

Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo?

Dr Ana Pešikan

Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Beograd

Rezime

I pored vrtoglavog razvoja tehnike i tehnologije, nastavnici ostaju ključni faktor u realizaciji kvalitetnog obrazovanja. Bez obzira na to koliko je neka promena u obrazovanju utemeljena i teorijski, «na papiru», razvijena, ona ne može ni dodirnuti praksu bez nastavnika koji promene razumeju, prihvataju i obučeni su da ih primene.

U najnovijoj literaturi iz oblasti obrazovanja, kao i u dokumentima o reformama obrazovanja u brojnim zemljama, sreće se novi termin: profesionalni razvoj nastavnika. Na prvi pogled, prepoznamo celu sintagmu, sve reči u njoj bliske su nam i jasno nam je da je reč o ulozi nastavnika i njegovom usavršavanju. Neki od naših stručnjaka iz oblasti obrazovanja koriste termin profesionalni razvoj nastavnika kao sinonim za obrazovanje nastavnika. Da li je to, onda, samo igra reči, termin koji je u modi, a, u stvari, označava probleme bazičnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika? Da li je reč o novom nazivu za već poznati koncept nastavničke uloge, ili je reč o novom konceptu ovog, veoma važnog i posebno složenog, zanimanja?

Pojam profesionalni razvoj nastavnika, ipak, označava nov koncept nastavničke profesije, koji drugačije zasniva pripremanje za ovaj posao, zahteve koji se pred nastavnike postavljaju, a podrazumeva i drugačije vrednovanje rada nastavnika, kao i njihov drugačiji položaj u društvu. U ovom radu upravo razmatramo karakteristike tog novog pojma profesionalni razvoj nastavnika i promene koje njegovo prihvatanje nužno povlači za sobom.

Ključne reči: *profesionalni razvoj nastavnika, usavršavanje nastavnika, reforma obrazovanja*

Nastavnik¹: zanimanje ili profesija?

U okviru projekta *Aktivno učenje* punih sedam godina proveli smo na terenu, po školama u Srbiji i Crnoj Gori, radeći s nastavnicima². Diskutujući o problemima obrazovanja, a posebno o položaju nastavnika u školi i društvu, često se govorilo o niskom vrednovanju poziva nastavnika u društvu i o marginalizovanosti struke. Ovo nastavničko osećanje marginalizovanosti postao je predmet mog ozbiljnog interesovanja: na čemu ono počiva, šta mu je izvoriste. Ukoliko bismo otkrili uzroke ovog osećanja, lako bi se mogle izvesti strategije i načini za efikasno nošenje s tim problemom.

Verovatno će većina čitalaca pomisliti da tu nema šta da se otkriva, da je sasvim jasno da su male plate nastavnika i loši uslovi za rad, tj. materijalno siromaštvo u obrazovanju, doveli do marginalizacije kako profesije nastavnika tako i obrazovanja u celini. Ne poričući nijednog trenutka važnost i uticaj *finansijskog* faktora, pošla bih korak dalje. Ubeđena sam da je materijalni položaj nastavnika nužno, ali ne i dovoljno objašnjenje fenomena njihove marginalizovanosti. Postoje brojni, možda ne jednako

¹ Kada kažem *nastavnik* mislim na sve kategorije: i učitelje, i nastavnike, i profesore na raznim nivoima školovanja.

² O projektu *Aktivno učenje* detaljnije v. u Ivić, Pešikan, Antić, 2002.

značajni, ali veoma važni faktori koji utiču na društveni status nastavnika. Mogli bismo ih uslovno podeliti u dve grupe: *spoljne*, koji su rezultat odnosa obrazovanja s drugim relevantnim sektorima, i *unutrašnje*, one koji su proizvod unutrašnje organizacije ili načina funkcionisanja samog sistema obrazovanja.

