

UNIVERZITET U BEOGRADU
UNIVERZITET U KRAGUJEVCU

UPOREDNA ANALIZA
INICIJALNOG OBRAZOVANJA NASTAVNIKA

master rad

Master akademske studije iz oblasti obrazovnih politika

Članovi komisije:

Dr Vera Spasenović

Dr Danijela Petrović

Dr Sunčica Macura-Milovanović

Kandidat:

Marija Maksimović

broj indeksa: OP 11-31

Beograd i Jagodina, 2014.

Sadržaj

Uvod	2
1. Značaj nastavnika i njihovog obrazovanja	4
2. Nove uloge nastavnika	8
3. Stanje i trendovi u obrazovanju nastavnika	11
4. Obrazovanje nastavnika u Finskoj	20
4.1. Institucije za obrazovanje nastavnika	20
4.2. Upis na institucije za obrazovanje nastavnika	20
4.3. Trajanje i organizacioni model obrazovanja nastavnika	21
4.4. Sadržaj obrazovanja nastavnika	22
4.5. Nastavna praksa tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika	26
5. Obrazovanje nastavnika u Sloveniji	28
5.1. Institucije za obrazovanje nastavnika	28
5.2. Upis na institucije za obrazovanje nastavnika	28
5.3. Trajanje i organizacioni model obrazovanja nastavnika	29
5.4. Sadržaj obrazovanja nastavnika	30
5.5. Nastavna praksa tokom obrazovanja nastavnika	32
6. Obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj	34
6.1. Institucije za obrazovanje nastavnika	34
6.2. Upis na institucije za obrazovanje nastavnika	35
6.3. Trajanje i organizacioni model obrazovanja nastavnika	36
6.4. Sadržaj obrazovanja nastavnika	38
6.5. Nastavna praksa tokom obrazovanja nastavnika	39
7. Obrazovanje nastavnika u Srbiji	42
7.1. Institucije za obrazovanje nastavnika	42
7.2. Upis na institucije za obrazovanje nastavnika	43
7.3. Trajanje i organizacioni model obrazovanja nastavnika	44
7.4. Sadržaj obrazovanja nastavnika	45
7.5. Nastavna praksa tokom obrazovanja nastavnika	49
8. Uporedna analiza obrazovanja nastavnika u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji	51
9. Preporuke za unapređivanje obrazovanja nastavnika u Srbiji	56
Zaključak	62
Literatura	64

Uvod

Pitanja koja se tiču nastavnika, njihovog inicijalnog obrazovanja i njihovog rada su konstantno u žiži obrazovnih politika. Rezultati brojnih studija i istraživanja ukazuju na to da su, među školskim faktorima koji utiču na postignuća učenika, nastavnici najvažniji. Pored toga, oni su i podložni uticajima obrazovnih politika. Savremene društvene promene i povećana očekivanja od škola, proširuju i produbljuju uloge nastavnika i zahtevi koji se pred njih postavljaju postaju sve složeniji. Inicijalno obrazovanje nastavnicima treba da omogući sticanje znanja i razvijanje širokog spektra profesionalnih kompetencija, a predstavlja i poseban izazov u sferi obrazovnih politika jer su kvalitet rada nastavnika i njihovog obrazovanja od ključnog značaja za postizanje kvalitetnog sistema obrazovanja.

Kada se govori o organizaciji, sadržaju i načinu ostvarivanja inicijalnog obrazovanja nastavnika, primetno je da u evropskim zemljama postoje različita rešenja. Sagledavanje osnovnih odlika sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika u drugim zemljama, kao i sličnosti i razlika koje među njima postoje, doprinosi boljem razumevanju i upoznavanju sopstvenog sistema. Takođe, identifikovanje prednosti i nedostataka rešenja aktuelnih u drugim zemljama i sagledavanje dobre prakse i iskustava drugih, može pomoći u kritičkom preispitivanju sopstvenih rešenja u ovoj oblasti i njihovom unapređivanju.

Predmet rada čine politike i prakse u oblasti inicijalnog obrazovanja nastavnika. Ukazuje se na savremena shvatanja o obrazovanju nastavnika, kao i na trendove u načinu i sadržaju ostvarivanja tog procesa u evropskim zemljama. Poseban akcenat je na prikazu i analizi obrazovanja nastavnika u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji. Cilj rada je bio da se izvrši prikaz i analiza sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika razredne i predmetne nastave koji rade u osnovnim školama u navedenim zemljama, odnosno njihovih aktuelnih rešenja, praksi, iskustava i da se, u skladu s tim, izvedu preporuke koje se odnose na unapređivanje tog sistema u našoj zemlji.

U radu je korišćena komparativno-analitička metoda koja omogućava sagledavanje sličnosti i razlika, kao i prednosti i ograničenja u pogledu organizacije i sadržaja obrazovanja nastavnika u odabranim zemljama. Pored naše zemlje, Finska je odabrana kao zemlja u svetu poznata po kvalitetnom obrazovanju i rezultatima koje njihovi učenici postižu na međunarodnim ispitivanjima obrazovnih postignuća učenika. Slovenija i Hrvatska, kao bivše jugoslovenske republike i članice Evropske unije, izabrane su zbog toga što sa njima delimo zajedničku obrazovnu prošlost, ali i zbog toga što su u nekim segmentima obrazovnog sistema brže i intenzivnije, u odnosu na našu zemlju, pokrenule reforme.

Komparacijom su obuhvaćena sledeća pitanja, koja istovremeno čine i elemente poređenja: a) institucije na kojima se obrazuju budući nastavnici, b) procedure i kriterijumi pri upisu na te institucije, c) trajanje i organizacioni model po kom se odvija obrazovanje nastavnika, d) sadržaj programa obrazovanja nastavnika i e) način organizacije i realizacije nastavne prakse kao dela programa obrazovanja nastavnika. Iako je nastavna praksa deo sadržaja programa obrazovanja nastavnika, u prikazu sistema obrazovanja nastavnika u odabranim zemljama je predstavljena zasebno zbog značaja koji ima.

Izvori podataka korišćenih u radu su zakonski i podzakonski akti koji regulišu pitanja obrazovanja nastavnika, strateški dokumenti, programi obrazovanja nastavnika, međunarodni i nacionalni izveštaji aktera iz oblasti obrazovanja, kao i naučni i stručni radovi koji su vezi sa pitanjima inicijalnog obrazovanja nastavnika.

1. Značaj nastavnika i njihovog obrazovanja

Nastavnici su stručno osoblje koje je direktno uključeno u podučavanje učenika, odnosno njihova profesionalna aktivnost uključuje prenošenje znanja, stavova i veština koji se garantuju učenicima tokom školovanja (OECD, 2010). Uzimajući u obzir to da nastavnici imaju ključnu ulogu u procesu nastave i učenja (EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012), odnosno u prenošenju znanja i podršci učenja učenika (European Commission, 2005) i to da oni, među školskim faktorima, imaju najznačajniji uticaj na postignuća učenika (EACEA/Eurydice, 2012; European Commission, 2005; OECD, 2010), u ovom poglavlju će u tom kontekstu biti prikazan njihov značaj.

Mnogi faktori determinišu postignuća učenika: njihove sposobnosti, motivacija, očekivanja, ponašanje; porodične prilike; sposobnosti, stavovi i ponašanje vršnjaka; organizacija, sredstva i atmosfera u školi: znanje, veštine, stavovi i postupci nastavnika (OECD, 2010). Najveće varijacije u postignućima učenika potiču od razlika u onome što učenici donesu u školu, odnosno razlika u njihovim sposobnostima, stavovima, navikama, vaspitanju i obrazovanju stečenom u porodici i na te faktore je teško uticati obrazovnom politikom, barem u kratkoročnom periodu. S druge strane, među faktorima koji utiču na postignuća učenika i koji su potencijalno podložni uticajima obrazovne politike, najznačajniji su oni koji se tiču nastavnika i podučavanja. Postoji opšte slaganje da je kvalitet rada nastavnika najvažnija školska varijabla koja ima uticaj na postignuća učenika (European Commission, 2010; Darling-Hammond, 2000; OECD, 2010; Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper, 2008).

Doprinos nastavnika postignućima učenika uključuje kvalitet podučavanja (iz perspektive učenika), očekivanja, koncepcije o nastavi, učenju i postignuću i otvorenost, odnosno spremnost za izazove i iznenađenja od strane nastavnika, klimu u učionici, sposobnost nastavnika da jasno definiše kriterijume postignuća, podsticanje zalaganja i angažovanja svih učenika od strane nastavnika (Hattie, 2009).

Škole i učionice su složena, dinamična sredina i određivanje međusobne povezanosti i uticaja svih tih različitih faktora na postignuća učenika su oduvek bili jedna od glavnih tema istraživanja u oblasti obrazovanja. Rezultati istraživanja ukazuju na uticaj koji nastavnici imaju na školska postignuća učenika, odnosno pokazuju da varijacije u nastavničkim kompetencijama predstavljaju važan faktor uspeha učenika i u vezi sa tim nalazom postoji veoma mali stepen neslaganja (Gustafsson, 2003). Taj uticaj može da zavisi od inicijalnog obrazovanja nastavnika, njihovog iskustva i stručnog usavršavanja (Gustafsson, 2003).

Problem pri ispitivanju nastavničkog uticaja na postignuća učenika može predstavljati to što kvalitet rada nastavnika određuje više faktora i postoji više njegovih pokazatelja koje je teško meriti, te se pod znak pitanja može staviti način na koji se ti faktori u istraživanjima mere (Rockoff, 2004).

Neke studije su se bavile ispitivanjem značaja predmetnog znanja nastavnika za uspešno podučavanje. Znanja nastavnika iz predmetne oblasti mogu biti povezana sa postignućima učenika, mada ne u velikoj meri kao što bi se moglo pretpostaviti (Darling-Hammond, 2000). S druge strane su studije koje ističu da važnost ima pedagoško znanje nastavnika i da poznavanje obrazovnih nauka i metodika ima pozitivan uticaj na postignuća učenika, kao i na efektivnost rada nastavnika (Darling-Hammond, 2000). Dakle, moglo bi se pretpostaviti da je od poznavanja predmetne oblasti važnije poznavanje različitih metoda prenošenja znanja različitim tipovima učenika i posedovanje pedagoških veština, a za njihov razvoj kod nastavnika su neophodni kvalitetno inicijalno obrazovanje i kasnije stručno usavršavanje nastavnika (Darling-Hammond, 2000). U vezi sa postignućima učenika su i različiti aspekti sposobnosti nastavnika te rezultati nekih studija ističu značaj verbalnih sposobnosti nastavnika, a druge njihovo znanje i veštine (Gustafsson, 2003). Takođe, postoje i veze između iskustva nastavnika i postignuća učenika kao i između koeficijenta inteligencije nastavnika i postignuća učenika, ali za obe važi da nisu u dovoljnoj meri značajne (Darling-Hammond, 2000).

Kada je u pitanju uticaj nastavnika na postignuća učenika, pored kvaliteta rada nastavnika, kao veoma značajnog, ističe se i priroda odnosa između njega i učenika (Hattie, 2009). Pozitivni odnosi između nastavnika i učenika su od suštinske važnosti za uspostavljanje odnosa u učionici koji pozitivno utiču na učenje. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici, posebno oni koji su u nepovoljnom socio-ekonomskom položaju, više nauče i imaju manje disciplinskih problema onda kada imaju osećaj da ih nastavnici ozbiljno shvataju (OECD, 2010). Osrednje efekte na postignuća učenika imaju očekivanja koja nastavnici imaju od njih, a najmanje efekata ima obrazovanje nastavnika, ali ono značajno utiče na specifične veštine nastavnika (Hattie, 2009). Nastavnici koji koriste specifične nastavne metode, koji imaju velika očekivanja od svih svojih učenika i koji razvijaju pozitivne odnose sa učenicima imaju najviše izgleda da pozitivno utiču na njihova postignuća. Inicijalno obrazovanje nastavnika bi bilo efektivnije ukoliko bi bilo više usmereno na strategije učenja i podučavanja, na razvijanje nastavničkih koncepcija o podučavanju zasnovanom na dokazima, kreiranju sistema procene koji uključuje visok stepen poverenja i

zavisnosti od refleksivne prakse i omogućava nastavnicima početnicima širok spektar različitih nastavnih metoda koje mogu, zavisno od situacije, primeniti u praksi (Hattie, 2009).

U skladu sa značajem nastavnika za efikasno podučavanje i postignuća učenika, u okviru međunarodnih ispitivanja postignuća učenika, između ostalog, se prikupljaju podaci i o nastavnicima. Nalazi tih ispitivanja ukazuju na povezanost između postignuća učenika i nivoa obrazovanja nastavnika i to u oblasti matematike i prirodnih nauka (Mullis et al., 2012a; Martin et al., 2012) kao i u oblasti čitalačke pismenosti (Mullis et al., 2012b). Pored toga, bolja postignuća učenika iz navednih oblasti su u vezi sa većim iskustvom i većim stepenom zadovoljstva nastavnika svojim poslom (Mullis et al., 2012a; Martin et al., 2012; Mullis et al., 2012b).

Rezultati jedne studije, pored isticanja toga da je veći kvalitet rada nastavnika važan način za poboljšanje postignuća učenika, sugerišu i na to da bi obrazovne politike mogle imati dobrobit ukoliko bi među indikatorima kvaliteta rada nastavnika bili i oni koji se odnose na postignuća učenika jer su rezultati testova znanja široko dostupni, objektivni i prepoznati kao važni indikatori postignuća učenika i to kako od strane nastavnika, tako i od strane donosilaca odluka i šire javnosti (Rockoff, 2004).

Studije ukazuju na to da postoji značajna veza između različitih pokazatelja kompetencija nastavnika i postignuća učenika i može se zaključiti da obrazovanje, znanja, iskustvo i veštine nastavnika značajno utiču na postignuća učenika (Gustafsson, 2003). Štaviše, efekti rada dobro pripremljenih nastavnika na postignuća učenika mogu da budu snažniji od uticaja ekonomskog ili manjinskog statusa ili jezičkog porekla učenika (Darling-Hammond, 2000).

Nastavnici ulaze u profesiju sa izgrađenim koncepcijama o nastavi, učenju i postignućima i te koncepcije utiču na to na koji način percipiraju rad u učionici, napredovanje učenika i sebe kao nastavnika. Studijski programi za obrazovanje nastavnika mogu da učine mnogo u izgradnji pogleda i koncepcija koje vode do toga da nastavnik može da se snađe u učionici i da se nosi sa potencijalnim teškoćama (Hattie, 2009).

Nalazi studija u kojima su ispitivani načini na koje su kvalifikacije nastavnika u vezi sa postignućima učenika sugerišu da ulaganja obrazovnih politika u kvalitet rada nastavnika mogu biti u vezi sa poboljšanjem postignuća učenika. Politike koje veliki značaj pridaju obrazovanju nastavnika i njihovom profesionalnom razvoju mogu da naprave značajnu razliku u kompetencijama i kapacitetima koje nastavnici poseduju i sa kojima obavljaju svoj posao u školi (Darling-Hammond, 2000).

Kvalitet rada nastavnika je u sve većoj meri prepoznat kao suštinski faktor uspešnog sistema obrazovanja, ali je i kvalitet inicijalnog obrazovanja nastavnika neophodan kako bi se obezbedio kvalitet obrazovanja koje dobijaju učenici (Skikos, 2013a).

Uzimajući u obzir značaj nastavnika u obrazovnom procesu, prvenstveno posmatran kroz prizmu uticaja na postignuća učenika, jasno je da u okviru obrazovnih politika značajno mesto zauzimaju nastavnici, odnosno (re)definisanje onih aspekata obrazovnog sistema koji imaju uticaj na status, položaj, ulogu i rad nastavnika, kao što su obrazovanje i zahtevane kvalifikacije i kompetencije budućih nastavnika. Profesionalizacija nastavničkog poziva predstavlja jedan od glavnih pravaca u kom se formuliše politika nastavnog kadra u mnogim zemljama. To uključuje ideje o unapređivanju profesionalnog razvoja nastavnika putem različitih rešenja: produžavanja inicijalnog obrazovanja, akreditacije obrazovnih programa, definisanja nastavničkih kompetencija i slično, a s ciljem sa se unapredi kvalitet rada nastavnika kao ključnog uslova kvalitetnog obrazovanja. Savremena politika nastavnog kadra zasniva se na ideji da kvalitet obrazovanja u značajnoj meri zavisi od profesionalnih kvaliteta nastavnika, a da se oni u najvećoj meri osiguravaju adekvatnim inicijalnim obrazovanjem i kontinuiranim usavršavanjem nastavnika (Buchberger et al., 2000).

2. Nove uloge nastavnika

Tokom poslednjih decenija društva su bila suočena sa bitnim socijalnim, kulturnim, ekonomskim i tehnološkim promenama, a pošto obrazovanje ima veoma važnu ulogu u uspešnom odgovaranju na njih, iz toga su proizašle promene i izazovi za obrazovne sisteme (Buchberger et al., 2000; Donaldson, 2013; OECD, 2001; OECD, 2010).

Brzina kojom se dešavaju društvene promene i povećavaju očekivanja od škola, jer obrazovanje treba da pomogne mladima da se prilagode promenama, proširuju i produbljuju uloge nastavnika te zahtevi koji se postavljaju pred njih postaju sve složeniji. Pošto su viđeni kao najvažniji resurs u školama, nastavnici imaju centralnu ulogu u naporima za unapređivanje obrazovanja (OECD, 2001; OECD, 2010). Kao posledica toga, akcenat u obrazovnim politikama je na pitanjima koja se tiču nastavnika (European Commission, 2005; OECD, 2001) i donosioci odluka imaju velika očekivanja od njih (Buchberger et al., 2000; OECD, 2001).

Nastavnici treba da upravljaju dalekosežnim promenama u školi i van nje, da budu proaktivni agenti promena i da implementiraju složene reforme obrazovnih sistema (Buchberger et al., 2000; OECD, 2001). U takvim okolnostima oni imaju dvostruku ulogu. S jedne strane, oni su objekti promena jer se od njih očekuje da se menjaju u cilju unapređivanja obrazovnog sistema, a s druge strane, oni su i subjekti promena jer se smatraju najznačajnijim akterima istih (UNESCO, 2003).

U većini evropskih zemalja nove uloge i odgovornosti nastavnika proizilaze iz sve veće autonomije koju imaju škole. Pored toga, rezultati nacionalnih i međunarodnih ispitivanja postignuća učenika su potegli pitanja o radu nastavnika. To je posebno bio slučaj u nekim zemljama u kojima su ti rezultati bili „poziv za buđenje“, odnosno vodili su do ponovnog razmatranja uloge i odgovornosti koje nastavnici treba da ispune (Eurydice, 2008).

Usled promena, tradicionalna uloga nastavnika, kao onoga ko prenosi znanja se menja i sve je više argumenata za novu profesionalizaciju nastavničke profesije (Buchberger et al., 2000). Umesto usmerenosti na sadržaj predmeta, njihov glavni zadatak postaje kreiranje uslova za optimalno učenje i razvijanje sposobnosti svakog učenika (Rangelov Jusović et al., 2013).

U skladu sa promenama, menja se i ono što se podrazumeva pod efikasnim učenjem. Nastavnici treba da budu stručnjaci iz predmetne oblasti što zahteva viši nivo njihovih akademskih kvalifikacija, a to znanje mora biti upotunjeno pedagoškim znanjem i to sa

fokusom na prenošenju učenicima različitih veština, uključujući i motivaciju za učenje, kreativnost i kooperativnost (OECD, 2001). Glavni izazov nije u tome da nastavnik uskladi predmetno znanje sa savremenim dostignućima iz te oblasti, koliko da dobro poznaje pedagoške nauke i da ta znanja poveže sa širim kontekstom u kom učenici uče. Promene u sadržajima predmeta su minimalne u poređenju sa promenama u oblasti pedagoških nauka, obrazovnih tehnologija, saznanjima o kontekstu u kom učenici uče (European Commission, 2012). Takođe, nastavnici treba da omoguće individualizovanu nastavu tako da svaki učenik postigne specifične ishode učenja, u skladu sa svojim sposobnostima, potrebama, kulturnim ili socijalnim poreklom (European Commission, 2012).

U savremenom društvu nastavnici imaju veći stepen autonomije, postaju u sve većoj meri uključeni u pitanja koja se tiču menadžmenta i školske administracije i u prilici da donose odluke na nivou škole (Eurydice, 2004).

Škole su u sve većoj meri multikulturalne i očekuje se da se u njima efikasno radi sa učenicima različitog kulturnog i jezičkog porekla. Ističe se i važnost osetljivosti i po pitanju pola, promovisanje tolerancije i društvenog sklada i efikasnog odgovaranja na potrebe društveno ugroženih učenika i učenika sa teškoćama u učenju i/ili ponašanju (Eurydice, 2008; OECD, 2010).

Razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija unosi novu dimenziju u uloge nastavnika jer se od njih zahteva njihovo razumevanje i korišćenje u nastavnom procesu, a takođe i usklađenost sa naučnim i drugim savremenim saznanjima (Eurydice, 2004; OECD, 2001; OECD, 2010). Uticaj informaciono-komunikacionih tehnologija i digitalnih medija na nastavu i učenje je u savremenom društvu veoma veliki i sve veća dostupnost onlajn sadržaja, materijala i metoda otvara nove mogućnosti za učenje učenika, ali i za nastavnike, omogućavajući im da učenicima prenose znanja i na fleksibilniji način (European Commission, 2012).

Od nastavnika se očekuje da međusobno sarađuju i rade u timovima sa ostalim nastavnicima i drugim zaposlenima u školi što zahteva socijalne, komunikacijske i veštine upravljanja. Pored saradnje sa kolegama i roditeljima, od nastavnika se očekuje i uspostavljanje saradnje sa akterima iz društvene zajednice (Eurydice, 2002; OECD, 2010).

Takođe, s obzirom na to da se od škola zahteva korišćenje podataka prikupljenih putem interne ili eksterne evaluacije, kako bi izveštavale o razvojnim procesima u školi i planirale sistematično unapređivanje rada, nastavnici moraju posedovati nove veštine za prikupljanje i analizu podataka jer se i od njih očekuje da budu uključeni u navedene procese (OECD, 2010).

