

Драгана Станојевић
Универзитет у Нишу
Учитељски факултет, Врање

УДК 371.13(4)
Прегледни научни рад

МОДЕРНИЗАЦИЈА ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА У КОНТЕКСТУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈСКИХ ОБРАЗОВНИХ ТОКОВА¹

Резиме: Глобализација, са својим сложеним и јаким друштвеним утицајем, није заобишла ни образовање. Овај снажни генеришући фактор развоја друштва неопходно је непрекидно усавршавати. Како су људски ресурси кључни у функционисању сваког система, па и образовних, посебну пажњу треба посветити образовању наставника. Зато је његова модернизација перманентно актуелно питање земаља које теже квалитетном образовном систему.

Сви релевантни документи у ЕУ упућују на промену парадигме образовања и професионалног развоја учитеља. Повећани захтеви „друштва које учи“ у односу на ово занимање улогу учитеља постављају на нове основе које траже и повећање аспеката његове компетентности.

Предмет овог рада је преглед концепата образовања учитеља у земљама ЕУ и региона, утемељених на неопходним компетенцијама за савремену школу.

Кључне речи: модернизација образовања учитеља, компетенције, професионални развој.

Глобализација образовања – оквир реформисања образовања учитеља

Глобализација, као савремени друштвено-економски и културни феномен, процес је који све шире и интензивније утиче на правце промена у свим сферама живота и рада човечанства. Она се, у најширем смислу речи, односи на експанзију глобалних веза и обухвата више великих процеса. Уже одређење глобализације (турбоглобализације према Реџијлићу, 2002) је да је она друштвени процес међусобног повезивања људи (појединаца, група, организација, тржишта, друштава) на планетарном нивоу, који је омогућен, пре свега, огромним научним и техничко-технолошким прогресом савременог света. У

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција (179074) који реализује Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

нашем приступу она је економско-политичка филозофија која има импликације на друштвене, економске, еколошке, културне и образовне односе, па и на живот друштвених група и појединаца.

Многи аутори у вишеструко противуречном феномену глобалног друштва (Мучибабић, 2010, 11), кроз економски, културни, комуникацијски и технолошки процес приближавања и прожимања нација и цивилизација, виде решење свих проблема савременог човека и човечанства (Реџић, 2002, Милановић 2006). Сама идеја универзалне цивилизације имплицира културно заједништво човечанства и све веће прихватање заједничких вредности, веровања, праксе и институција од стране људи широм планете (Hantington, 1998). Промисљања овог хуманијег лица глобализацијске друштвене стварности треба да укажу, на макро и микро нивоу сваке земље, на смернице обезбеђивања бољих услова живота, културне сарадње и друштвене интеграције. У том смислу, на прелазу у 21. век дошло се до значајне конвергенције економских, политичких и друштвених институција у свету. Нас, пре свега, интересује европски контекст јер је пројекција и делимична реалност европског јединства у функцији укупног прогреса свих народа и држава пожељна могућност стварања српског друштва усмереног ка будућности. „На тај начин пружа нам се прилика да учимо од других и са другима, постајемо одговорни и утичемо на стварање глобалне будућности“ (Savićević, 2007). Једна од последица и социолошко-педагошка рефлексија глобализацијских токова је Болоњски процес који је, као заједничко извориште корените реформе високог образовања у Европи, наметнуо нове изазове за процес образовања и учења. У том смислу, кроз призму савремених релација према феномену образовања – профилисања једне нове логике третирања образовања и науке као најмоћнијег ресурса укупног друштвеног развоја, посебна пажња се посвећује могућности европских интеграција кроз образовање и с циљем подизања квалитета образовања.

Најзначајније специфичности српског образовања данас недвомислено су огледало друштвених кретања као последице стварања „новог светског портрета“ и транзицијских процеса друштва. Последице тих процеса одражавају се на школу посредно, делујући на концепт образовања у целини јер „...упоредо са глобализацијом друштва, са стварањем „светског друштва“... долази до глобализације образовања“ (Марковић, 1999, 25). Она нужно детерминише такве промене у сфери образовања којима се жели ухватити корак са развојем савременог друштва. Другачија улога појединца у друштву и другачији систем вредности значајно утичу и на концепт васпитања и образовања. Последице тих значајних друштвених рефлексија у сфери образовања испољавају се кроз покушаје амбициознијег разматрања основних принципа на којима би требало да се темеље филозофија, социо-културни идентитет, развојна политика, институционална артикулација, организационо-програмска издиференцираност и свакодневна пракса образовања (Хавелка, 2000, према Крнета, 2006, 64).

Значи, образовање као снажан генеришући фактор развоја друштва неопходно је непрекидно усавршавати јер је евидентан све већи дисконтинуитет

између знања усвојеног у школи и ван ње, теорије и праксе. С обзиром на то да су људски ресурси најважнији сегмент у функционисању сваког система, па и образовних, неопходно је посебну пажњу посветити образовању оних који треба друге да образују. Због тога је образовање и професионални развој учитеља перманентно актуелно питање сваке земље која тежи квалитетном образовном систему.

Едукација стручних кадрова за рад у школи је специфична и сложена друштвена делатност. Њена специфичност и комплексност проистичу из превасходно васпитно-образовне улоге професије учитеља, што је, само по себи, веома одговоран и сложен задатак. Једна од кључних обавеза сваког учитеља је да омогући ученицима да перманентно стичу и усвајају неопходна актуелна и употребљива знања и умења и да утиче на њихов укупан развој и васпитање ради квалитетнијег оспособљавања за живот и рад. Због тога, будући учитељи треба да стекну неопходну компетентност за ову значајну „мисију“ – адекватно образовање и оспособљеност, развијене стваралачке способности ради успешног обављања радних задатака и изграђена убеђења о потреби непрекидне професионалне актуелизације.

