

10. INICIJALNO OBRAZOVANJE NASTAVNOG KADRA U CRNOJ GORI

Saša Milić

Sažetak: Savremena pedagoška teorija i praksa nameću značajno preispitivanje uloge i pozicije nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Pri tom se ni na koji način ne umanjuje značaj nastavničke pozicije, već se traga za adekvatnijim i vremenu primjerenijim ulogama nastavnika u nastavnom procesu. U kvalitetno organizovanom i realizovanom vaspitno-obrazovnom procesu u cjelini nastavnik predstavlja nosioca obrazovnih aktivnosti i aktivnog sudionika procesa učenja. Stoga bi on trebalo da bude dobro pripremljena i motivisana osoba, osoba koja vjeruje u svoju ulogu i važnost sopstvenog rada, koja ima jasne ideje, entuzijazam, te vjeru u zadatak koji škola ostvaruje i u ciljeve kojima stremi. Ovaj rad obuhvata pregled i komparativnu analizu evropskog i crnogorskog sistema visokoškolskog obrazovanja nastavnog kadra, te ključne tendencije u reformi ovog segmenta obrazovnog sistema.

Ključne riječi: *nastavnik, interaktivna nastava, komunikacija, visokoškolsko obrazovanje*

Abstract: Contemporary educational theory and practice demand substantial reconsideration of the role and position of teachers in the educational process. In this sense, the importance of teacher's position is not being diminished, but we rather search for more adequate and more appropriate roles of teachers in teaching process. In a well-organized and realized upbringing and education process as a whole, teacher is a provider of educational activities and active participant of the process of learning. Therefore, he or she should be a well prepared and motivated person, a person who believes in their role and the importance of their own work, with clear ideas, enthusiasm and faith in the task that the school achieves as well as faith in the objectives school aims for. This paper includes review and comparative analysis of European and Montenegrin systems of higher education of teachers, and key trends in reform of this segment of the educational system.

Key words: *teacher, interactive teaching process, communication, higher education*

* Prof. dr Saša Milić, Filozofski fakultet Nikšić, Univerzitet Crne Gore

10. 1. EVROPSKA I GLOBALNA DIMENZIJA VISOKOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA NASTAVNOG KADRA

Dualnost i kontradiktornost u pogledu mjesta, uloge i značaja nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu današnjice i posebno sutrašnjice ogleda se u dvije dominantne tendencije. S jedne strane, „nastavnici su iznimno važni u razvitku odnosa – pozitivnog ili negativnog – prema učenju. Oni mogu pobuditi radoznalost, jačati samostalnost, poticati intelektualnost i stvarati uvjete za uspjeh u formalnom i trajnom obrazovanju. Važnost uloge nastavnika kao nositelja promjene, koji podstiče razumijevanje i toleranciju, nikad nije bila očitija no danas. Ta će uloga vjerovatno postati još važnija u 21. stoljeću”. S druge strane, „nastavnici i škole, s obzirom na to da su u velikoj mjeri izgubili primat u procesu učenja, suočeni su sa novim zadacima da učine školu privlačnijom djeci, a da im istodobno nenametljivo pruže ‘korisnički vodič kroz medije’” [23].

Mjesto i ulogu nastavnika u interaktivnom vaspitno-obrazovnom radu italijanski pedagog L. Miato vidi u sljedećem:

1. objašnjava svrhu i funkcije predloženog načina učenja;
2. objašnjava vezu grupnog zalaganja učenika i ostvarenih rezultata;
3. individualizira rad djece i predlaže strateške elemente koji favorizuju klimu kooperacije i efikasne komunikacije;
4. planira kognitivne i socijalne ciljeve i zadatke učenja;
5. definiše uloge i dužnosti djece;
6. posmatra interakciju unutar grupa i među grupama;
7. orijentiše i pomaže učenike i grupe;
8. kontroliše proces učenja;
9. pozitivnim povratnim informacijama motiviše djecu na dalje učenje;
10. procjenjuje ponašanje djece u procesu učenja i njihov nivo stečenih znanja [1].

Posljednjih 10–15 godina u zemljama EU i Sjeverne Amerike zapaža se tendencija značajnih strukturalnih i konceptualnih promjena u obrazovanju nastavnog kadra. Sadržaji obrazovanja nastavnika se takođe značajno mijenjaju. Jedan od najmarkantnijih trendova u obrazovanju nastavnika u navedenim zemljama jeste približavanje i ujednačavanje obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja nastavnika, bez obzira na to na kojem će nivou vaspitno-obrazovnog sistema realizovati svoj radni angažman. Ovo je jedna od najznačajnijih razlika u odnosu na naš sistem obrazovanja nastavnika koji i dalje ostaje suviše segmentiran i nedovoljno usklađen prema nivoima obrazovanja. Posljednje tri dekade donijele su i povećanje nivoa interesovanja državnih struktura, nadležnih ministarstava za obrazovanje nastavnika. Naime, u većini zemalja EU i SAD nadležna ministarstva iskazuju „sve izraženiju potrebu za odlučivanjem i kontrolisanjem obrazovanja nastavnog kadra, kako u pogledu strukture tog obrazovanja, tako i u pogledu sadržaja koji se izučavaju na visokoškolskim institucijama koje se bave profesionalnim osposobljavanjem nastavnog kadra” [8]. U pogledu dužine trajanja visokoškolskog obrazovanja nastavnika, nema unificiranog rješenja. U mnogim zemljama, poput Norveške i Islanda, obrazovanje nastavnika traje tri godine, dok su neke od zemalja značajno podigle taj ni-

vo, te npr. Finska je usvojila sistem obrazovanja nastavnika u trajanju od pet godina do master nivoa. Prema iskazima Finskog nacionalnog savjeta za opšte obrazovanje, to je minimum obrazovanja nastavnika ukoliko se želi kreirati kvalitetan vaspitno-obrazovni sistem. Nema unificiranog rješenja ni u pogledu 'mjesta' realizacije visokoškolskog obrazovanja nastavnika. U nekim zemljama se obrazovanje nastavnika odvija na nivou koledža u statusu primijenjenih studija, u drugim zemljama se ono odvija na univerzitetima i ima status akademskih studija, dok postoje i zemlje, poput Švedske, koje imaju zastupljena oba ova modela, i nivo koledža i nivo univerziteta.

I u zemljama EU i Sjeverne Amerike ranije je postojala kruta i previše izražena diferencijacija između obrazovanja vaspitača, obrazovanja učitelja i obrazovanja predmetnih nastavnika. Obrazovanje vaspitača je dominantno bilo orijentisano na pedagoško-psihološke naučne discipline, kao i oblast zdravstvenog vaspitanja i higijene, dok je obrazovanje učitelja i posebno predmetnih nastavnika bilo orijentisano na akademske discipline i sticanje znanja. No, posljednje reforme sprovedene u značajnom broju zemalja Zapadne Evrope i Sjeverne Amerike, kao npr. „u Švedskoj su usmjerene na konsolidaciju obuke nastavnog kadra na svim nivoima, počev od obrazovanja vaspitača, te učitelja, predmetnih nastavnika svih struka, nastavnika za specijalno obrazovanje, te stručnih saradnika – pedagoga i psihologa. Ove reforme ne podrazumijevaju jednostavno unošenje promjena u kurikulum visokoškolskog obrazovanja nastavnika na svim nivoima, već vode ka istinskom ujednačavanju ovih oblika obrazovanja i kreiranju sveobuhvatnog modela koji uključuje sve kvalitetne elemente obrazovanja nastavnika, bez obzira na to da li je riječ o koledžu ili univerzitetu. Ovaj novi model obrazovanja nastavnika je neka vrsta hibrida između obrazovanja nastavnika na koledžima koje je imalo naglasak na pedagoškim aspektima i obrazovanja nastavnika na univerzitetima koje je imalo suviše jak naglasak na akademskim aspektima” [8]. Novi modeli obrazovanja nastavnika unose značajne elemente akademskih znanja i vještina u obrazovanje vaspitača, uz zadržavanje značajnog naglasaka na pedagoško-psihološkim znanjima. Slična tendencija u obrnutom smjeru prisutna je i kod obrazovanja učitelja i predmetnih nastavnika, gdje se donekle reducira obim akademskih znanja i vještina koje usvajaju, dok se značajno povećava obim pedagoško-didaktičkih i psiholoških znanja koja stižu u toku visokoškolskog obrazovanja. Naravno, ovaj proces prati i autonomija univerziteta, te je visokoškolskim ustanovama prepušteno da same definišu broj i obim pojedinih kurseva i modula u obuci nastavnog kadra. Sveukupno gledano, primjetno je da je „univerzitetska ideologija obrazovanja nastavnika bila fokusirana na znanje iz pojedinih naučnih disciplina (npr. matematika, biologija i sl.), što je u velikoj mjeri prenatrjavalo okvir univerzitetskog obrazovanja nastavnika” [8].

