

Evropska komisija (SOCRATES, Thematic Network on Teacher Education in Europe):

Zelena knjiga obrazovanja nastavnika u Evropi

Vir: Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore

Visoki kvalitet obrazovanja nastavnika za visoki kvalitet obrazovanja i obuke

Prvi dio

Visoki kvalitet obrazovanja nastavnika za visoki kvalitet obrazovanja i usavršavanja - ciljevi , kontekst i pregled.

1. " Prema Evropi znanja " - Novi prioriteti obrazovne politike

U nekoliko prošlih dekada Evropska društva suočila su se sa velikim socijalnim, kulturnim, ekonomskim i tehnološkim promjenama i izazovima. Izgleda da je raširen dogovor da će obrazovanje i usavršavanje morati da igra ključnu ulogu , da bi ispunio

- adekvatno ove promjene i
- proaktivne izazove.

Od ranih devedesetih , obrazovanja i usavršavanja su ponovo postali politički prioriteti u većini država članica Evropske unije. Fokusirajući se na ljudske kapitalne teorije, koje naglašavaju relevantnost sveobuhvatnosti i povezanosti razvoja ljudskog bogatstva za ekonomski i socijalni prosperitet postindustrijskih informativnih društava, obrazovanje (politika) postalo je integralni dio ekonomske i socijalne politike.

" Visokokvalitetno obrazovanje i usavršavanje " snažan lajtmotiv u diskusijama o " Evropi znanja " (Evropska komisija 1997.god.). Ovakvo obrazovanje i usavršavanje moralo bi biti doživotna provizija koja pokriva sve komponente u širokom spektru ljudskih mogućnosti.

Visokokvalitetno obrazovanje i usavršavanje se zbog toga smatra kao neophodno

- u uspostavljanju ' Evrope znanja ' ,
- u transformisanju Evropskih društava u dinamička društva koja uče,
- u pomoći procesu Evropske integracije za
- ekonomski prosperitet i
- socijalnu koheziju.

2. Ključna uloga nastavnika i visokokvalitetnog obrazovanja za nastavu

U uspostavljanju "Evrope znanja" važna uloga nastavnika i njihovog obrazovanja često je naglašavana od strane

- Evropske komisije,
- Ministara obrazovanja ministara članica Evropske unije, kao i

- velikog broja obrazovnih radnika (edukatora).

Visokokvalitetni nastavnici i obrazovanje nastavnika su centralne komponente, unutar heterogenog paketa mjera , neophodnih da naprave visokokvalitetno obrazovanje i usavršavanje i "Evropu znanja" kao realnost (reforma organizacionih struktura sektora obrazovanja i usavršavanja, reforma nastavnog plana i programa, efektivno korišćenje novih informacionih i komunikacionih tehnologija za proces učenja.

Zahvaljujući mnogim novim i rapidno mjenjajućim zadacima i ulogama nastavnika ,od kojih se očekuje da ih ispune, bitna poboljšanja i reforme obrazovanja nastavnika vide se kao imperativ. Zato "visokokvalitetno obrazovanje nastavnika za visokokvalitetno obrazovanje i usavršavanje" mora biti drugi lajtmotiv obrazovne politike.

3. Stvarne promjene konteksta obrazovanja - stvarne promjene obrazovanja nastavnika ?

Postoji bliska relacija između važnosti nastavnika i njihovog obrazovanja, i pokušaja u zadnjih nekoliko godina , od strane Evropske komisije i jednog broja država članica da poboljšaju obrazovanje nastavnika. Zabrinutost o mogućnosti nastavničkih sposobnosti da ispune nove zadatke, izazove i očekivanja , proaktivno prati ove promjene.

Naglašavajući "profesionalizaciju" predavanja i obrazovanja nastavnika ,mjere preduzete da poboljšaju obrazovanje nastavnika u jednom broju država članica Evropske unije, primarno su bile vođene od strane modifikovanih strategija koje su bile pod uticajem mjenjajuće uloge države u obrazovnom sektoru. Ove mjere slijede

- "više od istog - obrazloženje",
- iako u isto vrijeme neko protivljenje
- I čak kontraverzne strategije mogu se vidjeti u drugim državama članicama , iako
- sve usvojene strategije izgleda da se reflektuju kao jedan broj nesigurnosti .

Dok su neke modifikacije obrazovanja nastavnika urađene (prvenstveno dužina početnog obrazovanja nastavnika i njena inkorporacija u visoki obrazovni sektor) u većini država članica Evropske unije jezgro obrazovanja nastavnika još nije promjenjeno.

Suštinske promjene konteksta obrazovanja i usavršavanja (promjenjene vrijednosti, globalizacija života i ekonomije, organizacija rada, nova informativna i komunikaciona tehnologija) imaju uticaja na profesionalne zadatke i uloge nastavničke profesije i zahtjevaju više suštinske reforme po pitanjima

- obrazovanja o usavršavanja uopšteno (nastavni plan i program i sadržaji predavanja i učenja, djelovi organizacije), i

- naročito obrazovanje nastavnika (ciljevi, nastavni plan i program, okolina za učenje, strukture).

4. Obrazovanje nastavnika kao jedan otvoren i dinamički sistem, i kao stalni proces

Postoji opšti stav da obrazovanje nastavnika mora da bude shvaćeno kao

- otvoren i dinamičan sistem i kao jedan
- dio stalnog procesa.

Kao otvoren i dinamički sistem, obrazovanje nastavnika

- je ugrađeno u razne sfere (društva uopšte, države, univerziteta, obrazovnih koledža, škola)

-sa velikim brojem različitih učesnika (nastavničkih edukatora, nastavnika, političara, administratora i školskih inspektora, agencija za osiguranje kvaliteta).

S obzirom na jezgro obrazovanja nastavnika i profesije predavača (nastavni plan i program i znanje bazirano na predavanju i učenju, kontrole kvaliteta, izvori ili stanja prakse obrazovnog osoblja) učesnici mogu imati različite poglede, interese i snagu.

Obrazovanje nastavnika mora da podrži profesionalni razvoj nastavnika za vrijeme svih faza njihove profesionalne karijere.

Proces stalnog profesionalnog razvoja počinje sa procesom regrutacije za početno obrazovanje nastavnika i sastoji se od bliskih u relaciji komponenata

- početno obrazovanje nastavnika,
- regrutovanje,
- obrazovanje nastavnika za vrijeme rada i
- daljnje obrazovanje.

Stalni profesionalni razvoj mora da bude povezan sa obrazovnim inovacijama (školski razvoj i školsko poboljšavanje) i obrazovnim istraživanjem.

Uprkos zajedničkom dogovoru o potrebi dinamičkih koncepcija obrazovanja nastavnika , u principu većine sistema i modela obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske unije organizovana je tradicionalnim načinima (statičke koncepcije obrazovanja nastavnika) :

- pažnja je usmjerena na relativno kratak period početnog obrazovanja nastavnika,
- dok se zapostavlja relevantnost stalnog profesionalnog razvoja.

- Druge karakteristike inercije su striktna odvojenost inicijalnog obrazovanja nastavnika, rad u službi i dalji više cjenjeni rad nastavnika.
- Slično tome , postoji malo sistematskih veza između inicijalnog obrazovanja nastavnika, škola, razvoja nastavnog osoblja, razvoja škola , njihovog poboljšavanja i obrazovnog istraživanja.

5. TNTEE - Evropska - profesionalna mreža za obrazovanje nastavnika

Važnu ulogu obrazovanje nastavnika mora da odigra u postizanju "Evrope znanja" i bilo je priznato od strane Evropske komisije u Sigma projektu. Cilj je bio

- obezbjediti evaluaciju sadašnjeg stanja obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropskog ekonomskog područja
- da razvije prikladne perspektive da bi omogućila obrazovanju nastavnika da prihvati promjene i nove izazove.

Fondacija tematske mreže obrazovanja nastavnika u Evropi (TNTEE) sa tematskom mrežom projekta inicijative Evropske komisije, blisko su sarađivale u Sigma projektu 1996.god.

Od samog početka TNTEE ima cilj za

- doslednom integracijom
- istraživanja - zasnovanog na znanju visokokvalitetnog obrazovanja nastavnika, sa
- mnogim bogatstvom iskustava onih koji se brinu i koji su uključeni u obrazovanje nastavnika (profesionalna zajednica).

Cilj je da se podigne svjesnost o problemu i kapaciteti za rješavanje problema u obrazovanju nastavnika , da bi doprinjeli visokom kvalitetu obrazovanja nastavnika, koje vodi ka visokom kvalitetu obrazovanja i usavršavanja. Ovo je pokušano kroz usvajanje strategije mreže na Evropskom nivou.

Od 1996.god. TNTEE postala je mjesto sastanka za

- približno 300 institucija za obrazovanje nastavnika,
- hiljade nastavničkih edukatora,
- važne profesionalne, kao i istraživačke asocijacije i organizacije

- osoba koje donose odluke i
- nastavnika iz cijele Evrope , i zato
- ima doprinos razvoju jasnog glasa za razvoj nastavnika.

Kao Panevropska profesionalna mreža TNTEE ima česte zahtjeve od različitih ministarstava za obrazovanje, komiteta odgovornih za reforme obrazovanja nastavnika, profesionalne organizacije i univerzitete iz cijele Evrope, koji se bave obrazovanjem nastavnika, da obezbjedi input za reforme i poboljšanje obrazovanja nastavnika.

Priznavanje obrazovanja nastavnika kao otvorenog i dinamičkog sistema i stalnog procesa, znači da TNTEE ima integrisani pristup prema različitim , ali komponentama koje su u vezi po pitanju obrazovanja nastavnika. Inicijalno obrazovanje nastavnika, rad u službi, školi i profesionalni razvoj, i istraživanje kojem se pristupa kao stalnom, smatra se komparativnim u socijalnim, kulturnim, političkim i ekonomskim dimenzijama njihovih konteksta širom Evrope.

Prihvatanje ovog prilaza omogućava da TNTEE se potčini ovoj Zelenoj knjizi

- šaljući ključne stvari po pitanju obrazovanja nastavnika državama članicama Evropske unije i
- predlažući strategije za njegovu reformu i poboljšanje.

6. Zelena knjiga - rezultati mreže, istraživanje i razvoj

Jedan od rezultata rada sa TNTEE je ova Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika u Evropi " Visoki kvalitet obrazovanja nastavnika za visoki kvalitet obrazovanja i usavršavanja".

Nacrt verzija Zelene knjige, pripremljen je od izdavačkog borda koji se sastoji od

- F.Buch Berger (Linc ,Austrija),
- B.P.Campos (Lisabon ,Portugal),
- D.Kallos (Umea,Švedska) I
- J.Stephenson (Leicester,Ujedinjeno Kraljevstvo).

Zelena knjiga se zasniva na rezultatima I stalnim analizama, istraživanju i razvoju ,od strane pod-mreža TNTEE. Članstvo ovih multinacionalnih grupa je iz svih zemalja Evropske unije. Predmeti koji se rade uključuju :

- politike obrazovanja nastavnika,
- partnerstvo između obrazovanja nastavnika i škola,
- praksa koja se odražava u obrazovanju nastavnika,
- uspostavljanje moćne okoline za učenje u obrazovanju nastavnika,

- didaktika kao nauka nastavničke profesije,
- multikulturalizam i obrazovanje nastavnika i
- sporna pitanja o spolovima i obrazovanje nastavnika.

Verzija nacrtu Zelene knjige bila je predmet diskusija na velikom broju sastanaka i sajtu mreže TNTEE. Urednici žele da se zahvale članovima TNTEE I. Buchberger (Helsinki, Finska), C. Day (Notingham, UK), B.Hudson (Šefild, UK) i G. Weiner (Uea, SE), za kritičke komentare ranije verzije ove Zelene knjige.

TNTEE će omogućiti prostor za nastavak ovih dijaloga i namjerava da ažurira podnošenje Zelene knjige "Visoki kvalitet obrazovanja nastavnika za visoki kvalitet obrazovanja i usavršavanja ", kao rezultat dalje diskusije i razvoja.

7. Zelena knjiga - scenarija za " problem - solucije "

Zelena knjiga počinje prezentovanjem i diskutovanjem jednog broja primjera koji su bazirani na

- komparativne konceptualne analize sadašnjeg stanja obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske unije;

- analize stanja znanja o uspješnosti obrazovanja nastavnika i

-anlize nedavno rapidno mjenjanih konteksta obrazovanja i usavršavanja, obrazovanja nastavnika i nastavničke profesije.

Ovi primjeri ciljaju na stimulisanje dijaloga između svih učesnika koji pokušavaju da poboljšaju obrazovanje nastavnika na Evropskom, nacionalnom , regionalnom i lokalnom nivou, - shvatanje definicija o prostornom problemu , u različitim kulturnim I socijalnim kontekstima, u državama članicama Evropske unije i na širem Evropskom nivou, da bi se podržalo donošenje odluke, i

-obezbjeđivanje ulaza za procese rješavanja problema koji mogu da se odigraju u određenim kulturnim i socijalnim kontekstima.

Zelena knjiga pokušava da se obrati različitim igračima na različitim , ali povezanim nivoima :

- makro nivo (Evropska komisija, ministri obrazovanja , profesionalne organizacije Ii asocijacije obrazovanja nastavnika i nastavničke profesije),
- srednji nivo (institucije obrazovanja nastavnika), kao i
- mikro nivo (određeni programi i kursevi za obrazovanje nastavnika).

Nije namjera , niti bi bilo moguće obezbjeđiti

- jednostavne odgovore za mnoge promjene, probleme i izazove koji se konfrontiraju sa obrazovanjem nastavnika , ili
- gotova rješenja za reformu poboljšavanje obrazovanja nastavnika u različitim državama članicama Evropske unije ili na širem Evropskom nivou .

Umjesto toga Zelena knjiga će se obraćati iz komparativne perspektive u vezi (i) nekih ključnih pitanja u obrazovanju nastavnika , kao što su

- obrazovani visokokompetentni i predani nastavnici,
- novi zadaci i uloge obrazovanja nastavnika,
- nastavnička profesija u ubrzano mijenjajućim društvima,
- saradnja između obrazovanja nastavnika, nastavničke profesije i škola,
- uloga obrazovnih istraživanja , u cilju poboljšavanja obrazovanja nastavnika i
- uloga obrazovanja nastavnika i nastavničke profesije u procesu Evropske integracije;

(ii) Postojeći problemi obrazovanja nastavnika, kao što su

- obrasci organizacije,
- nastavni plan i program obrazovanja nastavnika i znanje koje se zasniva na predavanju i profesiji nastavnika ,
- odnosi između početnog obrazovanja nastavnika, stalnog profesionalnog razvoja, daljnjeg obrazovanja i školskog razvoja i školskog usavršavanja i
- sredine učenja za obrazovanje nastavnika;

(iii) mjere sa visokim potencijalom u vezi ovih pitanja i problema, formulisanih kao primjeri ili opcije, zavise od odluka u određenim kulturnim i socijalnim kontekstima.

8. Struktura Zelene knjige

Zelena knjiga se sastoji od pet glavnih djelova :

- (i) praćenje ovog pregleda (dio prvi),
- (ii) sadašnje stanje obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske unije biće ukratko analizirano (dio drugi).
- (iii) u trećem djelu promjenjeni i rapidno mijenjajući konteksti obrazovanja i obrazovanja nastavnika biće opisani i analizirani. Kao implikacija ovih promjenjenih i novih zadataka za obrazovanje nastavnika i nastavnička profesija biće opisana.
- (iv) U četvrtom djelu neka scenarija za reforme i poboljšavanje obrazovanja nastavnika, biće prezentovana i diskutovana.
- (v) U petom djelu , neku predlozi za konkretne mjere relevantne za reformu i poboljšanje obrazovanja nastavnika , biće prezentovane .

Drugi dio

Opažanja o sadašnjem stanju obrazovanja nastavnika u Evropskoj uniji

Jedan broj opisa sadašnjeg stanja obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske unije, bio je sastavljen od kasnih osamdesetih i unaprijeđen. Eurydice (<http://www.eurydice.org>) i Cedefop obezbjeđuju detaljne i svježije informacije o formalnim aspektima obrazovanja nastavnika I profesije nastavnika.

Zasnovani na ovim izvorima i velikom broju izvještaja izloženih u raznim pomoćnim mrežama TNTEE, kratka konceptualna analiza sadašnjeg stanja obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske unije je prezentovana da bi definisala " problem prostora" za izazove koje obrazovanje nastavnika mora da susretne.

Detaljniji opis sličnosti i razlika između modela početnog obrazovanja nastavnika u državama članicama i Evropske unije, može se naći u aneksu.

9. Obrazovanje nastavnika u Evropi - slučaj krize ?

Postoji velika razlika mišljenja i uvjerenja o sadašnjem stanju obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske unije unutar njih I između njih :

- dok su neki posmatračI izrazili oštar kriticism po pitanju obrazovanja nastavnika i njegovoj efikasnosti,
- drugi su zastupali potpuno suprotan pogled.
- Ono što još nedostaje je dublje istraživanje po pitanju efekata i konsekvenci različitih sistema li modela obrazovanja nastavnika.

Na opštem nivou tri navoda mogu da posluže i da sažeto karakterišu sadašnju situaciju obrazovanja nastavnika u Evropskim zemljama:

- u odnosu na situaciju ,obrazovanja nastavnika u Engleskoj i Velsu, H.Juthe (1990.), tvrdio je da " obrazovanje nastavnika je prije produkt istorije nego logike (iako je mnogo postignuto u zadnjih 20 godina po pitanju oblika i koherentnosti)". I ovaj argument izgleda da je tačan za većinu modela obrazovanja nastavnika u Evropi.
- U predgovoru prvog idanja Knjige istraživanja o obrazovanju nastavnika, W.Houston (1990) komentarisao je sadašnje stanje i potencijalnu budućnost obrazovanja nastavnika :
 - konceptualna i istraživačka baza za odluke o obrazovanju nasatvnika, nikada nije bila tako jaka kao danas;

- postoji očigledan progres u zadnje vrijeme, ali istraživanje zasnovano na tako važnom poslu kao što je obrazovanje nastavnika jedne nacije, je još uvijek veoma tanko;

- mi treba da baziramo istraživanje i praksu na onome što sada znamo o obrazovanju nastavnika, da bi implementirali raspored za konzistentni, stalni razvoj na tom polju. Dok ne počnemo da gradimo na osnovu konceptualne konstrukcije i rezultata istraživanja drugih škola, obrazovanje nastavnika će biti i dalje nastavljeno kao kulturna praksa, sa velikim razlikama između škola i profesora, koji nisu u mogućnosti da evaluiraju specifičnu praksu.

- U većini Evropskih zemalja različito i kompleksno polje obrazovanja nastavnika izgleda da je puno kontradikcija, tenzija i paradoksa i jedno od njih leži u činjenici da namjere koje su izražene, nisu uvijek uspješno vođene prikladnom akcijom. Ovo se odnosi na politike koje se tiču obrazovanja nastavnika, kao i na samoobrazovanje nastavnika. Iako postoji rasprostranjen dogovor da je poboljšavanje obrazovanja nastavnika u njegovim podsistemima (početno obrazovanje nastavnika, indukcija, obrazovanje uz rad) imperativ, izgleda da su i interne i eksterne barijere smetnja potrebnim inovacijama i reformama. Zbog toga obrazovanje nastavnika ne može uvijek ispuniti svoju istaknutu ulogu.

