

Marina Ilić¹, Žana Bojović², Danijela Vasilijević³
Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu

Partnerski odnosi fakulteta za obrazovanje nastavnika u domenu stručne i naučne saradnje⁴

Apstrakt: Izgradnja kvalitetnih i održivih partnerskih odnosa visokoškolskih institucija u obrazovanju postaje prioritet obrazovne politike većine evropskih zemalja, posebno zemalja u tranziciji. Polazeći od konteksta u kome se ostvaruje obrazovanje nastavnika (globalizacija obrazovanja i svih aspekata života; društvene promene, razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija, promene u oblasti rada i sistemu vrednosti), a time i saradnja fakulteta koji pripremaju nastavnički kadar, suštinskih odlika partnerstva, značaja izgradnje partnerskih odnosa za unapređivanje obrazovanja nastavnika, modela partnerstva razvijenih u pedagoškoj teoriji i praksi i strateških obrazovnih dokumenata, autori se bave jednim aspektom tog problema – sagledavanjem partnerskih odnosa fakulteta za obrazovanje nastavnika u domenu stručne i naučne saradnje. Cilj teorijske analize je identifikacija konceptualnih određenja i raznovrsnosti modela partnerstva fakulteta u nastavi i istraživanju. Kao mali prilog aktuelizaciji te problematike, u radu su izdvojene smernice i preporuke za buduća empirijska istraživanja u toj oblasti.

Ključne reči: visokoškolsko obrazovanje, partnerstvo, fakulteti za obrazovanje nastavnika.

Uvod

Izgradnja partnerskih odnosa visokoškolskih institucija u obrazovanju na Balkanu može se dvojako razmatrati: a) kao pretpostavka uspešnog integrisanja visokoškolskih institucija u jedinstven obrazovni (EHEA) i istraživački prostor Evrope (ERA)

¹ Marina Ilić je asistent na Učiteljskom fakultetu u Užicu Univerziteta u Kragujevcu (marinailic@hotmail.rs).

² Dr Žana Bojović je vanredni profesor na Učiteljskom fakultetu u Užicu Univerziteta u Kragujevcu (rzjzboj@ptt.rs).

³ Dr Danijela Vasilijević je redovni profesor na Učiteljskom fakultetu u Užicu Univerziteta u Kragujevcu (danielavasilijevic@sbb.rs).

⁴ Rad je nastao u okviru projekta Učiteljskog fakulteta u Užicu *Nastava i učenje: problemi, ciljevi i perspektive* (179026), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

i b) kao ishod započelih reformskih procesa sistema visokog obrazovanja. Stoga ne iznenađuje što izgradnja partnerskih odnosa između visokoškolskih institucija postaje prioritet obrazovne politike većine evropskih zemalja, posebno zemalja u tranziciji. Sve je izraženiji stav da partnerstvo institucija visokog obrazovanja u zemljama u razvoju i tranziciji, posebno fakulteta koji pripremaju budući nastavnički kadar, predstavlja važan zadatak zemalja članica EHEA i ERA sa ciljem izgradnje kapaciteta i unapređivanja kvaliteta visokog obrazovanja, kao pretpostavke društveno-ekonomskog razvoja i stvaranja globalnog društva. Pošto učestvuju u obrazovno-vaspitnom delovanju na celokupnu populaciju i formiranju građanina globalnog sveta, nastavnicima se pripisuje ključna posrednička uloga između akademskog sveta i svakodnevnog života i društva u XXI veku (Drudy, 2008).

Cilj ovog rada je teorijsko razmatranje partnerskih odnosa fakulteta za obrazovanje nastavnika na evropskom obrazovnom prostoru u domenu stručne i naučne saradnje. Na planu teorije, razmatraju se promene u obrazovanju nastavnika u kontekstu globalizacije, burnih društvenih i naučno-tehnoloških promena, postojeće konceptualizacije partnerstva i srodnih pojmova, značaj kvalitetnih i održivih partnerskih odnosa visokoškolskih institucija u obrazovanju i modeli partnerstva razvijeni u pedagoškoj teoriji, praksi i strateškim obrazovnim dokumentima.

Život u eri globalizacije, podstaknut brzim demografskim, društvenim i naučno-tehnološkim promenama, bitno utiče na obrazovanje nastavnika i kreiranje modela partnerstva u obrazovanju nastavnika, i u pogledu sadržaja i u pogledu načina ostvarivanja te saradnje. Na evropskom prostoru, razvijene zemlje (npr. Nemačka, Belgija) i zemlje u tranziciji (npr., Srbija, Bosna i Hercegovina) karakterišu različiti demografski trendovi. U zemljama u tranziciji demografske promene imaju smer od perifernih i nerazvijenih mesta ka gradovima i razvijenim centrima, dok je suprotni migracioni trend karakterističan za razvijene zemlje. Osim demografskih pomeranja u granicama jedne zemlje, sve su učestalije migracije i emigriranja iz nerazvijenih u razvijene zemlje i povratak raseljenih i izbeglih lica u nerazvijene zemlje. Svi ti protivrečni demografski i socijalni procesi stvaraju dodatni pritisak na sisteme obrazovanja i traže nove kompetencije od nastavnika kako bi se obezbedile adekvatna integracija i inkluzija učenika iz socijalno ugroženih i marginalizovanih grupa u škole. U najvažnijem političkom dokumentu o obrazovanju nastavnika u Evropi – *Zelenoj knjizi o obrazovanju nastavnika u Evropi* (Buchberger *et al.*, 2000) – među brojnim promenama konteksta obrazovanja, pod uticajem internacionalizacije i globalizacije svih sfera ljudskog života i rada, ističe se promena sistema vrednosti koja odražava autonomiju i individualizam kao vrhovne vrednosti i propadanje vrednosti prošlih društvenih sistema. Internacionalizacija na evropskom prostoru „dodatno opterećuje sistem obrazovanja nastavnika potrebom za koordinacijom između pojedinih studijskih programa,

fakulteta, univerziteta, definisanjem kvalifikacionih okvira, promovisanjem ne-konsekutivnih studija, (in)kompatibilnošću studijskih programa, i sl. u uslovima različitog tempa implementacije principa Bolonjskog procesa” (Gajić i Subotić, 2009, str. 3).