Дакле, значај образовања за учитељски позив у условима повећаних захтева друштва у односу на ово занимање и професионализацију овог позива несумњиво је велики. У протеклих неколико деценија, процес образовања учитеља је широко расправљан у научној и академској заједници широм света. Богатство и сложеност овог феномена било је предмет различитих интересовања и истраживања његових димензија, актера и динамике. Он се мора посматрати, пре свега, из угла нових настојања да се реформисаним образовањем (обучавањем) будућих учитеља допринесе њиховом практичном оспособљавању за реализацију наставе и друге све бројније и сложеније васпитно-образовне улоге у савременој школи. Наиме, професионална припрема будућих учитеља, у савременим условима друштва знања (учења), нужно подразумева њену релевантност и утицај базиран на научној, процедуралној и педагошкој компоненти, односно утемељење на новим стратегијама у стварању и развијању потребних стручних компетенција. Питање квалитета иницијалног образовања учитеља је питање остваривања њихових неопходних професионалних компетенција. Његов крајњи циљ је да будући учитељи буду способни да повезују знања и вештине стицане у оквиру различитих предмета у један целовит приступ и примењују их у непосредном васпитно-образовном раду у одељењу, односно, налазе начине примене академских знања и педагошких теорија у реалним и комплексним условима наставе.

Савремени токови и тенденције у образовању учитеља усмерени су ка подизању његовог квалитета и хармонизацији система образовања у европским земљама. И у Србији се последњих десетак година чине изузетни напори да се, увођењем европске образовне димензије, побољша образовање и усавршавање учитеља и наставника, као императив квалитетнијег наставног процеса у школама. Овај нови приоритет сваке националне образовне политике – висо-

коквалитетан наставник, тј. „високи квалитет образовања наставника за висок квалитет образовања и обуке“ (Buchberger et al, 2000) треба да оствари кључну улогу у реформи друштва, ради постизања социјалне кохезије, економског и социјалног просперитета. Како је припрема учитеља за образовно-васпитни рад саставни део целокупног система образовања, питање осигурања њиховог квалитетног образовања и стручног усавршавања јесте значајни проблем реформе овог подручја у тим оквирима. Очекивања да висококвалитетно образовање и усавршавање гради „друштво знања“, овој професији намећу све сложеније захтеве и потребу стицања нових педагошких, методичких, стручних и истраживачких компетенција. Практично, то значи стицање таквих компетенција којима су учитељи оспособљени да организују јаку „средину за учење“ како би омогућили квалитетно образовање у стварности.

Проблеми базе знања у образовању учитеља постали су више него очигледни, пре свега у реализацији наставне праксе, која је најчешће застарела и некомпатибилна са захтевима савременог друштва, образовне политике и, нарочито, савремене наставне теорије. Друштвена инерција огледа се у стриктној одвојености иницијалног образовања учитеља и професионалног рада, тј. у развојености теорије и праксе. Стога се оправдано поставља питање да ли постојећи модели образовања учитеља код нас могу одговорити захтевима савремене образовне праксе?

Модели иницијалног образовања учитеља (наставника)

Да бисмо дошли до одговора на претходно питање, односно, дијагностиковали нашу актуелну слику базичног образовања учитеља, указаћемо најпре на специфичне моделе, чије су рефлексije имплицитно или експлицитно садржане у званичним и незваничним ставовима о организацији образовања учитеља (наставника), и то на: традиционални, академски, статички модел („руксак философија“) и динамички модел (Buchberger et al., 2000).

У претходном веку био је доминантан традиционални модел, који карактерише: 1. минимум компетенција и 2. статичко-рационалне поставке образовног система. Највећи недостатак овог модела је непрепознавање професионалних компоненти, тј. девалвација важности образовне теорије, академског знања о поучавању и наглашавање његове занатске стране. Он се темељи на практичном усавршавању и на супервизираној стручној пракси у изабраним школама. Његовом доминантном категоријом се сматра „модел наставника“ као занатски модел предавања, па је базиран на „слављењу искуства“ и гради се на неиспитаном (неистраженом) занатском знању развијеном од стране практичара. Рефлексije традиционалног модела присутне су и данас у ставовима практичара у нашим школама.

Веома јак утицај у данашњем друштву има и тзв. академски модел образовања учитеља који апострофира важност научног знања у предметним дис-

циплинама и учитељској професији. Он заговара концепт либералног образовања (учење кроз рад са науком). Важност образовне теорије, методологије и предавачке праксе је само делимично призната (академске дисциплине садрже 80-90 % студијског програма, док је остатак намењен образовној теорији и пракси). Самим тим, занемарен је професионални развој будућих учитеља јер се настава и поучавање не сматрају важним питањима. „Већина академских дисциплина је дефинисала продукцију објашњивог знања као свој најважнији циљ, при чему нема кохерентности у трансформацији академског нивоа у објашњиво знање намењено ученицима“ (Buchberger et al., 2000). Између академских дисциплина и школских предмета постоји комплексан однос, заснован на повезивању структуре знања академских дисциплина са структуром знања школских предмета и он бива занемарено подручје. Овакав модел није примерен успешним предавањима, студирању и учењу јер је у супротности са професионализацијом образовања учитеља и кохерентним учењем. Учитељ мора знати како да академска знања трансформише у системе поучавања и предавања и да, притом, тај начин има оправдања у научним образовним теоријама. Неопходан квалитет у образовању може се остварити комбиновањем „предмета“ и „педагогије“, чиме се успоставља равнотежа између теоријског знања у академским дисциплинама и образовним наукама у развоју практичних професионалних вештина учитеља (наставника).

Већина модела образовања учитеља у ЕУ у овом веку усвојила је статички модел тзв. „руксак философије“, чије концепције су засноване на потенцирању важности квалитетног (научно утемељеног) иницијалног образовања са максимумом наставничких компетенција. Недостатак овог актуелног европског модела је у занемаривању сталног професионалног развоја учитеља, запостављању значаја перманентног образовања и истраживачког рада (акцијска истраживања) у настави. Његова скривена претпоставка је да почетно образовање учитеља има могућност да га професионално утемељи свим неопходним компетенцијама потребним за квалитетно испуњавање задатака наставне праксе и да, истовремено, развија капацитет за решавање проблема, који је битан за задовољење брзотењајућих задатака наставе и професију учитеља (наставника).