U vremenu brzih promjena, konteksti obrazovanja i usavršavanja koji čuvaju postojeći kvalitet, traže stalno poboljšanje i reformu. Ako je cilj povećavanje postojećeg kvaliteta obrazovanja i usavršavanja, program vječitog usavršavanja i suštinska reforma, postaju imperativ.

Može biti pretpostavljeno da zanemarivanje koje je već zabilježeno, može uticati na jedan broj problema koji se sukobljavaju sa sadašnjim obrazovanjem nastavnika u mnogim državama članicama Evropske unije. Neki nedostatak aktivnosti u djelu raznih učesnika u različitim sferama obrazovanja nastavnika, mogli bi biti jedni od uslova koji čine suštinsku reformu obrazovanja nastavnika vitalnom. U isto vrijeme treba dodati da obrazovanje nastavnika u cijeloj Evropi ima, s vremena na vrijeme, veliki progres i napredak, naročito kroz veliki broj malih projekata na institucionalnom nivou.

Obrazovanje nastavnika u Evropskoj uniji je masovna inicijativa:

- više od pola miliona nastavnika studenata dobija inicijalno obrazovanje nastavnika
- ima više od hiljadu institucija koje se bave obrazovanjem nastavnika
- gdje više od 50000 zaposlenog osoblja (edukatori nastavnika, specijalisti u akademskim disciplinama) i veliki broj nastavnika saradnika (mentori).
- Obrazovanje u toku rada, kao i dalje obrazovanje, mora će se obezbjediti za više od 4 miliona nastavnika.

11. Različitoš kao glavna osobina obrazovanja nastavnika u Evropi ?

Izgleda da je različitoš osnovna karakteristika u diskusiji o obrazovanju nastavnika u Evropskoj uniji. Neki posmatrači (edukatori nastavnika , kao i političari koji se bave obrazovanjem nastavnika) u različitim državama članicama, često pominju jedinstvenost njihovog sistema obrazovanja nastavnika i njegovu namogućnost poređenja sa drugim sistemima.

U isto vrijeme ,obrazovanje nastavnika može se karakterisati u nekim elementima zajedničkim za većinu država članica Evropske unije. Već nekoliko godina, politike Evropske komisije i OECD stimulišu jasan trend prema konvergenciji.

U svakom slučaju obrazovanje nastavnika u državama članicama Evropske unije je sada organizovano u sistemima i modelima visokoheterogene prirode. Na strukturalnom i organizacionom nivou mogu se vidjeti razlike

- između različitih država članica Evropske unije (razlika u strukturi i organizaciji početnog obrazovanja nastavnika između susjednih zemalja Belgije i Francuske , ili različiti obrasci organizacije obrazovanja nastavnika na engleskom govornom području i nordijskim kontekstima) , kao i
- u njima, različiti sistemi i modeli početnog obrazovanja nastavnika ,kao što je slučaj u Njemačkoj).
- U različitim državama članicama, početno obrazovanje nastavnika je obično podjeljeno u različite sisteme i modele za različite kategorije i tipove nastavnika (nastavnici osnovnih škola, nastavnici srednje škole , nastavnici za sistem stručnih škola).

Može da se polemise da su razlike između obrazovanja nastavnika za različite kategorije nastavnika u državama članicama Evropske unije, ponekad veće od onih između iste kategorije nastavnika u Evropskoj uniji.

Prisutnost razlika na strukturalnom nivou obrazovanja nastavnika , većinom se ogleda u činjenici da su napravljene pragmatične promjene.

- One su vođene od strane okolnosti (industrijska revolucija i potreba za kvalifikovanom radnom snagom, uslovi ekonomskog prosperiteta)
- ono što je prevagnulo u to vrijeme (dominacija nekih modernih politika, vremena velikih socijalnih promjena) .
- Sistemi obrazovanja nastavnika uklopljeni su u posebne kulturne i nacionalne kontekste (odnos prema raznim zapažanjima na ulogu države, sa njihovim uticajem na uloge škola, nastavnika i obrazovanja nastavnika u Britanskim , Francuskim , Njemačkim ili Nordijskim kontekstima), i

-koji su bili pod snažnim uticajem političkih argumenata (konzervativne, socijaldemokratske, ili neoliberalne ideologije).

- Dalja razlika se ogleda u distribiciji moći od strane učesnika , između države i vlada, institucija za obrazovanje nastavnika, škola u raznim državama članicama Evropske unije i njihov uticaj na strukture, nastavni plan i program i sadržaje obrazovanja nastavnika, forme kontrole kvaliteta ili uslova za rad nastavnika.

Može se tvrditi da najprominentnija uloga u konstrukciji i razvoju modela obrazovanja nastavnika nije do sada odigrana na teoretskim i istraživački zasnovanim argumentima, racionalnom planiranju , ili ekspertizi praktičara.

Kolaborativnim uključivanjem svih učesnika uključenih u obrazovanje nastavnika (političari , administratori, edukatori nastavnika, nastavnici) u borbi sa ovim problemima, izgleda da je nužno poboljšati kvalitet obrazovanja nastavnika.

Argumenti i empirijska evidencija data od strane mnogih istraživača i posmatrača , sugeriše da velike razlike , pronađene većinom na strukturnom nivou, ne korespondiraju uvijek prema varijacijama u nastavnom planu i programu i kulturama obrazovanja nastavnika. One smatraju da su programi za obrazovanje nastavnika u većini instituta u Evropskoj uniji , jako pod uticajem sličnih tradicija i skrivenih nastavnih planova i programa . Razlika je viđena od strane ovih posmatrača kao površinski fenomen.

Svakako , razlika na strukturnom i organizacionom nivou može se posmatrati kao velika prednost. Različiti obrasci obrazovanja nastavnika mogu obezbjediti bogat materijal za(re)definisane "problema prostora" i za razvijanje "solucija problema" za reforme i poboljšanja obrazovanja nastavnika za koja se vjeruje da su neophodna u različitim kulturnim i socijalnim kontekstima Evrope.

12. Zajednički obrasci i trendovi

Iako razlika može da se vidi kao glavna odlika obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske unije, postoji takođe jedan broj zajedničkih obrazaca i trendova.

- Neke od zajedničkih tradicija većine sistema i modela obrazovanja nastavnika i njihov uticaj na savremeno obrazovanje nastavnika , biće razmatran u sledećem poglavlju.
- Obrazloženje zajedničko većini Evropskih sistema i modela obrazovanja nastavnika biće opisano u poglavlju 14. Sledeća poglavlja biće o
- lajtmotiv profesionalizacije predavanja i obrazovanja nastavnika (poglavlje 15),
- modeli sa minimumom kompetencije obrazovanja nastavnika (poglavlje 16),

- pitanja evaluacije i kvaliteta (poglavlje 17), i
- komponente nastavnog plana i programa, zajedničke većini modela obrazovanja nastavnika u Evropi (poglavlje 18) .
- Konačno , glavni zajednički trendovi u Evropskom obrazovanju nastavnika u zadnjih 30 godina , opisani su u poglavlju 19.

13. Savremeno obrazovanje nastavnika - ograničeno sa tradicijom ?

Savremeno obrazovanje nastavnika u državama članicama Evropske unije izgleda da je pod jakim uticajem nekih dugopostojećih tradicija. Ove tradicije su napravljene od

- jedne mješavine od
- ne uvijek konsistentnih i ponekad skrivenih
- pretpostavki , vjerovanja i mišljenja o profesionalnoj ulozi nastavnika i o akviziciji profesionalne ekspertize.

Ove dugopostojeće tradicije mogu se odnositi na segmentaciju i podjelu između različitih kategorija nastavnika i odgovarajućih modela početnog obrazovanja nastavnika. One ogledaju oštru razliku u školama, posebno između javnog osnovnog obrazovanja na jednoj strani i srednjoškolskog obrazovanja obezbjeđenog samo za privilegovanu manjinu u zadnjem vijeku. Uticaj ovih tradicija može se još vidjeti u organizacionim i institucionalnim obrascima , kao i u nastavnom planu i programu obrazovanja nastavnika.

13.1 Obrazovanje nastavnika za osnovnu školu i "normalna školska tradicija"

Obrazovanje nastavnika za nivo osnovne škole pod snažnim je uticajem "normalne školske tradicije". Fokus ove tradicije je na praktičnom usavršavanju u formi metodičkih kurseva, koji se blisko odnose na nastavni plan i program i predmete i /ili područja koja se uče u školi i na

- superviziranu nastavnu praksu , često organizovanu u specijalnim školama usavršavanja , dok
- važnost obrazovne teorije,akademske i naučnog znanja i istraživanja znanog na znanju predavanja, učenja i proučavanja je devalvirana.
- Kategorije poput "etosa" ili "ličnost nastavnika", formira integralne djelove ove tradicije i
- u zaista rigidnom prostoru za učenje, mogući nastavnici morali bi učiti "model nastavnika" i upijati neke bazične vještine predavanja, prateći jedan zanatski model.

- U jednoj velikoj mjeri ova tradicije se gradi na netestiranom "zanatskom" znanju razvijenom od strane praktičara, koji bi se mogao definisati kao "slavljenje iskustva".

Na institucionalnom nivou "normalna školska tradicija" je dio programa u školama gornjeg srednjoškolskog nivoa. Većina od ovih škola za usavršavanje nastavnika na višem srednjoškolskom nivou, postepeno su pretvorene u jedinstvene institucije na nivou posle srednje škole (pedagoška akademija u Austriji), neuniverzitetske institucije visokog obrazovanja (seminarijum u Danskoj) i u mnogim zemljama Evropske unije se integrise u univerzitete.

Čak i danas na organizacionom nivou "normalne školske tradicije" mogu se blisko identifikovati sa konkurentskim modelom obrazovanja nastavnika :

- paralelni programi u
- metodologiji,
- nekih osnovnih predmeta studija,
- nekih obrazovnih izučavanja (didaktika ,obrazovna psihologija,obrazovna sociologija) i
 - nadgledanje prakse predavanja od strane studenata tokom cijelog kursa.

Iako u većini država članica Evropske unije obrazovanje nastavnika za nastavnike u osnovnim školama je prešlo u visokoobrazovni sektor,normalna školska tradicija još uvijek pokazuje svoj uticaj (poput kulture nastave, studiranja i učenja i važnosti prisustvu metodološkim kursevima i praksi predavanja). Do nekog nivoa , tendencija zanemarivanja obrazovnih ispitivanja, može se vidjeti kao naslijeđe ove tradicije. Nedostatak koherentnosti u ciljevima obrazovanja nastavnika osnovnih škola može da reflektuje opšte probleme koji se tiču identifikacije znanja baziranog na predavanju i profesiji predavača i reflektuje uticaj "normalne škole".

13.2 Obrazovanje nastavnika za srednje škole i "akademska tradicija"

Akademska tradicija ima veoma snažan uticaj na obrazovanje nastavnika za gornji srednjoškolski nivo. Ova tradicija apostrofira važnost naučnog znanja u akademskim nastavnim predmetnim disciplinama i profesiji nastavnika.

Pod akademskom tradicijom podrazumjeva se

- znanje naučnih struktura, sadržaja i metodologija određenih akademskih disciplina,
- kompetencija (opšti kapacitet rješavanja problema) i
- stavovi naučeni za vrijeme procesa prihvatanja znanja (akademski habitus) su dovoljni da omoguće nastavnicima kompetentno izvršavanje zadataka predavanja i obrazovanja. Referenca je često pravljena od strane predstavnika "akademske tradicije" prema hamboldijanskom principu (doslovno prevedenog kao obrazovanje ili učenost kroz rad sa

naukom) ili koncept liberalnog obrazovanja.

Važnost obrazovne teorije, metodologije i predavačke prakse je samo djelimično priznato u akademskoj tradiciji. Dok naučne studije u malom broju akademskih disciplina često sadrže više od 80-90% programa profesionalno studiranje i praksa nastavnika, nedostupni su ostatku procenta. Ovo znači da

- nastavnici su socijalizovani kao specijalisti za predmet u malom broju akademskih disciplina (ili u samo jednoj akademskoj disciplini u nekim državama članicama), i da

- glavni zadaci nastavnika i nastavničke profesije (obezbjeđivanje snažne okoline za učenje, ili podrška studentskom učenju) su uzeti s rezervom kao ciljevi i sadržaji početnog nastavničkog obrazovanja.

Dok se "normalna školska tradicija "može identifikovati kao "slavljenje iskustva", jedna "akademska tradicija " obrazovanja nastavnika može se definisati kao "slavljenje akademske discipline". Na institucionalnom nivou, istorijski, "akademska tradicija" obrazovanja nastavnika za srednje škole je dio različitih fakulteta univerziteta.

Na organizacionom nivou većinom je identifikovano sa konsektivnim (uzastopnim) modelom obrazovanja nastavnika u kojem

- naučne studije u akademskim disciplinama na univerzitetu se izvode
- od strane nekih profesionalnih studija i/ili
- kratkog pripravnčkog perioda u školama.

Slični uslovi javljaju se i u sektoru visokog obrazovanja nastavnika.

13.3 Bogata raznolikost drugih tradicija

U nekim slučajevima postoje razne tradicije obrazovanja i usavršavanja za druge kategorije nastavnika i grupa obrazovnog osoblja, npr. za

- nastavnici praktičnih predmeta (sportovi, umjetnost i muzika),
- nastavnici u stručnom i tehničkom obrazovanju i usavršavanju,
- nastavnici u ekonomskom i/ili biznis obrazovanju i usavršavanju,
- nastavnici u obrazovanju za specijalne potrebe,
- školski menadžeri i administratori,
- usavršavaoci nastavnog plana i programa,
- nastavnici u dječjim vrtićima i predškolskim ustanovama,
- nastavnici u obrazovanju odraslih i
- osoblje koje se dnevno brine, ili socijalni radnici.

Drugačija od "normalne školske tradicije" i "akademske tradicije", ove druge forme mogu se vidjeti kao primjeri različitosti, koji mogu biti pronađeni u obrazovanju nastavnika i obrazovnog osoblja u Evropi. Dok su ove druge tradicije često bile zanemarivane u pogledu obrazovanja nastavnika, uvid u njihov potencijal mogao bi obezbjediti daljnji podstrek reformama i poboljšavanjima obrazovanja nastavnika.

14. Statistička koncepcija obrazovanja nastavnika i "ruksak - filosofija"

Većina sistema i modela obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske unije, usvojilo je statičku "ruksak-filosofiju". Statičke koncepcije obrazovanja nastavnika

- potenciranje na važnosti početnog obrazovanja nastavnika
- nesmatranje potrebnim stalni profesionalni razvoj nastavnika i
- zanemarivanje važnosti obrazovanja u toku rada i daljeg obrazovanja nastavnika i
- malo ili nimalo pažnje se daje kreiranju sistemskih odnosa između obrazovanja nastavnika, razvijanja osoblja, razvijanja škole i obrazovnih istraživanja.

Skrivena pretpostavka iza ovog koncepta je da početno obrazovanje nastavnika ima mogućnost

- da opremi nastavnike sa svim kompetencijama koje su neophodne da kompetentno ispunjavaju zadatke nastavne profesije u radnoj karijeri i
- u isto vrijeme da razvija kapacitet rješavanja problema koji je bitan da zadovolji brzo mijenjajuće zadatke nastave i profesiju nastavnika.

Dok ove pretpostavke mogu, do nekog nivoa, biti validne u statičnim društvima, one su neadekvatne u dinamičkim i brzo mijenjajućim kontekstima današnjice.

Dalja karakteristika ove koncepcije obrazovanja nastavnika je striktno separiranje između različitih faza obrazovanja nastavnika. Nijedna veza nije napravljena između početne i radne provizije, ili iz početnih faza prema školskim razvijenim i poboljšanim aktivnostima.

Zato može biti samo limitirani transfer znanja i iskustva preko područja limitiranog potencijala za razvoj i poboljšavanje.

Priznavanje mana statičkih koncepcija, vodi u uvod ponekad obimnih modela obrazovanja tokom rada, u većini država članica Evropske unije. Svakako, većina ovoga se može smatrati jednostavno dodatkom programima prije započinjanja radnog odnosa. Obrazovanje nastavnika uz rad dešava se u raznim institucijama, ponekad i institucijama za takvu vrstu obrazovanja i

ciljevi i sadržaji obrazovanja uz posao, u većini slučajeva se ne odnose koherentno prema nastavnima planovima i programima početnog obrazovanja nastavnika i prema školskom razvoju.

Postoji još nedostatak sistematičnije reforme obrazovanja nastavnika koje bi trebalo da bude neophodno u dinamičkom društvu koje uči.

15. Profesionalizacija - dominantni lajtmotiv

Potreba pokreta za "profesionalizaciju" predavanja i obrazovanja nastavnika u 60-im godinama zahvaljivala je jednom broju faktora. Među njima su

- percepcija velikih nedostataka u tradicionalnim modelima obrazovanja nastavnika ("normalna školska tradicija" i "akademska tradicija") sa osvrtom na efektivnost i efikasnost,
- jaka potreba da se poboljša i reformiše obrazovanje i usavršavanje (školski reformski pokret),
- novi izazovi za obrazovanje i usavršavanje (obezbjeđuju jednakost mogućnosti za obrazovanje, srednjoškolsko obrazovanje za sve), i
- vjerovanje u beneficije modernog svijeta (potencijal naučnog znanja i naučno ovjerene obrazovne vježbe i tehnologija za poboljšavanje opšteg obrazovanja i usavršavanja, i obrazovanje nastavnika, kao neophodan uslov za visok kvalitet obrazovanja).
- Tu se može dodati jedan broj socioloških faktora. Pokret prema uvođenju svih formi obrazovanja nastavnika, kao univerzitetsko obrazovanje koje je jedan faktor u transformaciji

nastavničke profesije, u akademsku profesiju koja može da se upoređuje sa medicinom, pravom, ili inženjersvom.

"Profesionalizacija" poput mnogih drugih pokreta može se vidjeti kao različit koncept sa različitim značenjima u i između različitih kulturnih konteksta Evropske unije. Po pitanju obrazovanja nastavnika i profesije nastavnika, široki koncept profesionalizacije uključuje, između ostalih, koncept "pedagoške profesionalnosti" i sociološki aspekti "profesionalizma". Oba aspekta profesionalizacije zahtjevaju

- obuhvatna baza istraživanja, zasnovana na znanju predavanja, proučavanja i učenja, potvrđena od istraživanja i bogat repertoar empirijski potvrđenih vježbi za promovisanje procesa predavanja, efektivnog studiranja i učenja i sadrži u sebi
- autonomno i
- kompetentno profesionalno ponašanje nastavnika, kao
- kritičkih intelektualaca
- u interesu njihovih klijenata (studenata, i sa

- odgovornošću prema autonomnoj , profesionalnoj organizaciji nastavničke profesije i
- njen/njihov etički kod.

Nastavnici koji su profesionalci mogu onda biti shvaćeni kao oni koji

- prihvataju ubjedljive i opravdavajuće transformacije
- istraživanja zasnovana na znanju i ovjerena vježbanjima obrazovanja, predavanja, studiranja i učenja
- učenje prema naročitim služajevima (situacije učenja, studenti)
- kao specijalno obrazovane i/ili trenirane osobe (obrazovno osoblje)
- vodeći računa o interesu klijenata koji su uključeni (studenti).