Brze tehnološke promene bitno menjaju prirodu i karakter ljudskog rada u pravcu neproizvodnog sektora usluga, bržih i složenijih modela poslovanja i delatnosti, čime se uspostavlja nov odnos između sektora rada i obrazovnog sektora (Buchberger *et al.*, 2000; Kulić, 1997; Kulić i Despotović, 2004). Razvojem informaciono-komunikacionih tehnologija, okosnice naučnog i tehnološkog progresa društva (Coolahan, 2002; Kulić, 1997; Kulić i Despotović, 2004), radikalno se menjaju načini pružanja, diseminacije i vrednovanja znanja (Coolahan, 2002) i načini uspostavljanja i održavanja međunarodne akademske komunikacije (Altbach *et al.*, 2009).

U uslovima suštinski izmenjenog konteksta obrazovanja nastavnika ističu se inventivnost nastavnika, njihova sposobnost za timski rad i komunikaciju, kontinuirano obrazovanje i usavršavanje, kao i spremnost na ispitivanje i menjanje sopstvene nastavne prakse. Od nastavnika se očekuje da pokaže spremnost da razume okolnosti u kojima deluje, da odgovori na izazove savremenih protivrečnih procesa u različitim formama društvenog angažovanja i povezivanja sa drugim praktičarima, predstavnicima fakulteta i obrazovne politike. Brojni izazovi i protivrečni procesi, kao posledica stvaranja jedinstvenog ekonomskog, političkog i kulturnog prostora, postavljaju pred profesiju *nastavnik* zahteve za novim kompetencijama, među kojima se posebno izdvajaju: sposobnost nastavnika da omogući kvalitetno obrazovanje i vaspitanje svih učenika, rešavanje problema multikulturalnog i inkluzivnog obrazovanja, osposobljenost da istražuju i vrednuju sopstvenu nastavnu praksu radi stalnog stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja, da koriste savremene informacione i komunikacione tehnologije u nastavi.

Konceptualizacije partnerstva u visokom obrazovanju

Razmatranje partnerskih odnosa i međusobne povezanosti institucija visokog obrazovanja nameće potrebu za jasnim određenjem pojma partnerstvo, čiju široku upotrebu u poslednjim decenijama prati opšte neslaganje o samom značenju. Terminološki izbor implicira različita razumevanja cilja, oblika, sadržaja, značaja partnerstva fakulteta, odnosa između nastavnika i saradnika, ali i razumevanje njihovog položaja i uloga u partnerstvu. U literaturi se mogu susresti različiti termini kojima se označava partnerstvo između ustanova u sistemu visokog obrazovanja, kao što su: saradnja, kooperacija i partnerski odnos ili partnerstvo.

Ostin i Boldvin (Astin & Boldwin, 1991) saradnju određuju kao kooperativan poduhvat koji podrazumeva zajedničke ciljeve i ishode, koordinisane akcije i podelu odgovornosti i zasluga među saradnicima. Tom pojmu je srodan pojam partnerski odnos ili partnerstvo. Za Kirka partnerstvo predstavlja „održavanje mreže škola i drugih agencija posvećenih vrednostima u obrazovanju nastavnika“ (Kirk, prema Getting Smarter, Leading Strategic partnership in Higher Education [CEDARE] 2012, str. 3). Te definicije, od kojih je prva uopštena, a druga redukcionistička, ne izražavaju potpuno suštinske odlike saradnje na univerzitetskom nivou.

Razmatrajući različita pojmovna određenja partnerstva Pavlović Breneselović (Pavlović Breneselović, 2010) izdvojila je dva uobičajena pristupa određenju partnerstva (polazišno-utilitaristički i procesno-podražavajući) i ukazala na potrebu za sistemskim pristupom, koji partnerstvo razmatra iz kontekstualne, holističke i procesne perspektive. Za razliku od polazišno-utilitarističkog pristupa, koji partnerstvo posmatra kao polazište za ostvarivanje zajedničkih ciljeva partnera, i procesno-podražavajućeg pristupa, u kome je partnerstvo proces zajedničkih aktivnosti partnera čiji je ishod uzajamna podrška, sistemski pristup, ističe Pavlović Breneselović (Pavlović Breneselović, 2010), sagledava partnerstvo kao kompleksan sistem različitih, ali uzajamno uslovljenih dimenzija koje ga određuju, a pre svega: društvenih, programskih, organizacionih i personalnih. Partnerstvo fakulteta za obrazovanje nastavnika, sagledano iz sistemskog pristupa, polje je zajedničkog delovanja i podrške na različitim aspektima inicijalnog obrazovanja nastavnika pod snažnim uticajem aktuelnog socijalnog i kulturnog konteksta, sistemskih rešenja prosvetne politike, programa rada fakulteta, njihove organizacije i ličnih uverenja učesnika partnerstva.

Kao kvalitativno viši nivo saradnje, partnerski odnos se određuje kao „odnos između dveju ili više osoba koji proističe iz *zajedničkih interesa* i usmeren je ka *zajedničkim ciljevima*, a bazira se na *razmeni i pozitivnoj međuzavisnosti*“ (Pavlović Breneselović i Pavlovski, 2000, str. 16). Osnovne odlike partnerskog odnosa su:

- *ravnopravnost* (jednakost na nivou raspodele moći uz uvažavanje različitosti u znanjima, iskustvu, sposobnostima i slično);
- *kompetentnost* (autoritet znanja i sposobnosti predstavljaju osnovu uzajamnog poštovanja);
- *komplementarnost* (dvosmerna razmena i pozitivna međuzavisnost kao rezultat razlika u znanjima, iskustvu i interesovanjima partnera);
- *autentičnost* (međuzavisnost partnera je uslovljena ciljevima, interesima i načinom realizacije odnosa, a ne raspodelom moći) i
- *demokratskost* (poštovanje demokratske procedure i principa u procesu donošenja izbora i odluka) (Pavlović Breneselović i Pavlovski, 2000).

