

Politike obrazovanja i usavršavanja

Nastavnici su bitni

Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne
nastavnike

Sa engleskog preveli:

Nina Pupovac i Bojan Đorđević

Stručni recenzent:

Mr Nataša Pantić

Prevod i stručnu recenziju ovog izdanja je finansirao
Fond za otvoreno društvo - Srbija

ORGANIZACIJA ZA EKONOMSKU SARADNJU I RAZVOJ (OECD)

OECD je jedinstveni forum u okviru kog zajedno deluju vlade 30 demokratskih država kako bi odgovorile na ekonomske, društvene i ekološke izazove globalizacije. OECD takođe predvodi napore u cilju razumevanja novih trendova i problema, poput korporativnog upravljanja, informacione ekonomije i izazova populacije koja stari, i pomaže vladama da na njih reaguju. Organizacija obezbeđuje okruženje u kome vlade mogu porediti svoja iskustva, tražiti odgovore na zajedničke probleme, identifikovati dobre prakse i raditi na koordinisanju domaćih i međunarodnih politika.

Zemlje članice OECD-a su: Australija, Austrija, Belgija, Češka, Danska, Finska, Francuska, Grčka, Holandija, Irska, Island, Italija, Japan, Kanada, Koreja, Luksemburg, Mađarska, Meksiko, Nemačka, Norveška, Novi Zeland, Poljska, Portugal, Sjedinjene Američke Države, Slovačka, Španija, Švajcarska, Švedska, Turska, Velika Britanija. Evropska komisija učestvuje u radu OECD-a.

OECD-ovo izdavačko preduzeće (OECD Publishing) čini javno dostupnim rezultate prikupljenih statistika Organizacije i rezultate istraživanja o ekonomskim, društvenim i ekološkim temama, kao i konvencije, smernice i standarde oko kojih su se dogovorile zemlje članice.

Za objavljivanje ovog dela odgovoran je Generalni sekretar OECD-a. Izloženi stavovi i korišćeni argumenti ne predstavljaju nužno zvanično gledište Organizacije ili vlada zemalja članica.

Predgovor

Mnoge države OECD-a imaju velike poteškoće pri zapošljavanju dovoljnog broja kvalifikovanih nastavnika koji bi zamenili veliki broj kolega koji će se penzionisati u sledećih 5-10 godina. Većina zemalja je zabrinuta povodom efikasnosti nastavnika, bez obzira na to da li ih imaju ili nemaju u dovoljnom broju. Osim toga, uloge nastavnika se menjaju, te su im potrebne nove veštine da bi odgovorili na potrebe različitijih grupa učenika i efikasno sarađivali sa novim vrstama osoblja u školama i drugim organizacijama.

U aprilu 2002. godine Obrazovni odbor OECD-a pokrenuo je međunarodni pregled politika koje se tiču nastavnika, koji bi pomogao razmenu inovativnih i uspešnih inicijativa među državama, kao i da bi se identifikovale strategije za privlačenje, izgrađivanje i zadržavanje efikasnih nastavnika. Ova publikacija je rezultat tog rada pri kojem je nastalo i 25 izveštaja od strane država koje su učestvovala, 10 izveštaja od strane nezavisnih timova koji su posećivali te države, te nekoliko ovlaštenih istraživanja. Ovaj projekat OECD-a verovatno predstavlja najsveobuhvatniju analizu ikad rađenu na temu politika koje se tiču nastavnika na međunarodnom nivou.

Napori OECD-a omogućavaju državama da uče jedne od drugih. Takođe mogu i pokrenuti teme i predložiti strategije o kojima je možda teško raspravljati na međunarodnim debatama. Obe stavke su očevidne u ovom izveštaju i u radu koji iza njega stoji. Obim aktivnog angažovanja zemalja članica i partnerskih zemalja takođe je jasan. 25 zemalja učesnica posvetilo je znatnu količinu sredstava tokom perioda od dve do tri godine i preuzelo rizik podvrgavanja svojih politika koje se tiču nastavnika eksternim ispitivanjima i debatama. Kooperativni pristup omogućio je državama da nauče više o sebi i pri tom doprinesu široj bazi znanja putem skupljanja međunarodnih indikacija o uticaju reformi politike, kao i o okolnostima u kojima su one najdelotvornije.

Svojim učešćem projektu znatno su doprinele organizacije i njihovi nastavnici, školski rukovodioci, roditelji, učenici, oni koji obrazuju nastavnike, kao i poslodavci nacionalnih savetodavnih odbora koji su prilagali pismene predloge, sastajali se sa timovima za evaluaciju i učestvovali na konferencijama i radionicama.

Projektu je doprinelo i učešće Poslovnog i industrijskog savetodavnog odbora OECD-a, (*Business and Industry Advisory Committee to the OECD; BIAC*) i Savetodavnog sindikalnog odbora (*Trade Union Advisory Committee; TUAC*)

i drugih međunarodnih organizacija takođe zainteresovanih za politiku nastavnika: Savet Evrope; Evropska komisija; Evropska fondacija za obuku; Informaciona mreža o obrazovanju u Evropi (*Eurydice*); Internacionalna asocijacija za ocenu edukativnih dostignuća (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement; IEA*); Međunarodna organizacija rada (*International Labour Organisation; ILO*); Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; UNESCO*); UNESCO Evropski centar za visoko obrazovanje (*UNESCO European Centre for Higher Education; CEPES*); UNESCO Međunarodni institut za planiranje obrazovanja (*UNESCO International Institute for Educational Planning; IIEP*) i Svetska banka.

U prvom dodatku ovog izveštaja navedene su osobe i organizacije koje su doprinele projektu u svojstvu nacionalnih koordinatora, autora nacionalnih izveštaja o stanju, autora ovlaštenih istraživanja i članova nacionalnih evaluacionih timova. Više od 150 ljudi preuzelo je ove uloge i njihov rad je imao značajan uticaj na projekat. Pored toga, uspostavljanje nacionalnih savetodavnih odbora, konsultativni procesi korišteni pri sastavljanju nacionalnih izveštaja o stanju i tokom evaluacionih poseta državama, kao i veliki broj škola i tercijarnih institucija koje su posetili evaluacioni timovi, govore o tome da je ovom projektu doprinelo još nekoliko stotina ljudi. Nadamo se da ovaj izveštaj adekvatno odražava njihov trud i dodatno unapređuje zajedničku bazu znanja.

U okviru OECD-a, projekat je sproveo Direktorij za obrazovanje, Odeljenje politika obrazovanja i usavršavanja pod rukovodstvom direktora odeljenja, Abrara Hasana. Filip Makenzi (*Phillip McKenzie*) i Paolo Santjago (*Paulo Santiago*) odgovorni su za istraživanje i pripremu ovog izveštaja. Ane Slivka (*Anne Sliwka*) (Univerzitet u Manhajmu) je kao savetnik preuzela glavnu odgovornost u oblasti razvoja nastavnika (četvrto poglavlje) u izveštaju i Hirojuki Hase (*Hiroyuki Hase*) iz Sekretarijata OECD-a obezbedio je značajnu količinu materijala. Jael Dutileul (*Yael Duthilleul*) (IIEP), koji je bio na privremenom premeštaju iz Svetske banke, doprineo je razvoju koncepcije projekta i preuzeo odgovornost za dve nacionalne evaluacione posete. Statističku saradnju obezbedila je pokojna Katrin Dušen (*Catherine Duchêne*) sa Odseka za indikatore i analizu obrazovanja. Sabrina Leonarduci (*Sabrina Leonarduzzi*) odgovorna je za sve administrativne poslove, organizovanje radionica i komunikaciju sa zemljama učesnicama. Džon Kulahan (*John Coolahan*), (Irski državni univerzitet u Majnutu) obezbedio je važne savete u ključnoj fazi pripreme ovog izveštaja. Vivijan Konsoli (*Viviane Consoli*) i Melisa Pirles (*Melissa Peerless*) su saradnice urednika ovog izveštaja. Veliki broj drugih kolega zaposlenih u Direktoriju

za obrazovanje doprineo je svojim savetima u važnim fazama. Posebno bliska saradnja uspostavljena je pri radu na razvoju pokazatelja kvaliteta nastavnika i podučavanja, i sa radom Centra za obrazovna istraživanja i inovacije (*Centre for Educational Research and Innovation; CERI*) na radovima: *Školovanje za sutra* i *Formativno ocenjivanje: Poboljšanje učenja u srednjim školama*.

OECD namerava da održava podsticaje svog rada na nastavnike i podučavanje i da razvija projekat politika koje se tiču nastavnika i ideje iz ovog izveštaja.

Izveštaj je izdat pod odgovornošću generalnog sekretara OECD-a.

Bari Makgo (*Barry McGaw*)
Direktor obrazovanja
OECD
Maj 2005.