Prema preporukama konferencije „Teacher Education Policy in Europe – TEPE”, poseban naglasak treba staviti na sveukupno unapređenje kvaliteta obrazovanja nastavnika, unapređenje istraživačkog rada, razvoj mobilnosti i evropske dimenzije, razvoj evaluacionih postupaka. Reformski zahvati na polju obrazovanja nastavnika u EU imaju za cilj, prije svega, uzdizanje na viši kvalitativni nivo, te uspostavljanje kontinuiranog dijaloga među univerzitetima koji se bave obrazovanjem nastavnika, kulture razmjene i kooperacije. Prema najnovijim statističkim pokazateljima (TEPE,

2008) [20], obrazovanje nastavnika predstavlja jedan od najvažnijih, ali i najvećih segmenata visokoškolskog obrazovanja, koji obuhvata već preko 10% ukupnog broja studenata u zemljama EU. Zvanični dokumenti zemalja članica EU, kao i Evropske komisije, posebno apostrofiraju značaj, na osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou, razvoja sposobnosti doživotnog učenja i razvoj održivog društva znanja.

Sve institucije EU, od Savjeta Evrope, preko Evropske komisije i dr., saglasne su da bi obrazovanje nastavnog kadra u naredne 2–3 decenije trebalo biti usmjereno na sljedeće segmente:

- unapređenje ‘imidža’ nastavnika i statusa nastavničke profesije;
- unapređenje državnih politika i strategija na polju obrazovanja nastavnika;
- uspostavljanje sistema kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika i njegovo stalno unapređenje u skladu sa potrebama društva i obrazovnog sistema;
- unapređenje istraživačkog rada;
- razvoj i promocija mobilnosti i evropske dimenzije;
- razvoj kulture unapređenja kvaliteta i diverzifikacije evaluacionih postupaka, te u skladu sa tim, uspostavljanje standarda kvaliteta pedagoškog rada nastavnika [20].

Organizacija za evropsku bezbjednost i saradnju je 1998. definisala „Zahtjeve za ‘novom profesionalizacijom’ nastavnika”, i oni sadrže sljedeće:

- Stručnost je tradicionalna karakteristika dobrog nastavnika i ona će ostati od bitne važnosti. Dobar nastavnik treba da bude izvor znanja i razumijevanja. Međutim, način na koji nastavnici dobijaju znanje treba promijeniti: manje se treba oslanjati na inicijalnu obuku, a više na permanentno osavremenjavanje.

- Pedagoška stručnost takođe je i dalje bitna, ali ponovo u promijenjenom kontekstu. U okviru doživotnog učenja nastavnici moraju biti sposobni za prenošenje niza vještina visokog nivoa, uključujući motivaciju za učenje, kreativnost i kooperativnost, umjesto da precjenjuju memorisanje podataka i uspjeh postignut na testovima.

- Razumijevanje tehnologije je nova ključna karakteristika nastavnikove profesionalnosti. Najvažnije je razumijevanje njenog pedagoškog potencijala i sposobnost da se ona integriše u nastavne strategije.

- Organizacijska sposobnost i saradnja – nastavnikova profesionalnost se ne može više jednostavno posmatrati kao individualna sposobnost, nego mora uključivati sposobnost da funkcioniše kao dio ‘organizacije za učenje’.

- Fleksibilnost – nastavnici moraju prihvatiti da se profesionalni zahtjevi mogu promijeniti i po nekoliko puta u toku karijere, a ne da profesionalnost interpretiraju kao izgovor za promjenu.

- Mobilnost je poželjna za neke, ako ne i za sve nastavnike. Sposobnost i volja da se kreću unutar i izvan drugih iskustava obogatiće njihove mogućnosti kao nastavnika.

- Otvorenost je druga sposobnost koju mnogi nastavnici treba da nauče: moći raditi s roditeljima i drugim nenastavnicima na način koji dopunjuje umjesto da potkopava druge aspekte nastavnikove profesionalne uloge [16].

Studija dr Jana Peetersa pod nazivom „The construction of a new profession: A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care”

[15] nastala je kao rezultat višegodišnje komparativne analize profesionalizma u ranom obrazovanju u Engleskoj, Francuskoj, Novom Zelandu i Danskoj. Pored navedenih zemalja, autor navodi i stanje profesionalizma u obrazovanju u Belgiji i Holandiji, kao i u skandinavskim zemljama – Finskoj i Švedskoj. Početna teza dr Peetersa stavlja naglasak na svojevrsni paradoks koji se dešava u nekim zemljama Evrope, gdje se sve više značaja pridaje obrazovanju i zahtijeva se maksimalna profesionalizacija nastavničkog poziva. No, s druge strane, autor uočava da se ne pridaje adekvatna pažnja inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavničkog kadra. Naime, još postoji određeni broj zemalja EU koje za nastavničke/vaspitačke poslove ne zahtijevaju viši stepen obrazovanja nego što je to srednjoškolsko obrazovanje. Čak, u nekim djelovima Belgije je na djelu i tzv. deprofesionalizacija poslova u ranom obrazovanju. Stoga se autor s pravom pita: Koja je funkcija ranog obrazovanja, da li je njegova funkcija krajnje socijalne prirode i podrazumijeva pomoć roditeljima u zbrinjavanju djece dok su roditelji na poslu, ili je pak funkcija ranog obrazovanja da pomogne djeci da do maksimuma podstaknu svoje razvojne potencijale, da istražuju i razumiju svijet koji ih okružuje, te da nauče donositi razumne odluke i time modelirati sopstveni svijet?

Po osnivanju, Evropska komisija je uspostavila Mrežu za brigu o djeci na čijem je čelu bio jedan od najistaknutijih pedagoga UK Piter Mos i čiji je zadatak bio da utvrdi osnovne elemente profesionalizma u nastavničkoj profesiji. Nakon deset godina rada Mreža je predložila desetogodišnji plan rada koji je obuhvatao oko 40 različitih preporuka i smjernica za unapređenje. Najznačajniji naglasak stavljen je na nivo obrazovanja, kojim se zahtijeva da svi nastavnički pozivi moraju zahtijevati minimum BA diplomu (fakultetski nivo), da svi fakulteti koji pripremaju nastavno osoblje moraju imati značajno zastupljenije pedagoške i psihološke discipline. Takođe je zauzet stav da se svima onima koji nemaju BA diplomu obezbijedi alternativni način sticanja tog zvanja. U preporuci br. 29 pokrenuto je i pitanje rodnog balansa u nastavničkoj profesiji i istaknuto da se ova profesija bez ikakvog razloga pretvara u gotovo isključivo žensko zanimanje. Stoga je preporučeno da se u svim zemljama članicama EU pokrene kampanja značajnijeg uključivanja muškaraca u nastavničku profesiju sa minimum 20% na nivou predškolstva i nižih razreda osnovne škole, dok bi taj procenat trebalo da iznosi blizu 50% na višim nivoima obrazovnog sistema [15]. Piter Mos naglašava da u većini zemalja članica EU postoji kontrast između stavova vlada o izrazitom značaju nastavničkog poziva s jedne strane, i s druge strane, često zanemarivanje nastavnika od strane tih istih vlada [15].