Postoji niz »sitnih«, ali veoma važnih unutrašnjih faktora koji deluju na nastavnika i njegov doživljaj vlastite profesije. Evo samo nekih:

- Teorijski gledano, u postojećem obrazovnom sistemu ako želite možete raditi svoj nastavnički posao na potpuno isti način sve do penzije. Ako je on administrativno korektno praćen, to može proći bez ikakve primedbe sa strane, niko vas neće zbog toga otpustiti ili zameniti nekim ko drugačije, kvalitetnije radi. Kažem teorijski gledano, jer potpuno je jasno da čak i oni koji otaljavaju svoj nastavnički posao unose neke promene u svoj rad. Međutim, suština je u tome da način na koji je obrazovni sistem koncipiran pruža takvu mogućnost, da ova »rupa u sistemu« postoji bez obzira na to da li je nastavnici koriste ili ne koriste. Samo postojanje ovakve mogućnosti šalje veoma lošu poruku: da u suštini nije ni važno koliko kvalitetno nastavnik radi, da niko nije zaista zainteresovan za to kako on radi, da se ne vodi računa o pravim efektima njegovog rada. Uostalom, i način vrednovanja nastavničkog rada usmeren je na početak procesa (uglavnom na administraciju - vođenje dnevnika), a ne na njegov kraj, efekte koje je postigao kod učenika.
- Dalje, neobično važan faktor jeste to što ne postoji način, kanal kojim bi se ono što nastavnik misli o svojoj praksi, ono što je iskustveno saznao o tome kako da rešava određene probleme u obrazovanju mladih generacija, uopšte čulo. Koliko nastavnik ima prilike da razgovara o svojim iskustvima iz prakse, o svojim nalazima, rezultatima rada, eksperimentima koje je sprovodio, analizama koje je o svojoj praksi pravio, o refleksijama vlastitog rada, o razvoju i napredovanju svojih učenika? Ko mu je sagovornik za ove teme? Da li se negde sistematski skupljaju ovakvi podaci? Ko su svedoci tih nalaza, rezultata, inovacija do kojih nastavnik dođe? Zaista, kome nastavnik priča o vlastitoj praksi? Najčešće nekom od svojih prijatelja, istomišljenika, ali njih često nema mnogo u njegovom okruženju. Često su nastavnici ponukani da ispričaju svojim kolegama o tome šta rade i šta im se dešava, šta su novo preduzeli, ali, jednako često u samom kolektivu nailaze na komentare tipa: »pusti to Boga ti...«, »kakve vajde od te priče...«, »ko te još sluša, koga još briga za to ...«, »šta se time zaluđuješ, gledaj nešto od čega se živi...« , »za ovu platu dovoljno je što uopšte dolazimo na posao...«.

Dakle, ne postoji kanal kojim bi se prenosile nastavničke refleksije o vlastitoj praksi³, a ne postoji ni povratna sprega između ovih informacija i obrazovanja nastavnika – način da uvidi koje je o svom poslu nastavnik stekao u praksi povratno oblikuju inicijalno obrazovanje budućih nastavnika. Posle nekoliko godina radnog iskustva, svaki nastavnik vrlo jasno i precizno može da kaže šta mu je na osnovnim

³ Kad god se kretalo s nekom reformom ili promenom u obrazovanju, nastavnicima su iz Ministarstva slati upitnici u kojima je traženo njihovo mišljenje o pojedinim aspektima nastave (novim programima, udžbenicima, i sl.), ali ovo ne smatram sistematskim prikupljanjem podataka jer je sporadično sprovedeno i nastavnici nisu nikada dobijali povratnu informaciju o tome šta je bilo s napisanim predlozima i mišljenjima. Mnogi nastavnici su čak ubeđeni da mnoge od tih upitnika niko nikad nije ni pročitao. Da li jesu ili nisu čitani ne znamo, ali ono što je nesumnjivo jeste da ne postoji sistematska evidencija i analiza takvih prikupljenih materijala.

studijama nedostajalo, šta bi trebalo promeniti u bazičnom obrazovanju budućih kolega zbog lakšeg snalaženja u praksi, a to nas vraća na početak: Da li se negde sistematski skupljaju takvi podaci i utiču li oni na proces obrazovanja budućih nastavnika?