Рapidно мењање друштвеног контекста образовања наметнуло је потребу динамичног професионалног развоја учитеља, као перспективни модел. Његова платформа је квалитетно иницијално образовање, засновано на савременим теоријама образовних наука и стицању максимума компетенција, а надградња је у ставу да је образовање учитеља отворен и перманентни процес као интегративни део сталних друштвених токова. Иницијално образовање учитеља мора да подржи његов професионални развој у току свих фаза каријере у савременим друштвеним контекстима. Учитељска професија у убрзано мењајућим друштвима намеће нове задатке и улоге учитеља образовања: образовани и висококомпетентни, предани учитељи морају бити оспособљени за праћење дидактичких иновација и истраживања и одговорити изазовима „друштва које учи“.

С тим у вези, важно је дефинисати и објаснити очекиване професионалне компетенције учитеља које се утемељују савременим моделом иницијалног образовања.

Кључни аспекти професионалних компетенција учитеља

Велики број европских високошколских институција за образовање учитеља примењује концепт базиран на компетенцијама, односно, исходима учења приликом израде нових курикулума. Оваквим приступом се превазилазе једнодимензионалне образовне компетенције које се заснивају само на знањима. Оријентација развоја курикулума за образовање учитеља према стицању компетенција значи систем образовања усмерен на студента и резултате учења.

Наставничке компетенције су капацитет појединца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду (ЗУОВ РС). Полазећи од заједничких европских принципа наставничке компетенције и квалификације, прецизиране су неопходне компетенције у образовању учитеља. Дефинисана подручја компетенција дају увид у очекивана знања, вештине и способности учитеља и омогућавају (само)евалуацију квалитета професионалног понашања и дају смернице у даљем стручном усавршавању (Станојевић и сар., 2012). Дефинисање и степеновање компетенција омогућава „мерљивост“ рада, тј. указује на оно што дипломирани студент треба да зна, може и уме да уради у својој будућој професији.

Дакле, компетенције су комбинација знања, вештина, ставова, мотивације и личних карактеристика (вредности, навика, самосталности, одговорности) које омогућавају активно и ефикасно деловање у професији. „Tuning“ пројекат их сврстава у две широке категорије: предметно-специфичне или академске компетенције и опште, генеричке или преносиве, неопходне свакој професији (Gonzalez i Wagenaar, 2006). Све мета-компетенције „холистичког професионалног модела компетенција“ (комуникација, саморазвој, креативност, анализирање, решавање проблема) су конститутивни елементи и успешног педагошког деловања наставника. Поред њих, и академских, схватања наставничких компетенција подразумевају и неопходне педагошко-психолошке и дидактичко-методичке компетенције. На основу тога, професионалне компетенције схватамо као мозаик низа различитих компетенција у „сталном међуделовању“ у циљу квалитетног обављања васпитно-образовне делатности.

За педагошку праксу наставника посебно су значајна питања (која захтевају и развој одређених компетенција у процесу обучавања) – шта поучавати (усвајање специфичних стручно-научних компетенција из академске области) и како поучавати (педагошко-психолошка и дидактичка димензија поучавања).

Стога се, као три неопходне димензије наставничке компетенције, издвајају:

1. Предметна компетенција – знања одређеног подручја;

2. Педагошко-дидактичко-методичка компетенција – знања и вештине посредовања научних сазнања у настави;
3. Психолошка компетенција – особине личности наставника (Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić, 2001, 251).

Препорука UNESCO-а (Pastuović, 1997, 10) односи се на неопходна подручја знања и вештина које су потребне наставнику: стручна знања и вештине; педагошка знања и вештине; административна знања и вештине; метакогнитивна знања и вештине.

На основу дефиниција компетенција у Оксфордском енциклопедијском речнику (1989) и другим изворима, оквир учитељских компетенција одређују професионална, педагошко-дидактичко-методичка и радна компетенција.

Према Европској комисији за унапређивање образовања и стручног усавршавања, образовање наставника треба да буде интердисциплинарно и мултидисциплинарно, што значи да би он требао имати:

- а) знања из предмета који поучава, али и других, њему сличних – интердисциплинарно познавање своје струке,
- б) педагошко-психолошка знања – разумевање развојних обележја ученика, стилова учења, културе ученика,
- в) вештине поучавања – познавање стратегија, метода и техника поучавања,
- г) разумевање друштвеног и културног контекста образовања и школе.

У немачкој литератури (Klaassen, 1994) врло широко се одређују наставничке компетенције, обухватајући четири подручја: стручно-предметно; педагошко; организацијско; комуникацијско-рефлексивно (саставни је део свих наведених компетенција јер је (интер/интраперсонална) комуникација неминовна у васпитно-образовном процесу, док се рефлексивност односи на усресређење и свеобухватно освештавање сопствених поступака и деловања).

Teacher Training Agency (QTS Standards and ITT requirement) компетенције дели на три подручја: а) професионалне вредности и деловање у пракси (нпр. „исказују позитивне вредности и понашања које подстичу и очекују од ученика“); б) знање и разумевање (познавање националног курикулума, садржај појединих предмета, савремене образовно-комуникацијске технологије); в) поучавање (планирање, економично трошење времена за учење, учествовање у тиму, праћење и оцењивање, разредни менаџмент) (<http://www.tta.gov.uk/training/qtsstandards/>).

Европска комисија (Improving education of teachers and trainers), на основу резултата појединих држава, саставила је листу компетенција које би у данашњем друштву учитељи и наставници требали имати. Оне су подељене у пет група: 1) оспособљеност за нове начине рада у разреду; 2) оспособљеност за нове радне задатке ван разреда: у школи и са социјалним партнерима; 3) оспособљеност за развијање нових компетенција и новог знања код ученика; 4) развијање сопствене професионалности; 5) употреба информацијско-кому-

никацијске технологије (www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf).