Partnerski odnos karakteriše dvosmerna komunikacija, koja nije samo ograničena na probleme već i na razvoj, uzajamno uvažavanje, prepoznavanje zajedničkog cilja i važnosti saradnje (Polovina i Bogunović, 2007).

Terminološkim određenjem – partnerski odnos ili partnerstvo – ukazuje se na drugačije razumevanje cilja, oblika i sadržaja saradnje i naglašavaju tri nužna preduslova i pet suštinskih odrednica tog specifičnog odnosa. Zajednički ciljevi, interesi i pozitivna razmena i međuzavisnost neophodni su preduslovi saradnje. Međutim, na osnovu tih neophodnih uslova ne može se napraviti jasna distinkcija između saradnje i nekih organizacionih formi koje podsećaju na saradnju. Autori koji zastupaju mišljenje da je saradnja međusobni odnos usmeren ka zajedničkim ciljevima, koji proističe iz zajedničkih interesa ukazuju na to da se do zajedničkih ciljeva dolazi kontinuiranom razmenom i međuzavisnošću, koja ne podrazumeva nužno isti stepen znanja, interesovanja i sposobnosti saradnika u partnerskom odnosu. U tome se i ogleda potreba da saraduju i da se povezuju kako bi svaki učesnik saradnje, u skladu sa sopstvenim mogućnostima i osobenostima, doprineo ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Uspostavljanje partnerskih odnosa u visokom obrazovanju treba da karakterišu ravnopravnost, komplementarnost, kompetentnost, autentičnost saradnika i demokratičnost procedure i postupaka. Svaki učesnik saradnje u partnerstvu ličnost je sa sopstvenim potrebama, interesovanjima, osobinama, znanjima i sposobnostima, jednakim pravima na izbor i odluku, koja na specifičan način doživljava svoju ulogu i vlastitu moć uticaja. Uvažavanjem individualnih razlika među učesnicima saradnje, demokratske procedure i principa, ali i specifičnosti svake konkretne visokoškolske institucije (veličina, mesto, mogućnosti i slično) ukazuje se na potrebu za menjanjem dosadašnjih pogleda na oblike i sadržaje saradnje fakulteta. Osim potrebe za raznovrsnijim oblicima saradnje fakulteta, prilagođenim konkretnim uslovima u kojima se saradnja odvija, ukazuje se na potrebu da svaki oblik saradnje bude izraz zajedničke potrebe i interesa saradnika usmeren na profesionalni razvoj saradnika u partnerskom odnosu i ostvarenje misije i vizije fakulteta.

Značaj partnerskih odnosa u visokom obrazovanju

Prethodnim razmatranjima suštinskih odlika partnerstva nagoveštene su značajne varijacije u razumevanju značaja partnerskih odnosa u obrazovanju nastavnika. Partnerski odnosi u obrazovanju nastavnika imaju višestruki značaj, koji može biti razmatran iz različitih perspektiva: sa aspekta nastavnika, istraživača, akademskih institucija, studenata, kreatora obrazovne politike, nacionalnih vlada, zemalja u razvoju i razvijenih zemalja. Drugi aspekt razmatranja značaja par-

nerskih odnosa u obrazovanju odnosi se na različite domene ili područja saradnje, ukazivanjem na značaj partnerskih odnosa u istraživanju i nastavi (Astin & Boldwin, 1991). Izostaju sistematske analize značaja saradnje fakulteta u istraživanju i nastavi, ali razni izveštaji i radovi (Astin & Boldwin, 1991; CeDARE, 2012; Kushnarenko, 2010) pružaju dokaze o značaju modela saradnje razvijenih u pedagoškoj teoriji i praksi.

U domenu istraživanja, partnerski odnosi promovišu nova saznanja i načine njihove distribucije i korišćenja i podstiču povezivanje raspoloživih resursa različitih zemalja radi naučnog napretka (CeDARE, 2012). Saradnja fakulteta podstiče produktivnost, motivaciju, kreativnost, preuzimanje rizika od nastavnog osoblja, maksimizira korišćenje ograničenih resursa i unapređuje kvalitet nastave i istraživanja (Astin & Boldwin, 1991).

U domenu nastave partnerski odnosi fakulteta, smatraju Ostin i Boldwin (Astin & Boldwin, 1991), podstiču razvoj sposobnosti podučavanja nastavnika, novu intelektualnu stimulaciju i bliže povezivanje fakulteta u zajednice. Timskom nastavom i drugim modelima saradnje fakulteta u domenu nastave nastavnici i saradnici postaju otvoreniji i spremniji da analiziraju sopstvenu praksu, da dolaze do novih ideja o stilovima učenja studenata, da bolje upoznaju studente, dok ih povratne informacije i sugestije članova timova motivišu da unapređuju nastavnu praksu. Kao drugi očekivani i poželjni efekat partnerskih odnosa fakulteta može se izdvojiti intelektualna stimulacija. Diskusijom o doprinosu i perspektivi razmatranja procesa nastave i učenja članovi tima otkrivaju nove perspektive i načine na koje su discipline povezane sa nastavnim procesom i učenjem, povezuju istraživanje sa nastavnom praksom. Saradnja u jednoj disciplini može dovesti do boljeg razumevanja nastave i proširiti znanja u toj oblasti.