Sadržaj

Predgovor	000
.....	000
Sažetak	000
Prvo poglavlje: Uvod: Fokus na nastavnicima	000
1.1. Porast zanimanja za problem nastavnika	000
1.2. Okvirni pregled ciljeva politika	000
1.3. Metodologija i učešće država	000
1.4. Organizacija izveštaja	000
Drugo poglavlje: Zašto su politike koje se tiču nastavnika bitne?.....	000
2.1. Kvalitetno podučavanje je ključno za poboljšanje učenja	000
2.2. Značaj nastavnika u radnoj snazi i školskim budžetima	000
2.3. Sve veće brige oko politika koje se tiču nastavnika	000
2.4. Analiza politika koje se tiču nastavnika	000
2.5. Analiza tržišta nastavnika	000
Treće poglavlje: Kako pretvoriti posao nastavnika u privlačnu karijeru	000
3.1. Zabrinjavajući aspekti privlačnosti podučavanja	000
3.2. Procena buduće potražnje za nastavnicima.....	000
3.3. Faktori privlačnosti nastavničke karijere	000
3.4. Prioriteti pri budućem razvoju politike	000
Četvrto poglavlje: Razvijanje znanja i vještina nastavnika	000
4.1. Uloge nastavnika se menjaju.....	000
4.2. Zaključci istraživanja o efikasnim nastavnicima.....	000
4.3. Početno obrazovanje nastavnika ¹	000
4.4. Sertifikacija novih nastavnika	000
4.5. Programi uvođenja novih nastavnika u posao	000
4.6. Profesionalno usavršavanje	000
4.7. Prioriteti pri budućem razvoju politika.....	000
Peto poglavlje: Regrutovanje, biranje i zapošljavanje nastavnika	000
5.1. Podučavanje i zapošljavanje u državnoj službi.....	000
5.2. Uslovi zapošljavanja nastavnika.....	000

¹ Pod početnim obrazovanjem nastavnika (*Initial Teacher Education/Pre-Service Education*) podrazumeva se formalno visoko obrazovanje nastavnika. *prim.prev.*

5.3. Regrutovanje i selekcija nastavnika	000
5.4. Probni periodi za nastavnike početnike	000
5.5. Odgovori na potrebe za osobljem u kratkom periodu.....	000
5.6. Pokretljivost nastavnika	000
5.7. Prioriteti za razvijanje budućih politika.....	000
Šesto poglavlje: Zadržavanje uspešnih nastavnika u školama	000
6.1. Zabrinutosti u vezi sa zadržavanjem uspešnih nastavnika u školama.....	000
6.2. Faktori zadržavanja uspešnih nastavnika u školama.....	000
6.3. Prioriteti za razvijanje budućih politika.....	000
Sedmo poglavlje: Razvoj i implementacija nastavničkih politika	000
7.1. Angažovanje nastavnika na razvoju i implementaciji politika.....	000
7.2. Unapređivanje baze znanja radi podržavanja nastavničkih politika	000
Prvi dodatak: Sprovođenje aktivnosti	000
Pozadina aktivnosti OECD-a	000
Svrha aktivnosti OECD-a	000
Metodologija i učešće zemalja.....	000
Drugi dodatak: Okvirni izgled upoznavanja sa nastavničkim politikama	000

Sažetak

Važnost politika koje se tiču nastavnika

Politike koje se tiču nastavnika važna su tema na dnevnom redu mnogih država. Zbog trenutnih dalekosežnih ekonomskih i društvenih promena, visokokvalitetno školovanje važnije je nego ikad. Zahtevi koji se stavljaju pred škole i nastavnike postaju sve složeniji. Ministri obrazovanja OECD-a svojim su državama postavili cilj da se svim učenicima poboljša kvalitet učenja. Ovaj ambiciozni cilj biće ostvariv samo ako se svim učenicima obezbedi podučavanje visokog kvaliteta.

Sve zemlje su u potrazi za načinima da poboljšaju svoje škole i da bolje odgovore na visoka društvena i ekonomska očekivanja. Pošto su najvažniji resurs u školama, nastavnici imaju centralnu ulogu u naporima za unapređenje školovanja. Da bi poboljšali efikasnost i jednakopravnost školovanja, moramo se postarati da kompetentni ljudi žele da rade kao nastavnici, da je njihovo podučavanje na visokom nivou i da svi učenici imaju pristup podučavanju visokog kvaliteta.

Ovaj izveštaj temelji se na rezultatima velikog projekta OECD-a *Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*, koji je sproveden u periodu od 2002. do 2004. godine. Projekat je uključivao pripremu nacionalnih izveštaja o stanju, posete nekim državama od strane eksternih evaluacionih timova, skupljanje podataka, ovlaštena istraživanja i radionice. Činjenica da je u projektu učestvovalo 25 zemalja kazuje nam da su problemi nastavnika prioritet u javnoj politici i da će verovatno steći i veću važnost u godinama koje dolaze.

Zahtevi koji se stavljaju pred škole i nastavnike postaju sve složeniji. Društvo sada očekuje da škole efikasno rade sa različitim jezicima i poreklima učenika, da budu osetljivi prema pitanjima kulture i pola, da promovišu toleranciju i društveni sklad, da efikasno odgovore na potrebe društveno ugroženih učenika i učenika sa problemima u učenju ili ponašanju. Od škola se očekuje i da koriste nove tehnologije, da budu u toku sa ubrzano razvijajućim saznanjima i načinima ocenjivanja učenika. Nastavnici bi trebalo da budu sposobni da pripreme učenike za društvo i ekonomiju u kojima se od njih očekuje da budu samo-inicijativni učenici, sposobni i motivisani da uče celog života.

Problemi oko nastavnika takođe su na visokom mestu na dnevnom redu politika zbog briga koje su i sami nastavnici izrazili po pitanju budućnosti nji-

hove profesije – da li je dovoljno privlačna novim talentovanim kandidatima i da li su nastavnici dovoljno nagrađivani i podržavani na svom poslu. S obzirom na to da su nastavnici u svakodnevnom kontaktu sa učenicima koji mogu postati sledeća generacija nastavnika, entuzijazam i moral trenutne nastavničke radne snage imaju veliki uticaj na sastav nastavnika u budućnosti.

Trenutni *tajming* porasta interesovanja za problematiku politika koje se tiču nastavnika posebno je bitan. Veliki broj nastavnika koji su zapošljavani tokom perioda ekspanzije u šezdesetim i sedamdesetim sada su blizu penzionisanja. Ova činjenica je i ogroman izazov i jedinstvena prilika u većini zemalja. Iako je potrebna velika količina iskustva i veština da bi se zamenili nastavnici koji će se penzionisati, mnoge države sada imaju jedinstvenu šansu da se oblikuju i da iskoriste suštinske promene u nastavničkoj radnoj snazi.

Mnogo veći broj novih nastavnika počće se baviti podučavanjem u sledećih 5-10 godina nego što je to bio slučaj u proteklih 20. Priliv povelikog broja novih nastavnika sa savremenim veštinama i svežim idejama ima potencijal da značajno obnovi škole. Postoji i mogućnost da će se osloboditi i sredstva za razvoj pošto radna snaga sastavljena od mladih nastavnika znači i manje pritisaka na budžet. Sa druge strane, ako se podučavanje ne bude smatralo za privlačnu profesiju, ako se podučavanje ne promeni iz korena, postoji rizik da će kvalitet škola početi da opada i da će to biti teško popraviti.

Glavni problemi

Iako informacije nisu dosledne, nedostaju dogoročni podaci i nisu sve države u istoj poziciji, stvorila se okvirna slika stanja.

Zabrinjavajući aspekti privlačnosti karijere nastavnika

- Približno pola zemalja izrazilo je ozbiljnu zabrinutost oko zadržavanja adekvatnog broja kvalitetnih nastavnika, posebno u oblastima gde postoji manjak nastavnika.
- Rasprostranjena je zabrinutost povodom dugotrajnih trendova sastava nastavničke radne snage, npr. manjak „ambicioznih” i manjak muškaraca.
- Postoji zabrinutost za imidž i status podučavanja, i nastavnici često smatraju da je njihov rad potcenjen.
- Zarade nastavnika su u većini zemalja sve niže.

Zabrinjavajući aspekti razvoja znanja i veština nastavnika

- Skoro sve države izrazile su zabrinutost povodom manjka „kvaliteta”: da li postoji dovoljno nastavnika čije znanje i veštine mogu da podmire potrebe škola.
- Postoji velika zabrinutost povodom ograničene povezanosti između obrazovanja nastavnika, njihovog profesionalnog usavršavanja i potreba škola.
- U mnogim zemljama ne postoje sistemski programi za uvođenje nastavnika početnika u posao.

Zabrinjavajući aspekti regrutacije, odabira i zapošljavanja nastavnika

- U većini država postoji zabrinutost zbog nepravedne raspodele nastavnika među školama i oko toga da li učenici u siromašnim područjima imaju dovoljno kvalitetne nastavnike.
- Škole često imaju premalo direktnog učešća pri primanju nastavnika u službu.
- U nekim zemljama postoji prekomeran broj kvalifikovanih nastavnika, što predstavlja dodatne izazove politikama koje se tiču nastavnika.

Zabrinjavajući aspekti zadržavanja uspešnih nastavnika u školama

- Nekoliko država suočava se sa velikim stepenom osipanja nastavnika, posebno kada su u pitanju novi nastavnici.
- Nastavnici su zabrinuti da velika zaduženja, stres i loše radno okruženje utiču na zadovoljstvo poslom i na uspešnost podučavanja.
- U većini zemalja postoje veoma ograničena sredstva za prepoznavanje i nagrađivanje nastavničkog rada.
- Procedura reagovanja u slučaju neefikasnog podučavanja često je komplikovana i spora.