У хрватском моделу (Lončarić i Pejić Parak, 2009) профилисања кључних компетенција квалитетног учитеља и наставника издвајају се:

А. Стручне вештине и способности:

- Методичка знања и вештине; способност организације и вођења;
- Интерперсоналне вештине и уважавање разлика међу ученицима (потребе, способности и развој);

Б. Стручна знања и познавање струке:

- Курикулум, образовање, вредновање, учење и поучавање;
- Језичка и информацијско-комуникацијска писменост;

В. Креирање и развој нових знања:

- Истраживање и стварање нових научних сазнања;

Г. Професионалне и васпитне вредности и лична посвећеност раду:

- Интраперсоналне вештине; вредности; лична посвећеност раду; етика, толеранција, критичко и активно грађанство; предузимљивост;
- Васпитне вредности и слобода израза, креативности и стваралаштва.

У Словенији је експертска група, у оквиру посебног пројекта, емпиријским истраживањем утврђивала почетне теоријске парадигме и идентификовала 5 подручја са 37 компетенција (Peklaј, 2008, 171-188): а) ефикасно поучавање; б) опште образовање; в) управљање и комуникација; г) проверавање и оцењивање знања и напредовања ученика; д) шире професионалне компетенције. Критичком анализом, из пописа овако свеобухватно идентификованих и прихватљиво класификованих наставничких компетенција, методолошки је могуће извршити избор оних које су примарне за профил учитеља и операционализовати их у овом подручју деловања и професионалног развоја. Дидактичко-методичке компетенције доминантно су присутне у навођењу исхода прве, треће и четврте групе компетенција, што упућује на њихов значај и потребан статус у образовању учитеља.

Групу стручно-темељних наставних (методичких) компетенција чине (Kугласоу, 1998, 24): планирање и припремање за наставни час; извођење наставног часа – вођење и ток наставног часа; атмосфера у одељењу – дисциплина; оцењивање ученичког напредовања; осврт и процена сопственог рада.

Завод за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије је утврдио стандарде компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја који је у употреби од 2009. године. Овај документ подразумева пет професионалних компетенција којима се утемељује наставник уопште (било које струке и узраста ученика) и представљају полазишта у конкретизацији компетенција учитеља. То су: а) компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе; б) компетенције за поучавање и учење; в) компетенције за подршку развоју личности ученика; г) компетенције за комуникацију и са-

радњу и д) компетенције за професионално усавршавање (www.zavod.edu.rs/docs/).

Аспекти нових професионалних компетенција и улога у функцији савремене концепције образовања учитеља

Према општој лексикографској литератури и претходно наведеним изворима видели смо да компетенције представљају меродавност, надлежност, квалификованост, оспособљеност за одређени посао, признату стручност и способност којом појединац располаже. Завршетком студија, дипломирани студент треба да поседује компетенције за реализацију наставних циљева при непосредном раду у школи, који подразумевају: трансформацију академских знања у садржаје прикладне за школско поучавање; бављење темама везаним за друштвену одговорност: људска права, екологију и промене у окружењу; уважавања различитости, посебно полних, културних разлика у презентовању градива; планирање извођења ваннаставних активности; примену истраживачких метода за унапређивање властите праксе и примену информацијске технологије у настави.

Последњих неколико година, у Европи се јављају занимљива настојања, везана за нове аспекте компетенција које су просветном кадру неопходне у функцији квалитетног система основног образовања. Одрас тих специфичних потреба и друштвених промена су садржаји који се могу поделити у пет група: 1. информацијско-комуникацијске технологије, 2. менаџмент и администрација, 3. интеграција ученика с посебним потребама, 4. управљање понашањем и вођење разреда, 5. рад са мултикултуралним разредима.

У савременом васпитно-образовном раду компетенције морају бити темељ изграђивања рационалне концепције образовања будућих учитеља и кључна детерминанта структурисања учитељског студија. Научна проучавања теорије и праксе ефикасног васпитно-образовног рада у основној школи су кључ идентификације темељних професионалних компетенција савременог учитеља у свим подручјима његовог рада и тиме усавршавања концепције и оптимизације структуре образовања будућих учитеља. Она се, тиме, темељи на следећим приступима: на научноистраживачком (научно идентификованим кључним професионалним компетенцијама учитеља); сцијентистичком приступу (на мишљењима и утицајима универзитетских наставника); компаративном приступу (увидом у курикулуме образовања будућих учитеља у другим земљама).

Међу концепцијама професионалног образовања будућих наставника у научним радовима издваја се класификација према типу знања (Zeihner, 1993, према: Маринковић, 2010, 89): 1) академска традиција (акцент на садржајима образовања; 2) програми који мере успешност учитеља преко постигнућа ученика; 3) развојна тенденција (нагласак на психолошким и педагошким дисци-

плинама – контекст образовања учитеља; 4) традиција социјалне реконструкције (није нагласак на образовању учитеља за трансформацију постојеће културе школе, већ за промене у културном контексту школе). Анализом наставних планова и програма учитељских факултета (УФ) у Србији и суседним државама уочава се доминација првог и трећег концепта професионалног образовања будућих учитеља (академске или развојне компетенције).

Образовање наставника за компетенције (Feiman Newser, према: Живковић-Вујисић, Радовановић, 2003) обухвата концепте: 1. академска компетенција (зна садржаје наука); 2. технолошка компетенција (поседује вештине и технике наставе и учења); 3. критичка компетенција (свестан је институционалног и социјалног контекста образовања) и 4. практична компетенција (рефлексивни практичар). Наведена класификација може помоћи научном утемељењу савремене концепције и ефикасније структуре учитељског образовања.

У професионалном образовању наставника – ПОН (Маринковић, 2010, 91–92) данас постоје три парадигме: а) образовање; б) обука; в) професионални развој. ПОН концепт садржи неколико елемената: 1) знање научне дисциплине на којој се заснива наставни предмет; 2) знање о епистемолошкој позицији те дисциплине, природи знања те дисциплине; 3) педагошко-психолошка знања и вештине; 4) знање и разумевање принципа дечјег развоја; 5) изграђивање вештина интерперсоналних комуникација са ученицима; 6) знање и разумевање утицаја контекста учења; 7) вештине које развијају наставника као рефлексивног практичара. ПОН је засновано на три концепта: конструктивистички концепт, концепт рефлексивног практичара и концепт акционог истраживања. Сва три концепта могу бити заступљена у креирању структуре наставног плана УФ, а посебно приликом програмирања појединих предмета – педагогије, психологије, дидактике и методике разредне наставе.