Prema shvatanju belgijskog pedagoga Vandenbruka, postoji pet osnovnih kriterijuma koji determinišu da li je određeni društveni posao na visokom nivou profesionalizma, a to su:

- profesija mora biti formalno prepoznata u sistemu;
- pristup određenoj profesiji mora biti regulisan i mora postojati ograničen pristup toj profesiji;
- mora postojati zajednička deontologija, tj. minimum zajedničkih kriterijuma na osnovu kojih se ta profesija sprovodi u praksi;

- važan segment profesionalizma određenog poziva jeste i korišćenje zajedničkog stručnog rječnika (žargona);
- profesionalizam zahtijeva i grupu profesionalaca koji mogu djelovati autonomno [22].

Značajan kvalitet sveukupnom sistemu obrazovanja nastavnika i profesionalizaciji nastavničkog poziva u zemljama EU daje tzv. „komunikativni prostor”, tj. tradicionalno uspostavljena razmjena između univerzitetskih profesora-istraživača, političara-donosioca odluka i samih nastavnika. U kontinuiranom dijalogu oni kreiraju novo znanje, što je rezultiralo kreiranjem u značajnoj mjeri koherentnih strategija razvoja obrazovanja nastavnika. Ova tradicionalna razmjena odvija se kontinuirano i u skladu sa osnovnim demokratskim načelima, što zaista doprinosi podizanju nivoa profesionalizma, usmjerava nastavnike na poziciju reflektivnog praktičara koji je sposoban da kreira sopstvenu nastavničku ‘filozofiju’ na osnovu uvida u savremene pedagoške teorije i rezultate najnovijih pedagoško-psiholoških istraživanja [15].

10 2. TEORIJSKI ZNAČAJ VISOKOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA NASTAVNOG KADRA

Nastavnik bi trebalo dobro da poznaje djecu sa kojom radi ukoliko želi organizovati kvalitetan vaspitno-obrazovni proces. Nastavnik se javlja ne samo u ulozi izvora informacija već se spektar njegovih uloga značajno proširuje. Pored izvora informacija on se javlja i u ulozi organizatora-planera učenja, koordinatora-facilitatora tog procesa, posmatrača-regulatora procesa učenja. Pored već navedenih poželjnih osobina nastavnika u vaspitnom radu, sigurno se kao nužna nameće i potreba da on sam bude društvena osoba, osoba koja omogućava uspostavljanje klime saradnje, povjerenja i uzajamnog poštovanja, te osoba kod koje ne postoji strah od greške ili pokazivanja sopstvenih slabosti i sopstvenih nedostataka. Dužnosti nastavnika u vaspitnom radu ogledaju se prije svega u stvaranju ambijenta intelektualnog podsticaja i emocionalne podrške za sve učenike [12].

„Škole su mjesta gdje se intenzivno odvija proces zaboravljanja. Mjesta gdje djeca gube osjećaj iščuđavanja, zabave, spontanosti i kreativnosti. Škole jednostavno ne uspijevaju odgovoriti različitim putevima, načinima učenja, te omogućiti učenicima sticanje iskustava koja bi za njih bila smisljena. Jednom kada zakoračimo u školu, prvo što naučimo je da je određenu stvar moguće uraditi samo na jedan jedini način, prateći ‘šine tramvaja’” [14]. Elaborirajući dalje neadekvatan položaj škole danas, Perot naglašava da škola kao da počinje da živi radi sebe same, da fabrikuje nove i nove generacije školaraca, umjesto da omogućava razvoj individualnih potencijala i lično samoispunjenje. Nažalost, smatra on, škola primjenjujući različite represivne mjere, uči učenike da dišu konformistički, da djeluju pasivno i da stvaraju kompilirajući različite stvari. Iako se možemo složiti da su ove tvrdnje izrazito jake, ipak ne možemo reći da Perot u osnovi griješi. Još su se 70-ih godina XX stoljeća javljali pokreti za deskolarizaciju škole, pa čak i za njeno ukidanje. To se svakako nije desilo, jer nema osnovnog utemeljenja niti opravdanja. Ali, da li postojeća škola zaslužu-

je korjenite promjene – to zasigurno da. A jedna od ključnih promjena bi trebalo da se desi po pitanju stožera vaspitno-obrazovnog procesa, a to je svakako nastavnik.

Posljednjih decenija se u pedagoškoj javnosti razvijenih obrazovnih sistema puno pažnje posvetilo problematici obrazovanja nastavnog kadra, te pokušajima pronalaženja odgovora na brojna otvorena pitanja, kao što su: da li treba podići stepen obrazovanja nastavnika; da li bi u obrazovanju nastavnika trebalo da dominiraju pedagoško-psihološke discipline ili pak akademske discipline koje će kasnije predavati; da li kvalitet nastavnika podrazumijeva više akademskih znanja ili pak više praktičnih znanja, vještina i iskustava itd. Jedinstvenog odgovora na postavljena pitanja nema – ali ono oko čega se cijela stručna javnost slaže jeste da treba podići i nivo i kvalitet obrazovanja nastavnika i da je *nastavnik onoliko dobar koliko je obrazovan i pedagoški 'potkovan'*. Sve je raširenije i uvjerenje da obrazovanje nastavnika treba biti u značajnoj mjeri fokusirano na spoznaju razvojnih karakteristika uzrasta sa kojim rade, te pedagoško-didaktičkim modelima koji na najuspješniji način mogu odgovoriti potrebama dječijeg/učeničkog uzrasta sa kojim se radi. Pored toga, raste i nivo osviješćenosti da se u tzv. „Ivory Towers” ne mogu pripremati dobri nastavnici. To podrazumijeva visokoškolske institucije koje su pune profesionalnog nastavnog kadra koji je svu svoju karijeru vezao za univerzitetsko zvanje, a da pri tom ima malo ili nimalo dodira sa realnošću i svakodnevnim problemima vaspitno-obrazovnog procesa. Svijest da se na naučnim institutima ne formira adekvatan nastavni kadar sve je prisutnija, kako u zemljama EU tako i u Sjevernoj Americi.

Savremene tendencije u visokoškolskom obrazovanju nastavnika sve više su okrenute ne jedinstvenom, ali ipak sve sličnijem modelu koji obuhvata tri osnovna modula ili tri osnovne grupacije modula. Prvi modul čine tzv. opšteobrazovne discipline – koje uključuju i neka najšira polja obrazovanja i kulture, ali i veoma značajan broj pedagoško-didaktičko-metodičkih disciplina, psiholoških disciplina, razvoj komunikoloških vještina itd. Drugi modul čine tzv. ključne discipline, tj. nekoliko (5–6) disciplina u okviru kojih student/budući nastavnik dobija značajno šira saznanja iz sljedećih oblasti: dječije socijalno okruženje, učenje i razvoj; kultura i jezik u ranom razvoju; učenje i informacione tehnologije; čovjek, priroda i društvo; priroda i matematika u svijetu djeteta; i umjetnosti. Treći modul čine tzv. specijalističke discipline (2, najviše 3), kroz čije sveobuhvatno i dubinsko izučavanje student/budući nastavnik stiče sva neophodna znanja za kvalitetnu realizaciju grupe nastavnih predmeta ili, uopšte, profesionalne pozicije u obrazovnom procesu koju je odabrao kao svoje buduće zanimanje [8].

