



Nastavnička profesija za 21. vek

Urednici: Vlasta Vizek Vidović i Zoran Velkovski



United Nations Educational,
Scientific and Cultural Organization

UNESCO Chair
in Development of Education:
Research and Institutional Building



Centar za obrazovne politike
Centre for Education Policy

NASTAVNIČKA PROFESIJA ZA 21. VEK

Naslov originala

Teaching Profession for the 21st Century

Izdavač

Centar za obrazovne politike

Svetozara Markovića 22/20

cep@cep.edu.rs

www.cep.edu.rs

Za izdavača

Jasminka Čekić Marković

Urednici

Vlasta Vizek Vidović

Zoran Velkovski

Recenzenti

Iris Marušić

Lidija Radulović

Prevod

Ružica Rosandić

Lektura

Vesna Komar

Dizajn korica

Milica Milojević

Priprema za štampu

Zoran Grac

ISBN 978-86-87753-10-5

Tiraž

2.000

Štampa

Dosije studio, Beograd

Centar za obrazovne politike

NASTAVNIČKA PROFESIJA ZA 21. VEK

Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno,
kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE

Urednici

Vlasta Vizek Vidović, Zoran Velkovski

Autori

Graham Donaldson, Milica Grahovac, Suzana Kirandžiska,
Milica Jelić, Saša Milić, Gordana Miljević, Radmila Rangelov
Jusović, Zorica Trikić, Zoran Velkovski, Vlasta Vizek Vidović,
Jelena Vranješević

Beograd, 2013.

*Ovaj projekat je finansiran sredstvima Programa podrške obrazovanju
Fondacije za otvoreno društvo (ESP/OSF). Mišljenja izražena u ovoj
publikaciji ne odražavaju nužno stavove te organizacije.*

SADRŽAJ

Lista skraćenica	7
Lista tabela	8
Predgovor	9
Izjave zahvalnosti	11
1. Profesionalac 21. veka	13
1.1. Kako nastavnik/ca uči da se profesionalno razvija?	14
1.2. Kako druge zemlje pristupaju unapređenju načina za uspešno učenje nastavnika/ca, koji dovode do njihovog profesionalnog rasta i razvoja tokom čitave karijere	15
1.3. Nacionalni okviri standarda za nastavnike/ce	15
1.4. Regionalni kontekst	17
1.5. Osnovne karakteristike okvira	21
Zaključak.	23
2. Okvir nastavničkih kompetencija – pristup ATEPIE.	24
2.1. Razvoj Okvira nastavničkih kompetencija ATEPIE.	24
2.2. Oblasti i indikatori nastavničkih kompetencija po Okviru nastavničkih kompetencija ATEPIE	25
2.2.1. Učenik/ca i učenje	26
2.2.2. Okruženje za učenje.	28
2.2.3. Nastava i ocenjivanje	30
2.2.4. Profesionalni razvoj i odgovornost.	32
2.2.5. Saradnja sa školom, porodicom i zajednicom	34
2.2.6. Razvoj škole i unapređenje obrazovnog sistema.	36
2.3. Pogled na nacionalne standarde u poređenju sa Okvirom nastavničkih kompetencija ATEPIE	38
3. Okvir nastavničkih kompetencija – regionalne implikacije	40
4. Okvir nastavničkih kompetencija – perspektive pojedinih zemalja.	45
4.1. Okvir nastavničkih kompetencija – sredstvo za profesionalizaciju nastavnika – Bosna i Hercegovina	45
4.1.1. Nastavnici/e u Bosni i Hercegovini	46

4.1.2. Kvalifikacioni okvir za nastavničku profesiju	47
4.2. Osnove razvoja Nacionalnog okvira nastavničkih kvalifikacija – Makedonija.	49
4.2.1. Uvod – obrazovanje za učenje u 21. veku.	49
4.2.2. Društvene promene i uloga nastavnika	50
4.2.3. Obrazovanje nastavnika/ca i promene	50
4.2.4. Uloga Nacionalnog okvira nastavničkih kvalifikacija (NONK)	53
4.3. Okvir nastavničkih kompetencija kao sredstvo poboljšanja kontinuiranog napredovanja nastavnika/ca – Crna Gora	55
4.3.1. Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika	56
4.4. Kompetentan nastavnik/ca u kompetentnom sistemu – Srbija . .	60
4.4.1. Kvalitet obrazovnog procesa – uloga nastavnika/ce	60
4.4.2. Od kompetentnih pojedinaca do kompetentnog sistema .	61
Reference	64
Prilozi	
Prilog 1: Okvir nastavničkih kompetencija	69
Prilog 2: Pregled rezultata istraživanja	73
Prilog 3: Upitnik za konsultacije s nastavnicima	79

LISTA SKRAĆENICA

APOSO	Agencija za predškolsko, osnovnoškolsko i srednje obrazovanje
ATEPIE	Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje (Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education)
COP	Centar za obrazovne politike, Beograd
ESP	Program podrške obrazovanju (Education Support Programme)
ETF	Evropska fondacija za obuku (European Training Foundation)
ONK	Okvir nastavničkih kompetencija
IKT	Informaciono-komunikacione tehnologije
NOK	Nacionalni okvir kvalifikacija
NONK	Nacionalni okvir nastavničkih kvalifikacija
NOKS	Nacionalni okvir kvalifikacija za Srbiju
OECD	Organizacija za evropsku saradnju i razvoj (Organization for European Cooperation and Development)
OSF	Fondacije za otvoreno društvo (Open Society Foundations)
PRPU	Profesionalni razvoj na nivou predškolske ustanove
PRŠ	Profesionalni razvoj na nivou škole
RANON	Razgovori s nastavnicima o nastavnicima

LISTA TABELA

Tabela 1 – Oblast učenik/ca i učenje

Tabela 2 – Oblast okruženja za učenje

Tabela 3 – Oblast nastave i ocenjivanja

Tabela 4 – Oblast profesionalnog razvoja i odgovornosti

Tabela 5 – Oblast saradnje sa školom, porodicom i zajednicom

Tabela 6 – Oblast razvoja škole i unapređenja obrazovnog sistema

Tabela 7 – Učesnici/e po zemljama

Tabela 8 – Deskriptori (M i SD) za rangiranje važnosti kompetencija za nastavničku profesiju

Tabela 9 – Percepcija razvijenosti kompetencija

PREDGOVOR

Publikacija „Nastavnička profesija za 21. vek“ pripremljena je u okviru projekta „Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje (ATEPIE – Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education)“, koji je 2011–2013. sproveo Centar za obrazovne politike (COP) u saradnji sa Programom podrške obrazovanju Fondacija za otvoreno društvo – Education Support Program of Open Society Foundations (ESP/OSF). Ovaj projekat nadograđuje se na rad OSF i ESP u zemljama Jugoiistočne Evrope, čiji je cilj da profesionalno ojačaju ulogu nastavnika/ca u zemljama Zapadnog Balkana u primeni inkluzivne i kvalitetne nastave. Projekat ATEPIE zajedničkim naporima realizovali su stručnjaci za obrazovanje iz Bosne i Hercegovine, Makedonije, Crne Gore i Srbije, uz podršku međunarodnih stručnjaka iz date oblasti i projektnog tima COP-a.

Sve su uverljiviji dokazi da nastavnici i nastavnice imaju bitnu ulogu u sprovođenju kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja usmerenog na dete, gde obrazovanje u najvećoj mogućoj meri koristi potencijale svakog deteta da bi ga pripremilo za život i rad u savremenom društvu. Međutim, ne postoji povezanost stvarne prakse i aspiracija obrazovne politike za nastavnike/ce.

Novija istraživanja su pokazala da nastavnicima/cama nedostaju adekvatno obrazovanje, podrška i ohrabrenje da razvijaju veštine, znanja, posvećenost pozivu i usklađen podstrek da putem obrazovanja streme ka društvenoj pravdi (Pantić, Closs & Ivošević, 2011). Glas nastavnika/ca nedovoljno je jak u prilikama kad se definiše obrazovna politika ili u upravljanju školama, a njihove inicijative retko se prepoznaju (Pantić & Čekić Marković, 2012).

Postoji potreba da se dođe do zajedničkog razumevanja znanja, veština i vrednosti koje bi nastavnici/e u 21. veku trebalo da imaju. Zemlje Zapadnog Balkana su u različitoj meri razvile standarde za nastavničku profesiju, procedure licenciranja nastavnika/ca, definicije ishoda učenja u obrazovanju i u obuci nastavnika/ca; u različitoj meri su uspostavile standarde za uključivanje u profesiju i za napredovanje u karijeri, i uvele mehanizme za obezbeđivanje kvaliteta obrazovanja i obuke nastavnika/ca.

„Nastavnička profesija za 21. vek“ zajednički je pokušaj reagovanja na pomenute izazove. Tekst publikacije sadrži četiri poglavlja i priloge.

U prvom poglavlju objašnjen je značaj profesionalnog razvoja nastavnika/ca i postavljena su očekivanja pred kojima se ta profesija nalazi. Navedeni su neki primeri iz međunarodnog iskustva u razvijanju standarda. Uloga nastavnika/ca prikazana je u regionalnom kontekstu, uz kratak pregled načina na koje se standardi razvijaju u zemljama učesnicama u ovom projektu.

U osnovi ove publikacije je Okvir nastavničkih kompetencija (ONK) prikazan u drugom poglavlju. Ovaj okvir je razvijen tokom regionalne saradnje i razmene znanja i iskustava, a u obzir su uzimani postojeći i novostečeni, na istraživanjima zasnovani, dokazi o nastavničkoj profesiji, kao i najnovije promene vezane za nastavnički poziv, koje se dešavaju u drugim zemljama i u zemljama Evropske unije. Nastavnici/e iz zemalja učesnica u ovom projektu imali su centralno mesto u razvijanju njegovog sadržaja.

Treće poglavlje je usredsređeno na odziv koji je Okvir nastavničkih kompetencija imao u zemljama učesnicama, dok su perspektive tih zemalja i mogućnosti primene modela u njima izložene u četvrtom poglavlju.

Upitnik za konsultacije sa nastavnicima/cama kao i rezultati dobijeni njegovom primenom i tokom razgovora vođenih u fokus-grupama nalaze se u prilogima.

Ovu publikaciju nudimo kao okvirni regionalni dokument koji bi trebalo da doprinese jačanju i upotpunjavanju nacionalnih dokumenata prvenstveno za nastavnike/ce osnovnog i srednjeg obrazovanja ali i za sve nastavnike i profesore uključene u obrazovanje odraslih kao i obrazovanje nastavnika. Cilj ove publikacije jeste da pomogne u premošćivanju jaza koji postoji između politike i prakse obrazovanja nastavnika/ca. Ona se može koristiti kao smernica za izradu nacionalnih okvira nastavničkih kvalifikacija (NONK), koji uključuju znanje, kvalitet, vrednosti, uvažavanje ljudskih prava i socijalne pravde, što sve nastavnici/e treba da imaju ako se od njih očekuje da to prenesu svojim učenicima/ama¹ i tako ih pripreme za život u 21. veku.

*Gordana Miljević,
rukovoditeljka projekta*

1 Termin „učenik/ca“ koristi se za svu decu, mlade osobe i odrasle koji su uključeni u proces obrazovanja.

IZJAVE ZAHVALNOSTI

U zajedničkom poduhvatu kakav je ovaj teško je formalno iskazati zahvalnost svima koji su doprineli nastanku ove publikacije. Ipak, zahvalni smo nastavnicima/cama koji su rado učestvovali u raspravama u fokus-grupama, odgovarali na upitnike i tome posvetili svoje dragoceno vreme.

Posebno smo zahvalni projektnom timu COP-a zbog izuzetne podrške rukovođenju projektom, a naročito Milici Grahovac zbog savršene koordinacije i organizacije sastanaka, vođenja sveukupne dokumentacije i zapisnika sa sastanaka.

Zahvalni smo Programu podrške obrazovanju Fondacije za otvoreno društvo, za podršku i sponzorstvo, bez čega ovaj poduhvat ne bi bio moguć.

Neposredni učesnici u planiranju i sprovođenju ovog projekta

Rukovođenje projektom

Gordana Miljević, rukovoditeljka projekta

Milica Grahovac, koordinatorka projekta

Spoljni savetnici

Graham Donaldson

Vlasta Vizek Vidović

Tim projekta

Milica Jelić

Suzana Kirandžiska

Nada Korać

Miroslava Marjanović

Saša Milić

Nataša Pantić

Radmila Rangelov Jusović

Jelena Radišić

Zorica Trikić

Zoran Velkovski

Jelena Vranješević

1. PROFESIONALAC 21. VEKA

Graham Donaldson¹

*School of Education, University of Glasgow,
Scotland, United Kingdom*

Sile koje oblikuju ekonomije i društva 21. veka podjednako su značajni i postojani izazovi za školsko obrazovanje. Tehnološki napredak u osnovi menja prirodu kako rada, tako i slobodnog vremena i dovodi do društvenih promena koje su i inače uslovljene migracijama i demografskim promenama. Veštine koje treba da poseduje radna snaga 21. veka menjaju se i sve više su povezane sa kreativnim korišćenjem tehnologije. Daleko od toga da je izvan uticaja ovih sila, obrazovanje je u žiži svakog reagovanja na ovako izazovan kontekst. Nastavnici 21. veka moraju da osposobe buduće generacije za napredovanje u okruženju brzih, trajnih i temeljnih promena, a moraju i sami da iskoriste te potencijalno dalekosežne izazove pred kojima se nalaze nastava i učenje.

Istovremeno, širom sveta sve jasnije se uočava značaj školskog obrazovanja za pojedinačnu i kolektivnu dobrobit, za društvenu koheziju i ekonomski napredak. Politika obrazovanja sve je bliže samoj žiži interesovanja i mnoge vlade sada zastupaju one vrste inovacija u obrazovanju za koje veruju da će zemlji omogućiti kompetentnost u suočavanju s potrebama i izazovima njenih građana vezanim za život u 21. veku.

„Nastavnici su važni“, naslov je izveštaja OECD-a (OECD, 2005) za 2005. godinu. U njemu je sažet širok spektar dokaza koji upućuju na to da je kvalitet nastavnika jedan od najznačajnijih činilaca koji utiče na uspešnost učenja učenika/ca. Moguće je da ovaj zaključak predstavlja političku orijentaciju koja ima izgleda da dovede do značajnih uspeha u rezultatima rada školstva. Slično tome, Mekinsijeva korporacija je 2007. godine objavila veoma uticajan izveštaj (McKinsey, 2007) koji dodatno naglašava centralni značaj kvaliteta nastavnika u svetski najefikasnijim sistemima školstva. U tom izveštaju se tvrdi da za više od tri godine učenja sa nastavnicima/cama visokog kvaliteta postignuće učenika/ca može da se poboljša za 53 odsto u odnosu na učenje sa nastavnicima/cama nižeg kvaliteta. Taj izveštaj donosi zaključak koji će se pamтити – da kvalitet obrazovnog sistema ne može da prevaziđe kvalitet nastavnika/ca.

Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika/ca u Evropi, Tematska mreža EU (European Union Thematic Network) sugeriše da „...nastavu kao transmi-

1 Autori dela 1.4. Regionalni kontekst jesu Radmila Rangelov Jusović, Centar za inicijative u obrazovanju „Step by Step“, Sarajevo i Zoran Velkovski, Filozofski fakultet, Univerzitet „St. Ćirilo i Metodije“, Skoplje.

siju znanja ili zanatsku nastavu treba odbaciti kao zastarelu. Postoje mnogi uverljivi argumenti u prilog njihovoj zameni nekim novim, mnogo dinamičnijim koncepcijama usmerenim, opšte uzev, ka novom profesionalizmu, a posebno ka novom pedagoškom profesionalizmu“ (*Green Paper on Teacher Education in Europe*, 2000). U istoj publikaciji ukazuje se na potrebu za istančanim znanjem kao delom dinamičnijeg obrazovanja nastavnika/ca tokom čitave njihove karijere. Radni dokument Evropske komisije Podrška nastavničkoj profesiji za bolje ishode učenja (*Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes*, 2012) uvrstio je u svoje zaključke dve sledeće tvrdnje:

„Pred nastavničkim profesijama su zahtevi koji se sve brže menjaju i koji iziskuju nov skup kompetencija.“

„Nastavničke profesije u Evropi imaju izuzetan značaj za obrazovanje.“

Središnju ulogu za uspešno učenje ovi dokazi i argumenti pripisuju kvalitetnoj nastavi, a to onda podrazumeva sposobne i valjano obrazovane nastavnike koji nastavljaju profesionalno da se usavršavaju tokom čitave svoje karijere. Ostaje otvoreno pitanje kako jasno da se kaže šta podrazumevamo pod dobrom nastavom i dobrim nastavnicima i koji su odgovarajući načini pružanja podrške dosledno visokom kvalitetu nastavničke struke.

Na nastavu treba gledati kao na istovremeno složen i izazovan proces koji iziskuje visoke standarde profesionalne kompetencije i posvećenosti pozivu. Širom sveta razmišlja se o potrebi za izraženijim usredsređenjem na nastavničko znanje, veštinu, vrednosti i dispoziciju. Evropska komisija, na primer, u svojoj proklamaciji iz 2004. Zajednička evropska načela za nastavničke kompetencije i kvalifikacije (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2004) utvrđuje potrebu da nastavnici imaju široko poznavanje predmeta, dobro znanje pedagogije, veštine i kompetencije potrebne za usmeravanje i podržavanje učenika, kao i razumevanje društvenih i kulturnih dimenzija obrazovanja.

1.1. Kako nastavnik/ca uči da se profesionalno razvija?

Dokazna građa ukazuje na to da spolja nametnute promene u obrazovanju imaju ograničen učinak. Metaanaliza istraživačkih dokaza Džona Hetija (Hattie, 2009) pokazuje da se čak 85 odsto nastavnika/ca opire promeni postojeće prakse. Prethodno i tekuće iskustvo nastavnika/ca vrlo snažno utiču na njihovu svakodnevnu praksu u učionici. Heti zaključuje da pozivanje na odgovornost, pritisci vlasti i drugi oblici prinude retko urode plodom. Pored toga, Vikmanovo istraživanje (Wikman, 2010) pokazuje da se mnogo šta u nastavničkom znanju podrazumeva, da je njihovo znanje intuitivno, situaciono i rezultat prilika. Strategije nastavničkog učenja mogu biti vitalne za održivi napredak obrazovanja, ali mnogo toga što nastavnici/e čine ukorenjeno je u tradiciji, iskustvu i kontekstu, i obično ga ne artikuliraju na način koji bi podstakao informativnu debatu.

1.2. Kako druge zemlje pristupaju unapređenju načina za uspešno učenje nastavnika/ca, koji dovode do njihovog profesionalnog rasta i razvoja tokom čitave karijere

Politika profesionalnog formiranja i napredovanja nastavnika/ca sve je više u žiži obrazovne politike mnogih zemalja sveta i međunarodnih instanci kao što su EU (Ključni podaci o obrazovanju u Evropi /Key data on education in Europe, Eurydice 2012/, Zajednička evropska načela za nastavničke kompetencije i kvalifikacije /Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, EU 2005/) i OECD (2005). U Sjedinjenim Američkim Državama formiran je Nacionalni odbor za standarde profesionalne nastave (1987), a kroz dobrovoljan proces sertifikacije zasnovan na rigoroznim standardima do sada je preko 102.000 nastavnika dobilo sertifikate (Thorpe, Seminar: Održavanje profesionalnog rasta nastavnika /Sustaining Teachers' Professional Growth Seminar, Cambridge, 2013/). U Škotskoj, u glavnom pregledu obrazovanja nastavnika (Donaldson, 2010), zaključeno je da postoji potreba da se usklađeno, koordinirano pristupi profesionalnom učenju tokom čitave karijere na osnovu jasnog modela standarda za nove i iskusne nastavnike. Generalni škotski savet za nastavu od 2002. ima postavljen skup standarda za kvalifikaciju nastavnika/ca. Ovi standardi su nedavno revidirani da bi se jače istaklo učenje tokom čitave karijere. Sličan pristup prihvata sve veći broj zemalja kao što su Australija, Holandija i Severna Irska. Projekat usklađivanja EU (Tuning Project – Referentne tačke za izradu nacrtu i ponude programa u obrazovanju /Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education, 2009/) povezuje generičke i predmetno specifične kompetencije sa ciklusom napredovanja koji kreću od očekivanja vezanih za inicijalnu diplomu pa do onih vezanih za magisterij i doktorat. Usled različitosti modela, različito se pristupa primeni standarda, ali svi imaju istu široku namenu da signaliziraju kako nastavnici 21. veka treba da deluju i nude merila za ocenu profesionalnog i ličnog napredovanja.

Sve u svemu, ove razvojne tendencije ukazuju na jasan put ka unapređenju nastavničke profesije i imaju neposredan uticaj na njihovu selekciju, inicijalnu edukaciju i obrazovanje tokom čitave karijere kako budućih nastavnika/ca, tako i onih koji su već u praksi. Valjano procenjeni i jasni standardi mogu da pomognu usmeravanju politike i prakse i da posluže kao osnov za formiranje i usavršavanje nastavnika tokom čitave njihove karijere.

1.3. Nacionalni okviri standarda za nastavnike/ce

Ključna komponenta za uspostavljanje održivog i strateškog pristupa kvalitetu nastavnika/ca mogla bi biti izrada nacionalnih okvira koji uspostavljaju standarde za prijem u nastavu i garantuju čvrste temelje na kojima počivaju priroda inicijalnog obrazovanja nastavnika, uvođenje u nastavnu praksu i učenje

tokom čitave karijere. Ingvarson i Roue (Ingvarson and Rowe, 2007) pozivaju se na najnovija istraživanja i kažu da „...standardi predstavljaju solidnu osnovu za definisanje nivoa stručnosti u nastavi i za ocenu izvođenja nastave“. Izveštaj OECD-a (2011) sa OECD-ovog Međunarodnog skupa o profesiji nastavnika jasno pokazuje da početna priprema nastavnika u visokorazvijenim zemljama otpočinje sa „...jasnim standardima koji određuju šta nastavnik treba da zna i ume da radi nakon diplomiranja... Na nastavnike se više ne gleda kao na proste primaocce znanja, već kao na deo procesa generisanja znanja. Jake etičke osnove i čvrsto uverenje da put ka jednakosti vodi preko obrazovanja takođe prožimaju programe za pripremu nastavnika u visokorazvijenim zemljama“ (OECD, 2005). Istovremeno, radna snaga je u sve većoj meri internacionalna i mobilna, pa to uspostavlja širu platformu za saradnju u celoj Evropi i izvan nje.

Sve vidnije uočavanje potencijalnog doprinosa modela kompetencija nameće pitanje značenja pojma „kompetencija“. Definicija navedena kod Pantićeve i Vabelsa (Pantić and Wubbels, 2011) nudi izvestan napredak. Oni definiciju kompetencije izvede iz primera postojeće prakse i nude određenje pojma kompetencije kao „*integrisanog skupa ličnih karakteristika, znanja, veština i stavova potrebnih za delotvorno izvođenje nastave u različitim nastavnim kontekstima*“ (Stoof, Martens, Van Merrienboer & Bastiens 2002; Koestewr et al., 2005). Ovakav integrisani pristup uklapa se u širi pojam „standarda“ koji su više generički i mogu da obuhvate čitav dijapazon atributa. Otud je važno da okviri budu usredsređeni na široke standarde postavljene na način da podstiču promišljanje i rast umesto da usko specifikuju ponašanje jer, inače, podležu riziku ograničavanja kreativnosti i zastarevanja tokom vremena.