Starenje nastavničke radne snage dodatno povećava gore navedene brige. U proseku 25% učitelja i nastavnika u osnovnim školama i 30% profesora u

srednjim školama ima preko 50 godina, a u nekim državama više od 40% nastavnika su stariji od 50 godina. U sledećih nekoliko godina dosta njih će se penzionisati.

Analize ukazuju na to da su problemi kvantiteta i kvaliteta nastavnika u bliskoj vezi. U slučajevima manjka nastavnika, školski sistemi često nađu kratkoročna rešenja tako što zapošljavaju manje kvalifikovane nastavnike; dodeljuju nastavnicima predmete za koje oni nemaju dovoljne kvalifikacije; povećavaju nastavnicima radnu normu ili povećavaju broj učenika u razredima. Takva rešenja se pobrinu za to da učionice ne ostanu bez nastavnika i da manjak ne bude odmah očigledan, ali svakako dovode u pitanje kvalitet podučavanja i učenja.

Sa druge strane, i zemlje u kojima ne postoji manjak kvalifikovanih nastavnika mogu se suočiti sa problemom (ne)dovoljnog kvaliteta nastavnika – posebno u slučajevima kada proces selekcije ne rezultira nalaženjem najboljih kandidata.

Ako se ne primene strateške politike, postoji opasnost da će profesija nastavnika postepeno propasti. S obzirom na to da su društva postala bogatija, a obrazovne kvalifikacije veće kao i mogućnosti za zaposlenje, izgleda da je izbledela privlačnost podučavanja kao sigurnog zaposlenja i puta ka višem položaju u društvu. Široko rasprostranjena zabrinutost povodom teškoća sa kojima se suočavaju mnoge škole, potpomognuta često veoma negativnim izveštavanjima od strane medija, uništila je privlačnost profesije nastavnika. Od škola se očekuje i zahteva sve više, a mnoge države nemaju dovoljno sredstava da to ispune. Ograničena sredstva igraju veliku ulogu u mnogim od navedenih problema.

Međutim, postoje i sigurni znaci da politike mogu da menjaju stanje, što se očituje u primerima iz ovog izveštaja. Postoje zemlje u kojima su nastavnici na visokom društvenom položaju i gde postoji više kvalifikovanih kandidata nego upražnjenih mesta. Čak i u zemljama koje već neko vreme imaju manjak nastavnika javljaju se znaci većeg interesovanja za podučavanje, i izgleda da su inicijative politike bile efikasne.

Implikacije politika na dva nivoa

Kvalitet podučavanja nije određen jedino „kvalitetom“ nastavnika – iako je ono od vitalnog značaja – nego i radnim okruženjem. Čak ni sposobni na-

stavnici možda neće dostići svoj pun potencijal ako im okruženje ne obezbedi adekvatnu podršku i dovoljan izazov i nagradu. Politike koje imaju za cilj da privuku i zadrže efikasne nastavnike imaju za zadatak da zaposle kompetentne ljude u profesiju, ali i da obezbede podršku i podsticaje kako bi se nastavnici profesionalno usavršavali i obavljali svoj posao na visokom nivou.

Inicijative politike neophodne su na dva nivoa. Prvi se tiče profesije nastavnika u celini i teži ka tome da poboljša njen status i konkurentnost na tržištu rada. Drugi skup strategija je uže usmeren i ima za cilj da privuče i zadrži određene tipove nastavnika, kao i da privuče nastavnike da rade u određenim školama. Prva tabela sumira glavne ciljeve politike prema tome da li su usmereni na profesiju nastavnika u celini ili su više usmereni na određene tipove nastavnika ili škola.

Tabela 1. Implikacije politika

Cilj politika	Akcije usmerene na profesiju nastavnika kao celinu	Akcije usmerene na određene tipove nastavnika ili škola
Pretvaranje profesije nastavnika u privlačan izbor karijere	Poboljšati imidž i status podučavanja Poboljšati konkurentnost zarade nastavnika Poboljšati uslove zaposlenja Iskoristiti višak nastavnika	Proširiti izvor potencijalnih nastavnika Ostvariti fleksibilniji mehanizam nagrađivanja Poboljšati uslove prijema novih nastavnika Razmotriti kompromise između broja učenika po nastavniku i prosečne zarade nastavnika
Unapređivanje znanja i veština nastavnika	Razvijanje profila nastavnika Posmatrati usavršavanje nastavnika kao proces Ostvariti fleksibilnije i efikasnije obrazovanje nastavnika Akreditovati programe za obrazovanje nastavnika Integrirati profesionalno usavršavanje tokom celokupne karijere	Unaprediti izbor osoba koje se obrazuju za zvanje nastavnika Poboljšati praksu tokom obrazovanja Sertifikovati nove nastavnike Osnažiti programe uvođenja u posao
Pronalaženje, odabir i zapošljavanje nastavnika	Omogućiti fleksibilnije oblike zaposlenja Omogućiti školama veću odgovornost pri rukovođenju nastavničkim kadrom Rešiti potrebe za privremenim zapošljavanjem Poboljšavati razmenu informacija i nadgledanje ponude nastavnika	Raširiti kriterijum selekcije nastavnika Ustanoviti obavezan probni period Podsticati veću pokretljivost nastavnika
Zadržavanje efikasnih nastavnika u školama	Ocenjivati i nagrađivati efikasno podučavanje Omogućiti više mogućnosti za razvijanje različitih karijera Poboljšavati rukovođenje i atmosferu u školama Poboljšavati uslove rada	Reagovati u slučajevima neefikasnih nastavnika Obezbediti veću podršku za nastavnike početnike Omogućiti fleksibilnije radno vreme i radne uslove
Razvijanje i primena politike nastavnika	Uključivati nastavnike u razvoj i implementaciju politike Razvijanje zajednica za profesionalno učenje Poboljšavati bazu znanja koja bi podržavala politiku nastavnika	

Ovaj plan predstavlja veliki izazov, ali pokušaj rešavanja jedne oblasti bez pridavanja adekvatne pažnje blisko povezanim aspektima proizveo bi samo delimične rezultate. I pored toga, teško je posvetiti se svim oblastima, a zbog ograničenih sredstava nemoguće je izbeći kompromise.

Implikacije prema različitim tipovima država

Neke od implikacija politika nije moguće primeniti na isti način u svih 25 zemalja učesnica. U brojnim slučajevima, mnogi od ovih ciljeva već su ostvareni, dok su u drugim zemljama možda manje bitni s obzirom na društvene, ekonomske i obrazovne strukture i tradicije.

Većina nastavnika zaposlena je u društvenom sektoru, ali osnovni modeli zaposlenja u društvenom sektoru razlikuju se od države do države. Postoje dva osnovna modela koji uobličavaju zapošljavanje nastavnika, a koji su vidljivi u zemljama učesnicama: „model baziran na karijeri” i „model baziran na položaju”. Pošto ni jedna od država ne opisuje „tipičan” primer ovih modela, distinkcija je korisna u razjašnjavanju odlika zapošljavanja nastavnika.

U sistemima baziranim na karijeri, od nastavnika se uglavnom očekuje da ostanu u društvenoj službi tokom celog radnog veka. Zapošljavanje se najčešće desi u mladom dobu, bazira se na akademskim kvalifikacijama i/ili državnom ispitu i kriterijumi su obično visoki. Nakon zapošljavanja, nastavnici se raspoređuju prema internim pravilima. Unapređenja se temelje na sistemu ocenjivanja koji je ustanovljen u odnosu na pojedinca, a ne u odnosu na određeno radno mesto. Početne plate su često relativno male, ali postoji jasan put ka boljoj zaradi, a izgledi za penziju su uglavnom relativno povoljni. Francuska, Japan, Koreja i Španija predstavljaju primere država sa mnogim odlikama društvene službe bazirane na karijeri. U globalu, zemlje sa nastavničkom službom baziranom na karijeri nemaju ozbiljnih problema sa ponudom nastavnika. Većina njih ima mnogo više kvalifikovanih kandidata nego upražnjenih radnih mesta. U ovim zemljama zaposlenja u društvenom sektoru uglavnom se uveliko razlikuju od zaposlenja u privatnom sektoru i smatraju se superiornijim prema brojnim merilima (prosečna zarada, sigurnost zaposlenja, penzija).

Zabrinutost u sistemima baziranim na karijeri uglavnom je u vezi sa kvalitetom. Naime, javlja se strah da obrazovanje nastavnika nije uvek u skladu sa potrebama škole, da kriterijumi pri zapošljavanju ne stavljaju akcenat na znanja, veštine i sposobnosti neophodne za efikasno podučavanje, da nakon zaposlenja nastavnici ne dobijaju podsticaj za dalje usavršavanje i da strogo insistiranje na poštovanju pravila ograničava kapacitete i podsticaje škola da se izbore sa različitim lokalnim potrebama. Takođe se javlja pitanje da li su ovakvi sistemi neprivaćni onima koji nisu sigurni da žele tako rano posvetiti ceo svoj radni vek karijeri nastavnika, ili onima koji imaju iskustva u drugim karijerama. U skladu sa tim, glavni prioriteti u ovakvim državama su

ostvarivanje snažnije povezanosti između prvobitnog obrazovanja, selekcije i profesionalnog usavršavanja nastavnika, uvođenje fleksibilnijih radnih mesta, otvaranje ka mogućnostima vanrednog zapošljavanja, davanje lokalnim obrazovnim vlastima i direktorima škola više prostora za odlučivanje o kadru i uspostavljanje rukovođenja prema ciljevima.