Lilian Kac (SAD), zasigurno jedan od najznačajnijih teoretičara na polju obrazovanja nastavnika, na konferenciji na Novom Zelandu (2008), posvećenoj ovoj temi, podvukla je značaj istraživačkih nalaza i naglasila da je nemali broj istraživanja koja pokazuju da su uspjeh djece i njihov sveukupan zdrav psihofizički razvoj u direktnoj korelaciji sa nivoom i kvalitetom obrazovanja nastavnika. Takođe navodi rezultate istraživanja Kontosa i Vilkoš-Hercog iz 2002. godine, prema kojima je ustanovljena direktna veza između nivoa obrazovanja nastavnika i potpore koju pružaju djeci/učenicima. Ova istraživačka studija je, pored ostalog, pokazala da je nivo verbalnih sposobnosti kod djece značajno viši kod nastavnika sa visokim stepenom obra-

zovanja, u odnosu na djecu koja pohađaju nastavu kod nastavnika sa nižim stepenom obrazovanja. Do sličnih nalaza došao je i Bler (2001) koji je ustanovio postojeće veze između nivoa obrazovanja nastavnika i kvaliteta socijalne interakcije i konverzacije koja se uspostavlja u obrazovnom procesu, te da proširena i produbljena interakcija koju omogućavaju obrazovaniji nastavnici ima jake pozitivne efekte na dječiji kognitivni i intelektualni napredak [9]. Kac smatra da je aktuelni trenutak obrazovanja nastavnika prepun dilema i nerazjašnjenih tendencija, kuda i kako se kretati? No, s druge strane, ona iznosi mišljenje da je obrazovanje nastavnika nerijetko na meti udara i kritika političara i drugih javnih djelatnika koji i ne poznaju dovoljno ovu problematiku, a posebno nemaju viziju šta bi to trebalo mijenjati. Ona prije svega misli da se mora mijenjati stav prema nastavničkoj profesiji i uslovi u kojima rade, uz puno poštovanje pedagoško-psiholoških standarda i normi kvalitetnog vaspitno-obrazovnog procesa. Dalje, i ona sama iznosi nekoliko krupnih dilema u pogledu obrazovanja nastavnika. *Prva dilema vezana je za teorijski fundament na kome treba bazirati obrazovanje nastavnika.* Često se u stručnoj javnosti, pa i šire, čuju pitanja da li u obrazovanju nastavnika treba da dominiraju postojeća, 'provjerena' saznanja i praksa, ili se treba okrenuti inovativnim metodama i saznanjima. Ovdje se kao suprotstavljene koncepcije pojavljuju tradicionalno orijentisana nastava i nastava koja je razvojno primjerena djetetu. Iako se na teoretskom nivou većina slaže da je razvojno primjerena praksa ta koja bi trebalo da ima primat, činjenice ipak govore da je ona manje prisutna u stvarnom nastavnom procesu, da teško 'hvata korijene' i da stariji nastavnici izbjegavaju da rade na ovakav način. Oni se najčešće opredjeljuju za tradicionalan način vaspitno-obrazovnog rada iz jednog vrlo jednostavnog razloga, a to je – ovakav način rada je daleko lakši za nastavnika i ne iziskuje nikakve ili gotovo nikakve promjene u načinu i stilu poučavanja tokom cijele nastavničke karijere. Druga krupna dilema jeste, da li osposobiti buduće nastavnike da jednostavno 'pokriju' nastavnim planom i programom predviđeno gradivo, ili bi oni trebalo da budu osposobljeni da kod učenika razvijaju sposobnosti i vještine neophodne za svakodnevni život i da znanja koja učenicima pružaju učine maksimalno funkcionalnim. I ovdje se čini da izbor nije suviše težak i da bi primat trebalo da ima razvoj učeničkih sposobnosti. No, praksa upravo pokazuje drugačije – u velikoj većini zemalja svijeta nastavnici se trude da 'pokriju' ili odrade zacrtano gradivo, a koliko će i šta učenici od toga naučiti, i da li će od toga imati ikakve koristi, kao da nije bitno. Da situacija bude još apsurdnija, upravo i na fakultetima koji se bave obrazovanjem nastavnika širom svijeta dominira pristup 'pokrivanja' fakultetskog gradiva, a ne stvarno osposobljavanje studenata za budući nastavnički poziv. Treća dilema vezana je za odabir dinamike i strukture nastavnog procesa koju ćemo promovisati u toku obrazovanja nastavnika. S jedne strane, postoji tematski orijentisan i integrisan vaspitno-obrazovni proces, dok se na drugoj strani nalazi eklektički i segmentirani vaspitno-obrazovni proces. Ponovo se čini da je izbor lak i da bi dominaciju trebalo da ima tematsko-integrisani pristup. No, čak i površna opservacija većine nastavnih procesa govori da dominira eklektički i segmentirani pristup, pristup koji je cjelinu ljudskog saznanja iscjepkao na mnoštvo djelova, predmeta, potpredmeta, lekcija i sl. – što neminovno vodi ka rascjepkanosti spoznaja do kojih djeca dolaze tokom procesa učenja.

Kao i u slučaju prethodne dileme, i ovdje fakulteti za obrazovanje nastavnika zauzimaju svoje 'značajno' mjesto i vrlo rijetko uspijevaju da povežu znanja koja se studentima nude iz različitih disciplina poput pedagogije, psihologije, didaktike, komunikologije, te brojnih drugih različitih nastavnih predmeta kao što su istorija, geografija, jezici, biologija itd. I posljednja dilema koju iznosi Kac vezana je za mjesto i ulogu nastavnika, sa afektivnog aspekta, u nastavnom procesu. Pitanje je da li bi nastavnik trebalo da bude prije svega podržavalac i podstrekač učeničkog napretka, ili je njegova funkcija dominantno vezana za evaluaciju i procjenu učeničkih postignuća. Svi ćemo se složiti da bi primat trebalo da ima podržavajuća uloga, no takođe vjerujemo da ćemo se svi složiti da u nastavi dominira upravo ona druga, evaluativna uloga [9].