Okviri kompetencija tipično izražavaju karakteristike visokokvalitetne nastave za 21. vek. Oni uključuju poznavanje nastavnog predmeta, pedagošku stručnost, etičke vrednosti i šire razumevanje sistemskih pitanja obrazovanja i profesionalizma nastavnika/ca. Važno je da standardi budu jasni i da predstavljaju „vlasništvo“ nastavnika/ca i širih akademskih krugova, njihovih poslodavaca, nacionalnih političkih aktera i zajednice u kojoj deluju, dok specifičan sadržaj može da varira saglasno tradiciji i politici svake zemlje. Time što vrednosti čine eksplicitnim i što ukazuju na složenost jačanja kvaliteta nastave, takvi okviri mogu da unaprede sliku koju šira javnost ima o nastavi kao o profesiji koja se uči.

Standardi se mogu primenjivati na različitim stepenima u karijeri nastavnika/ca:

- U inicijalnom obrazovanju nastavnika/ca standardi mogu da služe kao vodič kako za sadržaje koje treba pokriti, tako i za kriterijume ocenjivanja. To ne podrazumeva uniformni pristup obrazovanju nastavnika, već utvrđuje jasna očekivanja za koja svaki do-diplomski kolegijum treba da pripremi studente nudeći im znanja, veštine i opredeljenja opisana u standardima. Standardi mogu da nagoveste očekivanja vezana za složene

- i promišljene odnose između teorije i prakse, kao i da podstaknu na to da izvođenje nastave bude nadahnuto dobrim poznavanjem teorije.
- Prilikom pripravnštva u nastavi standardi mogu da definišu dalje podstreke za širenje znanja neophodnog za dobijanje punog statusa nastavnika. Pored uloge u obezbeđivanju konzistentnih kriterijuma za ocenjivanje, standardi doprinose da ti kriterijumi postanu javno dostupni svakome ko je uključen u razvoj budućih nastavnika. Standardi mogu pomoći da se ubrza i podrži nužna širina znanja budućih nastavnika, a da se pri tom uspostavi veća strogost ocenjivanja. Oni treba da budu most između početne faze učenja i potonjeg učenja tokom čitave karijere.
 - Zatim, kao deo učenja tokom čitave karijere, standardi nude postojan referentni okvir profesionalnog rasta. Oni svakom nastavniku/ci nude jasne markere napredovanja i razvoja tokom čitave karijere, i time ih obeshrabruju da se zadovolje nečim što je odgovaralo osnovnim zahtevima za dobijanje posla. Takođe, standardi mogu da posluže kao referenca za formalne analize i preglede stanja u profesiji, što podstiče dublje promišljanje i kombinovanje uvida do kojih se došlo u okviru škole sa onima iz šireg konteksta, kako bi se definisali naredni stadijumi u ličnom napredovanju nastavnika, uključujući i vodeće pozicije.

1.4. Regionalni kontekst

Tokom protekle decenije zemlje u regionu preduzele su izvesne korake za popravljjanje postojećeg zakonodavstva u obrazovanju, čiji je cilj bio, između ostalog, produženje trajanja obaveznog obrazovanja, uvođenje decentralizacije u obrazovanje, jačanje administrativnih i profesionalnih kapaciteta državnih institucija, uspostavljanje profesionalnih tela, agencija i centara, kao i promena strukture i organizacionog ustrojstva sistema obrazovanja uopšte, a i samih obrazovnih institucija itd.

Jačanje kvaliteta nastavnika konstantno je u žiži obrazovnih politika. Pokrenuto je i sprovedeno više inicijativa za razvoj standarda za nastavnike/ce (najizraženije za inicijalno obrazovanje nastavnika), za napredovanje u karijeri, kao i za sisteme podrške i ocenjivanja nastavnika/ca. U okviru mnogih nacionalnih i međunarodnih programa usmerenih na jačanje nastavničkih kompetencija u osnovnom, srednjem i visokom školstvu, organizovane su obuke za povećanje kapaciteta nastavnika za primenu savremenih modela nastave i učenja. Rezultat takvih inicijativa ogleda se u sve većem korišćenju savremenih oblika nastave i učenja od strane nastavnika, ali ostaje utisak da sve to još nije dovoljno. Vidan je napredak u stvaranju nove kulture nastavnika, ali dinamika zaživljavanja takve kulture prilično je spora.

Posvećenost uvođenju kurikuluma zasnovanog na ishodima učenja još nije našla svoje pravo mesto u celokupnom nastavnom radu. Izvestan broj nastavnika/ca i dalje je uglavnom posvećen radu u učionici, pod jakim uticajem tradicionalne didaktike usredsređene na znanje i stručnost u okviru datog predmeta uz korišćenje tradicionalnih modela ocenjivanja.

Postojeće sisteme profesionalnog razvoja treba dalje poboljšavati kako bi se zadovoljile potrebe nastavnika/ca i kako bi im se pomoglo da odgovore izazovima savremenog obrazovanja. Ulaganja u profesionalni razvoj i izgradnja delotvornog sistema podrške zasnovanog na standardima, istraživanju, teorijama učenja kod odraslih i na dobroj praksi, ostaju i dalje jedan od ključnih prioriteta obrazovnih sistema u regionu.

Originalni regionalni izveštaj ETF (Pantić, Closs & Ivošević, 2011), zajedno sa priloženim tekstom Pantićeve (Pantić, 2011), zasnovan na obimnoj dokaznoj građi, utvrđuje nekoliko karakteristika tekuće politike i prakse na Balkanu. Pantićeva² se oslanja na postojeće dokaze o razvoju nastavničkih kompetencija u regionu i predlaže da nastavnici/ce, njihovi predavači/ce i učenici/ce iz zemalja učesnica u projektu gledaju na nastavničku kompetenciju kao na spoj četiri komponente ovde navedene po redosledu važnosti:

1. poznavanje datog predmeta, pedagogije i oblasti pokrivena kurikulumom,
2. uvažavanje vrednosti i detetovog razvoja,
3. samoevaluacija i profesionalni razvoj,
4. razumevanje obrazovnog sistema i doprinošenje njegovom razvoju.

U većoj ili manjoj meri, ovaj opis prakse umnogome odlikuje i situaciju u mnogim zemljama u svetu kakva je donedavno bila ili je i dalje aktuelna. Zemljama u ovom regionu ukazala se dobra prilika da na osnovu takvog iskustva izgrade programe vlastitih reformi obrazovanja čiji značajan deo treba da bude utvrđivanje nacionalnih okvira nastavničkih standarda koji će uključiti znanje, kvalitete i vrednosti koje nastavnici/e treba da imaju kako bi pripremili svoje učenike za život u 21. veku.

Milica Grahovac

Centar za obrazovne politike, Beograd, Srbija

Kratak pregled nacionalnih standarda za nastavničku profesiju

Srbija

Aprila 2011. godine Nacionalni prosvetni savet usvojio je Standarde kompetencija za nastavničku profesiju i profesionalni razvoj (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2011). U tom dokumentu kompetencije su

2 Pantić, 2011, *op. cit.*

definisane kao *kapacitet pojedinca ispoljen u izvođenju složenih aktivnosti obrazovnog rada* (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2011), dok je nastavnik prepoznat kao ključna figura u sveukupnom razvoju deteta. Ovi standardi su razvijeni kako bi ohrabрили nastavnike da razmišljaju o svojoj praksi, kao i da prate i planiraju sopstveni razvoj. Standardi kompetencija za nastavničku profesiju pokrivaju sledeće oblasti:

1. nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave;
2. učenje i poučavanje;
3. podršku razvoju ličnosti učenika/ca; i
4. komunikaciju i saradnju.

Svaka od ovih tematskih oblasti sadrži kompetencije za (a) znanje, (b) planiranje, (c) realizaciju, (d) vrednovanje/evaluaciju, (e) usavršavanje.

Bosna i Hercegovina

Godine 2011. Bosna i Hercegovina je usvojila Osnove kvalifikacionog okvira (Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, 2011) kao pripremu za razvoj *Kvalifikacionog okvira u Bosni i Hercegovini*, koji treba da bude završen do kraja 2015. *Kvalifikacioni okvir za nastavničku profesiju*, čijom pripremom rukovodi Agencija za predškolsko, osnovnoškolsko i srednje obrazovanje (APOSO), važan je osnov za dostizanje strateških ciljeva obrazovne reforme u Bosni i Hercegovini jer povezuje ishode učenja sa standardima nastavničke profesije i služi kao osnova za razvoj provere kvaliteta, početnog obrazovanja, profesionalnog razvoja i napredovanja nastavnika/ca. Razrada osnovnog kvalifikacionog okvira za nastavničku profesiju u Bosni i Hercegovini biće obavljena sa APOSO-om i uz konsultacije sa predstavnicima ministarstava, pedagoških instituta i nastavnika/ca. Prva verzija trebalo bi da bude gotova do kraja 2012.

U Kvalifikacionom okviru, kompetencija je definisana kao *sposobnost primene znanja, veština i ličnih, društvenih i metodoloških veština na radnom mestu ili tokom učenja, kao i u ličnom i profesionalnom razvoju. U kontekstu evropskog Kvalifikacionog okvira, veštine su opisane kao odgovornost i nezavisnost* (Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, 2011).

Pre ovih dokumenata usvojena je lista dokumenata neophodnih za dalju primenu Bolonjskog procesa u Bosni i Hercegovini. Između ostalog, ta lista sadrži *Kvalifikacioni okvir visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini*, *Nacionalni akcioni plan priznavanja kvalifikacija u Bosni i Hercegovini* (za visoko obrazovanje) i *Primenu kvalifikacionog okvira za visoko obrazovanje u Bosni i Hercegovini*. Godine 2008. usvojene su strateške smernice za razvoj obrazovanja u Bosni i Hercegovini i plan primene za period 2008–2015.

Crna Gora

Reforma obrazovanja u Crnoj Gori sprovedena je u dve faze. U prvoj je formulisani novi obrazovni sistem, a u drugoj njegova primena. Do 2012. godine svi ciljevi već su bili ostvareni.

Zavod za školstvo Crne Gore 2008. godine doneo je **Standarde za nastavnička zvanja** (Zavod za školstvo, 2008). U tom dokumentu, standardi su definisani kao *instrumenti za podsticanje profesionalnog razvoja nastavnika, koji opisuju neophodna znanja, veštine i stavove koje svaki nastavnik/ca treba da poseduje kako bi valjano obavljao/la svoje zadatke* (Zavod za školstvo, 2008). Standardi uključuju tri osnovne oblasti profesionalnog razvoja: **profesionalne attribute i vrednosti nastavnika/ca, profesionalno znanje i razumevanje, i profesionalne veštine**. Standardi propisani za nastavnička zvanja uključuju sledeće stepene u nastavničkoj karijeri:

- nastavnik/ca s iskustvom (N),
- nastavnik/ca – mentor/ka (M),
- nastavnik/ca – savetnik/ca (S),
- nastavnik/ca – viši savetnik/ca (VS), i
- nastavnik/ca – istraživač/ica (I).

Oni jasno naznačuju šta se od nastavnika/ca očekuje da bi dostigli određeni stepen. Nakon toga, u 2011. osnovan je tim Ministarstva prosvjete i sporta Crne Gore da sastavi predlog standarda za sledeće oblasti:

1. učenici/e i proces učenja,
2. okruženje i uslovi za učenje,
3. poznavanje profesije i kurikuluma,
4. poznavanje metodike predmeta,
5. planiranje,
6. ocenjivanje i evaluacija,
7. profesionalni razvoj, i
8. vođstvo/inicijativa i saradnja.

Finalna verzija ovog dokumenta još nije usvojena.

Makedonija

Makedonija ima Nacionalni okvir kvalifikacija za visoko obrazovanje još od 2011. godine, a Nacionalni okvir za nastavnike je u izradi. Ministarstvo prosvete i nauke nadležno je da ga dalje razrađuje i usvoji. Očekuje se da taj dokumenat prevaziđe postojeće slabosti obrazovanja i profesionalnog usavršavanja u Republici Makedoniji i da doprinese povećanju kvaliteta i nacionalne i međunarodne kompatibilnosti u ovoj oblasti. Nacionalni

okvir kvalifikacija nastavnika/ca predstavljaće operacionalizaciju Nacionalnog kvalifikacionog okvira za visoko obrazovanje, koji određuje nastavničke profile.

Godine 2010. univerziteti su razvili Okvir kvalifikacija za visoko obrazovanje, a potom ga je usvojilo Ministarstvo prosvete i nauke (MPN, 2010). Okvir definiše profil, ciljeve i osnovu za izradu nacrtu studijskih programa u prvom, drugom i trećem ciklusu studija, kao i programe višeg stručnog obrazovanja u periodu kraćem od tri godine. Nacionalni okvir je obavezan nacionalni standard koji reguliše način sticanja i korišćenja kvalifikacija višeg obrazovanja u Republici Makedoniji.

Nacionalni okvir ima deskriptore za kvalifikacije u okviru svakog ciklusa studija, koji odražavaju veštine i postignuća studenata, a povezani su sa kvalifikacijama za završetak odgovarajućeg ciklusa studija.

Opis ishoda učenja za specifičan nivo kvalifikacija očekuje se kod sledećih deskriptora kvalifikacija:

- znanje i razumevanje,
- primena znanja i razumevanja,
- sposobnost za evaluaciju/ocenjivanje/prosuđivanje,
- komunikacijske sposobnosti,
- sposobnosti za učenje.

1.5. Osnovne karakteristike okvira

Obrazovanje je po svojoj prirodi prožeto vrednostima, a priroda kurikula, pa i pristup obrazovanju nužno i verno odslikavaju tradiciju, te otud i implicitnu ili eksplicitnu vrednosnu osnovu date zemlje. Ovo je složena i osetljiva oblast, ali bi nastavnici/ce morali da je razumeju i da na nju reaguju. Iako je dosta toga u nastavnom radu pod uticajem šireg vrednosnog sistema koji prožima nacionalnu politiku, različitost društava koju opslužuje škola pokrenuće pitanja vrednosti koja nastavnik/ca treba da razume i da bude osposobljen/a da na njih reaguje.

Okvir jasno definiše odgovornost svakog nastavnika/ce da se zalaže da učenje bude dostupno **svim učenicima/cama**. U središtu pažnje nisu samo oni koji su iskazali posebne obrazovne potrebe, već i široke mase mladih čiji društveni i ekonomski položaj mogu da utiču na njihov školski uspeh. Ukoliko su nastavnici partneri u učenju učenika, onda su obavezni da razumeju položaj i potrebe te mlade osobe i da usmeravaju svoju nastavu ka prevazilaženju onih prepreka učenju koje su podložne uticajima škole ili drugih službi za podršku mladima i njihovim porodicama. A to onda iziskuje da se pažnja proširi i obu-

hvati roditelje i rad sa specijalistima koji mogu da pruže dodatnu podršku. Načelo je proširiti odgovornost nastavnika/ca za mlade za koje su odgovorni, a ne prepuštati odgovornost za njih nekome drugome.

Okvir takođe ukazuje na nastavničke odgovornosti šire od specifičnih dužnosti u nastavi. Posebno, nastavnik/ca treba sebe da vidi kao osobu koja doprinosi **razvoju kurikuluma**, što je više od pukog primenjivanja već definisanog sadržaja kurikuluma. Kako se pažnja pomera sa specifikovanja ulaznog aspekta kurikuluma na one aspekte koji su više usmereni na ishode, tako raste i potreba da nastavnici/e posедуju kapacitet da sami dalje razvijaju relevantni sadržaj kurikuluma.

Ovaj okvir naglašava potrebu da nastavnik/ca bude uveren da **nastava doista vodi učenju**. Otud i pažnja mora biti pomerena sa dobrog razumevanja inputa na onu vrstu aktivnosti koje aktivno angažuju mlade prilikom učenja. Cilj je da se postignu uspešni ishodi koji podstiču želju mlade osobe da nastavi s učenjem i jačaju njeno uverenje da je uspeh dostižan. Tekuća praksa na Balkanu ima tu prednost da nastavnici/ce dobro poznaju svoj predmet i da, iskazano Brunerovim rečima (Bruner, 1963), imaju temeljno razumevanje strukture svoje discipline; to im omogućuje da svim učenicima/cama na svakom stadijumu njihovog razvoja predstave svoj predmet u intelektualno prikladnom obliku. Izazov pred kojim se sada nalazi nastavnik/ca jeste kako da upotrebi znanje na način koji postiže željeni ishod i kako da taj zadatak postane središte nastavničke uloge. To podrazumeva sposobnost korišćenja teorije za osmišljavanje prakse, sposobnost da se radi i izvan okvira samog nastavnog predmeta, usredsređenost na metodička umeća, na upravljanje ponašanjem, međuljudsku komunikaciju i ocenjivanje.

Uslov takvog preusmeravanja na ostvareni uticaj predstavlja predispoziciju i sposobnost **promišljanja i samoevaluacije**. Profesionalni rast i napredak u obrazovanju moraju biti zasnovani na kapacitetu da se identifikuju jake strane i slabosti tekuće prakse i da se uspostavi nov način rada tamo gde se ukaže potreba.

Standardi ukazuju na značaj **učenja nastavnika tokom čitave karijere**. Oni su zamišljeni da budu dinamični, a ne statični. To znači da standardi treba da pružaju tekući referentni okvir za profesionalni rast i razvoj tokom čitave karijere. U tom slučaju standardi se mogu koristiti za profesionalno promišljanje i samoevaluaciju, i kao osnova svakog formalnog sistema praćenja/pregleda razvoja profesije.

Standardi pojašnjavaju sve izraženiju **prirodu veze između nastave i učenja**. Učionice ne bi trebalo da budu zatvorene kutije u kojima nastavnik/ca ima vrhovnu vlast. Umesto toga, obrazovni proces u školi treba da bude osmišljen kao timski napor gde nastavnici/ce uče od svojih kolega i od drugih profesionalaca koji pomažu mladima i njihovim porodicama. Svi učesnici u tom procesu treba zajedničkim snagama da obezbede visok kvalitet obrazovanja za svu decu.

Slično tome, standardi upućuju na potrebu stalnog praćenja novih naučnih dostignuća i dokazne građe o delotvornoj nastavi i učenju. Nastavnik/ca 21. veka nije puki realizator nečije dobre prakse, već stvaralac uslova za učenje u ličnom i jedinstvenom kontekstu. Zadatak mu/joj je da inspiraciju traži i izvan toga, a da pri tom zadrži odgovornost za stvaranje jedinstvenih uslova učenja za osobe za koje je odgovoran. Takvim pristupom kulturu škole odlikuju **inicijative i timski rad**, a nastavnički standardi treba da teže da kod svih nastavnika/ca stvore očekivanja za to.

Zaključak

Kontinuirano unapređivanje obrazovanja nije samo mogućnost, već nužnost. Nastavnici/ce su u središtu tog procesa, i to ne kao implementatori spolja smišljenih pristupa, već kao ključni akteri koji obezbeđuju visokokvalitetno obrazovanje za sve koji učestvuju u obrazovanju. Neophodno je jasno reći šta to znači u smislu kapaciteta i vrednosti koje nastavnik treba da stekne tokom svoje karijere. Okvir nastavničkih kompetencija može da usmerava njihovo početno formiranje i potonji profesionalni rast kao i da pomaže uspostavljanju načina putem kojih se postaje nastavnik 21. veka.

2. OKVIR NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA – PRISTUP ATEPIE

Radmila Rangelov Jusović

*Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“, Sarajevo,
Bosna i Hercegovina*

Vlasta Vizek Vidović

*Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja,
Institut za društvena istraživanja, Zagreb, Hrvatska*

Milica Grahovac

Centar za obrazovne politike, Beograd, Srbija

2.1. Razvoj Okvira nastavničkih kompetencija ATEPIE

Okvir nastavničkih kompetencija razvijen u Projektu ATIEPE počiva na konstruktivističkom pristupu učenju. U tom pristupu usmerenom na učenika nastava se vidi kao stvaranje podsticajnih uslova gde svaki učenik/ca gradi vlastito razumevanje sveta aktivnim uključivanjem u proces učenja. U takvom pristupu menjaju se tradicionalne uloge nastavnika/ca i učenika/ca. Nastavnik/ca prestaje da bude puki prenosilac informacija usmeren na sadržaj i strukturu predmeta koji predaje, a učenik/ca više nije pasivni primalac koji pohranjuje izolovane informacije u dugoročno pamćenje ne prepoznajući njihov smisao i ne uviđajući mogućnost njihove primene u vanškolskim okvirima.

U razvojno primerenom pristupu koji je usmeren na učenike glavni nastavnikov/cin zadatak postaje kreiranje uslova za optimalno učenje i razvijanje sposobnosti svakog pojedinog učenika/ce koji tako postaje aktivan učesnik/ca u nastavnom procesu putem interakcije s nastavnikom/com i ostalim učenicima u učionici.

Odredivši konstruktivistički pristup kao teorijsko polazište uz korišćenje relevantnih izvora i primera najbolje svetske prakse, tim obrazovnih stručnjaka okupljen u Projektu ATEPIE razvio je Okvir nastavničkih kompetencija u više uzastopnih koraka i međusobnih konsultacija. U prvom koraku raspravljen je središnji pojam kompetencija, a kao radna definicija prihvaćena je formulacija izvedena iz Projekta usklađivanja EU (Tuning project, Gonzalez & Wagenaar, 2008), koji *profesionalnu kompetenciju* određuje kao dinamičku kombinaciju znanja, kognitivnih i praktičnih veština, kao i stavo-

va i vrednosti koje nastavnik/ca ume da koristi pri obavljanju svojih profesionalnih aktivnosti.

U narednom koraku određena su ključna područja i komponente nastavničkih kompetencija. Nastavnik/ca s tim kompetencijama osposobljen/a je za delotvorno podučavanje učenika/ca koji će živeti i raditi u 21. veku. Pri tom, izdvojeno je šest ključnih područja:

1. učenik/ca i učenje,
2. nastava i ocenjivanje,
3. okruženje za učenje,
4. profesionalni razvoj i odgovornost,
5. saradnja sa školom, porodicom i zajednicom,
6. razvoj škole i unapređenje obrazovnog sistema.

U svakom području određene su glavne kompetencijske komponente, i to kao: znanja, veštine, stavovi i vrednosti, za koje su zatim razrađeni specifični indikatori.

Indikatori kompetencija razvijeni su na participativan način i uz učešće stručnjaka za obrazovanje i praktičara. Rad se odvijao u malim grupama u kojima su učestvovali nastavnici/e iz svih zemalja učesnica u ovom projektu. Tokom višestrukih konsultacija i pročišćavanja početni skup od 109 stavki sveden je na 76 tvrdnji. U narednom koraku lista stavki je ponuđena nastavnicima na raspravu. U tri fokus-grupe, u kojima je učestvovalo 30 nastavnika/ca razredne i predmetne nastave iz svih zemalja učesnica u projektu, provereno je razumevanje sadržaja kao i procena važnosti pojedinih stavki za uspešno obavljanje nastavničkih zadataka. Intervjuisani nastavnici/e nisu imali teškoća da razumeju ponuđene stavke i prepoznavali su ih kao relevantne za nastavnički rad. Konsultacije su proširene primenom upitnika (videti Prilog 3) gde je od njih traženo da rangiraju po značaju svaku tvrdnju o delotvornom obavljanju nastave. Upitnik je primenjen na prigodnom uzorku nastavnika u svakoj od zemalja učesnica. Analizirani podaci su pokazali da nastavnici/e smatraju da je ovaj model razumljiv i primenljiv u praksi i da nudi pokazatelje koji na adekvatan način izražavaju odgovarajuće aspekte nastavničke kompetencije. Otud je svih 76 tvrdnji zadržano u konačnoj verziji ovog dokumenta.