Međunarodna saradnja visokoškolskih institucija pruža modele i organizacione oblike koji mogu efikasno odgovoriti na teškoće i izazove globalizacije, pre svega delovanje univerziteta i fakulteta izvan nacionalnih granica u globalnom okruženju (CeDARE, 2012; Kushnarenko, 2010). Fakulteti ostvaruju partnerstva sa različitim kadrovskim i materijalnim resursima, zakonskim i strateškim rešenjima, zajedničkim i specifičnim namerama. Na osnovu saradnje fakulteti mogu da se bolje međunarodno pozicioniraju, poboljšaju položaj i imidž institucije u globalnom svetu. Posebno se ističe mogućnost fakulteta da saradnjom odgovore na zahteve društva razvojem programa koji odgovaraju potrebama tržišta.

Za kreatore obrazovne politike partnerstvo u visokom obrazovanju je strateški i prioritetni cilj. Radi ostvarivanja nacionalnih ciljeva, pre svega ekonomskog i društvenog razvitka, kreatori obrazovne politike posebnim merama podstiču međunarodnu saradnju univerziteta, donošenjem odgovarajuće zakonske i strateške osnove, nacionalnih, bilateralnih i regionalnih programa mobilnosti.

Posmatrano iz perspektiva modela partnerstva razvijenih u strateškim obrazovnim dokumentima, pre svega nacionalnih, bilateralnih i regionalnih programa mobilnosti nastavnog osoblja i studenata, ističe se izraženija mogućnost bolje pripreme nastavnika za rad u kontekstu evropskih integracija i globalizacije svih aspekata života i rada (Zgaga, 2008). Upoznavanje novih kultura, razvoj jezičkih kompetencija, sticanje novih iskustava, mogućnosti zaposlenja u inostranstvu, profesionalni razvoj, sklapanje novih kontakata i prijateljstava predstavljaju potencijalne efekte programa razmene.

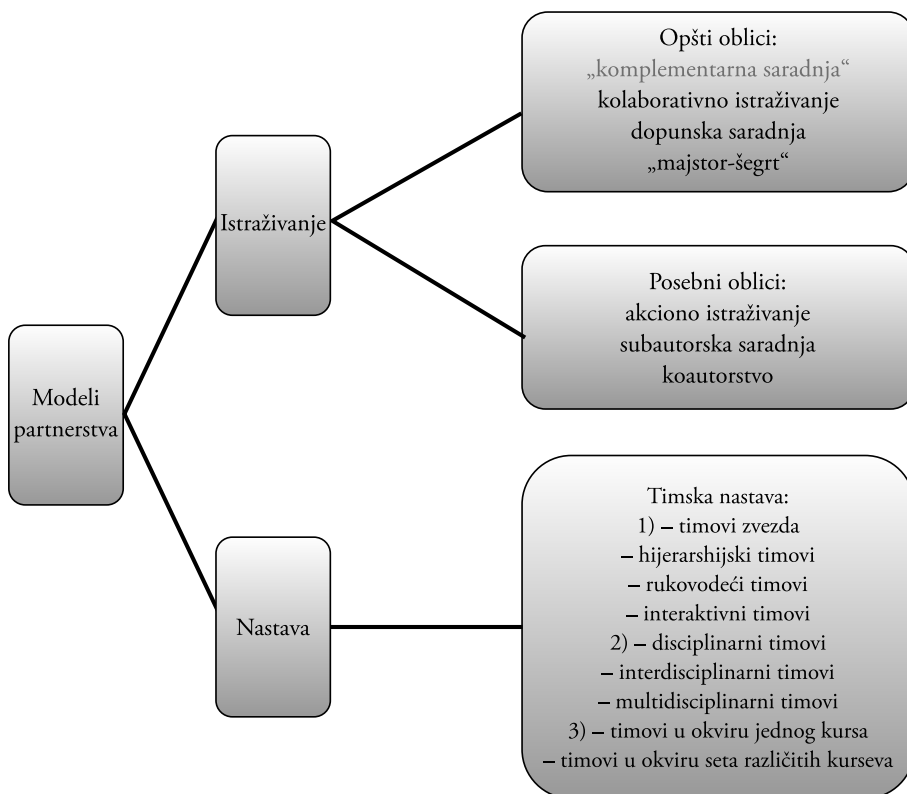
Značaj partnerstva visokoškolskih ustanova ima i empirijsku potvrdu. Pokazalo se da partnerstva fakulteta značajno unapređuju organizacione strukture i efikasnost sistema i stvaraju međunarodne programe koji zadovoljavaju obrazovne potrebe studenata (CeDARE, 2012, Kushnarenko, 2010). Analizirajući odlike kanadsko-ukrajinskog partnerstva Kušnarenko (Kushnarenko, 2010) ukazuje na potrebu kontekstualnog razmatranja značaja partnerskih odnosa za fakultete.

Za zemlje u razvoju međunarodna partnerstva predstavljaju okvir za izgradnju istraživačkih i nastavnih kapaciteta u visokom obrazovanju (CeDARE, 2012), integraciju nerazvijenih zemalja u globalnu ekonomiju znanja, podsticaj profesionalnom razvoju nastavnog osoblja, promovisanje uzajamnog poštovanja i razumevanja između lokalnih i međunarodnih visokoškolskih institucija i stvaranje integrisane baze znanja o obrazovanju nastavnika (Kushnarenko, 2010). Za razvijene zemlje međunarodna partnerstva su važan izvor unapređivanja istraživanja i nastave, razvoja kurikuluma obrazovanja nastavnika, testiranja postojećih modela inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika.

Modeli partnerskih odnosa fakulteta za obrazovanje nastavnika u pedagoškoj teoriji i praksi

U proučavanju modela i oblika partnerstva visokoškolskih institucija posebno se izdvaja pitanje klasifikacije različitih oblika partnerstva. U stručnoj literaturi gotovo da izostaju teorijski utemeljene rasprave o mogućnostima klasifikacije oblika partnerstva i mnogim važnim pitanjima koje taj problem podrazumeva, kao što su terminološko-pojmovne dileme i razrada kriterijuma za klasifikovanje oblika saradnje. Uočava se tendencija navođenja različitih oblika saradnje fakulteta i vrlo malo pravih pokušaja klasifikacije različitih oblika saradnje. U tekstu koji sledi izdvojićemo, najpre, modele partnerstva visokoškolskih institucija u obrazovanju razvijene u pedagoškoj teoriji i praksi, a potom modele partnerstva koje predviđaju strateški obrazovni dokumenti u različitim zemljama.