Društvene službe „bazirane na položaju” imaju tendenciju da biraju najpogodnijeg kandidata za svako radno mesto putem novih zapošljavanja ili unapređivanja već zaposlenih nastavnika. Takvi sistemi su u globalu otvoreniji različitim starosnim grupama i često se dešavaju zapošljavanja kandidata sa drugačijim radnim iskustvom, kao i napuštanja, te ponovna vraćanja podučavanju. Iako su početne plate uglavnom privlačne, one se ustale prilično rano u karijeri. Napredovanje nastavnika zasniva se na uspešnom konkurisanju na nova radna mesta, a broj viših pozicija je najčešće ograničen. U ovakvim sistemima, odabir i rukovođenje kadrom uglavnom su decentralizovani i obavljaju ih škole ili lokalne uprave. Države koje imaju mnoge od odlika društvene službe „bazirane na položaju” su Kanada, Švedska, Švajcarska i Ujedinjeno Kraljevstvo.

Veliki broj ovakvih sistema ima problema sa zapošljavanjem nastavnika, posebno u oblasti matematike, prirodnih nauka i informacionih i komunikacionih tehnologija. Iako su uslovi zaposlenja u društvenom sektoru uglavnom slični zaposlenju u privatnom sektoru, društveni sektor nema dovoljno kapaciteta i fleksibilnosti da bi se merio sa privatnim. Zbog toga je često teško zadržati iskusne nastavnike izvan starosne dobi od 30 do 40 godina. Stoga škole u ovim zemljama često menjaju kadrove, posebno u siromašnijim mestima. S obzirom na to da se sistemi „bazirani na položaju” manje od sistema baziranih na karijeri oslanjaju na propise pri dodeljivanju osoblja školama, javljaju se veće razlike među školama u pogledu nastavničkih kvalifikacija i iskustva.

Kao odgovor na ove teškoće, prioriteti politike u državama sa ovakvim podučavanjem podrazumevaju pridavanje veće važnosti sistematizovanju kriterijuma pri selekciji osoblja, evaluaciji rada i izgradnji karijere. Pošto lokalne vlasti imaju presudnu ulogu pri rukovođenju kadrovima i prilagođavanju školskih programa potrebama lokalne zajednice, ove zemlje moraju da obrate veću pažnju na odabir i usavršavanje direktora i ostalih školskih rukovodilaca. Uzevši u obzir da je proces odabira i rukovođenja nastavnicima u sistemima koji se „baziraju na položaju” više nalik trgovanju, školama u siromašnim i nepopularnim mestima mora se obezbediti mnogo više sredstava kako bi se mogle nadmetati za kvalitetne nastavnike. Takođe, potrebno je ustanovi-

ti veće razlike u zaradi i radnim uslovima kako bi se privukli određeni tipovi nastavnika kojih nema u dovoljnom broju. Jednake plate i uslovi imaju mnogo veće šanse da dovedu do prekomernog broja nekih tipova nastavnika, a do manjka drugih.

Zajednički ciljevi politika

I pored velikih razlika među tradicijama društvenih službi baziranih na karijeri ili položaju, postoji nekoliko zajedničkih ciljeva politika.

Insistiranje na kvalitetu nastavnika, a ne na kvantitetu

Veliki broj istraživanja ukazuje na to da među faktorima na koje politike može uticati, kvalitet nastavnika i njihovog podučavanja imaju najvažniji uticaj na učeničke rezultate. Postoje i jasni pokazatelji da postoje drastične razlike u efikasnosti nastavnika. Uspeh učenika se više razlikuje u okviru škole nego među različitim školama. Podučavanje je zahtevan posao i ne mogu ga svi uspešno obavljati i činiti to konstantno. Ipak, generalni pristup odabiru i zapošljavanju nastavnika podrazumeva da su nastavnici uglavnom međusobno zamenljivi, te se temelji na broju nastavnika, a ne na kvalitetima koje imaju ili mogu usavršiti.

Ključne stavke pri insistiranju na kvalitetu nastavnika su poboljšavanje kriterijuma selekcije pri obrazovanju i zapošljavanju nastavnika, konstantne evaluacije tokom čitave nastavničke karijere u svrhu indentifikovanja oblasti u kojima ima mesta za poboljšanje, prepoznavanje i nagrađivanje efikasnog podučavanja i obezbeđivanje sredstava i podrške nastavnicima kako bi ispunili višoka očekivanja. Projekat nesumnjivo pokazuje da nastavnike veoma motivišu suštinske dobrobiti samog podučavanja – rad sa decom i mladima, pomaganje njihovom razvoju, doprinos društvu – te da državni sistemi i školska radna mesta moraju omogućiti nastavnicima da se fokusiraju na te zadatke.

U svom najradikalnijem obliku veće insistiranje na kvalitetu nastavnika moglo bi dovesti do toga da se rad nastavnika oblikuje tako da se više bazira na aspektima profesionalnosti i znanja; kako bi se zapošljavalo manje nastavnika, dok bi bilo više zaposlenih za obavljanje zadataka koje trenutno obavljaju nastavnici, a za koje nisu neophodne profesionalne veštine. Takođe bi i plate nastavnika bile znatno veće kako bi se privukli i zadržali najbolji mogući kandidati.

Profilisanje nastavnika u cilju usklađivanja razvoja i uspeha nastavnika sa potrebama škole

Široko je rašireno uverenje da je potrebno da države sažeto preciziraju kakva se znanja i sposobnosti očekuju od nastavnika i da se ti profili nastavnika moraju uvesti u škole i u sisteme obrazovanja nastavnika. Profil kompetencije nastavnika treba da proizilazi iz ciljeva učenja i da obezbedi profesionalne standarde i zajednički sporazum o tome kakvo se podučavanje smatra uspešnim.

Profil nastavnika moraju da obuhvate odlično poznavanje predmeta podučavanja, pedagoške veštine, sposobnost efikasnog rada sa širokom paletom učenika i kolega, doprinošenje školi i profesiji i kapacitet za nastavak usavršavanja. Profil bi mogao da izražava različite nivoe učinka prilagođene nastavnicima početnicima, iskusnim nastavnicima i onima koji snose veće odgovornosti. Jasan, dobro strukturisan i generalno podržavan profil nastavnika može biti moćan mehanizam za usklađivanje elemenata koji sačinjavaju znanje i veštine nastavnika u razvoju, i za omogućavanje sredstava kojima bi se procenili uspesi razvojnih programa.

Usavršavanje nastavnika kao kontinuum

Potrebno je da faze početnog obrazovanja, uvođenja u posao i profesionalnog usavršavanja nastavnika budu mnogo bolje međusobno povezane da bi se stvorio dosledniji sistem učenja i usavršavanja nastavnika. Standardi kompetencija i učinka nastavnika u različitim fazama njihove karijere obezbediće okvir za kontinuum usavršavanja nastavnika. Uz to, potrebno je i precizirati kakva očekivanja postoje povodom odgovornosti samih nastavnika za njihovo konstantno usavršavanje kao i osmisлити sistem podrške koji bi potpomogao njihov razvoj.

Perspektiva doživotnog učenja nastavnika znači da se u većini zemalja mnogo više pažnje mora posvetiti podršci nastavnicima u ranim stadijumima njihove karijere i obezbeđivanju podsticaja i sredstava za konstantno stručno usavršavanje. U principu, bilo bi bolje unaprediti regrutovanje i usavršavanje nastavnika tokom njihovih karijera nego produžavati trajanje početnog obrazovanja nastavnika.

Ostvariti fleksibilnije obrazovanje nastavnika

U mnogim državama odluku da se postane nastavnik potrebno je doneti na početku tercijarnog obrazovanja. Međutim, studente bi to moglo osuditi na specifičnu karijeru iako postoji mogućnost da će promeniti mišljenje, i onda će podučavati zato što su tek nakon završetka studiranja shvatili da ih program nije pripremio ni za šta drugo. U takvim sistemima nastavničku karijeru ne mogu da izaberu učenici koji su već u poodmakloj fazi tercijarnog obrazovanja, kao ni ljudi iz drugih profesija koji su odlučili da bi bili zadovoljniji profesijom nastavnika.

Fleksibilniji sistem obrazovanja nastavnika omogućio bi više puteva ka nastavničkoj profesiji uključujući: postdiplomske studije nakon sticanja prvobitne kvalifikacije iz oblasti predmeta podučavanja; davanje šanse ljudima koji su radili u školama kao nesertifikovani nastavnici ili pomoćnici nastavnika da se kvalifikuju na osnovu iskustva u radu u školi i mogućnosti da ljudi koji menjaju profesiju održavaju manje časova nego što je propisano nastavničkom normom i u isto vreme učestvuju u programima za obuku nastavnika. Takav sistem bi podrazumevao i blisku saradnju sa školama uključujući i neposredniju podršku nastavnicima početnicima rano u karijeri. Takve promene, koje se već uvode u nekim zemljama, pomažu da se sredstva za obrazovanje nastavnika usredsrede na ljude koji će ih najbolje iskoristiti.