2.2. Oblasti i indikatori nastavničkih kompetencija po Okviru nastavničkih kompetencija ATEPIE

U ovom delu drugog poglavlja prikazani su domeni nastavničkih kompetencija sa ukupnom listom indikatora za svaku osnovnu komponentu: znanje, veštine, stavovi i vrednosti.

2.2.1. Učenik/ca i učenje

Kvalitetna i efikasna obrazovna praksa temelji se na uverenju da je svako dete sposobno da uči i da se razvija. Nastavnik/ca treba da poznaje način na koji deca uče, karakteristike razvojnih faza, kao i individualne razlike među decom, što je neophodno kako bismo osigurali da svako dete razvije svoje pune potencijale i osposobi se za samostalno učenje tokom celog života. Nastavnik/ca treba da bude osposobljen da kreira okruženje za učenje, da uključi decu u proces učenja, a da okruženje za učenje gradi na osnovu uvažavanja i poznavanja mogućnosti, interesovanja, potreba i drugih karakteristika svakog deteta. Nastavnik/ca treba da razume i način na koji individualne razlike utiču na proces učenja. Više od svega, kvalitetan nastavnik/ca polazi od uverenja da dete uči u sredini u kojoj se oseća sigurno, prihvaćeno i uvaženo, te da efikasno učenje zavisi od klime uzajamnog uvažavanja i modelovanja odnosa prema učenju. Kvalitetan nastavnik/ca pristupa svakom učeniku s poštovanjem i preispituje sopstvena uverenja, pomažući učenicima da poštuju jedni druge i da uzajamne razlike vide kao bogatstvo i priliku za učenje.

Tabela 1. Oblast učenik/ca i učenje

Područje/ oblast/ domen	1. PROFESIONALNO ZNAJJE indikatori <i>Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:</i>	2. PROFESIONALNE VEŠTINE indikatori <i>Nastavnik/ca treba da ume da:</i>	3. PROFESIONALNE VREDNOSTI indikatori <i>Nastavnik/ca treba da nastoji da:</i>
UČENIK I UČENJE	1. relevantne teorije učenja, razvojne teorije i aktuelna naučna istraživanja 2. individualne razlike među učenicima koje se odnose na sposobnost učenja, stilove učenja, interesovanja i prethodna iskustva 3. osnove i principe interkulturalnosti u obrazovanju, uključujući i mehanizme nastanka stereotipa, predrasuda i diskriminacije 4. obrazovne potrebe nadarenih i talentovanih učenika, učenika s poteškoćama u razvoju i učenju i onih iz različitih ranjivih grupa	5. primeni znanje o ljudskom razvoju, sociokulturnim različitostima i individualnim razlikama učenika u svrhu postizanja maksimalnih rezultata učenja za svako dete 6. podstiče razvoj svih aspekata ličnosti učenika, njegovog samopouzdanja i samopoštovanja, životnih i drugih veština i kompetencija 7. koristi različite metode za unapređivanje kognitivnih i metakognitivnih veština učenja kod učenika 8. podrži učenike u razvoju samostalnosti i izgradnji kapaciteta za samoregulisano učenje	9. ima uverenje da svako može da uči i da se razvija 10. neguje pristup razvoju deteta u celini (holistički pristup) 11. vlastitim primerom razvija kod učenika uverenja o vrednosti učenja i potrebu za ličnim razvojem i rastom 12. prenosi entuzijazam za učenje na učenike 13. uvažava različitosti i neguje duh tolerancije kod učenika

2.2.2. Okruženje za učenje

Klima i kultura koje vladaju u školi i razredu, kao i fizičko okruženje u kojem borave učenici/ce, znatno utiču na kvalitet i delotvornost procesa učenja i podučavanja. Nastavnik/ca treba da razvija one svoje kompetencije koje su potrebne kako bi stvorio sigurno i stimulativno okruženje za učenje, kao preduslov za kognitivni, telesni i socijalni i emocionalni razvoj svakog deteta. Efikasno korišćenje i dobra organizacija prostora i materijala treba da podstiču razvoj samostalnosti i osećanja odgovornosti kod učenika. Pored toga, potrebno je stvarati klimu uzajamnog pomaganja i brige, osećanja pripadnosti grupi i fizičke i emocionalne sigurnosti. Obrazovni proces koji sve učesnike u njemu priprema za život u savremenom društvu treba da osigura efikasno i odgovorno korišćenje IKT-a i drugih izvora znanja, kao i da im omogući učenje u različitim okruženjima i korišćenje svake prilike za to.

Tabela 2. Oblast okruženja za učenje

Područje/ oblast/ domen	1. PROFESIONALNO ZNAJES indikatori <i>Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:</i>	2. PROFESIONALNE VEŠTINE indikatori <i>Nastavnik/ca treba da ume da:</i>	3. PROFESIONALNE VREDNOSTI indikatori <i>Nastavnik/ca treba da nastoji da:</i>
OKRUŽENJE ZA UČENJE	14. mogućnosti za učenje u različitim okruženjima za učenje u školi i van nje (učionica, laboratorija, zajednica, porodica, kulturne i druge institucije) 15. uticaj različitih okruženja za učenje na učenike različitog uzrasta, pola, kulturnog porekla i obrazovnih potreba 16. mogućnosti i ograničenja različitih resursa za učenje, uključujući i komunikaciono-informacione tehnologije 17. faktore koji doprinose stvaranju sigurnog i podsticajnog okruženja za svakog učenika/cu 18. propise, zakone i konvencije koji se odnose na zaštitu prava deteta	19. stvori podsticajno okruženje za učenje u skladu sa različitim potrebama svakog učenika 20. koristi metode pozitivne discipline i druge postupke za stvaranje sigurnog okruženja povoljnog za socijalni i emocionalni razvoj deteta 21. uspostavi sredinu u kojoj se svaki učenik oseća sigurno, kompetentno, prihvaćeno i podržano 22. prepozna i adekvatno reaguje u kriznoj situaciji u najboljem interesu dece (nasilje, stradanje i sl.)	23. svako dete tretira dostojanstveno, sa poštovanjem, pravično i sa empatijom i kod učenika promovise iste vrednosti 24. bude otvoren/a za ideje, promene i inovacije koje doprinose stvaranju stimulativne sredine za učenje 25. promovise vrednosti koje se odnose na ličnu dobrobit i brigu o sebi, uz uvažavanje drugih i njihovih potreba

2.2.3. Nastava i ocenjivanje

Nastava i ocenjivanje predstavljaju uzajamno uslovljene i ciklične procese. Nastavnik/ca planira proces učenja i nastave na osnovu formativnog praćenja napredovanja svakog deteta i postavlja visoka očekivanja od dece pomažući im da razviju sposobnost samoprocene i samostalnog postavljanja ciljeva za učenje.

Nastavnici/ce treba dobro da poznaju strukturu i sadržaj propisanog kurikuluma, kao i postavljene ishode za određeni uzrast kako bi proces podučavanja prilagodili potrebama i mogućnostima svakog deteta, i tako osigurali njihovo napredovanje i razvoj. Nastavnici/e treba da poznaju i koriste različite metode i strategije nastave kako bi omogućili deci da budu aktivno uključena u proces učenja, da istražuju, eksperimentišu i dolaze do sopstvenog razumevanja naučenog putem socijalne interakcije i korišćenja različitih izvora znanja. Planiranjem integrisanog kurikuluma i multidisciplinarnim pristupom nastavi, nastavnik/ca treba da osigura smisleno učenje, primenu naučenog, kao i da podstiče razvoj samostalnosti u učenju.

Tabela 3. Oblast nastave i ocenjivanja

Područje/ oblast/domen	1. PROFESIONALNO ZNAJJE indikatori <i>Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:</i>	2. PROFESIONALNE VEŠTINE indikatori <i>Nastavnik/ca treba da ume da:</i>	3. PROFESIONALNE VREDNOSTI indikatori <i>Nastavnik/ca treba da nastoji da:</i>
NASTAVA I OCENJIVANJE	26. sadržaj predmeta koji podučavaju, uključujući i ključne koncepte i teorije, kao i pristupe i rezultate aktuelnih istraživanja iz te predmetne oblasti 27. logiku kurikuluma i odnos između njegovih komponenata (nastavnih ciljeva, sadržaja, učenja i nastave, evaluacije ishoda učenja) 28. relevantna istraživanja i saznanja o pristupima i metodama efikasnog podučavanja o određenim sadržajima i oblastima, uključujući i potencijalne teškoće s kojima bi se učenici mogli suočiti 29. različite načine planiranja organizacije nastavnog procesa kojima se podstiče učenje učenika 30. različite strategije praćenja i ocenjivanja učeničkog napretka i postignuća 31. značaj multidisciplinarnosti u nastavi i pristupe integraciji srodnih sadržaja u učenju i podučavanju	32. planira ciljeve učenja (ishode) i osmišljava korake u procesu nastave u skladu sa razvojnim stadijumom, mogućnostima i potrebama učenika 33. primenjuje nastavne metode kojima se održava motivacija za učenje, podstiče dete da bude aktivan učesnik u procesu učenja i da sarađuje s drugim učenicima 34. pruži učenicima i roditeljima konstruktivne i pravovremene usmene i pisane povratne informacije o detetovom napretku u učenju i postizanju ciljeva učenja 35. odabira i koristi razne strategije formativnog i sumativnog praćenja i ocenjivanja 36. povezuje sadržaje podučavanja s drugim nastavnim predmetima i sadržajima, te osigurava primenu znanja u stvarnim situacijama 37. analizira i interpretira podatke ocenjivanja učenika i koristi ih za planiranje budućeg nastavnog rada i unapređenje sopstvene nastavne prakse	38. zasniva nastavni proces na principima pristupa usmerenog na dete 39. postavlja visoka očekivanja u odnosu na mogućnosti učenja i razvoj svakog učenika 40. identifikuje mogućnosti i jake strane svakog učenika i polazi od njih

2.2.4. Profesionalni razvoj i odgovornost

U svim aspektima svog rada, nastavnik/ca treba da se rukovodi standardima i etičkim načelima svoje profesije, razumevajući njen društveni značaj i odgovornost. Imajući u vidu značaj kontinuiranog profesionalnog razvoja, nastavnik/ca prati napredak pedagoške teorije i prakse i koristi različite prilike za učenje utemeljene na samoproceni, dokumentovanju i praćenju efekata rada u učionici i školi, i postavlja sopstvene ciljeve za razvoj. Nastavnik/ca doprinosi ugledu svoje profesije svojim angažmanom i učešćem u različitim aktivnostima u školi i zajednici, radom u različitim timovima i pomažući kolegama da napreduju.

Tabela 4. Oblast profesionalnog razvoja i odgovornosti

Područje/ oblast/ domen	1. PROFESIONALNO ZNANJE indikatori <i>Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:</i>	2. PROFESIONALNE VEŠTINE indikatori <i>Nastavnik/ca treba da ume da:</i>	3. PROFESIONALNE VREDNOSTI indikatori <i>Nastavnik/ca treba da nastoji da:</i>
PROFESIONALNI RAZVOJ I ODGOVORNOST	41. složenost uloge nastavnika te odgovornosti i društveni značaj nastavničke profesije 42. standarde i etička načela nastavničke profesije 43. značaj i delotvorne modele profesionalnog razvoja i učenja	44. koristi profesionalne standarde za samoevaluaciju u radu i planiranje daljeg profesionalnog razvoja 45. vodi konstruktivan dijalog sa kolegama i mentorima o svom stručnom znanju i veštinama i iskoristi povratne informacije za unapređenje procesa nastave i učenja 46. koristi formalne i neformalne prilike za učenje i profesionalni razvoj 47. diskutuje s kolegama o relevantnim pitanjima vezanim za obrazovanje i uključuje se u zajedničko promišljanje unapređenja nastavne prakse 48. koristi i razvija sposobnost refleksije za preispitivanje i unapređivanje sopstvene nastave	49. bude posvećen profesionalnom razvoju tokom cele karijere i dostizanju visokih profesionalnih standarda 50. pokaže spremnost da podrži i doprinese profesionalnom razvoju kolega 51. promoviše nastavničku profesiju i pozitivna uverenja o njoj 52. ceni doprinos obrazovnih nauka, uvažava nalaze istraživanja i postupa u skladu s njima

2.2.5. Saradnja sa školom, porodicom i zajednicom

Razvoj partnerskih odnosa kao i aktivno uključivanje porodica u proces učenja i nastave, u donošenje odluka i rad škole u celini temelji se na razumevanju i uvažavanju značaja porodice za razvoj deteta i uloge roditelja kao prvih i najvažnijih učitelja dece. Partnerska saradnja podrazumeva učešće porodice u životu škole. Nastavnik/ca treba da bude osposobljen/a da podstiče i razvija partnerstvo sa porodicama utemeljeno na uzajamnom poverenju i poštovanju, da ostvaruje kvalitetnu i efikasnu dvosmernu komunikaciju, kao i da pruža različite vrste podrške porodicama kako bi se osigurao razvoj i ostvarivanje prava svakog deteta. Nastavnik/ca sarađuje sa kolegama i drugim profesionalcima i aktivno se uključuje u rad različitih timova, delujući kao deo profesionalne zajednice. Nastavnik/ca poznaje i koristi različite resurse u zajednici kako bi pružio/la potrebnu podršku roditeljima i deci, i stvorio/la snažnu vezu između škole i drugih institucija i organizacija.

Tabela 5. Oblast saradnje sa školom, porodicom i zajednicom

Područje/ oblast/ domen	1. PROFESIONALNO ZNANJE indikatori <i>Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:</i>	2. PROFESIONALNE VEŠTINE indikatori <i>Nastavnik/ca treba da ume da:</i>	3. PROFESIONALNE VREDNOSTI indikatori <i>Nastavnik/ca treba da nastoji da:</i>
SARADNJA SA ŠKOLOM, PORODICOM I ZAJEDNICOM	53. doprinos stručnih saradnika i drugih profesija u školi i van nje u osiguravanju dobrobiti za svako dete 54. značaj i efekte uključivanja porodice u život škole 55. pristupe za podsticanje i održavanje partnerstva između roditelja (porodice/ staratelja) i škole 56. mogućnosti i resurse lokalne zajednici za podršku porodici i deci	57. uspostavi saradnju i učestvuje u timskom radu u različitim obrazovnim kontekstima 58. komunicira uspešno i sa uvažavanjem sa kolegama, roditeljima, stručnjacima za obrazovanje i drugim predstavnicima zajednice 59. primenjuje različite strategije za razvijanje partnerstva između porodice, škole i zajednice	60. bude otvoren/a i spreman/na za saradnju sa drugim stručnjacima, roditeljima i širom zajednicom 61. neguje odnose s drugim akterima utemeljene na empatiji, uzajamnom uvažavanju i toleranciji različitosti u mišljenju 62. promovise uzajamno poverenje i poverljivosti u odnosima sa učenicima, kolegama i roditeljima 63. bude spreman/na da aktivno deluje i zastupa prava i interese svakog učenika u školi i zajednici

2.2.6. Razvoj škole i unapređenje obrazovnog sistema

Razvoj obrazovnog sistema u celini zahteva aktivnu ulogu i uključivanje svakog nastavnika/ce u proces donošenja odluka. Nastavnik/ca treba da se zalaže za promene koje doprinose dobrobiti svakog deteta i porodice, a onda i društva u celini. Nastavnik/ca treba da poznaje aktuelno stanje i kretanja kako u oblasti obrazovnih teorija, tako i one aspekte obrazovne politike i drugih društvenih kretanja koji utiču na sistem obrazovanja. Izgradnja škole kao zajednice koja uči (*learning community*) i kontinuirano unapređenje kvaliteta i efikasnosti škole zahtevaju da nastavnik/ca ima vodeću ulogu u procesu razvoja škole. On/a mora aktivno da sudeluje u procesu evaluacije i strateškog planiranja, kao i u realizaciji različitih projekata i istraživanja koji treba da doprinesu napredovanju svakog deteta. Takav angažman treba da osigura da škola i obrazovni sistem postanu važan deo zajednice i društva u celini.

Tabela 6. Oblast razvoja škole i unapređenja obrazovnog sistema

Područje/ oblast/ domen	1. PROFESIONALNO ZNANJE indikatori <i>Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:</i>	2. PROFESIONALNE VEŠTINE indikatori <i>Nastavnik/ca treba da ume da:</i>	3. PROFESIONALNE VREDNOSTI indikatori <i>Nastavnik/ca treba da nastoji da:</i>
RAZVOJ ŠKOLE I OBRAZOVNOG SISTEMA	64. strukturu i svrhu sistema vaspitanja i obrazovanja i njegov uticaj na promene u društvu 65. globalne i lokalne trendove u obrazovanju, kao i uticaj društvenih i ekonomskih kretanja na obrazovni sistem 66. obrazovni sistem i zakonsku regulativu, uključujući i organizaciju i način upravljanja školom 67. školsku razvojnu strategiju, institucionalnu misiju, viziju i razvojne ciljeve 68. mehanizme za praćenje i kontinuirano unapređivanje kvaliteta i efekata rada škole	69. osmišljava i vodi projekte i manja akcijska istraživanja za unapređenje rada škola 70. učestvuje u strateškom planiranju i praćenju postignutih rezultata škole 71. inicira promenu koja vodi poboljšanju i motiviše druge da u njoj učestvuju 72. analizira probleme i identifikuje rešenja u saradnji sa drugima	73. promovise vrednosti škole kao zajednice učenja 74. pokazuje otvorenost za saradnju u svrhu napredovanja, razvoja novih ideja i razmenu primera dobrih praksa 75. zastupa značaj kvalitetnog obrazovanja i prava svakog deteta na pristup kvalitetnom obrazovanju 76. procenjuje i predviđa nove obrazovne potrebe i zahteve koji se postavljaju pred obrazovanje u kontekstu u kojem deluju

2.3. Pogled na nacionalne standarde u poređenju sa Okvirom nastavničkih kompetencija ATEPIE

Svrha svih modela standarda je u tome da pomognu nastavnicima, praktičarima i rukovodiocima u obrazovanju, profesionalnim telima i ministarstvima da ostvare i očuvaju kvalitet u oblasti obrazovanja. U Srbiji, model kompetencija rađen je posebno za zaposlene i za institucije u cilju da podrži samoevaluaciju i ličnu orijentaciju nastavnika. Za institucije, cilj je da se izrade planovi profesionalnog razvoja i napredovanja u nastavnoj praksi, čime je pokriveno početno obrazovanje, pripravnništvo, profesionalna obuka, napredovanje u karijeri, praćenje i evaluacija rada nastavnika/ce. Svrha modela je u tome i da doprinese razvoju nacionalnih prioriteta.

Slično tome, u Crnoj Gori svrha standarda ogleda se u tome da posluže kao okvir za analizu, ocenu i evaluaciju nastavne prakse; da definišu ciljeve koji unapređuju nastavnu praksu; da identifikuju ciljne grupe za profesionalnu obuku nastavnika/ca i profesionalni razvoj na nivou škole; da pomognu prilikom definisanja razvojnih planova škole, kao i za praćenje i dostizanje razvojnih ciljeva profesije. Standardi se mogu koristiti i u kontekstu inicijalnog obrazovanja nastavnika.

Modeli kompetencija u velikoj mjeri su komparabilni; postoje male razlike u razumevanju izvesnih komponenata kompetencija i domena koji pokrivaju date kompetencije. Na primer, model u Srbiji specifikuje kompetencije u pet domena: znanje, planiranje, primena, vrednovanje/evaluacija i profesionalni razvoj. Novi model u okviru ATEPIE zasnovan je na tri dimenzije kompetencija i uključuje *profesionalne vrednosti*. Za svaki od šest domena (1. Učenik/ca i učenje, 2. Okruženje za učenje, 3. Škola, porodica i zajednica, 4. Nastava, ocenjivanje i evaluacija, 5. Profesionalni razvoj i odgovornost, i 6. Razvoj škole i obrazovnog sistema) opisana su uverenja koja svaki nastavnik/ca treba da ima i da ih primenjuje u svom radu.

U Srbiji, standardi koje je usvojio Nacionalni prosvetni savet, takođe sadrže vrednosti, ali navedene u uvodu kao opšte preporuke, na primer: */Nastavnik/ca/... poštuje univerzalne ljudske i nacionalne vrednosti i podstiče učenike da ih usvoje, podržavajući međusobno razumevanje i poštovanje, toleranciju, uvažavanje različitosti, saradnju i druženje, i ličnim primerom deluje na formiranje sistema vrednosti i razvoj pozitivnih osobina učenika* (Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja, 2011). Uprkos činjenici da ta dva modela imaju različitu strukturu, oni pokrivaju iste teme, a u nekim slučajevima na različitom nivou značajnosti. Na primer, Kompetencije za komunikaciju i saradnju u standardima za Srbiju odgovaraju u izvesnoj mjeri domenu Škola, porodica i zajednica u modelu nastavničkih kompetencija ATEPIE, dok je Razvoj podeljen na posebne oblasti u okviru Profesionalnog razvoja i odgovornosti.

Bosna i Hercegovina još nije usvojila okvir nastavničkih kvalifikacija. Ako imamo u vidu početnu definiciju kompetencije kao *spособnosti primenjivanja znanja, veština i ličnih, društvenih i metodoloških veština na radnom mestu ili*

tokom učenja, kao i u privatnom i profesionalnom razvoju, verovatno je da će biti usvojena struktura slična ATEPIE ONK, ali bez razrade aspekta vrednosti, kao u slučaju Srbije.

U Makedoniji, Nacionalni okvir kvalifikacija za nastavničku profesiju još nije usvojen. Međutim, od 2005. postoji Nacionalni program razvoja obrazovanja koji upućuje na glavne očekivane nastavničke kompetencije, a sadrži uputstva za početno obrazovanje nastavnika/ca. Taj dokument propisuje sledeće kompetencije: profesionalizam, pedagoške kompetencije, kompetencije u korišćenju obrazovne tehnologije, organizacione kompetencije i timski rad, fleksibilnost i otvorenost. Ukoliko bi se standardi nastavničke kompetencije izvodili iz ovog dokumenta, verovatno je da bi struktura bila drugačija nego u ATEPIE ONK. Oni su prvenstveno usredsređeni na znanje i sposobnosti, a aspekt vrednosti je u pozadini.

Standardi za nastavnička zvanja u Crnoj Gori sadrže gotovo iste elemente kompetencija kao i ATEPIE ONK: atributi i vrednosti, znanje, razumevanje i veštine, koji su potom tematski razrađeni. Tako, na primer, deo 2, Profesionalno znanje i razumevanje, uključuje: 2.1. Planiranje kurikuluma, 2.2. Učenje i nastavu, 2.3. Postignuća i različitost učenika, 2.4. Evaluaciju i praćenje, 2.5. Informacijsku i komunikacijsku pismenost i znanje stranih jezika, i 2.6. Zdravlje i dobrobit učenika (Zavod za školstvo, 2008). Oblasti u okviru kojih su postavljena ova tri aspekta jesu razvijene ali nisu identične; one su razvijane posebno za svaki aspekt. Novina predviđenih standarda u Crnoj Gori ogleda se u detaljnoj razradi sledećih nivoa napredovanja u nastavničkoj karijeri: nastavnik/ca s iskustvom, nastavnik/ca – mentor/ka, nastavnik/ca – savetnik/ca i nastavnik/ca – istraživač/ica. Ti nivoi nisu razrađeni u modelu ATEPIE.