Имајући у виду наведено и специфичност, комплексност и одговорност улоге учитеља, треба истаћи да квалитет припремања и ефикасност образовања и оспособљавања будућих учитеља умногоме зависи од структуре научно-стручних области, односно наставног плана и програма за стицање неопходних учитељских компетенција. Поред стручних наставно-научних области које морају да имају своје место, посебна пажња у едукацији стручних кадрова за рад у разредној настави мора се посветити проучавању програмских садржаја из различитих педагошко-психолошких дисциплина. Дакле, због сложености и одговорности професионалне улоге учитеља и њеног значаја за успешан развој деце и целокупног друштва, уз стручно-предметно подручје, посебно је наглашена потреба за педагошким, психолошким, дидактичким и методичким образовањем и оспособљавањем будућих учитеља. Њиме они стичу неопходну професионалну компетентност без које нема ни ефикасног, ни квалитетног васпитно-образовног рада у школама са децом млађег школског узраста. Зато при доношењу наставних планова и програма за припремање, образовање и оспособљавање будућих учитеља не сме се изгубити из вида да само стицање неопходног квантума стручно-предметних знања и умења није довољно, већ је

за улоге које морају да остварују потребно и обимније проучавање педагошких области.

Упркос стварних потреба у процесу едукације будућих учитеља, у нашем систему њиховог образовања и оспособљавања још увек доминира тзв. академска оријентација. Академска стручно-предметна знања јесу неопходна, али је неоправдано запостављено квалитетно педагошко-психолошко и дидактичко оспособљавање и образовање будућих учитеља. Посебно је запостављено квалитетно практично оспособљавање студената. Новије корекције наставних планова и програма, усклађене са захтевима Болоњског процеса, делимично упућују на потребу уважавања одређеног односа академско-општеобразовних, теоријско-методолошких, научно-стручних и стручно-апликативних наставно-научних области. У том смислу, Шулман је још 1990. године дилему академског и педагошког образовања наставника разрешио на следећи начин: наставници треба да развију три „врсте знања“ – знање о науци коју предају (subject matter knowledge), знање како садржај науке треба да се обликује тако да постане садржај образовања (pedagogical content knowledge) и знање о програму (curriculum knowledge), које обухвата знања о циљевима образовања и знања о планирању и програмирању образовања (Shulman, према: Вујисић-Живковић, 2004, 41). Поред овог актуелног питања, проблем је и који су то предмети које будући учитељи треба да изучавају у оквиру предвиђених области, у одређеној размери, у конципираним плановима и програмима. Да ли су у том конципирању курикулума одлучујући чинилац стварне потребе оспособљавања будућих учитеља за многобројне и разноврсне улоге које ови стручни кадрови треба да остварују у раду са ученицима, родитељима и друштвеном средином или то зависи од расположивих научних кадрова неке високошколске установе?

Стављајући у први план холистичку педеутолошку теорију (не занемарујући конструктивистичке и бихејвиористичке теорије) о интегративности знања, способности, вештина и понашања које треба да има учитељ за квалитетан васпитно-образовни рад, савремена концепција и структура образовања учитеља темељи се на развоју три групе међусобно повезаних професионалних компетенција (Илић, 2010, 554): 1) општа компетенција (усвојеност трајније вредних општих знања и развијеност когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-активних компетенција релевантних за учитељску професију); 2) општестручне компетенције (усвојеност педагошких, психолошких и дидактичких сазнања и умења и 3) ужестручне компетенције (стручно-предметне и методичке). Полазећи од концепције коју чине ове три групе очекиваних компетенција успешног учитеља, у структури њиховог образовања треба да буду три подручја: опште образовање – 10%, општестручно образовање – 30% и ужестручно образовање – 60%. У већини научних и стручних радова наведен је овај однос подручја образовања, а он је у сличном обиму заступљен у едукацији будућих учитеља у државама бившег југословенског простора. Међутим, много је већи број отворених питања у структури сваког од наведених подручја учитељског образовања. Битно је укључивање релевантних предмета за незаобилазне про-

фесионалне компетенције учитеља. То ће се постићи ако се код коначног структурисања наставног плана претходно усвоји концепт савременог образовања учитеља заснованог на научно утврђеним кључним компетенцијама за ефикасан васпитно-образовни рад. Такође, поред оптимализовања односа појединих програмских подручја и обима заступљености предмета (број ECTS или број часова), ради успешнијег развоја професионалних компетенција будућих учитеља неопходно је и функционално структурисање програма сваког предмета.

Реформисање и модернизација образовања учитеља – императив сваког савременог друштва

Динамичан научно-технолошки развој, савремена научно-стручна сазнања, изражена потреба за извођењем модерне и квалитетне наставе и осталих активности са ученицима, све израженији захтеви за остваривањем успешније и квалитетније сарадње са родитељима и друштвеном средином и знатно јаснија и обавезујућа законска регулатива намећу потребу за континуираним праћењем квалитета образовања учитеља и актуелизовање наставних планова и програма.

У државама ЕУ, али и у САД, нагласак је на формирању „компетентног учитеља“, тј. учитеља рефлексивног практичара, лидера и истраживача који „поседује и и производи знање“. Зато у њима преовладава уверење да квалитетан школски систем подразумева развијање и повећање нових компетенција учитеља. Реформисање и модернизација њиховог професионално-педагошког образовања, са циљем да овладају новим професионалним улогама, упућује на потребу „формирања учитеља трећег миленијума као вечног ученика, који је дужан усаглашавати своју професионалну делатност са потребама времена и непрестано повећавати свој професионални ниво“ (Полупанова, 2007, 125).