Inspirisani konceptom novog profesionalizma i vodeći računa o razvojinama drugih akademskih profesija , kao što je medicinska profesija, aktivnosti u mnogim Evropskim zemljama , imaju za cilj povećanja kvaliteta nastave i obrazovanja nastavnika uz pomoć profesionalizacije.

Glavne komponente profesionalizacije programa obrazovanja nastavnika mogu biti

- studiranja po pitanju nauka predavanje profesije (obrazovne nauke, didaktika , obrazovna psihologija, obrazovna sociologija),
- sve ovo je blisko povezano sa obrazovnim istraživanjem i cilja na razvoj
- kapaciteta za profesionalno rješavanje problema,
- širok repertoar ovjerenih vježbanja za promovisanje i podržavanje učenja , i
- profesionalni etički kod.

Druge komponente su :

- povezane i nadgledane praktične i/ilikliničke studije,
- studije u jednom broju akademskih polja relevantnih za nastavni plan i program škola i predavanje, studiranje i učenje određenih slučajeva i/ili naslova i
- integracija studiranja u naukama nastavničke profesije, druga akademska proučavanja i kliničke i/ili praktične studije, koje bi takođe formirale dio ovakvog programa .

Reforme obrazovanja nastavnika u Njemačkoj , Engleskoj i Velsu, 70-ih godina, u Francuskoj uz pomoć Univerzitetskih instituta, početkom 90-ih, permanentna reforma i poboljšavanje Finskog obrazovanja nastavnika u zadnje dvije dekade, inovacije u nekim drugim Nordijskim zemljama , a nedavno u Portugalu, nalaze se na istoj liniji. Sličan razvoj može se vidjeti i u Americi.

Postoji evidencija da pokušaji prema profesionalizaciji obrazovanja nastavnika su doveli do

- velikog broja poboljšanja i pozitivnih efekata po pitanju obrazovanja nastavnika i nastave na školskom nivou u većini država članica Evropske unije.
- U isto vrijeme, ovi pokušaji nisu vodili prema suštinskim reformama struktura i nastavnih planova početnog obrazovanja nastavnika u većini država članica, i
- nukleus tradicionalnih modela početnog obrazovanja nastavnika, još nije predmet fundamentalnijih promjena.

Inkorporacija početnog obrazovanja nastavnika u visoki obrazovni sektor, kao jedna komponenta procesa profesionalizacije, može biti viđen kao neophodni uslov za pedagoški profesionalizam. Ni na koji način to ne može biti viđeno kao dovoljan uslov za uspješno obrazovanje nastavnika i samu nastavu.

16. Minimum - kompetencija modela obrazovanja nastavnika - Renesansa starih modela?

U velikom kontrastu prema tradicionalnim modelima obrazovanja nastavnika ("normalne škole i akademske") i prema prilazu profesionalizovanog obrazovanja nastavnika, pokušaji su napravljeni većinom u engleskom govornom i kulturnom kontekstu, kao ponovno uvođenje različitih formi pripreme nastavnika, zasnovane na konceptu minimum kompetencije. Pokušaj ponovnog uvođenja škole za usavršavanje nastavnika u Engleskoj i Veliku Britaniju tzv. alternativni putevi predavanja, ili standardi zasnovani na usavršavanju nastavnika.

Pokret minimum kompetencije može se razumjeti na dva potpuno različita načina:

- kao jedan apsolutni minimum kompetencija neophodnih za ispunjavanje osnovnih zadataka predavanja, koje bi se izučavale u obrazovanju nastavnika, ili kao standard kompetencije, koji mora da garantuje obrazovanje nastavnika u svakom slučaju.

Iako veoma heterogeni u prirodi, modeli minimum - kompetencija obrazovanje nastavnika često imaju sledeće karakteristike:

- kratko trajanje profesionalnih studija,
- fokusirane na kratke periode praktičnog usavršavanja u školama,
- neobraćanje pažnje ili mali prioritet za obrazovnu teoriju i obrazovno istraživanje, kao i
- naučno znanje akademskih disciplina.

Dalje

- nastavnici se zamišljaju kao "vršioci" i treba da izvrše određene spoljne zadatke (predavanje osnova u propisanom formatu).

Većina stručnjaka smatra problematičnim da po nekoj postojećoj evidenciji modeli minimum-kompetencije, mogu da vode prema deprofesionalizaciji nastavne obrazovanja nastavnika. Visokokvalitetno obrazovanje i usavršavanje ne može se postići sa nastavnicima koji su trenirani na ovakav način. Dalje, modeli za usavršavanje nastavnika minimum-kompetencija izgleda da imaju ograničeni potencijal za razvoj

- kapaciteta za profesionalno rješavanje problema, -
kritičko mišljenje i
- pro-aktivnosti neophodne da zadovolje brzo mijenjajuće zadatke nastavničke profesije. Ovo ima za potrebu dalje istraživanje. Svakako, modeli minimum -kompetencije za usavršavanje nastavnika, treba da se posmatraju kao izazov tradicionalnim i profesionalnim formama obrazovanja nastavnika.

17. Evaluacija - novi lajtmotiv?

Evaluacija institucija, programa i kurseva, kao mehanizam i strategija za reformu, razvoj i kontrola obrazovanja i usavršavanja, kao i kontrola obrazovanja nastavnika, može se posmatrati kao druga i veoma uporna strategija.

Uvođenje mjera evaluacije bio je jedan odgovor na zahtjeve računovodstva i efikasnosti, koje su porasle za vrijeme 70-ih i 80-ih. Razvoj i uvođenje sistematične spoljne i unutrašnje evaluacije univerziteta, programa, kurseva, osoblja ili studenata na nacionalnom i lokalnim nivoima niti su iziskivani.

Evaluacione strategije trebale bi da omogućе nacionalnim i lokalnim učesnicima da opravdaju dodjelu i korišćenje ekonomskih i drugih izvora, obezbjede podatke koji se tiču standarda i postignutih rezultata,

- osiguraju odgovornost i
- ohrabre osoblje i razvijanje programa.

Važno je zapaziti da u ranim 90-im godinama pažnja koja je obraćana na obrazovni sektor evaluacije je bila duplirana konceptima razvijanim u industrijskom sektoru poput "kvalitet", "osiguranje kvaliteta", ili "potpuni menadžment za kvalitet", većinom kao dio neoliberalnih politika.

Potreba i važnost razvoja i uvođenja modela i tehnika inovacije je očigledno. Ova potreba je dalje akcentovana u vezi sa skorašnjim pokušajima akreditovanja obrazovnih programa za nastavnike i zahtjevima za uvođenje novih modela sertifikata za nastavnike. Ovo takođe ukazuje na važnost pokušaja identifikacije specifičnih karakteristika obrazovanja nastavnika i rada nastavnika u razvijanju evaluacionih strategija i metoda.

18. Zajedničke komponente nastavnog plana i programa u programima obrazovanja nastavnika

Različiti modeli obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske nije sa njihovim ciljevima, sadržajima, kulturama učenja, procedurama procjene i strukturama organizacije, mogu se vidjeti kao više ili manje povezani konglomerati koji se sastoje od komponenata koje imaju različito porjeklo.

Svakako,neke komponente nastavnog plana i programa izgledaju zajedničke većini modela početnog obrazovanja nastavnika :

- studiranje u obrazovanju i/ili u obrazovnim naukama (didaktika,obrazovna istorija i filozofija,obrazovna psihologija,evaluacija obrazovne sociologije),
- akademske studije u disciplinama koje su u relaciji ili su relevantne sa nastavnim planom i programom škola,
- studije Fachdidaktik (u doslovnom prevodu kao predmet koji u sebi sadrži metodologiju ili didaktike), ili studiranje na Bereichsdidaktik (metodologije nekih isprepletanih polja nastavnog plana i programa na školskom nivou, kao što je multikulturalno obrazovanje, socijalne studije,obrazovanje o miru, obrazovanje o biznisu , obrazovanje o životnoj sredini i učenje sa novom informacionom i komunikacionom tehnologijom) i nastavna praksa.

Još nije razvijena jasna terminologija i pomenute komponente imaju različito značenje u različitim kulturnim kontekstima Evrope.

Na opštem nivou sledeće bazične strukture nastavnog plana i programa obrazovanja nastavnika mogu se opistai:

- konkurentni modeli obrazovanja nastavnika, u kojijima sve pomenute komponente moraju da budu paralelno izučavane,
- modulisani modeli obrazovanja nastavnika,ukojima u mnogim slučajevima studenti sami mogu odlučiti o djelovima,
- uzastopni modeli obrazovanja nastavnika, u kojima je fokus na integrativno studiranje profesionalno relevantnih tema i problema, relevantnih za nastavu i profesiju nastavnika.

Dosledno istraživanje efekata i efikasnosti ovih različitih modela još nije dostupno. Svakako, sadašnje stanje nastavnog plana i programa obrazovanja nastavnika ukazuje na jedan broj nerješениh problema:

- ciljevi profesionalnog obrazovanja nastavnika ostaju nejasni. Ova nejasnoća može biti zbog nezadovoljavajućih rezultata. Centralni zadaci nastavničke profesije,kao što su "obežbeđivanje snažne okoline za učenje", ili "podržavanje studentskog učenja" , u mnogim

slučajevima ne mogu se naći kao glavne teme obrazovanja nastavnika.

- Nastavni plan i program obrazovanja nastavnika u većini slučajeva organizovan je oko struktura akademskih disciplina. Ovo se odnosi posebno na modele srednjoškolskog obrazovanja nastavnika. Kompletan relacija između akademske discipline i njenog razvoja s jedne strane i školskog predmeta sa druge, su u većini slučajeva nedovoljno analizirani. U programima obrazovanja nastavnika za osnovne škole mogu se uočiti sledeći problemi:
- u nekim zemljama tradicionalni nastavni plan i program obrazovanja nastavnika , fokusira se na metodologiji različitih predmeta koji se uče u školi i do sada je imao samo neke male modifikacije (Austrija i Irska).
- Druge zemlje počele su da se usredsređuju na nastavni plan i program obrazovanja nastavnika za osnovne škole , na tradicionalnim akademskim koncepcijama obrazovanja nastavnika za srednje škole i uvode akademska studija za mali broj disciplina u nastavnom planu i programu (Njemačka).
- U zemljama sa visokorazvijenim profesionalnim strukturama obrazovanja nastavnika (Nordijske zemlje) ciljevi definisani za obrazovanje nastavnika mogu se adekvatnije ispuniti usvajajući višeintegrisani prilaz nastavnom planu i programu.

Druga problematična pitanja su:

- skoriji nastavni planovi i programi početnog obrazovanja nastavnika ne reflektuju uvijek promjenu i promjenjive uloge nastavnika i novih zadataka za koje se očekuje da ih ispuni nastavnička profesija (velika protivljenja obrazovanju nastavnika u mnogim zemljama članicama Evropske unije , moraju da vode računa o pitanju multikulturalizma ili procesu Evropske integracija , o pitanju polova, ili prisvajanju novih informacionih i komunikacionih tehnologija za nastavu, procesi studiranja i učenja).
- Naučna baza za profesiju nastavnika (kao što je medicina za doktore medicine) koja vodi računa o nastavi, procesima studiranja i učenja, nije u potpunosti razvijena.
- Istraživanje i razvoj je odsutno u nekoliko programa obrazovanja nastavnika ,kao integralni dio nastavnog plana i programa i kao vodeći princip.
- Dalje,sadržaj nastavnog plana i programa obrazovanja nastavnika izgleda da je često u korelaciji sa sredinom za učenje , karakterisanom kao "prenošenje znanja predavanjem", koje izgleda da je kontraproduktivno ciljevima definisanim za profesionalno obrazovanje nastavnika.
- Konačno, jedna orijentacija na problem - , projekt i istraživanje - orijentisano procesom učenja , je limitirana.

Opšta karakteristika zajedničkih obrazaca i problema nastavnog plana i programa , mogla bi se dopuniti jednim brojem jakih, obećavajućih, alternativnih prilaza koji bi doprinjeli detaljnoj rekonstrukciji i poboljšanju nastavnog plana i programa obrazovanja nastavnika, većinom na institucionalnom nivou (razvoji u Nordijskim zemljama).

19. Zajednički trendovi : prošlih 30 godina

Svi faktori označeni u prošlim poglavljima vodili su , preko 30 zadnjih godina ,prema nekim širim i ne uvijek konzistentnim obrascima i trendovima u većini Evropskih zemalja. Ali mora se dodati, da su ovi obrasci i trendovi bili izazivani iz različitih izvora proteklih godina (novi prioriteti obrazovne politike, mjenjajućI obrasci menadžerstva I novi javni menadžment).

Trajanje programa početnog obrazovanja nastavnika postepeno se produžilo:

- ovo se naročito odnosi na početno obrazovanje nastavnika za dječje vrtiće,pred školu i/ili predškolski nivo. Ovakvi programi sada obično traju tri godine (čak duže u Francuskoj i Portugalu) i zauzima mjesto u sektoru posle srednjoškolskog obrazovanja u mnogim državama članicama Evropske unije.

Minimalno trajanje programa početnog obrazovanja nastavnika za osnovne škole je sada tri godine u Evropskoj uniji. U svim državama članicama Evropske unije (izuzev Austrije) početno obrazovanje nastavnika za osnovne škole nalazi se u sektoru visokog obrazovanja.

- Programi početnog obrazovanja nastavnika u opštim akademskim predmetima na višem srednjoškolskom nivou, organizovanih od strane univerziteta, traju najmanje 4 godine u svim državama članicama Evropske unije.

Kriterijum za ulazak u obrazovanje nastavnika biće pooštren.

- U većini zemalja zainteresovani za početno obrazovanje nastavnika za osnovne i srednje škole, moraju da imaju sertifikat o školskoj spremi višeg srednjoškolskog nivoa , koji se može dobiti posle najmanje 11 godina školovanja.

Novi sistemi početnog obrazovanja nastavnika uvedeni su u mnogim zemljama

- za nastavnike u sektoru obrazovanja za specijalne potrebe, i

- za stručno obrazovanje.

- Ovo poslednje se naročito odnosi za nastavnike komercijalnih škola ,dok postoje problemi koji se tiču početnog obrazovanja nastavnika za tehničke škole u većini država članica.

Postoji trend prema inkorporaciji svih tipova početnog obrazovanja nastavnika u sektor visokog obrazovanja i u univerzitete, iako se obrasci razlikuju.

S poštovanjem prema početnom obrazovanju nastavnika, za nastavnike obaveznih škola sledeće etape razvoja mogu se trasirati:

- stvaranje škola na višem srednjoškolskom nivou, obezbeđuju početno obrazovanje nastavnika u 18. i 19. vijeku.
- Uspostavljanje odvojenih institucija za početno obrazovanje nastavnika na nivou posle srednje škole (seminarium).
- Veze ovih nivoa postsrednjoškolskih institucija sa institucijama visokog obrazovanja.
- Inkorporacija ovih odvojenih institucija obrazovanja nastavnika u sektor visokostručnog obrazovanja (politehnika) ili u univerzitetskom sektoru (Finska, Njemačka, Grčka, Portugal, Švedska i UK).

Takođe je evidentno

- da su mnogi programi početnog obrazovanja nastavnika postali visokoformalizovani,
- da standardizacija i racionalizacija i pored nedostatka preciznosti u pronalaženju ciljeva za profesionalno obrazovanje nastavnika, izgleda postoji u mnogim zemljama,
- da specifičnije i profesionalne komponente su uvrštene u programe za početno obrazovanje nastavnika za nivo osnovne škole. U mnogim zemljama ovo se odnosi na specijalizovane studije za različite oblasti učenja (društvene studije, studije o okolini, studije o polu, učenje sa novim informacionom i komunikacionim tehnologijama) i/ili predmetne studije (matematika, strani jezici).
- Odnosi između programa obrazovanja nastavnika i školskih nastavnih planova i programa su učvršćeni. Ovo se odnosi naročito na obrazovanje nastavnika za nastavnike na višem srednjoškolskom nivou i za bivše decentralizovane obrazovne sisteme (Engleska i Vels).

Nedavno više profesionalno relevantnih elemenata dodato je mnogim programima obrazovanja nastavnika; naročito obrazovanju nastavnika za srednjoškolski nivo i sektoru za stručno obrazovanje. Ovo znači više studiranja

- nauka o nastavničkoj profesiji (obrazovne nauke, didaktika), i
- praktičnije komponente (supervizija nastavničke prakse) su unjete u programe početnog obrazovanja nastavnika.
- U nekim državama članicama Evropske unije izolacija i diferencijacija između obrazovanja različitih vrsta nastavnika i različitih institucija i njihovih programa obrazovanja nastavnika,

su smanjene. Propustljivost među njima je povećana (Finska, Portugal i Švedska), ali problemi fragmentacije početnog obrazovanja nastavnika za nastavnike raznih vrsta škola na donjem srednjoškolskom nivou (Austrija i Njemačka) ili između opšteg akademskog i stručnog usavršavanja, još postoje.

- U mnogim zemljama važnost obrazovanja uz rad i stalnog profesionalnog obrazovanja, kao i daljnjeg obrazovanja, je prepoznata i u nekim zemljama obuhvatni sistemi su uspostavljeni za ove komponente.

Za diskusiju je da li ovi prošireni trendovi i promjenjeni ili mjenjajući obrasci

- mogu biti viđeni kao modifikacije koje prate model "više od iste filosofije",
- ako reflektuju povećanu promjenu i efektivnu prilagodljivost promjenjenim zadacima i očekivanjima, i/ili
- ako oni utiču na suštinsku promjenu u obrazovanju nastavnika.

Bez sumnje modifikacije i reforme obrazovanja nastavnika koje proizilaze iz naglašavanja profesionalizacije, donjele su veliki broj poboljšanja i povećanu promjenu. Uključivanje svih oblika obrazovanja nastavnika u univerzitetsku strukturu, koje je postignuto u jednom broju zemalja članica Evropske unije, može se posmatrati kao potreban uslov

- za poboljšavanje i
- za potrebne dalekosežne reforme.

U isto vrijeme, ne može se ignorisati da srž obrazovanja nastavnika nije bila predmet suštinske reforme u zadnjih 30 godina. U većini Evropskih zemalja ovo izgleda utiče na ciljeve i sadržaje početnog obrazovanja nastavnika (naročito za nastavnike za srednjoškolski nivo), prema stalnom profesionalnom razvoju nastavnika, i prema odnosima između početnih i radnih komponenti.

Rapidne promjene konteksta predavanja, profesije predavača i obrazovanja nastavnika su opažene i razmatrane od strane raznih učesnika u raznim sferama obrazovanja nastavnika samo posle nekog kašnjenja i samo u ograničavajućem obimu.

Sukobljen sa promjenjenim i rapidno mjenjanim kontekstima, učesnici različitih sfera obrazovanja nastavnika mogu da budu isuviše protiv toga i mogu da ne iskoriste mogućnosti da budu proaktivni. Dok bi neka veća promjena po pitanju nekog stalnog i akutno-sadašnjeg

pitanja mogla biti dostignuta, kontekst i problemi koji treba da se rješe o obrazovanju i uopšte o usavršavanju, naročito obrazovanju nastavnika, su povećani. Da li je obrazovanje nastavnika upalo u "inovacionu zamku"? Zasnovana na analizama sadašnje situacije postaje veoma evidentno da suštinska reforma obrazovanja nastavnika sa svim njenim komponentama postaje neizbježna.