Nivo opštosti pojedinih tvrdnji/stavki još je jedna dimenzija po kojoj se ovi modeli razlikuju. Na primer, model Crne Gore nudi sasvim precizne definicije, dok dokument ATEPIE nudi širu perspektivu. U sva tri modela (iz Srbije, Crne Gore i ATEPIE) sadržina pojedinih stavki/tvrdnji uglavnom je ista, ali drugačije opisana i grupisana.

U čitavom regionu je široko uključivanje nastavnika/ca i drugih zainteresovanih strana u pripremu modela ATEPIE doprinelo tome da on bude razumljiv, pojmovno jasan i podjednako relevantan kako za nastavnike/ce, tako i za ostale zainteresovane strane u obrazovanju, uprkos razlikama koje postoje u kontekstu u kojem nastavnici/ce rade, u školi ili u predmetu koji predaju.

U razradi ATEPIE ONK njegovi autori su imali mogućnost da koriste druge svetske primere nastavničkih standarda i da ih prilagode specifičnim nacionalnim kontekstima. U tom smislu, model ATEPIE mogao bi da posluži kao referenca svim zemljama učesnicama u projektu, tj. kao zajednička osnova za poređenje kvaliteta nastavničkog obrazovanja. Na taj način ovaj model bi mogao da podrži postojeće sisteme profesionalnog razvoja nastavnika/ca.

3. OKVIR NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA – REGIONALNE IMPLIKACIJE

Zoran Velkovski

*Filozofski fakultet, Univerzitet „St. Ćirilo i Metodije“,
Skoplje, Makedonija*

Dinamika globalizacije koja je zahvatila čitav svet vidno je promenila pristup reformama obrazovnih sistema. Konvergencija nacionalnog i internacionalnog, potreba za kvalitetnom i kreativnom radnom snagom, razvoj ekonomije i kulture življenja, kao i unapređivanje kvaliteta obrazovanja ukazali su na značaj i novu ulogu nastavnika/ca u integrativnim procesima širom sveta. Prema tome, programi za poboljšanje i modernizaciju kvalifikacija nastavnika/ca, postavljeni na novim standardima rada, nameću se kao imperativi.

Uprkos brojnim intervencijama u oblasti obrazovanja poslednjih godina, preduzetim u zemljama regiona, proces nastave i učenja i dalje ima slabosti kao što su: „držanje predavanja“ kao preovlađujući način nastave, negovanje i podsticanje memorisanja umesto učenja s razumevanjem i/ili učenja putem rešavanja problema, poslušnost koja ima prednost nad kritičkim razmišljanjem, kao i pasivnost nad kreativnošću ili frontalni rad nad interakcijom, nedovoljna upotreba savremenih pomagala, sistema IKT itd.

Potreba da se zadovolje standardi kompatibilnosti, savremenosti i delotvornosti obrazovne prakse ponovo otvara problem naučno razvijenog globalnog pristupa ovim pitanjima. Poboljšanje kvaliteta, posebno kvaliteta nastavnog procesa, nalaže nova preusmeravanja koja zemlje regiona moraju da slede prilikom uobličavanja svojih obrazovnih politika. U tom smislu svi pedagoški poslenici, a pogotovu nastavnici/ce, nalaze se u središtu savremenih nastojanja da se poboljšaju kvalitet i delotvornost pedagoškog rada. Zahtevi koji proističu iz nastavničkog rada i uloge stavljaju nastavnika/cu u prvi plan kao osobu najodgovorniju za vlastitu kvalifikaciju i kadru da uvažava i primenjuje najnovija dostignuća u teoriji i praksi obrazovanja.

Razvojnost obrazovanja traži kreativnog edukatora/ku koji temeljno poznaje svoju predmetnu oblast, poseduje pedagoško i didaktičko znanje, veštine i sposobnosti.

U svetlu činjenice da formalno, diplomom okončano obrazovanje teško može da prati dinamiku novih potreba za promenom i da znanje (stečeno tokom formalne obuke) brzo zastareva, sve je očiglednija potreba za novom arhitekturom sistema inicijalne obuke i sistema profesionalnog razvoja nastavnika/ca.

Model nastavničkih kompetencija ATEPIE univerzalno je primenljiv u svim zemljama učesnicama u projektu. Napisan je na jasan i neposredan način, što ga čini lako čitljivim i razumljivim svakom prosvetnom radniku bez obzira na obrazovanje ili tip obrazovne institucije u kojoj radi, ili koji predmet predaje.

Ovaj model kompetencija namenjen je svim nastavnicima/cama, praktičarima/kama u obrazovanju, direktorima/kama škola i obrazovnih institucija, savetnicima/cama u obrazovanju i prosvetnim državnim i profesionalnim organima.

Ovaj dokument je u skladu sa inicijativama za upotpunjavanje nacionalnih kvalifikacionih okvira, koje su već pokrenute ili se već realizuju u zemljama regiona.

Od regionalnog Okvira nastavničkih kompetencija (ONK) očekuje se da pomogne u prevazilaženju postojećih nedostataka sistema obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika/ca u zemljama u regionu, i da unese nov kvalitet u to područje, a da pri tom bude jasno nacionalno i internacionalno kompatibilan.

Obrazovanje je dijalektički proces uslovljen brojnim i različitim faktorima među kojima se profesionalci u obrazovanju (predškolski i školski nastavnici/ce, stručni saradnici) izdvajaju po značaju. U suštini, pod uslovom da su zadovoljeni svi preduslovi, od njih prvenstveno zavisi u kojoj meri i kako će se sprovesti reformske ideje, tj. kako će teći poboljšanje kvaliteta i delotvornosti obrazovnog procesa u cilju individualnog i društvenog razvoja.

Otvorena pitanja i problemi vezani za profesionalni razvoj (obuka, razvoj i napredovanje tokom karijere) nastavnika/ca značajni su ne samo zbog kvaliteta obrazovnog procesa već i zbog sveukupnog razvoja obrazovanja. Tri su osnovne komponente važne za uspešan profesionalni razvoj: (1) **inicijalno obrazovanje**, (2) **kontinuirano obrazovanje** i (3) **napredovanje u karijeri**.

1. Inicijalno obrazovanje predškolskih, osnovnoškolskih, srednjoškolskih i visokoškolskih nastavnika/ca i nastavnika/ca za obrazovanje odraslih odvija se na univerzitetima. Oskudno osmišljeno obrazovanje nastavnika, koje prethodi praksi, ima neposredne posledice po obrazovnu praksu i po razvoj i socijalizaciju učenika/ca.

Bolonjski proces je u Evropi uveo strukturu visokog obrazovanja u tri osnovna ciklusa, što je predstavljalo izazov o kom se i dalje raspravlja na čitavom kontinentu. U Bergenu su zemlje članice Evropske unije usaglasile „Evropski kvalifikacioni okvir za oblast visokog obrazovanja“. Od autora akademskih kurikuluma traži se da razviju kurikulum zasnovan na ishodima, sa deskriptorima nivoa, deskriptorima kvalifikacija, ishodima učenja uzimajući u obzir ukupno opterećenje studenata izraženo u kreditima. Pošto se kurikulumi definišu i putem specifičnih ishoda formulisanih kao kompetencije, oni moraju da budu tako osmišljeni da omoguće postizanje tih ishoda. Takođe, praksa ocenjivanja mora da pruži prikladnu informaciju o tome da li su željeni ishodi postignuti ili nisu.

ONK može da olakša uklanjanje nedostataka tekuće i prethodne postavke načina funkcionisanja obrazovanja i obuke nastavnika/ca. ONK može da doprinese:

- Postizanju visoke kompatibilnosti kurikuluma za inicijalno obrazovanje nastavnika u regionu, a i šire, na evropskom nivou.
 - ONK olakšava harmonizaciju regionalnih viđenja uloge nastavnika/ca, njihove funkcije u nastavi, učenju, saradnji sa institucionalnim, lokalnim i širim okruženjem, kao i neophodne komponente za delotvorno obavljanje tih funkcija.
 - ONK može da pomogne nastavnicima, poslodavcima, učenicima i društvu uopšte da valjano razumeju nastavničke kvalifikacije.
 - ONK je izgrađen u procesu koji je uvažavao razlike i sličnosti u postojećim inicijativama u ovoj oblasti u svakoj od zemalja učesnica u projektu. Time je omogućeno da se stvori okvir nastavničkih kompetencija koje su univerzalno primenljive i koje odražavaju ono što je zajedničko ali na višem, generičkom nivou, čime se otvaraju mogućnosti i sloboda u primeni onoga što je specifično za svaku pojedinu zemlju.
 - ONK može da doprinese poboljšanju kvaliteta i funkcionalnosti predmetnih kurikuluma u osnovnom obrazovanju nastavnika/ca.
 - ONK može da doprinese jačanju i osavremenjivanju procesa obrazovanja i obuke nastavnika/ca.
 - ONK olakšava izradu kurikuluma za osnovno obrazovanje nastavnika, zasnovanih na kompetencijama i jasno definisanim ishodima učenja, što je neophodno ne samo za delotvornu organizaciju obrazovnog procesa već i za jasnije sagledavanje potreba učenika, poslodavaca i društva.
 - ONK pomaže da se jasno definišu i opišu tačke ulaza i preklapanja u obrazovnom procesu.
- Čini nastavničke kvalifikacije eksplicitnijim, sa jasno definisanom svrhom i ciljevima.
 - ONK olakšava formiranje nastavničkih kvalifikacija zasnovanih na kompetencijama.
 - ONK omogućuje visoku kompatibilnost između nacionalnih i regionalnih, pa i šire, evropskih nastavničkih kvalifikacija.
 - ONK može da doprinese otkrivanju i jasnom stepenovanju nastavničkih kvalifikacija koje ulaze u nacionalne sisteme kvalifikacija.
 - ONK može da doprinese uspostavljanju jasnih odnosa između različitih nastavničkih kvalifikacija.
- Olakšava priznavanje nastavničkih kvalifikacija i regionalnu i međunarodnu mobilnost.

- Zahvaljujući visokoj regionalnoj i međunarodnoj kompatibilnosti inicijalnog obrazovanja nastavnika, ONK olakšava proces priznavanja nastavničkih kvalifikacija na regionalnom nivou.
- Visoka regionalna i međunarodna kompatibilnost kurikuluma u osnovnom obrazovanju nastavnika olakšava studentima i nosiocima diplome (budućim nastavnicima/cama) da nastave svoje školovanje ili da traže zaposlenje u drugim zemljama u regionu i šire.
- Okvir kompetencija olakšava uspostavljanje i priznavanje nastavničkih kompetencija i u neformalnim oblicima obuke.
- Standardizovanju kvaliteta ponude nastavničkih usluga.
- Studijski kurikulumi u nastavničkom obrazovanju i profesionalnom usavršavanju u velikoj meri su razvijeni prema raspoloživom nastavnom osoblju, a ne u skladu sa zahtevima sadržanim u nastavničkim kvalifikacijama (kompetencijama). ONK olakšava kreiranje kurikuluma koji će biti početna tačka za ishode učenja, tj. onoga koji sledi načelo kretanja od dna ka vrhu, čime se osigurava da svi kurikulumi u okviru inicijalnog obrazovanja nastavnika daju željeni rezultat. To je posebno važno u procesu (re)akreditacije postojećih i novih kurikuluma jer se tako isključuje mogućnost da se iste nastavničke kvalifikacije dobijaju putem studiranja po kurikulumima koji se razlikuju po rezultatu ishoda.
- ONK omogućuje harmonizaciju i standardizaciju kompetencija/standarda za istu nastavničku kvalifikaciju kao zahtev za sve ponude obrazovnih usluga i obuke za odgovarajuće kvalifikacije.
- ONK potpomaže razvoj procesa nastave i učenja. ONK može da olakša prelazak na ciljno orijentisano, tj. na ciljevima zasnovanu nastavu i učenje. To još više pomaže nastavnicima/cama uključenim u proces nastave i učenja zasnovan na ishodima. Otud uloga ONK postaje jasnija i primerenija potrebama i razvojnim karakteristikama učenika/ca.

2. U okviru **profesionalnog razvoja** nastavnika/ca za predškolsko, osnovno, srednje i visoko obrazovanje kao i za obrazovanje odraslih, ONK može da olakša i da se primeni za:

- poboljšanje kvaliteta i funkcionalnosti kurikuluma za profesionalni razvoj nastavnika/ca;
- analizu obrazovnih potreba nastavnika. Lista kompetencija koju nudi ONK može se verifikovati u procesu utvrđivanja obrazovnih potreba nastavnika, kao elemenat procesa samoevaluacije i za razvoj politike korišćenja drugih kapaciteta u obrazovanju;
- korišćenje rezultata analize obrazovnih potreba, tj. utvrđenih nedostajućih kompetencija prilikom organizovanja i realizovanja profesionalnog usavršavanja nastavnika/ca;

- pomoć u procesu eksterne evaluacije rada nastavnika/ca;
- jačanje uloge socijalnih partnera u obrazovanju i profesionalnom usavršavanju nastavnika/ca;
- pomoć nastavnicima/cama da bolje planiraju svoj rad i da prate plan sopstvenog razvoja, posebno u okolnostima dodatne obrazovne mobilnosti.

3. Za **Napredovanje u karijeri** nastavnika/ca jasna je primena ONK. Opcionalizacija ONK putem standarda kompetencija, tj. njihova specifikacija omogućuje definisanje nivoa složenosti, što je deo sistema napredovanja tokom karijere. U zemljama učesnicama u projektu ispoljene su sličnosti i razlike u sistemima napredovanja tokom karijere, što ni na koji način ne umanjuje univerzalnost ONK. Odabrane kompetencije na višem nivou složenosti, kao deo skupa zahteva regulisanih zakonom, mogu da doprinesu visokoj kompatibilnosti između sistema za napredovanje tokom karijere u zemljama regiona.

* * *

Mogli bismo da zaključimo da model nastavničkih kompetencija ATEPIE ima širok spektar primena u obrazovnim sistemima zemalja u regionu. Tokom procesa primene, on pruža dovoljnu slobodu uvažavanja specifičnosti svakog sistema nudeći mogućnosti za dodatne intervencije ka još većoj specifičnosti.

Model nastavničkih kompetencija ATEPIE olakšava unapređivanje saradnje između zemalja u regionu. Izgledi postoje u stvaranju i jačanju osnove za nove inicijative kako u inicijalnom obrazovanju nastavnika (razmena nastavnika/ca i studenata), tako i u ponudi obrazovnih usluga u okviru profesionalnog usavršavanja, u istraživanju i daljem unapređivanju okvira, u priznavanju nastavničkih kvalifikacija, kao i u povezivanju obrazovnih institucija i obrazovnih radnika/ca putem razmene ideja i najbolje prakse, inicijativa, zajedničkih organizacija i poduhvata.

Model nastavničkih kompetencija ATEPIE nudi jezik za međusobno razumevanje obrazovnih stručnjaka, nastavnika/ca i široke javnosti. Tako uloga i položaj nastavnika i njihove kvalifikacije postaju transparentniji i usredsređeni na kvalitet kao osnovni cilj svakog obrazovnog sistema i/ili procesa.

4. OKVIR NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA – PERSPEKTIVE POJEDINIH ZEMALJA

4.1. Okvir nastavničkih kompetencija – sredstvo za profesionalizaciju nastavnika – Bosna i Hercegovina

*Radmila Rangelov Jusović
Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“,
Sarajevo, Bosna i Hercegovina*

„Visokokvalifikovani/e nastavnici/e – koji stalno uče – jesu sine qua non za suočavanje sa dinamičkim složenostima, odnosno za pomoć u izgradnji građana kadrih da upravljaju svojim životima i povezuju se sa sebi sličnima u okruženju, u ovom većito promenljivom svetu. Za valjanog nastavnika/cu nema zamene.“

(Fullan, 1993)

„Strateški pravci razvoja obrazovanja Bosni i Hercegovini, uz Plan primene za period 2008–2015“, koje je prihvatio Savet ministara 2008, jasno definišu „kvalitet i motivaciju nastavnog osoblja“ kao ključni faktor u implementaciji reforme obrazovanja. Potreba za poboljšanjem inicijalnog obrazovanja nastavnika, omogućavanje delotvornog profesionalnog usavršavanja, kao i sistem ocenjivanja i evaluacije nastavnika samo su neki primeri strateških ciljeva definisanih u ovom dokumentu.

Pored ciljanog poboljšanja nivoa obrazovnih standarda, ova strategija naglasak stavlja na „osavremenjavanje sadržaja i metoda rada, evaluaciju dostignuća i kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika/ca na svim nivoima sistema obrazovanja“. U okviru tih opštih strateških ciljeva ključni zadaci su:

- poboljšanje kvaliteta učenja i nastave kao osnov celoživotnog učenja;
- utvrđivanje sistema interne (uključujući samoevaluaciju), integralne i eksterne evaluacije;

Postojeći zakonski okviri u oblasti obrazovanja definišu načela po kojima će se utvrđivati „struktura za definisanje i primenu standarda u obrazovanju i obezbeđivanju kvaliteta“.

Tokom 2011. Savet ministara je usvojio Osnove kvalifikacionog okvira za Bosnu i Hercegovinu, kao preduslov za stvaranje „Okvira kvalifikacija Bosne i

Hercegovine“, koji treba da bude dovršen do kraja 2015. Pored toga, razvijeno je i nekoliko drugih dokumenata nužnih za dalju implementaciju Bolonjskog procesa, kao što je Okvir kvalifikacija u visokom obrazovanju Bosne i Hercegovine, Nacionalni akcioni plan za priznavanje kvalifikacija u Bosni i Hercegovini (za visoko obrazovanje) i Primena kvalifikacionog okvira u visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini.

Kao što je rečeno, Okvir kvalifikacija u Bosni i Hercegovini predstavlja „nezaobilazan instrument za unapređivanje ujednačene upotrebe i primene standarda vezanih za obrazovanje, znanje, veštine, stručnost i za sertifikovanje ponude obrazovnih usluga... Ujedno, to je i referentni okvir za koordinaciju pri razvijanju kurikuluma, nastavnih metoda i ocenjivanja, načina praćenja i procesa evaluacije“. Modelom su postavljeni standardi postignuća koji se očekuju od učenika/ca i odraslih koji su dobili sertifikat određenog stepena obrazovanja. Istovremeno, Okvir kvalifikacija osigurava jednakost i kredibilitet svim zaposlenima i poslodavcima, kao i onima koji tek uče.

Korak napred bio je i razvoj standarda kvaliteta za nastavnike/ce, pedagoge i direktore/ke predškolskih ustanova sa utvrđenim ključnim profesionalnim kompetencijama i pokazateljima kvalitetne prakse. Međutim, taj dokument i njegova primena zavise isključivo od ministarstava obrazovanja u kantonima i entitetima, i nemaju zakonsku osnovu.

Međutim, promene zakonodavstva i razvoj strateških dokumenata u obrazovanju nisu pratili značajnije promene prakse, niti su praćene akcionim planovima, obrazovnom politikom ili podzakonskim aktima. To posebno važi za oblast profesionalnog razvoja nastavnika/ca i za utvrđivanje kvaliteta. Strategija obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika/ca još nije razvijena i ne postoji zajedničko razumevanje kvaliteta obuke pre stupanja u službu ni tokom službovanja.

4.1.1. Nastavnici/e u Bosni i Hercegovini

„Skoro da je očigledno da kvalitetno obrazovanje u velikoj meri zavisi od kvaliteta nastavnika. U društvu brzih promena i sve većih zahteva od nastavničke profesije, čak i održavanje postojećeg kvaliteta školskog sistema iziskuje poboljšanje postojećih i sticanje novih kompetencija...“

(Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika/ca u Evropi / Green Paper on Teacher Education in Europe, 2000, p. 56/)

Nastavnička profesija u Bosni i Hercegovini suočava se s mnogim izazovima već više od decenije. Položaj profesije nastavnika/ca u sistemu obrazovanja i u društvu u celosti je pod uticajem niza različitih ekonomskih, političkih i društvenih činilaca.

Više od 37.000 nastavnika koji sada rade u predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini predstavljaju jednu veoma heterogenu grupu. Rezultati istraživanja UNICEF-a pokazuju da su mnogi stekli obrazovanje pre dvadeset godina, da gotovo polovina nije uključena u dalju obuku i profesionalno usavršavanje, što bi im pomoglo da udovolje novim zahtevima koje pred njih postavlja reforma obrazovanja. Premda su, deklarativno, nastavnici u Bosni i Hercegovini obavezni da se profesionalno usavršavaju tokom čitave karijere, sistem profesionalnog usavršavanja za nastavnike nije znatno menjan. Jedna od glavnih prepreka je odsustvo nacionalnih nastavničkih standarda i jasnih zahteva vezanih za pojedine stadijume napredovanja u karijeri.

Inicijalno obrazovanje nastavnika/ca, koje se vrši na osam univerziteta i u dvadeset šest obrazovnih institucija, još je teorijski orijentisano i nije zasnovano na ishodima i kompetencijama. Pored toga, programi studija u Bosni i Hercegovini nisu ujednačeni, tako da je veoma otežana mobilnost studenata /kinja i nastavnika/ca.

Finansijska ulaganja u kvalitet i profesionalno usavršavanje nastavnika gotovo su zanemarljivi i ne odgovaraju stvarnim potrebama, što znatno utiče na kvalitet i rezultate obrazovnog procesa na svim nivoima i usporava proces reforme obrazovanja.

4.1.2. Kvalifikacioni okvir za nastavničku profesiju

Regionalni projekat „Unapređivanje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje“, koji realizuje Centar za obrazovnu politiku u saradnji sa Fondacijom za otvoreno društvo, ima cilj da ponudi osnovna načela i smernice za razvoj nacionalnih kvalifikacionih okvira putem procesa usklađivanja (*Tuning process*) koji uključuje partnerske organizacije i predstavnike ministarstava i drugih institucija iz Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Hrvatske, Makedonije i Srbije. Organizacije uključene u ovaj proces bile su: Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“ (Bosna i Hercegovina), Institut za društvena istraživanja u Zagrebu (Hrvatska), Fondacija za obrazovanje i kulturne inicijative „Step by Step“ (Makedonija), Pedagoški centar Crne Gore (Crna Gora) i Centar za obrazovne politike (Srbija).

U Bosni i Hercegovini, proces je koordiniran i buduće aktivnosti biće realizovane u partnerstvu sa Agencijom za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (APOSO) i u konsultacijama sa predstavnicima ministarstava, pedagoških zavoda i nastavnika/ca.

Kvalifikacioni okvir za nastavničku profesiju važan je preduslov za dostizanje strateških ciljeva i zadataka reforme obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Taj okvir bi trebalo da „dovede u vezu ishode učenja, standarde vezane za pojedine profesije, standarde pripravnštva i elemente napredovanja u profesiji, i da uključi jasne procedure za potvrdu kvaliteta obrazovanja nastavnika/ca i ponuđača obuke“ (ATEPIE, 2012).