U prosvjetnoj javnosti SAD i Zapadne Evrope obrazovanje nastavnika je u gotovo stalnom fokusu i najčešći elementi pripreme nastavnog kadra koji se razmatraju jesu: priprema nastavnika za konstruisanje znanja, nastavničke predispozicije, nove uloge nastavnika, te osposobljavanje nastavnika za rad u diverzifikovanim vaspitnim grupama. Kada je riječ o konstruisanju znanja, polazi se od Pijažeeve konstruktivističke teorije intelektualnog razvoja djeteta, kojom se tvrdi da dijete samo konstruiše sopstveni sistem znanja, a da su odrasli samo asistenti u tom procesu. Stučnjaci za obrazovanje nastavnika smatraju da se ova teorija intelektualnog razvoja može u potpunosti primijeniti i na obrazovanje nastavnika i da studenti/budući nastavnici tokom fakultetskog obrazovanja ne mogu dobiti gotova znanja i instrukcije za svoj budući nastavni rad, već da samo mogu biti osposobljeni da sami izgrađuju sopstvenu pedagošku filozofiju. Često se apostrofira i jedna kontradikcija – na fakultetima se nastavnici uče kako učenicima ne mogu dati pravila, bazične koncepte, tehnike i sl., i vrijeme u toku visokoškolskog obrazovanja nastavnika je najčešće provedeno u predavanjima. Što će reći da se na fakultetima radi upravo ono što tražimo da nastavnici ne rade kada odu u vrtiće i škole. „Nastavnici moraju sami izgraditi sopstveni način podučavanja. Istinsko razumijevanje ove teze znači da bi obrazovanje nastavnika trebalo biti bazirano na konstruktivističkoj teoriji razvoja. Počeli smo da eksperimentišemo sa aktivnostima koje odraslima pružaju mogućnosti da istražuju, pronalaze i otkrivaju na način koji je vrlo sličan dječijem procesu učenja” [2]. Sljedeći važan segment razvoja obrazovanja nastavnog kadra odnosi se na nastavničke predispozicije. Kao i za značajan broj drugih zanimanja, i za nastavnički poziv itekako postoje predispozicije, ili, što bi se jednostavnije reklo, prirodna predodređenost za nastavnički poziv. Istraživanja sprovedena u SAD su pokazala da nastavnici istih potencijala, obrazovanja i iskustava mogu u značajnoj mjeri biti različito uspješni u realizaciji vaspitno-obrazovnog procesa, što se direktno povezuje sa nejednakim predispozicijama za posao nastavnika. U slučajevima kada određena osoba nema dovoljno predispozicija za nastavnički poziv, prema mišljenju stručnjaka, teško da možemo očekivati da će bazično obrazovanje i profesionalno usavršavanje na različitim seminarima značajnije doprinijeti unapređenju njene nastavne prakse. Stoga se predlaže da rad sa ovim nastavnicima više bude usmjeren na promišljanje o nekim krupnim životnim i filozofskim pogledima. No, takođe se savjetuje da se upisna politika na visokoškolskim institucijama za obrazovanje nastavnog kadra u značajnoj mjeri i preispita i 'postroži'. Treći značajan segment jeste promjena uloge nastavnika koji u inoviranom

vaspitno-obrazovnom procesu ne bi trebao biti kontrolor, neko ko samo 'uliva' dječji znanje i testira njihovo upamćivanje gradiva, već bi trebalo da bude koordinator i podržavalac dječijeg procesa učenja. I posljednji krupan segment obrazovanja nastavnika koji zaokuplja pažnju stručne javnosti u industrijski razvijenim zemljama jeste da bi nastavnik trebalo da bude osposobljen za rad sa djecom/učenicima različitog porodičnog, kulturološkog, vjerskog, nacionalnog, rasnog porijekla i sl. Svijest o dječijem različitom sociokulturnom porijeklu svakako bi trebalo da bude dio individualizovanog pristupa u vaspitno-obrazovnom procesu koji uzima u obzir sve ono što jedno dijete 'unosí' u taj proces i sve ono što taj proces može u značajnoj mjeri determinisati.

10. 3. VISOKOŠKOLSKO OBRAZOVANJE NASTAVNOG KADRA U CRNOJ GORI

Obrazovanje nastavnog kadra u Crnoj Gori ima relativno dugu tradiciju i njegovi začeci datiraju iz druge polovine XIX stoljeća kada je na Cetinju školske 1887/88. osnovana Bogoslovsko-učiteljska škola, koja je imala za cilj obrazovanje crkvenog i nastavnog kadra, a upisivali su je uglavnom svršeni gimnazijalci. Nastavni sadržaji koji su izučavani bili su dominantno bogoslovski i pedagoški, a od pedagoških disciplina izučavane su teorijska i istorijska pedagogija, kao i metodika sa praktičnim vježbanjem. Škola je prestala sa radom 1904/05, a obnovljena je tek 1908/09. uz obrazloženje da upisani kandidati nijesu bili na dovoljno visokom nivou i da treba prethodno pojačati obrazovanje u gimnazijama. Značajniju afirmaciju obrazovanja nastavnika dobija poslije II svjetskog rata kada je na Cetinju 1947. godine osnovana Viša pedagoška škola, čime je Crna Gora dobila i prvu visokoškolsku prosvjetnu i naučnu ustanovu. Škola je kasnije preseljena u Nikšić, dobila naziv Pedagoška akademija i u toku svog 30-godišnjeg postojanja (do 1977. godine) bavila se obrazovanjem nastavnika razredne nastave i predmetnih nastavnika, a od 1972. otpočela je i sa obrazovanjem nastavnog kadra za predškolsko vaspitanje. Pedagoška akademija je kasnije transformisana u Filozofski fakultet. „Pripremanje nastavnika sa višom školskom spremom neraskidivi je dio dinamičnog razvoja školskog sistema u Crnoj Gori, njegovog stalnog prilagođavanja ukupnom društvenom razvoju. Time su uslovljene i česte i znatnije promjene u organizaciji i radu Više pedagoške škole i Pedagoške akademije. Uporedo sa reformom škola za obrazovanje nastavnika afirmisan je princip permanentnog obrazovanja prosvjetnih radnika. S tim u vezi stručno usavršavanje nastavnika postalo je i zakonska obaveza Pedagoške akademije, kasnije Filozofskog fakulteta. U saradnji sa prosvjetno-pedagoškom službom ova škola/fakultet je u tim poslovima postigla skroman rezultat” [19].

U periodu poslije Drugog svjetskog rata obrazovanje je dalo značajan doprinos društvenom i ekonomskom razvoju Crne Gore. Ono je decenijama bilo generator društvenog napretka, a ujedno se i sam obrazovni sistem razvijao kroz širenje mreže osnovnih škola, osnivanje značajnog broja gimnazija i srednjih stručnih škola u svim gradovima Crne Gore, te osnivanjem 1974. godine Univerziteta Crne Gore. Kvalitet crnogorskog obrazovnog sistema se u velikoj mjeri zasnivao na kvalitetno obrazovanom nastavnom kadru, te na njihovom entuzijazmu i spremnosti da ulože maksi-

mum u obrazovanje djece i mladih. No, društvena kriza 80-ih i 90-ih godina prošlog stoljeća je rezultirala raspadom SFRJ, brojnim oružanim sukobima i ratovima, ekonomskom recesijom praćenom enormnom inflacijom, te krahom sistema vrijednosti u društvu. Krajem XX stoljeća Crna Gora počinje da se okreće samoj sebi, sopstvenim potrebama i da otvara svoj put u nezavisnost. Upravo ta orijentisanost na sopstvene potrebe dovela je do boljeg sagledavanja stanja u kome se nalazio obrazovni sistem. Nekoliko pedagoških analitičara u Crnoj Gori, međunarodne organizacije i nadležne prosvjetne vlasti, analizirajući situaciju u obrazovnom sistemu na pragu XXI stoljeća, došli su do slične liste problema obrazovanja [5, 10, 11, 4]: 1) oslabljena je integracijska uloga škole; 2) škola nedovoljno podstiče motivaciju učenika za učenje i permanentno intelektualno usavršavanje; 3) nedovoljna povezanost škole i lokalne zajednice; 4) nedovoljna pedagoška edukacija roditelja; 5) nedovoljna stručna osposobljenost nastavnika i motivisanost za stručno usavršavanje; 6) nedovoljna stručna autonomija i odgovornost škole i nastavnika; 7) nedovoljna obučenost direktora za stručno upravljanje školom; 8) nepostojanje metodičkog pluralizma u obrazovnom procesu; 9) nizak kvalitet stečenih znanja i nedovoljna osposobljenost za puno lično, društveno i radno angažovanje; 10) neadekvatnost ocjenjivanja; 11) nepostojanje odgovarajućeg sistema praćenja realizacije nastavnih programa. Izvjesno je da značajan dio navedenih problema koji su i pokrenuli potrebu za reformisanjem obrazovnog sistema u Crnoj Gori 'leži' u neadekvatnoj inicijalnoj obuci nastavnog kadra i da je na tom polju potrebno napraviti značajne pomake nabolje.