Značajan doprinos konceptualizaciji i mapiranju modela partnerstva institucija visokog obrazovanja dali su Ostin i Boldvin (Austin & Boldwin, 1991). U mapiranju modela partnerstva visokoškolskih institucija ti autori polaze od postojećih teorijskih rasprava, modela partnerstva razvijenih u akademskim okvirima, poslovnom sektoru i industriji. U pedagoškoj teoriji i praksi izdvajaju se posebno dva oblika saradnje visokoškolskih institucija, relevantna sa stanovišta obrazovanja nastavnika: a) *saradnja u istraživanju* i b) *saradnja u nastavi* (Austin & Boldwin, 1991). U okviru te generalne podele oblika saradnje fakulteta razvijene su brojne varijante, koje variraju u pogledu ciljeva i sadržaja saradnje, organizacione strukture, sastava tima, raspodele uloga i vremenskog trajanja. U *Šemi 1* dati su različiti modeli partnerstva razvijeni u pedagoškoj teoriji i praksi koje su sistematizovali Ostin i Boldvin (Austin & Boldwin, 1991).



Šema 1: Modeli partnerstva fakulteta u pedagoškoj teoriji i praksi (prema Astin & Boldwin, 1991)

U domenu istraživanja izdvajaju se četiri osnovna oblika saradnje: a) „komplementarna“ saradnja; b) kolaborativno istraživanje; c) „dodatna“ saradnja i d) oblik „majstor–šegrt“ (ili nastavnik–saradnik). Osim opštih oblika saradnje u istraživanju kao posebni oblici saradnje izdvajaju se: akciono istraživanje, subautorska saradnja i koautorstvo (Astin & Boldwin, 1991).

Komplementarna saradnja podrazumeva zajednički rad profesora i naučnika sličnih ili istih interesovanja na rešavanju problema sa ciljem intelektualnog napretka (Hagstrom, prema Austin & Boldwin, 1991). Taj oblik saradnje visokoškolskih institucija implicira manje formalan i visokoparticipirajući međusoban odnos i razmenu bez podele uloga i poslova već profesori ili naučnici istovremeno rade na istraživačkom projektu sa fleksibilnom vremenskom organizacijom. Za ilustraciju komplementarne saradnje kao jednog oblika saradnje u domenu istraživanja može se uzeti sledeći primer:

Dva profesora ili naučnika zajedno analiziraju podatke. Analizom istih informacija oni razmenjuju mišljenja i ideje i dolaze do originalnih uvida i rešenja problema.

Kolaborativno istraživanje, u pravom smislu te reči, podrazumeva zajednički rad partnera na projektovanju i realizaciji istraživanja, počev od postavljanja cilja i zadataka istraživanja, preko sprovođenja istraživačkih zadataka, odnosno testiranja istraživačkih hipoteza, do analize i interpretacije rezultata istraživanja. Taj tip kolaborativnih istraživanja podrazumeva uzajamnu podelu odgovornosti i doprinosa naučnom radu. Između modela koje karakteriše stroga hijerarhija i egalitarnosti modela nalaze se oblici saradnje koje su Koen, Kruz i Abnar (Cohen, Kruse & Abnar, prema Astin & Boldwin, 1991) označili kao kolaborativna istraživanja tipa D. Reč je obliku saradnje koji karakteriše podela uloga i poslova u planiranju istraživanja i centralizovana administrativna struktura. Dok je projektovanje istraživanja zajednički dogovor svih istraživača, primena istraživačkih planova i nadzor aktivnosti odgovornost su glavnog istraživača. Metafora hirurškog tima, prikazana u sledećem primeru, najbolje ilustruje kolaborativno istraživanje kao oblik saradnje:

U hirurškom timu glavni hirurg konsultuje kolege za uspostavljanje dijagnoze i načina lečenja pacijenta, ali u situaciji hirurške intervencije on ima najveću odgovornost jer vrši raspodelu zadataka i nadzor nad intervencijom (Cohen, Kruse & Abnar, prema Astin & Boldwin, 1991).

Dodatna saradnja je poseban organizacioni oblik u kome ostvarenje zajedničkog cilja podrazumeva različite uloge i zadatke partnera. Taj oblik saradnje

karakterišu postojanje nezavisnih projekata i ograničena koordinacija akcija partnera u istraživačkom projektu. Osnovna namena tog modela saradnje je nemogućnost samostalnog ostvarenja cilja istraživanja zbog čega stručnjaci različitih profila, sa različitim specijalizovanim znanjima i veštinama stupaju u partnerske odnose. Iako predstavlja rezultat deficita specifičnih znanja i veština, taj oblik saradnje podrazumeva ravnopravnost na nivou raspodele moći uz uvažavanje različitosti u znanjima, veštinama i sposobnostima partnera.

Oblik „majstor–šegrt“ je specifičan tip saradničkih odnosa koji podrazumeva hijerarhijsku organizaciju i saradnju partnera sa različitim nivoom znanja, veština, kompetencija i iskustva. Rad profesora sa saradnicima na istraživačkim projektima najbolje ilustruje taj tip saradnje.

Akciono istraživanje podrazumeva saradnju profesora i saradnika sa praktičarima na unapređivanju prakse ili rešavanju problema proisteklih iz prakse.

Subautorska saradnja je poseban organizacioni vid saradnje u kome finalni rezultat podrazumeva učešće i pomoć brojnih saradnika. Priprema rukopisa i izveštaja o sprovedenom istraživanju često zahteva pomoć i podršku drugih (npr. u prikupljanju i obradi podataka, pripremi rukopisa za štampu, dostupnosti izvora informacija i slično).