Dio III

Izazov promjena - obrazovanje nastavnika u rapidno mjenjajućim kontekstima

Ovaj dio Zelene knjige o izazovima promjena sa kojima se suočava obrazovanje nastavnika, aranžiran je u 9 odjeljaka.

- U odjeljku 20 neka opšta opažanja su napravljena po pitanju kompleksnih odnosa između promjena u društvu, obrazovnog sektora i obrazovanja nastavnika.
- Posle kratkog razmatranja opažanja Evropske komisije po pitanju nedavnih promjena konteksta obrazovanja i usavršavanja (odjeljak 21)

-neke glavne promjene na tri nivoa međusobnih odnosa (geografski/socijalni/politički tehnološki i materijalni) opisane su u odjeljku 22 .

- Taj odjeljak je dopunjen je odrazima mjenjajućih opažanja uloge koju država treba da ima u obrazovnom sektoru (odjeljak 23),

- analize uticaja povećanog naglašavanja ekonomskog razmišljanja o obrazovanju nastavnika (odjeljak 24) i

- opis opštih promjena u sektoru visokog obrazovanja i njihovoj relevantnosti za obrazovanje nastavnika kao integralne komponente visokog obrazovanja (odjeljak 25).

- Odjeljak 26 govori o istraživanju nastave i obrazovanja nastavnika kao komponentama brzomjenjajućeg konteksta obrazovanja nastavnika i njihovog uticaja na obrazovanje nastavnika, - dok odjeljak 27 govori o izazovima za nastavničku profesiju koja je suprotstavljena promjeni (diferencijacijom zadataka, problemima zahtjeva /isporučivanja) i njihovih reperkusija obrazovanja nastavnika.

- U zadnjem odjeljku, promjenjena opažanja o ulogama i zadacima nastavnika koje oni očekuju da se ispune i diskutuju (odjeljak 28).

20. Saradnja između promjena u društvu, obrazovnom sektoru i obrazovanju nastavnika

Razne grupe u društvu, koje imaju različite interese i snagu , izgleda da su međusobno povezane u jednom broju kompleksnih sistemskih relacija prema sektoru obrazovanja i usavršavanja i prema obrazovanju nastavnika..

Promjene u društvu mogu uticati na obrazovni sektor.

- Pošto obrazovni sektor može da obezbjedi (već ili kroz promjene) odgovore i solucije (djelimične ili čak pune) novim izazovima i problemima,
- produkujući promjenjene relacije između obrazovnog sektora i drugih sektora u društvu,
- ispitujući monopol obrazovnog sektora,
- oblikujući novu podjelu rada u obrazovnim stvarima (između kuće i škole, između obrazovnih institucija i neformalnih sredina za učenje), i/ili
- postavljajući nove zahtjeve u obrazovnom sektoru.

Za ove promjene se pretpostavlja da će uticati na obrazovanje nastavnika. One postaju vidljive kao promjene i jednom ili više od sledećih područja:

- ciljevi obrazovanja nastavnika (orijentacija na ključne kvalifikacije umjesto, na produktima znanja, učenje za suočavanje sa kompleksnošću i nesigurnošću u nestabilnim kontekstima);
- sadržaj nastavnog plana i programa (upravljanjem znanjem umjesto učenja naučnih struktura akademskih disciplina),
- kulture i metodologije predavanja i učenja (fokusiranje na problem -, projektovano- i istraživački- orijentisano učenje),
- podjela izvora raznim komponentama , programa za obrazovanje nastavnika,
- podjela zadataka između različitih komponenti obrazovanja nastavnika (početno obrazovanje nastavnika , indukcija, obrazovanje uz rad i dalje obrazovanje),
- struktura organizacije obrazovanja nastavnika i
- njena institucionalna lokacija.

21. Tri "faktora promjena"

Među mnogim kompleksnim promjenama koje se dešavaju u Evropskom društvu, tri glavna trenda , tri "faktora promjena" se manifestuju. Oni su

- internacionalizacija trgovine (uticaj internacionalizacije),
- svitanje informacionog društva (uticaj informacionog društva) i
- nemilosrdan (nepopustljiv) marš nauke i tehnologije (uticaj naučnog i tehničkog svijeta) kao solucije da "obrazovanje i usavršavanje može dovesti do eliminisanja opasnih efekata ova tri izvora promjena" Bijela knjiga "Predavanja i učenja: prema društvu koje uči" Evropske komisije , predlaže
- ponovno uvođenje vrijednosti široke baze znanja ,i
- građenje zapošljavanja.

Dok tri trenda pomenuta od strane Evropske komisije opisuju nek glavne promjene na nivou simptoma , obuhvatniji opisi i analize promjena i duboke sociološke analize potrebne su da bi se obezbjedilo dublje razumjevanje ovih promjena, njihovih stanja I implikacija.

Fokus Evropske komisije na ekonomskim, socijalnim i zatim na obrazovnim aspektima, izgleda kao da je od najveće važnosti. U isto vrijeme za diskusiju je, da li bi zaista usko osmišljen fokus za prisvajanje tradicionalnih paradigmi i mjera trebalo povećati i uzeti u obzir alternativne paradigme za "rješavanje - problema" koji su opaženi kao neophodni.

22. Neke glavne promjene i izazovi

Obrazovanje i usavršavanje u sledećem vijeku mora da doprinese ovladavanju građana, organizacija i struktura zajednice sa znanjem i vještinama da savladaju proaktivno i efektivno mnoge izazove promjene sa kojom su Evropska društva suočena.

Bez ulaska u detalje na nivou simptoma , veliki dio različitih i međusobno isprepletanih promjena konteksta obrazovanja, mogu biti posmatrani kao da su izazovi za obrazovanje i usavršavanje. Neke glavne promjene se mogu opisati na geo, socijalnom, političkom, tehnološkom i materijalnom nivou.

Uprkos brojnim i različitim promjenama, tri zajedničke osobine bi se trebale analizirati:

- velika brzina promjena,
- njihov uticaj na većinu sfera ljudskog života, i
- jedna rastuća kompleksnost socijalnih, kulturnih i ekonomskih pitanja, sa kojom su Evropljani suočeni.

Na geo, socijalnom i političkom nivou sledeća glavna pitanja promjene trebala bi se opisati:

- fenomen internacionalizacije i globalizacije svih aspekata života,
- proces Evropske integracije u bliskoj relaciji sa uvećanom mobilnosti građana Evropske unije,
- uvećanje emigracije u Evropsku uniju, zbog mobilnosti u Evropskoj Uniji. Emigracija je u povezanosti sa pitanjem multikulturalnosti i rasizma,
- promjene vrijednosti stepen kolapsa starih društvenih običaja,
- promjena struktura porodice i odnosu poslu,
- očekivanje dužeg života i populacija koja stari,
- promjenjene strukture rada i zapošljavanja, i
- socijalna uznemirenost .

Na tehnološkom nivou uočljivi su sledeći fenomeni:

- rastuća eksplozija informacije i znanja udvostručena sa povećanom kompleksnošću društvenih i tehnoloških stvari,
- uticaj nove informacione i komunikacione tehnologije u svim aspektima života,
- brzo rastući uticaj novih tehnologija (biotehnologija),
- rast kompleksnosti vještina potrebnih za radno mjesto i
- zahtjevi industrije za fleksibilnošću radne snage.

Na materijalnom nivou pitanja

- većeg životnog standarda sa jedne strane i
- novog siromaštva (društveno isključivanje) sa druge,
- pritisak na svjetsku udobnost i
- povećanje slobodnog vremena
moraju biti uzeti u obzir i kao promjene i kao izazovi. Razlike između i u zemljama moraju takođe biti uzete u obzir.

Neke od ovih promjena koje utiču na ulogu i zadatke obrazovanja i usavršavanja, škola, nastavnika i obrazovanja nastavnika smještene su visoko na političkom obrazovnom dnevnom redu.

One uključuju

- integrisanje informacionih i komunikacionih tehnologija u podučavanju, studiranja i procesa učenja,
- pitanja o polovima,
- strani i/ili zajednički jezik za učenje,
- povećanje zaposlenosti naročito mladih ljudi,
- borba protiv neuspjeha u školi, i
- uspostavljanje novih odnosa između obrazovnog sektora i sektora rada i ekonomije.

Druge važne promjene i izazovi (Evropska integracija, obrazovanje građana, vrijednosti obrazovanje, multikulturalizam) sa njihovim implikacijama za redefinisane ciljeve obrazovanja i školovanja i prema nastavničkoj profesiji i obrazovanju nastavnika, dobile su samo ograničenu pažnju obrazovne politike.

23. Promjena opažanja uloge države u obrazovnom sektoru

Od ranih 90-ih opažanja u odnosu na uloge i zadatke države, vlade i administracije koji su trebali da se ispune, su se promjenila u većini država članica Evropske unije. Uvod u politički diskurs takvih koncepata poput globalizacije i principa gdje je država redukovala njenu odgovornost u velikom broju terenske politike kao što su ekonomski poslovi, briga o zdravlju, socijalna sigurnost, saobraćaj, zaštita životne okoline i obrazovanje i usavršavanje u mnogim državama članicama.

Vizija socijalnog blagostanja u državi koja obezbjeđuje jednake mogućnosti za obrazovanje svima, došla je pod težak napad od strane neokonzervativnih i neoliberalnih politika sa jedne strane i postmodernističkih ideologija sa druge strane. U većini država članica Evropske unije smatralo se prednošću smanjivanje odgovornosti demokratske legitimne države u područjima obrazovanja i usavršavanja i dogradnja ili nadomještanje sa novim strukturama i mehanizmima kao što je novi javni menadžment (upravljanje).

Prelaz, deregulacija, izbor autonomije kao i privatizacija i privatna inicijativa, postale su nove formule često korišćene u političkim govorima po pitanju obrazovanja i usavršavanja. Ali, u različitim državama članicama Evropske unije i iz raznih društvenih grupa, ovi koncepti imaju

različita značenja:

- deregulacija ili autonomija mogu biti viđeni kao sledeći neophodan korak u razvoju demokratskih društava u kojem će jedan veći broj građana morati da preuzme veću odgovornost.
- Neokonzervativne i neoliberalne ideologije, ili "novo pravo" vidi ove formule kao programe gdje je kontrola prelocirana u privatnu ili tržišnu sferu.

Iako veoma heterogena u prirodi, ova promjenjena obilježja uloge države imaju implikacije za obrazovanje i usavršavanje u opštem smislu i za obrazovanje nastavnika u naročitom smislu. Implikacije se dovode u vezu sa strukturalnim i problemima nastavnog plana i programa, kao i organizacionih, administrativnih, upravljačkih i finansijskih predmeta.

Što se tiče školskog obrazovanja

- povećani zahtjev roditeljima da postanu aktivni partneri u stvarima obrazovanja i usavršavanja može biti viđen kao jedan simptom.
- Slična mišljenja odnose se na pokret prema većoj autonomiji škola u nastavnom planu i programu i organizacionim poslovima,
- U produžetku, pokušaj profesionalizacije predavanja i nastavničkog posla mogu se interpretirati kao potreba za profesionalnijom autonomijom.

Što se tiče obrazovanja nastavnika, većina država članica Evropske Unije usvojila je sledeće politike:

- politika prelaza i deregulacije. Mehanizmi upravljanja su se promjenili iz tzv. "pravilo - usmjeravanih modela", do tzv. "cilj i rezultat - usmjeravanih modela".
- Odgovornost i zadaci države su smanjeni popitanjima strategijskog planiranja i strategijskog upravljanja.
- Više autonomije je dato institucijama obrazovanja nastavnika što se tiče odgovornosti za nastavni plan i program i administraciju materijala i ljudskih resursa.
- U isti vrijeme mnoge države članice su počele da uspostavljaju profesionalne agencije za akreditaciju programa za obrazovanje nastavnika i nastavničkih sertifikata (Portugal) ciljajući na visokokvalitetne programe za obrazovanje nastavnika i profesionalno nadgledanje kvaliteta programa obrazovanja nastavnika.

Suprotno od ovih pomenutih trendova mali broj država članica Evropske unije je povećala odgovornosti za programe obrazovanja nastavnika na centralni državni nivo.

Svakako, trend prema konvergenciji može se razmatrati . Vlade i ministarstva obrazovanja izgleda da uzimaju više odgovornosti za strategijsko planiranje obrazovanja nastavnika, a manje odgovornosti za pitanja nastavnog plana i programa , administracije plana i upravljanja.

Dok trendovi koji su pomenuti izgleda imaju jak uticaj na obrazovanje nastavnika i njegovu realizaciju, oni takođe utiču da obrazovni nastavni plan i program za nastavnike mora da obezbjedi realne situacije za učenje u kojima nastavnici mogu sticati one kvalifikacije koje su im potrebne da rade kompetentno u novom kontekstu povećane autonomije na školskom i učioničkom nivou. Obrazovanje nastavnika mora da pripremi nastavnike da rade kompetentno sa povećanom relativnom autonomijom škola , koja se odnosi na pitanja nastavnog plana i programa i na pitanja upravljanja.

Orijentacija obrazovanja nastavnika prema "novom profesionalizmu" može postati bitan uslov za realizovanje školske autonomije.

24. Povećanje ekonomske racionalnosti

Ekonomska racionalnost ili ekonomsko razmišljanje ima veliki uticaj u društvu, čak i na polju obrazovanja i obrazovanja nastavnika. Posebno od ranih 90-ih ova pitanja izgleda da dominiraju obrazovanim politikama i obrazovanjem nastavnika u jednom broju država članica.

Namjenjen da smanji javne troškove za (nastavnik) obrazovanje nove forme finansiranja (nastavnik) obrazovanje su uvedene u neke države članice Evropske Unije zasnovane na

- nekako usko zamišljen kriterijum (problemi u vezi indikatora performanse) i na
- konačan ishod.

Dok je javna potrošnja za obrazovanje nastavnika smanjena u većini država članica, institucije obrazovanja nastavnika u većem broju bivaju odgovorne za optimalno ekonomsko korišćenje materijala i ljudskih resursa. Kao rezultat promjena u studentskom-zaposlenom osoblju razmjeri moralo se u jednom broju instituta za obrazovanje nastavnika povećati broj radnog osoblja. Dalje bi trebalo dodati da obrazovanje nastavnika- početno obrazovanje nastavnika , kao i obrazovanje uz rad - je postalo subjektmarketinških sila i jedna povećan takmičenje između različitih provajdera obrazovanja nastavnika . Ovo se odnosi naročito na provajdere u obrazovanju za vrijeme rada . U isto vrijeme obrazovanje i usavršavanje se vidi kao robe od strane povećanog broja roditelja i studenata. Vrijednost za novac je pobjednički stav. Ovaj promjenjivi stav može imati jedan broj reperkusija na obrazovanje , kao i na obrazovanje

nastavnika.

25. Strukturalne promjene u sektoru visokog obrazovanja

U većini zemalja članica Evropske Unije obrazovanje nastavnika je postalo integralni dio sektora visokog obrazovanja. Ovakvo obrazovanje nastavnika djeli opšte promjene konteksta sektora visokog obrazovanja i izazove sa kojima je sektor suočen.

"Srednjoškolsko obrazovanje za sve" bila je parola 60-ih i "doživotno učenje za sve" ili "visoko obrazovanje za sve" postalo je formula političkih govora 90-ih.

Pet komponenti su uključene u ovu retoriku:

1. Iz ekonomskih perspektiva tvrdilo se da visokorazvijeno postindustrijsko informaciono društvo zavisi od optimalnog razvoja svih njihovih ljudskih resursa (teorije ljudskog kapitala). To bi bio poziv za razvijanje kvalifikacija na najvišem mogućem nivou, i visoko obrazovanje i usavršavanje za veliki broj osoba.

2. Brzina tehnoloških promjena i socijalnih razvoja bi uticala da sektor visokog obrazovanja mora da pretpostavi više odgovornosti za stalno obrazovanje i usavršavanje velikog broja osoba. Instituti visokog obrazovanja i usavršavanja su morali biti usavršeni u obuhvatne centre znanja odgovorne za

- produkciju naučnog znanja, razvijanje rješenja-problema u bliskim odnosima sa preduzećima (to su pitanja transfera znanja i transformacije znanja),

- početno obrazovanje i usavršavanje povećavajuće heterogene populacije studenata i

- stalno obrazovanje i usavršavanje za različite grupe osoba.

3. U isto vrijeme povećanje broja osoba je razvilo prijeku potrebu za najvećim mogućim kvalitetom obrazovanja i usavršavanja.

4. Nove informacione i komunikacione tehnologije i njihova prilagodljivost procesima obrazovanja i usavršavanja otvorile su ulaz u visoko obrazovanje i usavršavanje (otvoreno i učenje na daljinu, televizijsko učenje, virtuelni univerziteti i pokušaji uspostavljanja virtualnog koledža za nastavnike).

5. Radeći paralelno sa provajderima formalnog visokog obrazovanja prisustvo neformalnih provajdera visokog obrazovanja i usavršavanja može se shvatati kao daljnji izazov.

Svi ovi faktori vode prema ekspanziji sektora visokog obrazovanja u svim državama članicama Evropske Unije i masovno visoko obrazovanje je postalo realnost. Blisko vezan sa ekspanzijom visokog obrazovanja, proces diversifikacije (unošenje raznolikosti) je započeo. Novi tipovi institucija su oformljeni u sektoru visokog obrazovanja.

U jednom broju država članica promjene strukture programa visokog obrazovanja, mehanizama odobravanja programa i struktura sertifikata su napravljene. Evropski trend prema konvergenciji sledećih struktura programa i sertifikata može se vidjeti:

- redovne studije,
- postdiplomske studije,
- doktorske studije i u nastavku,
- institucije visokog obrazovanja i usavršavanja treba da obezbjede programe koji kratko traju i vode prema određenoj diplomi.

Ovi razvoji izazivaju tradicionalne koncepte visokog obrazovanja, naročito univerzitetskog obrazovanja u jednom broju država članica Evropske Unije. Jedan broj univerziteta nije uspio da bude dovoljno proaktivan u radu sa mjenjajućim kontekstima i ovo je akcentiralo tekuće probleme.

Svi ovi faktori su opšti trendovi u sektoru visokog obrazovanja i oni će uticati na obrazovanje nastavnika kao integralne komponente sektora visokog obrazovanja:

- institucionalne promjene na početnom obrazovanju nastavnika (diskusije u nekim državama članicama Evropske Unije da li da početno obrazovanje nastavnika za nastavnike u osnovnim školama treba biti locirano na institucijama visokostručnog obrazovanja ili da ostane na univerzitetima , i problemi sa uspostavljanjem virtuelnih koledža za obrazovanje nastavnika).
- Promjene koje se tiču struktura programa i
- sertifikati studija za obrazovanje nastavnika (trendovi prema modularizaciji početnog obrazovanja nastavnika).
- Problemi u vezi sa vokacijom obrazovanja uz rad, stalnog profesionalnog obrazovanja i daljeg obrazovanja nastavnika , kao i obrazovnog istraživanja.
- Problemi sa organizacijom svega ovoga i/ili

- problemi sa rastom heterogene populacije studenata za nastavničko obrazovanje.
- Promjenjeni i mjenjajući zadaci sektora visokog obrazovanja traže kvalifikovano nastavno osoblje. Sigurno, jedan esencijalni element visokog kvaliteta visokog obrazovanja i usavršavanja je dobro obrazovano i profesionalno osoblje u sektoru visokog obrazovanja. Ovo može biti novi i važan zadatak za obrazovanje nastavnika.