Svaki nastavnik mora konstantno da kritički preispituje svoju praksu i da je prilagodi ishodima učenja učenika i rezultatima najnovijih istraživanja. Takođe, nastavnici treba konstantno da se usavršavaju i da unapređuju svoje profesionalne kompetencije kako bi odgovorili na potrebe svojih učenika, na raznovrsne okolnosti u učionici i van nje i kako bi unapređivali svoju praksu (European Commission, 2012).

Brojni, raznovrsni i promenljivi zahtevi koji se postavljaju pred nastavnike aktuelizuju potrebu preispitivanja i proučavanja obrazovanja nastavnika. Potreba da se obrazovanje nastavnika stavi „pod lupu“ proističe kako iz društvenih i kulturnih promena, tako i iz saznanja o vaspitanju, obrazovanju i profesiji nastavnika i povezana je sa opštim trendovima kritika i reformi obrazovanja, kao i sa uočavanjem nedostataka postojećih načina obrazovanja nastavnika. Zbog toga ne čudi što su krajem XX veka preispitivani i reformisani sistemi obrazovanja nastavnika u većini zemalja i što su pitanja o vrstama i strategijama njegovih promena i dalje aktuelna (Buchberger et al., 2000). Da bi nastavnici uspešno odgovorili na postavljene zahteve i očekivanja, neophodno je i da njihovo obrazovanje ima visok nivo kvaliteta (European Commission, 2005). Kreatori obrazovne politike treba da se postaraju da ulaganja u nastavnike kroz njihovo inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje budu proporcionalna zahtevima koji se pred nastavnike postavljaju (Buchberger et al., 2000; European Commission, 2005; OECD, 2001).

3. Stanje i trendovi u obrazovanju nastavnika

Iz činjenice da se inicijalno obrazovanje nalazi na samom početku profesionalnog razvoja nastavnika, proizilazi to da način na koji je ono organizovano ima ključnu ulogu u određivanju kvaliteta rada budućih nastavnika (Eurydice, 2004). Od suštinske važnosti je da se u obrazovanje nastavnika ulaže na najefikasniji i najefektivniji način kako bi bili visokokvalitetno obrazovani, kako bi potom njihov rad bio na visokom nivou kvaliteta, da bi mladima pomogli da razviju znanja i veštine potrebne za život u savremenom društvu (European Commission, 2012). U prethodnom poglavlju je bilo reči o tome da su društvene promene uticale i na obrazovanje, pa tako i na obrazovanje nastavnika. Usled toga je ono tokom poslednjih decenija bilo predmet važnih obrazovnih reformi, a promene su se odnosile na njegove ciljeve, sadržaj, strukturu, organizaciju, kriterijume za upis budućih nastavnika, stepen autonomije institucija na kojima budući nastavnici stiču obrazovanje i na nastavnu praksu tokom inicijalnog obrazovanja (Buchberger et al., 2000; Eurydice, 2005; EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012; UNESCO, 2003).

U ovom poglavlju će biti prikazani osnovni modeli i karakteristike sistema obrazovanja nastavnika u evropskim zemljama, kao i predlozi obrazovnih politika koji su u vezi sa njegovim daljim razvojem.

Obrazovanje nastavnika može biti organizovano na različite načine, a obično uključuje opštu i profesionalnu komponentu. Opšta se odnosi na akademske discipline i temeljno poznavanje predmeta koje će budući nastavnici predavati, a profesionalna na teorijska i praktična znanja u vezi sa nastavom koja omogućavaju spremnost za rad u učionici (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Dva glavna modela inicijalnog obrazovanja nastavnika se razlikuju po tome na koji način su ove dve komponente kombinovane. Profesionalna komponenta može da bude paralelna sa opštom (simultani model) ili da sledi nakon nje (konsekutivni model) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012).

Simultani model se najčešće primenjuje u obrazovanju nastavnika razredne nastave, ali u velikom broju zemalja i nastavnici predmetne nastave u osnovnoj školi se po njemu obrazuju. On nudi potencijalnu dobrobit jer omogućava studiranje koje je u većoj meri integrisano pošto se opšta i profesionalna obuka odvijaju istovremeno. Međutim, simultani model je na neki način manje fleksibilan u odnosu na konsekutivni jer se od studenata zahteva da se na početku studija opredele za obrazovanje za profesiju nastavnika (OECD, 2010).

Konsekutivni model podrazumeva da se profesionalna obuka iz oblasti obrazovnih nauka pohađa nakon završenog prvog ciklusa studija iz neke akademske discipline, odnosno predmeta koji će nastavnik kasnije predavati u školi i učestalija je kod obrazovanja predmetnih nastavnika (OECD, 2010). Ovaj model omogućava fleksibilniji put za obrazovanje budućih nastavnika jer se studenti za nastavnički poziv odlučuju nakon završenih osnovnih studija iz predmetne oblasti, odnosno prilagodljiviji je promeni interesovanja studenata i promenama uslova na tržištu rada (OECD, 2010). Takođe, postoje tvrdnje da konsekutivni model potencijalno nudi bolje predmetno obrazovanje, ali, s druge strane, i manje integrisane studije jer studenti imaju manje mogućnosti da povežu poznavanje predmeta sa njegovom metodikom (OECD, 2010).

U većini zemalja je bio prisutan trend produžavanja inicijalnog obrazovanja nastavnika tako da je obrazovanje nastavnika razredne nastave produženo na četiri godine i postalo je program na nivou univerziteta, a obrazovanje predmetnih nastavnika je produženo za oko godinu dana i zahteva postdiplomske kvalifikacije (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; OECD, 2010).

Upis na institucije za obrazovanje nastavnika je u evropskim zemljama uslovljen određenim kriterijumima, a ti kriterijumi i metode selekcije mogu biti različiti i o njima se može odlučivati na centralnom nivou ili na nivou institucije koja pruža to obrazovanje. U većini zemalja selekcija se zasniva na tri ili više kriterijuma. Generalno, upis na institucije za obrazovanje nastavnika se bazira na zahtevima za upis na visoko obrazovanje pre nego na selekcionim kriterijumima koji bi bili specifični za bavljanje nastavničkom profesijom (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). U svega trećini evropskih zemalja postoje kriterijumi karakteristični za upis na programe za obrazovanje nastavnika, kao što su specifični testovi sposobnosti ili intervjui u kojima potencijalni studenti iznose svoje motive za bavljenje nastavničkim pozivom (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

Uprkos razlikama među sistemima obrazovanja nastavnika u evropskim državama, neki sadržaji su zajednički za većinu, a to su studije iz oblasti obrazovnih nauka, predmetne studije, studije iz oblasti metodike i nastavna praksa (Buchberger et al., 2000). Varijacije postoje u odnosu na to koliki akcenat pojedini programi za obrazovanje nastavnika stavljaju na različite aspekte kao što su poznavanje predmeta, pedagoško znanje, obrazovne nauke i nastavna praksa (OECD, 2010). Sticanje znanja i veština u oblasti istraživanja u obrazovanju je identifikovano kao važan aspekt obrazovanja nastavnika koji treba da im pomogne da u svoju praksu inkorporiraju rezultate istraživanja. U skladu s tim, u većini evropskih zemalja opšte direktive ukazuju na to da inicijalno obrazovanje kod budućih nastavnika treba da razvije

znanja i veštine u oblasti istraživačkog rada i da sadržaji u vezi s tim treba da budu deo sadržaja programa za obrazovanje nastavnika (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; OECD, 2010). Dakle, ističe se značaj istraživačkog rada i refleksivne prakse. Nastavnici bi trebalo da kritički analiziraju svoju praksu, da na nivou učionice sprovode istraživanja, da u svoju praksu inkorporiraju rezultate svojih i akademskih istraživanja iz oblasti obrazovanja, da evaluiraju efektivnost svojih nastavnih metoda i da ih u skladu sa potrebama menjaju i usavršavaju (Commission of the European Communities, 2007).

U evropskim zemljama se u velikoj meri potvrđuje potreba da jasno i koncizno bude definisano ono što je potrebno da nastavnici znaju i, iznad svega, šta treba da budu sposobni da urade, a to se razlikuje od kurikuluma programa za obrazovanje nastavnika gde je fokus uglavnom na tome šta studenti, budući nastavnici, treba da nauče (European Commission, 2012) i ukazuje na potrebu za izmenama tih kurikuluma radi unapređivanja inicijalnog obrazovanja nastavnika.

Programima za obrazovanje nastavnika treba da bude obuhvaćena pedagoška teorija, pedagoške veštine i tehnike, kao i otvorenost za širok spektar disciplina koje uključuju dečju psihologiju i zakonsku regulativu koja se tiče obrazovanja, a povrh svega, predmetna znanja (Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper, 2008). Takođe, iz društvenih promena proizilaze novi profesionalni zadaci nastavnika koji se, između ostalog, tiču i multikulturalnog obrazovanja, korišćenja savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija, a sve to mora biti inkorporirano u sadržaje obrazovanja nastavnika (Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper, 2008).

Praktična komponenta obrazovanja nastavnika je veoma značajna i smatra se neophodnim delom pripreme budućih nastavnika jer im pomaže da shvate dinamiku podučavanja u učionici i principe na kojima se ono zasniva (OECD, 2010). U većini zemalja nastavna praksa čini oko trećinu celokupnog programa obrazovanja nastavnika, a u nekim zemljama programi za obrazovanje nastavnika nastoje da integrišu nastavnu praksu u sve delove programa u cilju postizanja holističkog pristupa u obrazovanju koje vodi ka nastavničkoj profesiji (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Trajanje nastavne prakse uveliko varira. Neki programi obezbeđuju kratak period iskustva u učionici, a drugi podrazumevaju jednogodišnje stažiranje sa redovnim nastavničkim obavezama. Najčešće se nastavna praksa odvija nakon izučavanja teorijskih predmeta, pri kraju studijskih programa za obrazovanje nastavnika. Međutim, praktična obuka je sve češće prisutna tokom celog programa obrazovanja nastavnika, posebno u simultanim modelima, a obim te obuke se proširuje. Od budućih nastavnika se očekuje da učestvuju u školskim aktivnostima,

posmatraju nastavni proces, podučavaju učenike i budu pomoćnici nastavnicima pre nego što i sami stupe u praksu. Takođe, ostvaruje se veći napredak ka uspostavljanju sistemskih veza između škola i institucija na kojima se obrazuju nastavnici, što je od velike važnosti (Buchberger et al., 2000; European Commission, 2012; OECD, 2010).

Postoji trend remodelovanja inicijalnog obrazovanja nastavnika tako da studenti i na početku programa imaju praksu, odnosno ulaze u školske učionice i više vremena provode u njima kako bi tokom tog procesa imali jaču podršku. To uključuje duži kurs o podučavanju, s naglaskom na korišćenju rezultata aktuelnih istraživanja koja se odnose na nastavnu praksu i najmanje godinu dana prakse u školi koja studentima omogućava da pokažu i razviju svoju inovativnost i da sprovode istraživanja koja su u vezi sa procesom nastave i učenja (European Commission, 2012). Segment inicijalnog obrazovanja nastavnika koji se odnosi na nastavnu praksu treba da bude pažljivo isplaniran i sproveden. Ključni faktori su pritom partnerstvo između institucija za obrazovanje nastavnika i škola, sa dogovorenim međusobnim odgovornostima, ulogama i resursima. Pored toga je neophodno pažljivo planiranje praktičnih elemenata inicijalnog obrazovanja nastavnika koje uključuje odgovarajući monitoring, povratne informacije, refleksiju i saradnju sa ostalim studentima i mentorima i podršku od strane mentora na praksi koja je usklađena sa specifičnim potrebama svakog studenta (European Commission, 2012).

U cilju osiguranja kvaliteta, u gotovo svim evropskim zemljama postoji sistem za evaluaciju inicijalnog obrazovanja nastavnika, a postupci evaluacije mogu se razlikovati od zemlje do zemlje. U nekim zemljama se vrši evaluacija celokupnog sistema obrazovanja nastavnika i njegova svrha je da fokus ne bude na pojedinim institucijama već na celokupnom sistemu obrazovanja nastavnika. Takav pristup može da obezbedi dobru osnovu za reformu sistema ili za evaluaciju već implementiranih reformi (Eurydice, 2006). Proces evaluacije može biti eksterni, pri čemu tela ili osobe izvan institucije vrše evaluaciju, ili interni, koju sama institucija sprovodi. U svakom slučaju, eksterna i interna evaluacija su veoma često u bliskoj vezi jer se jedna može oslanjati na rezultate druge ili obe mogu dovesti do istih rezultata (Eurydice, 2006).

Treba pomenuti i profesore na ustanovama za obrazovanje nastavnika. Činjenica je da oni treba da budu visokokvalifikovani, ali je od suštinske važnosti da poseduju i praktična znanja i da imaju blizak kontakt sa svakodnevnim aktivnostima u školi kako teorija i praksa ne bi bili odvojeni, već integrisani u obrazovanju budućih nastavnika. Neophodne kvalifikacije profesora budućih nastavnika u evropskim zemljama nisu precizno definisane,

ali bi trebalo da budu viđene kao veoma važne u cilju unapređivanja inicijalnog obrazovanja nastavnika (Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper, 2008).

Već je bilo reči o tome da promene savremenog društva, kao što su globalizacija, izmenjene vrednosti, ekonomija, tržište rada, informaciono-komunikacione tehnologije, utiču na profesionalne zadatke i uloge nastavnika, ali predstavljaju i povod za reforme, kako u oblasti obrazovanja uopšte, tako i u oblasti obrazovanja nastavnika i to u oblasti njegovih ciljeva, kurikuluma i strukture (Buchberger et al., 2000).

Široko je rasprostranjeno uverenje da je potrebno precizirati kakva se znanja i sposobnosti očekuju od nastavnika te da se takvi profili nastavnika moraju uvesti u sisteme njihovog obrazovanja. Oni obuhvataju odlično poznavanje predmeta, pedagoške veštine, sposobnost za rad sa učenicima i kolegama koji se međusobno razlikuju, doprinosenje radu škole i potencijal za stručno usavršavanje (OECD, 2010). To ističe značaj postojanja okvira nastavničkih kompetencija koje podrazumevaju listu onoga što nastavnik treba da zna ili što je sposoban da učini, a time i opis veština i kompetencija koje nastavnici treba da poseduju. Najčešće spisak poželjnih nastavničkih kompetencija uključuje oblasti kao što su predmetno i pedagoško znanje, veštine procenjivanja, sposobnost za timski rad, socijalne i komunikacijske veštine potrebne za profesiju nastavnika, uvažavanje različitosti, istraživačke veštine, kao i organizacione i veštine rukovođenja (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Okvir nastavničkih kompetencija, između ostalog, može da bude i osnova za definisanje ishoda studijskih programa za obrazovanje nastavnika (European Commission, 2013). Kada se uzme u obzir raspon i kompleksnost kompetencija koje se očekuju od nastavnika u XXI veku, jasno je da ne postoji takav studijski program za njihovo inicijalno obrazovanje tokom kog će steći sve potrebne kompetencije koje iziskuje nastavnička profesija i da je neophodno da se usvajanje i razvijanje kompetencija posmatra kao proces koji traje tokom obrazovanja i čitave karijere nastavnika (European Commission, 2013).

Inicijalno obrazovanje nastavnika treba da obezbedi više od pedagoških kompetencija, predmetnog znanja i poznavanja metodike predmeta. Treba da razvije kapacitete studenata za refleksivnu praksu, za istraživački rad, treba da ih pripremi da budu sposobni da na vreme i precizno otkriju probleme učenika i da iz širokog repertoara potencijalnih rešenja primene ona koja su odgovarajuća za prepoznati problem (European Commission, 2012; Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper, 2008). Nadalje, inicijalno obrazovanje treba da osposobi nastavnike da stvore efektivne situacije za učenje koje su u skladu sa potrebama svakog učenika i da budu svesni toga da postoje različiti načini za postizanje ishoda učenja (European Commission, 2012). Inicijalno obrazovanje nastavnika u zemljama u kojima

učenici imaju visoka postignuća počinje definisanim standardima koji propisuju šta nastavnici treba da znaju i šta treba da budu sposobni da urade pre nego što diplomiraju, a sve to je u kombinaciji sa čestim prilikama za nastavnu praksu koja je pod nadzorom eksperata (European Commission, 2012).

Politike koje se tiču obrazovanja nastavnika treba da osiguraju da institucije za njihovo obrazovanje imaju jasne vodilje o tome šta budući nastavnici treba da znaju i da budu sposobni da urade u skladu sa nastavničkim pozivom kao i da su te ustanove u potpunosti odgovorne za to da će diplomirani studenti posedovati te kvalifikacije (European Commission, 2012). To opet ističe značaj definisanih kompetencija koje nastavnici treba da poseduju. U evropskim zemljama postoje različiti pristupi u definisanju kompetencija koje se zahtevaju od nastavnika. U nekim zemljama postoje vrlo uopštene nacionalne smernice za nastavničke kompetencije ili postoje opšte nacionalne smernice koje određuju široko definisane ishode koji se očekuju od inicijalnog obrazovanja nastavnika, ali bez precizno definisanih lista kompetencija. S druge strane su zemlje u kojima su zakonskom regulativom nastavničke kompetencije definisane, a predstavljaju i očekivane ishode obrazovanja nastavnika (European Commission, 2013).

Zajednički principi obrazovnih politika evropskih zemalja koji se tiču obrazovanja nastavnika podrazumevaju najpre to da je nastavnička profesija dobro kvalifikovana, odnosno da nastavnici svoje obrazovanje stiču na visokoškolskim institucijama i da je to obrazovanje multidisciplinarno – da osigura da nastavnici poseduju široka predmetna i pedagoška znanja i veštine i kompetencije potrebne za podučavanje i podršku učenju učenika (European Commission, 2005). Potom da nastavnička profesija treba da bude postavljena u kontekst celoživotnog učenja i usavršavanja i da treba da bude mobilna, odnosno da pokretljivost bude centralna komponenta inicijalnog obrazovanja i daljeg profesionalnog usavršavanja nastavnika. Na kraju, nastavnička profesija treba da bude zasnovana na partnerstvu, a to podrazumeva da institucije za obrazovanje nastavnika sarađuju sa školama i drugim relevantnim akterima iz društvene zajednice (European Commission, 2005). Kao tri ključne kategorije nastavničkih kompetencija definisane su:

Rad sa ljudima. Nastavnička profesija treba da se bazira na vrednostima socijalne inkluzije i negovanju potencijala svakog učenika. Nastavnici treba da budu sposobni da uvažavaju individualne razlike svojih učenika i da im pomognu da se razviju tako da budu aktivni članovi društva. Takođe, treba da sarađuju sa svojim kolegama i unapređuju svoju praksu (European Commission, 2005).

Rad u skladu sa znanjima, tehnologijama i informacijama. To podrazumeva da obrazovanje i profesionalno usavršavanje nastavnika treba da im obezbedi dobro poznavanje i razumevanje predmetnih znanja, ali i da ih osposobi kako da dođu do različitih informacija, da ih analiziraju, evaluiraju i primene u praksi, zajedno sa informaciono-komunikacionim tehnologijama koje na efektivan način treba da primenjuju u procesu nastave i učenja (European Commission, 2005).

Rad u zajednici i u interesu zajednice. Nastavnici treba da pomognu učenicima da budu odgovorni građani, treba da sarađuju sa akterima iz svoje zajednice i da svojim radom doprinose osiguranju kvaliteta obrazovnog sistema (European Commission, 2005).

Predlozi obrazovnih politika koji se tiču prioriteta u budućem razvoju inicijalnog obrazovanja nastavnika, a nastali na osnovu iskustava prikupljenih iz nacionalnih izveštaja OECD zemalja su sledeći:

Razvijanje profila nastavnika, odnosno sažeto preciziranje znanja i sposobnosti koje se očekuju od nastavnika i koji daju smernice za njihovo inicijalno obrazovanje. Da bi se pripremio profil nastavničkih kompetencija neophodno je jasno izjašnjavanje o tome koji su ciljevi učenja učenika. Znanje i veštine koji su potrebni za uspešan rad nastavnika moraju sa njima biti usklađeni. Jasno definisan, precizan profil nastavnika može da bude od velike važnosti za usklađivanje elemenata koji utiču na usavršavanje znanja i veština koje nastavnici treba da poseduju. Nastavnički profili bi trebalo da obuhvate širok spektar kompetencija koje su potrebne za njihov efikasan rad, a trebalo bi i da podrazumevaju odlično poznavanje predmetne oblasti, pedagoške veštine, sposobnost rada sa međusobno različitim učenicima i kolegama, doprinos školi i profesiji i sposobnost za kontinuirano usavršavanje (OECD, 2010).

Usavršavanje nastavnika kao kontinuum, odnosno bolja povezanost inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika. Profesionalni razvoj nastavnika je u velikoj meri usmeren ka njihovom inicijalnom obrazovanju i u većini zemalja, kvalifikacije koje nastavnici tokom njega stiču predstavljaju ključnu odrednicu njihove kasnije karijere. Međutim, kada se uzme u obzir brzina kojom se dešavaju društvene, pa tako i promene u oblasti obrazovanja, dolazi se do zaključka da razvoj nastavnika mora biti postavljen u kontekst doživotnog učenja, dok inicijalno obrazovanje predstavlja njegov temelj. Pored toga, potrebno je da inicijalno obrazovanje, uvođenje u posao i stručno usavršavanje nastavnika budu mnogo bolje međusobno povezani kako bi postojao dosledniji sistem njihovog obrazovanja i usvršavanja (OECD, 2010).

Ostvarivanje fleksibilnijeg i efikasnijeg obrazovanja nastavnika. To bi podrazumevalo sledeće: da oni koji su završili studije u nekoj drugoj oblasti imaju mogućnost

da se obrazuju za profesiju nastavnika; modularne sisteme kurikuluma koji omogućavaju vanredne ili studije na daljinu; veći broj zajedničkih komponenti nastavničke obuke za različite nivoe obrazovanja i različite vrste škola da bi bile otvorene veće mogućnosti za zapošljavanje; alternativne puteve za obrazovanje za one koji žele da promene zanimanje; bodove za kvalifikacije i iskustvo stečeno izvan obrazovanja kako bi se smanjili trajanje i troškovi kurseva; obezbeđivanje programa za prekvalifikaciju i dokvalifikaciju; uspostavljanje bliskih veza sa školama i onim što nastavnička profesija u praksi podrazumeva tokom studiranja; aktivno učešće u istraživačkom radu i mehanizme evaluacije (OECD, 2010).

