Strategy 2019-2027*
10. Cremin, Teresa, Kerry Chappell (2021), "Creative pedagogies: A systematic review", *Research Papers in Education*, 36(3), 299–331.
11. Flax, Willa Marissa (2023), *New School Counselor's Perception of Preparedness*, doctoral dissertation, University of Southern California, Faculty of the USC Rossier school of education, Los Angeles
12. Foster, Colin (2024), "Methodological pragmatism in educational research: from qualitative-quantitative to exploratory-confirmatory distinctions", *International Journal of Research & Method in Education*, 47(1), 4–19.
13. Habulin, Lucija (2018), *Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu*, diplomski rad, Sveučilište u Rijeci - Filozofski Fakultet, Rijeka
14. Hartini, Sri, Caraka Putra Bhakti, Muhammad Alfarizqi, Nizamuddin Ghiffari, Bayu Selo Aji, Cucu Kurniasih (2020), "An ecological model of pedagogical competence school counseling", *International journal of scientific & technology research*, 9(4), 1792–1794.
15. Hebib, Emina (2014), "Dimenzije uloge školskog pedagoga", *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337–350.
16. Hebib, Emina (2022), *Škola i školski sistemi u vrtlogu reformi*, Univerzitet u Beogradu - Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd

17. Hebib, Emina, Kritinka Ovesni (2019), "Doprinos studija pedagogije razvoju profesionalnih kompetencija pedagoga - procene praktičara", *Andragoške studije*, 2, 47–67.
18. *Key competences for lifelong learning: European reference framework* (2006), European Commission and European Council, Brussels
19. Kim, Nayoung, Glenn W. Lambie (2018), "Burnout and implications for professional school counselors", *Professional Counselor*, 8(3), 277–294.
20. Kostović, Svetlana, Jovana Milutinović, Slađana Zuković, Tamara Borovica, Biljana Lungulov (2011a), "Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu", u: Mara Đukić (ur.), *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse*, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi Sad, 1–17.
21. Kostović, Svetlana, Slađana Zuković, Tamara Borovica (2011b), "Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst", *Nastava i vaspitanje*, 3, 406–418.
22. Kotlar, Vilma, Ivica Milanja, Krešimir Jakšić, Marija Bionda (2016), "Stavovi o volontiranju i vrednovanju volonterskog rada studenata Sveučilišta u Zadru", *Magistra Iadertina*, 11(1), 105–130.
23. Kovač, Vilma, Jasminka Ledić, Bojana Vignjević Korotaj (2022), "Kompetencije pedagoga", u: Dijana Vican, Jasminka Ledić i Igor Radeka (ur.), *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije*, Sveučilište u Zadru, Zadar, 83–105.
24. Kraguljac, Nevenka, Vera Spasenović (2023), "Kako pedagozi vide svoju profesionalnu ulogu?", u: Zorica Šaljić, Saša Dubljanin i Aleksandra Pejatović (ur.), *U potrazi za kvalitetnim obrazovanjem i vaspitanjem: izazovi i moguća rešenja*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu - Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 27–34.
25. Lozada, Fantasy T., Naomi J. Wheeler, McKenzie N. Green, Andrene J. Castro, Rafael F. Gómez, Daniel Gutierrez (2024), "An ecologically informed transdisciplinary prevention model for Black and Latine family wellbeing", *Journal of Counseling & Development*, 1-16.
26. Mullen, Patrick R., Daniel Gutierrez (2016), "Burnout, stress and direct student services among school counselors", *Professional Counselor*, 6(4), 344–359.
27. Rahman, Futhar, Yuli Nurmalarari, Siti Aminah, Agus Taufiq (2022), "Professional identity in guidance and counseling: The perspective of prospective counselors", *Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling*, 7(2), 71–80.
28. Ratts, Manivong J., Arie T. Greenleaf (2017), "Multicultural and social justice counseling competencies: A leadership framework for professional school counselors", *Professional School Counseling*, 21(1b), 1–9.