26. "Stanje umjetnosti" ili "stanje prakse"?

" Stanje umjetnosti-znanja" može biti definisan kao znanje prikupljeno iz velikog broja istraživačke i naučne prakse za poboljšavanje predavanja i učenja i obrazovanja nastavnika , koje je potčinjeno istraživanju predavanja i istraživanju obrazovanja nastavnika zadnjih godina. U isto vrijeme "stanje prakse" obrazovanja nastavnika može biti identifikovano s jednim brojem stalnih problema (nastavni plan i program, sardnja sa školama).

Iako novi rezultati istraživanja predavanja, ili istraživanja o obrazovanju nastavnika ne zauzimaju najprominentniju ulogu u socijalnoj areni obrazovanja nastavnika (reforma), ovi pokazivači se moraju smatrati kao druga komponenta brzomjenjajućeg konteksta obrazovanja nastavnika i kao izazov postojećim programima i praksama obrazovanj nastavnika.

Neka glavna shvatanja proizašla iz istraživanja o predavanju i istraživanja o obrazovanju nastavnika su:

- iskustva iz jednog broja konkretnih reformi i razvojnih projekata ,ili ukrštenih Evropskih projekata za razvijanje nastavnog plana i programa , od kojih su neki bili podržani od strane akcione šeme ERASMUS Evropske komisije.
- Povećanje znanja o efektima i efikasnosti različitih modela i metodologija obrazovanja nastavnika.
- Shvatanje uslova i efekata modela reflektivnog obrazovanja nastavnika, akciono istraživanje kao i od "nastavnik kao istraživač" pokreta.
- Poboljšano znanje o profesionalnom razvoju nastavnika.
- Progres u razvijanju istraživanja-osnovne baze znanja za predavanje i
- uviđanje fenomena odgovornosti nastavnika, njegovih stanja i razvoja.

Istraživanja o nastavi i obrazovanju nastavnika pokazuje da u školama kao i u obrazovanju nastavnika treba pokušati sa "jakim sredinama za učenje". Jake sredine za učenje mogu biti

definisane kao

- situacije koje iznuđuju iz studenata aktivan i konstruktivan proces akvizicije znanja i vještina i
- koji nudi dovoljno mogućnosti za interakciju, komunikaciju i kooperaciju.

Jake sredine za učenje ciljaju na

- stimulisanje studenata da sami postavljaju svoje ciljeve,
- navođenje da prihvate odgovornosti za proces sopstvenog učenja.

Drugim riječima, u jakim sredinama za učenje studenti i nastavnici ubrzano postaju agenti sopstvenih aktivnosti i procesa učenja.

Opažanje da "stanje umjetnosti-znanja" može se naći u dinamičkim kursovima obrazovanja nastavnika i samo se koristi do određenog stepena od strane različitih učesnika (političari obrazovanja, nastavnički edukatori) u različitim sferama obrazovanja nastavnika zahtjeva pažljivu analizu. Dalje, nedostatak koherentnih istraživačkih komponenti u mnogim nastavnim planovima i programima početnog obrazovanja nastavnika u korelaciji sa suboptimalnim korišćenjem "stanje umjetnosti-znanja". U isto vrijeme mnogi programi obrazovanja nastavnika, bazirani na normalnu školsku tradiciju, akademsku tradiciju ili modele minimum- kompetencije imaju, još uvijek, samo nedovoljno jasno razvijeno angažovanje kao obrazovanom istraživanju i moraju da preuzmu "najbolja praksa" po mogućnosti bazirana na "stanje umjetnosti-znanja".

27. Izazovi za nastavničku profesiju

Različita socijalna pozicija nastavničke profesije u državama članicama Evropske Unije, kao i mijenjajući uslovi na tržištu rada za nastavnike imaju jak uticaj na obrazovanje nastavnika.

Velike razlike postoje u statusu nastavnika. Ako se prihodi koriste kao indikator, nastavnici se obično nalaze na najnižoj ljestvici među akademskim profesijama. Često srednjoškolski nastavnici imaju veće plate od nastavnika u osnovnim školama.

U mnogim državama članicama nastavnici imaju status građanskog službenika ili javnog državnog službenika. Tendencija je da se promjeni status građanskog službenika u javni ili privatni status. Na status nastavnika, naravno, utiče razvijanje kao profesionalizaciji nastavničke snage. Nastava se smatra doživotnom karijerom i zaposlenje s punim radnim vremenom u većini država članica Evropske Unije. Pokreti za mijenjanje ovoga su vidljivi, napr.kada je predavanje kao honorar (jedan dio radnog vremena)/ili životna faza specifičnog

posla , postane realnost.

Do skorašnje diferencijacije u nastavničkoj profesiji su široko skoncentrisane oko

- sertifikata koji se dobijaju na početnom obrazovanju nastavnika za različite tipove ili nivoe škole,
- različiti predmeti koji se uže uškoli i/ ako su uženi predmeti od strane predmetnih nastavnika i razrednih nastavnika,
- predavanje, administracija i/ili upravljanje,i
- starješinstvo.

Ograničeni broj drugih formi diferencijacije može se takođe posmatrati. Forme diferencijacije koje su pomenute izrastaju iz tradicije i demonstriraju ravne strukture karijere u nastavničkoj profesiji. Niz godina ovo se smatra problematičnim u određenim socijalnim kontekstima.

S obzirom na diversifikaciju kompetencija zahtjevane su komplementarne i alternativne forme diferencijacije nastavničke profesije koje mogu postati neophodne u kriterijumu kao što je

- različiti zadaci (predavanje , razvoj nastavnog plana i programa, upravljanje, saradnja nastavnika i početno obrazovanje nastavnika, školski inovator, tutor za otvoreno i učenje na daljinu),
- odgovornosti (nastavnik-šef odsjeka-školski upravnik) i/ili
- predmetna područja koja prate tematski pristup (učenje o rodovima-učenje o životnoj sredini-obrazovanje o miru-informaciona i komunikaciona tehnologija) moraće se uzeti u obzir.

Predavanje i do nekog nivoa obrazovanje nastavnika ostalo je prilično feminizirano u većini država članica Evropske Unije. Razvoj koji se bazira na polu ,dostigao je u identifikaciji, sa jedne strane,podjeljenih pretpostavki i razumjevanja o ciljevima i ulogama obrazovanja nastavnika, i sa druge, povećanje kompleksnosti,koje je rezultiralo iz promjena globalnih i nacionalno-materijalnih uslova,kulturnih očekivanja i grupnog i individualnog identiteta. Edukatori nastavnika će trebati da imaju sledeće prioritete:

- neophodnost zahtjeva za ideološkim prostorom u koji oni mogu postaviti izazov muškim hegemonističkim teorijama i praksama.
- Razumjevanje specifičnosti polova i feminističkih diskursa u raznim zemljama i, naročito, interakcija između lokalnih briga i prioriteta po polovima i širi feministički pokreti i ideje.
- Poštovanje različitosti u iskustvu polova koji se oslanjaju na istoriju i kulturu zemlje ili regije koja je uključena,saradnja sa političkim sistemima ili političkim pokretima,I materijalnim uslovima individualaca i grupa.

- Priznanje sličnosti u terminu nastavničkog slabog statusa po pitanju žena koje rade i važnost obezbjeđivanja zaposlenja, mobilnosti i profesionalne satisfakcije mnogim ženama. Povezivanje rrodova sa drugim obrazovnim nejednakostima , napr.onima koji se odnose na socijalnu klasu, porijeklo ili seksualnost.
- Razumjevanje relativne nestabilnosti odnosa među polovima istorijski i kulturno,I uticaj promjenjenih obrazaca različitosti polova u školama I obrazovanju nastavnika.
- Kritičko mišljenje (i slavljenje) distinktivnih obrazovnih doprinosa koje su žene dale (nastavnik) obrazovanju.

U svakom slučaju,uzajamno razumjevanje procesa kroz koji polovi (svjesnost) se produkuje kroz obrazovanje nastavnika i treba da bude ojačana da se suprotstavi nepravaudi prema polovima kao god se ona pojavljivala.

Nastavnička potreba i zahtjev i zadržavanja postavljaju druge probleme za obrazovanje nastavnika. Neke države članice Evropske Unije suočile su se sa nedostatkom nastavnika (Engleska i Vels,Švedska). Nedostaci mogu postojati za

- sve tipove školai/ili nastavnike,
- određene predmete (matematika i prirodne nauke,informativna tehnologija, strani jezici),
- neke naročite vrste škola (stručne, tehničke, komercijalne škole), i/ili u odnosu na
- lokaciju (nestašica nastavnika u unutrašnjim gradskim područjima ili ruralnim regijama).

Neki eksperti predviđaju opštu nestašicu nastavnika u bliskoj budućnosti u mnogim državama članicama. Oko pola miliona novokvalifikovanih nastavnika će vjerovatno biti obrazovano u Evropskoj Uniji u bliskoj budućnosti. Ovo je poziv za

- diskusije po pitanju politika regrutovanja, kao i
- novih definicija profesionalne uloge nastavnika i njihovo obrazovanje,i
- nove grupe osoba (stari studenti, kvalifikovani nastavnici koji su napustili nastavničku profesiju (osobe sa drugim zanimanjima), koji će morati biti privučeni u nastavničku profesiju.

Druge države članice Evropske Unije su suočene sa viškom nastavnika koji je često povezan sa veoma mladim profilom . Ovo je poziv za diskusije o selekciji nastavnika. Ove su zemlje suočene sa problemom da svi novi zadaci u školi i obrazovanju moraju biti postignuti sa "sijedom profesijom", što znači da sistematična nastojanja u obrazovanju uz rad i stalnom profesionalnom razvoju su vitalna.

Višak nastavnika u nekim Evropskm zemljama i nestašica u drugim zemljama postavljaju pitanje nastavničke mobilnosti i validnosti programa obrazovanja nastavnika u svim

zemljama.

28. Novi izazovi za nastavnike

Mnoge postojeće snage i dostignuća nastavnika, škole i promjene i izazovi obrazovanja nastavnika traže redefinisane profesionalnih zadataka i uloga nastavnika I obrazovanja nastavnika.

Tradicionalne koncepcije kao što je predavanje kao transmisija znanja, ili predavanje kao vještina, mogu postati zastarjele.

Postoji mnogo razloga da se ove koncepcije moraju zamjeniti sa dinamičnije orjentisanim koncepcijama, zasnovanim na novom profesionalizmu I naročito na pedagoškom profesionalizmu.

Zasnovana na naučno vrednovanom znanju i praksama (stanje umjetnost-znanje) nastavnici bi trebali da obezbjede najbolji moguć obrazovni servis klijentima obrazovanja i usavršavanja. Provizija mora da se uradi tako da eventualni nastavnici

- će imati mogućnost da razviju profesionalnu autonomiju
- postanu proaktivni agenti promjene. Da bi se to postiglo uslovi moraju biti ispunjeni.

U isto vrijeme je pomenuto da škole I nastavnici ne mogu adekvatno da se nose sa povećanim, promjenjenim i novim očekivanjima i zadacima. Nastavnici imaju manjak proaktivnosti u radu sa promjenjenim i brzo mijenjajućim uslovima školovanja i obrazovanja (autonomija škole i razvoj lokalnog nastavnog plana i programa) Ponekada neadekvatno obrazovanje nastavnika se vidi kao jedan od glavnih doprinosa za ovu ne tako dobru situaciju, iako je vrijedno pomenuti da u nekim zemljama nastavnici i škole mogu prihvatiti na bolji način promjene od nekih programa početnog obrazovanja nastavnika.

U 1835.god. Njemački edukator A. Diesterweg ironično je primjetio da očekivanja uloga i zadataka koje nastavnici treba da ispune su uvijek nerealno visoka. On je tražio najbolju akademsku pripremu nastavnika kao neophodan uslov za ispunjenje, i ako ništa drugo, a ono parcijalno, očekivanja I zadatke definisati od strane različitih grupa u društvu. Svakako, najbolje moguće obrazovanje nastavnika nije još postala realnost u jednom broju država članica Evropske Unije.

Tri aspekta izgledaju veoma relevantna:

- nastavnici bi trebalo da steknu kompetenciju da uspostave jaku sredinu za učenje da bi dobili visok kvalitet obrazovanja i usavršavanja u stvarnosti. Da li (budući) nastavnici pronalaze mogućnost da nauče neophodne kompetencije u postojećim programima obrazovanja

nastavnika?

Nastavnici bi trebalo da transformišu akademska znanja u situacije predavanja i učenja da bi dobili proviziju širw baze znanja (koncepti plastičnog obrazovanja, erudicije). Da li savremeno obrazovanje nastavnika, sa fokusom na praktičana ili mali broj akademskih disciplina obezbjeđuje kompetencije neophodne za ove procese transformacije?

Sarađivanje pri rješavanju problema i timski rad izgledaju neophodni da ispune izazove predavanjai učenja. Da li obrazovanje nastavnika sa predominantnom individualističkim kulturama obezbjeđuje adekvatnu sredinu za učenje?

Reagujući na probleme koji su gore navedeni i orijentisane na lajtmotiv profesionalizacije mnoge zemlje pooštrile su zahtjeve za upis početnog obrazovanja nastavnika, produžile njegovo trajanje, premjestile početno obrazovanje nastavnika u visoki obrazovni sektor, napravile modifikacije nastavnog plana i programa i/ili uvele ponekad obiman sistem obrazovanja uz rad. Ali, ostaje diskutabilno da li takve politike (više od istoga) su adekvatne da rješe probleme ili da li će suštinske reforme koje se odnose na promjenu paradigmi, biti neophodne da zadovolje nove izazove u rapidno mjenjajućim kontekstima.

Dvije opservacije mogu se dodati da ukažu na potrebu suštinske reforme obrazovanja nastavnika:

- najmlađi nastavnici u državama članicama Evropske Unije koji su diplomirali 1999.god.nisu dobili koherentno obrazovanje i usavršavanje po pitanju korišćenja bogatog potencijala informacionih i komunikacionih tehnologija koji su obezbjeđeni za nastavu, procese studiranja i učenja. Samo mali broj nastavnika edukatora koriste ove nove tehnologije u njihovom predavanju. Zato , potencijalni nastavnici iskušavaju samo do veoma ograničenog stepena sredine za učenje u kojima se upotrebljava multimedija. Neko bi ironično moga pitati, da li neko može da zamisli nastavnika u osnovnoj školi koji ne može da čita i piše na pravi način , ali još uvijek predaje čitanje i pisanje.

- Dok adekvatne pripreme studenata za doživotno učenje se ne deklariraju kao ciljevi naveće relevantnosti, razmatranje ovog fenomena od strane OECD započelo je 1997.god. Modeli za njegovo korišćenje u obrazovanju nastavnika još uvijek nedostaju u jednom broju država članica Evropske Unije.

Obrazovanje nastavnika treba da bude jedan otvoreni stalni sistem učenja i razvijanja proaktivan prema njegovoj okolini ako brzina promjena bude adekvatno vođena. Početno obrazovanje nastavnika ne može više (ako je ikada moglo) "pripremati" nastavnike za karijeru od nekih 30 godina i obezbjeđivati im kompetencije koje se traže, a često još se i ne znaju. U 1971.god. definisano je pet zadatah oblasti za nastavnike (i obrazovanje nastavnika) sa "kompetencijom i spremnošću za inovaciju". Slični predlozi su u isto vrijeme predloženi i u Ujedinjenom Kraljevstvu ili Nordijskim zemljama. Svakako je otvoreno pitanje kako

Njemački i Evropski sistemi za obrazovanje nastavnika će moći da pripreme nastavnike da ispune zadatak inovacije.

Redefinisanje uloge nastavnika zasnovane na normalnoj školskoj tradiciji ili akademskoj tradiciji mogu izazivati probleme. Ovo izgleda da utiče čak i više na redefinisane nastavničkih uloga zasnovanih na minimum-kompetenciji modelima sa njihovim fokusima na obrazloženjima ranog industrijalizma.

Četvrti dio

U principu, široko rasprostranjeni dogovor postoji da obrazovanje nastavnika mora biti jedan otvoreni dinamički sistem i da se kroz stalni proces sastoji od bliskih međusobnih odnosa komponenti

- osnovno obrazovanje nastavnika,
- indukcija u profesionalne kulture škole,
- obrazovanje nastavnika uz rad i/ili stalni profesionalni razvoj,
- dalje obrazovanje nastavnika,
- razvoj i poboljšavanje škole, i
- istraživanje.

Kao što je iskazano u prošlim poglavljima, uprkos širokom dogovoru dinamičkih koncepata obrazovanje nastavnika, većina sistema i modela obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske Unije su, do sada, organizovana u skladu sa statičkim konceptima. Često je reforma za obrazovanje nastavnika fokusirana na poboljšanje početnog obrazovanja nastavnika.

Praveći obrazovanje nastavnika otvorenim i dinamičkim sistemom stvarnim, ima za posledicu domaće implikacije koje će ponekad izazvati lomove starih koncepcija obrazovanja nastavnika i nastavničke profesije. Zatim neka scenarija formulisana kao opcije za poboljšavanje i reforme obrazovanja nastavnika u obliku ključnih pitanja su stavljena na diskusiju. Ovo će biti navedeno u 11 poglavlja ovog djela Zelene knjige.

-U odjeljku 29 neki fundamentalni problemi koji se tiču ciljeva obrazovanja nastavnika biće diskutovani i dovedeni u vezu prema tri bazične koncepcije nastavnog plana i programa.

- Obezbeđenij jakih sredina za učenje može biti viđeno kao centralni zadatak predavanja i predavačke profesije. Implikacije ove propozicije za bazu znanja nastavničke profesije u odnosu na nastavnički plan i program obrazovanja nastavnika i njihova reforma biće diskutovani u odjeljku 30.
- Odjeljak 31 govori o mogućnosti didaktike ili predmet-stvar didaktika u razvijanju pedagoškog profesionalizma.
- U odjeljku 32 biće elaborirani kapacitet profesionalnog rješavanja problema.
- Istraživanje i razvoj su neophodna komponenta obrazovanja i biće diskutovane u odjeljku 33.

- Odjeljak 34 govori o praktičnoj komponenti programa obrazovanja nastavnika i pitanjima koja se odnose na blisku saradnju između institucija početnog obrazovanja nastavnika i škola kao naophodan uslov efektivnog obrazovanja nastavnika.
- Problemi indukcije nastavnika početnika u profesionalne kulture škola , razmatrane su u odjeljku 35.
- U odjeljku 36 razmatrana su pitanja o obrazovanju uz rad i stalnom profesionalnom razvoju nastavnika .
- Odjeljak 37 je podjeljen na pitanja daljeg obrazovanja nastavnika;
- pitanja o napredovanju osoblja u obrazovanju nastavnika je predmet odjeljka 38.
- pitanja akreditacije programa obrazovanja nastavnika i sertifikata nastavnika su tema odjeljka 39.