Unapređivanje selekcionih kriterijuma pri upisu na programe za obrazovanje budućih nastavnika. Trebalo bi uvesti procedure pomoću kojih može da se ustanovi da li potencijalni studenti imaju potrebnu motivaciju, veštine, znanje i lične kvalitete. Takođe, trebalo bi raditi i na popravljanju ugleda nastavničke profesije da bi programi za obrazovanje nastavnika bili primamljivi sposobnim i motivisanim kandidatima (OECD, 2010).

Promena akcenta u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Uzimajući u obzir kompetentnost nastavničke profesije, inicijalno obrazovanje treba da obezbedi ne samo temeljnu obuku iz predmeta podučavanja, iz metodike koja se tiče predmeta ili iz obrazovnih nauka, već mora kod budućih nastavnika da usavrši i veštine razmišljanja o načinu podučavanja i istraživačkog rada u praksi (OECD, 2010).

Poboljšanje prakse tokom inicijalnog obrazovanja. Programi za obrazovanje nastavnika treba da obezbede da se studentska praksa i akademske studije međusobno dopunjavaju i podupiru, kao i da mentori u školama u kojima studenti obavljaju praksu imaju adekvatnu obuku i podršku (OECD, 2010).

Akreditovanje programa za obrazovanje nastavnika. Kako bi kvalitet u obrazovanju nastavnika bio obezbeđen i nastavnici adekvatno obrazovani, akreditaciju programa bi trebalo da vrši nezavisno, autoritativno telo. Uslovi za akreditaciju bi trebalo da budu usmereni ka ishodima programa, a institucije na kojima se nastavnici obrazuju bi trebalo da imaju slobodu pri određivanju najboljeg načina za njihovo postizanje. Takođe, akreditacija programa bi trebalo da bude deo procesa konstantne evaluacije i pružanja povratnih informacija o uspešnosti obrazovanja nastavnika (OECD, 2010).

Među ciljevima postavljenim za unapređivanje obrazovnih sistema je svakako i poboljšanje inicijalnog obrazovanja nastavnika (European Commission, 2012), a pritom se akcenat stavlja na poboljšanje kriterijuma selekcije pri upisu na programe za obrazovanje nastavnika i kriterijuma pri njihovom zapošljavanju, kao i na potrebu konstantne evaluacije u

cilju identifikovanja oblasti u kojima postoji potreba za poboljšanjem, obezbeđivanjem sredstava ili pružanjem podrške nastavnicima kako bi ispunili visoka očekivanja (OECD, 2010).

4. Obrazovanje nastavnika u Finskoj

Od kada su se pojavili rezultati prvih međunarodnih ispitivanja postignuća učenika, sistem obrazovanja u Finskoj je postao predmet interesovanja zemalja širom sveta (Uusiautti & Määttä, 2013). Rezultati istraživanja i dosadašnja praksa sugerišu na zaključak da među ostalim faktorima koji doprinose uspehu finskog obrazovnog sistema, nastavnici predstavljaju glavni adut (Sahlberg, 2011). Donosioci odluka i oni koji se bave istraživačkim radom u oblasti obrazovanja u Finskoj, prepoznaju visok kvalitet rada nastavnika i visok kvalitet njihovog obrazovanja kao jedan od ključnih faktora visokih postignuća učenika (Niemi, 2011). Finski sistem obrazovanja nastavnika se razvio u sadašnje stanje zahvaljujući značajnim strukturnim promenama kroz koje je prošao i konstantnim reformama i procesu evaluacije (Uusiautti & Määttä, 2013).

4.1. Institucije za obrazovanje nastavnika

Obrazovanje nastavnika koji će raditi u osnovnoj školi se odvija na univerzitetima i različito je zavisno od nivoa i tipa obrazovanja u kom budući nastavnici žele da rade (Sahlberg, 2010). Deo odgovornosti za obrazovanje nastavnika je na fakultetima za obrazovanje, a drugi deo se realizuje u saradnji sa fakultetima iz različitih akademskih disciplina. Fakulteti za obrazovanje su odgovorni za pružanje obrazovanja budućim nastavnicima razredne nastave i za obrazovanje nastavnika određenih predmeta kao što su ekonomika domaćinstva, tehničko obrazovanje, u nekim slučajevima i muzička kultura. Obrazovanje predmetnih nastavnika se realizuje na fakultetima različitih akademskih disciplina, a studije iz oblasti obrazovnih nauka obezbeđuju određeni odseci fakulteta za obrazovanje (Eurypedia, 2014).

Budući nastavnici se u Finskoj obrazuju na sedam univerziteta na kojima se nastava realizuje na finskom jeziku i na jednom univerzitetu gde je nastava na švedskom jeziku. Ne postoje alternativni putevi za sticanje nastavničkih kompetencija, već je neophodna univerzitetska diploma (Sahlberg, 2011).

4.2. Upis na institucije za obrazovanje nastavnika

Nastavnička profesija je veoma prestižna i popularna u Finskoj i verovatno je u ovoj zemlji upis na fakultete na kojima se obrazuju budući nastavnici najkonkurentniji. O tome svedoči i podatak je 2009. godine samo 17% onih koji su polagali prijemne ispite za upis na programe za obrazovanje nastavnika upisano, kao i da je akademske 2011/12. godine na

Odseku za obrazovanje nastavnika Univerziteta u Helsinkiju za 120 mesta apliciralo skoro 2.400 kandidata (Sahlberg, 2011). Uprkos popularnosti nastavničke profesije i željama mnogih da postanu nastavnici, samo najbolji i najposvećeniji imaju mogućnost da realizuju tu svoju profesionalnu želju jer je, kao što je već pomenuto, konkurencija veoma velika (Sahlberg, 2011). Moglo bi se reći da postoje tri razloga zbog kojih se najbolji među mladima opredeljuju za profesiju nastavnika. Prvi i najvažniji je taj što kroz ovu profesiju mogu da ispune svoju moralnu misiju, odnosno potrebu da rade sa ljudima i pomažu i učenicima i društvu putem obrazovanja. Drugo, studijski programi su u dovoljnoj meri izazovni za sposobne i motivisane kandidate, tj. sadržaji i uslovi koji se postavljaju studentima su veoma zahtevni, u poređenju sa drugim studijskim programima u Finskoj. Treći, ali ne i glavni razlog je plata jer su nastavničke plate u Finskoj nešto više od prosečnih (Sahlberg, 2011).

Kandidati za upis na fakultete za obrazovanje nastavnika razredne nastave se selektuju kroz dve faze. Prva faza selekcije se vrši na osnovu rezultata na prijemnom ispitu, uspeha tokom prethodnog školovanja i drugih postignuća, a druga faza podrazumeva procenu sposobnosti, odnosno intervjuisanje najboljih kandidata iz prve faze koji, između ostalog, treba da objasne i zbog čega su se opredelili za nastavnički poziv, a uglavnom se zahteva i barem jedno prethodno iskustvo u radu sa decom (Sahlberg, 2011). Dakle, selekcija budućih nastavnika razredne nastave se vrši na osnovu rezultata prijemnog ispita, testa sposobnosti i intervjua. Na nekim univerzitetima intervju uključuje i testiranje u grupnim situacijama i demonstraciju veština po izboru kandidata. Nakon uspešno položenog prijemnog ispita, kandidati se pozivaju na polaganje testa sposobnosti (Eurypedia, 2014; Sahlberg, 2011).

Oni koji žele da postanu predmetni nastavnici apliciraju na odgovarajuće fakultete i odseke, a selekcija se zasniva ili samo na testu sposobnosti ili na testu sposobnosti i uspehu tokom prethodnog školovanja (Eurypedia, 2014; Sahlberg, 2011).

Od 2006. godine u Finskoj je pojačana saradnja između univerziteta u procesu selekcije budućih studenata. Cilj je bio da se pojednostave procedure selekcije i unapredi saradnja između univerziteta. Tako su 2011. godine budući studenti polažući jedan prijemni ispit mogli da apliciraju za upis na sedam različitih univerziteta i na 46 studijskih programa u oblasti obrazovanja (Sahlberg, 2011).

4.3. Trajanje i organizacioni model obrazovanja nastavnika

Obrazovanje nastavnika razredne nastave traje pet, a predmetnih nastavnika pet do šest godina. Ono može biti organizovano po simultanom modelu, kada su sadržaji iz oblasti obrazovnih nauka integrisani u celokupne studijske programe, ili po konsekutivnom modelu,

kada se najpre završava preddiplomski nivo iz oblasti različitih akademskih disciplina, a potom sledi obuka iz obrazovnih nauka (Eurypedia, 2014).

Obrazovanje nastavnika razredne nastave je organizovano po simultanom modelu, gde se sticanje znanja iz oblasti obrazovnih nauka i predmetnih znanja odvijaju istovremeno i traje pet godina. Nastavnici razredne nastave imaju mogućnost da steknu dvostruku kvalifikaciju koja im omogućava da, pored realizovanja razredne nastave, predaju i određene predmete (Eurypedia, 2014).

Obrazovanje predmetnih nastavnika je organizovano po konsekutivnom ili po simultanom modelu. U Finskoj je uglavnom zastupljen konsekutivni model gde studenti prvo upisuju studije određenog predmeta na relevantnom univerzitetu i posle jedne ili dve godine studija, mogu da apliciraju za upis studija za obrazovanje predmetnog nastavnika. S druge strane, na nekim univerzitetima i fakultetima studenti se mogu još na samom početku studija opredeliti za smerove koji obezbeđuju obrazovanje predmetnih nastavnika. U tim slučajevima obrazovanje je obezbeđeno kroz saradnju između odseka fakulteta za obrazovanje, predmetnih odseka i škola za praksu budućih nastavnika. Odsek fakulteta za obrazovanje obezbeđuje pedagoške studije, dok predmetni odseci različitih fakulteta obezbeđuju obrazovanje iz određenog predmeta i ove studije se odvijaju istovremeno, odnosno po simultanom modelu. Obrazovanje predmetnih nastavnika, dakle, traje pet do šest godina (Eurypedia, 2014; Sahlberg, 2011).

4.4. Sadržaj obrazovanja nastavnika

Univerziteti imaju visok nivo autonomije kada su u pitanju kurikulumi, odnosno svaki od njih je odgovoran za kvalitet programa koje pruža studentima. Na nacionalnom nivou ne postoji kurikulum za obrazovanje nastavnika koji bi važio za sve univerzitete, ali postoje opšti principi kojih se pridržavaju sve institucije na kojima se obrazuju budućí nastavnici i oni se delom baziraju na preporukama Ministarstva za obrazovanje, a delom na saglasnosti postignutoj među fakultetima na kojima se obrazuju nastavnici. Autonomija institucija po pitanju kurikuluma znači i to da je na nekim institucijama kurikulum izražen kroz ishode učenja, a na drugim, tradicionalno, kroz predmetne oblasti (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011). Najčešće su ciljevi studijskih programa iskazani kroz ishode učenja i kompetencije koje studenti, po njihovom završetku, treba da poseduju (Sahlberg, 2011).

Dakle, iako ne postoje nacionalni standardi, postoje nezvanični zajednički principi i preporuke oko kojih su institucije za obrazovanje nastavnika saglasne i kojih se pridržavaju.

Glavne zajedničke smernice usvojene 2006. godine, kao glavne elemente kurikuluma svih programa za obrazovanje nastavnika, definišu:

- **Akadske discipline.** To mogu biti bilo koje od disciplina koje se predaju u školi ili obrazovnim institucijama i one mogu biti glavni ili sporedni predmet, zavisno od toga koju kvalifikaciju budući nastavnici stižu. Nastavnici razredne nastave kao glavni predmet imaju obrazovne nauke, a sporedni su ostale discipline (Niemi, 2011).
- **Istraživačke studije** se sastoje od studija metodologije. Važan cilj studija orijentisanih na istraživački rad je da obuču studente da razviju svoju praksu zasnovanu na istraživačkom radu i zbog toga su moduli iz istraživačkih metoda obavezni u obrazovanju nastavnika. Cilj ovih studija je da obuču studente da identifikuju i analiziraju probleme sa kojima se mogu susresti u svom budućem radu. Ova istraživačka komponenta je suštinski deo obrazovanja svih nastavnika u Finskoj i iznosi oko 20% celokupnih studija (Niemi, 2011).
- **Pedagoške studije** (minimum 60 ESPB bodova) su obavezne za sve nastavnike i uključuju i nastavnu praksu. Ove studije daju formalne pedagoške kvalifikacije nastavnicima i obezbeđuju im opšte nastavničke kompetencije naglašavajući refleksivnu i na istraživanjima zasnovanu orijentaciju za profesiju nastavnika. U skladu sa zakonskom regulativnom, ove studije moraju biti iz oblasti obrazovnih nauka. Njihov cilj je da za studente stvore mogućnosti da ovladaju nastavnom interakcijom, da nauče kako da razviju svoje veštine podučavanja i kako da planiraju i evaluiraju proces nastave u skladu sa kurikulumom, školom kao zajednicom i sposobnostima učenika. Takođe, treba da nauče i kako da sarađuju sa drugim nastavnicima, sa roditeljima i drugim ciljnim grupama u društvenoj zajednici. Ove studije uključuju i nastavnu praksu čiji je cilj da pomogne studentima u njihovim naporima da ovladaju profesionalnim veštinama u oblasti istraživanja, razvijanja i evaluacije procesa nastave i učenja (Niemi, 2011).
- **Studije iz oblasti komunikacije, jezika i informaciono-komunikacionih tehnologija** su takođe obavezne (Niemi, 2011).
- Priprema **profesionalnog plana studiranja** je novi element na univerzitetskim studijama u Finskoj od 2005. godine, a njegova glavna funkcija je da vodi studente ka tome kako da razvijaju svoje efektivne programe i planove za karijeru i da im pomogne da postignu svoje ciljeve (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011).

- **Izborne studije** mogu pokrivati različite kurseve tokom kojih studenti profilisu svoje studije i kvalifikacije (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011).

Obrazovanje nastavnika obezbeđuje izbalansirani razvoj kako profesionalnih, tako i ličnih kompetencija studenata (Sahlberg, 2011). Finska je zemlja u kojoj se u obrazovanju nastavnika veliki značaj pridaje na istraživanjima zasnovanim studijama. Profesori na institucijama na kojima se obrazuju budući nastavnici su odgovorni za to da vode i usmeravaju studente kako bi njihovo obrazovanje bilo orijentisano ka istraživanjima. Već je navedeno da deo sadržaja obrazovanja svih budućih nastavnika čine istraživačke studije. Na tim studijama studenti uče kako da tumače i interpretiraju rezultate istraživanja iz oblasti obrazovanja, kako da dođu do različitih podataka, kako da vrše analizu i izvode zaključke. Istraživačke metode koje se pritom primenjuju mogu biti različite, od istorijskih analiza do anketiranja i eksperimenata. Cilj ovih studija je da studenti postanu aktivni u procesu svog obrazovanja i da im pomogne da otkriju i koriste svoje intelektualne kapacitete. Pored toga, važan i već pomenuti cilj ovih studija, je da obrazuje nastavnike koji će razviti svoju buduću praksu koja se bazira na istraživačkom radu. Zbog toga se istraživački segment studija smatra ključnim u obrazovanju budućih nastavnika. Programi za obrazovanje nastavnika u Finskoj podrazumevaju sadržaje iz oblasti i kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda, a s ciljem da obuče studente kako da identifikuju i analiziraju probleme sa kojima se mogu sresti u svojoj budućoj praksi (Niemi, 2008). Na istraživanjima zasnovani programi za obrazovanje nastavnika se ogledaju i u zahtevanoj završnoj master tezi. Master teze budućih nastavnika razredne nastave su iz oblasti obrazovnih nauka, a teme su najčešće u bliskoj vezi sa nastavnom praksom u učionici (Sahlberg, 2011). Odnosno, studenti moraju da formulišu problem iz oblasti obrazovanja, da samostalno tragaju i pronađu informacije i podatke u vezi s tim problemom, da to detaljno obrazlože i da sintetišu rezultate u pismenoj tezi. Tako se studenti obučavaju da aktivno uče i da internalizuju stavove o istraživačkom radu (Niemi, 2008). Budući nastavnici predmetne nastave kao teme najčešće biraju one koje su u vezi sa njihovom predmetnom oblašću, odnosno određenom akademskom disciplinom (Sahlberg, 2011).

U obrazovanju nastavnika razredne nastave glavne su pedagoške studije (Sahlberg, 2011; Niemi, 2011). Pored toga, sadržaje čine teorije iz oblasti obrazovanja, znanja iz oblasti određenih akademskih disciplina, odnosno predmetna znanja i predmetne metodike (Sahlberg, 2011). Generalno, pedagoške studije čine najmanje 60 ESPB bodova od ukupnog broja kredita. Druge studije iz oblasti obrazovnih nauka nose isti broj ESPB bodova. Suštinski deo tih studija je master teza koja podrazumeva samostalno sprovedeno istraživanje, koje na svim

univerzitetima nosi 40 ESPB bodova. 60 ESPB bodova nose studije oz oblasti određenih predmetnih oblasti, odnosno akademskih disciplina (Sahlberg, 2011).

Procentualno izražen udeo različitih sadržaja u programima za obrazovanje nastavnika razredne nastave izgleda ovako: pedagoške studije su zastupljene sa 20%, ostale studije iz oblasti obrazovnih nauka čine oko 26% ukupnih sadržaja, akademske predmetne studije čine 20%, akademske studije iz drugih disciplina mogu biti zastupljene sa 8 do 20% i studije iz oblasti komunikacije, jezika i informaciono-komunikacionih tehnologija čine od 13 do 25% ukupnih sadržaja (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011).

Na master studijama za nastavnike razredne nastave, studenti mogu odabrati neki od sledećih modula:

- Jezik i komunikacione studije
- Osnovne i predmetne studije u obrazovanju
- Napredne studije u obrazovanju
- Manje predmetne studije
- Opcione studije (Eurypedia, 2014).

U obrazovanju predmetnih nastavnika glavni predmet je onaj koji studenti nameravaju da predaju u školi. Pored toga, sadržaj njihovih studijskih programa čine i obrazovne nauke i predmetne metodike (Sahlberg, 2011). Izuzetak su studenti koji se obrazuju za predmetne nastavnike ekonomike domaćinstva i zanata – oni stižu obrazovanje na fakultetima za obrazovanje, gde obrazovnim naukama pripada najviše mesta u kurikulumu. U obrazovanju nastavnika ostalih predmeta, studenti su selektovani u određene grupe u kojima se uče relevantne oblasti nauke ili umetnosti. Studenti koji žele da postanu predmetni nastavnici studiraju u saglasnosti sa predmetnim nastavnim programima na fakultetu glavnog predmeta. Njihovo obrazovanje je organizovano tako da su odeljenja fakulteta odgovorna za pružanje znanja iz oblasti predmeta, dok je odsek fakulteta za obrazovanje odgovoran za organizaciju njihovih studija iz oblasti obrazovnih nauka (Eurypedia, 2014). U prikazu organizacionih modela obrazovanja, navedeno je da u Finskoj nastavnici predmetne nastave mogu steći obrazovanje na dva načina, pritom su sadržaji isti ali su raspoređeni na drugačije načine. Kada se budući nastavnici obrazuju po konsekutivnom modelu, oni na bečelor nivou izučavaju određene akademske discipline, kao što su na primer finski jezik ili matematika. Po njegovom završetku, na master nivou izučavaju sadržaje iz oblasti obrazovnih nauka. Njihov fokus je na predmetno orijentisanim strategijama podučavanja koje nose 60 ESPB bodova, odnosno za njihovo završavanje je potrebna jedna godina studija (Sahlberg, 2011). U obrazovanju predmetnih nastavnika po simultanom modelu, odnosno onih koji su se na samom početku

studija opredelili za nastavničko usmerenje, glavni predmeti su iz oblasti određene akademske discipline i najčešće se oni izučavaju na prve dve godine studija. Nakon toga studenti izučavaju sadržaje iz oblasti obrazovnih nauka, koji su isti kao i kada je u pitanju konsekutivni model i takođe nose 60 ESPB bodova od ukupnog broja kredita (Sahlberg, 2011).

Udeo različitih sadržaja studijskih programa za obrazovanje predmetnih nastavnika je sledeći: pedagoške studije su zastupljene sa 20%, akademske predmetne studije čine 40 do 50% sadržaja, akademske studije iz oblasti drugih disciplina mogu biti zastupljene sa 8 do 30%, a studije iz oblasti komunikacije, jezika i informaciono-komunikacionih tehnologija čine 11 do 23% ukupnih sadržaja (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011).

4.5. Nastavna praksa tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika

U Finskoj je nastavna praksa deo pedagoških studija i čini oko 20 ESPB bodova. Njen cilj je da podrži napore studenata da razviju profesionalne veštine potrebne za podučavanje, kao i za razvoj i evaluaciju procesa nastave i učenja, a trebalo bi i da doprinese razvoju kritičkog odnosa studenata prema svojoj praksi. Tokom prakse studenti bi trebalo da se upoznaju sa učenicima koji imaju različito socijalno poreklo i psihološke karakteristike i da imaju prilike da ih podučavaju u skladu sa kurikulumom (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011).