Poseban tip saradnje se javlja u publikovanju. Poput ostalih oblika saradnje, u istraživanju *koautorski radovi* mogu varirati u pogledu podele zadataka, odgovornosti i zasluga, počev od uređivačke, preko delimične do potpune saradnje. U *uređivačkoj saradnji* jedna osoba je autor dela, a druga uređuje rad za objavljivanje. *Delimičnu saradnju* u publikovanju karakteriše ravnomerna raspodela uloga prema specifičnim oblastima samih profesora. U *potpunoj saradnji* ne postoji podela rada između profesora ili naučnika, te je uspešnost tog oblika saradnje u velikom meri uslovljena stepenom uspostavljenog konsenzusa među profesorima, tj. uspehom njihovog pregovaranja. Prema navodima nekih autora (Astin & Boldwin, 1991), u prvim decenijama XX veka sedamdeset pet posto publikacija u fizičkim i biološkim naukama bili su radovi jednog autora, da bi taj procenat sredinom XX veka pao na devetnaest procenata. Sličan trend zabeležen je u društvenim i humanističkim naukama. Trend smanjenja publikacija jednog autora i porasta broja koautorskih publikacija ima brojne pozitivne i negativne implikacije. Osim generisanja novih ideja i perspektiva za probleme nastave i istraživanja i boljeg razumevanja razmatranih problema, koautorske publikacije izazivaju mnoge teškoće, koje se, pre svega, odnose na pravičnu raspodelu zasluga i odgovornosti, vrednovanje koautorskih radova, mnoga etička pitanja i nedovoljnu prihvaćenost tog fenomena savremenog akademskog rada u institucional-

nim okvirima, gde se posebno vrednuje rad nezavisnog i samostalnog istraživača (Astin & Boldwin, 1991).

U drugom domenu – *saradnji u nastavi* – posebno mesto zauzima *timska nastava* (Austin & Boldwin, 1991). U konceptualizaciji timske nastave, najistaknutijeg oblika saradnje u nastavi na univerzitetskom nivou, izdvajaju se tri kriterijuma: (1) uloge učesnika i njihovi međusobni odnosi; (2) interdisciplinarna saradnja nasuprot multidisciplinarnoj ili saradnji u jednoj disciplini i (3) saradnja koja uključuje jedan kurs ili set različitih i povezanih kurseva.

Prema ulozi i međusobnim odnosima nastavnika i saradnika na fakultetu, razlikuju se sledeći modeli partnerstva: timovi zvezda, hijerarhijski timovi, rukovodeći timovi, timovi specijalista i interaktivni timovi (Austin & Boldwin, 1991). *Tim zvezda*, visokohijerarhizovan model, predstavlja oblik saradnje u kome je rad sa studentima prvenstveno odgovornost jednog nastavnika, dok ostali članovi tima vode rasprave sa studentima o određenim temama. *Hijerarhijski tim* podrazumeva hijerarhijske odnose i različite odgovornosti u kojima stariji i iskusniji nastavnik drži predavanja, a mlađe kolege ili saradnici vode diskusione grupe. U *timu specijalista* partneri dele zajedničku odgovornost i poslove prema individualnim stručnostima. U *rukovodećem timu* postoji podela odgovornosti, koja nije isključivo rezultat posebne stručnosti partnera nego nekih drugih faktora, kao što je vremenski raspored. Za razliku od prethodnih modela timske nastave, u *interaktivnim timovima* svi članovi tima dele odgovornost, saraduju u svim aspektima rada, od planiranja i realizacije do vrednovanja.

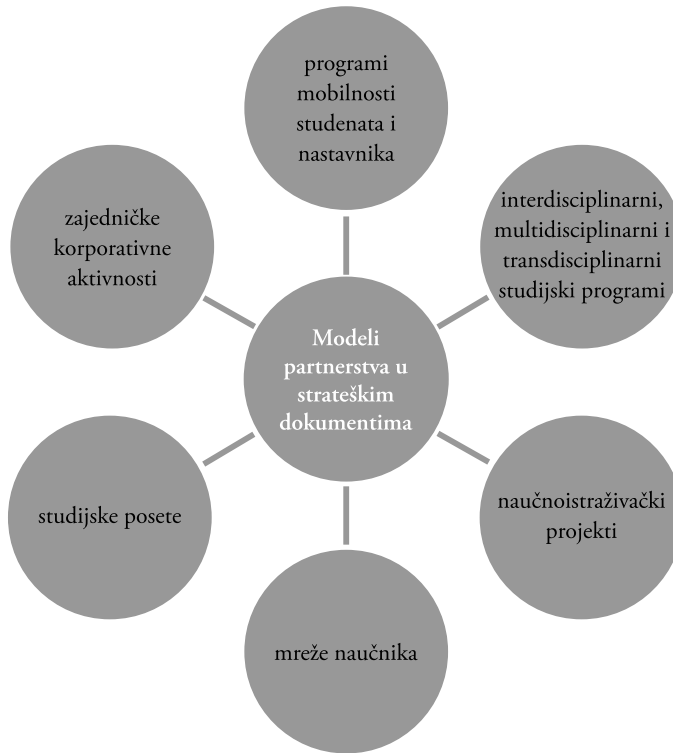
Zavisno od disciplinarnе integracije, modeli partnerstva se dele na disciplinarnе (kada članovi tima istražuju i analiziraju jednu temu u okviru jedne naučne discipline), interdisciplinarnе (tema se razmatra iz ugla različitih disciplina jedne nauke) i multidisciplinarnе (fokus je na široke i multidisciplinarnе teme koje zahtevaju učešće članova tima iz naučnih disciplina različitih nauka) (Austin & Boldwin, 1991).