Sistem obrazovanja nastavnog kadra u postsocijalističkim zemljama bio je jedan od najkonzervativnijih i najtradicionalnijih i njegova reforma se zaista nije odvijala lako. Decenijama je obrazovanje nastavnika bilo orijentisano na predavanja, frontalni oblik rada, pripremu studenata za formalno i prilično rigidno ocjenjivanje učeničkih postignuća, fokusiranost na učenička akademska postignuća u značajno većoj mjeri nego na interaktivni proces podučavanja i učenja. Postojala je i fokusiranost na akademska postignuća učenika bez stvarne veze sa praksom, lokalnom zajednicom i njenim potrebama, uz odsustvo saradnje sa organima lokalne uprave i nevladinim sektorom. No, kako svijet postaje sve više kompleksan, politička i tehnološka realnost zahtijeva kreativnog i kritičkog mislioca koji će doprinijeti transformaciji društva i unapređenju života svih građana. Potrebne su individue koje su spremne da preuzmu rizik, isprobavaju nove ideje i uče iz pogrešnih iskustava drugih. Obrazovni sistemi u zemljama EU nijesu adekvatno prepoznali ove potrebe i odgovorili na njih, što je bio jedan od osnovnih razloga pokretanja reforme obrazovanja nastavnika u gotovo svim zemljama članicama EU, te njegove standardizacije i harmonizacije na nivou Unije. S tim ciljem, obrazovanje nastavnika bi moralo biti puno više otvoreno za lokalne potrebe i trendove, otvoreno za promjene i fleksibilno da podrži kreiranje obrazovnog sistema zasnovanog na sljedećim principima: inkluzija, interkulturalizam, obrazovanje bazirano na pravima djeteta, razvoj sposobnosti doživotnog učenja i sl.

Univerzitet Crne Gore, kao jedina visokoškolska institucija koja se bavi obrazovanjem nastavnog kadra u Crnoj Gori, pristupio je implementaciji Bolonjske deklaracije. Proces implementacije Bolonjske deklaracije ne podrazumijeva stvaranje

uniformnog sistema visokog obrazovanja, već se poštuju načela autonomije pojedinih univerziteta. Ova načela su posebno značajna u domenu visokoškolskog obrazovanja nastavnog kadra, jer omogućavaju obrazovanje nastavnog kadra shodno potrebama obrazovnog sistema zemlje i uvažavaju nacionalne specifičnosti određene društvene zajednice/države. Reforma sistema obrazovanja nastavnika u Crnoj Gori orijentisana je na preuzimanje puno aktivnije uloge u procesima reforme obrazovnog sistema, demokratizacije društva i implementacije inovativnih projekata u naš obrazovni sistem. U posljednjih desetak godina ulagani su intenzivni naponi da se stvore što povoljniji kadrovski uslovi za obrazovanje učiteljskog i vaspitačkog kadra, ali i drugih profila prosvjetnih radnika u Crnoj Gori. Posljednjih nekoliko godina vođene su brojne stručne rasprave o potrebi osavremenjavanja sistema i sadržaja obrazovanja vaspitača, te posebno o potrebi uzdizanja njihovog obrazovanja na visokoškolski nivo. U skladu sa tim, zatim savremenim tendencijama reforme visokoškolskih sistema širom Evrope, te potrebi standardizacije i ujednačavanja visokoškolskih obrazovnih sistema prema principima Bolonjske deklaracije – kreirane su koncepcije visokoškolskog obrazovanja vaspitača, učitelja, pedagoga i psihologa, a u skladu sa sljedećim dokumentima:

- Svjetska deklaracija o visokom obrazovanju (Pariz, 1998);
- Zajednička deklaracija o harmonizaciji strukture visokog školstva u Evropi (Pariz, Sorbona 1998);
- Zajednička deklaracija evropskih ministara obrazovanja (Bolonja, 1999);
- Knjiga promjena obrazovnog sistema u Crnoj Gori (Podgorica, 2001);
- Zakon o visokom obrazovanju RCG (Podgorica, 2003).

S druge strane, svi učesnici u obrazovnom procesu moraju biti u kontaktu sa različitim oblicima obrazovanja koji bi bili bazirani na analizi postojeće situacije i ocjeni potreba obrazovnog sistema u Crnoj Gori, kao i na zahtjevima i postignućima savremene pedagoške teorije i prakse. Eksterna evaluacija obrazovnog sistema Crne Gore je pokazala da postoji jasna potreba za kvalitetnim profesionalnim razvojem-obukom u polju koje je direktno povezano sa savremenim nastavnim metodama, pristupima i sistemima, na svim nivoima obrazovnog sistema. Kvalitetna obuka bi morala podrazumijevati nekoliko kriterijuma: morala bi imati cilj da promijeni nastavnu praksu u tom pogledu da ova ostvaruje veći uticaj i potpomaže kvalitet vaspitanja i obrazovanja kod svakog djeteta; morala bi razvijati pristup okrenut djetetu koji se bazira na konstruktivističkoj i drugim teorijama učenja; morala bi biti pragmatična i lako prijemčiva u praksi, kao i bazirana na standardima koji su kompatibilni sa evropskim i onima iz razvijenog svijeta. Efekti ovakve obuke bi prošli monitoring u praksi, a nastavnicima bi bila pružena trajna podrška pri implementaciji. Takođe, svi profesionalni i materijalni resursi morali bi biti operativno dostupni u jednom održivom sistemu s ciljem da se održi kontinuitet i trajan razvoj. Tekuća reforma obrazovanja u Crnoj Gori zahtijeva dugoročne napore i stalno posmatranje postignutih rezultata i iskustava od strane svih zainteresovanih aktera. Stoga je bitno pronaći način da resursi budu dostupni cijelom obrazovnom sistemu kako bi bili prepoznati kao njegov integralni dio.

Najkrupnije promjene u pogledu visokoškolskog obrazovanja nastavnog kadra desile su se u slučaju obrazovanja vaspitačkog kadra, te u utemeljenju studijskog programa za pedagogiju i studijskog programa za psihologiju na Filozofskom fakultetu. Obrazovanje vaspitačkog kadra uzdignuto je sa višeg na visokoškolski nivo (VII stepen) u cilju adekvatnog stručnog odgovora na stalno narastajuće potrebe ranog obrazovanja i dalje profesionalizacije vaspitno-obrazovnog rada sa djecom od rođenja do polaska u školu. Poseban značaj u pravcu daljeg razvoja obrazovnog sistema Crne Gore ima utemeljenje pedagoških i psiholoških studija, kao ključnih oblasti visokoškolskog obrazovanja nastavnog kadra. Ovi studijski programi dobili su i značajan broj inovativnih nastavnih predmeta, kao što su: Savremeni obrazovni sistemi, Savremeni pedagoški pravci, Interkulturalna pedagogija, Interaktivna nastava, Pedagoška komunikologija, Dokimologija, Programiranje nastavnih sadržaja, Evaluacija obrazovne ustanove, Pedagoški menadžment i sl. Značajno manje promjene i inovacije unesene su u slučaju visokoškolskog obrazovanja učiteljskog kadra i predmetnih nastavnika (jezici, prirodne nauke, istorija, geografija, umjetnosti), i ovdje više možemo govoriti o prekompoziciji starih nastavnih planova i programa obrazovanja nastavnog kadra, nego o suštinskim izmjenama i unapređenju. Poseban problem predstavlja potpuno odsustvo pedagoško-psihološko-didaktičkog obrazovanja uže stručnog nastavnog kadra u srednjim stručnim školama (mašinski, elektro, građevinski, saobraćajni inženjeri i sl.).