- Kada pogledamo dosadašnju praksu, usavršavanje u struci je, u suštini, lična stvar nastavnika i dece kojoj predaje, jer ona profitiraju od nastavnikovog napredovanja. Ali, učenici nisu dovoljan motiv za usavršavanje nastavnika, niti dovoljna podrška razvoju nastavnika. Iako je i na papiru i u obrazovnoj praksi predviđeno da se nastavnik usavršava, ništa ga na to ne tera, niti ko proverava da li se nastavnik razvija u struci, da li je bio na nekom vidu doedukacije, kao ni to da li ta nova saznanja uzidu u svoju nastavu i kakve rezultate to daje, niti to utiče na njegov status, zvanje, visinu plate. Na usavršavanje se često gleda kao na privatnu aktivnost nastavnika, koja mu se shodno tome ne plaća (putni troškovi, dnevnice), a nije retko da direktori prave probleme zbog odsustvovanja s nastave i nalaženja zamena.
- Nastavnici imaju izrazito malo autonomije u svojoj struci. Možemo lako pobrojati situacije u kojima je nastavnik autonoman i u položaju je da donosi vlastite odluke. Osim toga kako će realizovati čas, koju metodu će izabrati, skoro sve ostalo mu je unapred određeno (sadržaj, vreme obrade, redosled tema, odluke o organizaciji rada škole, itd).

Najznačajniji spoljni faktor koji utiče na nastavnike jeste položaj obrazovanja u društvu. Ne elaborirajući ga i ne upuštajući se u priču o promenjenom sistemu vrednosti u društvu, navešću samo kao ilustraciju procenat koji se odvaja za obrazovanje u Jugoslaviji: on iznosi oko 3.5% ⁴, dok je preporuka i norma u razvijenim zemljama OECD da to bude oko 6% bruto nacionalnog dohotka. Samo ovaj podatak jasno ilustruje da obrazovanje nije suštinski visoko na listi prioriteta u društvu (izuzev deklarativno).

Male plate nastavnika i, najčešće, loši uslovi za rad nesumnjivo su veoma značajan faktor da se neko oseća nisko vrednovanim i nedovoljno poštovanim. Ali, zašto se nastavnik hemije oseća niže vrednovanim od kolege hemičara koji radi za sličnu platu u nekoj državnoj laboratoriji? Male plate imaju i lekari u državnim službama, a nikada nisam čula da se lekari osećaju marginalizovano – malo i nedovoljno plaćeni svakako, ali ne marginalizovano. Lekarima njihovi pacijenti i čitava okolina šalju nedvosmislenu poruku da su im potrebni, da su važni, **da oni znaju nešto što obični »smrtnici« ne znaju.**

Očito da nije samo materijalni položaj taj koji dovodi do osećaja marginalizovanosti struke već je pre reč o odnosu prema poslu nastavnika. Postavlja se ozbiljno pitanje: **da li nastavnici poseduju specifična profesionalna znanja koja nemaju druga zanimanja?** Da li je posao nastavnika samo stvar urođenog talenta i ljubavi prema pozivu⁵, ili tu postoje neka čvrsta profesionalna znanja koja karakterišu ovu struku? Može li svako ko poseduje određena stručna znanja, ko je dobro obrazovan, jednostavno

⁴ Taj procenat je varirao tokom devedesetih od 3.01% (1992) do 4.51% (1996), ali, nažalost s tendencijom pada – 3.22% (1999), detaljnije v. u *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, UNICEF, 2001, str.41-52.

⁵ Ovim ne želim reći da za posao nastavnika nisu važni talenat i ljubav prema deci već da to ne čini srž profesije, da moraju postojati profesionalna znanja i umenja, neka profesionalna *differentia specifica*, koja karakteriše ovaj poziv za razliku od drugih.

ući u razred, uzeti kedu i biti nastavnik? Ima li tu nekih znanja koja bi trebalo učiti, razvijati, izgrađivati i istraživati ih kroz praksu?

Nesumnjivo je da je bazično poznavanje struke: hemije, biologije, matematike... zajedničko nastavnicima i njihovim kolegama koji rade na drugim radnim mestima van obrazovanja. U suštini, ono što razlikuje nastavnika od kolega po struci jesu specifična metodološka znanja, način na koji ta stručna znanja primenjuje. On je onaj koji pravi most, interakciju između mladih koje poučava i znanja određene naučne discipline. To je ono što definiše radnu sadržinu, pa i samo ime ovog poziva - nastavnik.

Dugo se već u svetskim okvirima raspravlja o tome **da li je nastavnik zanimanje ili profesija**. Da li je nastavnik radnik ili profesionalac? Ovo nije samo semantičko pitanje već svako od ovih gledišta ima brojne implikacije na definisanje koncepta nastavnika i njegovog profesionalnog razvoja. Većina sindikata u svetu definiše nastavnika kao radnika i brinu uglavnom o njihovim platama i socijalnim pitanjima, ali vrlo malo brinu o profesionalnom razvoju struke i malo čine da realizuju i unaprede profesionalni status nastavnika u društvu.