29. Dosledni ciljevi za obrazovanje nastavnika

Obrazovanje nastavnika uopšte i programi za početno obrazovanje nastavnika , naročito se mogu opisati kao da imaju nejasne , nerealno ambiciozne, nedosledne i ponekada čak konfliktne ciljeve.

Izgleda da je neophodno redefinisati ciljeve ili zadatke cijelog sistema obrazovanja nastavnika. Ciljevi izadaci obrazovanja nastavnika , i sistemska saradnja njegovih komponenata , kao i njihov doprinos profesionalnom razvoju nastavnika treba da bude razjašnjen. Bez devaluiranja visoke relevantnosti obimnog početnog obrazovanja nastavnika, neophodno je razjasniti koje kompetencije i stavove budući nastavnici mogu razvijati za vrijeme početnog obrazovanja nastavnika.

U profesionalnim i tradicionalnim modelima obrazovanja nastavnika, široko je prihvaćen cilj da obrazovanje nastavnika treba da podrži (potencijalne) nastavnike , tako da oni mogu razvijati te mogućnosti i stavove koji su neophodni za postizanje profesionalnih zadataka nastavničke profesije na kompetentan, reflektivan i na način razmatranja skorašnjeg naučnog znanja.

Realizovanje ovog cilja zahtjeva

- analize profesionalnih uloga, gdje se očekuje od nastavnika da ih ispune zaviseći od normativnih odluka u nekim kulturnim i socijalnim kontekstima,
- analize profesionalnih zadataka nastavnika kao što su predavanje, edukovanje, evaluacija, savjetovanje, administracija i inovacija,
- analize kvalifikacija koje su potrebne da bi se ispunile profesionalne uloge izadaci,
- eksplicitni modeli o tome kako ove kvalifikacije mogu biti stečene, i
- orijentacija programa obrazovanja nastavnika po pitanju analiziranih zadataka i kvalifikacija.

Za raspravu je na koje načine tradicionalni modeli obrazovanja nastavnika mogu ispuniti ove zahtjeve:

- potencijal modela minimum-kompetencije za početno obrazovanje nastavnika izgleda da je limitirano. Analize kvalifikacija neophodnih za ispunjavanje profesionalnih uloga i zadataka , kao i model prihvaćen za akviziciju profesionalne kompetencije, zasnovan na strategijama minimum-kompetencije , daje utisak površnosti .

- Tradicionalni modeli obrazovanja nastavnika izgleda imaju veliku potrebu suštinskih promjena . Obogaćivanje tradicionalnih modela obrazovanja nastavnika za osnovne i srednjoškolske nastavnike sa nekim profesionalnim komponentama doveli je do jednog broja poboljšanja,ali u isto vrijeme oni imaju nejasne i konfliktne ciljeve obrazovanja nastavnika. Potencijal takve strategije je izgleda ograničen.

-Modeli početnog obrazovanja nastavnika zasnovani na profesionalizmu izgleda da imaju veliki potencijal da ispune zahtjeve i poboljšaju obrazovanje nastavnika. Podrška ovom predlogu može se naći u modelima obrazovanja nastavnika Nordijskih zemalja i u jednom broju konkretnih poboljšanih projekata obrazovanja nastavnika u različitim državama članicama Evropske Unije.

30. Obezbeđivanje jakih sredina za učenje-centralni zadatak za nastavnike i obrazovanje nastavnika?

Problemi u vezi sadašnjeg stanja baze znanja obrazovanja nastavnika i nastavničke profesije izgleda da su brojni. Dok istraživanja predavanja i obrazovanja nastavnika ponekad vodi u suštinski progres, problemi u vezi programa i nastavnog plana i programa obrazovanja izgleda da postaju čak očigledniji . Dobro razvijena baza znanja obrazovanja nastavnika i nastavničke profesije izgleda da je nedostajuća , ali neophodna veza, u pravljenju suštinskih poboljšanja u obrazovanju nastavnika i profesionalnoj službi nastavničke profesije.

Predavanje, studiranje i učenje mogu se prihvatiti kao centralna područja sadržaja baze znanja (za) nastavničke profesije. Ove aktivnosti i/ili procesi uvijek

-uzimaju mjesto u određenim kontekstima (okruženjima),

- moraju se interpretirati primarno kao namjerne akcije uključenih učesnika
- su usmjeravani prema ciljevima i objektima,
- ima suštinu (sadržaj) , i
- može biti podržan od strane raznih medija (pomoćna sredstva za nastavu i učenje).

Fokus je na procesima studiranja i učenja i na pravljenju situacija za učenje (koncept jakih sredina za učenje) u kojima studenti mogu pronaći mogućnost da razvijaju strukture značenja, znanje i akciju. Podržavajući razvoj i izgrađivanje značenja, znanje i akcija na jednoj strani i prenos akademskog znanja na drugoj mogu se vidjeti kao različiti entiteti.

Koje nauke i sadržaji mogu formirati baze naučnog znanja, još uvijek ostaje nerješiv problem u odnosu na nastavničku profesiju i obrazovanje nastavnika. U odnosu na obrazovanje

nastavnika za srednjoškolski nivo u većini zemalja članica Evropske Unije potencijalni nastavnici moraju često da primaju

- njihovo obrazovanje u jednoj ili dvije akademske discipline.
- Obrazovanje i pripremanje za glavne zadatke nastavničke profesije (obezbjeđivanje jakih sredina za učenje) su često smatrane manje važnim.

-U mnogim zemljama članicama, potencijalni nastavnici ne diplomiraju na obrazovanju ili obrazovnim naukama, nego u drugim akademskim predmetima, što može imati uticaja na razvoj njihovih profesionalnih nastavničkih identiteta. Zajedničko je sa mnogim nastavnim planom i programom u školama, obrazovanje nastavnika i njegovi programi su razdvojeni u različite i mnoge slučajeve, nepovezanih akademskih disciplina:

- u većini slučajeva ove akademske discipline fokusiraju se na razvoj naučnog znanja, objašnjavajućih modela i teorija.
- Oni ne smatraju nastavu, studiranje i učenje posebnim temama.
- niti rade sa transformacijom naučnog znanja strukturiranog u propozicioni i sistematički format u strukturama ljudskog znanja, prateći različite obrasce organizacije (holističke, epizodne, slučajne, šematske). Većina akademskih disciplina je definisala produkciju objašnjivog znanja kao njihov najvažniji cilj i ne rade koherentno sa transformacijom objašnjivog znanja proizvedenog za one koji uče.
- Jedan broj akademskih disciplina izgleda da devalvira relevantnost naučno potvrđenih praksi. Ova činjenica može da izazove probleme kada dođe do fenomena predavanj, studiranja i učenja anliziranih od strane ovih akademskih disciplina.
- Kompleksan odnos koji postoji između školskih predmeta i akademskih disciplina, se na većini instanci ne anlizira. Problem transformacije i dovođeja u vezu strukture znanja akademskih disciplina prema strukturi školskih predmeta je u velikom broju slučajeva zanemareno područje.

Navedeni problemi postali su zaista očigledni li brojne mjere za njihovo suzbijanje preduzete su u nekim državama članicama. Razvijen je integrisaniji nastavni plan iprogram obrazovanja nastavnika , fokusiran na tematski pristup. Tematske stidije u multikulturalnom obrazovanju i u Evropskim studijama , rade na obuhvatan način sa procesom Evropske integracije, ušli su uneki nastavni plan i program obrazovanja nastavnika. Mjere koje su preduzete su u većini slučajeva komplementarne postojećim obrascima obrazovanje nastavnika dok osnovna struktura programa obrazovanja nastavnika nije predmet promjene.

Obuhvatni naponi su potrebni da se razvije koherentna baza znanja za obrazovanje nastavnika i nastavničku profesiju, da se naprave potrebne reforme na oba nivoa u školama i obrazovanju nastavnika.

31. Potencijali Fachdidaktik (didaktika) ili didaktike predmet-stvar

U jednom broju Evropskih kulturnih konteksta Fachdidaktik (prevodi se kao predmet didaktike, predmet-stvar didaktike, ili predmet specifičnih metodologija) uči se u različitim predmetima u školama, i Berichdidaktik (u prevodu kao metodologije nekih isprepletanih polja izučavanja nastavnog plana i programa na školskom nivou ,kao što je socijalna studija, studija okoline, obrazovanje o nauci o građanskim pravima i dužnostima, ili učenje sa novim informacionim i komunikacionim tehnologijama) su uspostavljene kao akademske discipline i imaju ponekad značajan progres (Finska, Francuska, Njemačka). Fondacija na nacionalnim i evropskim asocijacijama u predmetu-didaktike (matematika, strani jezici i prirodne nauke), fondacija instituta za istraživanje i razvoj , ili uvođenje profesorske saradnje za razne didaktike (Nordijske zemlje) mogu biti katalizatori za veliki broj poboljšanja u nastavi i obrazovanju nastavnika.

Tendencijom izolovanja neke didaktike (matematika) može se uočiti pomanjkanje integracije. Učenje i razvoj studenta mogu biti zaustavljeni , dok očekivanja neke didaktike koja je dovedena u vezu sa jednom akademskom disciplinom i njene strukture, mogu postati predominantne. Ovo može takođe uticati na potpun personalni razvoj studenata. Argument da predmet didaktike mora da obezbjedi naučno potvrđeno znanje iz različitih školskih predmeta,kao oni koji su definisani obrazovnim politikama nacionalne , nastavne planove i programe - trebaće pažljivo posmatranje . Koherentniji naponi za uspostavljanje Bereichdidaktika kao razvojnih i istraživačkih polja , izgleda da zahtjeva:

proizvodnju ili dizajniranje naučno uspostavljenih praksi i obrazovnog softvera (udžbenici, multimedijalni produkti) može se posmatrati kao zapostavljeno polje obrazovnih nauka kao i obrazovanja nastavnika. DizajnirajućI obrazovni softver iistražujućI njegovu efikasnost, što zahtjeva saradnju kolaborativnim grupama za rješavanje problema, sastavljenih od eksperata iz jednog broja različitih polja (didaktika , lingvistika, komunikativne nauke, telematika,) i nastavnici.

U većini država članica Evropske Unije instituti za obrazovanje nastavnika su usvojili razvoj , proizvodnju i dizajniranje obrazovnog softvera samo do ograničavajućeg nivoa. Sloboda je sata marketingu na ovom polju , što je rezultiralo ponekad razočaravajućim proizvodima.

Preporučeno je da instituti za obrazovanje nastavnika rade koherentnije sa produkcijom i dizajniranjem naučno potvrđenih praksi I obrazovnog softvera (razvoji u Nordijskim zemljama). Može se očekivati da takvi naponi

- mogu voditi prema efikasnijoj pomoći za nastavu i učenje,i
- pomoći reduciranju tehnoloških deficita očiglednih na polju predavanja, studiranja i učenja. Uspostavljanje struktura za istraživanje i razvoj na institucijama obrazovanja nastavnika što izgleda kao jedna važna stvar u reformi obrazovanja nastavnika,sa potencijalno velikim uticajem na edukatore nastavnika, (potencijalni) nastavnici, nastavnička profesija, i studenti.To može efektivno doprinjeti redukciji problema tradicionalnih modela obrazovanja nastavnika i modela minimum - kompetencija.

32. Razvijanje kolaborativnog kapaciteta za rješavanje problema

Da bi mogli raditi efektivno i efikasno u dinamičkim okruženjima karakterističnim za brzo mijenjajuće zadatke nastavnika, kao i svi drugi profesionalci, potreban je kapacitet za profesionalno rješavanje zadataka. To je izgleda neophodno za profesionalce

- moći definisati " problem - prostora" i formulisati pitanja,
- posjedovati široki i razvijen repertoar vještina za rješavanje vještina, koji im omogućava da
- riješe određene probleme.

Predavanje je kompleksna aktivnost gdje se uporedo odvija razmišljanje i akcija na velikom broju frontova. Dok neki relativno homogeni i standardizovani zadaci i problemi nastave mogu biti predstavljeni (" dobro - definisani zadaci i problemi"), nastava može u isto vrijeme biti opisana kao jedan veliki broj nestrukturnih i " teško-definisanih" zadataka i problema. Kada predavaju, nastavnici stalno imaju

- interpretirati kompleksne situacije,
- definisati " problem - prostora",
- prilagoditi različite rutine,
- razvijati solucije za probleme za situacije i slučajeve da bi obezbjedili visok kvalitet obrazovanja i usavršavanja i
- razvijanje komunikativnih vještina i bogat i različit repertoar ponašanja da bi se moglo vladati sa bezbroj raznih interakcija koje se dešavaju u učionici.

Većina modela za obrazovanje nastavnika izgleda da može da obezbjedi jedan broj standardizovanih solucija i praksi za dobro definisanje profesionalnih zadataka:

- Jedna od snaga modela obrazovanja nastavnika zasnovana na " tradiciji normalne škole" može biti, da ona može obezbjediti jedan broj rutina koje omogućavaju (potencijalnim) nastavnicima da ovladaju standardizovanim zadacima i da dobro definišu probleme nastave. Ovo takođe izgleda da utiče najmanje do nekog stepena na modele minimum-kompetencije.

- Akademska tradicija obrazovanja nastavnika, samo definicijom, cilja na razvijanje kapaciteta za rješavanje problema. Sagledavajući problem rješavanja problema u širem kontekstu akademska tradicija ne može uvijek da ispuni ove zahtjeve, naročito kada je fokus na prihvatanju naučnih područja- specifičnih struktura znanja.

U isto vrijeme ponekad oazbiljna sumnja je izražena da li obrazovanje nastavnika zasnovano na ova dva modela je u mogućnosti da obezbjedi situacije za učenje prikladne za razvoj kompetencije i za spremnost definisanja probleme-prostora. Dalja pitanja se postavljaju misleći na njihovu sposobnost da gaje kapacitet rjašavanja problema neophodan da ispuni novoidentifikovane loše-definisane probleme nastave i buduće probleme koji će se pojaviti.

Kompetencija u kolaborativnom rješavanju problema i kompetencija za saradnju i timski rad su opaženi da su od velike važnosti u visokorazvijenim informacionim društvima. Pošto se obrazovanje i usavršavanje kreće prema većoj školskoj autonomiji i narastajućoj potrebi za nastavnički timski rad, usvajanje ovih kompetencija je od vitalnog značaja.

Nastavnici iz različitih sredina će se trebati staviti u situacije gdje mogu da prihvataju strategije i razumjevanja za razvijanje školskog-specifičnog nastavnog plana iprograma kroz kolaboraciju I kooperaciju. "Problem-prostora na koji nailaze ne može biti dobro-definisan. Naše pitanje bi trebalo koliko dosro sadašnji modeli obrazovanja nastavnika sa predominantnim individualističkim kulturama obezbjeđuju učenje iskustava za razvijanje ovih kompetencija,koje su esencijalne za svaku formu školskog poboljšavanja I profesionalnog učenja?

Proizilazi da će budući programi i nastavni plan i program obrazovanja nastavnika biti orjentisani više na

- proces-,
- problem-,
- projekt-i
- istraživački-orjentisane sredine za učenje i
- ispitivanje - orjentisanih kultura mora da zamjeni rigidno I reaktivno predavanje o kulturama, studiranje i učenje (potencijalni modeli zamišljenog obrazoavnja nastavnika , ili istraživanja obrazovne akcije), ako se željena promjena ispuni.

33. Istraživanje i razvoj kao komponente obrazovanja nastavnika

U većini država članica Evropske Unije saradnja između obrazovanja nastavnika, nastavničke profesije i obrazovanog istraživanja i razvoja trebaju se redefinisati. Kao i u svim drugim (ne samo akademskim) profesijama bliska saradnja između

- (obrazovnog) istraživanja i razvoja, i
- (nastavničke) profesije izgleda kao neophodna.

Sve veća priznanja visoke relevantnosti istraživanja za visok kvalitet obrazovanja i visoki kvalitet obrazovanja nastavnika, vode u sigurnu ekspanziju i kultivisanost istraživanja i razvoja koji je relevantan za obrazovanje nastavnika.

U većini država članica Evropske Unije

- institucije obrazovanja nastavnika i njihovo osoblje, kao i studenti nastavnici i nastavnici, su do nedavno bili odvojeni od istraživanja i razvoja.
- Mnoge institucije obrazovanja nastavnika nemaju jasnu odgovornost, niti adekvatne izvore za istraživanje i razvoj.

Dok koherentno i ciljano istraživanje i razvoj izgledaju kao esencijalni za poboljšavanje svih formi obrazovanja nastavnika, ne može se poricati da modeli obrazovanja nastavnika zasnovani na normalnoj školskoj tradiciji, i naročito na modelima minimum-kompetencije obrazovanja nastavnika, označavaju različita mišljenja po tom pitanju. Karakteristika srednjoškolskog obrazovanja za nastavnike je da (student) su nastavnici obično suprotstavljeni sa istraživanjem u određenim akademskim disciplinama koji ne mogu uvijek biti relevantni za nastavu i profesiju nastavnika.

Početno obrazovanje nastavnika, kao i obrazovanje nastavnika uz rad, moraju da pronađu jasan profil u odnosu na

- istraživanje i razvoj i
- aktivno učestvovanje nastavnika u tome (doprinosi TNTEE pod mreže F na zamišljenoj praksi obrazovanja nastavnika, ili obećavajućih koncepata "nastavnici kao istraživači" ili akciono istraživanje).

Razvoj u ovom pravcu utiče da sve institucije i/ili odsjeci uključeni u programe obrazovanja nastavnika, moraju aktivno biti uključeni u istraživanja i u doktorske programe koji se odnose na obrazovanje nastavnika, nastavu i nastavnički rad.

34. Partnerstvo između instituta obrazovanja nastavnika i škola

Aktivne sistematske relacije i obostrano partnerstvo između institucija obrazovanja nastavnika, nastavnika i škola su veoma važne u svim formama obrazovanja nastavnika. Bliska saradnja u područjima kao što su

- predavanje praktične komponente programa za početno obrazovnje nastavnika,
- istraživanje i razvoj, i
- školske aktivnosti za unaprijeđenje između institucija obrazovanja nastavnika, nastavnika i škola važno je uspostavljanje i rukovođenje profesionalnim kulturama učenja i razvijanja u školama, kao i u institucijama obrazovanja nastavnika. Ovo razvijanje "partnerstva" dešava se u većini zemalja Evropske Unije, iako je progres bez sumnje jednoobrazan.

Drukčiji od medicinske ili drugih akademskih profesija, relacije između obrazovaja nastavnika, nastavnika i škola, još nisu dostigle optimalni nivo.

Primjeri obrazovanja nastavnika sa jedne strane, i škola i nastavnika sa druge strane, su potpuno nezvisni jedni od drugih. U isto vrijeme obimni pokušaji ponekada se prave da uspostave blisko partnerstvo između škola i institucija za obrazovanje nastavnika (Danska, Engleska i Vels i Švedska).