Razvoj okvira kvalifikacija za nastavničku profesiju trebalo bi da:

- garantuje ujednačeno razumevanje kvaliteta i kompetencija nastavnika/ca koje je potrebno primenjivati u kvalitetnoj praksi, i da podržava razvoj profesije i napredak svakog deteta u skladu sa ciljevima obrazovnog sistema u BiH;
- definiše kompetencije za svaki stadijum u nastavničkoj karijeri (sticanje diplome, pripravništvo, profesionalni razvoj), i da olakša mobilnost nastavnika/ca unutar Bosne i Hercegovine i u drugim zemljama;
- poboljša kvalitet inicijalnog obrazovanja nastavnika/ca i ojača povezivanje sa novom praksom i usklađivanje sa novim zahtevima;
- poboljša legislativu, politiku i pravila za nastavničku profesiju i da ih poveže sa napredovanjem nastavnika/ca tokom čitave karijere;
- obezbedi plodotvorno praćenje, samoevaluaciju i eksternu evaluaciju nastavnika/ca i uspostavi delotvoran profesionalni razvoj; i da
- doprinese boljem pozicioniranju nastavnika/ca i nastavničke profesije u društvu.

Okvir kvalifikacija nastavničke profesije za 21. vek, koji je razvio regionalni tim stručnjaka u konsultacijama s nastavnicima/cama i drugim stručnjacima, može da se koristi kao osnovni dokument i smernica za razvoj nekoliko ključnih strategija i dokumenata u Bosni i Hercegovini. Te strategije i dokumenti neophodni su za poboljšanje obrazovanja i sistema profesionalnog usavršavanja nastavnika/ca. To su:

- strategija i akcioni plan za profesionalni razvoj nastavnika/ca,
- prateći zakoni vezani za ocenu profesionalnog razvoja, za procenu kvaliteta i napredovanja nastavnika/ca,
- razvoj kurikuluma inicijalnog obrazovanja zasnovan na kompetencijama,
- standardi za različite stadijume napredovanja nastavnika/ca,
- plan profesionalnog usavršavanja zasnovan na kompetencijama,
- istraživanja i drugi pregledi tekuće situacije vezani za kvalitet i kompetencije nastavnika/ca.

Uspostavljanje kvalifikacionog okvira nalaže saradnju i uključivanje svih zainteresovanih strana, i to nosioce obrazovne politike, institucije za obrazovanje, kao i same nastavnike/ce. On treba da polazi od tekuće situacije u sistemu obrazovanja u Bosni i Hercegovini i da prati strateške ciljeve. S obzirom na složenost i nivo decentralizacije sistema obrazovanja u Bosni i Hercegovini, uspostavljanje kvalifikacionog okvira treba da uključi predstavnike Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (APOSO), Ministarstvo civilnih poslova, sva kantonalna i entitetska ministarstva prosvete i Odeljenje za obrazovanje distrikta Brčko.

4.2. Osnove razvoja Nacionalnog okvira nastavničkih kvalifikacija – Makedonija

Zoran Velkovski

*Filozofski fakultet, Univerzitet „St. Ćirilo i Metodije“,
Skoplje, Makedonija*

Suzana KirandŹiska

*Fondacija za obrazovne i kulturne inicijative „Step by Step“,
Skoplje, Makedonija*

4.2.1. Uvod – obrazovanje za učenje u 21. veku

Ćovećanstvo se našlo pred izvesnim brojem globalnih izazova još u drugoj polovini 20. veka, a početkom 21. veka oni su došli u prvi plan i svaku zemlju suoćili sa ozbiljnim proverama. U skladu s postavljenim ciljevima, Republika Makedonija treba da transformiše društvo kako bi obrazovanje i obuka, kultura i nauka predstavljali ključne ćinioce dobrobiti njenih građana i jaćanja ekonomije. Zato reforme obrazovanja treba da obezbede veću kompatibilnost između nacionalnih standarda, standarda EU i globalnih standarda, napredak demokratije i građanskog društva, kao i napredak savremene integrisane tržišne ekonomije.

U drugoj deceniji nezavisnosti zemlje reforme obrazovanja treba u velikoj meri da slede osnove postavljene reformom srednjeg stručnog obrazovanja u okviru Phare programa,¹ Nacionalnim programom za razvoj obrazovanja u Republici Makedoniji, 2005–2015, raznim zakonima i podzakonskim aktima, Bolonjskim procesom reforme visokog obrazovanja, devetogodišnjom koncepcijom osnovnog obrazovanja, koncepcijom obaveznog srednjoškolskog obrazovanja, integrisanom politikom srednjeg stručnog obrazovanja, kao i nacionalnim strateškim dokumentima i postavljenim ciljevima nacionalnog i lokalnog ekonomskog razvoja, smanjenjem siromaštva i nezaposlenosti i jaćanjem kulture Źivljenja.

Primarni cilj politike obrazovanja Republike Makedonije, definisan Nacionalnim programom razvoja obrazovanja 2005–2015 (MPN, 2005), jeste obezbećivanje mogućnosti da svi, bez obzira na uzrast, steknu odgovarajući nivo obrazovanja, kao i da se osigura da svi poseduju kompetencije koje odgovaraju zahtevima društva i tržišta rada.

DrŹava istrajava u naporima da postane društvo u kojem će obrazovanje i obuka, kultura i nauka postati ključni faktori dobrobiti građanstva i jaćanja ekonomije. Prema tome, cilj reforme obrazovanja sastoji se u tome da obez-

1 Phare Program je inicijativa Evropske unije za pruŹanje pomoći zemljama Centralne i Istoćne Evrope u razvoju njihove privrede i demokratskog društva u okviru prosperitetne i stabilne Evrope. U tom cilju, Phare obezbećuje finansijsku pomoć zemljama partnerima za proces ekonomske transformacije i jaćanja demokratije do nivoa kada će one biti spremne da preuzmu obaveze koje proizlaze iz ćlanstva u Evropskoj uniji.

bedi veću kompatibilnost nacionalnih standarda sa standardima Evropske unije, razvoj demokratije i promociju građanskog društva i vrednosti.

4.2.2. Društvene promene i uloga nastavnika

U mnogim tematskim oblastima značajnim za proces definisanja ciljeva sistema obrazovanja nastavnici/e i edukatori imaju važnu ulogu. Na nivou EU, u okviru brojnih inicijativa pokrenuta su i pitanja obrazovanja nastavnika/ca i edukatora (Rezolucija o celoživotnom učenju, Akcioni plan za veštine i mobilnost, Bolonjski proces i Kopenhaška deklaracija o jačanju evropske saradnje u oblasti srednjeg stručnog obrazovanja, Akcioni plan za e-učenje...) kao i putem rada Euridice i međunarodnih organizacija kao što su UNESCO i OECD.

Nastavnici/ce se bave ne samo obrazovanjem budućih građana date zemlje, već i pružanjem podrške budućim generacijama evropskih građana. Oni delaju u nacionalnim okvirima, što naglašava potrebu za nacionalnim identitetom kao osnovom transnacionalne svesti u okvirima evropskog društva.

Novi nastavnici/ce treba da pokažu solidarnost sa svim građanima i da uvažavaju vrednosti kao što su ljudska prava, demokratija i sloboda. Njihove ključne kompetencije treba da podstiču nezavisne, odgovorne i aktivne građane sutrašnjice.

Bolonjski proces je važan korak ka akademskoj kompatibilnosti i dostizanju sveobuhvatnog okvira kvalifikacija za čitavu Evropu. Unapređivanje kompatibilnosti evropskih kvalifikacija i transparentnosti postignuća onih koji su stekli diplome od izuzetnog je značaja za Bolonjski/Kopenhaški proces jer se time uklanjaju prepreke nastavničkoj mobilnosti.

Kako znanje i veštine nastavnika/ca zavise od njihovog kontinuiranog učenja i razvoja, oni treba da se uključuju u istraživanja i da budu svesni opštih društvenih promena. Evo šta smatramo krucijalnim za novu ulogu nastavnika:

- poznavanje uticaja društvenih promena,
- poznavanje uticaja razlika među novim učenicima i značaja promena u okruženju za učenje,
- podizanje nivoa nastavničke profesionalizacije.

4.2.3. Obrazovanje nastavnika/ca i promene

Unapređenje kvaliteta rada, posebno kvaliteta nastavnog procesa i delotvornosti obrazovnih institucija mogu se dostići jedino ukoliko se uspostave nove smernice politike obrazovanja u našoj zemlji. Prirodno, svi zaposleni u školama neposredno su uključeni u napore društva da se poboljša kvalitet procesa obrazovanja i da se unapredi delotvornost obrazovnih institucija. Zbog mesta i uloge nastavnog osoblja jak naglasak se stavlja na sticanje kvalifikacija, tj. na njihovu sposobnost da prepoznaju, uvažavaju i primenjuju savremena dostignuća u oblasti teorije i prakse obrazovanja.

Analize učenja i nastave otkrivaju niz nedostataka koji koče napore za osavremenjavanjem i usporavaju inovativne inicijative, a to je karakteristično za sve segmente obrazovanja. Postojeće postavke nastavnih programa i planova u velikoj meri favorizuju enciklopedizam i faktografiju, tj. znanje umesto umeća.

Nacionalni program za razvoj obrazovanja takođe daje pregled ključnih kompetencija koje svaki nastavnik treba da poseduje. To su smernice za kreiranje i sprovođenje nastavnih programa za inicijalnu obuku nastavnika/ca, koji treba da budu dinamični, fleksibilni i da se trajno unapređuju. Buduće nastavnike/ce treba obrazovati da proaktivno preuzimaju profesionalna zaduženja i da stalno promišljaju prirodu sistema obrazovanja ne samo da bi reagovali na promene profesionalnog konteksta već da bi i sami doprinosili promenama. Otud, kod nastavnih programa za inicijalno obrazovanje nastavnika treba voditi računa o:

- profesionalizmu,
- pedagoškoj kompetenciji,
- kompetentnom korišćenju obrazovne tehnologije, a prvenstveno IKT,
- organizacionim kompetencijama i sposobnostima za timski rad,
- fleksibilnosti,
- otvorenosti.

Na osnovu ovakve definicije opštih kategorija/kompetencija moguće je razviti niz ključnih profesionalnih nastavničkih kompetencija koje bi svaka institucija za obrazovanje nastavnika trebalo da zadovolji:

- istančanu stručnost za jedan ili za nekoliko predmeta (akademsko obrazovanje);
- stabilno znanje i razumevanje predmetne oblasti koju nastavnik predaje;
- znanje bar jednog stranog jezika;
- umeće dopunjavanja predmetne stručnosti sa pedagoškim sposobnostima koje, između ostalog, podrazumevaju i sposobnost motivisanja za učenje, kreativnost, saradnju, razumevanje društvenog konteksta obrazovanja (posebno značajno za predmetne nastavnike/ce srednjeg i višeg obrazovanja);
- razumevanje pedagoškog potencijala tehnologije (posebno IKT) kako bi se razvoj veština integrisao u proces učenja i nastave;
- sposobnost integrisanja načela celoživotnog učenja u proces učenja i nastave;
- sposobnost dostizanja međunarodnih (evropskih) standarda nastave;
- posedovanje širokog i uravnoteženog znanja i razumevanja osnovnih karakteristika obrazovanja u različitom, posebno u evropskom interkulturalnom kontekstu;
- sposobnost utvrđivanja i trajnog primenjivanja argumentacije o osnovnim pitanjima obrazovanja na jasan, lucidan i koherentan način;

- odgovornost za sopstveni doprinos obrazovanju mlade osobe i preuzimanje profesionalne odgovornosti za razvoj ličnosti, talenata, mentalnih, duhovnih i fizičkih svojstava svakog deteta i mlade osobe;
- posedovanje znanja, razumevanja i spremnosti za učešće u rešavanju otvorenih pitanja obrazovanja i doprinos procesu razvoja kurikuluma (posebno na lokalnom nivou) i profesionalnom razvoju zaposlenih u sveukupnom razvoju škole;
- sposobnost primene širokog spektra različitih strategija nastave kako bi se deci omogućilo učenje i adekvatna primena IKT;
- sposobnost i zalaganje za jednake mogućnosti za sve ljude u inkluzivnom društvu i aktivno preduzimanje koraka ka eliminaciji diskriminacije;
- znanje i sposobnost podsticanja učenja za učenike koji imaju teškoće u učenju, uključujući i one kojima je potrebna dodatna podrška u posebnim oblastima kurikuluma i one koji imaju emocionalne smetnje i problem u ponašanju;
- veštine obaveštavanja roditelja i drugih zainteresovanih strana o učenikovim uspesima i napredovanju;
- sposobnost primene rezultata istraživanja i drugih valjanih podataka kako bi se prikupile informacije koje će usmeravati selekciju, promenu i prioritete u promociji obrazovne prakse i napretka;
- prikladno ponašanje profesionalca prema drugim nastavnicima/cama, saradnicima iz drugih profesija, paraprofesionalcima i agencijama koje učestvuju u pružanju podrške učenicima; sticanje iskustva iz saradnje sa svima njima;
- obavljanje administrativnih zadataka po zahtevu škole;
- preuzimanje odgovornosti i posvećenost sopstvenom ličnom i profesionalnom razvoju zasnovanom na profesionalnoj autorefleksiji i samoevaluaciji sopstvene prakse i prakse drugih.

Neophodno je istaći da ove ključne kompetencije mogu da se primene u različitim društvenim, kulturnim, jezičkim i obrazovnim sredinama.

Godine 2010. na univerzitetima je razvijen Okvir kvalifikacija u visokom obrazovanju, koji je potom usvojilo Ministarstvo prosvete i nauke (MPN, 2010). U tom modelu definisani su profili, ciljevi i osnove za izradu studijskih programa u prvom, drugom i trećem ciklusu studiranja, kao i za studije na višim stručnim školama koje su kraće od tri godine. Nacionalni okvir je obavezan nacionalni standard koji reguliše način sticanja i korišćenja kvalifikacija visokog obrazovanja u Republici Makedoniji.

Nacionalni okvir u opštim crtama opisuje kvalifikacije za svaki ciklus studija. Ti opisi određuju veštine i postignuća studenata i povezuju ih sa kvalifikacijama koje označavaju završetak svakog ciklusa studiranja.

Opis ishoda učenja za specifičan nivo kvalifikacija izražen je sledećim deskriptorima kvalifikacija:

- znanje i razumevanje,
- primena znanja i razumevanja,
- sposobnost evaluacije/ocenjivanja/prosuđivanja,
- komunikacijske veštine,
- veštine učenja.

Nacionalni okvir nastavničkih kvalifikacija logična je operacionalizacija Nacionalnog okvira kvalifikacija u visokom obrazovanju. U odnosu na programe univerzitetskih studija za inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje tokom rada u okviru koncepta celoživotnog učenja, mogla bi se očekivati revizija i unošenje višeg kvaliteta u ponudu obuke, što bi, takođe, podiglo nivo nacionalne i internacionalne kompatibilnosti.

4.2.4. Uloga Nacionalnog okvira nastavničkih kvalifikacija (NONK)

Sistem obrazovanja i obuke nastavnika u Republici Makedoniji ispoljava brojne manjkavosti koje u velikoj meri kompromituju nastavničku profesiju i stvaraju probleme u realizaciji procesa obrazovanja. Nacionalni okvir nastavničkih kvalifikacija nastao je iz potreba kojima naša zemlja mora odmah da se posveti. Definisani NONK olakšava primenu intervencija u inicijalnom obrazovanju i profesionalnom usavršavanju nastavnika/ca koji već obavljaju nastavu, što će dovesti do dostizanja željenog visokog kvaliteta nastavničke profesije. Konačnu dobrobit NONK će doneti ne samo učenicima/cama već i društvu u celini.

Naša država je trajno zainteresovana za kvalitet usluga koje pružaju nastavnici/e. Nacionalni program nudi analize i smernice za profesionalni razvoj nastavnika/ca. On nudi kako pregled, tako i poređenja sadašnje i željene situacije u oblasti profesionalnog razvoja nastavnika u našoj zemlji.

Većina stručnjaka naglašava da je profesionalizacija nastavnika/ca preduslov poboljšanja kvaliteta obrazovanja te da svi uključeni u kreiranje politike obrazovanja treba tome da posvete ozbiljnu pažnju. To je razlog zbog kojeg je neophodno definisati pojam profesionalnog razvoja nastavnika.

Kontinuirano obrazovanje, tj. profesionalno usavršavanje tokom obavljanja prakse ima u tome posebnu ulogu. Kontinuirano obrazovanje ima poseban značaj za nastavničku profesiju.

Utvrđivanje stimulativnih profesionalnih uslova za napredovanje tokom karijere uveliko će promeniti stavove nastavnika/ca prema sopstvenom profesionalnom razvoju.

Očigledno je i dobro poznato da nedovoljno dobro osmišljena priprema nastavnika ima neposredne reperkusije na obrazovnu praksu kao i na proces

razvoja i socijalizacije učenika/ca. Iskustvo nas uči da se profesionalni razvoj nastavnika/ca guši u moru nedostataka kao što su:

- odsustvo ustanovljene politike profesionalnog razvoja nastavnika;
- dominacija individualne inicijative;
- nedovoljna finansijska podrška školama i nastavnicima namenjena profesionalnom razvoju;
- formalizovanje sistema praćenja pripravnika;
- odsustvo standarda i merila za profesionalni razvoj i napredovanje u karijeri;
- odsustvo prilika za profesionalno usavršavanje nastavnika/ca tokom službe;
- odsustvo definicije sistema obuke;
- odsustvo nacionalnih standarda za nastavničke kvalifikacije.

Otud se ispostavlja da je nacrt novih profesionalnih standarda u obrazovanju i profesionalnom usavršavanju nastavnika/ca potreba, ali i moguće rešenje postojećih problema. NONK treba da pokrene brojne promene za prevazilaženje nedostataka u preovlađujućem načinu obrazovanja i obuke nastavnika/ca u našoj zemlji. Od NONK-a se očekuje da:

- učini kvalifikacije nastavnika/ca eksplicitnijim, sa jasnije definisanom svrhom;
- olakša priznavanje diploma i mobilnost na nacionalnom i međunarodnom nivou;
- uskladi kvalitet ponude obrazovnih usluga.

Okvir nastavničkih kompetencija ATEPIE pruža mogućnost za koncipiranje razvoja Nacionalnog okvira nastavničkih kompetencija u Republici Makedoniji.

Ovaj dokument namenjen je razmatranju u cilju da se u diskusiju uključe svi nastavnici/ce, edukatori, eksperti za obrazovanje i učenje, direktori i rukovodioci obrazovnih institucija, savetnici/ce u obrazovanju, kao i one državne i profesionalne instance koje rukovode obrazovanjem ili učestvuju u njemu.

Model ATEPIE ukazuje na potrebu da se izradi Nacionalni okvir nastavničkih kvalifikacija i dodatno podstiče nastojanja države da razvije Nacionalni okvir kvalifikacija za visoko obrazovanje. Prema tome, ovaj dokument je deo već postojećeg okvira.

Od Nacionalnog okvira nastavničkih kvalifikacija (NONK) očekuje se da prevaziđe postojeće manjkavosti u sistemu obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika/ca u Republici Makedoniji, i da unese nov kvalitet u tu oblast s jasnom nacionalnom i internacionalnom kompatibilnošću.

4.3. Okvir nastavničkih kompetencija kao sredstvo poboljšanja kontinuiranog napredovanja nastavnika/ca – Crna Gora

Saša Milić

*Filozofski fakultet u Nikšiću,
Univerzitet Crne Gore, Crna Gora*

Milica Jelić

*Filozofski fakultet u Nikšiću,
Univerzitet Crne Gore, Crna Gora*

Složenost i odgovornost nastavničke profesije, njen značaj za razvoj društva i svakog pojedinca i visoka očekivanja koja imamo od obrazovanja poznata su u svakom društvu gde je razvoj zasnovan na kvalitetnom obrazovanju.

Načela na kojima bi trebalo zasnivati standarde za nastavnike mogu se izvesti iz osnovnih načela reforme obrazovanja kako su ona definisana u *Knjizi promena* (2001):

- kvalitetno obrazovanje za sve učenike;
- jednake mogućnosti za sve u obrazovanju;
- izbor prema individualnim mogućnostima i fleksibilnost kurikuluma;
- podrška ukupnom razvoju deteta i realizacija svih njegovih potencijala;
- nastavnik/ca kao model za sticanje znanja, vrednosti i veština;
- nastavnička odgovornost prema učenicima/cama, roditeljima i zajednici;
- nastavničke kompetencije – njihov profesionalni razvoj i celoživotno učenje u neposrednoj su vezi sa postignućima učenika;
- obezbeđivanje kvaliteta obrazovanja;
- primena delotvornih metoda učenja i podučavanja;
- znanje o obrazovnim sistemima i politikama;
- saradnja škole, roditelja i lokalne zajednice.

Zavod za školstvo Crne Gore doneo je 2008. godine **Standarde za nastavnička zvanja**. U tom dokumentu standardi su definisani kao *instrumenti za podsticanje profesionalnog razvoja nastavnika/ca, koji opisuju neophodno znanje, veštine i stavove potrebne svakom/oj nastavniku/ci kako bi obavljali svoje radne zadatke* (Zavod za školstvo, 2008). Oni uključuju tri primarne oblasti profesionalnog razvoja: **profesionalna svojstva i vrednosti nastavnika, profesionalno znanje i razumevanje, i profesionalne veštine**. U njima su jasno navedena očekivanja od nastavnika/ca vezana za pet nivoa u nastavničkoj karijeri.

Koji kriterijumi već postoje u standardima za nastavnike?

Prosvetne vlasti Crne Gore (Ministarstvo prosvete i sporta i Zavod za školstvo) u procesu su izrade Standarda za nastavnike/ce, a radni tim je definisao sledeće standarde:

- razvoj učenika/ca i proces učenja;
- okruženje za učenje;
- nastavničke kompetencije za specifičan predmet;
- nastavničke kompetencije za metodiku specifičnog predmeta;
- planiranje nastavnog procesa;
- kontinuirana evaluacija kurikuluma i postignuća;
- profesionalni razvoj nastavnika/ca;
- sposobnost rukovođenja i sposobnost za timski rad.

Ne postoje specifična merila na kojima bi se zasnivala izrada nastavničkih standarda, te se prilikom izrade ovog nacrtu radni tim više oslanjao na inostrana iskustva i poređenja s američkim i britanskim modelima. Konačna verzija ovog dokumenta još nije usvojena.

Sve relevantne studije o uticajima profesionalnog razvoja upućuju na zaključak da „jedino istrajna, dugoročna primena inovacija u sistemu obrazovanja može da dovede do temeljnog preokreta i do toga da ga prihvate nastavno osoblje i celokupan sistem“ (Milić, 2002).

Ko je odgovoran za kvalitet nastavnika/ca?

Za inicijalno obrazovanje – Univerzitet Crne Gore, a za profesionalni razvoj – Nacionalni zavod za školstvo – Odsek za kontinuirano profesionalno usavršavanje nastavnika.