У свим документима и расправама везаним за квалитетно образовање на свим нивоима образовних система, од стране земаља ЕУ, истиче се важност реформисања образовања просветних радника. ЕУ је донела неколико кључних докумената везаних за ово питање. Значајан допринос дао је и OECD у студијама Учитељ данас (The teacher today, 1990), Квалитет учитеља (Teacher quality, 1994), пројекат SIGMA – Образовање наставника у Европи (1995), у ком се истиче, све озбиљније, професионализација наставника. Закључци ових студија односе се на чиниоце који су значајни за европску димензију образовања наставника и учитеља: усклађивање законских прописа, успостављање административне и информационе подршке у образовању учитеља и наставника, уједначавање садржине курикулума, увођење европске и мултукултуралне перспективе у курикулум, подршка подизању језичких компетенција студената, уједначавање статуса образовних институција које образују просветне раднике и умрежавање високошколских институција, праћење квалитета, увођење ECTS-а, уношење иновативних садржаја и приступа у наставу, а посебно у делу практичног рада у школама.

Зелени документ о образовању учитеља у Европи (Green paper on teacher education in Europe), између осталог, даје предлог могуће реформе учитељског образовања. „Он предвиђа широк дијапазон образовања, који се повезује са стручним усавршавањем и едукацијским иновацијама. Реформа треба да се усмери према „професионализацији“ наставничког занимања, које подразумева научну основу о учењу, поучавању и истраживачкој методологији“ (Todorov, 2010, 5). nb

Промене у иницијалном образовању присутне су у већини земаља ЕУ, а уочавају се: у усмерењу према кључним компетенцијама; у садржају курикулума (тематски приступ, социјална одговорност,...); новим приступима и методама поучавања и евалуације исхода; измењеној прерасподели средстава за различите компоненте образовних програма; захтевима за професионалним усавршавањем високошколских едукатора у процесу образовања наставника итд. У овом документу изнето је осам реформских циљева и конкретних мера којима Европска комисија подстиче реформу образовања наставника у земљама ЕУ. Један од циљева односи се на додатно и трајно професионално усавршавање универзитетских наставника који ће учествовати у образовању просветног кадра.

У циљу побољшања система образовања учитеља и наставника у Европи тежи се осигурању веће повезаности теоријског и практичног дела образовања. То подразумева међусобну сарадњу високошколских институција, истраживачких јединица, школске праксе и агенција за осигурање квалитета, а од велике је важности и повезивање универзитета с наставним базама, тј. школама у којима студенти обављају праксу те, повезано с тим, и квалитетно образовање наставника-ментора (Vizak-Vidović, 2005, 308).

Свеукупне промене у „друштву које учи“ подстакле су интензивна промишљања флексибилнијих и разноврснијих модела професионално-педагошке припреме учитеља на националним нивоима. Ови различити модели организације образовања учитеља у ЕУ и свету могу се наћи на сајтовима институција за образовање учитеља и послужити за детаљну компаративну анализу курикулума. Сви ти примери указују на значајне промене у разумевању образовања учитеља и тенденцију усклађивања европских земаља на болоњским принципима, што подразумева, између осталог, и повећање простора за стручну праксу студената.

Емпиријска истраживања у Хрватској на узорку учитеља и основношколских наставника показују да су њихове процене сопственог иницијалног образовања и стручног усавршавања такве да постоји наглашена потреба за побољшањем оба облика образовања. Та потреба се посебно истиче у подручју информатичког образовања и у подручју рада с ученицима с посебним потребама. У иницијалном образовању учитеља неопходно је више пажње посветити педагошко-психолошком образовању и практичном раду у одељењу (уз квалитетније мотивисане менторе), како би будући учитељи имали више могућности сусретања са различитим ситуацијама које их очекују у будућем

занимању, те како би стекли компетенције из што више подручја у сложеној и захтевној учитељској професији (Vizak-Vidović, 2005, 309). Предлози за даље усавршавање образовања учитеља и њиховог даљег професионалног развоја у Хрватској готово се подударaju са концептима предлога OECD-а и ЕУ.

И у Србији је слична ситуација и сматра се да се важан део промена у образовном систему може остварити кроз промене у систему образовања наставника. Неке промене подразумевају и потребу озбиљне друштвене интервенције да би се осигурало мотивисање способнијих студената за избор ове професије и задржавање најспособнијих да остану у струци. Између осталог, међу најважнијим променама које, у том смислу, треба убрзати су: укључивање учитеља у креирање образовне политике и њихово оснаживање кроз образовање за улогу аутономног, креативног и промишљајућег стручњака; увођење нових технологија у едукацију будућих учитеља; континуирано усавршавање и контрола квалитета додипломског студија; повећање обима и квалитета стручне праксе студената; укључивање студената у истраживања образовања; проширење могућности за последипломске, специјалистичке и докторске студије у струци.

Како су образовањем наставника свуда у свету незадовољни, не само наставници, већ и родитељи и политичари, евидентан је притисак на ове образовне програме у многим земљама. Тако је у Великој Британији, на пример, значајан део образовања наставника постао одговорност школа, које генеришу услове у којима се њихово образовање углавном спроводи у облику “на радном месту”. Аргумент за ову тенденцију лежи у чињеници да традиционални програми за образовање учитеља не припремају будуће учитеље за рад у стварним условима (Goodlad, 1990). У последње време, посебно у Европи, међу формама обуке наставника, много се пажње посвећује финском моделу. Његова основна идеја, у склопу системске повезаности факултета и школа за практични део обуке је, како пише Kansanen (1999), да студенти током студирања повезују теоријске принципе с праксом и тако развијају педагошки начин размишљања, који није заснован искључиво на осећањима, већ је подржан аргументима изведеним из истраживачког рада. Такође, велико је интересовање у последње време за тзв. модел реалног образовања, по коме будући учитељи студирају на Универзитету у Утрехту у Холандији. Овај модел се заснива на принципу откривајућег вођења, или “од праксе ка теорији” (Korthagen, 2001, 14). Програм се спроводи у блоковима, који се одржавају наизменично на факултету и школи, а извесно време је посвећено интеграцији теоријског и практичног знања.