Postoji mnogo izjava koje govore o visokoj važnosti prakse u početnom obrazovanju nastavnika, što je svakako varijabilno. Dok u mnogim modelima obrazovanja nastavnika za srednje škole obuhvatna komponenta prakse nije preduzeta, većina modela obrazovanja nastavnika za osnovne škole obezbjeđuje praksu u različitim formatima, kao što su

- kratkoročna praksa serijala predavanja (jednom nedeljno u određenom vremenskom periodu) u školama koje su (modeli i škole usavršavanja) ili su u vezi sa institucijama za obrazovanje nastavnika,
- praksa predavanja dužeg trajanja u školama (blok praksa često u različitim školama kroz program koji obezbjeđuje selekciju različitih konteksta i izazova),
- mikronastava na institucijama obrazovanja nastavnika i/ili
- iskustvo u neškolskoj sredini sa obrazovnim i/ili socijalnim fokusom.

Obimne analize sadašnje prakse u specifičnim institucijama država članica Evropske Unije u TNTEE žurnalu.

Istraživanjem na praksi (praktikumu) u programima obrazovanja nastavnika naišlo je na nerješene i često zataškane probleme. Mnogi modeli obrazovanja nastavnika ne obezbjeđuju koherentnu komponentu prakse. Izgleda kao da

- zastarjeli "modeli zanatske obuke" ili
- ili puno raspravljeni modeli učenja predavanja iskustvom su predominantni.

Profesionalizovani modeli obrazovanja nastavnika ciljaju na

- razvoj širokog repertoara profesionalnih akcija, koje nastavnici mogu koristiti,
- na opravdavajući i

-fleksibilan način prilagođen individualnim učenicima, ciljevima, zadacima, sadržajima i situacijama.

Razvoj i široki repertoar akcija/akcionih struktura izgleda da zahtjeva široku bazu znanja kao i koordinisanu i koherentnu praksu u kojoj (potencijalni) nastavnici mogu pronaći situacije za učenje koje su prikladne da promovišu razvijanje sposobnosti, reflektivne i teorijski-zasnovane akcije.

Izgleda da je neophodno integrisati praksu koherentno u sve modele obrazovanja nastavnika. Integrisanje prakse i drugih komponenti obrazovanja nastavnika u specifične programe prominentnih faktora će uključiti

- razvijanje jakog, obostrano korisnog, partnerstva sa školama,
- diferencijacija i razumjevanje podjele rada i odgovornosti između partnera,
- visokokvalitetni nastavnici specijalno obrazovani da ispune zahtjevane zadatke saradujućih supervizora, mentora i partnera.

Koncept profesionalnog razvoja škola razvijen od strane Holmsove komisije (1990.god.) u USA, obezbjeđuje jedan primjer o tome kako integrisati praksu studenata nastavnika , akademskih studija, istraživanja i razvoja u školama početnog obrazovanja nastavnika i obrazovanja nastavnika uz rad. Koncept profesionalnog razvoja škola fokusira se na obostrano partnerstvo u brojnim područjima:

- visokokvalitetni nastavnici sa daljim obrazovanjem da bi ispunili zadatke nastavnika saradnika ili mentora su integrisani u komponentu nastavne prakse programa za početno obrazovanje nastavnika
- obezbjeđujući obrazovanje uz rad za nastavnike u bliskoj saradnji sa profesionalnim razvijenim školama (integrisanje novih informacionih i komunikacionih tehnologija u jake sredine za učenje),
- koji su aktivno uključeni u istraživačke i razvojne projekte (razvijanje inovacionih metodologija) urađeni u bliskoj saradnji sa drugim učesnicima.
- Edukatori nastavnika i obrazovni istraživači su u isto vrijeme aktivno uključeni u inovativni rad urađen u školama i
- kao konsekvencija stalnog partnerstva između institucija (početnog obrazovanja nastavnika i škola mora se uspostaviti).

Prateći koncepciju profesionalnog razvoja škola ,institucije obrazovanja nastavnika mogu razviti sebe u centre resursa znanja i mjesta za profesionalne sastanke. Onda bi oni mogli efikasno integrisati početno obrazovanje nastavnika, mjere indukcije, obrazovanje uz rad, daljnje obrazovanje, školsko poboljšavanje i obrazovno istraživanje. Svakako ne bi trebalo preći preko opasnosti usvajanja ovakvog sistema.

35. Indukcija u profesionalne kulture škola

Slijepa mrlja u sadašnjem obrazovanju nastavnika, koja se dijeli i na školske insprktorate kao i na škole i nastavničku profesiju, je sistematska i koordinisana indukcija u profesionalne kulture škola.

Istraživanje sa nastavnicima početnicima na njihovoj indukciji u profesionalne kulture škola i nastavničku profesiju, na prvom mjestu, jasno se iskazuje da mnogi pozitivni efekti početnog obrazovanja nastavnika su "izbrisani" kada nastavnici početnici dođu u škole. Iako ovaj gubitak kompetencije znači siguran gubitak individualnih i javnih resursa, ova činjenica ne vodi u sistematske napore za rješavanje ovog problema u većini država članica Evropske Unije. Većina škola, duž cijele Evrope, još nije razvila "kulturu indukcije" za nastavnike početnike ili nove članove osoblja.

Koherentna i uspješna indikcija treba saradničke procese rješavanja problema koji uključuju institucije za početno obrazovanje nastavnika, školske menadžere (administratore, šefove škola), timove kvalifikovanih nastavnika u školama, i nastavnike početnike. Kvalifikovani nastavnici koji preuzimaju odgovornost za indukciju nastavnika početnika, moraju biti podržani od strane stručnjaka koji im omogućavaju da kompetentno ispune zadatke indukcije.

Kohrherentni indukcioni program može obezbjediti vezu između početnog obrazovanja nastavnika, škola i obrazovanja uz rad i zato doprinjeti poboljšavanju svih podsistema obrazovanja nastavnika (nedavni razvoji u Engleskoj i Velsu sa uvođenjem profila karijere za nastavnike početnike).

36. Sistematski koncepti obrazovanja uz rad stalni profesionalni razvoj

Evidentno je da visokokvalitetno obrazovaje veoma mnogo zavisi od visokokvalitetnih nastavnika. U brzo mjenjajućim društvima, sa povećanim zahtjevima po pitanju nastavničke profesije, čak sačuvani postojeći kvaliteti školskih sistema traže povećanje, kao i nove kompetencije. Pošto veliki broj nastavnika treba da stalno obnavlja njihove kompetencije, formacija i održavanje obimnih sistema za obrazovanje uz rad (počela u ranim 60-im) mora da bude pojačana.

Bogata raznolikost različitih modela za obrazovanje uz rad je razvijena u različitim zemljama članicama:

1. U kasnim 60-im modeli obrazovanja uz rad bili su većinom orjentisani na tradicionalnim konceptima prenosa znanja i fokusirana na individualnog nastavnika ("deficit modeli").

2. Kasnije, koncepti koji su uvedeni fokusirani su na profesionalnu autonomiju nastavnika (uvodjene nastavničkih centrara vođenih od strane samih nastavnika).

3. Konceptije koje su se fokusirale na individualnog nastavnika, zamjenjene su sa sistematičnijim prilazima (uvođenje školskog-baziranog i/ili školskog-fokusiranog obrazovanja uz rad). Programi obrazovanja uz rad postali su bliži u odnosu na

- programe razvoja osoblja individualnih škola,
- aktivnosti razvijanja škole i
- mjere organizovanog razvoja fokusiranih na poboljšanje kvaliteta cijele škole u jednoj sistematskoj perspektivi.

4. U budućnosti, obrazovanje nastavnika uz rad trebaće nove forme školsko-baziranih i/ili školsko-fokusiranih aktivnosti u kojima edukatori nastavnika saraduju sa osobljem škole duži period vremena, gdje sve strane koje su uključene namjeravaju da poboljšaju školu i njen kapacitet rješavanja problema.

5. Formalno obrazovanje uz rad i neformalno profesionalno učenje dobili su povećanu pažnju.

6. Profesionalni razvoj profila za nastavnike uveden je u malom broju obrazovnih sistema. U takvim sistemima provizije obrazovanja uz rad morale su biti obezbjeđene za različite faze profesionalne karijere nastavnika.

7. Nedavni Evropski projekti vođeni od strane nastavnika iz najmanje tri škole u različitim državama članicama Evropskog ekonomskog područja i Evropskih programa obrazovanja uz rad podržane od strane Evropske komisije, imali su jak uticaj. Ovakvi projekti imaju potencijal kombinovanja snage različitih prilaza u obrazovanju uz rad.

8. Svjetska mreža (internet) postala je drugo snažno sredstvo obrazovanja uz rad (potencijal Evropske školske mreže podržavan od strane Evropske komisije inekoliko obrazovnih servera država članica Evropske Unije vezane za Evropsku školsku mrežu).

Svakako, neki neriješeni problemi po pitanju obrazovanja nastavnika uz rad moraju se dodati :

- stalni profesionalni razvoj i obrazovanje uz rad još se ne prihvataju kao integralni djelovi profesionalne odgovornosti i posao urađen od strane nastavnika ne priznaje se od strane poslodavaca niti od strane samih nastavnika. Prihvatanje obrazovanja uz rad kao dobrovoljnog dodatka za nastavnike, može se direktno povezati na sistemskom i na individualnom nivou prema sadašnjem razočaravajućem progresu prema većem kvalitetu. Praveći visoko obrazovanje realnim ono zahtjeva priznavanje stalnog profesionalnog razvoja i obrazovanja uz rad kao integralnih djelova nastavničkog rada i obrazovanja nastavnika.

- Bliske u vezi sa prvom opservacijom su diskusije da li obrazovanje uz rad treba da bude dobrovoljno ili obavezno.

- Formalno obrazovanje uz rad je često predmet kontrole školske administracije. Diskutabilno je da li ovo rješenje doprinosi profesionalnom razvoju nastavnika. Izgleda da je potrebno više profesionalne kontrole obrazovanja uz rad od strane nastavnika i škola.

- Pitanja o evaluaciji i kontroli kvaliteta obrazovaja uz rad izgleda da su drugi nerješivi problemi.

- U većini država članica Evropske Unije ni jedna odluka nije donjeta o tome ko će snositi troškove obrazovanja uz rad (sami nastavnici , škole, opštine, lokalni autoriteti obrazovanja, država). U svakom slučaju izgleda da je jako važno investirati više u obrazovanje uz rad kvantitativno i kvalitativno.

- Odvajanje obrazovanja uz rad od početnog obrazovanja nastavnika, indukcija, dalje obrazovanje, razvijanje škole i obrazovno istraživanje i razvoj u mnogim državama članicama Evropske Unije može biti dodatak problemu.

Obimni centri resursa znanja mogu imati veliki potencijal neophodan za dostizanje visokog kvaliteta (uz rad) obrazovanja nastavnika.

37. Raznolikost nastavničkih profesionalnih zadataka i relevantnost daljeg obrazovanja

Ekspanzija sektora za obrazovanje i usavršavanje i brzo mijenjajući zadaci za nastavnike, mogu biti blisko povezani sa povećanjem unošenja raznolikosti profesionalnih nastavničkih zadataka i nastavničke profesije. Tradicionalni obrasci raličitosti , pomenuti u odjeljcima 27 i 28 ne mogu da odgovore svim izazovima koji se postavljaju pred škole i nastavnike. Oni su zastarjeli, i u isto vrijeme započele su diskusije fokusirane na bližim odnosima između diversifikacija nastavničkih zadataka i struktura karijere u nastavničkoj profesiji.

Kao konsekvencija jaki pokreti se mogu vidjeti u jednom broju država članica Evropske Unije.

- Dopuna postojećih obrazaca diversifikacije

- ili restrukturirati iste (Engleska i Vels).

Dopunski i restrukturisani postojeći obrasci diversifikacije zahtjevaju koherentne napore daljeg obrazovanja , u kojem nastavnici dobijaju specijalne kompetencije koje nisu prije bile uvrštene početnim obrazovanjem nastavnika. Ovakve provizije su izgleda od najveće relevantnosti za razvijanje visokokvalitetnog obrazovanja i usavršavanja. Uspješni završetak programa daljeg obrazovanja često vodi prema prepoznatljivom sretifikatu ili diplomi, koji mogu da uvećaju izgleda nastavničke karijere.

Visokorelevantni predmeti za dalje obrazovanje sada uključuju:

- školski menadžment (koji u većini država članica Evropske Unije nekoherentnih obrazovnih programa za školske inspektorate ili šefove škola su uspostavljeni).
- Razvijanje nastavnog plana i programa (pokret prema školskoj autonomiji i potrebi razvijanja školskog - specifičnog nastavnog plana i programa).

Koherentni koncepti za uvođenje novih informacionih i komunikacionih tehnologija u obrazovne establišmente izgleda kao izuzetak u većini država članica Evropske Unije. Pitanje obezbjeđivanja visokokvalifikovanog osoblja je za sada dosta zanemareno.

- Evropske studije obavezno unaprijeđuju proces Evropske integracije.
- Multikulturalno obrazovanje.
- Učenje o rodu.
- Personalno, socijalno i zdravstveno obrazovanje.
- Metode i strategije za borbu protiv neuspjeha u školi.
- Obrazovanje osoblja za visoko obrazovanje u opštem smislu i obrazovanje nastavnika u naročitom smislu.

Dok tradicionalni modeli daljeg obrazovanja nastavnika obezbjeđeni od visokih institucija za obrazovanje mogu donijeti cveliki broj pozitivnih efekata , postoji jaka potreba da budu

- dopunjena sa dinamičnijim solucijama
- zasnovana na programskoj modularizaciji i
- da bude intenzivnije korišćenje otvorenog i učenja na distancu i/ili učenje zasnovano na mreži. Obimni centri resursa znanja mogli bi biti veoma važni u susretanju izazova za visok kvalitet obrazovanja i usavršavanja I nastavničke profesije.

Svakako, potreba sistematskog i koherentnog daljeg obrazovanja nastavnika do sada je bila izostavljena od strane jednog broja učesnika u različitim sferama obrazovanja nastavnika.

38. Obrazovanje nastavnika za edukatore nastavnika.

Iako kvalitet i efektivnost obrazovanja nastavnika zavisi od kompetencija i ekspertiza edukatora nastavnika do sada su bila samo ograničena nastojanja za profesionalizaciju ove aktivnosti. Jasan profil osoblja institucija za obrazovanje nastavnika moraće se razviti. Većina edukatore za nastavnike, kao što su profesori i lektori u polju obrazovanja, ili drugih akademskih disciplina, mentori ili nastavnici saradnici u školama, odgovorni za praktičnu komponentu programa obrazovanja nastavnika, ili indukciju nastavnika početnika, kao i edukatori nastavnika na polju obrazovanja uz rad i daljeg obrazovanja, nisu nikad primili obrazovanje i usavršavanje iz metodologija predavanja, saradnje i učenja koje je u skladu za odrasle učenike (nastavnici za studente i profesionalni nastavnici).

Veliki broj problema obrazovanja nastavnika mogao bi proizaći iz činjenice da je cijelo pitanje obrazovanja edukatora za nastavnike zapostavljeno. Problemi koji postoje odnose se na formalne kvalifikacije nastavnika edukatora u jednom broju država članica Evropske Unije. Ove kvalifikacije su često zapažene kao suviše male u odnosu na druga polja profesionalnog obrazovanja (medicina, inženjerstvo). Sa povećanjem formalnih kvalifikacija nastavničkih edukatora i sa koherentnim početnim kao i stalnim uz rad obrazovanjem nastavnika za nastavničke edukatore, moglo bi doprinjeti opštem poboljšanju obrazovanja nastavnika.

39. Akreditacija programa obrazovanja nastavnika

Većina sistema obrazovanja nastavnika koristi

- Eksterni sistem odobravanja i/ili akreditacije programa obrazovanja nastavnika, i/ili
- spoljni sistem sertifikacije profesionalnih kvalifikacija (potencijalnih) nastavnika.

Ovi spoljni sistemi sa ciljem davanja javnog osiguranja adekvatnosti programa početnog obrazovanja nastavnika i njihovom magučnošću da pripremaju za profesionalne zadatke i uloge nastavničke profesije.

Ovi sistemi mogu ispuniti dvije druge uloge:

- oni mogu pomoći profesionalnoj mobilnosti nastavnika u Evropskoj Uniji, i
- mogu takođe da budu glavni faktor ohrabriranja za poboljšanje programa obrazovanja nastavnika, koji mogu doprinjeti građenju novog nastavničkog profesionalizma.

Da bi se došlo do takvih ciljeva, sistema akreditacije i/ili sertifikacije, moraju se zadovoljiti sledeći kriterijumi:

- oni moraju biti vođeni od strane institucije koje uključuju razne prepoznatljive društvene partnere , gdje nastavnici i edukatori nastavnika treba da igraju odlučujuću ulogu.
- Oni treba da prate metodologije koje su izgrađene na društvenim konsenzusima u elaboraciji definicija uloga i zadataka nastavnika , kao i standarda evaluacije programa za obrazovanje nastavnika i profesionalnih kvalifikacija.
- Akreditacija i sertifikacija data od strane ovih institucija treba se periodično obnavljati uzimajući u obzir promjene u kontekstu.
- Oni moraju da shvate cijeli proces profesionalnog razvoja nastavnika.
- Standardi koje ovi sistemi odobravaju treba da budu definisani kao opšti vodič za obezbjeđivanje prostora za različitost individualnih rješenja koji se mogu pronaći i ugraditi u određene institucije obrazovanja nastavnika.

Peti dio

Neki predlozi za konkretne mjere relevantne reformi obrazovanja nastavnika

Scenarija reforme obrazovanja nastavnika opisana u prethodnim poglavljima ciljaju na

- požurivanje dijaloga između svih učesnika , uključujući u obrazovanje nastavnika i njegovu reformu na Evropskom nivou, nacionalnom, regionalnom i lokalnom nivou,
- obogaćivanje definicija problema prostora za reforme i poboljšavanja obrazovanja nastavnika
- da bi podržala donošenje odluke, i
- obezbjeđivanje ulaza za procese rješavanja problema u reformisanju obrazovanja nastavnika.

Prezentirana scenarija izazivala su tradicionalne koncepcije obrazovanja nastavnika sa njihovim statičko-racionalnim, ponekad skrivenim pretpostavkama i segmentacijama, ali u isto vrijeme postavljan pitanja na koja treba da se odgovori, u realnosti razvoja obrazovanja nastavnika u različitim kulturnim i socijalnim kontekstima Evropske Unije.

Zasnovana na komparativno-konceptualnim analizama sadašnjeg stanja obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske Unije, na analizama izazova u brzomjenjajućim kontekstima obrazovanja i obrazovanja nastavnika, i na analizama "stanje umjetnost-znanje" uspješnih scenarija koji predstavljaju, opisuju i analiziraju opcije relevantne za reformu i poboljšanje obrazovanja nastavnika na makro , srednjem i mikro nivou različitih socijalnih

kulturnih konteksta.

Kao dodataka ovim scenarijima neki predlozi za relevantne konkretne mjere podrške reforme obrazovanja nastavnika biće unaprijed donešeni u ovom finalnom dijelu Zelene knjige. Prepoznajući legalni okvir koji definiše odgovornosti Evropske komisije i država članica Evropske Unije u obrazovanju i usavršavanju predlozi će biti fokusirani na mjerama koje treba da se sprovedu

- ili primarno na nivou država članica Evropske Unije (poglavlje 40)
- ili na nivou Evropske komisije (poglavlje 41).