4.3.1. Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika

Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Crnoj Gori najpre je bio utvrđen za period 2005–2009. primenom projekta *Razvoj sistema profesionalnog razvoja u Crnoj Gori*.² U izradu ovog sistema bili su uključeni nastavnici/e, savetnici/e, direktori/ke i zamenici/e direktora u školama, savetnici/e i supervizori/ke pri Zavodu za školstvo, kao i strani stručnjaci. Članovi/ice radne grupe su putem saradnje sa stranim stručnjacima i tokom poseta drugim sistemima obrazovanja (Grčka, Francuska, Škotska, Republika Češka, Holandija, SAD) imali prilike da analiziraju, upoređuju i izvedu niz uspešnih rešenja iz sistema obrazovanja razvijenih u zemljama Evrope i SAD. Praćen je i ocenjivan uporedni razvoj društva i obrazovanja kako bi se utvrdio sistem koji pomaže nastavnicima/cama da dostignu kompetencije neophodne za obavljanje nastavničke profesije. Projekat se sastojao od pet osnovnih komponenata: (1) razvoj strategije za profesionalni razvoj nastavnika, praćenje i evaluacija im-

2 Ovaj projekat je sproveo Zavod za školstvo.

plementacije, (2) profesionalni razvoj na nivou škole, (3) sistem viših zvanja (4) interaktivno obrazovanje facilitatora/trenera, (5) uključivanje kompjutera u nastavu. Te komponente uključuju proces praćenja i ocenjivanja rada i postignuća nastavnika.

Oblici i tipovi programa profesionalne obuke definisani su (naručeni uz obezbeđenu ponudu), određene su i prihvaćene procedure akreditacije u publikaciji *Katalog programa za profesionalni razvoj nastavnika*,³ kao i procedure primene.⁴ Tu se na nivou države planiraju i primenjuju programi obuke koje podržava tekuća reforma obrazovanja. Programi su namenjeni predstavnicima škola, koji su potom obavezni da prenesu stečena iskustva svojim kolegama. Verujemo, međutim, da su fondovi namenjeni tome vrlo mali u poređenju s promenama koje je potrebno ostvariti. Nedostatna finansijska sredstva ograničavaju izbor tema i obuhvat programa za stručno usavršavanje nastavnika/ca. Paralelnu obuku nastavnika vrše i međunarodne organizacije u skladu sa svojim programima, koji su većinom kompatibilni sa potrebama tekuće reforme obrazovanja, ali nisu prioritetni u ovom trenutku.

Sistem profesionalnog razvoja na nivou predškolske ustanove/škole (PDLK/PDLS), kao neposredna mogućnost za kontinuirano profesionalno usavršavanje, uspešno je uveden u sve predškolske ustanove, osnovne i srednje škole u Crnoj Gori. Sistem je zasnovan na realizaciji aktivnosti vezanih za profesionalni razvoj u obrazovnoj ustanovi. Prilikom planiranja aktivnosti vodi se računa o tome da one počnu od utvrđenih potreba ustanove i svakog pojedinog nastavnika/ce unutar date ustanove. U tom smislu, plan profesionalnog razvoja date ustanove pravi se kao individualni plan za profesionalni razvoj. Taj individualni plan profesionalnog razvoja uključuje potrebe pojedinog nastavnika/ce zasnovane na potrebama škole kao institucije u kojoj ta osoba radi. Aktivnostima vezanim za PDLS rukovodi tim za profesionalni razvoj predvođen koordinаторom/kom (obično je to pedagog, psiholog ili nastavnik/ca u predškolskoj ustanovi/školi, zavisno od veličine date ustanove). Članovi/ice tima su nastavnici/e i direktor/ka ili zamenik/ca direktora/ke. Tim se bira na dve godine, što odgovara

- 3 Do sada su objavljena tri kataloga: za 2007/08, 2008/09. i 2009/10. školsku godinu. Poslednji katalog sadrži dvostruko više programa u poređenju sa prethodnim. Naglašavamo da su u osmišljavanje i ponudu programa uključeni nastavnici sa Filozofskog fakulteta u Nikšiću kao i drugi nastavnici.
- 4 Obuka koju obavlja Zavod za školstvo na seminarima je interaktivna. *Potpisnici ugovora* za interaktivnu obuku obučeni su menadžeri/treneri koji zadovoljavaju standard za taj položaj: profesori Univerziteta Crne Gore, savetnici i supervizori pri Zavodu za školstvo, nastavnici i direktori škola i članovi nevladinih organizacija čija je osnovna aktivnost obrazovanje nastavnika. Module, po pravilu, realizuju parovi menadžera. Evaluaciju svakog modula obavljaju učesnici odgovarajući na upitnik. Rezultate evaluacije analiziraju ponuđači programa obuke i konsultanti *Odeljenja za kontinuirani profesionalni razvoj* pregledom sadržine, oblika i metoda rada datog programa. Učesnici dobijaju sertifikat/diplomu o završenoj obuci u skladu s *Pravilima programa i organizovanih oblika profesionalnog razvoja nastavnika* („Službeni glasnik Crne Gore“, broj 20/04).

jednom ciklusu PDLS. Nakon isteka dve godine Komisija za ocenjivanje analizira proces i procenjuje postignuti uspeh.⁵

Profesionalni razvoj na nivou predškolske ustanove/škole intenzivno se koristi u školama gde je primena počela od septembra 2008, dok su ostale ustanove u pripremnoj fazi planiranja. Saglasno rezultatima istraživanja, *Primena sistema profesionalnog razvoja na nivou škole i nastavničke uključenosti u celoživotno učenje* utiče na razvoj potreba za celoživotnim učenjem i doprinosi promišljanju sopstvene prakse kao osnove za planiranje daljeg učenja. Iskustvo pokazuje da primena tog sistema uveliko zavisi od načina rukovođenja školom u smislu priznavanja značaja i važnosti podrške nastavnicima/cama u toj oblasti. Trenutno, ne postoje mehanizmi za finansijsku podršku sistema PDLS od strane države,⁶ što će se popraviti tokom dalje primene. Ipak, izvestan broj škola i dalje izdvaja sredstva za primenu programa obuke da bi zadovoljile potrebe nastavnika/ca date ustanove. Značajan faktor održivosti sistema jeste selekcija nacionalnih koordinatora/ki za profesionalni razvoj u Zavodu za školstvo. Njihova uloga je da pružaju odgovarajuću pomoć i podršku onim ustanovama za koje je Zavod nadležan.

Pripravništvo traje godinu dana i realizuje se preko procesa praćenja. Nastavnik/ca-početnik/ca to prihvata kao veoma korisno jer ga/je u praksu uvodi iskusan i kvalitetan nastavnik – mentor. Međutim, problem je u tome što pripravnici obično ne prolaze kroz taj proces saglasno pravilima propisanim programom, već povremeno zamenjuju odsutnog nastavnika/cu bez pravog monitoringa.

Na nivou države, voditelji/ke interaktivne obuke biraju se među nastavnicima, savetnicima iz obrazovnih ustanova i među univerzitetskim profesorima koji učestvuju u razradi rešenja tekuće reforme obrazovanja. Oni su pohađali petodnevni interaktivni program obuke (program za trenere) koji je organizovao Zavod za školstvo. U međuvremenu, definisana je i procedura za njihovu selekciju,⁷ a biće publikovan i odgovarajući vodič. U sistemu obrazovanja Crne Gore postoje treneri edukovani u okviru raznih obrazovnih programa i u raznim međunarodnim organizacijama koje izdaju međunarodno priznate sertifikate. Pošto učesnici/ce obuke imaju mogućnost da preko evaluacije seminara ocenjuju trenere, njihovo buduće uključivanje u program uveliko zavisi od njihove ukupne kompetencije.

Najslabija karika u sistemu je monitoring i podrška nastavnicima/cama u realizaciji potrebnih promena kad se nakon seminara vrate u školu. Kada nakon

5 Kako bi se pomoglo školama u primeni sistema, Zavod za školstvo izdao je publikaciju *Profesionalni razvoj na nivou škole – priručnik za škole*. Pored opisa procesa, priručnik sadrži predlog oblika plana razvoja, listu za ocenjivanje nastavnika koji je iskazao potrebu i listu za samoevaluaciju.

6 Na primer, utvrđivanjem iznosa sredstava po nastavniku/ci, tako da škola dobija sredstva zavisno od broja nastavnika/ca, uz obavezu da ih koristi isključivo za profesionalno usavršavanje u datoj kalendarskoj godini.

7 Procedura može da se nađe na web stranici Zavoda za školstvo, www.zavodzaskolstvo.gov.me

toga govorimo o podršci organizatora i voditelja seminara, o broju seminara, o malom broju obučениh trenera, kao i o ekstenzivnim i temeljnim promjenama čitavog sistema obrazovanja, ispostavlja se da su to preveliki zadaci za mali broj osoba koje se sada bave tim pitanjima.

Bez zajedničkog delovanja svih aktera uključenih u ovaj proces, promene ne mogu da se ukorene i prerastu u svakodnevnu rutinu nastavnika/ca. U tom kontekstu škole i njihova uprava treba da preuzmu odgovornost za uvođenje promena u praksu jer nerazumevanje i neprihvatanje u školi utiču na to da pojedinci koji razumeju promenu i žele da je sprovedu, na kraju, odustanu.

ATEPIE, kao regionalni projekat, sa definisanim standardima, otvara sledeće mogućnosti:

- **standardi koje smo definisali putem ATEPIE mogu se koristiti za programiranje profesionalnog razvoja jer su usredsređeni na kompetencije koje nisu dovoljno razvijene tokom inicijalne obuke** (kao neka vrsta profesionalne podrške u radu);
- **nacionalni i standardi ATEPIE mogu da posluže kao osnova za izradu sistema napredovanja u karijeri zasnovanog na unapređenim kompetencijama stečenim tokom celoživotnog obrazovanja;**
- **za harmonizaciju i standardizaciju obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika/ca bez obzira na nivo sistema obrazovanja na kojem će raditi;**
- **za reevaluaciju i unapređenje već definisanih standarda** (koji su slični sa ATEPIE);
- **za kontinuirano zalaganje za značaj i društvenu ulogu kvaliteta nastavnog osoblja** u društvu koje je okrenuto ka znanju (sa primerima partnerstva ATEPIE);
- **da se sagleda šira perspektiva standarda** (predstavljenih u modelu ATEPIE);
- **da se olakša umrežavanje i saradnja među nastavnicima/cama** na nacionalnom i međunarodnom nivou (organizacijom različitih simpozijuma, konferencija i sl.);
- **model ATEPIE može da posluži kao referenca za dodatna poboljšanja nacionalnih sistema profesionalnog razvoja nastavnika/ca;**
- **da se poveća briga za nastavnike/ce** (na nivou države) u skladu sa značajem i odgovornošću koje njihova profesija ima u društvu (rešavanje stambenih pitanja, plata...) po primerima partnera ATEPIE (zemlja učesnica i nastavnika/ca),
- **da se definiše visok kvalitet obrazovne prakse** putem relevantnih i komparativnih istraživanja sa regionalnim partnerima ATEPIE.
- **da se ohrabre potencijalni ponuđači programa**, a pre svega praktičari, da razvijaju programe stručnog usavršavanja za svoje kolege/nice i tako omoguće prenošenje primera dobre prakse.

4.4. Kompetentan nastavnik/ca u kompetentnom sistemu – Srbija

Jelena Vranješević

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Zorica Trikić

Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd, Srbija

4.4.1. Kvalitet obrazovnog procesa – uloga nastavnika/ce

Tokom sprovođenja reforme obrazovanja, od 2000, došlo je do značajnih promena u nacionalnom zakonodavstvu, što je urodilo nizom mera u politici obrazovanja vezanih za nacionalne prioritete. U skladu sa evropskim tendencijama i lokalnim potrebama, reforma obrazovanja u Srbiji kretala se ka stvaranju sistema obrazovanja koji je: *inkluzivan*, tj. sposoban da sve relevantne zainteresovane strane uključi u proces obrazovanja i da reaguje na njihove stvarne potrebe; *decentralizovan*, *delotvoran* i *transparentan*; koji okuplja *edukovane*, *misleće*, *kreativne* i *motivisane profesionalce*; koji nudi *kurikulum visokog kvaliteta*; promovise kulturu *evaluacije/samoevaluacije* i kontinuirano napredovanje škole; koji se zalaže za *jednakost*, *toleranciju* i *konstruktivnu komunikaciju*; koji može da zadovolji *posebne obrazovne potrebe* kao i potrebe manjina i marginalizovanih grupa, i koji zastupa perspektivu *celoživotnog učenja*.⁸

Danas se ne dovode u pitanje značaj kvalitetnih nastavnika/ca i njihov uticaj na kvalitet obrazovnog procesa i njegove ishode. Brojne studije su pokazale da su nastavnici/ce ključni faktor u određivanju kvaliteta nastavnog procesa, kao i motivacije i akademskih postignuća učenika⁹ (OECD, 2005; Sanders and Rivers, 1N/A6; Villegas-Reimers & Reimers, 2000). Kvalitet sistema neodvojiv je od kvaliteta nastavničkog rada u tom sistemu. Drugim rečima, poboljšanje sistema obrazovanja podrazumeva poboljšanje nastavničkih kompetencija. Očigledno je da kvalitet nastavnika/ca stvara razlike među decom i učenicima. I dalje su otvorena pitanja o tome šta dovodi do razlika među nastavnicima, šta je potrebno da bi dostigli najviše standarde u svom radu, kako ih podržati i pomoći im da se izbore sa izazovima svoje profesije. Ta pitanja u sve većoj meri zaokupljaju čitav svet, pa tako i Srbiju.

8 Ministarstvo prosvete i sporta; Odeljenje za strateško obrazovanje. *Kvalitet obrazovanja za sve: Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*, Beograd, 2004.

9 *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD, 2005; Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996): *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. University of Tennessee; Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (2000): *Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*, BISCE of the National Research Council, Washington, D. C.

Prvi pokušaji rešavanja ovih pitanja u Srbiji bili su „*Standardi kompetencija nastavnike profesije i profesionalnog razvoja*“ koje je, aprila 2011,¹⁰ usvojio Nacionalni prosvetni savet, a koji uvažavaju krucijalni značaj nastavnika u celokupnom razvoju deteta. Ti standardi su povezani sa četiri kategorije kompetencija:

- predmetna oblast podučavanja, nastavni predmeti i didaktika predmeta,
- učenje i nastava,
- podsticanje individualnog razvoja učenika/ca, i
- komunikacija i saradnja sa učenicima, roditeljima i kolegama.

Svaka kompetencija definisana je u pet domena: znanje, planiranje, realizacija, vrednovanje/evaluacija i profesionalni razvoj. Ovi standardi kompetencija treba da posluže nastavnicima/cama kao povod za razmišljanje o sopstvenom profesionalnom radu i kao sredstvo za praćenje i planiranje sopstvenog razvoja. Budući da su obavezni za sve nastavnike/ce, ovi standardi su i sredstvo za ocenjivanje njihovog profesionalnog rada.

Aprila 2010. Nacionalni savet visokog obrazovanja usvojio je Nacionalni okvir kvalifikacija (NOK) koji definiše očekivane ishode učenja kod svake kvalifikacije, kao i odnose i mobilnost između pojedinih kvalifikacija. Dok NOK definiše opšte ishode učenja, svaki poseban nastavni program mora da ispuni zahteve koji se tiču obima znanja vezanih za datu oblast, veština i kompetencija, što do sada još nije urađeno.

4.4.2. Od kompetentnih pojedinaca do kompetentnog sistema

Istraživanja pokazuju da je sistem obrazovanja u Srbiji (kao i u regionu) i dalje pretežno centralizovan, sa redukovanom i posledično manje vidljivom ulogom nastavnika/ca u obrazovnom procesu. (Pantić et al., 2010).¹¹ U takvom sistemu uloga nastavnika/ce svedena je na primenu programa koje su izradili neki drugi stručnjaci za obrazovanje. Većina nastavnika/ca nema mogućnosti da učestvuje u izradi programa koje treba da primenjuju. Učinak takve centralizacije je dvojak: s jedne strane, uloga nastavnika/ce svedena je na prenošenje znanja i sprovođenje programa koje je izradio neko drugi, a, sa druge, njima nedostaju kompetencije neophodne za preuzimanje aktivnije uloge u procesu obrazovanja. Rezultati istraživanja obavljenog u okviru Projekta RANON¹² (Pantić, N., Čekić Marković, J., 2012) pokazuju da, kada ih pitate da imenuju kompetencije koje smatraju važnim za njihovu profesionalnu ulogu, većina nastav-

10 http://www.zuov.gov.rs/attachments/132_standardi-nastavnika_cir.pdf

11 Pantic, N., Closs, A. & Ivosevic, V. (2010): Teachers for the future – Teacher development for Inclusive Education in the Western Balkans. A report submitted to the European Training Foundation (ETF) by Centre for Education Policy and SCIENTER.

12 Pantić, N. i Čekić Marković, J. (2012): *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*. Centar za obrazovne politike, Beograd.

nika/ca pominje samo one vezane za nastavu i predavanja: nastavnik/ca treba dobro da vlada nastavnom oblašću i da ima dobre komunikacijske veštine. Kako ni oni sami ne vide sebe kao nosioce bilo kakve moći odlučivanja unutar sistema, tako i standarde vide samo kao još jedan zahtev koji im nameću kreatori politike obrazovanja umesto da im pružaju podršku u procesu poboljšanja njihovog profesionalnog rada i razvoja.

Nalazi ovih studija slažu se sa zaključcima nekih drugih istraživanja: teško je razvijati kompetencije pojedinaca ako sam sistem nije kompetentan.¹³ Kompetentan sistem otvara i mogućnosti da sve druge zainteresovane strane, a naročito zaposleni profesionalci, učestvuju u donošenju odluka, u definisanju politike, u zajedničkom učenju i u kritičkom promišljanju.

Prema tome, *Standardi kompetencija za nastavničku profesiju i profesionalni razvoj* samo su prvi korak u definisanju i promociji nastavničke profesije. Kao i u mnogim drugim zemljama širom sveta, i standardi u Srbiji usredsređeni su na definisanje profila pojedinog nastavnika/ce, što očigledno nije dovoljno. Da bi ti profili oživelili, neophodno je izgraditi sistem podrške, tj. definisati funkcije kompetentnog sistema. Prema tome, na postojeće standarde treba gledati kao na početak procesa koji će okupiti sve zainteresovane (decu, roditelje, nastavnike/ce, predstavnike vlasti u obrazovanju, kreatore obrazovne politike i načina odlučivanja u obrazovanju), omogućiti im i ohrabriti ih da započnu dijalog o značaju kvaliteta obrazovanja. Standardi ne smeju postati sredstvo kontrole, već treba da budu podrška razvoju i promociji nastavničke profesije.

Inicijalno obrazovanje nastavnika predstavlja poseban izazov za podizanje kvaliteta obrazovanja. U Srbiji, u većini slučajeva, nastavničko obrazovanje nije u skladu sa zahtevima nastavne prakse. Nastavnicima je teško da se „oduče“ od akademskih znanja kako bi udovoljili zahtevima svog posla. Neophodno je da se ustanove koje se bave obrazovanjem nastavnika/ca i pozabave тумачењем postojećih standarda (i da same predlože kako ih poboljšati) i da se pripreme za adekvatan pristup obrazovanju nastavnika budućnosti i unapređivanju prakse nastavnika/ca koji sada rade.

Projekat ATEPIE, kao regionalni projekat, otvara sledeće mogućnosti:

- **Reevaluaciju i poboljšanje postojećih standarda** – pored profesionalnog znanja i veština, Projekat ATEPIE definiše vrednosti kao kompetencije (što se ne pominje u postojećim standardima). To je značajan doprinos poboljšanju postojećih standarda. Oblast koja zasluđuje posebnu pažnju kod kompetencija ATEPIE jeste *profesionalni razvoj i odgovornost za profesionalni razvoj*, a ona se sastoji od veština i vrednosti koje nastavnici/ce ocenjuju kao one koje im najviše nedostaju.

13 CORE – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care – A Study for EC Directorate – General for Education and Culture, London and Ghent, 2011.

- **Podrška drugim projektima koji se bave obrazovanjem nastavnika/ca i njihovim profesionalnim usavršavanjem** – postojeći standardi i kompetencije razvijeni u okviru Projekta ATEPIE mogu biti početna tačka u definisanju visokokvalitetnog obrazovanja nastavnika/ca na učiteljskim fakultetima i drugim visokoobrazovnim ustanovama i odeljenjima Univerziteta koji se bave obrazovanjem nastavnika/ca. To može da posluži kao podrška već postojećim projektima TEMPUS,¹⁴ ili kao polazište za nove projekte koji imaju cilj da povežu visoko obrazovanje sa osnovnim i srednjim obrazovanjem. Te kompetencije, isto tako, mogu da posluže u procesu pripravnštva i za praćenje i evaluaciju njihovog profesionalnog rada. Najzad, te kompetencije treba da posluže kao polazište u kreiranju programa za profesionalni razvoj nastavnika/ca. U tom smislu, saradnja sa Zavodom za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju), kao i Zavodom za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (Centar za standarde) od izuzetne je važnosti.
- **Definisanje kvaliteta obrazovne prakse putem relevantnih razmena i komparativna istraživanja među regionalnim partnerima ATEPIE.**
- **Definisanje visokokvalitetnog obrazovanja putem dijaloga sa svim zainteresovanim stranama u procesu** – sa nastavnicima koji bi u tom dijalogu imali ključnu ulogu. To je način da se podrži njihov prelazak sa uloge primenjivača na ulogu autonomnih kreatora sopstvene prakse, na ulogu kompetentnih profesionalaca.

14 Projekat TEMPUS – Harmonizacija i modernizacija obuke nastavnika/ca u Srbiji – ima za cilj da uskladi obrazovanje nastavnika sa standardima EU i da poveže kurikulum visokog i osnovnog obrazovanja. Zadaci projekta su: usklađivanje i modernizacija postojećih kurikuluma za obrazovanje nastavnika/ca, b) poboljšanje nastavnih metoda i c) razvoj novih kurseva za celoživotno obrazovanje www.pef.uns.ac.rs/tempus). TEMPUS MASTS – Master program za obrazovanje predmetnih nastavnika ima za cilj da: a) podstakne razvoj nastavničkih profesionalnih kompetencija, b) premosti jaz između programa stručnog usavršavanja nastavnika sa njihovom praksom, i c) omogućiti da predmetni nastavnici steknu pedagoško-psihološka i didaktička znanja, http://www.f.bg.ac.rs/master_obrazovanje_nastavnika.

REFERENCE

- Buchberger, B., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe Thematic Network on Teacher Education in Europe*.
- Bruner, J. (1963). *The Process of Education*. New York: Vintage Books.
- Donaldson, G. (2010). *Teaching Scotland's Future*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Damjanović, R. (2002). The essence and the pace of change in the educational system of Montenegro, *Care and Education – journal for educational theory and practice*, Issue 1/2002. Podgorica: Bureau for Textbooks.
- Đukanović, R. (2006). *Andragogical foundations for adult education*. Podgorica: Center for professional education.
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*.
- European Commission (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. European Commission, see http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf_en.html
- European Commition and Council od Europe (2006). *National Action Plan for the Qualification Recognition in Bosnia and Herzegovina*.
- European Commition and Council od Europe (2007). *Implementing the Framework for Qualifications in Higher Education in Bosnia and Herzegovina*.
- European Commition and Council od Europe (2007). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education in Bosnia and Herzegovina*.
- European Training Foundation (2010). *Bosnia and Herzegovina, Country Note*.
- Fullan, M. (1993). The complexity of the change process, *Change forces: Probing the depth of educational reform*: Falme Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Ingvarson, L. & Rowe, K. (2007). *Conceptualising and Evaluating Teacher Quality: Substantive and methodological issues*, The Economics of Teacher Quality conference.
- Katz, L. G. (2009). The Challenges and Dilemmas of Educating Early Childhood Teachers, *Conversation on Early Childhood Teacher Education*, Redmond: World Forum Foundation, str. 9,11–17.
- McKinsey & Company (2007). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*.