Pretvaranje podučavanja u profesiju bogatu znanjem

Imajući u vidu zahteve društva znanja, jedan od glavnih izazova za autore politike je kako održati kvalitet nastavnika i postarati se da svi nastavnici konstantno nastavljaju efikasno profesionalno učenje. Istraživanje odlika efikasnog profesionalnog usavršavanja pokazalo je da je neophodno da nastavnici budu aktivni pri ocenjivanju sopstvenog rada po profesionalnim standardima kao i pri analiziranju napretka svojih učenika uzimajući u obzir standarde podučavanja. Posao podučavanja uglavnom je ostao isti kao oduvek, dok su se druga zanimanja drastično promenila. Mnogi drugi profesionalci započinju svoj radni vek sa osećajem da preuzimaju ulogu oblikovanu prošlim istraživanjima koja će se tokom njihovih karijera i dalje menjati kroz buduća istraživanja. Ovo uzbuđenje je nešto što podučavanje nikada nije nudilo. U pojedinim državama javljaju se naznake promena i postoje nastavnici koji pored podučavanja razvijaju i ulogu istraživača, nastavnici koji se aktivno uključuju u nova saznanja, dok se profesionalno usavršavanje sve više temelji na dokazima u svrhu unapređivanja prakse.

Omogućiti školama veću odgovornost pri rukovođenju nastavničkim kadrom

Uspješni preduzetnici često kažu da su najvažnije odluke koje donose one pri zapošljavanju osoblja. Što se tiče podučavanja, dokazi nagoveštavaju da proces zapošljavanja suviše često poštuje pravila kvalifikovanosti i statusa koja nisu usko povezana sa kvalitetima potrebnim kod uspješnih nastavnika. Čak i sama veličina školskih sistema u mnogim zemljama govori o tome da je proces odabira nastavnika krajnje bezličan i da je nastavnicima teško da izgrade osećaj posvećenosti školama kojima su dodeljeni - kao što je i školama da izgrade osećaj posvećenosti nastavnicima.

Unutar obrazovnog sistema, škola je postala glavni posrednik za unapređenje učenja što znači da škole treba da imaju veću odgovornost – i da budu odgovorni – za zapošljavanje, radne uslove i usavršavanje nastavnika. Međutim, kako bi efikasno koristili ovu odgovornost, očigledno je da će mnogim školama biti potrebni vešti rukovodeći timovi i snažnija podrška. Naročito će školama u siromašnijim zajednicama gde se često javljaju veliki problemi pri privlačenju i zadržavanju nastavnika, biti potrebno znatno više sredstava da bi pretvorili rad u tim školama u odgovarajuću karijeru. Uspješna decentralizacija upravljanja kadrom zahteva da centralne i regionalne vlasti imaju veliku ulogu u omogućavanju adekvatne i pravične raspodele nastavničkih resursa širom zemlje. Takođe su neophodni i nezavisno ustanovljeni standardi rada kako bi se postarali da veća uloga škola u rukovođenju kadrovima ne pogorša nejednakosti u državnim školama.

Razvoj i primena politika koje se tiču nastavnika

Pitanja koja se postavljaju u ovom izveštaju sežu do same srži nastavničkog posla i karijera, a uspešnost bilo koje reforme zahteva od samih nastavnika da budu aktivno uključeni u razvoj i primenu politike. Ukoliko se nastavnici ne uključe aktivno u osmišljavanje politike i ne osećaju neku vrstu vlasništva nad reformom, teško da će se doći do značajnih promena. Sa druge strane, zainteresovane strane ne bi trebalo da budu u poziciji da stave veto na obrazovne reforme pod mandatom demokratskih političkih procesa. U tom slučaju rizikovali bi gubitak javne podrške koja je od presudne važnosti za obrazovanje. Nije lako pronaći ravnotežu, ali osnovu ovog procesa treba da čine otvoreni konstantni dijalog i konsultacije.

Institucionalno uređenje takođe može da napravi velike razlike. Nekoliko država uspostavilo je Savete podučavanja koji nastavnicima i drugim zainteresovanim stranama omogućavaju forum za razvoj politike i, što je još važnije, mehanizam za profesionalno vođeno postavljanje standarda i osiguravanje kvaliteta u obrazovanju nastavnika, njihovom radu i razvoju karijere. Takve organizacije se bore da zvanju nastavnika obezbede kombinaciju profesionalne autonomije i javne odgovornosti, što odavno postoju u drugim zanimanjima poput medicine, inženjerstva i prava. Na taj način bi nastavnici imali veću ulogu u postavljanju kriterijuma za ulazak u profesiju, određivanju standarda napredovanja u karijeri, kao i ustanovljavanju slučajeva u kojima bi neefikasni nastavnici trebalo da napuste profesiju.

Potreba da se nastavnici aktivnije uključe nije samo politička i pragmatička. S obzirom na zahteve društva znanja, jedan od glavnih izazova za autore politike je kako održati kvalitet nastavnika i postarati se da svi nastavnici konstantno nastave efikasno profesionalno učenje. Politike imaju ključnu ulogu pri pomaganju nastavnicima da razviju zajednice za profesionalno učenje u okviru škola i van njih.

U mnogim zemljama postoje velike praznine u istraživanju povezanom sa nastavnicima, njihovom pripremom, njihovim radom i karijerom. Takva istraživanja su bitna ne samo da bi se unapredila baza znanja za nastavničku politiku, nego i da bi se uvele nove informacije i ideje u škole i nastavnici aktivnije uključili u nova saznanja. Posebno je uočljiv nedostatak istraživanja koji bi uporedio radne uslove i karijere nastavnika i drugih zanimanja. Velika količina podataka i istraživanja koja su korištena u formulisanju politika koje se tiču nastavnika su samoupućujuća, te bi upoređivanje informacija sa drugim zanimanjima pomoglo da se stekne bolji uvid u trendove i zaključke koji se odnose na nastavnike – kao i u ideje za uvođenje promena.

Procesu osmišljavanja politike takođe bi veoma koristilo rasprostranjenije nadgledanje i ocenjivanje inovacija i reformi. Države su došle do saznanja da se razlike unutar sistema mogu bolje iskoristiti ako se pre uvođenja promena reforme politike testiraju na bazi probnih projekata u volonterskim školama i regionima. Za efikasnu strategiju implementacije od presudnog je značaja identifikovati faktore koji sačinjavaju uspešne inovacije, i u drugim školama stvoriti uslove za njihovo širenje, prihvatanje i održavanje.

Prvo poglavlje

UVOD: FOKUS NA NASTAVNICIMA

Kratak pregled

OECD je izvršio značano međunarodno istraživanje politika za privlačenje, razvijanje i zadržavanje uspešnih nastavnika u školama. Bazirajući se na iskustvima 25 zemalja širom sveta, i na obimnim informacijama i istraživanjima, projekat OECD-a izanalizirao je ključne momente koji utiču na nastavnike i njihov rad, i razvio predloge politike koji su izneti državama na razmatranje.

Postavljaju se bitna dugoročna pitanja o potrebi da školski sistemi postanu više takmičarski nastrojani pri zapošljavanju veštih i motivisanih ljudi na mesta nastavnika i o tome kako poboljšati uspeh podučavanja. U ovom poglavlju razmatra se zašto su politike koje se tiču nastavnika bitna stavka na dnevnom redu svih zemalja, opisuje se metodologija korištena na projektu i naglašava se koji su to glavni izazovi koje politike stavljaju pred države.

Projekat se bazira na problemima politika koje se tiču nastavnika u 25 zemalja: Australiji, Austriji, Belgiji (flamanskoj zajednici), Belgiji (francuskoj zajednici), Kanadi (Kvebeku), Čileu, Danskoj, Finskoj, Francuskoj, Nemačkoj, Grčkoj, Mađarskoj, Irskoj, Izraelu, Italiji, Japanu, Koreji, Meksiku, Holandiji, Norveškoj, Slovačkoj Republici, Španiji, Švedskoj, Švajcarskoj, Ujedinjenom Kraljevstvu i Sjedinjenim Državama.

Među državama postoje drastične razlike u traženju nastavnika, u njihovom obrazovanju, u zaradi, radnim uslovima, zaposlenju, evaluaciji i organizaciji karijere. Međunarodna analiza dala je zemljama šansu da nauče više o sebi tako što su uporedile svoja iskustva sa iskustvima drugih zemalja i pri tom skupljale dokaze uticaja različitih pristupa na nastavničku politiku. Izveštaj nudi mnogo primera inovativnog i obećavajućeg razvoja politika koje se tiču nastavnika širom sveta.

Mnogo veći broj novih nastavnika počeo se baviti podučavanjem u sledećih 5-10 godina nego u proteklih 20. Priliv povelikog broja novih nastavnika sa savremenim veštinama i svežim idejama ima potencijal da značajno obnovi škole. Međutim, ako se podučavanje ne bude smatralo za privlačnu profesiju, ako se podučavanje ne promeni iz korena, postoji rizik da će kvalitet škola početi da opada. Mnogo toga zavisi od politika koje se tiču nastavnika.