Nastavna praksa je integrisana u sve nivoe tokom obrazovanja nastavnika. Princip je da nastavna praksa treba da bude što je pre moguće zastupljena tokom studija i da podrži profesionalni razvoj budućih nastavnika. Još jedan važan princip je integracija teorijskih studija sa nastavnom praksom. U početku se nastavna praksa zasniva na posmatranju života i rada u školi i to iz perspektive obrazovanja, a zastupljena je na prvoj godini studija. Na drugoj i trećoj godini nastavna praksa je fokusirana na određene predmetne oblasti ili na proces učenja učenika. Na poslednje dve godine studija, ona podržava učenike da preuzmu celokupnu odgovornost za svoju buduću profesiju (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011). U većini slučajeva istraživačke studije su takođe integrisane u nastavnu praksu. Studenti dobijaju zadatke da prate i analiziraju ponašanje učenika i školske zajednice, moraju da analiziraju svoja zapažanja i donose zaključke o tome na koji način mogu da unaprede svoju praksu i praksu u školama (Niemi, 2008).

Nastavna praksa može biti uključena u osnovne, predmetne i napredne studije. Sastoji se iz orijentacionih vežbi, kao dela predmetnih studija ili iz naprednih vežbi. Na orijentacionim vežbama studenti treba da se upoznaju sa procesom nastave i sa učenicima i rade u paru ili samostalno. Pritom posmatraju proces nastave, ponašaju se kao deo kolektiva i

stiču veštine podučavanja (Eurypedia, 2014). Na naprednim vežbama studenti se obučavaju za predavanje različitih predmeta, za planiranje nastave i za pristupe nastavi i učenju. Svrha je da prošire shvatanja o nastavničkoj profesiji, da pronađu sebi svojstven način funkcionisanja kao nastavnici, da postanu nezavisni i da iznađu kreativna i opravdana rešenja za probleme koji bi ih mogli zateći u učionici. Cilj naprednih vežbi je da vode studente ka dostizanju sebi svojstvenog načina rada u praksi i da podrže njihov profesionalni razvoj (Eurypedia, 2014).

Svaka institucija za obrazovanje nastavnika ima svoje škole vežbaonice za praksu budućih nastavnika, za eksperimente, istraživanja i stručno usavršavanje. Te škole mogu imati ili prvih šest razreda (I-VI) ili od VII do IX razreda osnovnog obrazovanja. U obrazovanju predmetnih nastavnika, nastavna praksa je uključena u pedagoške studije i takođe se realizuje u školama za praksu. Praksa za buduće nastavnike predmetne nastave se realizuje u partnerskim školama i na univerzitetskim školama predviđenim za praksu nastavnika (Eurypedia, 2014).

5. Obrazovanje nastavnika u Sloveniji

Najznačajnije promene na polju visokog obrazovanja, pa time i inicijalnog obrazovanja nastavnika u Sloveniji su počele od 2003/04. godine. Ova akademska godina je označavala početak Bolonjskog procesa u ovoj zemlji i do 2009/10. godine studijski programi su na svim fakultetima bili reformisani. Te reforme su podrazumevale organizaciju visokog obrazovanja na dva nivoa, odnosno na prvi, preddiplomski u trajanju od tri ili četiri godine i drugi, master, u trajanju od jedne ili dve godine (Valenčič Zuljan et al., 2011; Zgaga et al., 2006). Dakle, 2004. godine je u Sloveniji obrazovanje svih nastavnika prevedeno na master nivo, u ukupnom trajanju od pet godina (300 ESPB) (Protner et al., 2014).

5.1. Institucije za obrazovanje nastavnika

Budući nastavnici u Sloveniji mogu sticati obrazovanje na tri univerziteta. Pedagoški fakulteti obezbeđuju obrazovanje budućih učitelja, ali i studijske programe za obrazovanje nastavnika određenih predmeta. Na primer, Pedagoški fakultet u Ljubljani, pored studijskih programa za obrazovanje učitelja, nudi i programe za obrazovanje dvopredmetnih nastavnika te studenti mogu odabrati neke od sledećih predmeta: matematika, računarstvo, hemija, fizika. Slično je i na Pedagoškom fakultetu u Mariboru gde, pored učitelja, inicijalno obrazovanje stiču i dvopredmetni nastavnici slovenačkog jezika i književnosti, engleskog jezika i književnosti, nemačkog jezika i književnosti, mađarskog jezika i književnosti, matematike, računarstva, biologije, geografije, istorije, hemije. Pedagoški fakultet Univerziteta u Primorskoj obezbeđuje studijske programe za obrazovanje učitelja i dvopredmetnih nastavnika matematike i računarstva (Zgaga et al., 2006). Osim navedenih mogućnosti na pedagoškim fakultetima, budući nastavnici predmetne nastave inicijalno obrazovanje mogu sticati i na Filozofskom fakultetu, Matematičko-fizičkom fakultetu, Fakultetu za sport ili na Akademiji umetnosti (Valenčič Zuljan et al., 2011; Zgaga et al., 2006).

5.2. Upis na institucije za obrazovanje nastavnika

Osnovni uslovi za upis na fakultete su propisani Zakonom o visokom obrazovanju (Zakon o visokem školstvu, 2004), a to su završena četvorogodišnja srednja škola i položen završni ispit (matura). U skladu sa istim Zakonom, ostale kriterijume selekcije određuju sami fakulteti. U slučaju da broj kandidata prevazilazi broj mesta za upis studenata, oni se selektuju na osnovu rezultata završnog ispita i prosečnih ocena iz određenih relevantnih predmeta, a u

slučaju nekih studijskih programa i na osnovu testa sposobnosti (Valenčič Zuljan et al., 2011; Eurypedia, 2014).

Na primer, na Pedagoškim fakultetima u Ljubljani i Mariboru pri upisu studija prvog nivoa za obrazovanje učitelja boduju se uspeh na završnom ispitu (60%) i uspeh sa treće i četvrte godine završenog srednjeg obrazovanja (40%). Potencijalni studenti ovih fakulteta za smer za likovnu pedagogiju pored navedenog polažu i test iz likovne kulture. Međutim, na ova dva fakulteta se propisani uslovi za upis boduju na različite načine. U Ljubljani se test iz likovne kulture najviše boduje (80%), a uspeh na završnom ispitu i uspeh sa treće i četvrte godine srednje škole nose po 10% od mogućeg ukupnog broja bodova (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2014). Na Pedagoškom fakultetu u Mariboru, test iz likovne kulture čini 50%, uspeh na završnom ispitu 40%, a uspeh iz dve završne godine srednje škole 10% ukupnog broja bodova (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, 2014).

Kod upisa na prvi nivo studija za dvopredmetne nastavnike matematike, računarstva, biologije, hemije ili fizike koje Pedagoški fakultet u Ljubljani nudi, u obzir se uzimaju uspeh na završnom ispitu, uspeh sa poslednje dve godine srednje škole i uspeh iz predmeta za koji studenti žele da se obrazuju (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2014). Uslovi za upis na ostalim fakultetima na kojima budući predmetni nastavnici mogu pohađati prvi nivo studija su veoma slični. Na primer, na smeru za geografiju na Filozofskom fakultetu u Ljubljani uslovi su uspeh na završnom ispitu (50%), uspeh u trećoj i četvrtoj godini srednje škole (30%) i uspeh iz geografije na završnom ispitu (20%) (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2014).

Navedeno je da je u Sloveniji visoko obrazovanje organizovano na dva nivoa, a prohodnost sa prvog na drugi nivo je sasvim otvorena. Svaki diplomirani student prvog nivoa može da nastavi obrazovanje na studijama drugog nivoa bilo koje struke (Protner et al., 2014). Odnosno, svako ko je završio prvi ciklus visokog obrazovanja u odgovarajućoj oblasti i stekao 240 ESPB bodova ukupno, može da upiše studije master nivoa za obrazovanje nastavnika. Kada je broj prijavljenih kandidata veći od broja mesta za upis, oni se selektuju na osnovu uspeha na prvom nivou studija, ocene na diplomskom ispitu i testa (Eurypedia, 2014).

5.3. Trajanje i organizacioni model obrazovanja nastavnika

Obrazovanje nastavnika u Sloveniji traje pet godina i može biti, u zavisnosti od fakulteta i studijskog programa, organizovano po simultanom ili konsekutivnom modelu.

Obrazovanje učitelja traje pet godina, odnosno nosi 300 ESPB bodova i organizovano je po modelu 4+1. Pošto završen prvi četvorogodišnji nivo ne priprema studente u potpunosti

za obavljanje profesije učitelja, da bi se zaposlili u školi, neophodno je da završe i drugi nivo studija. Prvi nivo studija je integrisan, odnosno profesionalna i obuka iz predmetnih oblasti se odvijaju istovremeno, po simultanom modelu (Eurypedia, 2014; Valenčić Zuljan et al., 2011).

Obrazovanje predmetnih nastavnika takođe traje pet godina i može biti organizovano po modelu 4+1 ili 3+2 i takođe nosi 300 ESPB bodova. Kao i u slučaju učitelja, za zapošljavanje u školi je neophodan završen drugi nivo studija (Eurypedia, 2014; Protner et al., 2014). Za predmetne nastavnike u Sloveniji postoji tradicionalni dvopredmetni model studija, takođe u ukupnom trajanju od pet godina. Oba predmeta imaju podjednak značaj i zastupljenost u studijskom programu i nose po 120, dok preostalih 60 ESPB bodova čine predmeti iz oblasti obrazovnih nauka i predmetne metodike (Protner et al., 2014). Na Univerzitetu u Ljubljani postoje različiti modeli za obrazovanje predmetnih nastavnika. Na Pedagoškom fakultetu se dvopredmetni nastavnici matematike i fizike obrazuju po modelu 4+1, pri čemu se već po završenom prvom stupnju stiče zvanje profesora matematike i druge struke. Na većini drugih fakulteta, kao i na fakultetima za umetnost, obrazovanje nastavnika je organizovano po konsektivnom modelu (3+2) i tada se po završenom prvom nivou stiče diploma struke, a nakon drugog zvanje magistar profesor. U Sloveniji se po integrisanom petogodišnjem programu obrazuju samo magistri jednopredmetni profesori matematike (Protner et al., 2014) jer na Fakultetu za matematiku i fiziku postoje petogodišnje studije organizovane po simultanom modelu.

5.4. Sadržaj obrazovanja nastavnika

Institucije na kojima se obrazuju nastavnici imaju autonomiju u pogledu sadržaja, ali, prema zakonu, sadržaji se moraju bazirati na znanjima i kompetencijama koje će diplomci posedovati (Zakon o visokem školstvu, 2004).

Generalno posmatrano, programe za obrazovanje svih nastavnika čine sadržaji iz predmetnih oblasti, zatim sadržaji iz oblasti obrazovnih nauka (kao što su pedagogija, didaktika, pedagoška i razvojna psihologija, pedagoška metodologija, teorija o obrazovanju, određene oblasti filozofije, sociologija obrazovanja), opšteobrazovni predmeti i nastavna praksa. Tokom četvorogodišnjeg obrazovanja nastavnika obrazovne nauke i nastavna praksa traju godinu dana, odnosno 60 ESPB (Valenčić Zuljan et al., 2011).

Studije za obrazovanje učitelja obuhvataju pedagošku i psihološku teoriju, filozofiju i sociologiju obrazovanja, inkluzivno obrazovanje, predmetne metodike, strani jezik, sadržaje iz oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija i širok spektar izbornih predmeta. Najveći deo kurikuluma za obrazovanje učitelja čini profesionalna komponenta (najmanje

80% kurikuluma). Na drugom ciklusu studija, u trajanju od jedne godine, studenti se obučavaju za samostalno podučavanje iz svih predmetnih oblasti, kao i za istraživanja u oblasti nastavne prakse. Ove studije karakteriše i sticanje znanja iz oblasti istraživačkih metoda, koja se baziraju na sprovođenju praktičnih istraživanja u školama i nose 12 ESPB bodova (Eurypedia, 2014).

Na studijskim programima prvog nivoa za obrazovanje učitelja na Pedagoškim fakultetima u Ljubljani i Kopru, najveći deo sadržaja čine predmetne metodike (32–33%), potom predmeti iz obrazovnih nauka (24–29%), predmeti iz oblasti različitih akademskih disciplina (22–24%), a u najmanjoj meri sa oko 10–13% su zastupljeni opšteobrazovni predmeti (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2014; Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, 2014). Na studijskim programima master nivoa za obrazovanje učitelja najčešće su zastupljeni stručni predmeti, odnosno predmeti iz oblasti obrazovnih nauka, izborni predmeti i nastavna praksa. Na takvom studijskom programu Pedagoškog fakulteta u Mariboru, stručni predmeti čine više od polovine sadržaja, odnosno 58% (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, 2014).

U prvom ciklusu obrazovanja predmetnih nastavnika oko 25% čini profesionalna komponenta koja podrazumeva i metodiku, opšte predmete i 6 ESPB bodova nastavne prakse (Eurypedia, 2014). Na primer, na odseku za obrazovanje dvopredmetnih nastavnika Pedagoškog fakulteta u Ljubljani u obrazovanju budućih nastavnika biologije se na prvoj, drugoj i četvrtoj godini studija izučavaju predmetne metodike, a nastavna praksa je zastupljena u sadržajima treće godine (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2014). Među sadržajima obrazovanja budućih nastavnika hemije su i predmetne metodike sa nastavnom praksom, a budući nastavnici fizike na trećoj i četvrtoj godini studija izučavaju predmetne metodike (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2014). Predmeti iz oblasti obrazovnih nauka su zastupljeni i u drugom ciklusu i prepliću se sa istraživačkom nastavnom praksom i teorijom. Generalno, oko 25 do 40% studija predmetnih nastavnika je posvećeno njihovoj profesionalnoj obuci (Eurypedia, 2014). Tako na modulu za obrazovanje nastavnika slovenačkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Ljubljani, obrazovanje iz oblasti obrazovnih nauka čini 35%, a predmetne metodike 16% sadržaja studijskog programa (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2014).

Već je navedeno da se u Sloveniji po integrisanom petogodišnjem studijskom programu mogu obrazovati profesori matematike i to na Fakultetu za matematiku i fiziku Univerziteta u Ljubljani. U ovom studijskom programu su svakako najzastupljeniji stručni predmeti iz oblasti matematike, a predmeti iz oblasti obrazovnih nauka i predmetne metodike

čine po oko 5% ukupnih sadržaja i izučavaju se na trećoj i četvrtoj godini studija (Fakulteta za matematiku in fiziko, Univerza v Ljubljani, 2014).

5.5. Nastavna praksa tokom obrazovanja nastavnika

Nastavna praksa studenata je u Sloveniji od fakulteta do fakulteta organizovana na različite načine. Ali, treba istaći da je ona bolja na pedagoškim fakultetima, u odnosu na ostale fakultete na kojima budući nastavnici stiču obrazovanje. U prilog tome ide podatak da na nekim fakultetima, kao što je na primer Fakultet umetnosti, studenti pohađaju nastavnu praksu u trajanju od svega dve nedelje, dok studenti pedagoških fakulteta imaju nastavnu praksu inkorporiranu u sadržaje tokom sve četiri godine studija (Valenčić Zuljan et al., 2011).

U Sloveniji je za studentske programe za obrazovanje učitelja propisan opseg nastavne prakse od 15 ESPB bodova (Merila za akreditaciju studentskih programova za izobražavanje učiteljeva, 2011). Aktivno učešće studenata i njihov praktičan rad na praksi se na svakoj godini studija povećava. Tokom četiri godine studija budući učitelji imaju deset nedelja nastavne prakse. Na prvoj godini studija praksa je organizovana tokom jedne nedelje u kontinuitetu, individualna je i uglavnom se zasniva na posmatranju. Svaki student bi trebalo da ima priliku da održi jedan nastavni čas i sadržaj prakse je u vezi sa predmetnim znanjima i didaktikom. Na drugoj godini studenti posećuju određenu osnovnu školu tokom najmanje deset dana i to jednom nedeljno u kontinuitetu, pri čemu aktivno učestvuju i rade, odnosno pomažu svom mentoru. Ova praksa je u vezi sa sadržajima predmeta i pedagoškom psihologijom. Na trećoj godini praksa traje tokom tri vezane nedelje i na nju studenti idu u grupama od po troje. Svaki student individualno drži barem jedan nastavni čas dnevno, a ukupno najmanje dva časa iz svakog predmeta. Praksi prisutvuje i profesor ili asistent sa fakulteta koji prati rad studenata i analizira ga zajedno sa mentorom prakse i studentom. Na četvrtoj godini student ima individualnu praksu u trajanju od četiri nedelje na kojoj, pod nadzorom mentora, samostalno predaje. Takođe, učestvuje i u svim školskim aktivnostima tokom trajanja prakse, a njen sadržaj je u vezi sa svim predmetima koje su studenti imali tokom svojih studija. Nastavna praksa mora da omogućiti da studenti integrišu predmetna i praktična znanja i da se upoznaju sa nastavnim procesom i nastavničkom profesijom (Valenčić Zuljan et al., 2011).

Na preddiplomskim studijama za obrazovanje učitelja Pedagoških fakulteta u Ljubljani i Kopru, nastavna praksa čini po 5% ukupnog studentskog programa, odnosno 12 ESPB bodova i zastupljena je na trećoj i četvrtoj godini studija. Pored toga, nastavna praksa je zastupljena i na prve dve godine studija ali u okviru određenih predmeta iz pedagoško-psiholoških disciplina, s tim da postoji razlika u njenom obimu na ova dva fakulteta. Na

Pedagoškom fakultetu u Ljubljani je zatupljenost takve nastavne prakse u kombinaciji sa predmetima iz pedagoško-psiholoških nauka znatno veća (35 ESPB bodova), u odnosu na 14 ESPB bodova koliko čini na Pedagoškom fakultetu u Kopru (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2014; Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, 2014). Nastavna praksa je deo sadržaja i studijskih programa za obrazovanje učitelja na master nivou na pedagoškim fakultetima u Sloveniji i ona najčešće čini 5% tih sadržaja, odnosno zastupljena je sa 3 ESPB boda (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, 2014). Dakle, obim prakse na preddiplomskim i master studijama za obrazovanje učitelja ukupno iznosi propisanih 15 ESPB bodova.

Kao što je već navedeno, u odnosu na studijske programe za obrazovanje učitelja, na studijskim programima za obrazovanje predmetnih nastavnika je praksa zastupljena u manjoj meri. Na primer, na studijskom programu za obrazovanje profesora matematike na Fakultetu za matematiku i fiziku u Ljubljani, studenti tokom pet godina imaju 14 ESPB bodova iz nastavne prakse, odnosno ona čini oko 5% od ukupnog broja kredita (Fakulteta za matematiko in fiziko, Univerza v Ljubljani, 2014). Kada su u pitanju fakulteti društvenih nauka, na Filozofskom fakultetu u Ljubljani na pedagoškom modulu za obrazovanje nastavnika istorije nastavna praksa je tokom dvogodišnjih studija zastupljena sa 12 ESPB bodova, odnosno čini 10% sadržaja. Na modulu za obrazovanje nastavnika slovenačkog jezika, na istom fakultetu, praksa je zastupljena u nešto većoj meri tj. sa 15 ESPB bodova ili sa 12,5% u sadržaju (Filozofska fakuleta, Univerza v Ljubljani, 2014).

Nastavna praksa budućih predmetnih nastavnika podrazumeva različite aktivnosti studenata. Najčešće uključuje posmatranje časova, samostalna predavanja studenata i rad sa mentorom (to podrazumeva konsultacije pre ili posle časova). Pored toga, studenti obavljaju dodatne aktivnosti u školi ili van nje (kao što su razgovori sa direktorom škole, nastavnicima, uključivanje u vananstavne aktivnosti i slično), pišu nastavne pripreme i vode svoj dnevnik prakse (Fakulteta za matematiko in fiziko, Univerza v Ljubljani, 2014; Filozofska fakuleta, Univerza v Ljubljani, 2014).

6. Obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj

U Hrvatskoj su se odvijale velike promene na polju visokog obrazovanja u cilju njegovog usklađivanja sa evropskim. Visoke učiteljske škole i nastavnički fakulteti su bili suočeni sa velikim transformacijama studijskih programa koje su podrazumevale značajne strukturalne i konceptualne promene s ciljem obrazovanja kompetentnih učitelja i nastavnika (Pavin et al., 2006).

Hrvatska se priključila Bolonjskom procesu 2001. godine, a 2005. su programi studija bili usklađeni sa Zakonom o znanstvenoj delatnosti i visokom obrazovanju, usvojenim 2003. godine. Mehanizmi za osiguranje kvaliteta su u visokoškolske institucije implementirani 2009. godine primenom Zakona o osiguranju kvaliteta u nauci i visokom obrazovanju (2009). Ovim promenama su studije na učiteljskim fakultetima postale integrisane, a studije za obrazovanje predmetnih nastavnika su organizovane po konsekutivnom modelu (Skikos, 2013b).

6.1. Institucije za obrazovanje nastavnika

Obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj se odvija na visokoškolskim institucijama. Do akademske 2005/06. godine većina institucija za visoko obrazovanje je imala četvorogodišnje programe, a od te godine je započeta implementacija promena u skladu sa Bolonjskim procesom (Domović & Vizek Vidović, 2011). Nakon tih promena, većina studijskih programa ima strukturu na dva nivoa. Prvi je preddiplomski nivo (traje uglavnom tri ili četiri godine i nakon njega se stiče zvanje bečelor) i diplomski nivo (traje jednu ili dve godine i završava se sticanjem zvanja magistra). Nakon toga se obrazovanje može nastaviti na postdiplomskim studijama – specijalizaciji ili doktorskim studijama (Pavin et al., 2006).

Na kojim institucijama se nastavnici obrazuju zavisi od nivoa obrazovanja na kom će kasnije raditi, odnosno da li će biti nastavnici razredne ili predmetne nastave. Budući učitelji se obrazuju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Splitu, na Učiteljskim fakultetima u Zagrebu, Rijeci i Osijeku (kao i na izdvojenim odeljenjima ovih fakulteta), na Odseku za vaspitne i obrazovne nauke Univerziteta Jurja Dobrile u Puli i na Odseku za obrazovanje učitelja i vaspitača Univerziteta u Zadru. Predmetni nastavnici stiču obrazovanje na fakultetima različitih akademskih disciplina. U okviru tih fakulteta studenti imaju mogućnost da steknu zvanje profesora predmeta, slušanjem i polaganjem predmeta iz obrazovnih nauka i predmetnih metodika. Primarna usmerenost programa tih fakulteta je ka poznavanju predmetne oblasti, dok se znatno manje pažnje posvećuje obrazovnim naukama, u poređenju sa učiteljskim fakultetima. Treba pomenuti i da se manji deo studenata tih fakulteta

opredeljuje za nastavničke smerove, odnosno većini studnata to nije prvi izbor zanimanja. Za obrazovanje predmetnih nastavnika u Hrvatskoj postoji jedanaest fakulteta koji u okviru svojih programa nude i programe za obrazovanje nastavnika (Eurypedia, 2014).