Проширивање простора за педагошку праксу, сходно актуелним реформским захтевима, представља прави начин за интеграцију теорије и праксе у образовању учитеља и контакт са практичним радом. Neuweg (2008) истиче да су теоријско знање из области образовања и вештине практичне примене у настави међусобно компатибилни и комплементарни (когнитивне способности су најважније компетенције које одређују успешност учитељеве активности). Ови захтеви су посебно појачани за образовање учитеља јер они, с обзиром на узраст деце с којом ће радити, имају посебну одговорност. Због тога, више од

свих осталих наставника, они, поред учења основних концепата и процедура науке, у исто време морају у пракси да стичу педагошки „алат“ да би научили друге учењу. Тиме се омогућује суштинско професионално оспособљавање студента – кроз поступно увођење у педагошки рад и значајније стицање практичних искустава за управљање наставним и другим ситуацијама у учионици (Јаворник Кређић, 2008), као и стицање ширег увида у активности и проблеме са којима се сусрећу учитељи.

У том смислу, Britten (1985, према: Cvetek, 2002) је у својој компаративној анализи образовања наставника посветио посебну пажњу пропорцији и улози педагошке праксе у курикулумима. Он налази да се доминантни традиционални приступ образовању (у високошколским институцијама заступљени теоријски предмети, а пракса у школи), замењује приступом у коме се студенти уводе у стручну праксу на прогресиван начин, од симулиране микронаставе намењене учењу посебних наставних вештина, преко већих сегмената наставе у малим групама и тимске наставе током свих часова у учионици, до самосталне наставе на часовима практичних предавања. Најважнији део програма представља пракса у школи, било непотпуна или потпуна.

Дакле, реформисано образовање учитеља, коме свака земља тежи, треба да омогући стицање и развој нових компетенција и професионалних вештина које треба да омогуће учитељу уклапање у савремени концепт квалитетног основног образовања.

Закључно разматрање

Образовање и његове потребе данас се сматрају приоритетима сваког друштва јер је оно детерминанта њиховог прогреса. Савремено друштво намеће нове императиве образовном систему и, посебно, наставном кадру. Самим тим, захтеви струке су се продубили и квалитативно диференцирали. Да би учитељи одговорили овим изазовима, морају имати чврст ослонац и у јасно дефинисаним професионалним компетенцијама. Квалитет образовања учитеља (стечених професионалних компетенција) је један од главних фактора утицања на ниво ученичких образовних постигнућа. Због тога је образовање и професионални развој учитеља изузетно важно питање у свакој земљи, којим се тежи унапређењу образовног система како би се он учинио доступнијим, проходнијим и флексибилнијим. Не постоји замена за доброг учитеља – нема успешног (учећег) друштва без успешног учитеља (без професије која учи и поучава). Без унапређења система учитељског образовања нема ни просперитетне будућности. У том контексту треба развијати концептуални референтни оквир за обуку висококвалитетних учитеља који могу идентификовати психо-педагошке услове и вредносне оријентације својих ученика, али их и мотивисати да образовање прихвате као своју вредносну оријентацију, те да схвате да се таква оријентација опредмећује кроз трансфер знања и вештина (Коджаспарова, 1993).

Зато се данас све више актуелизује потреба за образовањем учитеља са аспекта спремности, креативности и способности за саморазвој и самоостварење у њиховој професионалној активности. Реч је о концепцији професионалног образовања учитеља која настаје на потреби произашлој из повећања сложености радних задатака учитеља у савременом васпитно-образовном раду у условима динамичних глобалних промена. Убрзан развој науке и технологије, протока информација, свеобухватне промене у струци и у све сложенијим комплексима педагошко-психолошких феномена подразумевају стално усавршавање и развој специфичних врста компетенција које ће учитељу помоћи да прати савремене услове живота и начина одрастања данашњих генерација. Савремено „друштво знања“ (боље речено „друштво које учи“) улогу учитеља поставља на нове основе које изискују и повећање аспеката његове компетентности ради преузимања нових професионалних иницијатива у стварању квалитетне школе. У том смислу, сви релевантни документи у ЕУ и свету упућују на промену парадигме образовања и професионалног развоја учитеља, који су и сами носиоци друштвених промена.

Указивање на значај квалитета иницијалног високошколског образовања учитеља у савременим условима имплицира и неопходност развијања убеђења и вредносних оријентација студената о потреби и значају личног развоја за самопобољшање професионалних способности и вештина (вештине и навике самоорганизовања својих активности у подручју саморада и самоучења). Специфичне едуктивне активности током школовања могу произвести уверења да без континуираног доживотног учења нема професионалног развоја. У том смислу, актуелне реформске активности побољшања квалитета образовања (обуке) будућих учитеља обећавају, гледано са аспекта користи за њихово перманентно стручно усавршавање и актуелизовање компетенција.

Осим тога, с обзиром на то да учитељи током иницијалног образовања не могу стећи све компетенције које им у будућем раду могу требати (оне често зависе и од специфичних потреба локалне заједнице и школе), неопходно је да УФ на овом плану почну остваривати већу улогу него досад. Они су због својих научних кадрова и најкомпетентнији за организовање и извођење квалитетног континуираног и свеобухватног стручног усавршавања учитеља. Зато они носе највећу одговорност за недовољно ефикасно и квалитетно перманентно професионално образовање и усавршавање учитеља (многи програми (семинари) реализују се без претходно утврђених образовних потреба, неки се чак импровизују или не узимају у обзир професионално искуство учитеља). Имајући у виду стварну улогу и домет организација, удружења, појединаца и „акредитованих програма“ које учитељи „добровољно“ бирају и који се све више комерцијализују и разним средствима намећу (Поткоњак, 2008, 13), УФ се морају више ангажовати у овој значајној делатности. Овде мислимо и на остваривање обавезних програма професионалног усавршавања везаних за систем реизбора (добивања лиценци за рад у настави), као и на програме који би били у функцији стицања виших учитељских звања. На тај начин, УФ

би били носиоци укупног професионалног развоја учитеља – њиховог ефикаснијег и квалитетнијег формалног образовања и адекватног континуираног професионалног усавршавања. Овде, ипак, морамо рећи и то да успех у овом сегменту и укупном остваривању реформе образовања учитеља не зависи само од формалних захтева и законских решења, већ, више од свега, од добре припреме УФ и спремности свих актера да допринесу изграђивања ефикаснијег и квалитетнијег система образовања учитеља.