1.1. Porast zanimanja za problem nastavnika

Politike koje se tiču nastavnika nalaze se visoko na listi nacionalnih problema. Zbog trenutnih dalekosežnih ekonomskih i društvenih promena visokokvalitetno školovanje važnije je nego ikad. Zahtevi koji se stavljaju pred škole i nastavnike postaju sve složeniji. Ministri obrazovanja OECD-a svojim su državama postavili cilj da se svima poboljša kvalitet učenja. Ovaj ambiciozni cilj biće ostvariv samo ako se svim učenicima obezbede visokokvalitetna podučavanja.

Sve zemlje su u potrazi za načinima da poboljšaju svoje škole i da bolje odgovore na visoka društvena i ekonomska očekivanja. Obrazovanje u školama predstavlja osnovu za učenje tokom celog života, kao i za razvoj individua i država. Pošto su najvažniji resurs u školama, nastavnici imaju centralnu ulogu u naporima za unapređenje školovanja. Da bi poboljšali efikasnost i jednakopravnost školovanja, moramo se postarati da kompetenti ljudi žele da rade kao nastavnici, da je njihovo podučavanje na visokom nivou i da svi učenici imaju pristup visokokvalitetnom podučavanju. Ministri obrazovanja OECD-a složili su se da je uloga nastavnika i njihovog rada presudna za kvalitet školovanja.

Međutim, u mnogim zemljama školski kadar sastavljen je pretežno od starijih nastavnika i sve je teže privući kandidate sa dobrim kvalifikacijama i zadržati ih na duže vreme nakon što su primljeni kao nastavnici. Druge države pak nemaju problema sa manjkom ljudi koji žele podučavati i kadrovske promene su niske. Ipak, iako manjak nastavnika nije vidljiv, postavlja se pitanje kvaliteta. Sve zemlje učesnice izražavaju zabrinutost povodom spremnosti nastavnika na sve različite grupe učenika, sve veća društvena očekivanja koja se stavljaju pred škole, na rastuća polja znanja i na nove vrste zaduženja. Stoga politike koje se tiču nastavnika moraju da obuhvate pitanja i kvaliteta i kvantiteta koji su veoma često u bliskoj vezi.

Problemi oko nastavnika takođe su na visokom mestu na dnevnom redu politika zbog briga koje su i sami nastavnici izrazili po pitanju budućnosti njihove profesije – da li je dovoljno privlačna novim talentovanim kandidatima i da li su nastavnici dovoljno nagrađivani i podržavani na svom poslu. S obzirom na to da su nastavnici u svakodnevnom kontaktu sa učenicima koji mogu postati sledeća generacija nastavnika, entuzijazam i moral trenutne nastavničke radne snage imaju veliki uticaj na buduću dostupnost nastavnika.

Trenutni *tajming* porasta interesovanja za problematiku politike nastavnika posebno je bitan. Veliki broj nastavnika koji su zapošljavani tokom perioda ekspanzije u šezdesetim i sedamdesetim sada su blizu penzionisanju. Ova činjenica je i ogroman izazov i jedinstvena prilika u većini zemalja. Iako je potrebna velika količina iskustva i veština da bi se zamenili nastavnici koji će se penzionisati, mnoge države sada imaju šansu koja se javlja jednom u generaciji da se oblikuju i da iskoriste suštinske promene u nastavničkoj radnoj snazi. Mnogo veći broj novih nastavnika počće se baviti svojim zanimanjem u sledećih 5-10 godina nego u proteklih 20. Priliv povelikog broja novih nastavnika sa savremenim veštinama i svežim idejama ima potencijal da značajno obnovi škole. Postoji i mogućnost da će se osloboditi i sredstva za razvoj pošto radna snaga sastavljena od mladih nastavnika znači i manje pritisaka na budžet. Takve promene doprinele bi realizaciji scenarija „doškolovavanja” pri čemu bi škole značajno doprinele razvoju zajednica i uživale viši nivo javnog poverenja (OECD, 2001). Sa druge strane, ako se podučavanje ne bude smatralo za privlačnu profesiju, ako se podučavanje ne promeni iz korena, postoji rizik da će kvalitet škola početi da opada i da će to biti teško popraviti. Ovim nepoželjnim izgledima dat je naziv „najgori” scenario po kojem se manjak nastavnika pretvara u pravu krizu zapošljavanja kadra (OECD, 2001). Mnogo toga zavisi od politika koje se tiču nastavnika.

1.2. Okvirni pregled ciljeva politika

Ovaj izveštaj bavi se politikama koje doprinose privlačenju, razvoju i zadržavanju uspešnih nastavnika u školama. Bazira se na rezultatima značajnog projekta OECD-a na temu politika koje se tiču nastavnika, u kojem je učestvovalo 25 zemalja iz celog sveta. Činjenica da je u projektu učestvovao toliki broj država kazuje nam da su problemi nastavnika prioritet u javnoj politici i da će verovatno steći i veću važnost u godinama koje dolaze.

Cilj izveštaja je da prikaže sveobuhvatnu međunarodnu analizu:

- tendencija i razvoja u nastavničkoj radnoj snazi,
- dokaza o ključnim faktorima privlačenja, razvoja i zadržavanja efikasnih nastavnika,
- inovativnih i uspešnih politika koje se tiču nastavnika i njihovog rada, predloga politika koje se tiču nastavnika koji su izneti državama na razmatranje,

– prioriteta za budući rad na nacionalnom i međunarodnom nivou.

Izveštaj prikazuje da inicijative politike deluju na dva nivoa. Prvi se tiče nastavničke profesije u celini i podrazumeva mere kojima bi se postiglo da se rad nastavnika ceni, da se podučavanje smatra zanimljivim i vrednim zanimanjem i da se poboljša usavršavanje i radno okruženje nastavnika. Drugi nivo je usmereniji, posebno na činjenicu da ne postoji jedno jedinstveno tržište rada za nastavnike. Tačnije, postoji skup različitih tržišta rada koji se razlikuju po tipu škole (osnovna, srednja, stručna itd.) i po individualnim karakteristikama (pol, godište, prethodno radno iskustvo, akademska sposobnost i specijalizacija predmeta). Takve inicijative usmerene su na faktore koji privlače određene tipove ljudi ka podučavanju i zadržavaju ih u profesiji, a nastavnike privlače da rade u određenim školama.

Kvalitet podučavanja nije određen jedino „kvalitetom” nastavnika – iako je ono od vitalnog značaja – nego i radnim okruženjem. Čak ni sposobni nastavnici možda neće dostići svoj pun potencijal ako im okruženje ne obezbedi adekvatnu podršku i dovoljan izazov i nagradu. Politike koje imaju za cilj da privuku i zadrže efikasne nastavnike imaju za zadatak da zaposle kompetentne ljude u profesiju, ali i da obezbede podršku i podsticaje kako bi se nastavnici profesionalno usavršavali i obavljali svoj posao na visokom nivou.

Neke od implikacija politike nije moguće primeniti na isti način u svim državama. Države imaju različite društvene, ekonomske i obrazovne strukture i tradicije, i u različitim su fazama razvijanja politike. U tom svetlu, ovaj izveštaj pokušava da odredi glavne prioritete zemalja u drugačijim okolnostima. Ipak, i pored različitih situacija u državama, možemo okvirno identifikovati nekoliko zajedničkih ciljeva koji će biti razmotreni u sledećim poglavljima. Jednim delom ove inicijative su nastale iz potrebe da školski sistemi postanu više takmičarski nastrojani pri zapošljavanju veštih i motivisanih ljudi na mesta nastavnika, a takođe odražavaju i mišljenja da će rezultirati unapređenjem kvaliteta učenja i podučavanja. Postavljaju se bitna dugoročna pitanja o tome kako načiniti podučavanje prijatnijim i zanimljivijim i kako poboljšati efektivnost rada nastavnika.

1.3. Metodologija i učešće država

Projekat je baziran na međusobnoj saradnji zemalja volontera i Sekretarijata OECD-a. Sastoji se od ispitivanja problema specifičnih za određene države

i reakcija na politiku privlačenja, razvoja i zadržavanja efikasnih nastavnika, kao i postavljanja tih iskustava u širu, međunarodnu perspektivu kako bi se došlo do uvida i rešenja bitnih za države kao celine. U prvom dodatku navedeni su procesi uključeni u projekat, nacionalni izveštaji i druga dokumenta nastala tokom projekta, kao i veliki broj organizacija i ljudi koji su doprineli projektu i pripremi ovog izveštaja.

Projekat je uključivao dva komplementarna pristupa: *Analitički pregled*; i *Nacionalni pregled*. U Analitičkom pregledu korišteno je nekoliko sredstava – Izveštaji o nacionalnom stanju, pregledavanje literature, analize podataka i ovlašteni izveštaji. Svrha je bila da se analiziraju faktori presudni za privlačenje, razvoj i zadržavanje efikasnih nastavnika i moguće reakcije na politiku. U ovom pregledu učestvovalo je svih 25 zemalja. Pored toga, devet država pristalo je da budu domaćini Nacionalne evaluacije, što je uključivalo nezavisne evaluacione timove koji su išli u intenzivne studijske posete i čiji su zaključci uključeni u Nacionalnoj napomeni.