29. Rieckmann, Marco (2018), "Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development", *Issues and trends in education for sustainable development*, 39, 39–59.
30. Robinson, Derrick, Ben M. Schaap, Mejai Avoseh (2018), "Emerging themes in creative higher education pedagogy", *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(3), 271–282.
31. Rogić, Kristina (2016), *Samoprocjena profesionalnih kompetencija studenata socijalne pedagogije za psihosocijalni rad*, diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu - Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb
32. Ružić, Marina (2019), *Samoprocjena i stjecanje kompetencija školskih pedagoga za savjetodavni rad s učenicima*, diplomski rad, Sveučilište u Rijeci - Filozofski fakultet, Rijeka
33. Savitz-Romer, Mandy, Tara P. Nicola (2022), "An ecological examination of school counseling equity", *The urban review*, 54(2), 207–232.
34. Schiek, Daniela (2022), "Written online interviews in qualitative social research: On the methodological grounding of a new research practice", *Forum qualitative social research*, 23(1), art 5.
35. Šimek, Lucija, Jasminka Ledić, Tamara Martinac Dorčić (2020), "Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu", *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 161(3-4), 291–314.
36. Slijepčević, Senka (2021), *Determinante razvoja profesionalnog identiteta školskog pedagoga*, doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu - Filozofski fakultet, Novi Sad
37. Slijepčević, Senka, Slađana N. Zuković (2015), "Kompetencije pedagoga u kontekstu "društva koje uči"", *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 45(4), 137–152.
38. Slijepčević, Senka, Slađana Zuković (2019), "Kompetencije za savjetodavni rad iz perspektive školskih pedagoga", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 51(1), 198–237.
39. Spasenović, Vera, Emina Hebib (2014), "Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga", u: Matović, Nataša, Vera Spasenović, Radovan Antonijević (ur.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Beograd, 2–7.
40. Spasenović, Vera, Nevenka Kraguljac (2023), "Autoportret profesionalne uloge pedagoga", *Nastava i vaspitanje*, 72(2), 169–184.

41. Šporčić Škrobolja, Margareta (2019), *Uloga i kompetencije školskih pedagoga za profesionalno usmjeravanje učenika gimnazija*, diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku - Filozofski fakultet, Osijek
42. Staničić, Stjepan (2001), "Kompetencijski profil školskog pedagoga", *Napredak*, 142(3), 279–295.
43. Staničić, Stjepan (2005), "Uloga i kompetencije školskih pedagoga", *Pedagoški istraživanja*, 2(1), 35–47.
44. Stanisavljević Petrović, Zorica, Danijela Vidanović (2012), *Promene u školskom sistemu u Srbiji*, Univerzitet u Nišu - Filozofski fakultet, Niš
45. Stanisavljević Petrović, Zorica, Anastasija Mamutović, Marija Marković (2022), "Stručna praksa iz Školske pedagogije na osnovnim akademskom studijama pedagogije iz perspektive studenata", *Godišnjak za pedagogiju*, 7(2), 7–23.
46. Watson, LaTrenda R. (2022), *A Descriptive Study of Educator Differences about the Role of the Professional School Counselor*, doctoral dissertation, St. Thomas University, Minnesota
47. Yöntem, Mustafa Kemal, Mustafa Aydoğan, Yusuf Sarıkaya (2023), "Supervision practices in school counsellor education: A comparison across two countries", *Journal of psychologists and counsellors in schools*, 34(1), 1–21.
48. Zyromski, Brett, Tyler D. Hudson, Emily Baker, Haag D. Granello (2018), "Guidance counselors or school counselors: How the name of the profession influences perceptions of competence", *Professional School Counseling*, 22(1), 1–10.

CREATIVE PRACTICES IN DEVELOPING COMPETENCIES OF FUTURE PEDAGOGUES

Summary:

The aim of contemporary education is to shape a competent individual capable of solving life problems based on existing knowledge, skills, and abilities, ready to navigate the information space, receive, use, and create information. Achieving this goal requires dedication from education professionals, primarily pedagogues, psychologists, and teachers who must possess integral quality in their profession, which is competency. The main objective of the research is to examine the opinions of pedagogy students about the potentials of a set of workshops collectively named Creative Pedagogical Practices (CPP) for the development of competencies of school pedagogues. The workshops were implemented in secondary schools as part of courses in the field of school pedagogy. The study employed a descriptive research method, using written structured interviews as the research instrument. Research data indicate that students' expectations regarding the creation and implementation of CPP workshops are met, as they have recognized the potential for developing professional competencies in the domain of didactic-methodological knowledge, social skills, creativity and general competencies for working in school. Regarding the development of personal competencies, respondents mentioned that the implementation of workshops contributed to the development of their responsibility, self-confidence, and creativity, which they consider important qualities for future work in schools. The obtained research results can be relevant when creating study programs for educating educators, especially in light of a greater emphasis on practical activities during studies.

Keywords: competencies; pedagogy students; CPP; workshops; school

Adrese autorica
Author's address

Zorica Stanisavljević Petrović
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet
zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs

Marija Marković
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet
marija.markovic@filfak.ni.ac.rs