Литература

- Beginning teacher competencies, <http://csusap.csu.au/~hmorle01>, 19. 12. 2012.
- Buchberger, F. et al. (2000) Green Paper on Teacher Education in Europe., www.see-educoop.net, 11.12.2012.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008). Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools., http://ec.europa.eu/education/school21/sec2177_en.pdf, 11. 12. 2012.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training, 11.12.2012.
- Cvetek, S. (2002) Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 17 (3–4).
- Eliot, Dž. (2006) Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija, *Pedagogija*, 4.
- Гидденс, Э. (2003) *Социология*. Москва: Едиториал УРСС.
- Gonzalez, J., Waagenar, R. (ed.) (2006) *Tuning educational structures in Europe: Universities contribution to the Bologna process – an introduction*. Socrates-Tempus, 130–131.
- Goodlad, J. I. (1990) *Places where teachers are taught*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hantington, S. (1998) *Sukob civilizacija*. Podgorica: CID.
- Илић, М. (2010) Концепција и структура образовања будућих учитеља за савремени васпитно-образовни рад. У: Бранковић, Д. (ур.): *Култура и образовање – дестерминанте друштвеног прогреса*, 549–563. Бањалука: Филозофски факултет.
- Javornik Krečič, M. (2008) *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: 12 založba.
- Kansanen, P. (1999) *Research-Based Teacher Education. Teacher Education for Changing School*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, (135–142).
- Klaassen, C.A. (1994) Herwaardering van de professionaliteit en de pedagogische opdracht (Re-evaluation of professionalism and the pedagogical task). *Pedagogisch Tijdschrift*, 19 (5/6), 439–456.
- Коджаспарова, Г. М. (1993) *Теория и практика профессионального педагогического самообразования*. Москва: Изд-во Альфа.
- Korthagen, F.A.J. et al. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates *pedagogika*, 39 (1–2), 17–27.

- Крнета, Д. (2006) *Интерактивно учење и настава*. Бањалука: Факултет за политичке и друштвене науке.
- Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu* (2002) Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS.
- Κυριακου, С. (1998). *Temeljna nastavna umjeća*. Zagreb: Educa.
- Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009) Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 479–497.
- Маринковић, С. (2010) Концепција образовања наставника – између стручног и професионалног образовања наставника. У: *Образовање и усавршавање наставника – дидактичко-методички приступ*, 85–94. Ужице: УФ у Ужицу.
- Марковић, Ж., Д. (1999) *Глобализација и образовање*. Бањалука: Републички педагошки завод.
- Milanović, V. (2006) *Dva lica globalizacije*. Beograd: Arhipelag.
- Мучибабић, М. (2010) Транзиција-глобализација-демократизација, *Радови Филозофског факултета*. Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Neuweg, H.G. (2008) Grundlagen der Lehrer/innen/Kompetenc. *Odgojne znanosti*, 15, 13–21.
- Pastuović, N. (1997) Трајна изобразба учитеља. *Napredak*, 1.
- Pečujlić, M. (2002) *Globalizacija-dva lika sveta*. Beograd: Gutenbergova galaksija.
- Peklaj, С. (2008) Definisanje nastavničkih kompetencija – početni korak u obnovi pedagoškog studija. У: *Kompetencije učitelja i vaspitača*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Полупанова, Е. (2007) Иновации в педагогическом образовании на Западе, *Педагогика*, № 8.
- Поткоњак, Н. (2008) Залажем се за институционализацију стручног усавршавања наставника. У: *Образовање и усавршавање наставника*. Ужице: УФ у Ужицу.
- Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. (2006). Eurydice.
- Savićević, D.,M. (2007) Socio-filozofski osnovi Bolonjske deklaracije. *Pedagoška stvarnost*, Vol.53, (7–8), 565–586.
- Spajić-Vrkaš, S., Kukoč, Bašić (2001) *Образовање за људска права и демократију – Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Станојевић, Д. и сар. (2012). Компетенције студената учитељских и педагошких факултета Србије, *Методичка пракса*, 1, 37–48.
- Todorov, N. (2010) Stručno usavršavanje učitelja. У: Soleša-Grijak, Đ., Soleša, D. (ur.): *Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja*. Beograd: Eduka.
- Vizak-Vidović, V. (2005) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za za društvena istraživanja.
- Vujisić-Živković, N. (2004) Uloga škole u profesionalnom razvoju nastavnika, *Pedagogija*, (1), 39–46.
- Живковић-Вујисић, Н., Радовановић, И. (2003) Концепцијска питања професионалног образовања учитеља. У: *Образовање и усавршавање учитеља*. Ужице: УФ у Ужицу.

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=062EN>,
11. 12. 2012.

www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report.en.pdf),
19. 10. 2012.

www.zavod.edu.rs/docs/, 19. 12. 2012.

<http://www.tta.gov.uk/training/qtsstandards/>, 19. 12. 2012.

Dragana Stanojević

MODERNIZATION OF TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL FLOW GLOBALIZATION

Abstract: Globalization, with its complex and powerful social influence, has not missed education. This powerful generating factor for the development of society it is necessary to continuously improve. As human resources are key to the functioning of any system, including education, special attention should be paid to the education of teachers. Therefore, the modernization of its permanent current issue of the countries aspiring to quality education system.

All the relevant documents in the EU suggests a paradigm shift in education and professional development of teachers. Increased demands of “learning society” in relation to the occupation role of teacher placed on new foundations that seek out and increase aspects of his competence.

The subject of this paper is to review the concepts of teacher education in the EU countries and regions, based on the necessary competencies for the modern school.

Keywords: modernization of teacher education, competencies, professional development.