Zemlje koje su učestvovale u projektu su ²:

- *Analitički pregled* (25 zemalja, 26 izveštaja o stanju): Australija, Austrija, Belgija (flamanska zajednica), Belgija (francuska zajednica), Kanada (Kvebek), Čile, Danska, Finska, Francuska, Nemačka, Grčka, Mađarska, Irska, Izrael, Italija, Japan, Koreja, Meksiko, Holandija, Norveška, Slovačka Republika, Španija, Švedska, Švajcarska, Ujedinjeno Kraljevstvo i Sjedinjene Države.
- *Nacionalni pregled* (9 zemalja, 10 evaluacionih poseta): Austrija, Belgija (flamanska zajednica), Belgija (francuska zajednica), Nemačka, Mađarska, Italija, Koreja, Španija, Švedska i Švajcarska.

Pristup saradivanja omogućio je državama da nauče više o sebi pomoću upoređivanja iskustava sa drugim državama. Postoje drastične razlike među zemljama u pogledu nastavničkih radnih snaga, što je ilustrovano putem nekoliko indikatora iz OECD-a (2004):

starost: u Nemačkoj i Italiji više od 50% nastavnika imaju 50 i više godina, dok samo 10% korejskih nastavnika spada u ovu grupu.

¹ Ipak, i države OECD-a koje nisu učestvovale u projektu uključene su u analizu i predstavljene u grafikonima i tabelama u izveštaju, ukoliko postoje u Obrazovnoj bazi podataka OECD-a.

rod: u Češkoj Republici i Mađarskoj žene sačinjavaju 80% nastavničkog kadra, dok su u Japanu samo 40% nastavnika žene.

obrazovanje nastavnika: u Italiji je potrebno u proseku 8 godina tercijarnog obrazovanja za posao srednjoškolskog profesora, a u Australiji i Engleskoj 4 godine.

plate: Učitelj sa 15 godina radnog iskustva u Koreji zarađuje 2.7 BDP-a po glavi stanovnika (opšta mera prosečnog prihoda), dok u Slovačkoj Republici to iznosi 0,55 BDP-a po glavi stanovnika.

Dokumentujući takve razlike među državama i pokušavajući da pronađe razloge i posledice, komparativna analiza može pomoći da se dovedu u pitanje ustaljene prakse, kao i da se sakupe dokazi o uticaju različitih pristupa politike.

1.4. Organizacija izveštaja

Izveštaj sadrži još šest poglavlja. U drugom poglavlju nalazi se obrazloženje studije i način na koji je sprovedena, uključujući i međusobnu povezanost ključnih oblasti politika koje se tiču nastavnika. Od trećeg do šestog poglavlja obrađuju se glavna pokretačka pitanja projekta: privlačenje kompetentnih ljudi u profesiju podučavanja (treće poglavlje); usavršavanje znanja i veština nastavnika (četvrto poglavlje); regrutacija, selekcija i zapošljavanje nastavnika (peto poglavlje); i zadržavanje uspešnih nastavnika u školama (šesto poglavlje). U svakom od ovih poglavlja raspravlja se o zabrinjavajućim trendovima i događajima, o glavnim faktorima obuhvaćenim politikama koje se tiču nastavnika, o primerima reagovanja na inovacije politike, o dokazima uticaja politike i opcijama koje su predložene državama na razmatranje. Sedmo poglavlje raspravlja o tome kako uključiti nastavnike, obrazovne sindikate i druge zainteresovane strane u razvoj i implementaciju politike, o glavnim prazninama u istraživanju i bazi podataka i o prioritetima za nastavak rada. Prvi dodatak navodi proces sprovođenja ovog projekta i razne izveštaje koji su nastali tokom rada. Drugi dodatak nudi okvirne smernice za upoznavanje sa politikama koje se tiču nastavnika i procenjuje dostupnost podataka na nacionalnom i međunarodnom nivou.

Sledeća poglavlja prikazuju mnoge primere nacionalnih inicijativa u politikama i programima koji se tiču nastavnika. Nekoliko posebno inovativnih i obećavajućih inicijativa posebno je naglašeno u zasebnim dodacima gde se

nudi više detalja o reformama. Međutim, zbog ograničenog prostora nismo bili u mogućnosti da prikazemo sve detalje, te upućujemo čitaoce da se upoznaju sa izveštajima o nacionalnom stanju, izveštajima o nacionalnoj evaluaciji i istraživanjima. Svi dokumenti nastali tokom projekta navedeni su u prvom dodatku i dostupni su na www.oecd.org/edu/teacherpolicy.

Literatura

*Drugo poglavlje***ZAŠTO SU POLITIKE KOJE SE TIČU
NASTAVNIKA BITNE?*****Kratak pregled***

Ovo poglavlje nudi obrazloženje analiziranja politika koje se tiču nastavnika i način na koji su proučavane njihove glavne komponente i njihova međusobna povezanost.

Nastavnici su bitni zbog njihovog uticaja na učenje učenika. Istraživanja ukazuju na to da je poboljšanje kvaliteta nastavnika najbitnija stavka politika koje se tiču nastavnika jer ima najviše izgleda da značajno unapredi uspeh u školama. Međutim, postoji mnogo važnih aspekata kvaliteta nastavnika koji ne spadaju pod kvalifikacije, iskustvo i testove akademske sposobnosti. Pri pripremi i zapošljavanju nastavnika potrebno je istaći one osobine nastavnika koje je teže meriti, a koje mogu biti od presudne važnosti za učenje.

Značaj nastavnika ogleda se u veličini nastavničke radne snage. U profesiji podučavanja zaposlen je najveći broj ljudi sa fakultetskim obrazovanjem, i u proseku 64% trenutnih školskih troškova odlazi na naknade nastavnika. Politike koje se tiču nastavnika imaju uticaja na mnogo ljudi i mogu se značajno odraziti na školske budžete.

Problemi politika koje se tiču nastavnika povećali su se u poslednjih nekoliko godina usled trenutnih dalekosežnih ekonomskih i društvenih promena i usled potrebe da škole obezbede osnove za učenje tokom celog života. Svi školski sistemi uključili su se u ozbiljne reforme kurikuluma i istakli važnost rodne ravnopravnosti u školama, važnost inkorporacije informacionih i komunikacionih tehnologija i veće integracije učenika sa posebnim potrebama. Ovi događaji zahtevaju preispitivanje uloge nastavnika, njihove pripreme, rada i karijera.

Glavni izazov predstavlja razumevanje složene kombinacije zabrinjavajućih faktora – društvenih, na nivou školskog sistema, na nivou škole – koji imaju veliki uticaj na nastavničku politiku. Potrebno je identifikovati na koje načine ti faktori utiču jedni na druge i na koje faktore bi se moglo uticati primenom politike. Posebno je važno razumeti način funkcionisanja nastavničkog tržišta rada. U ključne aspekte spadaju: faktori koji utiču na ponudu i potražnju za nastavnicima, reagovanje nastavnika na podsticaje, kompromisi sa kojima se suočavaju vlade pri određivanju broja potrebnih nastavnika i mehanizmi raspoređivanja nastavnika po školama.

Ovo poglavlje nudi obrazloženje analiziranja politika koje se tiču nastavnika i način na koji su proučavane njihove glavne komponente i njihova međusobna povezanost. Termin „politike” korišten je zato što su nastavnici u većini zemalja uglavnom zaposleni u društvenom sektoru ili u školama koje su makar delom finansirane od strane države (primer 2.1. sadrži definiciju „nastavnika” u međunarodnim istraživanjima). U zemljama OECD-a prosečno 90% svih troškova osnovnih i srednjih škola namiruje se iz državnih izvora (OECD, 2004a). Nacionalni trošak na škole iznosi u proseku 3,5% GDP po glavi stanovnika ili jedva ispod 10% ukupnih državnih troškova. Kao što je prikazano ispod, plate nastavnika najveća su stavka utroška na škole. Pored toga, države su te koje uglavnom menjaju organizaciju škola, glavne odlike obrazovanja nastavnika i njihove radnih uslova.

2.1. Kvalitetno podučavanje je ključno za poboljšanje učenja

Rezultati učenja veoma variraju među učenicima istog uzrasta. Na primer: istraživanje o sposobnostima čitanja sprovedeno 2000. godine pod nazivom Program međunarodne procene postignuća učenika (*Programme for International Student Assessment, PISA*), došlo je do saznanja da je samo 10% petnaestogodišnjaka u državama OECD-a sposobno da obavlja komplikovanije zadatke kao što je rad sa informacijama koje je teško naći u nepoznatim tekstovima i prilagođavanje pojmova koji bi mogli biti suprotni očekivanjima (OECD, 2001a). Sa druge strane, nivo pismenosti 18% učenika bio je na prvom nivou ili niži; tj. u najboljem slučaju bili su u stanju da povežu informacije u tekstu sa opštim, svakodnevnim znanjem. Njihov nizak nivo pismenosti znači da postoji veća verovatnoća da će se takvu učenici mučiti tokom školovanja i da će imati velikih poteškoća da se zaposle ili nastave školovanje. U nekim zemljama razlike u najboljim i najlošijim sposobnostima čitanja petnaestogodišnjih učenika bile su jednake efektu dodatnih 7 godina školovanja.