- Milić, S. (2012). *Position Paper Montenegro, within the Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education – ATEPIE project*. Ministry of Civil Affairs BiH (2008). *Development of Education in BiH*.
- Milić, S. (2002). *Individualization of the educational process*. Podgorica: Pedagogical Center of Montenegro.
- Milić, S. (2004). *Cooperative learning: theory and practice*. Podgorica: Bureau for Textbooks.
- Milić, S. (2008). *The modern educational systems*. Podgorica: University of Montenegro. p. 158.
- Organization for European Cooperation and Development (2011). *International Summit on the Teaching Profession*.
- Organization for European Cooperation and Development (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*.
- Pantić, N. & Čekić Marković, J. (2012). *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Pantić, N. (2011). *Regional research findings for developing National Qualifications Frameworks for teachers within the Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education – ATEPIE project*.
- Pantić, N., Wubbels, T. (2010). *Teacher Competences as a Basis for Teacher Education – Views of Serbian Teachers and Teacher Educators, Teaching and Teacher Education 26*.
- Pantić, N., Closs, A. & Ivošević, V. (2010). *Teachers for the future – Teacher development for Inclusive Education in the Western Balkans*. Turin: European Training Foundation.
- Pantić, N. (2008). *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Parrott, J. (2000). *New Roles, New Goals: Rethinking the Educational Paradigm, Teaching Strategies in Higher Education: Effective Teaching, Effective Learning*. Szeged: Civic Education Project Hungary, p. 34.
- Parlamentarna skupština BiH (2003). *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH*, „Službeni glasnik BiH“, broj 88/07.
- Peeters, J. (2008). *The Construction of a New Profession – A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam: SWP Publisher, 25, 31, 147–148.
- Popović, D. (2010). *Professional development and changes in roles of teachers. Montenegro in the XXI century – in era of competitiveness, education*. Podgorica: CANU, 73/10, 239–256.
- Rangelov Jusović, R. (2012) *Osnove kvalifikacijskog okvira za nastavničku profesiju Bosna i Hercegovina, u okviru projekta Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE*.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*: University of Tennessee.

- Stoney, L., Mitchell, A. & Warner, M. E. (...). Smarter Reform: Moving beyond single program solutions to an early care and education system. *Community Development – Journal of the Community Development Society*. 37(2).
- Strategy for professional development of teachers in Montenegro 2005–2009 (2006). Podgorica: Bureau for Education.
- Thorpe (2013). *Sustaining Teachers' Professional Growth Seminar*. Cambridge.
- Tuning Project (2009). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*.
- Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Conference (2008). Official Conference Document *Conclusions and Recommendations*. Ljubljana: University of Ljubljana.
- Thematic Network on Teacher Education in Europe (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe*.
- Todorović, K. (2002). School in the learning society concept. *Care and education journal for educational theory and practice*. Podgorica: Bureau for Textbooks. 4/2002.
- Šuković, R. (2003). *Education of teachers in Montenegro (1947–1977)*. Nikšić: Faculty of Philosophy, 239–242.
- UNESCO report for International Educational Development for the 21st century (1998). *Learning – the treasure within us*. editor Jacques Delors. Zagreb: Educa, str. 159–161.
- UNESCO (2011). World Data on Education VII Ed. 2010/11.
- UNICEF (2007). *Analiza potreba nastavnika u pogledu stručnog usavršavanja*. Sarajevo.
- Vandenbroeck, M. (1991). Professionalisation. in Peeters, J., Braam, J. & Van den Heede: Family Day Care: Teacher or Substitute Mother. Gent: VBJK, str. 157.
- Vijeće ministara BiH (2008). Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja 2008–2015, „Službeni glasnik“, broj 13/08.
- Vijeće ministara BiH (2011). Osnove kvalifikacijskog okvira u Bosni i Hercegovini.
- Velkovski, Z. (2012). *Position Paper Macedonia*, within the Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education – ATEPIE project.
- Wikman, U. (2010). *Teacher Education Policy in Europe*.

Izvori na internetu

- Zavod za školstvo, Crna Gora <http://www.zavodzaskolstvo.gov.me>
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Srbija <http://www.zuov.gov.rs>
- Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine www.mcp.gov.ba
- Ministarstvo obrazovanja i nauke Makedonije <http://www.mon.gov.mk/>

Prilozi

Prilog 1: Okvir nastavničkih kompetencija

Prilog 2: Pregled rezultata istraživanja

Prilog 3: Upitnik za konsultacije s nastavnicima

PRILOG 1 OKVIR NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA

Okvir nastavničkih kompetencija			
Područje/oblast/ domen	1. PROFESIONALNO ZNANJE <i>Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:</i>	2. PROFESIONALNE VEŠTINE <i>Nastavnik/ca treba da ume da:</i>	3. PROFESIONALNE VREDNOSTI <i>Nastavnik/ca treba da nastoji da:</i>
UČENIK I UČENJE	1. relevantne teorije učenja, razvojne teorije i aktualna naučna istraživanja 2. individualne razlike među učenicima koje se odnose na sposobnost učenja, stilove učenja, interesovanja i prethodna iskustva 3. osnove i principe interkulturalnosti u obrazovanju, uključujući i mehanizme nastanka stereotipa, predrasuda i diskriminacije 4. obrazovne potrebe nadarenih i talentovanih učenika, učenika s poteškoćama u razvoju i učenju i onih iz različitih ranjivih grupa	5. primeni znanje o ljudskom razvoju, sociokulturnim različitostima i individualnim razlikama učenika u svrhu postizanja maksimalnih rezultata učenja za svako dete 6. podržice razvoj svih aspekata ličnosti učenika, njegovog samopouzdanja i samopoštovanja, životnih i drugih vština i kompetencija 7. koristi različite metode za unapređivanje kognitivnih i metakognitivnih vština učenja kod učenika 8. podrži učenike u razvoju samostalnosti i izgradnji kapaciteta za samoregulisano učenje	9. ima uverenje da svako može da uči i da se razvija 10. neguje pristup razvoju deteta u celini (holistički pristup) 11. vlastitim primerom razvija kod učenika uverenja o vrednosti učenja i potrebu za ličnim razvojem i rastom 12. prenosi entuzijazam za učenje na učenike 13. uvažava različitosti i neguje duh tolerancije kod učenika
	14. mogućnosti za učenje u različitim okruženjima za učenje u školi i van nje (učionica, laboratorija, zajednica, porodica, kulturne i druge institucije) 15. uticaj različitih okruženja za učenje na učenike različitog uzrasta, pola, kulturnog porekla i obrazovnih potreba 16. mogućnosti i ograničenja različitih resursa za učenje, uključujući i komunikaciono-informacione tehnologije 17. faktore koji doprinose stvaranju sigurnog i podsticajnog okruženja za svakog učenika/cu 18. propise, zakone i konvencije koji se odnose na zaštitu prava deteta	19. stvori podsticajno okruženje za učenje u skladu sa različitim potrebama svakog učenika 20. koristi metode pozitivne discipline i druge postupke za stvaranje sigurnog okruženja povoljnog za socijalni i emocionalni razvoj deteta 21. uspostavi sredinu u kojoj se svaki učenik oseća sigurno, kompetentno, prihvaćeno i podržano 22. prepozna i adekvatno reaguje u kriznoj situaciji u najboljem interesu dece (nasilje, stradanje i sl.)	23. svako dete tretira dostojanstveno, sa poštovanjem, pravično i sa empatijom i kod učenika promovise iste vrednosti 24. bude otvoren/a za ideje, promene i inovacije koje doprinose stvaranju stimulativne sredine za učenje 25. promovise vrednosti koje se odnose na ličnu dobrobit i brigu o sebi, uz uvažavanje drugih i njihovih potreba
OKRUŽENJE ZA UČENJE			

NASTAVA I OCENJIVANJE	26. sadržaj predmeta koji podučavaju, uključujući i ključne koncepte i teorije, kao i pristupe i rezultate aktuelnih istraživanja iz te predmetne oblasti 27. logiku kurikuluma i odnos između njegovih komponenata (nastavnih ciljeva, sadržaja, učenja i nastave, evaluacije ishoda učenja) 28. relevantna istraživanja i saznanja o pristupima i metodama efikasnog podučavanja o određenim sadržajima i oblastima, uključujući i potencijalne teškoće s kojima bi se učenici mogli suočiti 29. različite načine planiranja organizacije nastavnog procesa kojima se podstiče učenje učenika 30. različite strategije praćenja i ocenjivanja učenickog napretka i postignuća 31. značaj multidisciplinarnosti u nastavi i pristupe integraciji srodnih sadržaja u učenju i podučavanju	32. planira ciljeve učenja (ishode) i osmišljava korake u procesu nastave u skladu sa razvojnim stadijumom, mogućnostima i potrebama učenika 33. primenjuje nastavne metode kojima se održava motivacija za učenje, podstiče dete da bude aktivan učesnik u procesu učenja i da saraduje s drugim učenicima 34. pruži učenicima i roditeljima konstruktivne i pravovremene usmene i pisane povratne informacije o detetovom napretku u učenju i postizanju ciljeva učenja 35. odabira i koristi razne strategije formativnog i sumativnog praćenja i ocenjivanja 36. povezuje sadržaje poučavanja s drugim nastavnim predmetima i sadržajima, te osigurava primenu znanja u stvarnim situacijama 37. analizira i interpretira podatke ocenjivanja učenika i koristi ih za planiranje budućeg nastavnog rada i unapređenje sopstvene nastavne prakse	38. zasniva nastavni proces na principima pristupa usmerenog na dete 39. postavlja visoka očekivanja u odnosu na mogućnosti učenja i razvoj svakog učenika 40. identifikuje mogućnosti i jake strane svakog učenika i polazi od njih
----------------------------------	---	---	---

PROFESIONALNI RAZVOJ I ODGOVORNOST	41. složenost uloge nastavnika te odgovornosti i društveni značaj nastavničke profesije 42. standarde i etička načela nastavničke profesije 43. značaj i delotvorne modele profesionalnog razvoja i učenja	44. koristi profesionalne standarde za samoevaluaciju u radu i planiranje daljeg profesionalnog razvoja 45. vodi konstruktivan dijalog sa kolegama i mentorima o svom stručnom znanju i vještinama i iskoristi povratne informacije za unapređenje procesa nastave i učenja 46. koristi formalne i neformalne prilike za učenje i profesionalni razvoj 47. diskutuje s kolegama o relevantnim pitanjima vezanim za obrazovanje i uključuje se u zajedničko promišljanje unapređenja nastavne prakse 48. koristi i razvija sposobnost refleksije za preispitivanje i unapređivanje sopstvene nastave	49. bude posvećen profesionalnom razvoju tokom cele karijere i dostizanju visokih profesionalnih standarda 50. pokazuje spremnost da podrži i doprinese profesionalnom razvoju kolega 51. promovise nastavničku profesiju i pozitivna uverenja o njoj 52. ceni doprinos obrazovnih nauka, uvažava nalaze istraživanja i postupa u skladu s njima	SARADNJA SA ŠKOLOM, PORODICOM I ZAJEDNICOM	53. doprinos stručnih saradnika i drugih profesija u školi i van nje u osiguravanju dobrobiti za svako dete 54. značaj i efekte uključivanja porodice u život škole 55. pristupe za podsticanje i održavanje partnerstva između roditelja (porodice/staratelja) i škole 56. mogućnosti i resurse lokalne zajednice za podršku porodici i deci	57. uspostavi saradnju i učestvuje u timskom radu u različitim obrazovnim kontekstima 58. komunicira uspešno i sa uvažavanjem sa kolegama, roditeljima, stručnjacima za obrazovanje i drugim predstavnicima zajednice 59. primenjuje različite strategije za razvijanje partnerstva između porodice, škole i zajednice	60. bude otvoren/a i spreman/na za saradnju sa drugim stručnjacima, roditeljima i širom zajednicom 61. neguje odnose s drugim akterima utemeljene na empatiji, uzajamnom uvažavanju i toleranciji različitosti u mišljenju 62. promovise uzajamno poverenje i poverljivost u odnosima sa učenicima, kolegama i roditeljima 63. bude spreman/na da aktivno deluje i zastupa prava i interese svakog učenika u školi i zajednici
--	---	--	--	---	---	---	--

RAZVOJ ŠKOLE I OBRAZOVNOG SISTEMA	64. strukturu i svrhu sistema vaspitanja i obrazovanja i njegov uticaj na promene u društvu 65. globalne i lokalne trendove u obrazovanju, kao i uticaj društvenih i ekonomskih kretanja na obrazovni sistem 66. obrazovni sistem i zakonsku regulativu, uključujući i organizaciju i način upravljanja školom 67. školsku razvojnu strategiju, institucionalnu misiju, viziju i razvojne ciljeve 68. mehanizme za praćenje i kontinuirano unapređivanje kvaliteta i efekata rada škole	69. osmišljava i vodi projekte i manja akcijska istraživanja za unapređenje rada škole 70. učestvuje u strateškom planiranju i praćenju postignutih rezultata škole 71. inicira promenu koja vodi poboljšanju i motivise druge da u njoj učestvuju 72. analizira probleme i identifikuje rešenja u saradnji sa drugima	73. promovise vrednosti škole kao zajednice učenja 74. pokazuje otvorenost za saradnju u svrhu napredovanja, razvoja novih ideja i razmenu primera dobrih praksa 75. zastupa značaj kvalitetnog obrazovanja i prava svakog deteta na pristup kvalitetnom obrazovanju 76. procenjuje i predviđa nove obrazovne potrebe i zahteve koji se postavljaju pred obrazovanje u kontekstu u kojem deluju
--	--	--	---

PRILOG 2

PREGLED REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Svrha, ciljevi i zadaci

Nastavničke kompetencije shvataju se kao integrisan spoj crta ličnosti, znanja, vještina i stavova neophodnih za snalaženje u različitim situacijama nastave i učenja (Tigelar et al., p. 255). Kao takve, one predstavljaju važan deo okvira čiji je cilj da razvija nastavničku profesiju. Zadatak ovog istraživanja je u tome da doprinese uspostavljanju nacionalnog kvalifikacionog okvira za nastavnike/ce 21. veka. Prema tome, u okviru projekta „Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje“ (ATEPIE) sastavljen je upitnik sa stavkama o kompetencijama, koji bi trebalo da doprinese realizaciji postavljenog cilja.

Aktivnosti u okviru istraživanja

Istraživanje je obavljeno u periodu avgust–oktobar 2012.

Metodologija i ciljne grupe

Za svrhe ove studije sastavljen je upitnik sa 76 tvrdnji koje se ocenjuju na petostepenoj skali Likertovog tipa. Pošto je cilj ovog pilot-istraživanja bio provera razumevanja kompetencija, opredelili smo se za prigodan uzorak. Ukupno 166 anonimnih učesnika/ca popunilo je ovaj upitnik (Tabela 7).

Među učesnicima ovog pilot-istraživanja trećina je iz Bosne i Hercegovine, nešto preko 20 % iz Srbije i Crne Gore, a 18 % iz Makedonije. Najveća grupa (41 %) ima između 5 i 15 godina iskustva u radu u školi, 38 % ima više od 15 godina nastavničkog iskustva, a 21 % ima iskustvo kraće od pet godina. Mnogi učesnici/ce (34 %) rade kao nastavnici/ce razredne nastave, neki kao edukatori/ke (26 %), kao predmetni nastavnici/e (28 %), gde spadaju nastavnici/e osnovnih i srednjih škola, 8 % angažovano je u nevladinom sektoru, a 4 % učesnika radi na drugim položajima u obrazovnim institucijama.

Tabela 7. Učesnici/e po zemljama

	Učestalost	Procenat
Srbija	36	21,7
BiH	59	35,5
Makedonija	30	18,1
Crna Gora	41	24,7
Ukupno	166	100,0

Ishodi istraživanja

Slede opisi značajnih oblasti kompetencija za nastavničku profesiju i za razvoj kompetencija.

Tabela 8. Deskriptori (M i SD) za rangiranje važnosti kompetencija za nastavničku profesiju

UČENIK/CA I UČENJE	M	SD
1. Poznavanje relevantnih teorija učenja, razvojne teorije i aktuelnih naučnih istraživanja	4.21	.769
2. Razumevanje individualnih razlika među učenicima koje se odnose na sposobnost učenja, stilove učenja, interesovanja i prethodna iskustva	4.63	.544
3. Poznavanje osnove i principa interkulturalnosti u obrazovanju, uključujući i mehanizme nastanka stereotipa, predrasuda i diskriminacije	4.36	.809
4. Poznavanje potrebe nadarenih i talentovanih učenika, učenika s poteškoćama u razvoju i učenju i onih iz različitih ranjivih grupa	4.61	.649
5. Primena znanja o ljudskom razvoju, sociokulturnim različitostima i individualnim razlikama učenika u svrhu postizanja maksimalnih rezultata učenja za svako dete	4.41	.748
6. Podsticanje razvoja svih aspekata ličnosti deteta, njegovog samopouzdanja i samopoštovanja, životnih i drugih veština i kompetencija	4.68	.552
7. Upotreba metoda za unapređivanje kognitivnih i metakognitivnih veština učenja kod učenika	4.43	.964
8. Podrška učenicima/cama u razvoju samostalnosti i izgradnji kapaciteta za samoregulisano učenje	4.65	.631
9. Uverenje da svako dete može da uči i da se razvija	4.68	.714
10. Negovanje pristupa razvoju deteta u celini (holistički pristup)	4.49	.769
11. Služiti učenicima/cama kao primer za razvoj uverenja o vrednosti učenja i potrebu za ličnim razvojem i rastom	4.73	.554
12. Prenosjenje učenicima/cama entuzijazma za učenje	4.71	.573
13. Uvažavanje različitosti i prenošenje duha tolerancije učenicima/cama	4.76	.583
OKRUŽENJE ZA UČENJE	M	SD
14. Poznavanje mogućnosti za učenje u različitim okruženjima za učenje u školi i van nje (učionica, laboratorija, zajednica, porodica, kulturne i druge institucije)	4.34	.807
15. Razumevanje uticaja različitih okruženja za učenje na učenike različitog uzrasta, pola, kulturnog porekla i obrazovnih potreba	4.23	.821
16. Razumevanje mogućnosti i ograničenja različitih resursa za učenje, uključujući i komunikaciono-informacione tehnologije	4.33	.776
17. Poznavanje faktora koji doprinose stvaranju sigurnog i podsticajnog okruženja za svako dete	4.51	.650
18. Poznavanje pravila, zakona i konvencija koji se odnose na zaštitu prava deteta	4.37	.775
19. Stvaranje podsticajnog okruženja za učenje u skladu sa različitim potrebama svakog deteta	4.55	.674

20. Korišćenje metoda pozitivne discipline i drugih postupaka za stvaranje sigurnog okruženja povoljnog za socijalni i emocionalni razvoj deteta	4.69	.560
21. Stvaranje okruženja u kojem će se svaki učenik/ca osećati bezbedno, kompetentno, prihvaćeno i podržano	4.82	.471
22. Prepoznavanje i adekvatno reagovanje u kriznoj situaciji u najboljem interesu dece (nasilje, stradanje i sl.)	4.84	.431
23. Postupanje sa svakim detetom dostojanstveno, sa uvažavanjem, sa empatijom i podržavanje istih vrednosti kod učenika/ca	4.89	.331
24. Otvorenost za ideje, promene i inovacije koje doprinose stvaranju stimulativne sredine za učenje	4.70	.510
25. Promovisanje vrednosti koje se odnose na ličnu dobrobit i brigu o sebi, uz uvažavanje drugih i njihovih potreba	4.54	.648
NASTAVA I OCENJIVANJE	M	SD
26. Poznavanje sadržaja predmeta koji podučavaju, uključujući i ključne koncepte i teorije, kao i pristupe i rezultate aktuelnih istraživanja iz te predmetne oblasti	4.74	.538
27. Razumevanje logike kurikuluma i odnosa između njegovih komponenata (nastavnih ciljeva, sadržaja, učenja i nastave, evaluacije ishoda učenja)	4.61	.730
28. Poznavanje relevantnih istraživanja i saznanja o pristupima i metodama efikasnog podučavanja o određenim sadržajima i oblastima, uključujući i potencijalne teškoće s kojima bi se učenici mogli suočiti	4.46	.630
29. Poznavanje različitih planiranja organizacije nastavnog procesa kojima se podstiče učenje učenika	4.59	.574
30. Poznavanje različitih strategija praćenja i ocenjivanja učeničkog napretka i postignuća	4.62	.608
31. Razumevanje značaja multidisciplinarnosti u nastavi i pristupe integraciji srodnih sadržaja u učenju i podučavanju	4.53	.785
32. Plan ciljeva učenja i osmišljavanje koraka u procesu nastave u skladu sa razvojnim stadijumom, mogućnostima i potrebama učenika	4.57	.710
33. Primena nastavnih metoda kojima se održava motivacija za učenje, podstiče dete da bude aktivan učesnik u procesu učenja i da sarađuje s drugim učenicima	4.84	.366
34. Pružanje učeniciima/cama i njihovim roditeljima pravovremene usmene i pisane povratne informacije o detetovom napretku u učenju i postizanju ciljeva učenja	4.51	.755
35. Izbor i primena strategija formativnog i sumativnog praćenja i ocenjivanja	4.40	.897
36. Povezivanje sadržaja podučavanja s drugim nastavnim predmetima i sadržajima, te osiguravanje primene znanja u stvarnim situacijama	4.64	.597
37. Analiza i tumačenje učeničkih ocena i korišćenje za planiranje nastavnog rada i unapređenje sopstvene nastavne prakse	4.64	.597
38. Zasnivanje procesa učenja/podučavanja na principima pristupa usmerenog na dete	4.45	.865
39. Postavljanje visokih očekivanja u odnosu na mogućnosti učenja i razvoj svakog učenika	4.04	1.129
40. Identifikovanje učeničkih potencijala i jakih strana kao osnove za rad sa njima	4.62	.600