Višegodišnja diskusija da li je nastavnik profesionalac izazvala je lavinu analiza i tekstova o tome šta znače pojmovi profesionalizam, profesija, koji su kriterijumi profesije, da li su ti kriterijumi primenljivi na posao nastavnika. Mnogi ističu da se termin *profesija* koristi da označi one koji su visoko obučeni, kompetentni, specijalizovani, posvećeni poslu i efikasni, tako da uživaju poverenje javnosti (Popkewitz, 1994). A jedna od karakterističnih definicija profesionalizma kaže: **profesionalizam** znači imati teorijska i praktična znanja i umenja u određenoj oblasti, biti profesionalno nezavisan, imati sposobnost da se donose odluke bazirane na dobrom poznavanju fenomena, da se predvide posledice takvih odluka i da se kritički procenjuju i ocenjuju preduzete aktivnosti (Burke, prema Torres, 2000).

Insistiranje na odrednici da je nastavnik profesionalac znači da on ima specifična znanja i umenja, ali profesionalac ima i autonomiju u upotrebi tih znanja i umenja i u donošenju odluka. Razne analize nastavnika kao profesije bazirane su na pet kriterijuma za profesiju (Hoyle, prema Villegas-Reimers & Reimers, 2000, str.19).

1. Socijalna funkcija, tj. da li ono što nastavnik radi (nastava/školoavanje) ima značaja za društvo, donosi li dobrobit društvu i svakoj njegovoj individui . Po ovom kriterijumu nesumnjivo je da je nastavnik profesija.
2. Znanje. Znanje nastavnika je bilo izvor brojnih debata. Svi su se slagali i isticali da nastavnik mora dobro poznavati sadržaj discipline koju predaje (stručna znanja), ali je puno raspravljano o važnosti njegovih pedagoških i psiholoških znanja. Da bi se nastavnik tretirao kao profesionalac, upravo su ova pedagoško – psihološka znanja ključna i **moгу se steći samo kroz posebne vidove obuke i obrazovanja**. Kad bi bila reč o znanjima koja svako može iskustveno steći, onda se nastavnički poziv ne bi razlikovao od zanatskih zanimanja (baštovanstvo i sl.), Očito je reč o znanjima koja se u nastavničkom poslu ne mogu steći spontano, kroz praksu, već počivaju na teorijskim modelima i konceptima i istraživanjima pojedinih ideja.
3. Autonomija praktičara. Za ovaj kriterijum trebalo bi odgovoriti koliko nastavnici imaju autonomije u okviru svog posla. U našim uslovima nastavnici imaju malo

- autonomije u svom poslu (posebno u poređenju s lekarima, pravnicima i sl.), njihovu autonomiju ograničavaju mnogi: država, Ministarstvo prosvete, direktor škole, inspektori, lokalna zajednica, itd. Njima je veoma određena uloga, propisan program koji će da sprovode, čak često i sadržaj svakodnevnih aktivnosti u učionici. Pokazalo se da nastavnici u zemljama gde imaju mnogo više autonomije u definisanju svog posla i prakse drugačije gledaju na vlastitu profesiju u odnosu na nastavnike iz zemalja gde je imaju mnogo manje (ili je nemaju uopšte).
4. Kolektivna autonomija. Ova stavka je u našim uslovima još ređe viđena, ako je uopšte ima, i odnosi se na to koliko nastavnici kao struka bivaju konsultovani u kreiranju i oblikovanju obrazovne politike zemlje u celini, a posebno na to koliko ih konsultuju oko programa obrazovanja budućih nastavnika. U većini zemalja nastavnici su »državni činovnici« od kojih se očekuje da sprovode obrazovnu politiku svoje vlade. Većinom su organizovani u sindikate, a ne u profesionalna udruženja, i na program obrazovanja nastavnika kao struka nemaju upliiva.
 5. Profesionalne vrednosti su peti kriterijum u određivanju da li je nastavnik profesija. Teško je definisati neki set vrednosti u nastavničkoj profesiji. U drugim strukama te profesionalne vrednosti se mogu izvesti iz toga koliko je ta profesija upotrebljiva za klijenta. Ovo je nemoguće primeniti na nastavnika, jer on ima mnogo »klijenata«. U mnogim profesijama postoji i etički kodeks kojim se u praksi rukovode profesionalci (npr. u Društvu psihologa napravljen je etički kodeks profesije), a svega nekoliko zemalja je razvilo etički kodeks za nastavnike.