U organizaciono-konceptijskom pogledu, visokoškolsko obrazovanje nastavnika usklađeno sa Bolonjskom deklaracijom, bazirano je na nekoliko osnovnih principa:

- *jednosemestralnost*: svaki predmet sluša se i polaže u okviru jednog semestra;
- *multidisciplinarnost*: podstiče se što veća izbornost u okviru studijskih programa;
- *prohodnost studiranja*: koncepcija studiranja koja studentima omogućava redovno zadovoljenje studijskih obaveza, bez zaostajanja;
- podsticanje evropske saradnje (uporedivi kriteriji i metodologija) – sistem lako prepoznatljivih i *uporedivih* akademskih stupnjeva i uvođenje *suplementa* diplomi;
- sistem dva obrazovna ciklusa: *diplomski* i *poslijediplomski* (3 + 1) + 1;
- organizacija postdiplomskih *specijalističkih studija* u jednogodišnjem trajanju;
- uvođenje bodovnog ECTS sistema;
- unapređenje *mobilnosti*: pristup studiranju, učenju i potrebnim servisima (studenti), priznavanje i vrednovanje rada izvan matičnog univerziteta (nastavnici);
- podsticanje potrebne *evropske dimenzije* visokoškolskog obrazovanja (kurikulum).

Mišljenja smo da je u procesu reforme visokoškolskog obrazovanja nastavnika bilo neophodno najozbiljnije razmotriti i primijeniti princip *multipredmetnosti* (A glavna studijska grupa *pedagogija* – *major* + B izborni moduli – *minor*, mogućnost sticanja diplome i iz manje studijske grupe). Ovaj element jeste posebno važan imajući u vidu populaciju Crne Gore i potrebe prosvjetnog tržišta rada, jer omogućava značajno lakše zapošljavanje visokoškolski obrazovanog nastavnog kadra, kao i maksimalnu racionalizaciju zapošljavanja u obrazovnom sistemu. Mnoge manje dr-

žave, članice EU (Malta, Kipar, Letonija, Hrvatska), zadržale su element multipredmetnosti u visokoškolskom obrazovanju nastavnika.

Sveobuhvatne evaluacije primjene Bolonjske deklaracije u našem obrazovnom sistemu, sa posebnim osvrtom na primjenu na studijskim programima za obrazovanje nastavnog kadra, još uvijek nije bilo. Opšta saglasnost u univerzitetskoj javnosti postoji u pogledu strukture studija – naime, dosljedna primjena bolonjskih principa imala je pozitivan uticaj na promjenu strukture studijskih programa i značajno izbalansirani odnos između četiri naredne grupacije kurseva: a) akademsko-opšteobrazovni; b) teorijsko-metodološki; c) naučni; d) stručno-aplikativni. No, svakako valja napomenuti da i dalje dominiraju naučni i teorijsko-metodološki kursevi. Određena parcijalna istraživanja vršena su na univerzitetima u okruženju i prema tim istraživanjima jedna od bitnih novina koju je bolonjski proces unio jeste „kontinuirano ocjenjivanje kojim se obezbjeđuje da studenti aktivno učestvuju u nastavnom procesu tokom cijelog semestra, a ne samo neposredno prije ispitnog roka. Tako studenti tokom semestra imaju predispitne i ispitne obaveze; predispitne obaveze obuhvataju prezentacije, seminarske radove i zajedničke projekte, a pišu se i obavezni testovi. Ispitne obaveze obuhvataju pismene i usmene ispite” [13]. Primjena bolonjskih reformskih zahvata doprinijela je i redovnosti realizacije nastave, te kontinuiranijem konsultativnom radu sa studentima. S druge strane, stiče se utisak da ova reforma nije značajnije doprinijela unapređenju komunikacije na relaciji profesor – studenti, kao ni primjeni značajno interaktivnijih oblika i metoda nastavnog rada. Tokom implementacije novih sistemskih rješenja visokoškolskog obrazovanja nastavnog kadra pojavile su se i određene dileme, kao npr.: da li je povećanje procenta prohodnosti/uspjeha studenata praćeno i podizanjem nivoa kvaliteta njihovog obrazovanja, ili se taj uspjeh desio na račun smanjenja kriterijuma kvaliteta studentskih znanja; da li je novi sistem školovanja doprinio rješavanju brojnih problema vezanih za potrebe prosvjetnog tržišta rada ili nije; da li se dvociklični sistem visokoškolskog obrazovanja (3 godine osnovnih studija i 1 godina specijalističkih studija) pokazao svrsishodnim ili nije; da li se samo manjim prekompozicijama nastavnih planova i programa mogu očekivati značajni efekti u pogledu rasta kvaliteta visokoškolskog obrazovanja nastavnog kadra; da li je proces reforme visokoškolskog obrazovanja nastavnika praćen i kontinuiranom obukom univerzitetskog nastavnog kadra ili nije; da li je i u kojoj mjeri ispoštovan princip izbornosti; da li je novim sistemom visokoškolskog obrazovanja nastavnika prevaziđena jedna od možda najznačajnijih negativnih odlika pripreme nastavnog kadra, a to je nedovoljna i neadekvatna studentska praksa u obrazovnim institucijama kao neodvojivi dio inicijalnog obrazovanja budućeg nastavnog kadra; da li je princip jednosemestralnosti opravdao svoje postojanje i da li ga je moguće šablonski i unificirano primjenjivati; da li su učinjeni dodatni koraci u pogledu prelaska sa predmetne na modularnu nastavu itd.

10. 4. ZAKLJUČAK

Jednostavno rečeno, osnovni cilj obrazovanja nastavnog kadra svodi se na tri riječi – kvalitet, fleksibilnost i kompatibilnost. Kada je u pitanju rano obrazovanje, re-

forma ima cilj da obezbijedi „visok kvalitet predškolskog i osnovnog obrazovanja”..., koji je baziran na modernom kurikulumu kao i na modernom sistemu ocjenjivanja i davanja diploma učenicima i nastavnicima ... koji su obučeni i rade u školama „koje efikasno djeluju i koje su adekvatno opremljene”. Analizirajući odlike kvalitetnog procesa učenja, jedan od savremenih engleskih pedagoga Dejvid Džeks smatra da bi nastavnici trebalo da realizuju nastavni proces koji karakteriše sljedeće: pravo učenika na izbor aktivnosti i kreiranje osjećaja vladanja/upravljanja procesom učenja; omogućiti učeniku da prepozna relevantnost prethodno usvojenih znanja i njihove upotrebe u budućnosti; omogućiti učenicima da samostalno kreiraju, integrišu i uvezuju znanja; kreirati klimu u nastavnom procesu u kojoj će se učenici osjećati i podržanim, ali i izazvanim; maksimalno aktivizirati učenike u procesu; prezentirati učenicima jasno i razumljivo sve kriterijume, standarde i metode ocjenjivanja; omogućiti učenicima učenje na različite načine i različitim stilovima; omogućiti učenicima maksimalnu kooperaciju, razmjenu i spoznaju u procesu; poštovati učenička ubjeđenja i vrijednosti u procesu učenja; kreirati kad god je to moguće prostor za metakogniciju [7].