Polazeći od toga da li saradnja podrazumeva jedan kurs ili skup više nezavisnih i povezanih kurseva, izdvajaju se modeli klaster kurseva, gde su kursevi uređeni tako da svaki razmatra različit aspekt iste teme (Austin & Boldwin, 1991). Obim i vrsta interakcije članova tima može da varira od periodičnih do redovnih sastanaka i dogovaranja o izvođenju kursa na komplementaran način. Osim različitih organizacionih oblika timske nastave, sve značajniji postaju *modeli prijateljskog sistema* (Austin & Boldwin, 1991). Taj model saradnje podrazumeva kreativan spoj svakodnevnih interakcija nastavnika i studenata tokom

nastave i učenja sa ciljem produbljenijeg razumevanja kako studenti uče i kako nastavnici podučavanjem utiču na učenje studenata. U suštini taj model partnerstva podrazumeva rad u parovima koji se zasniva na opservaciji elemenata procesa nastave i učenja, koji su prethodno zajednički dogovoreni, razgovorima i intervjuisanju studenata u vezi sa procesom učenja i drugim relevantnim pitanjima i diskusiji između članova tima. Primena i evaluacije tog modela saradnje potvrđuju njegov veliki uticaj za nastavnike i studente. Nastavnici izjavljuju da posredstvom tog modela saradnje bolje razumeju uslovljenost podučavanja i procesa učenja. Povratno informisanje i razmena ideja sa kolegama nastavnicima pruža mogućnost da razumeju različite pristupe nastavi. S druge strane, studenti pokazuju entuzijizam zbog prilike da učestvuju u diskursu o uticaju nastave na njihovo učenje.

Potpisivanjem i usvajanjem Bolonjske deklaracije (*The Bologna Declaration of June 1999: Joint declaration of European Ministers of Education*) 1999. godine i brojnim programima EU počela je nova etapa u razvoju partnerskih odnosa u obrazovanju nastavnika u Evropi na izazove procesa globalizacije (Zgaga, 2008). Hudson (Hudson, 2008) i Zgaga (Zgaga, 2008) ističu da su programi EU (npr. *Socrates, Erasmus, Leonardo, Tempus programme*) razvijeni osamdesetih i devedesetih godina XX veka i međunarodne aktivnosti brojnih asocijacija i mreža (npr. *The European Trades Union Committee for Education – ETUCE, The European Network on Teacher Education Policies – ENTEP, Association for Teacher Education in Europe – ATEE, Thematic Network on Teacher Education in Europe – TNTEE, The Teacher Education Policy in Europe – TEPE*) otvorili novu perspektivu za izgradnju partnerskih odnosa u obrazovanju nastavnika na tlu Evrope i podstakli temeljnu analizu obrazovanja nastavnika (organizacija, sadržaj, interkulturalno obrazovanje, mobilnost nastavnika, inicijalno obrazovanje, stručno usavršavanje i profesionalni razvoj nastavnika). Danas većina postojećih asocijacija i mreža u fokuse razmatranja stavlja pitanja partnerstva visokoškolskih institucija u obrazovanju nastavnika.

Strateškim obrazovnim dokumentima (npr. *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, 2012) izdvajaju se raznovrsni oblici saradnje fakulteta koji se ostvaruju formiranjem intrauniverzitetske i interuniverzitetske mreže, a pre svega programi mobilnosti studenata i nastavnog osoblja, interdisciplinarni, multidisciplinarni i transdisciplinarni studijski programi i naučnoistraživački projekti. Na *Šemi 2* prikazani su modeli partnerstva predviđeni strateškim dokumentima u inostranstvu i kod nas.



Šema 2: Modeli partnerstva fakulteta u strateškim dokumentima (prema Kusharenko, 2010; *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, 2012)

Za ostvarivanje svoje misije – internacionalizacije visokog obrazovanja – univerziteti sprovode raznovrsne međunarodne aktivnosti: razmene studenata i nastavnika, uspostavljenje mreže naučnika, multilateralne istraživačke projekte, studijske posete, zajedničke korporativne aktivnosti (Kusharenko, 2010). Među-univerzitetska saradnja u evropskom obrazovnom prostoru iziskuje jasnu strategiju mobilnosti koja će obuhvatiti sve aspekte mobilnosti nastavnika i studenata (Đuričić i sar., 2013). Neophodno je organizovati mobilnost u toku osnovnih i postdiplomskih studija, u okviru studijskih programa i programa za sticanje zajedničkih diploma sa stranim univerzitetima. Izdvajaju se dva vida mobilnosti za studente. Prvi vid mobilnosti, razmene studenata, podrazumeva ostvarivanje dela studijskog programa na nekom stranom univerzitetu tokom jednog ili više semestara. Drugi vid mobilnosti je prijavljivanje studenata na master i doktorske studije na nekom stranom univerzitetu, sa ciljem sticanja diplome inostranog univerziteta. Kao i studenti, i nastavnici zahvaljujući bilateralnim ugovorima o

saradnji ili projektima mobilnosti nastavnog osoblja učestvuju u razmeni sa ciljem držanja predavanja, unapređivanja nastave razmenom iskustva i učešćem na zajedničkim projektima.

Zaključak

Izazovi socijalnog, kulturnog i sistemskog konteksta na evropskom obrazovnom prostoru koji prate i oblikuju obrazovanje nastavnika – budućih posrednika između akademskog i svakodnevnog života – prevazilaze okvire nacionalnih sistemskih rešenja i izolovano delovanje samih fakulteta i traže međunarodno povezivanje i kontinuirani rad na projektovanju, realizaciji i unapređivanju održivih i kvalitetnih partnerskih odnosa fakulteta.

Prethodni pregled najzastupljenijih modela partnerstva fakulteta razvijenih u pedagoškoj teoriji, praksi i strateškim obrazovnim dokumentima upućuje na zaključak da su modeli partnerstva institucija visokog obrazovanja organizacioni oblici koji variraju u strukturiranosti, stepenu individualne odgovornosti, podeli rada, prirodi interakcije, usmerenosti na ishode ili proces. Između ostalog, primetna je izvesna nekorespondencija modela partnerstva razvijenih u pedagoškoj teoriji i praksi sa modelima koje predviđaju strateški dokumenti, a pre svega problem nedovoljno ekspliciranih polazišta i pretpostavki saradnje.