Profesionalni razvoj nastavnika

Ono što iz prethodnog kratkog pregleda prvo pada u oči jeste tretman nastavnika kao profesionalca i kao struke u društvu. Pitanje autonomije jeste pitanje uloge nastavnika u obrazovnom sistemu i toga šta očekujemo od njega: da bude puki izvršilac, »prenosilac tuđe pameti«, ili da bude odgovorni stručnjak za obrazovanje mladih, koji ima uticaja na izgled obrazovno-vaspitnog procesa, ali snosi i odgovornost za njegove efekte. Najveći broj autora ističe da je profesionalizam nastavnika preduslov za uspešno unapređivanje kvaliteta obrazovanja i da je zato od velikog interesa za one koji kreiraju obrazovnu politiku.

Iz ove bitke za profesionalizam razvio se novi koncept takozvanog **profesionalnog razvoja nastavnika**. U prvom trenutku čini se da je to isto što i priprema i obrazovanje nastavnika, da je samo reč o igri reči, novoj sintagmi za stari sadržaj. Mnoge kolege koriste ovaj novi termin sinonimno s terminom obrazovanje nastavnika, ali reč je o potpuno novom pogledu na nastavnika, na njegov posao, položaj, profesionalni razvoj.

Prvo se govorilo o obuci nastavnika za sprovođenje određenog programa. To je označavalo »trening« za ulogu nastavnika, vežbanje kako se pojedini sadržaji obrađuju, kako se s njima radi. Mogli bismo uspostaviti analogiju s nekim radničkim poslom koji se sastoji od niza procedura kojima je potrebno ovladati da bi se taj posao uspešno obavljao. Uvežbanost u sprovođenju propisanih procedura dovoljna je za obavljanje posla: obuka za posao nastavnika svodila se na vežbanje određenih postupaka koji se primenjuju u specifičnim situacijama.

Ovakav tip treninga za posao nije bio dovoljan, pa je taj koncept pripreme za nastavnički posao zamenjen konceptom obrazovanja nastavnika. Ovaj pristup postavio je šire obuku nastavnika za njegov posao: to je pristup koji je vama dobro poznat i još uvek je dominantan obrazac pripreme nastavnika.

Sada, uglavnom od 1999. godine, govori se o profesionalnom razvoju nastavnika (PRN). Cela ova sintagma zvuči poznato i mnogi je pogrešno svode na ono što se već radi. Pošto se u kontekstu promena ili reforme u obrazovanju često pominje PRN, pokušaću da bliže ocrtam ovaj pojam poredeći ga s postojećim konceptom obrazovanja nastavnika. Radi veće preglednosti i lakše čitljivosti, pregled osnovnih karakteristika oba koncepta izložiću u vidu tabele.

Tabela 1: Osnovne karakteristike modela obrazovanja nastavnika i modela profesionalnog razvoja

<i>Obrazovanje nastavnika</i>	<i>Profesionalni razvoj nastavnika</i>
Model počiva na konceptu prenošenja (transmisije) znanja. Učiti znači akumulirati znanja, činjenice i N ⁶ je dominantno prenosilac/predavač tih odabranih znanja.	Ovaj model počiva na konceptu konstrukcije znanja . Znanje se ne može preneti, onaj ko uči mora ga vlastitom aktivnošću konstruisati. Stoga se N tretira kao partner u procesu izgradnje znanja, u pedagoškoj komunikaciji, ali i praktičar koji promišlja vlastiti posao, praksu, neko ko na bazi prethodnih znanja gradi nova znanja i iskustva i njima izlaže svoje učenike.
Obuka se odvija jednokratno (inicijalno, bazično obrazovanje N). Usavršavanje je obično pohađanje jednokratnih kurseva na kojima N dobija nove informacije o pojedinim aspektima posla, uglavnom nove sadržaje (i to najčešće u vidu predavanja organizovanih za veliki broj N istovremeno). Obično ti kursevi nisu vezani s njegovim poslom, ne odnose se direktno na školsku praksu i njene probleme.	Obuka N je dugoročan proces, permanentan , ima faze i univerzitetsko obrazovanje je samo prva faza u pripremi za ulogu N. Ne postoji jaz između bazičnog obrazovanja N i njegovog kasnijeg usavršavanja. Usavršavanje je sastavni deo permanentnog obrazovanja N i uključuje iskustva koja je N stekao i van formalnog sistema obrazovanja ili usavršavanja (N uči tokom vremena, stiče nova iskustva, i to povratno ugrađuje u školsku praksu).
Obuka i obrazovanje N smešteni su van učionice , uglavnom nisu vezani s aktualnim iskustvom N u učionici.	PRN je proces koji se dešava u specifičnom kontekstu. Najefikasniji PRN odvija se u školi , tesno je povezan s dnevnim aktivnostima N i učenika i na njega veoma utiču N znanja i iskustva.
Povremene ocene rada N (nadzornik ili inspektor dođe i oceni mu rad).	Stalno praćenje i redovna podrška i pomoć N u radu , uz stalne povratne informacije.
Nadzornička ocena rada N.	Različiti modeli evaluacije u kojima N ne dobija «presudu», već, kroz razmenu, dobija povratnu informaciju o onome što radi. Ocenu nastavničkog rada ne daje samo propisani nadzornik/inspektor već može i sam N, njegove kolege, parovi ili timovi nastavnika, i sl. Svrha evaluacije jeste i da omogući razmenu dobrih rezultata među ljudima koji se bave obrazovanjem.