10. 5. OKVIRNE PREPORUKE ZA VISOKOŠKOLSKO OBRAZOVANJE NASTAVNOG KADRA

Kratkoročni zadaci:

- podići nivo kvaliteta inicijalnog obrazovanja nastavnog kadra sa posebnim naglaskom na unapređenje pedagoško-didaktičkih znanja i vještina usmjerenih na veći stepen individualizacije vaspitno-obrazovnog procesa, fleksibilniji odnos prema planiranju i realizaciji nastavnih sadržaja, te integrisani pristup učenju;
- ojačati interkulturalnu dimenziju obrazovanja nastavnog kadra sa posebnim osvrtom na poštovanje porodičnog, kulturološkog, nacionalnog, vjerskog identiteta učenika i drugih relevantnih personalnih obilježja;
- unaprijediti komunikološka znanja i sposobnosti nastavnog kadra sa posebnim naglaskom na kreiranju demokratske atmosfere u vaspitno-obrazovnom procesu, liberalnih oblika interpersonalne komunikacije sa učenicima i razvoj svijesti o značaju učeničke kooperacije;
- harmonizacija i ujednačavanje obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja nastavnika – bez obzira na nivo obrazovnog sistema u kome će raditi;
- posebno ojačati pedagoško-psihološka i didaktička znanja i vještine budućih predmetnih nastavnika, i u tom cilju kreirati jednoobrazan vid specijalističkog usavršavanja budućih predmetnih nastavnika;
- učiniti funkcionalnim sistem dodjele unaprijeđenih zvanja nastavnika, čiji je cilj da pospješi unapređenje nastavne prakse u školama i da u obrazovnom sistemu budu prepoznati oni nastavnici koji ulažu značajne napore u sopstveni profesionalni razvoj i kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa;
- razviti sistem monitoringa i kontinuirane evaluacije praktičnog rada budućeg nastavnog kadra, te u skladu sa tim razviti sistem i instrumente praćenja implemen-

tacije znanja i vještina u nastavnu praksu, a koja su stečena u toku procesa inicijalnog obrazovanja;

- izgraditi moderan i održiv sistem inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnog kadra, sa posebnim naglaskom na jačanju praktičnih znanja i vještina budućeg nastavnog kadra i obezbjeđivanju mentorske mreže kvalitetnih praktičara za implementaciju inovativnih obrazovnih modela;

- razviti nacionalne standarde kvaliteta rada nastavnika, te standarde kvaliteta rada trenera i mentora, a u skladu sa tim razviti i priručnike/instrukcionu aparaturu za kvalitetan rad trenera i mentora u obrazovnom sistemu Crne Gore;

- razviti poseban oblik inicijalnog obrazovanja nastavnog kadra za rad u inkluzivnim odjeljenjima na različitim nivoima obrazovnog sistema Crne Gore;

- unaprijediti „imidž” nastavne profesije i razviti sistem privlačenja kvalitetnijih srednjoškolaca za odabir nastavničkog poziva.

Dugoročni zadaci:

- potpuna harmonizacija crnogorskog sistema inicijalnog obrazovanja nastavnog kadra sa sistemima u zemljama Evropske unije;

- osposobljavanje nastavnog kadra za sprovođenje fundamentalnih i aplikativnih istraživanja u obrazovnom sistemu, u cilju podizanja nivoa kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa;

- podstaći mobilnost univerzitetskog nastavnog kadra i studenata – budućih nastavnika i razviti sistem kontinuirane razmjene i saradnje sa pedagoškim fakultetima iz zemalja EU;

- trajno promovisati značaj i društvenu ulogu kvalitetnog nastavnog kadra u društvu zasnovanom na znanju;

- razviti sistem inicijalnog obrazovanja nastavnog kadra koji će biti realizovan od strane najeminentnijih stručnjaka pedagoško-psihološke struke, te stručnjaka iz pojedinih predmetnih oblasti i oblasti znanja.

LITERATURA

- [1] Capaldo, N. Neri, S. & Rondanini, L.: *Il manuale della scuola elementare*, Milano: Fabri Editori, 1999, str. 375.
- [2] Carter, M. & Curtis, D.: *Training Teachers – A Harvest of Theory and Practice*, St. Paul: Redleaf Press, 1994, str. 10.
- [3] Damjanović, R.: *Suština i dinamika promjena u obrazovnom sistemu Crne Gore*, „Vaspitanje i obrazovanje”, Podgorica: Zavod za udžbenike, 1/2002.
- [4] Đukanović, R.: *Andragoške osnove obrazovanja odraslih*, Podgorica: Centar za stručno obrazovanje, 2006.
- [5] Gazivoda, P.: *Raskršća obrazovanja*, Podgorica: Zavod za udžbenike, 2002.
- [6] Gvozdenović, S.: *Profesionalni razvoj i obrazovanje*, „Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu”, Podgorica: Zavod za udžbenike, 4/2002.
- [7] Jaques, D.: *When Teaching Becomes Learning*, In: *Teaching Strategies in Higher Education: Effective Teaching, Effective Learning*, Szeged: Civic Education Project Hungary, 2000, str. 25.

-
- [8] Johansson, J. E.: *Will there be any Preschool Teacher in the Future?*, In Einarsdottir, J. & Wagner, J. T.: *Nordic Childhoods and Early Education*, Greenwich: Information Age Publishing, 2006, str. 46, 53, 57.
- [9] Katz, L. G.: *The Challenges and Dilemmas of Educating Early Childhood Teachers*, In: *Conversation on Early Childhood Teacher Education*, Redmond: World Forum Foundation, 2009, str. 9, 11–17.
- [10] Milić, S.: *Individualizacija vaspitno-obrazovnog procesa*, Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore, 2002.
- [11] Milić, S.: *Kooperativno učenje: teorija i praksa*, Podgorica: Zavod za udžbenike, 2004.
- [12] Milić, S.: *Savremeni obrazovni sistemi*, Podgorica: Univerzitet Crne Gore, 2008, str. 158.
- [13] Novakov, P.: *Evaluacija bolonjskih reformi na Odseku za anglistiku u Novom Sadu*, U: „Evaluacija u nastavi jezika i književnosti” – zbornik radova, Nikšić: Filozofski fakultet, 2008, str. 194.
- [14] Parrott, J.: *New Roles, New Goals: Rethinking the Educational Paradigm*, in: *Teaching Strategies in Higher Education: Effective Teaching, Effective Learning*, Szeged: Civic Education Project Hungary, 2000, str. 34.
- [15] Peeters, J.: *The Construction of a New Profession – A Euroopen perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care*, Amsterdam: SWP Publisher, 2008, str. 25, 31, 147–148.
- [16] Rado, P.: *Tranzicija u obrazovanju: kreiranje obrazovne politike i ključnih oblasti obrazovne politike u zemljama Srednje i Istočne Evrope i Baltičkim zemljama*, Bihać: Pedagoški zavod, 2002, str. 72.
- [17] Stoney, L., Mitchell, A. & Warner, M. E.: *Smarter Reform: Moving beyond single program solutions to an early care and education system*, in: *Community Development – Journal of the Community Development Society*, 37(2).
- [18] *Strategija profesionalnog razvoja nastavnika u Crnoj Gori: 2005–2009. godine*, Podgorica: Zavod za školstvo, 2006.
- [19] Šuković, R.: *Obrazovanje nastavnika u Crnoj Gori: (1947–1977)*, Nikšić: Filozofski fakultet, 2003, 239–242.
- [20] *Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Conference 2008 – Official Conference Document „Conclusions and Recommendations”*, Ljubljana: University of Ljubljana, 2008.
- [21] Todorović, K.: *Škola u koncepciji društva koje uči*, „Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu”, Podgorica: Zavod za udžbenike, 4/2002.
- [22] Vandebroek, M.: *Professionalisation*, In Peeters, J., Braam, J. & Van den Heede: *Family Day Care: Teacher or Substitute Mother*, Gent: VBJK, 1991, str. 157.
- [23] *Učenje – blago u nama: Izjave Unesku međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće* /urednik Jacques Delors/, Zagreb: Educa, 1998, str. 159–161.