Do akademske 2004/05. godine nastavnici razredne nastave nisu imali mogućnost da nastave obrazovanje na postdiplomskim studijama na svojim matičnim ustanovama već jedino na Odseku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zagrebu. Kada su uvedene postdiplomske studije na Učiteljskom fakultetu, broj zainteresovanih je nadmašio broj upisanih mesta što ukazuje na postojanje velikog interesovanja među nastavnicima razredne nastave za nastavak obrazovanja na postdiplomskim studijama (Pavin et al., 2006).

6.2. Upis na institucije za obrazovanje nastavnika

Iako se inicijalno obrazovanje nastavnika razlikuje zavisno od toga da li će raditi u razrednoj ili predmetnoj nastavi, sve institucije imaju vrlo sličan postupak upisa. Institucija određuje kriterijume za izbor budućih studenata i ima pravo da postavlja dodatne uslove upisa (Zakon o znanstvenoj delatnosti i visokom obrazovanju, 2003). Najčešće su kriterijumi za rangiranje budućih studenata uspeh tokom prethodnog školovanja i uspeh na državnoj maturi, a retko kad prijemni ispiti (Eurypedia, 2014). U nekim slučajevima kriterijumi mogu biti i motivisanost, posebne veštine i znanja, psihofizičke sposobnosti i slično. Vrednovanje uspeha tokom prethodnog školovanja obuhvata: ocene iz srednje škole, obavezni deo državnog ispita (hrvatski jezik, matematika i strani jezik) i izborni deo državnog ispita (izborni predmeti koji se vrednuju pri upisu na određene studijske programe) (Eurypedia, 2014).

Dakle, selekcija kandidata se najčešće vrši na osnovu dva kriterijuma – ocena iz završene srednje škole i rezultata državne mature. Obično uspeh u srednjoj školi čini 40%, a rezultati sa polaganja državne mature 60% ukupnog uspeha pri upisu (Domović & Vizek Vidović, 2011).

Na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu pri upisu postoji i obavezna provera specifičnih znanja, veština i sposobnosti koja podrazumeva testiranje predispozicija kandidata za uspešnije razvijanje učiteljskih kompetencija, a koje državna matura ne obuhvata (Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, 2014). Pri upisu studija za obrazovanje učitelja u Zadru, kriterijumi su uspeh u srednjoj školi i uspesi na obaveznom i izbornom delu državne mature (Sveučilište u Zadru, 2014). Kod kandidata za Učiteljski fakultet u Rijeci se boduju uspeh u srednjoškolskom obrazovanju, uspeh na obaveznom delu državne mature i druga posebna

postignuća, kao što su završena muzička, baletska ili neka druga umetnička četvorogodišnja srednja škola (Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, 2014).

Uslovi za upis na studijske programe za obrazovanje predmetnih nastavnika su u najvećem broju slučajeva prosečan uspeh tokom četvorogodišnjeg srednjeg obrazovanja i položena državna matura. Razliku među fakultetima čini to koji se obavezni ili izborni predmeti koji se polažu na državnoj maturi vrednuju. Na primer, uslovi za upis na petogodišnji studijski program za dvopredmetnog nastavnika matematike i fizike na Prorodno-matematičkom fakultetu u Zagrebu su završeno četvorogodišnje srednje obrazovanje i položena državna matura, ali i položen viši nivo matematike na državnoj maturi. Isti su i uslovi za kandidate koji na istom fakultetu žele da upišu preddiplomski trogodišnji nivo studija za nastavnika matematike. Završen preddiplomski nivo studija od najmanje 180 ESPB bodova na kom su studenti stekli kompetencije iz oblasti matematike, kao i pedagogije i psihologije su uslovi za upis diplomskog dvogodišnjeg studijskog programa za obrazovanje nastavnika matematike na ovom fakultetu (Prirodoslovno matematički fakultet, Sveučilište u Zagrebu, 2014). Pri upisu na preddiplomski studijski program hrvatski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Rijeci, uzimaju se u obzir uspeh u srednjoj školi i obavezni deo državne mature i to hrvatski jezik na višem nivou i matematika i strani jezik na nižem nivou (Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, 2014). Dakle, ne postoji dodatna provera posebnih znanja, veština i sposobnosti. Završen ovaj nivo studija je uslov za upis diplomskog nivoa studija za obrazovanje nastavnika hrvatskog jezika i književnosti.

6.3. Trajanje i organizacioni model obrazovanja nastavnika

Obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj traje pet godina. Nastavnici razredne nastave moraju imati završene integrisane preddiplomske i diplomske studije za učitelje, dok kao nastavnici predmetne nastave mogu raditi oni koji su završili odgovarajuće diplomske studije, a samo u posebnim slučajevima kao nastavnici predmetne nastave se mogu zaposliti oni koji su završili preddiplomske studije na kojima su stekli najmanje 180 ESPB bodova i poseduju potrebno pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje od 60 ESPB bodova (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008). Inicijalno obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj je organizovano po simultanom ili po konsekutivnom modelu.

Obrazovanje budućih učitelja je organizovano po simultanom modelu. On podrazumeva da se studenti opredeljuju za petogodišnje integrisane studije (300 ESPB) i po njihovom završetku, zavisno od modula koji odaberu, mogu steći zvanje učitelja razredne

nastave ili učitelja razredne nastave i nastavnika predmetne nastave od I do VIII ili od V do VIII razreda osnovne škole. Na različitim fakultetima za obrazovanje učitelja postoje i različite mogućnosti studiranja. Na primer, na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu studenti mogu da odaberu modul Vaspitnih nauka i po njegovom završetku stiču kvalifikacije za učitelja ili mogu odabrati modul Engleski jezik, a kada završe studije postaju kvalifikovani za učiteljski poziv, ali i za nastavnika engleskog jezika od I do VIII razreda osnovne škole (Eurypedia, 2014).

Hrvatska se opredelila za jedinstven sistem studija u kom su integrisani preddiplomski i diplomski nivo u obrazovanju učitelja, a razlog za to su kompleksni zahtevi koje podrazumeva profesija nastavnika u prva četiri razreda osnovne škole jer treba da imaju širok raspon predmetnih znanja koje prate metodička znanja, a treba i da razumeju razvojne potrebe i karakteristike učenika na tom uzrastu. Zbog toga je simultani model prepoznat kao onaj koji će, u kontinuiranom trajanju od pet godina, obezbediti sticanje potrebnih kompetencija budućih učitelja (Domović & Vizek Vidović, 2011).

Inicijalno obrazovanje predmetnih nastavnika je organizovano po 3+2 modelu. Za sticanje zvanja bečelor studenti treba da prikupe 180 ESPB, dok na sledećem diplomskom nivou treba da skupe 120 bodova i potom stiču zvanje magistra određenog predmeta. Na preddiplomskom nivou se izučavaju samo akademske discipline, odnosno predmetno područje, a na diplomskom studenti stiču znanja iz obrazovnih nauka i predmetnih metodika koji nose najmanje 60 ESPB bodova (Eurypedia, 2014). Dakle, konsekutivni model se primenjuje u obrazovanju predmetnih nastavnika. Ukoliko se studenti opredele za nastavnički smer, pored obuke iz određenih predmeta, njihovo studiranje obuhvata i pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku obuku i nakon studija bivaju osposobljeni za nastavnika određenog predmeta. Ipak, postoje i neki izuzeci koji nude obrazovanje predmetnih nastavnika po simultanom modelu, kao što su studije za buduće nastavnike matematike i fizike, nastavnike fizičkog vaspitanja i veronauke na Univerzitetu u Zagrebu (Domović & Vizek Vidović, 2011). Na nekim fakultetima studenti se i nakon završenih studija mogu opredeliti za nastavnički poziv. Za njih postoji mogućnost upisa na programe stručnog usavršavanja tj. programe pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke obuke čiji je cilj da ovladaju znanjima, sposobnostima i veštinama neophodnim za profesiju nastavnika. Ovi programi treba da omoguće sticanje nastavničkih kompetencija, kao i obogaćivanje i unapređivanje postojećih socijalnih i individualnih kompetencija, a ostvaruju se primenom interdisciplinarnog pristupa. Ovi programi su dakle namenjeni onima koji u okviru svog

inicijalnog obrazovanja nisu stekli nastavničke kompetencije, a žele da se zaposle u obrazovno-vaspitnim ustanovama i njih obezbeđuju učiteljski fakulteti (Eurypedia, 2014).

U Hrvatskoj je, kao i u Sloveniji, zadržan tradicionalni dvopredmetni model studija za nastavnike predmetne nastave. Oba predmeta imaju isti značaj i podjednak udeo u studijskom planu i programu. U okviru 300 ESPB bodova, opseg svake od predmetnih oblasti iznosi po 120, a preostalih 60 čini pedagoški modul, koji obezbeđuje ovladavanje nastavničkim kompetencijama i pored pedagoških i psiholoških predmeta, sadrži i metodike oba predmeta (Protner et al, 2014).

6.4. Sadržaj obrazovanja nastavnika

Autonomija fakulteta, između ostalog, podrazumeva i utvrđivanje studijskih programa (Zakon o znanstvenoj delatnosti i visokom obrazovanju, 2003). Stručne i administrativne polove u postupcima odobravanja studijskih programa na fakultetima obavlja i Agencija za nauku i visoko obrazovanje, koja vrši i vrednovanje studijskih programa (Zakon o znanstvenoj delatnosti i visokom obrazovanju, 2003). U Hrvatskoj ne postoje nacionalni standardi za obrazovanje nastavnika te ne postoje garancije za to da će nakon završenog inicijalnog obrazovanja na različitim fakultetima nastavnici posedovati iste kompetencije. Programi za obrazovanje nastavnika nisu usklađeni na nivou cele zemlje i usled toga, postoje značajne razlike među programima različitih fakulteta (Skikos, 2013b).

Studenti koji se obrazuju za profesiju nastavnika razredne nastave se podučavaju u šest glavnih predmetnih disciplina: maternji jezik i književnost, matematika, priroda i društvo, muzička kultura, likovna kultura i fizičko vaspitanje. Pored toga, sadržaj njihovog obrazovanja čine predmeti iz oblasti obrazovnih nauka (pedagogija, opšta i razvojna psihologija, didaktika i slično), predmetne metodike i opšteobrazovni predmeti. Na primer, na petogodišnjem studijskom programu za obrazovanje učitelja na Univerzitetu u Puli među sadržajima su u najvećem procentu zastupljene predmetne metodike (oko 26%) i izučavaju se od treće godine studija, a na četvrtoj i petoj su one najzastupljenije u sadržajima. Sadržaji iz oblasti određenih akademskih disciplina, kao što su hrvatski jezik, matematika, priroda i društvo su u sadržaju prisutni sa oko 24%, uglavnom na prve tri godine studija, kao i opšteobrazovni predmeti čija je zastupljenost oko 22%. Među sadržajima su i oni iz obrazovnih nauka, zastupljeni u oko 19% (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, 2014).

Sadržaj obrazovanja predmetnih nastavnika čine u najvećoj meri akademske discipline, odnosno predmeti iz oblasti koju će budući nastavnici u školi predavati. Pored toga, zastupljeni su i opšteobrazovni predmeti, predmeti iz oblasti obrazovnih nauka i

predmetne metodike. Razlike među fakultetima čini to da li se predmeti iz obrazovnih nauka, kao i predmetne metodike izučavaju na preddiplomskom ili na diplomskom nivou studija. Na primer, na preddiplomskom studijskom programu za obrazovanje nastavnika hrvatskog jezika i književnosti na Univerzitetu u Zadru studenti izučavaju predmete koji su iz te akademske oblasti i u znatno manjoj meri opšteobrazovne predmete. Na diplomskim dvogodišnjim studijama se izučavaju predmetne metodike koje čine oko 42% sadržaja, opšteobrazovni predmeti (33%) i ponovo akademski predmeti (25%) (Sveučilište u Zadru, 2014). Sadržaji su drugačiji u obrazovanju nastavnika matematike na Prirodno-matematičkom fakultetu u Zagrebu gde se predmeti iz obrazovnih nauka izučavaju i na preddiplomskom nivou. Dakle, na trogodišnjim studijama prvog nivoa za obrazovanje nastavnika matematike, oko 78% sadržaja su akademski predmeti, predmeti iz obrazovnih nauka čine oko 14%, a opšteobrazovni predmeti 8% sadržaja. Na diplomskim dvogodišnjim studijama budući nastavnici matematike u najvećoj meri izučavaju predmetne metodike (oko 34%), potom akademske discipline (oko 29%), predmete iz obrazovnih nauka (17%), a najmanje opšteobrazovne predmete (oko 8%) (Prirodoslovno matematički fakultet, Sveučilište u Zagrebu, 2014).

6.5. Nastavna praksa tokom obrazovanja nastavnika

U Hrvatskoj nije na nacionalnom nivou propisano koliko ESPB bodova treba da iznosi nastavna praksa, već je ta odluka prepuštena svakom univerzitetu, a neretko i fakultetu, što dovodi do velikih razlika u trajanju te prakse (Protner et al, 2014). Dakle, kako se programi razlikuju od fakulteta do fakulteta, tako varira i broj sati obavezne nastavne prakse studenata, ali on čini oko 7 do 12% ukupnog programa studija (Skikos, 2013b). U ovoj zemlji postoje takozvane vežbaonice za nastavnu praksu studenata koje su partneri institucija na kojima nastavnici stiču obrazovanje (Skikos, 2013b).

Nastavna praksa je inkorporirana u programe za obrazovanje učitelja kao njen suštinski deo. Budući učitelji razvijaju svoje kompetencije kroz dva tipa praktične obuke, a to su metodički kursevi iz predmetnih oblasti i nastavna praksa (Domović & Vizek Vidović, 2011). Predmetni metodički kursevi su razvijeni za svaki predmet koji se uči u prva četiri razreda osnovne škole i zastupljeni su na četvrtoj ili petoj godini studija (Domović & Vizek Vidović, 2011). Odnos između praktičnog i teorijskog dela je 50 naspram 50%, izvodi se u školama, a čine je različiti zadaci postavljeni pred studente: posmatranje procesa nastave ili držanje dva ili tri nastavna časa (Domović & Vizek Vidović, 2011).

Drugi tip praktične obuke je tzv. nastavna praksa. Broj sati za nastavnu praksu varira od fakulteta do fakulteta i kreće se u rasponu od 40 do 60 dana (Domović & Vizek Vidović, 2011). Nastavna praksa studenata je vođena od strane mentora koji su iskusni nastavnici koji rade u školama, a njihovi supervizori su profesori univerziteta (Domović & Vizek Vidović, 2011). Na Univerzitetu u Osijeku budući učitelji imaju nastavnu praksu počevši od druge godine studija. Na svakoj godini ona traje po nedelju dana i podrazumeva boravak u školi, odnosno upoznavanje sa radom i životom škole, a pored toga studenti su u obavezi da vode i dnevnik prakse. Na Univerzitetu u Puli je nastavna praksa organizovana na drugačiji način. Na prvoj godini studija ona traje pet dana i podrazumeva upoznavanje sa školom i radom u njoj. Na drugoj godini se studenti tokom deset dana, koliko traje praksa, upoznaju sa zakonskom regulativom u oblasti obrazovanja, sa školskom dokumentacijom i prisustvuju nastavnim i vannastavnim aktivnostima. Tokom petnaest dana prakse na trećoj godini akcenat je na upoznavanju planiranja vaspitno-obrazovnog rada. Na poslednje dve godine studija nastavna praksa traje po dvadeset dana i na četvrtoj godini podrazumeva dalje upoznavanje sa radom u školi kroz prisustvovanje sednicama stručnih i drugih veća, dok na petoj godini studenti treba da održe najmanje dva nastavna časa iz nekih od nastavnih predmeta (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, 2014).

Budući nastavnici predmetne nastave u okviru praktičnih vežbi i metodika različitih predmeta borave u školama i dužni su da održe nekoliko praktičnih nastavnih sati, a njihov broj varira od fakulteta do fakulteta. Fakulteti za obrazovanje nastavnika definišu procedure za organizaciju i procenu nastavne prakse (Domović & Vizek Vidović, 2011). Na primer, na diplomskom studijskom programu za obrazovanje nastavnika istorije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu nastavna praksa se realizuje kroz praktikume, hospitovanje, samostalno održavanje nastavnih časova i pisanje dnevnika prakse i čini nešto preko 8% sadržaja. Cilj praktikuma je osposobljavanje studenata za refleksivno posmatranje nastavnog procesa i ukupno traju 30 sati. Hospitovanje podrazumeva praćenje i analiziranje rada u školi i ukupno traje 120 sati. U ukupnom trajanju od 30 sati studenti samostalno održavaju nastavne časove istorije u osnovnim i srednjim školama, a tokom celokupne prakse, kao što je rečeno, vode njen dnevnik (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2014). Na Prirodno-matematičkom fakultetu u Zagrebu na petogodišnjem studijskom programu za obrazovanje dvopredmetnog nastavnika matematike i fizike, nastavna praksa čini oko 5% sadržaja, odnosno 14 ESPB bodova, i realizuje se na završnoj godini studija. Studenti pohađaju nastavnu praksu iz matematike najpre u osnovnoj, a zatim u srednjoj školi, tokom koje treba da se upoznaju sa radom u školi, da napišu nastavnu pripremu, održe jedan nastavni čas i sve vreme vode

dnevnik prakse. Isto važi i za nastavnu praksu iz fizike. Na isti način je organizovana i praksa za nastavnike matematike na dvogodišnjim diplomskim studijama za buduće nastavnike matematike ovog fakulteta koja čini oko 11% sadržaja njihovog obrazovanja (Prirodoslovno matematički fakultet, Sveučilište u Zagrebu, 2014).

7. Obrazovanje nastavnika u Srbiji

U periodu nakon 2000. godine, u Srbiji je započeto nekoliko inicijativa u cilju modernizacije obrazovanja nastavnika i stvaranja profesionalne osnove za njihovo obrazovanje (Kovács-Cerović, 2006). Glavne nacionalne reforme, politike i programi koji se tiču obrazovanja nastavnika u Srbiji, uvedeni u poslednjih nekoliko godina, podrazumevaju uvođenje novih kvalifikacija nastavnika na nivou mastera, uvođenje novih preduslova za nastavničku profesiju kroz obrazovanje u psihološkim, pedagoškim i metodičkim disciplinama na visokoškolskim ustanovama i usvajanje Standarda kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (Skikos, 2013c).

7.1. Institucije za obrazovanje nastavnika

U skladu sa Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009), programi za sticanje obrazovanja nastavnika se realizuju na visokoškolskim ustanovama u okviru akreditovanih studijskih programa.

Sistem obrazovanja nastavnika se razlikuje zavisno od ciklusa i nivoa obrazovanja na kom će nastavnici raditi. Inicijalno obrazovanje nastavnika razredne nastave pružaju državni univerziteti na učiteljskim ili pedagoškim fakultetima, a predmetni nastavnici stiču obrazovanje na fakultetima različitih akademskih disciplina, odnosno filološkim, filozofskim, fakultetima prirodnih nauka, tehničkim, umetničkim i fakultetima sporta (Skikos, 2013c; Kovács-Cerović, 2006). Inicijalno obrazovanje nastavnika obezbeđuju fakulteti koje finansira država i to na sedam univerziteta (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012). Ukupno postoji 34 fakulteta i šest odseka koji pružaju obrazovanje za profesiju nastavnika i oni, pored osnovnih i master studija, pružaju mogućnost i za doktorske studije (Skikos, 2013c). Specifičnost predstavljaju fakulteti za obrazovanje nastavnika razredne nastave kojih ima i u manjim sredinama, dok su fakulteti za obrazovanje nastavnika predmetne nastave gotovo svi locirani u većim gradovima, odnosno u sedištima univerziteta (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012).

Univerziteti i druge visokoškolske ustanove imaju svoju autonomiju koja se, pored ostalog, ogleda u slobodi u utvrđivanju studijskih programa i pravu na utvrđivanje pravila studiranja i uslova upisa studenata (Zakon o visokom obrazovanju, 2005).

U Srbiji je više učiteljskih fakulteta započelo unutrašnje reforme i pre usvajanja Zakona o visokom obrazovanju iz 2005. godine koji je bio prvi korak u uređivanju visokog školstva u skladu sa Bolonjskim procesom, a te promene su stvorile podsticaje za ove

fakultete da ozbiljno razmisle o svojoj organizaciji, kurikulumu, broju upisnih studenata i nastavnim metodama (Kovács-Cerović, 2006).

7.2. Upis na institucije za obrazovanje nastavnika

Već je navedeno da autonomija visokoškolskih ustanova podrazumeva i utvrđivanje uslova za upis studenata. Takođe, u Zakonu o visokom obrazovanju (2005) se navodi da pravo na visoko obrazovanje imaju svi koji su prethodno stekli srednje obrazovanje, a visokoškolska ustanova utvrđuje, u skladu sa zakonom, kriterijume na osnovu kojih se vrši klasifikacija i izbor kandidata za upis. Ti kriterijumi su najčešće uspeh u prehodnom obrazovanju, vrsta prethodnog obrazovanja, posebna znanja, veštine, sposobnosti i slično.