⁶ N = nastavnik

Nastava je odvojena od realnog, stvarnog života i prakse, ono što se uči ni na koji način ne zavisi od konteksta u kome se uči (fikсни program).	Nastava je tesno povezana s realnim životom, specifičnim potrebama i zahtevima specifičnog konteksta u kome se uči (fleksibilan program).
Reforma se sprema uglavnom u nadležnom ministarstvu i «isporučuje se» nastavnicima da se s njom upoznaju i da je sprovedu. N je u reformu »odozgo« uključen samo kao njen realizator.	Deo reforme se razvija upravo u školi (<i>school-based reform</i>), N obaveza je da s kolegama učestvuje u tom radu i koncipira deo reforme. N su tretirani kao profesionalci koji rade na menjanju situacije u kojoj rade.
Nastavnik interpretira tuđa istraživanja i teorije, on je prenosilac tuđih znanja .	N pravi vlastite refleksije o svojoj praksi i na osnovu njih sprovodi i mala ispitivanja (N kao istraživač); N je i proizvođač znanja , mnoge od tih refleksija, rezultata istraživanja i iskustva uključuje povratno u svoju nastavu, menjajući je, unapređujući je i prilagođavajući konkretnim uslovima.
Usavršavanje N je njegova privatna stvar, lični izbor hoće li ili neće da se uključi u neki vid usavršavanja, usavršavanje se preporučuje N, ali sistem ga na to nužno ne tera i ne proveravaju se efekti tog usavršavanja na rad u praksi.	Stalno usavršavanje je obavezni deo nastavnikove uloge, uzidano je u sistem napredovanja i razvoja u profesiji. N ne može da izbegne stručno usavršavanje i od njega se očekuje da unosi inovacije u svoju praksu, a to se i proverava.
Promocija N je uvek «izvođenje N iz učionice» (on postaje direktor, nadzornik i sl.), tj. kada napreduje N napušta direktan rad sa učenicima .	Profesionalno napredovanje (promocija) odvija se unutar učionice , prave se razlike među nastavnicima (po zvanju, statusu, plati) zavisno od kvaliteta njihovog nastavnog rada.
Radno vreme N je uglavnom vreme provedeno u učionici (osim pisanja priprema za čas, što se često šablonizuje i pretvara u prepisivanje priprema, a ne stvaranje novih časova na datom sadržaju).	Radno vreme N podrazumeva obavezan rad i van učionice (npr. u jednom modelu pola radnog vremena N je u nastavi, a drugu polovinu obavezan je da provede na svom usavršavanju, upoznavanju s novinama u struci, u razmeni s kolegama, zajedničkom radu na problemima, malim istraživanjima, radu na programu i sl.).
Kontekst se retko uzima u obzir, jedan model obrazovanja nastavnika važi univerzalno za sve.	Postoji mnogo modela PRN , a koji će biti optimalan zavisi od konteksta gde će se taj model primenjivati. Ne postoji jedan, najbolji model PRN koji se svuda može primeniti. Škole i njihovo osoblje moraju da procene svoje potrebe, uverenja, dotadašnju praksu i da onda na osnovu toga izaberu model PRN koji bi bio efikasan u tom kontekstu.
Za obrazovanje N zadužena je određena institucija (tip institucije, npr. nastavnički fakulteti).	PRN podrazumeva složen dinamički model saradnje niza različitih institucija (fakulteta, istraživačkih institucija, vladinih nezavisnih ekspertskih ili nevladinih institucija i sl.) u obrazovanju i razvoju nastavnika.
N radi najčešće izolovan (čak i od kolega koje predaju isti predmet) N se po svom nahođenju konsultuje se s drugima.	Timski rad N i ostalih kolega sistemski je predviđen u definisanju posla N. PRN je kooperativni proces i mada ima prostora i za izolovan rad i promišljanja, najefikasnije su smislene interakcije N međusobno, kao