Ovaj fokus ne bi ni u kom slučaju trebalo pogrešno shvatiti kao devaluaciju važnosti i visokog potencijala rješavanja problema na lokalnim i institucionalnim nivoima. Svjesni mnogih međuzavisnih relacija procesa rješavanja problema na lokalnom, regionalnom, nacionalnom i svim Evropskim nivoima u reformisanju obrazovanja nastavnika, predlozi bi naročito trebali biti posmatrani kao komponente kompleksnog sistema sa jednim brojem reperkusija.

40. Mjere na nivou država članica Evropske Unije

Različitosti u odnosu na sadašnje stanje obrazovanja nastavnika između država članica Evropske Unije, kao razlikama kvaliteta diskursa u obrazovanju i obrazovanju nastavnika, implicira osam predloga koji će se prezentovati ovdje i imati različitu relevantnost za reformu obrazovanja nastavnika u 15 država članica Evropske Unije.

40.1 Komiteti za reformu obrazovanja nastavnika

Dok su neke države članice Evropske Unije već razgovarale ili čak započele suštinske reforme obrazovanja nastavnika, drugi se protive promjeni. Pokušaji da se reformiše obrazovanje nastavnika nisu uvijek smatrali "stanje umetnosti-znanja" uspješnoim i efikasnoim obrazovanja nastavnika.

Predloženo je da nacionalni komiteti ili jedinice zadatka za reformu obrazovanja nastavnika koji predstavljaju sve učesnike i sfere koje su uključene u obrazovanje nastavnika, budu uspostavljeni.

40.2 Konkretni reformski projekti

Stepen autonomije dat institucijama obrazovanja nastavnika za razvijanje nastavnig plana i programa, bitno se razlikuje između različitih država članica Evropske Unije. Ponekada usko shvaćeno nacionalno vođenje ne priznaje

- implementacija konkretnih reformskih projekata,

- promjena programa nastavnog plana i programa čak i kada su tekući problemi očigledni, i/ili
- korišćenje visokorazvijenih ljudskih resursa i ekspertize moguć na institucijama obrazovanja nastavnika.

Zahvaljujući tom ograničavajućem progresu i moguća poboljšanja su spriječena. Protiv ovog predlaže se

- trebalo bi profesionalnu autonomiju i odgovornost institucija obrazovanja nastavnika povećati, ili da
- trebalo bi obezbjediti koherentnu podršku (ljudski i materijalni resursi) za konkretne projekte reforme programa i nastavnog plana i programa obrazovanja nastavnika.

U prethodnim poglavljima nekoiko područja obrazovanja nastavnika su spomenuta, gdje su potrebni razvoj i promjena. Ovo se tiče napr. efektivnog korišćenja moderne informacijskih i komunikacijskih tehnologija za nastavu, studiranje i učenje, multikulturalna pitanja i pitanja o polu. U nekim zemljama mogućnosti za lokalno razvijanje projekata ove vrste već postoje.

40.3 Koherentni programi za istraživanje i razvoj usmjereni ka obrazovanju nastavnika i radu nastavnika

Problemi koji se tiču baze znanja o obrazovanju nastavnika i profesije predavanja, postali su očigledni.

Izgleda da je neophodno pokušati razviti koherentne profile istraživanja i razvoja za institucije obrazovanja nastavnika. Progresu se može pomoći uspostavljajući određene strukture za istraživanje i razvoj na institucijama obrazovanja nastavnika. U prošlim poglavljima je rečeno da je neophodno da takvo istraživanje bude pažnja svih instituta uključenih u obrazovanje nastavnika i zato neće biti ograničeno prema obrazovanju (ili pedagogiji) kao disciplini.

40.4 Planovi za akciju za obrazovanje uz rad i dalje obrazovanje

Bili su ubjedljivi argumenti o apsolutnoj potrebi za obrazovanjem uz rad i stalnom profesionalnom razvoju nastavnika kao njihovom daljem obrazovanju, tako da škole i nastavnici mogu da zadovolje izazove promjene proaktivno i kompetentno. Neko protivljenje svakako može se detektovati u jednom broju država članica Evropske Unije po pitanju efektivne provizije obrazovanja uz rad i daljeg obrazovanja. Protiv ovoga napravljen je predlog za razvijanje nacionalnih planova za akciju za obrazovanje uz rad i dalje obrazovanje nastavnika.

Ovakvi planovi moraju da uzmu u obzir neophodnost postojećih podjela rada između početnih programa za obrazovanje nastavnika, obrazovanja uz rad i stalnog profesionalnog obrazovanja

nastavnika.

40.5 Uspostavljanje partnerstva

Bliska saradnja između nastavničke profesije, škola i obrazovanja nastavnika sa različitim komponentama (početno obrazovanje nastavnika, indukcija, obrazovanje uz rad i stalni profesionalni razvoj, dalje obrazovanje, razvoj škole i istraživački rad) mogu biti viđeni kao neophodni uslov za visoki kvalitet obrazovanja i usavršavanja. Svakako u jednom broju država članica Evropske Unije , odvajanje i fragmentovanje su karakteristike obrazovanja nastavnika i moguće je da efekti energije nisu realizovani.

Bez devaluacije relevantnosti saradnje među svim učesnicima u svim oblastima obrazovanja nastavnika, izgleda da je veoma važno ponovo razmotriti forme saradnje koje se odnose na praktičnu komponentu programa početnog obrazovanja nastavnika na indukciju nastavnika početnika.

Ovo vodi prema predlogu za uspostavljanje saradnje između institucija početnog obrazovanja nastavnika i škola , fokusirajući se na praktične komponente i na indukciju nastavnika početnika. Različiti modeli ovakve saradnje moraju se posmatrati kao provizije za programe razvoja osoblja.

40.7 Visokokvalitetni edukatori nastavnika

Visokokvalitetno obrazovanje nastavnika zavisi od visokokvalitetnih edukatora za nastavnike. Svakako, u većini država članica Evropske Unije zaista niske formalne kvalifikacije se zahtjevaju da bi se radilo kao edukator nastavnika, naročito kada se to komparira sa drugim poljima profesionalnog obrazovanja. Koherentno početno obrazovanje za edukatore nastavnika ili mjere za indukciju u profesionalne kulture obrazovanja nastavnika, još uopšteno ne postoje. Provizija je urađena samo u nekim državama članicama za podršku stalni profesionalni razvoj edukatora nastavnika i/ili za druge nastavnike u visokoobrazovnim institucijama.

Predloženo je da bi profesionalne kvalifikacije edukatora trebalo ponovo pogledati i podići i da bi trebalo uvesti koherentne programe razvoja osoblja za edukatore nastavnika.

40.8 Autonomne profesionalne organizacije

Gajenje kompatibilnosti sa drugim akademskim profesijama uspostavljanjem profesionalnih autonomnih organizacija za nastavničku profesiju (savjet za predavanje) može se podržati na nivou (nacije)države. Ove autonomne profesionalne organizacije mogu preuzeti odgovornosti

- za garantovanje i podizanje kvaliteta profesionalnih usluga obezbjeđenih od strane nastavnika, i obrazovanje nastavnika,
- učestvujući sa drugim socijalnim partnerima u odobravanju i akreditaciji programa za obrazovanje nastavnika, i/ili
- u sertifikatu profesionalnih kvalifikacija.

41. Mjere na nivou Evropske komisije

U ovom poglavlju mi diskutujemo o sedam predloga za mjere koje treba preduzeti na nivou Evropske komisije.

41.1 Relevantnost šema akcije Evropske komisije

U zakonskom okviru definisanom od strane Mahtstritskog ugovora i Amsterdamskog ugovora, Evropska komisija je u mogućnosti da doprinese jednom broju reformi i poboljšavanja obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske Unije na dva paralelna načina:

- indirektno podnoseći političke dokumente poput Zelenih knjiga ili Bijelih knjiga (po pitanju novih informacionih i komunikacionih tehnologija za sektor obrazovanja, ili na ranom učenju jezika), i
- direktno podržavajući konkretne Evropske projekte za razvoj nastavnog plana i programa i mobilnost studenata u obrazovanju nastavnika, kao i osoblja instituta za obrazovanje nastavnika.

Iako je finansijska podrška obezbjeđena od strane Evropske komisije prilično mala, suštinska poboljšanja mogu ponekada biti napravljena na institucionalnom nivou.

- Nastavni plan i program obrazovanja nastavnika postao je subjekt za reformisanje,
- nova polja studiranja uvedena su u programe obrazovanja nastavnika (Evropske studije) i
- mreža visokokvalitetnih institucija za obrazovanje nastavnika je uspostavljena.

Imajući u vidu da do nedavno samo ograničen broj proaktivnih institucija obrazovanja nastavnika je u mogućnosti da napravi maksimum beneficija od omogućenih prilika, predlaže se

- nastavljnje i širenje akcione šeme SOCRATES,
- uvećanje koherentnosti i saradnje

- između različitih poglavlja akcione šeme SOCRATES i
- SOCRATES program i druge akcione šeme vođene od strane Evropske komisije (LEONARDO i programi za istraživanje) i
- uvećanje fondacija za institucije i mreže koje vode projekte za poboljšanje obrazovanja nastavnika.

Nedavni pokušaji Evropske komisije da uspostavi u akcionoj šemi SOCRATES posebno poglavlje za obrazovanje škola uključujući obrazovanje nastavnika, treba pažljivo razmotriti.

- Veličina obrazovanja nastavnika i određeni problemi mogu biti korišćeni kao argumenti da opravdaju određeno poglavlje u akcionoj šemi SOCRATES. U većini država članica broj studenata početnog obrazovanja nastavnika je veći nego u drugim formama akademskog profesionalnog obrazovanja.
- Otvorene i sistematične koncepcije obrazovanja nastavnika potenciraju neophodnost integracije početnog obrazovanja nastavnika, indukcije, stalnog profesionalnog razvoja, daljeg obrazovanja, školskog poboljšavanja i istraživačkog rada i razvoja. Ovo ponovo može biti viđeno kao jedan argument podrške poglavlja koji govori o obrazovanju nastavnika.
- Progres u pogledu kvaliteta obrazovanja nastavnika može biti viđene u bliskom odnosu sa inkorporacijom obrazovanja nastavnika u visoki sektor obrazovanja gdje je profesionalizacija obrazovanja nastavnika važna. Ova činjenica ukazuje na važnost poveznih inicijativa obrazovanja nastavnika prema inicijativama visokog univerzitetskog obrazovanja.
- Zbog profesija, visokokvalitetno obrazovanje u veoma značajnoj mjeri zavisi na istraživački-zasnovanom znanju i validnim praksama koji se razvijaju kroz istraživački rad i razvoj u bliskoj saradnji sa nastavnicima i drugima koji rade u obrazovanom sektoru. Ovo ukazuje na neophodnost razvoja inicijativa gdje obrazovanje nastavnika, istraživački rad i praksa u obrazovnom sektoru mogu biti povezani.

Sintetizovanjem ovih argumenata može se zaključiti da određena poglavlja u akcionoj šemi SOCRATES o obrazovanju nastavnika, uključujući školsko obrazovanje, može imati visoki potencijal.

41.2 Komitet za reformu obrazovanja nastavnika

Očekivanja da visokokvalitetno obrazovanje i usavršavanje napravi "Evropu znanja" realnost i važnost koja se odnosi na nastavnike i obrazovanje nastavnika sa jedne strane, i na sadašnje stanje obrazovanja nastavnika u državama članicama Evropske Unije sa druge strane, traži koherentnu akciju na sve-Evropskom nivou.

Jedna mjera mogla bi biti uspostavljanje "Komiteta za obrazovnu reformu nastavnika" na nivou Evropske komisije sastavljen od predstavnika učesnika u različitim sferama obrazovanja nastavnika. Iskustva o tematskoj mreži obrazovanja nastavnika u Evropi (TNTEE) pokazuju upravo u tom pravcu i već se startovalo sa implementacijom Evropske mreže politika obrazovanja nastavnika mogže takođe biti uzeto u obzir kao baza za uspostavljanje Komiteta reforme za obrazovanje nastavnika.

41.3 Ukršteno - Evropsko znanje centara za obrazovanje nastavnika

Institucije obrazovanja nastavnika širom Evrope mogu da razvijaju rješenja za uspješno obrazovanje nastavnika na nekim poljima (učenje sa novom informacionom i komunikacionom tehnologijom, Evropske studije). Svakako, ova rješenja su većinom na lokalnom nivou.

Uvođenje poglavlja u akcionu šemu SOCRATES cilja na uspostavljanje pan - Evropskih centara znanja za obrazovanje nastavnika, koje u isto vrijeme mogu operisati kao koordinatori kvalitetnih mreža za određena polja obrazovanja nastavnika.

41.4 Istraživanje o predavanju i obrazovanju nastavnika

Dostižući visokokvalitetno obrazovanje i usavršavanje i visokokvalitetno obrazovanje nastavnika, neophodno je razvijati sveobuhvatnu istraživački-zasnovanu bazu znanja i empirijski validne prakse. Uprkos visokoj relevantnosti u postizanju ovih ciljeva, istraživanje predavanja i obrazovanja nastavnika nisu prioriteta akcionih šema Evropske Komisije na sektoru istraživanja.

Predlog je o tome da se istraživanje nastave i obrazovanja nastavnika prioritarno inkorporira kao specijalno poglavlje u predstojećim akcionim šemama za istraživanje.

41.5 Ukršteni - Evropski magistarski i doktorski programi

Predloženo je da se prošire mogućnosti koje se već daju akcionom šemom SOCRATES i da se usvoje mjere u akcionoj šemi Leonardo,

- da bi se podržao visok kvalitet,
- inovativni i
- modulisani
- Evropski - magistarski i doktorski programi u sektoru daljeg obrazovanja za nastavnike, koji
- maksimalno koriste otvoreno i učenje na distancu i/ili učenje uz pomoć mreže.

41.6 Gajenje mobilnosti

Povećanje mobilnosti nastavnika između država članica Evropske Unije moglo bi biti izuzetno relevantno u procesu Evropske integracije. Različita pravila većinom na nivou država mogu ponekad praviti velike teškoće. S druge strane, napori prema Evropskom kreditnom transfer sistemu (ECTS) mogu u sadašnjosti imati samo ograničeni progres.

Napori za povećanja jednakosti (kompatibilnosti) nastavničkih diploma širom Evropske Unije izgleda da su neophodni.

41.7 Razvijanje Evropske dimenzije

Zelena knjiga "Evropske dimenzije u obrazovanju" (Evropska Komisija) napravila je eksplicitne reference prema važnoj ulozi nastavnika i obrazovanja nastavnika u pravljenju ove dimenzije realnom. Upoređujući sa situacijom u kasnim 80-im samo uvećani progres je ostvaren u ovom pogledu. Koherentni suštinski napori posebno u obrazovanju nastavnika izgleda da su neophodni ako će se Evropska dimenzija u obrazovanju dalje razvijati.

Predlaže se uspostavljanje akcione šeme fokusirane na obrazovanje nastavnika da promoviše Evropsku dimenziju u obrazovanju nastavnika.

ANEKS (DODATAK)

Sistemi i modeli početnog obrazovanja nastavnika

Tematska mreža obrazovanja nastavnika je izdala predmet i analizu programa obrazovanja nastavnika u Evropi.

U opisu sistema obrazovanja nastavnika u bivših 12 država članica Evropske Unije ograničavaju sebe na "opšte regulacije upravljanja" obrazovanja nastavnika za "nastavnike učenika statutarog školskog doba i starije od 18 u školama rukovođenim ili pomaganim od strane države. Nastavnici u dječjim vrtićima, tehničkim ili stručnim školama i specijalnim školama, mogu imati različite kvalifikacije od onih koji su zaposleni u uobičajenim školama. Kompleksnost ovih razlika, regulativa specifičnog vođenja upravljanja usavršavanjem ovih nastavnika je. Od zemlje do zemlje ona predstavlja opise struktuisane u pet naslova :

(I) tip škole,

(ii) kategorije nastavnika (većina zemalja ima više od jedne kategorije nastavnika koja zavisi od obrazovanja koje je primnjeno i/ili tipa škole u kojoj ona/on mogu biti zaposleni),

(iii) zahtjevi prilikom ulaska u usavršavanje nastavnika,

(IV) proces usavršavanja nastavnika (nivo, dužina i sadržaj obrazovanja nastavnika za svaku kategoriju nastavnika),

(V) kvalifikacije.

Iako smo veoma svjesni već iznesenih problema neke osnovne strukture sistema obrazovanja nastavnika u Evropskim zemljama biće opisane. Ovi opisi će biti fokusirani na institucionalne i organizacione osobine i oni će govoriti o nekim selektiranim elementima programa za obrazovanje nastavnika za nastavnike osnovnim i srednjim školama.

Različiti kriterijumi mogu se koristiti za kategorizaciju sistema i modela početnog obrazovanja nastavnika. Zbog bliske saradnje između školskih sistema, početnog obrazovanja nastavnika i kategorija nastavnika, prilaz često usvajan za kategorizaciju na organizacionom i institucionalnom nivou, koristi se na ovom kriterijumu kao što je:

(I) nivoi obrazovnog sistema (predškolski, osnovni, niži srednji, viši srednji) i/ili

(ii) tipovi škola (obavezne ili neobavezne ili obuhvatne i neobuhvatne škole, fokus obrazovanja: opšti ili akademski, stručno obrazovanje, specijalno obrazovanje).

Iako su problemi sa ovim pristupom očigledni (različita značenja termina viši srednjoškolski nivo, različite skale godina na ovim nivoima), prihvaćeno je da se ovde opišu neke osnovne strukture sistema početnog obrazovanja nastavnika.

(1) Koristeći kategorije osnovnog nivoa, nižeg srednjoškolskog nivoa i višeg srednjoškolskog nivoa kao kriterijume tri glavna tipa sistema početnog obrazovanja nastavnika koji se mogu identifikovati:

(1.1) prvi tip gdje početno obrazovanje nastavnika za neke vrste srednjih škola je integrisano (osnovno-školski nivo i niži srednjoškolski nivo, i gdje se različite forme obrazovanja za nastavnike na gornjem srednjoškolskom nivou obezbjeđuju (Danska). Sistem početnog obrazovanja nastavnika u Švedskoj može također biti grupisan u ovu kategoriju. U Švedskoj postoje dvije različite forme početnog obrazovanja nastavnika za nastavnike osnovnih škola: jedan za razrede 1-7, a drugi za nivoe 4-9.

(1.2) Drugi tip gdje se nude različiti programi (potencijalni) nastavnicima na nivou osnovne škole (i na nižem i višem) srednjoškolskom nivou (Irska, Italija i Španija). Programi koji se ponekad sastoje od nekih komponenti zajedničkih za obje forme obrazovanja nastavnika organizovane su u institucijama visokog obrazovanja (univerziteti). Trajanje studija može biti

različito (Španija) ili identično (Francuska).

(1.3) Treći tip ima sledeću strukturu: programe za (potencijalne) nastavnike na nivou osnovne škole, i različite programe za različite tipove škola kao i tipove nastavnika na nižem srednjoškolskom nivou, čiji je cilj ili na nižem srednjoškolskom nivou ili na nižim i višim srednjoškolskim nivoima. Primjeri ovog tipa su Belgija , Njemačka i Holandija.