Dakle, upis na fakultete na kojima se obrazuju nastavnici je zasnovan na bodovima stečenim tokom srednjeg obrazovanja i na prijemnom ispitu. Prijemni ispit na učiteljskim fakultetima podrazumeva proveru fizičkih, muzičkih i govornih sposobnosti, a kandidati koji zadovolje tu proveru polažu potom test iz srpskog jezika i književnosti i test iz opšte kulture i informisanosti (Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2014; Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu, 2014). Izuzetak su Pedagoški fakulteti u Somboru i Jagodini. U Somboru se polaže i prijemni ispit iz računarstva i informatike (Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, 2014). Na Pedagoškom fakultetu u Jagodini prijemni ispit čini i intervju za procenu socijalnih veština. Cilj ovog intervjuja je procena sposobnosti kandidata za pedagoški rad, a zasniva se na proceni komunikacionih kompetencija i potencijalnih orijentacija kandidata (stavovi, vrednosne orijentacije, interesovanja, implicitna pedagoška uverenja, etičke vrednosti) (Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina, 2014). Nova koncepcija kvalifikacionog dela prijemnog ispita je izmenjena kako bi se usavršio sistem selekcije budućih učitelja i kako bi bio u skladu sa savremenim zahtevima koji se postavljaju učiteljima. Osnovna ideja navedenog novog kriterijuma je u njenom potencijalnom doprinosu formiranju nastavnog kadra koji treba efikasnije da realizuje profesionalne kompetencije (Macura-Milovanović & Starčević, 2010).

Pravo na upis na fakultete na kojima se obrazuju predmetni nastavnici imaju oni koji su završili četvorogodišnje srednje obrazovanje. Pri upisu na ove fakultete, pored bodova iz srednjeg obrazovanja, uslov je i polaganje prijemnog ispita iz određene predmetne oblasti, a najčešće je u pitanju predmetna oblast koju će studenti po završetku studija predavati u školi.

Dakle, ukoliko se izuzme primer Pedagoškog fakulteta u Jagodini, ni na učiteljskim, ni na fakultetima za obrazovanje predmetnih nastavnika, ne postoje psihološki kriterijumi za upis na programe za obrazovanje nastavnika (Skikos, 2013c).

Procenjeno je da je kvalitet srednjoškolaca koji upisuju programe za obrazovanje nastavnika je veoma nizak jer je celokupan sistem obrazovanja, i statusno i finansijski, veoma potcenjen (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012). Međutim, kada se razmotre, na primer rang liste kandidata na fakultetima koji obrazuju učitelje, uočljivo je da među njima ima u najvećoj meri onih koji su tokom srednjeg obrazovanja imali odličan i vrlo dobar uspeh, dok je najmanje onih sa dobrim uspehom. To važi za Učiteljske fakultete u Beogradu i Užicu i za Pedagoški fakultet u Jagodini, ali se broj prijavljenih kandidata za upis na ove fakultete u akademskoj 2014/15. godini znatno razlikuje. Na Učiteljskom fakultetu u Beogradu je za 140 mesta apliciralo 257 kandidata (Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2014), na Pedagoškom fakultetu u Jagodini je bila manja konkurencija jer se za 90 mesta prijavilo 110 kandidata (Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina, 2014), dok su na Učiteljskom fakultetu u Užicu u prvom upisnom roku upisani svi kandidati (59) i ostalo je još 42 slobodna mesta za drugi upisni rok (Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu, 2014).

7.3. Trajanje i organizacioni model obrazovanja nastavnika

Nastavnici u Srbiji moraju imati odgovarajuće visoko obrazovanje stečeno na studijama drugog stepena (master akademske studije, specijalističke akademske ili specijalističke strukovne studije) ili na osnovnim studijama u trajanju od najmanje četiri godine, a samo u izuzetnim slučajevima mogu imati odgovarajuće visoko obrazovanje stečeno na studijama prvog stepena (osnovne akademske, odnosno strukovne studije) u trajanju od tri godine ili više obrazovanje (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009). Istim zakonom je definisano da su od 2012. godine za rad u školi potrebne studije drugog (master) stepena.

U Srbiji normativno postoje tri osnovna modela za inicijalno obrazovanje nastavnika. Prvi je simultani model, u kom budući nastavnici stiču zvanje mastera akademskih studija u nekoj nastavnoj oblasti i istovremeno, u tesnoj povezanosti s tom oblašću, stiču pedagoške i druge kompetencije koje su vezane za nastavničku profesiju. Drugi je konsekutivni model i on ima iste zahteve kao i simultani u pogledu stručnih i pedagoških kompetencija budućih nastavnika, ali dozvoljava da se one steknu u različito vreme. Treći model je prelazni i on važi za nastavnike koji su već zaposleni, odnosno osoba koja ima master diplomu iz određene struke nakon završenih studija mora steći i dodatno obrazovanje od 36 ESPB bodova iz pedagoško-psihološko-metodičkih oblasti, a od čega je šest bodova iz školske prakse.

Međutim, uprkos normativnim rešenjima, ovi modeli se u praksi samo sporadično primenjuju (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012; Skikos, 2013c).

Budući nastavnici razredne nastave se u Srbiji mogu obrazovati na nivou osnovnih studija u trajanju od četiri godine koje su organizovane po simultanom modelu. Pored toga, nakon završenih osnovnih studija, svoje obrazovanje mogu nastaviti i na master nivou u trajanju od godinu dana, odnosno 60 ESPB bodova. Dakle, master studije su organizovane po modelu 4+1. Svi učiteljski, odnosno pedagoški fakulteti u Srbiji nude osnovne i master studije za obrazovanje učitelja (Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2014; Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu, 2014; Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina, 2014; Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu, 2014).

Obrazovanje predmenih nastavnika se odvija na različite načine. Neki fakulteti nude mogućnost upisa na nastavnički smer na početku prvog stupnja studija, dok drugi organizuju pedagoške studije tek na drugom nivou te nastavničke module nude na master nivou (Protner et al, 2014). Na Matematičkom fakultetu u Beogradu na osnovnim studijama postoji modul za sticanje zvanja profesor matematike i računarstva, a isti modul postoji i na master nivou (Matematički fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2014). Tako je i na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu, na kom i na osnovnim i na master studijama postoje smerovi za obrazovanje profesora matematike, biologije ili fizike (Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, 2014). Dakle, na tim fakultetima se budući nastavnici mogu obrazovati na dva načina: na osnovnim četvorogodišnjim studijama organizovanim po simultanom modelu ili, nakon završenih osnovnih, mogu upisati master studije, organizovane po modelu 4+1. S druge strane, postoje i fakulteti na kojima na osnovnim studijama ne postoje moduli ili smerovi za obrazovanje nastavnika već oni studentima nude mogućnost osnovnih i, po njihovom završetku, master studija.

7.4. Sadržaj obrazovanja nastavnika

U skladu sa zakonskim rešenjima, sadržaj obrazovanja nastavnika mora činiti obrazovanje iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina stečeno na visokoškolskoj ustanovi u toku studija ili nakon diplomiranja, od najmanje 30 i 6 ESPB bodova prakse u ustanovi (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009). Ta novina je ojačala inicijalno obrazovanje nastavnika i podstakla promene u nastavnim planovima i programima na univerzitetima u Srbiji.

Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011) bi trebalo da doprinose razvoju programa fakulteta za obrazovanje nastavnika jer pružaju jasne standarde i ishode učenja koje nastavnici treba da poseduju, a trebalo bi da utiču i na snažnije usklađivanje programa na različitim fakultetima. U ovom dokumentu nastavničke kompetencije su podeljene u četiri kategorije:

- Kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave,
- Kompetencije za poučavanje i učenje,
- Kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika i
- Kompetencije za komunikaciju i saradnju (Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, 2011).

Trenutno nastavni planovi i programi za obrazovanje nastavnika značajno variraju od institucije do institucije usled autonomije univerziteta, a to dovodi do raznovrsnosti kompetencija koje nastavnici stiču tokom svog inicijalnog obrazovanja, zavisno od fakulteta na kom su diplomirali (Skikos, 2013c).

Sadržaj studijskih programa za obrazovanje budućih učitelja u Srbiji čine akademske discipline, kao što su srpski jezik i matematika i ostali predmeti koji se izučavaju u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja. Pored toga, studije za buduće učitelje čine predmetne metodike, pedagoško-psihološke discipline i opšteobrazovni predmeti.

Analiza studijskih programa Učiteljskih fakulteta u Beogradu i u Užicu pokazuje da su u sadržajima u najvećem procentu zastupljene akademske discipline (oko 30%) koje se izučavaju na prve dve godine studija i predmetne metodike (oko 30%) koje se izučavaju na trećoj i četvrtoj godini studija i one su u sadržajima tokom poslednje dve godine studija najzastupljenije. Obrazovanje iz oblasti pedagoško-psiholoških disciplina se na pomenutim Učiteljskim fakultetima odvija na prve tri godine studija i u ukupnom sadržaju je zastupljeno sa oko 20%. Pored navedenog, sadržaje čine i opšteobrazovni predmeti koji na Učiteljskom fakultetu u Beogradu čine oko 8%, dok su na takvom fakultetu u Užicu zastupljeni u nešto manjoj meri, odnosno sa oko 6% (Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2014; Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu, 2014).

Kada se govori o sadržajima obrazovanja budućih učitelja, značajno je pomenuti rezultate sprovedene analize usaglašenosti studijskih programa na šest fakulteta za obrazovanje učitelja u našoj zemlji. Rezultati ukazuju na postojanje razlika među njima po različitim parametrima obuhvaćenih analizom. Zapravo, studijski programi se razlikuju po broju predmeta na pojedinim godinama studija i po ukupnom broju predmeta, kao i po broju predmeta koji su u kategorijama obaveznih i izbornih predmeta (Zlatković & Petrović, 2011).

Pored toga, rezultati analize pokazuju da su, u odnosu na druge oblasti, na svim fakultetima metodike najzastupljenije, ali i da je, kada se izuzmu metodike, na nekim fakultetima u okviru studijskog programa uočena izrazitija orijentacija ka oblasti prirodnih nauka, a s druge strane, neki fakulteti su više orijentisani ka društvenim naukama. Razlike postoje i u vrednovanju istih nastavnih predmeta ESPB bodovima i u pogledu fonda časova većeg broja predmeta i to kako u ukupnom fondu časova u okviru pojedinih predmeta, tako i u raspodeli predviđenog fonda na predavanja i vežbe (Zlatković & Petrović, 2011).

Pored navedene, treba navesti i rezultate analize kompatibilnosti planova i programa učiteljskih fakulteta u našoj zemlji u odnosu na zastupljenost psihologije u njihovim planovima i programima. Oni pokazuju da se na, analizom obuhvaćenih šest učiteljskih, odnosno pedagoških fakulteta, kao obavezni predmeti iz oblasti psihologije izučavaju Razvojna i Pedagoška psihologija, i da njima od ukupnog studentskog angažovanja u toku studija pripada od 3,75 do 5% u sadržajima. Na fakultetima za obrazovanje učitelja u Beogradu i Jagodini se predmeti iz oblasti psihologije mogu izučavati i kroz izborne predmete. Kada se u obzir uzmu i predmeti iz oblasti psihologije koji se mogu izučavati kao izborni predmeti, ukupna zastupljenost psihologije u studijskim programima za obrazovanje učitelja se kreće u rasponu od 4,58 do 10% (Zlatković, 2013). Rezultati pokazuju da se na svim učiteljskim, odnosno pedagoškim fakultetima ne postižu sasvim ujednačene kompetencije koje se kao ishod očekuju od psiholoških predmeta u inicijalnom obrazovanju učitelja (Zlatković, 2013).

Razlike koje postoje među različitim fakultetima za obrazovanje učitelja, a na koje ukazuju navedene analize, sugerišu na potrebu usaglašavanja njihovih planova i programa koje bi vodilo ka tome da oni u većoj meri obezbeđuju sticanje potrebnih profesionalnih kompetencija učitelja na celoj teritoriji naše zemlje (Zlatković & Petrović, 2011). Prevazilaženju tog problema bi trebalo da doprinesu ishodi aktuelnog projekta u našoj zemlji, u kom učestvuju Univerziteti u Beogradu, Kragujevcu, Novom Sadu i Nišu. Ciljevi tog projekta su usklađivanje i modernizacija postojećih kurikuluma na fakultetima za obrazovanje učitelja, implementacija novih kurseva i modula i razvoj kontinuiranog obrazovanja učitelja (Harmonization and Modernization of the Curriculum for Primary Teacher Education, 2014).

Master studije za obrazovanje učitelja najčešće čine predmeti iz oblasti obrazovnih nauka, strani jezik i izrada završnog master rada (Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2014).

Kada su u pitanju nastavnici predmetne nastave, na osnovnim studijama su u najvećoj meri zastupljeni predmeti iz određene akademske discipline, odnosno iz predmeta koji će oni

kasnije u školi predavati i čine oko 70 do 80% sadržaja. Znatno manji deo sadržaja čine pedagoško-psihološke discipline, predmetne metodike i opšteobrazovni predmeti. Na nekim fakultetima za obrazovanje predmetnih nastavnika predmeti iz pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke oblasti mogu biti obavezni, a na nekima izborni (Protner et al, 2014). Zastupljenost pedagoško-psiholoških disciplina i predmetnih metodika u sadržajima obrazovanja budućih predmetnih nastavnika je različita od fakulteta do fakulteta. Tako na primer, na nastavničkom usmerenju za srpski jezik i književnost Filološkog fakulteta u Beogradu, pedagoško-psihološke discipline čine oko 4% sadržaja, a predmetne metodike su zastupljene sa 7,5% (Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2014). Na Filozofskom fakultetu u Nišu, na osnovnim studijama istorije, predmeti iz pedagoško-psiholoških disciplina su među izbornim predmetima, a predmetne metodike su obavezne i čine preko 5% sadržaja studijskog programa (Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, 2014). Sa 5% u sadržaju studijskog programa pedagoško-psihološke discipline su zastupljene na osnovnim studijama za profesora biologije na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu, a predmetna metodika čini 2% sadržaja (Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, 2014). Na osnovnim studijama za obrazovanje profesora matematike i računarstva na Matematičkom fakultetu u Beogradu, pedagoško-psihološke discipline čine 2,5% sadržaja, a u značajno većoj meri su zastupljene predmetne metodike, odnosno čine preko 13% sadržaja (Matematički fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2014). Obrazovanje iz pedagoško-psiholoških disciplina i predmetne metodike su najčešće zastupljene na završnim godinama studija. Na Filološkom i Matematičkom fakultetu u Beogradu, one se izučavaju na trećoj i četvrtoj godini, dok su na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu i Filozofskom fakultetu u Nišu među predmetima sa četvrte godine studija.

Na jednogodišnjim master studijama za nastavnike predmetne nastave pedagoško-psihološke discipline i predmetne metodike mogu biti među obaveznim ili, s druge strane, među izbornim predmetima. Na primer, na studijskom programu za master profesora biologije na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu, ovi predmeti se nalaze među obaveznim, a postoji mogućnost da ih studenti dodatno izučavaju, odnosno da se za njih opredele i kroz izborne predmete (Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, 2014). Modul za profesora matematike i računarstva na master nivou Matematičkog fakulteta u Beogradu, predmetne metodike nudi kao izborne predmete (Matematički fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2014).

7.5. Nastavna praksa tokom obrazovanja nastavnika

Nastavna praksa je sastavni deo studijskih programa za obrazovanje nastavnika razredne i predmetne nastave, ali je njeno trajanje različito, u zavisnosti od toga koji studijski program je u pitanju.

Na fakultetima za obrazovanje budućih učitelja u Srbiji, nastavna praksa je zastupljena tokom sve četiri godine studija. Međutim, među različitim fakultetima postoje i razlike u njenom trajanju. Na primer, na Učiteljskom fakultetu u Užicu nastavna praksa čini oko 11% ukupnog studijskog programa (27 ESPB) i na svakoj godini studija je zastupljena u većem obimu (Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu, 2014). Na Učiteljskom fakultetu u Beogradu takođe se obim prakse povećava na svakoj godini studija, ali je ona u ukupnom studijskom programu zastupljena sa nešto više od 6% (16 ESPB) (Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2014). Na Pedagoškom fakultetu u Jagodini nastavna praksa je zastupljena na sve četiri godine studija i iznosi 21 ESPB bodova, odnosno 8,75% od ukupnog broja kredita. Integrisana praksa, u trajanju od dve nedelje se, počevši od drugog, obavlja u svakom semestru u skladu sa zadacima koje studenti dobijaju od nastavnika. Na završnoj godini studija studenti pohađaju praksu koja traje četiri nedelje u kontinuitetu. Studenti analiziraju svoju praksu i o istoj podnose izveštaj (Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina, 2014).

U programima osnovnih studija fakulteta na kojima se obrazuju predmetni nastavnici, nastavna praksa najčešće nosi zakonom pripisanih 6 ESPB bodova. To je slučaj na Filološkom fakultetu u Beogradu, kada je u pitanju nastavnički profil za srpski jezik i književnost, kao i na odseku za istoriju na Filozofskom fakultetu u Nišu (Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, 2014; Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, 2014). Moduli za obrazovanje profesora biologije na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu i za profesora matematike na takvom fakultetu u Kragujevcu, takođe podrazumevaju obaveznu nastavnu praksu od 6 ESPB bodova (Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, 2014; Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu, 2014). Na svim navedenim fakultetima, studenti imaju praksu na završnoj godini studija.

Iako je nastavna praksa u školi budućih nastavnika prepoznata kao posebno važan segment njihovog obrazovanja, postoje brojne prepreke koje otežavaju organizovanje kvalitetne studentske prakse u školama, a to su odsustvo sistemskih rešenja, opterećenost nastavnika u školama, nesrazmera između broja studenata i nastavnika mentora, neusklađenost rasporeda rada u školi i na fakultetu, nepripremljenost nastavnika u školama za

ulogu mentora i slično (Informator za škole-vežbaonice, 2013). Prema nekim izveštajima, nastavna praksa ne iznosi više od 10 do 15% ukupnih programa za obrazovanje, a nivo njene primene je takođe u velikoj meri neujednačen. S druge strane, partnerstva između škola i institucija za obrazovanje nastavnika su nedovoljno razvijena (Sikos, 2013c).

U Srbiji je aktuelan projekat „Razvionica - Podrška razvoju ljudskog kapitala – razvoj opšteg obrazovanja i ljudskog kapitala“, a jedan od njegovih glavnih ciljeva je uspostavljanje i opremanje škola-vežbaonica koje će služiti kao nastavne baze za profesionalni razvoj nastavnika. To podrazumeva jačanje specifične i veoma važne veze u obrazovnom sistemu u našoj zemlji, a to je veza između inicijalnog obrazovanja nastavnika razredne i predmetne nastave i njihove buduće profesije nastavnika, zapravo, reč je o stručnoj praksi koju studenti obavljaju u školama (Informator za škole vežbaonice, 2013). Ciljevi uspostavljanja i razvijanja škola-vežbaonica u Srbiji su to da izabrane škole postaju funkcionalne vežbaonice za stručnu praksu studenata sa fakulteta za obrazovanje nastavnika, odnosno pružanje podrške saradnji između fakulteta i škola vežbaonica, tako da studenti dobiju priliku da ostvare praksu na sistematičan način i u skladu sa savremenim principima izvođenja stručne prakse, u odlično opremljenim školama u kojima organizacija rada odgovara potrebama studentske prakse i u kojima će im podršku davati nastavnici kompetentni za mentorski rad (Informator za škole-vežbaonice, 2013).

8. Uporedna analiza obrazovanja nastavnika u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji

Na osnovu pitanja koja se tiču sistema obrazovanja nastavnika, a kroz koja su oni prikazani u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji i koja su predstavljala i elemente poređenja, u ovom poglavlju će biti prikazani rezultati uporedne analize. Pritom će akcenat biti na dobrim primerima u praksi obrazovanja nastavnika, koji mogu da budu korisni kao predlozi za unapređivanje sistema obrazovanja nastavnika u našoj zemlji i koji su u skladu sa opštim preporukama za ostvarivanje boljeg inicijalnog obrazovanja nastavnika.

Kada su u pitanju institucije na kojima nastavnici stiču obrazovanje, ono što je zajednička odlika sistema u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji jeste to da se u svim zemljama oni obrazuju na univerzitetskom nivou i da se to obrazovanje razlikuje u zavisnosti od toga da li će biti nastavnici razredne ili predmetne nastave. Obrazovanje budućih nastavnika razredne nastave se odvija na jednoj vrsti institucija (u Finskoj su to fakulteti za obrazovanje, u Sloveniji pedagoški fakulteti, u Hrvatskoj učiteljski, a u Srbiji učiteljski i pedagoški fakulteti), dok se u sve četiri zemlje budući predmetni nastavnici obrazuju na fakultetima određenih akademskih disciplina. Ono što je karakteristično za Finsku i Sloveniju jeste to da na fakultetima za obrazovanje nastavnika razredne nastave postoje i studijski programi za obrazovanje predmetnih nastavnika pojedinih predmeta. Na fakultetima za obrazovanje u Finskoj i na jednom fakultetu u Hrvatskoj, studenti imaju mogućnost da se opredele za modul koji im omogućava da steknu dvostruku kvalifikaciju, odnosno da po završetku studija imaju mogućnost da se bave učiteljskim pozivom, ali i da budu nastavnici predmetne nastave određenog predmeta u osnovnoj školi. Specifično za Sloveniju i Hrvatsku je to što na određenim fakultetima postoje i studijski programi za obrazovanje dvopredmetnih nastavnika. U odnosu na preostale tri zemlje, finski sistem odlikuje to što se obrazovanje predmetnih nastavnika na fakultetima odgovarajućih akademskih disciplina realizuje u saradnji sa fakultetima za obrazovanje i na taj način se studentima obezbeđuje obuka iz oblasti obrazovnih nauka.