	i sa stručnim saradnicima, roditeljima, članovima zajednice.
N je na margini društvenih zbivanja, najčešće ne učestvuje u promenama u lokalnoj zajednici.	Od N se očekuje da bude živi agens promena u školi i u lokalnoj zajednici , da aktivno učestvuje u životu škole i lokalne zajednice i da svoju praksu posmatra u kontekstu šire zajednice.
Sindikati su glavni vid organizovanja nastavnika, a sindikat uglavnom brine o materijalnom položaju N, prvenstveno o platama.	Insistira se na profesionalnim udruženjima nastavnika, koja pored brige o položaju struke vode računa i o stručnom razvoju N, organizuju razne vidove profesionalne pomoći N, brinu o položaju N u društvu.

Profesionalni razvoj nastavnika je očito menjanje ukupnog koncepta nastavničke profesije, kako pripremamo nastavnika, kako izgleda njegov posao, kakva mu je uloga u procesu obrazovanja, a to je direktno povezano s nizom drugih aspekata obrazovnog procesa i nužno povlači za sobom mnoge promene: drugačiju strukturu radnog vremena; drugačiji način ocenjivanja rada nastavnika; drugačiji sistem promocije i materijalnog nagrađivanja; drugačije zahteve u obrazovanju nastavnika (veći zahtevi traže kvalitetniji kadar, a dosadašnja tendencija jeste negativna selekcija kadra u obrazovanju, a da bi se zadržao kvalitetniji kadar potrebni su bolji materijalni i radni uslovi); drugačije su uloge nastavnika i rad s decom; PRN koncept zahteva i izmenu u bazičnoj univerzitetskoj obuci nastavnika; saradnju različitih institucija da bi se osigurao razvoj nastavnika unutar njegove karijere; drugačiju selekciju za nastavnička zanimanja, jer obrazovanje nastavnika ne može biti supstitut za kvalitet ljudi koji ulaze u nastavničku profesiju i za osnovne uslove dobre nastave u školi. Lista problema (koja se ovde ne završava) ukazuje nam da se do kvalitetnog obrazovanja može stići samo podizanjem kvaliteta ljudi i profesija koje su u tome angažovane.

A zašto bismo sve to činili? Nesumnjivo zbog krajnjeg efekta koji će nastava imati na učenike. »Imati standarde (postignuća učenika) bez dobrog obrazovanja nastavnika je isto što i dati bolesniku od gripa toplomer i reći mu da svoju temperaturu drži oko 36.6 stepeni« (Villegas-Reimers & Reimers, 2000, str.6). Ni »knjige, nastavna sredstva i laboratorijska oprema nisu upotrebljivi bez nastavnika. Istraživanja pokazuju da je učeničko postignuće pozitivno povezano s kvalitetom nastavnika« (Nelson, prema Villegas-Reimers & Reimers, 2000, str.4) i da profesionalni razvoj nastavnika ima ozbiljan uticaj na kvalitet obrazovanja koji dobijaju deca i mladi širom sveta.

Navođena literatura:

1. Ivić, Pešikan, Antić (2002): *Aktivno učenje 2*, UNICEF & Institut za psihologiju, Beograd.
2. *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, UNICEF, 2001, str.41-52.
3. Torres, Rosa Maria (2000): *From Agents of Reform to Subject of Change: The Teaching Crossroads in Latin America*, Prospects, vol.XXX, No. 2, 255-273.

4. 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.
5. Popkewitz, Tomas, S. (1994): *Professionalization in Teaching*, *Teaching & Teacher Education*, Vol. 10, No1, str.1-14.