Autori ovog rada su nastojali da pruže jedan pogled i presek trenutnog korpusa saznanja o modelima partnerstva fakulteta za obrazovanje nastavnika i da postave implikacije za dalja empirijska proučavanja te oblasti. Zbog nemogućnosti davanja konačnih odgovora o partnerskim odnosima fakulteta za obrazovanje nastavnika u domenu istraživanja i nastave, s jedne strane, i otvorenosti i dinamičnosti same oblasti partnerstva visokoškolskih institucija, s druge strane, uviđa se potreba daljeg empirijskog proučavanja modela partnerstva fakulteta za obrazovanje nastavnika u različitim istraživačkim paradigmatama. U okviru kvantitativne paradigme, istraživanja treba usmeriti ka utvrđivanju značaja i efekata partnerskih odnosa fakulteta za obrazovanje nastavnika u domenu nastave i istraživanja. Kvalitativni pristup toj oblasti obezbedio bi značajna saznanja o procesu izgradnje kvalitetnih i održivih partnerskih odnosa fakulteta za obrazovanje nastavnika i mogućnostima njihovog unapređivanja u uslovima uzajamno povezanih, nekada protivrečnih procesa globalizacije i internacionalizacije visokog obrazovanja. Razvoj istraživačke izvrsnosti putem različitih modela partnerstva treba razmatrati u funkciji unapređivanja kvaliteta nastave na fakultetima za obrazovanje nastavnika i tretirati kao neodvojivi deo procesa internacionalizacije visokog obrazovanja.

Reference

- ALTBACH, P. G., REISBERG, L., & RUMBLEY, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- AUSTIN, A. E., & BOLDWIN, R. G. (1991). *Faculty Collaboration: Enhancing The Quality of Scholarship and Teaching. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 7*. Washington, D. C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- EUROPEAN MINISTERS IN CHARGE OF HIGHER EDUCATION (1999). *Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education*. Preuzeto sa: http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- BUCHBERGER, F., CAMPOS, B.P., KALLOS, D., & STEPHENSON, J. (Eds.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Thematic Network on Teacher Education, Umea University.
- COOLAHAN, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*, OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing. Preuzeto sa: <http://dx.doi.org/10.1787/226408628504>.
- CE DARE (2012). *Getting Smarter, Leading Strategic partnership in Higher Education*. Final Report. University of Wolverhampton, Leadership Foundation for Higher Education.
- DRUDY, S. (2008). Professionalism, Performativity and Care: Whither Teacher Education for a Gendered Profession in Europe? In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions* (pp. 43–62). Umea: Faculty of Teacher Education, University of Umea in cooperation with The Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana.
- GAJIĆ, O. I SUBOTIĆ, LJ. (2009). Doktorske studije metodike nastave na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu viđene iz ugla mobilnosti i evropske dimenzije obrazovanja nastavnika. XV skup *Trendovi razvoja: „Doktorske studije u Srbiji, regionu i EU“*, Kopaonik, 2–5. mart 2009.
- ĐURIĆIĆ, O., NIKOLIĆ, D., KULIĆ, F., TODOROVIĆ, V. I POKRAJAC. T. (2013). Značaj mobilnosti i njena uloga u pozicioniranju univerziteta na tržištu visokog obrazovanja. XIX skup *Trendovi razvoja: „Univerzitet na tržištu...“*, Maribor, Pohorje, Slovenija, 18–21. februar 2013.
- KULIĆ, R. (1997). *Sadržaj rada i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- KULIĆ, R. I DESPOTOVIĆ, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- KUSHARENKO, V. (2010). *International Collaboration in Higher Education: The Canadian-Ukrainian Curriculum Development Partnership* (doctoral dissertation). Toronto: Department of Theory and Policy Studies in Education University of Toronto.

- PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, D. I PAVLOVSKI, T. (2000). *Partnerski odnosi u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Centar za interaktivnu pedagogiju.
- PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, 7(2), 123–138.
- POLOVINA, N. I BOGUNOVIĆ, B. (prir.) (2007). *Saradnja škole i porodice*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- MINISTARSTVO PROSVETE, NAUKE I TEHNOLOŠKOG RAZVOJA (2012). Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. *Službeni glasnik RS*, 107/2012.
- ZGAGA, P. (2008). Mobility and the European Dimension in Teacher Education. In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions* (pp. 17–41). Umea: Faculty of Teacher Education, University of Umea in cooperation with The Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana.

Marina Ilić⁵, Žana Bojović⁶, Danijela Vasilijević⁷
Užice Teachers College, University of Kragujevac

Teacher Training College Partnerships in the Domain of Professional and Scientific Cooperation⁸

Abstract: Building quality sustainable relationships between higher education institutions in the field of education is becoming a policy priority for most European countries, particularly those in transition. Starting with a context in which teacher training is being delivered (globalisation of education and of all aspects of life; social shifts; the development of new information and communication technologies, changes in the labour framework and the value systems) and moving through the notions of teacher college cooperation, the core qualities of partnerships, the significance of partnership-building for improving teacher training, the partnership models developed in pedagogic theory and practice, and the strategic educational documentation, the authors of this paper deal with one aspect of this problem – examining teacher training college partnerships in the domain of professional and scientific cooperation. The goal of the theoretical analysis is to identify conceptual determinants and varieties of partnership models in teaching and research. The paper points to some guidelines and suggestions for future empirical research in this area as a contribution to promoting this problematization.

Key words: higher education, partnership, teacher training college.

⁵ Marina Ilić is assistant at the Užice Teachers College, University of Kragujevac.

⁶ Dr Žana Bojović is associate professor at the Užice Teachers College, University of Kragujevac.

⁷ Prof Danijela Vasilijević is professor at the Užice Teachers College, University of Kragujevac.

⁸ This paper was produced under the Užice Teachers College led project *Teaching and learning: problems, goals and perspective* (179026), funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.