Ono što je zajedničko svim odabranim zemaljama po pitanju kriterijuma i procedura pri upisu na institucije za obrazovanje nastavnika jeste to da institucije imaju autonomiju u određivanju kriterijuma za izbor budućih studenata. Pored toga, u svim zemljama se u obzir uzima uspeh kandidata iz završenog srednjeg obrazovanja, ali među njima postoje i određene razlike. U Sloveniji i Hrvatskoj mahom se pri upisu studijskih programa za obrazovanje budućih nastavnika i razredne i predmetne nastave u obzir uzimaju uspeh tokom srednjeg

obrazovanja i uspeh koji su kandidati ostvarili na državnoj maturi, a u retkim slučajevima se polažu prijemni ispiti. Budući nastavnici u Srbiji polažu prijemne ispite, a pri upisu učiteljskih i drugih fakulteta za njihovo obrazovanje, vrednuje se i uspeh tokom srednjoškolskog obrazovanja. Izuzetak u ove tri zemlje su Učiteljski fakultet u Zagrebu i Pedagoški fakultet u Jagodini na kojima budući studenti polažu i test sposobnosti s ciljem provere predispozicija za uspešno razvijanje nastavničkih kompetencija, odnosno provere sposobnosti kandidata za pedagoški rad. S druge strane, u Finskoj je, pored uspeha u srednjoj školi i rezultata na prijemnom ispitu, procena sposobnosti kandidata deo selekcionih kriterijuma pri upisu svih studijskih programa za obrazovanje nastavnika. Proveru posebnih sposobnosti i intervju u kojima se ispituje motivacija kandidata za bavljenje nastavničkim pozivom u Finskoj, treba istaći kao dobar primer. Zapravo, postojanje posebnih selekcionih kriterijuma koji se odnose na upis studijskih programa za obrazovanje nastavnika je u skladu sa preporukama za unapređivanje sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika jer obezbeđuje uvid u to da li kandidati poseduju potrebnu motivaciju, veštine i lične kvalitete neophodne za bavljenje nastavničkim pozivom (OECD, 2010). U odnosu na Sloveniju, Hrvatsku i Srbiju, u Finskoj je upis na fakultete za obrazovanje nastavnika veoma konkurentan, odnosno samo najbolji kandidati imaju, moglo bi se zaključiti i privilegiju, da upišu studijske programe čije završavanje im omogućava da budu nastavnici. Ta činjenica ističe dobru stranu finskog sistema obrazovanja nastavnika i takođe je u skladu sa preporukama koje se odnose na to da programe za obrazovanje nastavnika treba učiniti primamljivim za sposobne i motivisane kandidate (OECD, 2010). Međutim, u poređenju sa preostale tri zemlje, ne sme se zanemariti činjenica da, u odnosu na njih, nastavnička profesija u Finskoj ima drugačiji status i ugled u društvu. Broj kandidata koji aplicira za upis na fakultete govori o popularnosti nastavničke profesije, ali pored toga ona u Finskoj uživa veliki društveni ugled i poverenje od strane donosilaca odluka u oblasti obrazovanja, društvene zajednice, direktora škola i roditelja koji znaju da nastavnici učenicima obezbeđuju najbolje moguće obrazovanje (Sahlberg, 2007).

Treba pomenuti i dobru stranu finskog sistema obrazovanja nastavnika koja se odnosi na to da je u poslednjoj deceniji pojačana saradnja među univerzitetima, a koja za rezultat ima olakšavanje upisa fakulteta u tom smislu što polaganje jednog prijemnog ispita omogućava apliciranje za upis brojnih studijskih programa za obrazovanje nastavnika. U Sloveniji i Hrvatskoj upis budućih studenata olakšava činjenica da se, pored uspeha u srednjem obrazovanju, u najvećem broju slučajeva boduje još i uspeh na državnoj maturi ili završnom ispitu, a da se prijemni ispiti polažu i posebne sposobnosti proveravaju pri upisu samo malog broja studijskih programa za obrazovanje nastavnika.

Obrazovanje nastavnika razredne i predmetne nastave u sve četiri zemlje traje pet godina. Ono što im je zajedničko jeste i to koji se organizacioni modeli u obrazovanju nastavnika primenjuju. Nastavnici razredne nastave stižu obrazovanje organizovano po simultanom modelu. U obrazovanju nastavnika predmetne nastave najčešće se primenjuje konsekutivni model, ali u svim zemljama na pojedinim fakultetima postoje i studijski programi za obrazovanje nastavnika predmetne nastave organizovani po simultanom modelu. Karakteristika hrvatskog sistema je to što su studije za buduće nastavnike razredne nastave organizovane po modelu 5+0.

Zajednička odlika po pitanju sadržaja studijskih programa za obrazovanje nastavnika u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji jeste to da institucije na kojima se to obrazovanje odvija imaju autonomiju u određivanju tih sadržaja. Specifičnost predstavlja primer Finske u kojoj, iako nema na nacionalnom nivou propisanih sadržaja za obrazovanje nastavnika, postoje nezvanični principi i preporuke u vezi sa njima, a kojih se sve institucije na kojima nastavnici stižu obrazovanje pridržavaju. To bi trebalo istaći kao dobru stranu finskog sistema jer postojanje zajedničkih smernica i obrazovanje nastavnika u skladu sa njima može da predstavlja garanciju da će nastavnici, bez obzira na to na kom su fakultetu stekli obrazovanje, posedovati iste profesionalne kompetencije.

Generalno, može se izvesti zaključak da su među sadržajima za obrazovanje nastavnika u sve četiri zemlje zastupljeni oni koji su iz oblasti akademskih disciplina (oni predstavljaju glavne sadržaje u obrazovanju predmetnih nastavnika), obrazovnih nauka (čine glavne sadržaje u obrazovanju nastavnika razredne nastave), sadržaji koji obezbeđuju opšte obrazovanje, odnosno opšteobrazovni predmeti i nastavna praksa. Među zemljama čiji su sistemi obrazovanja nastavnika prikazani u ovom radu postoje izvesne razlike koje se odnose na to koliki je udeo ovih sadržaja u celokupnim studijskim programima, ali smatramo značajnijim ukazivanje na neke druge razlike koje po pitanju sadržaja obrazovanja nastavnika postoje. U tom smislu treba istaći primer finskog sistema obrazovanja nastavnika u kom je fokus na istraživanjima zasnovanim studijama i osposobljavanju budućih nastavnika za refleksivnu praksu. U Finskoj su istraživačke studije od 60 ESPB bodova obavezni deo sadržaja obrazovanja svih nastavnika i omogućavaju da studenti razviju svoju praksu zasnovanu na istraživanjima, da analiziraju i identifikuju probleme sa kojima bi se mogli susresti u svojoj budućoj nastavnoj praksi. Pored toga, i kada su u pitanju pedagoški sadržaji, takođe je naglasak na istraživačkom radu i refleksivnoj praksi. To sadržaj obrazovanja nastavnika u Finskoj čini dobrim jer omogućava da studenti budu osposobljeni za kritičko preispitivanje svoje prakse, za samostalno sprovođenje istraživanja i korišćenje i

implementiranje rezultata istraživanja u praksu, a potkrepljeno je preporukama za unapređivanje sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika koje se upravo odnose na njegov istraživački aspekt (European Commission, 2012; Commission of the European Communities, 2007; European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; OECD, 2010). U Sloveniji se na drugom ciklusu studija budući učitelji obučavaju za istraživanja u oblasti obrazovne prakse, a budući nastavnici predmetne nastave imaju istraživačku praksu. U Hrvatskoj i Srbiji je među obaveznim predmetima na studijskim programima za obrazovanje učitelja i predmet Metodologija pedagoških istraživanja koja podrazumeva sticanje znanja i veština u oblasti istraživanja. Međutim, u poređenju sa ostale tri zemlje, jedino je u Finskoj fokus sistema obrazovanja nastavnika na istraživanjima i refleksivnoj praksi. Još jedna karakteristika sadržaja obrazovanja nastavnika u Finskoj je i to što su u obrazovanju svih nastavnika studije iz oblasti komunikacije, jezika i informaciono-komunikacionih tehnologija obavezne. A ovu zemlju, u odnosu na ostale, karakteriše i postojanje profesionalnog plana studiranja, kao obaveznog dela sadržaja čiji je cilj da pomogne studentima da postignu svoje ciljeve i da se kroz planiranje svojih studija obuče i za planiranje svog budućeg profesionalnog rada i razvoja.

I u trajanju i organizaciji nastavne prakse među odabranim zemljama postoje izvesne i sličnosti i razlike. Zajedničke odlike svih zemalja su to što je nastavna praksa u obrazovanju budućih učitelja intergisana kroz celokupne studije, u obrazovanju predmetnih nastavnika po konsektivnom modelu zatupljena je na drugom nivou studija, a u slučajevima njihovog obrazovanja po simultanom modelu je zastupljena na završnim godinama studija. Pored toga, generalno se od studenata očekuje da upoznaju život i rad u školi, da posmatraju nastavni proces, da učestvuju u školskim aktivnostima, da samostalno realizuju nastavne časove i da pomažu nastavnicima, odnosno svojim mentorima. Razlike među zemljama postoje u odnosu na to da li je na nacionalnom nivou propisan obim nastavne prakse, potom kolika je njena zastupljenost u studijskim programima i na koji način se realizuje. U Finskoj prema zajedničkim smernicama koje se tiču sadržaja obrazovanja nastavnika, nastavna praksa čini obavezni deo pedagoških studija i najčešće je zastupljena sa 20 ESPB bodova od ukupnog broja kredita u obrazovanju nastavnika i razredne i predmetne nastave. U Srbiji je zakonom definisano da studijski programi za obrazovanje nastavnika i razredne i predmetne nastave moraju imati najmanje obaveznih 6 ESPB bodova iz nastavne prakse. Dok je u Sloveniji na nacionalnom nivou propisan obim nastavne prakse samo kada je u pitanju obrazovanje nastavnika razredne nastave i on iznosi 15 od ukupnog broja ESPB bodova. S druge strane, u Hrvatskoj nije na nacionalnom nivou definisano koliki treba da bude udeo nastavne prakse u

sadržajima programa za obrazovanje nastavnika ni razredne ni predmetne nastave. U Finskoj se nastavna praksa realizuje kroz orijentacione vežbe, kao deo predmetnih studija i kroz napredne vežbe. Metodički kursevi i nastavna praksa su oblici njenog ostvarivanja u Hrvatskoj, dok u Sloveniji i Srbiji postoji definisana jedino kao nastavna praksa. U Finskoj nastavna praksa, kao što je pomenuto, čini deo pedagoških studija. Ono što izdvaja ovu zemlju jeste to da nastavna praksa ima podjednak udeo u sadržajima programa i nastavnika razredne i predmetne nastave, što u preostale tri zemlje nije slučaj (najčešće je praksa u većoj meri zastupljena u obrazovanju nastavnika razredne nastave nego u obrazovanju predmetnih nastavnika), a može se izdvojiti kao dobar primer jer obezbeđuje da svi nastavnici dobijaju istu praktičnu obuku. Mada se u tom kontekstu mogu navesti i dobri primeri fakulteta za obrazovanje predmetnih nastavnika u Sloveniji. Zapravo, iako na nacionalnom nivou nije propisan opseg prakse za buduće nastavnike, na pojedinim fakultetima u ovoj zemlji ona se kreće u rasponu od 12 do 15 ESPB bodova što je približno ili isto broju bodova propisanom za obaveznu nastavnu praksu budućih učitelja. Još jedna dobra odlika nastavne prakse koja karakteriše Finski sistem, u odnosu na ostale, je ta što je ona usmerena ka osposobljavanju studenata za evaluaciju nastavnog procesa i za refleksivnu praksu, a neretko su u nju integrisani i sadržaji u vezi sa istraživanjima, što je u skladu sa već navođenim preporukama za unapređivanje sistema obrazovanja nastavnika. U vezi sa nastavnom praksom, treba pomenuti i to da u Finskoj i Hrvatskoj postoje škole vežbaonice u kojima se realizuje praksa studenata, a u Srbiji je njihovo uvođenje planirano kroz aktuelni projekat „Razvionica – Podrška razvoju ljudskog kapitala – razvoj opšteg obrazovanja i ljudskog kapitala“.

Na osnovu rezultata uporedne analize može se zaključiti da sistemi obrazovanja nastavnika u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji imaju određene zajedničke odlike, a s druge strane, da među njima postoje i izvesne razlike. Značajnije je to što upoznavanje odlika i dobrih aktuelnih rešenja u drugim zemljama može da bude od koristi za bolje upoznavanje sopstvenog sistema i predlaganje mera za njegovo unapređivanje.

9. Preporuke za unapređivanje obrazovanja nastavnika u Srbiji

Već je navedeno da upoznavanje sistema obrazovanja nastavnika u drugim zemljama i uvid u njihova iskustva i dobru praksu može da doprinese boljem upoznavanju i razumevanju sopstvenog sistema. U skadu sa tim, u ovom poglavlju će biti prikazane preporuke koje se tiču unapređivanja sistema obrazovanja nastavnika u našoj zemlji. Smatramo značajnim napominjanje činjenice da su brojni aspekti sistema obrazovanja nastavnika u odabranim zemljama ostali van dometa ovog rada. Razlog tome je kompleksnost sistema obrazovanja nastavnika, odnosno postojanje njegovih brojnih elemenata koji za sobom povlače brojna pitanja, te su iz toga proistekla ograničenja ovog rada, odnosno odabrani sistemi obrazovanja nastavnika su prikazani na osnovu unapred određenih elemenata i nisu podrazumevali sveobuhvatnu analizu. U skladu s tim su i preporuke koje slede, izvedene na osnovu odlika sistema obrazovanja nastavnika u Finskoj, Sloveniji i Hrvatskoj, kao i aktuelnih preporuka za unapređivanje sistema obrazovanja nastavnika od strane relevantnih međunarodnih aktera u toj oblasti, a prikazanih u ovom radu.

Kada su u pitanju preporuke za unapređivanje sistema obrazovanja nastavnika u našoj zemlji, najpre bi se moglo poći od onih koje postoje na evropskom nivou i koje se odnose na to da je nepohodno da na nacionalnom nivou bude jasno i precizno definisano šta je potrebno da nastavnici znaju i, još važnije, šta treba da budu sposobni da urade u praksi (European Commission, 2012; OECD, 2010). U Srbiji su usvojeni Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, ali treba na nacionalnom nivou osigurati to da oni doprinose razvoju studijskih programa za obrazovanje nastavnika i većoj usklađenosti tih programa na različitim fakultetima kako bi se obezbedilo da nastavnici poseduju iste kompetencije, razvijene na istom nivou, bez obzira na to koji su nastavnički fakultet završili. U Srbiji je u procesu razvoj Nacionalnog okvira kvalifikacija koji bi tome trebalo dodatno da doprinese (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2014). Takođe, se ne sme zanemariti ni odgovornost fakulteta za kvalitet studijskih programa za obrazovanje nastavnika.

Kako bi se obezbedilo da studijske programe za obrazovanje nastavnika upisuju sposobni i motivisani kandidati, potrebno je unapređivanje ili pooštavanje kriterijuma na osnovu kojih se vrši selekcija budućih studenata. Pored pooštavanja kriterijuma, njihov neizostavni deo bi trebalo da bude i provera sposobnosti, odnosno podobnosti budućih studenata za bavljenje nastavničkom profesijom, kao što je to slučaj u Finskoj. Navedeno je da u Srbiji jedino na Pedagoškom fakultetu u Jagodini postoji provera sposobnosti budućih

studenata za pedagoški rad, ali bi trebalo razmotriti i mogućnost da se takvi kriterijumi uvedu kao obavezni pri selekciji budućih studenata na svim institucijama koje pružaju obrazovanje nastavnika. Poslednjim izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009) predviđena je provera psihološke podobnosti nastavnika pri zapošljavanju. To otvara pitanje da li je opravdano da se psihološka podobnost za rad sa učenicima procenjuje samo onda kada nastavnici traže posao je su prethodno već uložili pet godina u svoje obrazovanje, a mogu biti u situaciji da se ne zaposle u školi (Skikos, 2013c). Moglo bi se reći da je u našoj zemlji još uvek prisutan jedan problem koji datira od ranije, a to je da škole iz kojih dolaze kandidati za upis na ustanove koje obrazuju nastavnike ne nude neophodnu vrstu pripreme za dalje programe obuke za nastavnike. Takvu situaciju pogoršava činjenica da studenti koji završe gimnaziju ili bilo koju drugu četvorogodišnju srednju školu, mogu da upišu fakultete za obrazovanje nastavnika, a s obzirom na to da je njihovo prethodno obrazovanje veoma raznoliko, to u značajnoj meri utiče i na kvalitet njihovog studiranja i postoji mogućnost da ono ne obezbedi zahtevani nivo stručnih znanja (Kovács-Cerović & Levkov, 2002). Unapređivanje kriterijuma selekcije budućih studenata nastavničkih fakulteta bi trebalo da doprinese i prevazilaženju tog problema.

U bliskoj vezi sa kriterijumima selekcije studenata nastavničkih fakulteta je svakako i pitanje da li je nastavnička profesija primamljiva najsposobnijim i najmotivisanim kandidatima, a s tim u vezi je i status nastavničke profesije u našem društvu. Procenjeno je da su, između ostalih, slabosti sistema obrazovanja nastavnika u Srbiji, i to što je nastavnička profesija izgubila društveni status, kao i njen loš društveno-ekonomski položaj i zbog toga nema dovoljno kvalitetnih kandidata za ovu profesiju (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012). Analize istraživača u oblasti obrazovanja kao i predstave učesnika jednog istraživanja o obrazovnim promenama, sprovedenog u našoj zemlji, se slažu da je slika nastavničke profesije pesimistično obojena. Jasno je da se ona součava sa gubitkom prestiža i društvenog značaja i da postoji kriza poverenja u spremnost nastavnika da zadovolje postavljene standarde kvaliteta u obrazovanju (Đerić & Džinović, 2011). Odgovornost za opadanje ugleda nastavničke profesije se, između ostalog, pripisuje neodgovarajućem pristupu u procesu „regrutovanja“ sposobnih kandidata za nastavničku profesiju i selekciji nastavnog kadra prilikom zapošljavanja (Đerić & Džinović, 2011; OECD, 2010). Dakle, pored unapređivanja kriterijuma pri selekciji studenata nastavničkih fakulteta, neophodno je, kako pokazuje iskustvo Finske, osigurati i da rad nastavnika u školi bude zasnovan na profesionalnom dostojanstvu i uvažavanju od strane društva. U ovoj zemlji je obrazovanje oduvek bilo integralni deo kulture i društva, a nastavnici imaju ključnu ulogu u postizanju

opšte dobrobiti društva te je njihova profesija jedna od najvažnijih (Sahlberg, 2011). Tome u prilog ide i podatak da su među najznačajnijim faktorima za privlačenje nastavnika u profesiju status koji ona ima i posvećenost obrazovanju, odnosno doprinos društvu (European Commission, 2012). U Srbiji je potrebno unapređivanje položaja nastavničke profesije kroz podsticanje većih ulaganja u obrazovanje i sprovođenje kampanje za podizanje svesti o značaju obrazovanja nastavnika, ali i pružanje podsticaja za povećanje atraktivnosti nastavničke profesije. Takođe je od suštinske važnosti da dođe do usklađivanja sa potrebama tržišta rada za specifičnim nastavnicima, tako što bi se regulisao broj studenata koji se upisuju na programe inicijalnog obrazovanja nastavnika (Skikos, 2013c).

Primer Finske pokazuje da je za privlačenje najboljih kandidata u nastavničku profesiju potrebno da studijski programi za obrazovanje nastavnika budu na visokom nivou kvaliteta. U ovoj zemlji su oni veoma zahtevni te, u odnosu na neke druge studijske programe i fakultete, sposobnim i kvalitetnim kandidatima predstavljaju izazov.

Dobar primer koji se tiče upisa studenata na fakultete za obrazovanje nastavnika je ponovo finski, ali ovog puta u drugačijem kontekstu. U ovoj zemlji je uspostavljena saradnja između različitih fakulteta i ona se ogleda u tome da studenti polaganjem jednog prijemnog ispita mogu da konkurišu za upis brojnih studijskih programa za obrazovanje nastavnika. Na drugoj strani su prakse u Sloveniji i Hrvatskoj u kojima uspeh tokom srednjeg obrazovanja i uspeh na državnoj maturi ili završnom ispitu, najčešće predstavljaju jedine uslove za upis na programe za obrazovanje nastavnika jer se samo na pojedinim fakultetima pored toga polažu i prijemni ispiti.

Po pitanju organizacionog modela obrazovanja svih nastavnika, trebalo bi razmotriti zamenjivanje modela 3+2 i 4+1 modelom 5+0 jer bi integrisani petogodišnji studijski programi trebalo da omoguće simultano raspoređivanje pedagoško-psiholoških, didaktičko-metodičkih i drugih stručnih akademskih sadržaja, što bi akademske studije snažnije usmerilo ka sticanju nastavničkih kompetencija (Protner et al., 2014).

Kao problem u obrazovanju nastavnika u Srbiji prepoznaje se to što ne postoji balans u programima za njihovo obrazovanje. Na fakultetima na kojima se obrazuju nastavnici razredne nastave je fokus na pedagoškim kompetencijama, a zanemaruju se one koje se odnose na poznavanje predmetnih oblasti. Na fakultetima na kojima obrazovanje stiču predmetni nastavnici, situacija je suprotna, odnosno akcenat je na kompetencijama iz predmetne oblasti, a zanemarene su pedagoške (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012; Kovács-Cerović, 2006; Stanković, 2011). Dakle, neophodno je unaprediti obrazovanje nastavnika razredne nastave u oblasti akademskih disciplina, dok za nastavnike

predmetne nastave to važi kada su u pitanju pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke discipline. Pored razmatranja prevazilaženja ovih nedostataka u inicijalnom obrazovanju, trebalo bi generalno raditi na unapređivanju segmenta obrazovanja svih nastavnika koji se odnosi na sticanje znanja iz oblasti obrazovnih nauka, ili na sticanje pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih kompetencija budućih nastavnika. Trebalo bi na nacionalnom nivou razmotriti i to da li treba uvećati trenutno obaveznih 36 ESPB bodova iz pedagoško-psiholoških nauka i nastavne prakse, u skladu sa standardima u evropskim zemljama. Unapređivanje studijskih programa za obrazovanje nastavnika u našoj zemlji bi trebalo da doprinese da uopšte kvalitet obrazovanja nastavnika bude unapređen, odnosno da nakon završavanja fakulteta za obrazovanje nastavnika diplomci budu bolje pripremljeni za obavljanje nastavničke profesije.