PROFESIONALNI RAZVOJ I ODGOVORNOST		
41. Razumevanje složenosti nastavničke uloge, odgovornosti i društvenog značaja nastavničke profesije	4.57	.700
42. Poznavanje standarda i etičkih pravila nastavničke profesije	4.69	.559
43. Razumevanje značaja i delotvornih modela profesionalnog razvoja i učenja	4.59	.662
44. Korišćenje profesionalnih standarda za redovnu evaluaciju sopstvenog profesionalnog znanja i prakse i planiranje budućeg profesionalnog učenja	4.41	.855
45. Vođenje konstruktivnog dijaloga s kolegama/nicama i mentorima /kama o svom profesionalnom znanju i veštinama i korišćenje povratne informacije za unapređenje procesa nastave i učenja	4.51	.686
46. Korišćenje formalnih i neformalnih prilika za učenje i profesionalni razvoj	4.53	.667
47. Diskutovanje s kolegama o relevantnim pitanjima vezanim za obrazovanje i uključivanje u zajedničko promišljanje unapređenja nastavne prakse	4.47	.724
48. Korišćenje i razvijanje sposobnosti refleksije za preispitivanje i unapređenje sopstvenog podučavanja	4.44	.879
49. Posvećenost profesionalnom razvoju tokom čitave karijere i dostizanje visokih profesionalnih standarda	4.65	.515
50. Pokazivanje spremnosti da se podrži i doprinese profesionalnom razvoju kolega/nica	4.32	.791
51. Promovisanje nastavničke profesije i pozitivnih uverenja o njoj	4.57	.607
52. Vrednovanje doprinosa obrazovnih nauka, uvažavanje nalaza istraživanja i postupanje u skladu sa njima	4.45	.629
SARADNJA SA ŠKOLOM, PORODICOM I ZAJEDNICOM		
53. Razumevanje doprinosa stručnih saradnika i drugih profesija u školi i van nje u osiguravanju dobrobiti za svako dete	4.33	.785
54. Razumevanje značaja i efekta uključivanja porodice u život škole	4.53	.658
55. Poznavanje pristupa podsticanju i održavanju partnerstva roditelja (porodice/staratelja) i škole	4.50	.659
56. Poznavanje mogućnosti i izvori lokalne zajednice za pružanje podrške porodicama i deci	4.12	.812
57. Uspostavljanje saradnje i učestvovanje u timskom radu u različitim obrazovnim kontekstima	4.38	.745
58. Uspostavljanje uspešne komunikacije sa kolegama, roditeljima, stručnjacima za obrazovanje i drugim predstavnicima zajednice	4.60	.594
59. Primena različitih strategija za razvijanje partnerstva između porodice, škole i zajednice	4.33	.776
60. Otvorenost i spremnost za saradnju sa drugim stručnjacima, roditeljima i širom zajednicom	4.64	.586
61. Negovanje odnosa s drugim akterima utemeljenih na empatiji, uzajamnom uvažavanju i toleranciji različitosti u mišljenju	4.53	.690
62. Promovisanje uzajamnog poverenja i poverljivosti u odnosima sa učenicima, kolegama i roditeljima	4.67	.566
63. Spremnost da aktivno deluje i zastupa prava i interese svakog deteta u školi i zajednici	4.56	.649

RAZVOJ ŠKOLE I UNAPREĐENJE OBRAZOVNOG SISTEMA	M	SD
64. Struktura i svrha sistema vaspitanja i obrazovanja, kao i njegov uticaj na promene u društvu	4.34	.754
65. Poznavanje globalnih i lokalnih tendencija u obrazovanju, kao i uticaj društvenih i ekonomskih kretanja na obrazovni sistem	4.23	.705
66. Poznavanje obrazovnog sistema i zakonske regulative, uključujući i proces rukovođenja školom	4.14	.703
67. Poznavanje strategije razvoja škole, njena misija, vizija i ciljevi razvoja	4.24	.845
68. Poznavanje mehanizama za praćenje i kontinuirano unapređivanje kvaliteta i efekata rada škole	4.22	.793
69. Osmišljavanje i rukovođenje manjim akcionim istraživanjima za unapređenje rada škole	4.14	.892
70. Učešće u strateškom planiranju i praćenju postignuća rezultata škole	4.08	.814
71. Iniciranje promena koje vode poboljšanju i motivišu druge da u njima učestvuju	4.34	.704
72. Analiza problema i identifikovanje rešenja u saradnji sa drugima	4.32	.743
73. Promovisanje vrednosti škole kao zajednice učenja	4.51	.795
74. Pokazivanje otvorenosti za saradnju za unapređenje i razvoj novih ideja i razmenu primera dobrih praksa	4.63	.617
75. Zastupanje značaja kvalitetnog obrazovanja i pravo svakog deteta na to	4.66	.639
76. Procenjivanje i predviđanje novih obrazovnih potreba i zahteva u datom kontekstu	4.36	.842

Analiza je pokazala da su varijacije među odgovorima učesnika/ca veoma male ako se analiza vrši na nivou pojedinih stavki. Iako je potrebno voditi računa o proceduri uzorkovanja, visok rang svake kompetencije može da se uzme kao pokazatelj slaganja među učesnicima o značaju predloženog okvira kao opisa zahteva koji se postavljaju pred kompetentnim nastavnikom/com. Takođe, nastavnici nisu komentarisali pojedine stavke kao nerazumljive ili neadekvatno formulisane.

Potom smo tražili od učesnika/ca da procene u kojoj meri su predmetni nastavnici/ce datog sektora obrazovanja (osnovna škola, gimnazija, srednja stručna škola) razvili kompetencije u svakoj od oblasti. Rezultati su prikazani u Tabeli 9.

Tabela 9. Percepcija razvijenosti kompetencija

Oblast	M	SD
Učenik/ca i učenje	3.90	.799
Okruženje za učenje	3.55	.918
Škola, porodica i zajednica	3.54	.919
Nastava, ocenjivanje i evaluacija	3.92	.859
Profesionalni razvoj i odgovornost	3.69	.983
Razvoj škole i unapređenje školskog sistema	3.37	1.057

S druge strane, uvid u percepciju nivoa stečenih kompetencija pokazuje da ih učesnici rangiraju niže nego važnost kompetencija, što možda ukazuje na to da opažaju jaz koji postoji između „slike idealnog nastavnika/ce“ i „slike realnih kompetencija nastavnika/ca“. Te nalaze treba proveriti na većem uzorku.

Najzad, učesnici/ce u ovom istraživanju izneli su svoja mišljenja o tome kako model kompetencija razvijen u okviru Projekta ATEPIE može da se koristi za poboljšanje njihove sopstvene obrazovne prakse. Odgovori koje smo dobili pokazuju da svi učesnici/ce pozitivno ocenjuju model, ali da im je njegova upotreba i dalje nejasna. Većina nastavnika/ca prepoznaje korist za svoj budući profesionalni razvoj putem seminara i radionica.

Na pitanje kakva bi mogla da bude korist ovog modela za školsku praksu – i za druge aktere (škola, univerzitet, roditelji, obrazovne institucije itd.), odgovori su različiti. Neki nastavnici/ce vide korist modela za kontinuiran profesionalni razvoj, a neki pominju njegovu primenljivost prilikom inicijalnog obrazovanja nastavnika/ca. Drugi, pak, veruju da model može da doprinese saradnji između različitih institucija, mada nema objašnjenja kako bi ta saradnja mogla da se olakša pomoću ovog modela. Nekoliko nastavnika/ca tvrdilo je da je model i suviše složen, ali nisu podrobnije objasnili tu složenost.

Na osnovu odgovora dobijenih od učesnika u ovom pilot-istraživanju predlažemo da se preduzmu sledeći koraci kojima bi se podrobnije ispitala upotrebljivost predloženog modela u praksi, pogotovu u odnosu na svakodnevnu praksu u školi, kao i na obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika/ca jer su to oblasti za koje su i sami učesnici/ce procenili da je za njih ovaj model „koristan“.

Budući da ovaj upitnik odražava regionalni model nastavničkih kompetencija, on se nudi kao probni instrument koji može dalje da se razvija i koristi u svakoj pojedinoj zemlji, i to u oblastima koje su u tim zemljama prioritetne za nastavničku profesiju u 21. veku.

PRILOG 3 UPITNIK ZA KONSULTACIJE S NASTAVNICIMA

NASTAVNIČKA PROFESIJA ZA 21. VEK (model nastavničkih kompetencija)

Pred Vama je upitnik razvijen u okviru projekta „Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje (ATEPIE)“ u cilju formulisanja kompetencija za nastavnika 21. veka.

U njemu su navedene tvrdnje koje se odnose na nastavničke kompetencije, podeljene na šest različitih oblasti.

Molimo Vas da naznačite koliku važnost za nastavničku profesiju ima svaka od navedenih tvrdnji na skali od 1 do 5, pri čemu 1 označava najmanju važnost, a 5 najveću.

Ukoliko Vam tvrdnja nije jasno formulisana, nemojte je procenti nego zaokružite 99.

Vaš doprinos važan nam je za ostvarenje verodostojnosti i usklađenosti liste sa zahtevima i mogućnostima nastavničke profesije iz perspektive praktičara i stručnjaka u području obrazovanja.

Opšti podaci

1. U kom mestu radite? _____
2. Koliko imate godina radnog iskustva u obrazovanju?
 1. Manje od 5
 2. Između 6 i 15
 3. Više od 16
3. Radite kao:
 1. predmetni nastavnik o osnovnoj školi
 2. predmetni nastavnik u srednjoj školi – gimnaziji
 3. predmetni nastavnik u srednjoj stručnoj školi
 4. drugo _____ (navesti šta)

I. Važnost kompetencija za nastavničku profesiju

Procenite važnost svake navedene kompetencije za nastavničku profesiju zaokruživanjem odgovarajućeg broja na skali od 1 do 5.

UČENIK¹ I UČENJE

Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:

(1 – najmanje važno, 5 – najviše važno) 99

1. relevantne teorije učenja, razvojne teorije i aktuelna naučna istraživanja	1	2	3	4	5	99
2. individualne razlike među učenicima koje se odnose na sposobnost učenja, stilove učenja, interesovanja i prethodna iskustva	1	2	3	4	5	99
3. osnove i principe interkulturalnosti u obrazovanju, uključujući i mehanizme nastanka stereotipa, predrasuda i diskriminacije	1	2	3	4	5	99
4. obrazovne potrebe nadarenih i talentovanih učenika, učenika s poteškoćama u razvoju i učenju i onih iz različitih ranjivih grupa	1	2	3	4	5	99

Nastavnik/ca treba da ume da:

5. primeni znanje o ljudskom razvoju, sociokulturnim različitostima i individualnim razlikama učenika u svrhu postizanja maksimalnih rezultata učenja za svako dete	1	2	3	4	5	99
6. primeni znanje o ljudskom razvoju, sociokulturnim različitostima i individualnim razlikama učenika u svrhu postizanja maksimalnih rezultata učenja za svako dete	1	2	3	4	5	99
7. koristi različite metode za unapređivanje kognitivnih i metakognitivnih veština učenja kod učenika	1	2	3	4	5	99
8. podrži učenike u razvoju samostalnosti i izgradnji kapaciteta za samoregulisano učenje	1	2	3	4	5	99

Nastavnik/ca treba da:

9. ima uverenje da svako dete može da uči i da se razvija	1	2	3	4	5	99
10. neguje pristup razvoju deteta u celini (holistički pristup)	1	2	3	4	5	99
11. vlastitim primerom razvija kod učenika uverenja o vrednosti učenja i potrebu za ličnim razvojem i rastom	1	2	3	4	5	99
12. prenosi entuzijazam za učenje na učenike	1	2	3	4	5	99
13. uvažava različitosti i neguje duh tolerancije kod dece	1	2	3	4	5	99

OKRUŽENJE ZA UČENJE

Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:

(1 – najmanje važno, 5 – najviše važno) 99

14. mogućnosti za učenje u različitim okruženjima za učenje u školi i van nje (učionica, laboratorija, zajednica, porodica, kulturne i druge institucije)	1	2	3	4	5	99
15. uticaj različitih okruženja za učenje na učenike različitog uzrasta, pola, kulturnog porekla i obrazovnih potreba	1	2	3	4	5	99
16. mogućnosti i ograničenja različitih resursa za učenje, uključujući i komunikaciono-informacione tehnologije	1	2	3	4	5	99
17. faktore koji doprinose stvaranju sigurnog i podsticajnog okruženja za svako dete	1	2	3	4	5	99
18. propise, zakone i konvencije koji se odnose na zaštitu prava deteta	1	2	3	4	5	99

1 U ovom tekstu pojam „učenik“ iako je muškog roda, odnosi se dosledno na muški i ženski rod.

Nastavnik/ca treba da ume da:

19. stvori podsticajno okruženje za učenje u skladu sa različitim potrebama svakog deteta	1	2	3	4	5	99
20. koristi metode pozitivne discipline i druge postupke za stvaranje sigurnog okruženja povoljnog za socijalni i emocionalni razvoj deteta	1	2	3	4	5	99
21. uspostavi sredinu u kojoj se svaki učenik oseća sigurno, kompetentno, prihvaćeno i podržano	1	2	3	4	5	99
22. prepozna i adekvatno reaguje u kriznoj situaciji u najboljem interesu dece (nasilje, stradanje i sl.)	1	2	3	4	5	99

Nastavnik/ca treba da:

23. svako dete tretira dostojanstveno, sa poštovanjem, pravično i sa empatijom i da kod učenika podržava iste vrednosti	1	2	3	4	5	99
24. bude otvoren/a za ideje, promene i inovacije koje doprinose stvaranju stimulativne sredine za učenje	1	2	3	4	5	99
25. promoviše vrednosti koje se odnose na ličnu dobrobit i brigu o sebi, uz uvažavanje drugih i njihovih potreba	1	2	3	4	5	99

ŠKOLA, PORODICA I ZAJEDNICA

Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:

(1 – najmanje važno, 5 – najviše važno) 99

26. doprinos stručnih saradnika i drugih profesija u školi i van nje u osiguravanju dobrobiti za svako dete	1	2	3	4	5	99
27. značaj i efekte uključivanja porodice u život škole	1	2	3	4	5	99
28. pristupe za podsticanje i održavanje partnerstva između roditelja (porodice/staratelja) i škole	1	2	3	4	5	99
29. mogućnosti i resurse lokalne zajednice za podršku porodici i deci	1	2	3	4	5	99

Nastavnik/ca treba da ume da:

30. uspostavi saradnju i učestvuje u timskom radu u različitim obrazovnim kontekstima	1	2	3	4	5	99
31. komunicira uspešno i sa uvažavanjem sa kolegama, roditeljima, stručnjacima za obrazovanje i drugim predstavnicima zajednice	1	2	3	4	5	99
32. primenjuje različite strategije za razvijanje partnerstva između porodice, škole i zajednice	1	2	3	4	5	99

Nastavnik/ca treba da:

33. bude otvoren/a i spreman/a za saradnju sa drugim stručnjacima, roditeljima i širom zajednicom	1	2	3	4	5	99
34. neguje odnose s drugim akterima utemeljene na empatiji, uzajamnom uvažavanju i toleranciji različitosti u mišljenju	1	2	3	4	5	99
35. promoviše uzajamno poverenje i poverljivost u odnosima sa učenicima, kolegama i roditeljima	1	2	3	4	5	99
36. bude spreman/na da aktivno deluje i zastupa prava i interese svakog deteta u školi i zajednici	1	2	3	4	5	99

NASTAVA, PRAĆENJE I OCENJIVANJE

Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:

(1 – najmanje važno, 5 – najviše važno) 99

37. sadržaj predmeta koji podučava, uključujući i ključne koncepte i teorije, kao i pristupe i rezultate aktuelnih istraživanja iz te predmetne oblasti	1	2	3	4	5	99
38. logiku kurikuluma i odnos između njegovih komponenata (nastavnih ciljeva, sadržaja, učenja i nastave, evaluacije ishoda učenja)	1	2	3	4	5	99
39. relevantna istraživanja i saznanja o pristupima i metodama efikasnog podučavanja o određenom sadržajima i oblastima, uključujući i potencijalne teškoće s kojima bi se učenici mogli suočiti	1	2	3	4	5	99
40. različite načine planiranja organizacije nastavnog procesa kojima se podstiče učenje učenika	1	2	3	4	5	99
41. različite strategije praćenja i ocenjivanja učeničkog napretka i postignuća	1	2	3	4	5	99
42. značaj multidisciplinarnosti u nastavi i pristupe integraciji srodnih sadržaja u učenju i podučavanju	1	2	3	4	5	99

Nastavnik/ca treba da ume da:

43. planira ciljeve učenja (ishode) i osmišljava korake u procesu nastave u skladu sa razvojnim stadijumom, mogućnostima i potrebama učenika	1	2	3	4	5	99
44. primenjuje nastavne metode kojima se održava motivacija za učenje, podstiče dete da bude aktivan učesnik u procesu učenja i da sarađuje s drugim učenicima	1	2	3	4	5	99
45. pruži učenicima i roditeljima konstruktivne i pravovremene usmene i pisane povratne informacije o detetovom napretku u učenju i postizanju ciljeva učenja	1	2	3	4	5	99
46. odabira i koristi razne strategije formativnog i sumativnog praćenja i ocenjivanja	1	2	3	4	5	99
47. povezuje sadržaje nastave s drugim nastavnim predmetima i sadržajima, te osigurava primenu znanja u stvarnim situacijama	1	2	3	4	5	99
48. analizira i interpretira podatke o ocenjivanju učenika i koristi ih za planiranje budućeg nastavnog rada i unapređenje sopstvene nastavne prakse	1	2	3	4	5	99

Nastavnik/ca treba da:

49. zasniva proces podučavanja na principima pristupa usmerenog na dete	1	2	3	4	5	99
50. postavlja visoka očekivanja u odnosu na mogućnosti učenja i razvoj svakog učenika	1	2	3	4	5	99
51. identifikuje mogućnosti i jake strane svakog učenika i da polazi od njih	1	2	3	4	5	99

PROFESIONALNI RAZVOJ I ODGOVORNOST

Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:

(1 – najmanje važno, 5 – najviše važno) 99

52. složenost uloge nastavnika te odgovornosti i društveni značaj nastavničke profesije	1	2	3	4	5	99
53. standarde i etička načela nastavničke profesije	1	2	3	4	5	99
54. značaj i delotvorne modele profesionalnog razvoja i učenja	1	2	3	4	5	99

Nastavnik/ca treba da ume da:

55. koristi profesionalne standarde za samoevaluaciju u radu i planiranje daljeg profesionalnog razvoja	1	2	3	4	5	99
56. vodi konstruktivan dijalog sa kolegama i mentorima o svom stručnom znanju i vještinama i iskoristi povratne informacije za unapređenje procesa nastave i učenja	1	2	3	4	5	99
57. koristi formalne i neformalne prilike za učenje i profesionalni razvoj	1	2	3	4	5	99
58. diskutuje s kolegama o relevantnim pitanjima vezanim za obrazovanje i uključuje se u zajedničko promišljanje unapređenja nastavne prakse	1	2	3	4	5	99
59. koristi i razvija sposobnost refleksije za preispitivanje i unapređenje sopstvene nastave	1	2	3	4	5	99

Nastavnik/ca treba da:

60. bude posvećen profesionalnom razvoju tokom cele karijere i dostizanju visokih profesionalnih standarda	1	2	3	4	5	99
61. pokaže spremnost da podrži i doprinese profesionalnom razvoju kolega	1	2	3	4	5	99
62. promoviše nastavničku profesiju i pozitivna uverenja o njoj	1	2	3	4	5	99
63. ceni doprinos obrazovnih nauka, uvažava nalaze istraživanja i postupa u skladu sa njima	1	2	3	4	5	99

RAZVOJ ŠKOLE I UNAPREĐENJE OBRAZOVNOG SISTEMA

Nastavnik/ca treba da poznaje i razume:

(1 – najmanje važno, 5 – najviše važno) 99

64. strukturu i svrhu sistema vaspitanja i obrazovanja i njegov uticaj na promene u društvu	1	2	3	4	5	99
65. globalne i lokalne trendove u obrazovanju, kao i uticaj društvenih i ekonomskih kretanja na obrazovni sistem	1	2	3	4	5	99
66. obrazovni sistem i zakonsku regulativu, uključujući i organizaciju i način upravljanja školom	1	2	3	4	5	99
67. školsku razvojnu strategiju, institucionalnu misiju, viziju i razvojne ciljeve	1	2	3	4	5	99
68. mehanizme za praćenje i kontinuirano unapređivanje kvaliteta i efekata rada škole	1	2	3	4	5	99

Nastavnik/ca treba da ume da:						
(1 – najmanje važno, 5 – najviše važno) 99						
69. osmišljava i vodi projekte i manja akciona istraživanja za unapređenje rada škola	1	2	3	4	5	99
70. učestvuje u strateškom planiranju i praćenju postignutih rezultata škole	1	2	3	4	5	99
71. inicira promenu koja vodi poboljšanju i motiviše druge da u njoj učestvuju	1	2	3	4	5	99
72. analizira probleme i identifikuje rešenja u saradnji sa drugima	1	2	3	4	5	99
Nastavnik/ca treba da:						
73. promoviše vrednosti škole kao zajednice učenja	1	2	3	4	5	99
74. pokazuje otvorenost za saradnju u svrhu napredovanja, razvoja novih ideja i za razmenu primera dobrih praksa	1	2	3	4	5	99
75. zastupa značaj kvalitetnog obrazovanja i prava svakog deteta na pristup kvalitetnom obrazovanju	1	2	3	4	5	99
76. procenjuje i predviđa nove obrazovne potrebe i zahteve koji se postavljaju pred obrazovanje u kontekstu u kojem delaju	1	2	3	4	5	99

II. Razvijenost kompetencija

Procenite zaokruživanjem odgovarajućeg broja na skali od 1 (slabo razvijeno) do 5 (vrlo razvijeno) u kojoj meri smatrate da predmetni nastavnici u sektoru obrazovanja (osnovna škola, gimnazija, strukovna škola) kojem i Vi pripadate imaju razvijene kompetencije u pojedinim oblastima?

Oblast	Stepen razvijenosti kompetencija				
	slabo razvijeno				vrlo razvijeno
Učenik i učenje	1	2	3	4	5
Okruženje za učenje	1	2	3	4	5
Škola, porodica i zajednica	1	2	3	4	5
Nastava, praćenje i ocenjivanje	1	2	3	4	5
Profesionalni razvoj i odgovornost	1	2	3	4	5
Razvoj škole i unapređenje obrazovnog sistema	1	2	3	4	5

III. Upotreba modela nastavničkih kompetencija

1. Na koji način biste prikazani model koji sadrži popis kompetencija grupisanih u šest oblasti (Učenik i učenje, Okruženje za učenje, Škola, porodica i zajednica, Nastava, praćenje i ocenjivanje, Profesionalni razvoj i odgovornost, Razvoj škole i unapređenje obrazovnog sistema) mogli koristiti za unapređenje vlastite obrazovne prakse?

2. Na koji način bi se ovakav model mogao koristiti za unapređenje obrazovne prakse – drugih aktera (škola, univerzitet, roditelji, obrazovne institucije itd.)?

3. Ukoliko imate komentara ili predloga za dopunu ovog modela kompetencija, molimo Vas, napišite ovde.

Zahvaljujemo na saradnji!

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.13(082)

371.12:159.923.3(082)

NASTAVNIČKA profesija za 21. vek : unapređenje
nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno
obrazovanje – ATEPIE / autori Graham Donaldson ... [at. al.]
; urednici Vlasta Vizek Vidović, Zoran Velkovski ; [prevod
Ružica Rosandić]. – Beograd : Centar za obrazovne politike,
2013 (Beograd : Dosije studio). – 85 str. : tabele ; 24 cm

Prevod dela: Teaching Profession for the 21st Century. –
Tiraž 2.000. – Str. 9–10: Predgovor / Gordana Miljević. –
Napomene i bibliografske reference uz tekst.

ISBN 978-86-87753-10-5

1. Доналдсон, Грахам [аутор]

а) Наставници – Сручно усавршавање – Зборници б)

Наставници – Личност – Зборници

COBISS.SR-ID 198260236

Predloženi Okvir nastavničkih kompetencija otvara mogućnosti za planiranje i sprovođenje regionalnih projekata čiji cilj je unapređivanje profesionalnog razvoja nastavnika i usklađivanje politike i prakse razvoja nastavnika sa standardima kvaliteta nastavničke profesije u najuspješnijim obrazovnim sistemima. Ove mogućnosti, jasno prikazane u publikaciji, imaju potencijal da povežu praktičare i donosiocje odluka u oblasti obrazovanja nastavnika oko zadatka od izuzetne važnosti - poboljšanje kvaliteta nastavnika u regionu.

Iris Marušić [recenzent]

Ovaj projekat je podržao Program podrške obrazovanju Fondacije za otvoreno društvo (Education Support Program of the Open Society Foundations (ESP/OSF)).