Pored unapređivanja pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih sadržaja trebalo bi uzeti u obzir i to da oni budu usmereni ka strategijama učenja i podučavanja, ka razvijanju koncepcija o nastavi budućih nastavnika i ka obučavanju studenata za korišćenje širokog spektra nastavnih metoda koje će moći, zavisno od situacije da primene u praksi, a koje pozitivno utiču na postignuća učenika (Hattie, 2009). U tom smislu, može se primeniti iskustvo finskog sistema obrazovanja nastavnika. Trebalo bi uvažiti i preporuke relevantnih aktera iz oblasti obrazovanja koje se odnose na to da inicijalno obrazovanje treba da razvija veštine studenata u oblasti istraživačkog rada i da treba da obuči studente da kritički preispituju svoju praksu i da je usklade sa rezultatima aktuelnih istraživanja (European Commission, 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; OECD, 2010). U tom slučaju opet može da posluži primer Finske u kom je u obrazovanju nastavnika fokus na istraživanjima i obučavanju studenata za refleksivnu praksu, koja se smatra preko potrebnom u obrazovanju nastavnika (European Commission, 2012; Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper, 2008; OECD, 2010).

S obzirom na potrebu unapređivanja obrazovanja predmetnih nastavnika iz oblasti pedagoško-psiholoških i metodičko-didaktičkih nauka, predlog može biti i uspostavljanje bliske saradnje fakulteta za njihovo obrazovanje i fakulteta za obrazovanje učitelja, kao što je to slučaj u Finskoj. Pored te saradnje, doprinos bi trebalo da pruži i saradnja sa relevantnim institucijama koje se bave tim oblastima. Na osnovu finskog i slovenačkog primera, mogla bi se razmotriti mogućnost da se i na fakultetima za obrazovanje učitelja obezbede studijski programi za obrazovanje predmetnih nastavnika, a koji bi mogli pružiti bolju obuku iz oblasti pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih disciplina budućim predmetnim nastavnicima.

U prilog potrebi za unapređivanjem sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika idu i rezultati istraživanja sprovedenih u našoj zemlji. U jednom od njih, nastavnici su se izjasnili da i pored obrazovnih promena u Srbiji tokom poslednje decenije nisu bili u dovoljnoj meri profesionalno osnaženi, a iz perspektive učesnika u istraživanju, tome je doprinelo, između ostalog, nedovoljno reformisano inicijalno obrazovanje nastavnika (Pavlović, 2011). U istraživanju kojim su bili obuhvaćeni nastavnici predmetne nastave, većina njih se izjasnila da je od onoga što su izučavali tokom studija za njihovu praksu relevantno jedino učenje akademskih sadržaja predmeta. Pored toga, većina se izjasnila i da tokom svog inicijalnog obrazovanja nije stekla dovoljno psihološko-pedagoških i metodičko didaktičkih znanja (Rajović & Radulović, 2007).

U našem sistemu obrazovanja nastavnika postoji potreba i za unapređivanjem nastavne prakse koja je veoma važan segment obrazovanja svih nastavnika. Kada je bilo reči o preporukama koje se tiču sadržaja, navedeno je da bi trebalo razmotriti mogućnost da se broj propisanih bodova za nastavnu praksu na nacionalnom nivou poveća. Odnosno, može se postaviti pitanje da li je 6 ESPB bodova od ukupnog broja kredita u studijskim programima za obrazovanje nastavnika dovoljno za njihovu praktičnu obuku. Pošto podaci pokazuju da na fakultetima za obrazovanje učitelja u našoj zemlji opseg nastavne prakse prevazilazi propisanih 6 ESPB bodova, ovo pitanje bi se posebno moglo odnositi na studijske programe za obrazovanje predmetnih nastavnika. Upoznati smo sa primerom Finske u kojoj je nastavna praksa koja, obezbeđena kroz pedagoške studije, u istom obimu zastupljena u obrazovanju nastavnika i razredne i predmetne nastave. Treba istaći i primer Slovenije gde, iako nije propisano koliko ESPB bodova od ukupnog broja u obrazovanju predmetnih nastavnika nastavna praksa treba da iznosi, postoje fakulteti na kojima je ona kao obavezna zastupljena sa 12 do 15 ESPB bodova.

Potrebno je upostaviti jače partnerstvo između fakulteta za obrazovanje svih nastavnika i škola u kojima studenti obavljaju nastavnu praksu. Trebalo bi očekivati da će kroz buduću realizaciju već pominjanog projekta „Razvionica - Podrška razvoju ljudskog kapitala – razvoj opšteg obrazovanja i ljudskog kapitala“ u našoj zemlji ta saradnja biti ojačana jer je definisana kroz njegove ciljeve. Fakulteti na kojima nastavnici stiču obrazovanje i škole za nastavnu praksu treba da imaju dogovorene međusobne uloge, odgovornosti i resurse. Takođe je neophodno da nastavna praksa bude pažljivo isplanirana, da uključuje odgovarajući monitoring, povratne informacije, refleksiju, saradnju sa ostalim studentima i mentorima i konstantnu podršku od strane mentora koji su iskusni nastavnici, ali i dobro obučeni za rad sa studentima tokom nastavne prakse (European Commission, 2012).

Već je bilo reći o tome da u sadržaje za obrazovanje nastavnika treba uvesti i one koji se odnose na istraživački rad i osposobljavanje za refleksivnu praksu, ali smatramo da je potrebno da i nastavna praksa ka njima bude orijentisana. Odnosno, kao što pokazuje finsko iskustvo, da i u planiranju i sprovođenju nastavne prakse fokus bude na istraživačkom radu i osposobljavanju studenata za kritičko preispitivanje i unapređivanje svoje prakse.

Nesumnjivo je da se u savremenom društvu pred nastavnike postavljaju kompleksni zahtevi, da su njihove uloge značajno proširene, kao i da je potrebno da se konstantno usavršavaju jer tokom inicijalnog obrazovanja ne mogu steći sve neophodne profesionalne kompetencije. Ipak, u predlozima mera za unapređivanje sistema obrazovanja u našoj zemlji, ne smeju se izostaviti aspekti koji se odnose na adekvatno obučavanje za rad sa učenicima sa posebnim potrebama, sa učenicima različitog socio-kulturnog porekla, na obučavanje za primenu informaciono-komunikacionih tehnologija i na obučavanje za komunikaciju, za saradnju sa kolegama, roditeljima, akterima iz lokalne zajednice. Pored toga, inicijalno obrazovanje nastavnika bi trebalo da obezbedi usvajanje i razvijanje poželjnih uverenja, vrednosti i stavova, kao i svesti o značaju nastavničke profesije i spremnosti za promene i izazove, a u skladu s tim i svesti o neophodnosti konstantnog obrazovanja i usavršavanja.

U cilju celopkupnog unapređivanja sistema obrazovanja nastavnika u našoj zemlji bi trebalo uspostaviti i mehanizme praćenja i evaluacije studijskih programa za obrazovanje nastavnika. Ti mehanizmi evaluacije bi trebalo da budu usmereni prevashodno na kvalitet studijskih programa za obrazovanje nastavnika, a njihovi rezultati bi trebalo da doprinose daljem podizanju kvaliteta i unapređivanju sistema studijskih programa za obrazovanje nastavnika (Eurydice, 2006). U prilog potrebi za mehanizmima koji obezbeđuju praćenje i evaluaciju načina na koji se obrazovanje nastavnika u našoj zemlji sprovodi ide i procena da je sistem kvaliteta u Srbiji u najvećem broju slučajeva samo formalno definisan, a da njegova implementacija još uvek nije započeta u poželjnom obimu (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012).

Zaključak

Nastavnici imaju ključnu ulogu u ostvarivanju obrazovnog procesa i brojne studije i istraživanja idu u prilog važnosti njihovog uticaja koji imaju na postignuća učenika. Takođe se ističe i značaj inicijalnog obrazovanja nastavnika koje predstavlja osnovu njihovog profesionalnog razvoja. Od velike je važnosti da ono bude visokokvalitetno, da obezbedi sticanje svih potrebnih znanja, veština, sposobnosti i profesionalnih kompetencija nastavnika, koje su u skladu sa potrebama njihove profesije. Usled društvenih promena menjaju se očekivanja od škola i uloge i zadaci nastavnika se proširuju, te i inicijalno obrazovanje nastavnika treba da bude u skladu sa njima, odnosno da se konstantno evaluira i unapređuje. Uzimajući navedeno u obzir jasno je da nastavnici i pitanja koja se tiču njihovog obrazovanja zauzimaju značajno mesto u okviru obrazovnih politika.

Na osnovu prikaza sistema obrazovanja nastavnika u Finskoj, Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji, prema unapred određenim elementima poređenja, i izvršenoj uporednoj analizi, utvrđeno je da njih odlikuju izvesne zajedničke karakteristike, ali da među njima postoje i u manjoj ili većoj meri značajne razlike. Sistemi obrazovanja nastavnika u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji su reformisani u poslednjoj deceniji, s tom razlikom što su, u odnosu na našu zemlju, Slovenija i Hrvatska ranije započele te reforme. Finski sistem obrazovanja nastavnika je takođe tokom poslednje decenije reformisan radi usklađivanja sa Bolonjskim procesom, ali njega već duži period odlikuje konstantna evaluacija i promene koje su usmerene ka stalnom unapređivanju.

Sve prikazane i analizirane sisteme obrazovanja nastavnika karakteriše to da se nastavnici obrazuju na univerzitetskom nivou i da institucije na kojima oni stiču obrazovanje zavise od toga da li se obrazuju za rad u razrednoj ili predmetnoj nastavi. U sve četiri zemlje obuhvaćene ovim radom, institucije imaju autonomiju u određivanju kriterijuma i procedura za upis studenata. Zajednička odlika im je i to što obrazovanje nastavnika traje pet godina i što je ono, u najčešćem broju slučajeva, za nastavnike razredne nastave organizovano po simultanom, a za predmetne nastavnike po konsekutivnom modelu. Institucije za obrazovanje nastavnika u svim zemljama imaju autonomiju i u pogledu sadržaja studijskih programa za obrazovanje nastavnika, a koje svuda čine različite akademske discipline, obrazovne nauke, nastavna praksa i discipline koje pružaju opšte obrazovanje, doduše u različitim zemljama zastupljene u različitom obimu. Nastavna praksa je obavezni deo sadržaja obrazovanja nastavnika i u svim zemljama je u obrazovanju nastavnika razredne nastave integrisana kroz

celokupne studije, a čini deo sadržaja drugog ciklusa studija u obrazovanju predmetnih nastavnika.

Može se izvesti i generalni zaključak da najviše specifičnosti i dobrih iskustava odlikuje finski sistem obrazovanja nastavnika. Počevši od kvalitetnih studijskih programa za obrazovanje nastavnika koji obezbeđuju da najbolji kandidati konkurišu za upis, preko obavezne provere njihovih sposobnosti koja osigurava da su motivisani i podobni za bavljenje nastavničkom profesijom do postojanja zajedničkih smernica za sadržaje obrazovanja nastavnika koje obezbeđuju da pored sticanja potrebnih znanja, akcenat u obrazovanju nastavnika bude na istraživačkom radu i refleksivnoj praksi.

Upoznavanje aktuelnih rešenja, iskustava i dobrih primera koji se tiču obrazovanja nastavnika u odabranim zemljama, a s druge strane i uvid u relevantne preporuke za njegovo unapređivanje koje važe na evropskom nivou, omogućile su izvođenje predloga za poboljšanje obrazovanja nastavnika u Srbiji. Obrazovanje nastavnika u našoj zemlji bi trebalo da se odvija u skladu sa, na nacionalnom nivou, precizno definisanim znanjima, veštinama i sposobnostima koje nastavnici treba da poseduju, a u cilju ostvarivanja veće homogenosti tog sistema. Kvalitetnije i efektivnije obrazovanje nastavnika bi trebalo da bude obezbeđeno unapređivanjem studijskih programa, a što se, prvenstveno, odnosi na poboljšanje obuke iz pedagoško-psiholoških i metodičko-didaktičkih disciplina i praktične obuke, a koje bi bile u većoj meri orijentisane ka istraživačkom radu i refleksivnoj praksi. Institucije za obrazovanje nastavnika bi trebalo da međusobno blisko sarađuju i da imaju uspostavljenu sistemsku saradnju sa školama. Kvalitetni studijski programi bi trebalo da budu primamljivi sposobnim i kandidatom motivisanim za bavljenje nastavničkim pozivom, a pri upisu fakulteta provera sposobnosti i motivacije bi trebalo da bude obavezna. Ono što bi trebalo da prožima sve aspekte obrazovanja nastavnika, da bi se osigurao njegov kvalitet, jeste konstantno praćenje načina na koji se ono odvija i njegova evaluacija, a u skladu s tim i unapređivanje.

Određeni nedostaci sistema obrazovanja nastavnika u našoj zemlji su prepoznati od strane različitih aktera u oblasti obrazovanja. Važnije od toga je to što ono ima mogućnost da se unapređuje, čemu mogu da doprinesu dobre prakse i iskustva iz drugih zemalja, kako bi obrazovanje nastavnika u Srbiji bilo kvalitetnije i efektivnije i kako bi stvaralo sebi svojstvenu dobru praksu.

Literatura

Buchberger, B., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. Thematic Network on Teacher Education in Europe.*

Commission of the European Communities (2007). Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the commission to the Council and the European parliament. Brussels, 3.8.2007.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis*, 8 (1), 1 – 44.

Domović, V. & Vizek Vidović, V. (2011). Teacher Education in Croatia: Recent Developments in Teacher Education (2005-2010). In M. Valenčić Zuljan & J. Vogrinc (Eds.). *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (pp. 253 – 270). Ljubljana: Faculty of Education; Kranj: The National School of Leadership and Education.

Donaldson, G. (2013). Profesionalac 21. veka. In V. Vizek Vidović & Z. Velkovski (Eds.). *Nastavnička profesija za 21. vek: unapređivanje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE* (pp. 13 – 23). Beograd: Centar za obrazovne politike.

Đerić, I. & Džinović, V. (2011). Testiranje scenarija 3: Nastavnik kao ugledni profesionalac. In M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinovć & I. Đerić (Eds.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji. Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (pp. 139- 156). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

EACEA/Eurydice/Eurostat (2012). *Key Data on Education in Europe. 2012 Edition*. Brussels: Eurydice.

European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission: Directorate-General for Education and Culture.

European Commission (2010). *Teachers' Professional Development – Europe in International comparison – An analysis of teachers' professional development based on the*

OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxemborug: Office for Offical Publications of the European Union.

European Commission (2012). *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes*. Strasbourg: European Commission.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved August 2014 from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.

European Commission; EACEA; Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2002). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I. initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education*. Brussels: Eurydice.

Eurydice (2004). *Key topics in education in Europe, Volume 3. The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns. Report IV. Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brussels: Eurydice.

Eurydice (2005). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Supplementary report. Reforms of the teaching profssion: a historical survey (1975-2002)*. Brussels: Eurydice.

Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: Eurydice.

Eurydice (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussels: Eurydice.

Eurypedia – The European Encyclopedia on National Education Systems. Retrieved May, June 2014 from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php.

Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina. Retireved July 2014 from <http://www.pefja.kg.ac.rs/>.

Fakulteta za matematiko in fiziko, Univerza v Ljubljani. Retrieved July 2014 from <http://www.fmf.uni-lj.si/si/>.

Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu. Retrieved July 2014 from <http://www.fil.bg.ac.rs/>.

Filozofska fakuleta, Univerza v Ljubljani. Retrieved July 2014 from <http://www.ff.uni-lj.si/>.

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu. Retrieved July 2014 from <http://www.filfak.ni.ac.rs/>.

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Retrieved July 2014 from <http://www.ffzg.unizg.hr/kontakt.html>.

Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci. Retrieved July 2014 from <http://www.ffri.uniri.hr/hr/>.

Gustafsson, J. E. (2003). What do we know About Effects of School Resources on Educational Results? *Sweedish Economic Policy Review*, 10, 77 – 110.

Harmonization and Modernization of the Curriculum for Primary Teacher Education (HAMOC). Retrieved August 2014 from <http://www.hamoc.pef.uns.ac.rs/>.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A syntesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Informator za škole vežbaonice (2013). Retrieved June 29, 2014 from <http://www.razvionica.edu.rs/znanja/dokumenti-preuzimanje/informator-za-skole-vezbaonice/>.

Kovács-Cerović, T. (2006). National report – Serbia. In P. Zgaga (Ed.). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe* (pp. 487 – 526). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kovács-Cerović, T. & Levkov, Lj. (Eds.). (2002). *Quality Education for All, Way Toward a Developed Society*. Belgrade: Ministry of Education and Sprts Republic of Serbia.

Macura-Milovanović, S. & Starčević, J. (2010). Etička osetljivost studenata pedagoškog fakulteta. *Pedagogija* 65 (2), pp. 266 – 279.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. & Stanco G. M. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Matematički fakultet, Univerzitet u Beogradu. Retrieved July 2014 from <http://www.matf.bg.ac.rs/>.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Arora, A. (2012a). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy P. & Drucker K. T. (2012b). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Niemi, H. (2008). Advancing Research into and during Teacher Education. In: B. Hudson & P. Zgaga (Eds). *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions* (pp. 183-208). Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education.

Niemi, H. (2011). Educating Student Teachers to Become High Quality Professionals – A Finnish Case. *CEPS Journal* 1 (1), 43 – 66.

Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher Education in Finland. In M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (Eds.). *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (pp. 33 – 52). Ljubljana: Faculty of Education; Kranj: The National School of Leadership and Education.

OECD (2001). *Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators. 2001 Edition*. Paris: OECD.

OECD (2010). *Politike obrazovanja i usavršavanja: nastavnici su bitni: kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije; Zavod za udžbenike.

Pavin, T., Vizek Vidović, V. & Miljević-Riđički, R. (2006). National report – Croatia. In P. Zgaga (Ed.). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe* (pp. 251 – 287). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pavlović, J. (2011). Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: deset godina našeg života. In M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinovć & I. Đerić (Eds.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji. Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (pp. 63 – 96). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. Retrieved July 2014 from <http://www.pef.uni-lj.si/>.

Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru. Retrieved July 2014 from <http://www.pef.um.si/>.

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem. Retrieved July 2014 from <http://www.pef.upr.si/>.

Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu. Retrieved July 2014 from <http://www.pef.uns.ac.rs/>.

Prirodoslovno matematički fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Retrieved July 2014 from <http://www.pmf.unizg.hr/>.

Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu. Retrieved July 2014 from <http://www.pmf.kg.ac.rs/>.

Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu. Retrieved July 2014 from <http://www.pmf.uns.ac.rs/>.

Protner, E., Medveš, Z., Batinić, Š., Miovska Spaseva, S., Radeka, I., Spasenović, V., Šušnjara, S., Zorić, V. i Vujisić Živković, N. (2014). The Bologna reform of subject teacher education in the newly founded states in the territory of the former Yugoslavia. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja* 46 (1), pp. 7 – 28.

Rajović, V. & Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje* 56 (4), 413 – 434.

Rangelov Jusović, R., Vizek Vidović, V. & Grahovac, M. (2013). Okvir nastavničkih kompetencija – pristup ATEPIE. In V. Vizek Vidović & Z. Velkovski (Eds.). *Nastavnička profesija za 21. vek: unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE* (pp. 24 – 39). Beograd: Centar za obrazovne politike.

Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94 (2), 247 – 252.

Sahlberg, P. (2007). Educational policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy* 22 (2), 147 – 171.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.

Skikos, H. (Ed.) (2013a). *Teacher Education and Training in the Western Balkans. Final synthesis report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Skikos, H. (Ed.) (2013b). *Teacher Education and Training in the Western Balkans. Report on: CROATIA*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Skikos, H. (Ed.) (2013c). *Teacher Education and Training in the Western Balkans. Report on: SERBIA*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). Beograd.

Stanković, D. (2011). Obrazovne promene u Srbiji (2000-2010). In M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinovć & I. Đerić (Eds.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji. Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (pp. 41 – 62). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). Beograd: Vlada Republike Srbije. Ministarstvo prosvete i nauke.

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Retrieved July 2014 from <http://www.unipu.hr/>.

Sveučilište u Zadru. Retrieved July 2014 from <http://www.unizd.hr/hr-hr/naslovnica.aspx>.

Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper (2008). Brussels: European Trade Union Committee for Education.

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci. Retrieved July 2014 from <http://www.ufri.uniri.hr/hr/>.

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Retrieved July 2014 from <http://www.ufzg.hr/>.

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu. Retrieved July 2014 from <http://www.uf.bg.ac.rs/>.

Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu. Retrieved July 2014 from <http://www.ucfu.kg.ac.rs/>.

UNESCO (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO.

Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Education Programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives* 59 (21), pp. 1 – 22.

Valenčič Zuljan, M., Cotić, M., Fošnarić, S., Peklaj, C. & Vogrinc, J. (2011). Teacher education in Slovenia. In: M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (Eds.). *European Dimensions of*

Teacher Education – Similarities and Differences (pp. 295 – 322). Ljubljana: Faculty of Education; Kranj: The National School of Leadership and Education.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Republika Srbija. Retrieved August 7, 2014 from <http://www.zuov.gov.rs/>.

Zgaga, P., Devjak, T., Vogrinc, J. & Repac, I. (2006). National report – Slovenia. In P. Zgaga (Ed.). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe* (pp. 527 – 569). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zlatković, B. (2013). Analiza zastupljenosti nastavnih predmeta iz oblasti psihologije na učiteljskim/pedagoškim fakultetima u Srbiji. *Teme* 37 (2), 631 – 645.

Zlatković, B. & Petrović, D. (2011). Inicijalno obrazovanje učitelja u Srbiji: analiza kompatibilnosti planova i programa učiteljskih fakulteta. *Nastava i vaspitanje* 60 (4), 651 – 663.

Zakoni i podzakonski akti

Merila za akreditaciju študijskih programov za izobraževanje učiteljev. Uradni list Republike Slovenije, br. 94/2011.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine broj 87/08.

Zakon o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju. Narodne novine broj 45/09.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik RS br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013.

Zakon o visokem školstvu. Uradni list Republike Slovenije br. 100/2004.

Zakon o visokom obrazovanju. Službeni glasnik RS br. 76/2005, 97/2008, 44/2010 i 93/2012.

Zakon o znanstvenoj delatnosti i visokom obrazovanju. Narodne novine broj 130/03, 198/03, 174/04, 46/07 i 45/09.