Mnogi faktori imaju uticaj na učenje učenika: njihove sposobnosti, očekivanja, motivacija i ponašanje; porodično finansijsko stanje, stav i podrška porodice; sposobnosti, stavovi i ponašanje vršnjaka; organizacija, sredstva i atmosfera škole; struktura i sastav kurikuluma; veštine, znanje, stavovi i postupci nastavnika. Škole i učionice su složena, dinamična sredina i određivanje međusobne povezanosti i uticaja svih ovih različitih faktora – na različite tipove učenika i različite tipove učenja – oduvek je bio glavna tema istraživanja u obrazovanju.

Sprovođenje istraživanja faktora koji utiču na učenje predstavlja izazov u pogledu koncepta, metodologije i podataka Vinjole *et al.* (Vignoles *et al.*, 2000). Istraživači su bili prisiljeni da koriste podatke i metodologije koji omogućavaju samo ograničeno merenje učenja i delimične pokazatelje čitavog spektra uticaja na učenje učenika. Rezultati, tumačenja i implikacije politike takvih istraživanja često su osporavani. Neophodan je oprez pri generalizovanju rezultata istraživanja jer se ona najčešće ne mogu odnositi na drugačije mesto i vreme, a posebno ako su u pitanju različite države. Mnoga istraživanja potiču iz SAD-a gde se obrazovanje razlikuje od obrazovanja u drugim zemljama u mnogim važnim aspektima, između ostalog po upravljanju, finansiranju i pravilima o kurikulumu i ocenjivanju.

Primer 2.1. Definicija „nastavnika”

Ukoliko se ne naznači drugačije, termin „nastavnik” u ovom izveštaju bazira se na definiciju koje je usvojena od strane OECD-ovog projekta Indikatori obrazovnih sistema (INES), u priručniku podataka odakle potiče veliki deo podataka korištenih u ovom izveštaju.

Nastavnik je osoba čija profesionalna aktivnost uključuje prenošenje znanja, stavova i veština koje se garantuju učenicima upisanim u program obrazovanja. Ova definicija ne zavisi od kvalifikacija koje nastavnik poseduje, niti od mehanizma isporučivanja. Bazira se na tri koncepta:

1. aktivnost, čime se isključuju nastavnici bez aktivnih dužnosti podučavanja – što se ne odnosi na nastavnike koji trenutno ne rade (npr. zbog bolesti ili povrede, porodijskog ili roditeljskog odsustva, praznika ili godišnjeg odmora),
2. profesija, što isključuje ljude koji rade povremeno ili kao dobrovoljci u obrazovnim institucijama,
3. obrazovni program, što isključuje ljude koji pružaju neke druge usluge, a ne formalnu nastavu učenicima (npr. supervizori, organizatori aktivnosti, itd.).

Nastavnički kadar podrazumeva stručno osoblje koje je direktno uključeno u podučavanje učenika uključujući redovne nastavnike, nastavnike posebnog obrazovanja, nastavnike koji rade sa učenicima kao čitavim razredom u učionici u malim grupama u kabinetima, ili individualno podučavanje unutar ili izvan regularne učionice. U nastavnički kadar spadaju i predstavnici odseka u čije dužnosti potpada određena količina podučavanja (tj. najmanje 0,25% punog radnog vremena), ali tu nije uključeno nestručno osoblje koje pomaže nastavnicima u podučavanju učenika kao što su pomoćnici nastavnika i drugo nesertifikovano osoblje.

Takođe, uglavnom se pod nastavnike ne klasifikuju direktori, zamenici direktora i drugi upravitelji koji *nisu* zaduženi za podučavanje u obrazovnim institucijama, kao ni nastavnici koji nisu aktivno uključeni u podučavanje učenika u obrazovnim institucijama.

Podaci o platama nastavnika odnose se samo na nastavnika sa punim radnim vremenom.

U slučaju stručnog i tehničkog obrazovanja, nastavnici „prakse” u dualnom sistemu smatraju se za nastavnike, za razliku od onih koji, u okviru dualnog sistema, obrazuju učenike unutar neke kompanije.

Nastavnici zaposleni sa punim radnim vremenom i sa pola radnog vremena

Klasifikacija obrazovnog kadra na nastavnike zaposlene „sa punim radnim vremenom” i „sa pola radnog vremena” zasniva se na konceptu *radnog vremena*. Ugovaranje zaposlenja sa punim radnim vremenom najčešće se bazira na „zakonom propisanoj normi” ili „normalnoj ili zakonskoj radnoj normi” (a ne na stvarnom ili ukupnom radnom vremenu ili vremenu provedenom podučavajući). Zaposlenje sa pola radnog vremena odnosi se na osobe koje su zaposlene da obavljaju manje od zakonom ugovorenog radnog vremena za zaposlene sa punim radnim vremenom.

Nastavnik koji je zaposlen sa najmanje 90% normalne ili zakonske radne norme propisane za nastavnika zaposlenog sa punim radnim vremenom tokom perioda od jedne školske godine, smatra se nastavnikom sa punim radnim vremenom. Nastavnik koji je zaposlen na manje od 90% normalne ili zakonske radne norme propisane za nastavnika *sa punim radnim vremenom* tokom perioda od jedne školske godine, smatra se nastavnikom *sa pola radnog vremena*.

Detaljnije informacije o ovim opštim definicijama i pravilima mogu se naći u publikaciji *Pogled na obrazovanje: indikatori OECD-a (Education at a Glance, OECD Indicators, 2004)*.

(Videti takođe www.oecd.org/edu/eag2004)

Imajući ove propise na umu, javljaju se tri opšta zaključka istraživanja o učenju učenika. Prvi i najpouzdaniji zaključak je da najveće varijacije u učenju potiču od razlika u onome što učenicu donesu u školu – njihove sposobnosti i stavovi i obrazovanje stečeno u porodici i zajednici. Na ove faktore je teško uticati politikom, makar u kratkoročnom periodu.

Drugi opšti zaključak je da među promenljivim koje su potencijalno podložne uticajima politike, najvažniji faktori uticaja na učenje su oni koji se tiču nastavnika i podučavanja. Tačnije, postoji opšte slaganje da je „kvalitet nastavnika” najvažnija školska promenljiva koja ima uticaja na uspeh učenika (pogledati izveštaje: Santjago (*Santiago*, 2002), Šakter i Tum (*Schacter and Thum*, 2004) i Ajdi (*Eide et al.*, 2004). Efekti prouzrokovani razlikama u kvalitetu nastavnika od suštinske su važnosti. Na primer: u radu Rivkina *et al.* (2001) navodi se da će, ako se podučavanje od strane prosečnog nastavnika zameni podučavanjem koje je na 85% kvaliteta podučavanja, učenici popraviti svoje rangiranje za 4 procenta u jednoj godini, što po njihovoj proceni predstavlja efekat koji je otprilike jednak efektu učenja u učionici sa 10 učenika manje. Sanders i Rivers (*Sanders and Rivers*, 1996) procenjuju da uticaj nastavnika nije samo velik – učenici najefikasnijih nastavnika (kvaliteta između 80-100%) četiri puta su uspešniji u učenju od učenika najmanje efikasnih nastavnika (kvaliteta između 0-20%) – nego se taj uticaj povećava tokom vremena. Nekoliko uspešnih nastavnika za redom može značajno smanjiti prosek razlika u uspehu učenika iz porodica sa niskim i visokim dohotkom i manje uspešni učenici imaju više koristi od efikasnijih nastavnika. Rokof (*Rockoff*, 2004), koji je koristio veoma obimne podatke pri praćenju iste grupe nastavnika tokom 10 godina, procenjuje da razlike među nastavnicima objašnjavaju do 23% varijacija u uspehu učenika na testovima na koje bi se moglo uticati politikom.

Treći opšti zaključak istraživanja, koji je nešto više sporan, tiče se pokazatelja ili međusobnih odnosa kvaliteta nastavnika. Većina ispitivanja istraživala su vezu između učeničkog uspeha, najčešće merenog rezultatima standardizovanih testova, i merljivih nastavničkih karakteristika kao što su kvalifikacije, iskustvo u podučavanju i pokazatelji akademskih sposobnosti ili poznavanja predmeta. Takva istraživanja obično pokazuju da postoji veza između ovih izmerenih nastavničkih karakteristika i uspeha učenika, ali je ona manja nego što se možda očekivalo. Na primer: Hanušek (*Hanushek*, 2002, 2003) u svojim izveštajima o istraživanjima u SAD-u nalazi da u globalu ne postoje jasni sistematični efekti karakteristika poput nastavničkog obrazovanja ili iskustva na učenička postignuća, iako postoji srazmerno jaka podrška efektima akademskih sposobnosti nastavnika (što je izmereno rezultatima testova za

nastavnike). Drugi istraživači ne slažu se sa nekim od ovih zaključaka. U svojim meta-analizama, Grinvald *et al.* (Greenwald *et al.*, 1996) i Hedžis i Grinvald (Hedges and Greenwald, 1996) došli su do zaključka da su promenljive poput obrazovanja, iskustva, i sposobnosti nastavnika snažno povezano sa uspehom učenika. Gustafson (Gustafsson, 2003) u svojim izveštajima takođe sugeriše da postoje važne korelacije između uspeha učenika i raznih pokazatelja kompetentnosti nastavnika uključujući njihovo obrazovanje, iskustvo, izmereno znanje i veštine i obučavanje u službi.

Moguće objašnjenje za nedostatak doslednih i jasnih efekata uobičajeno merenih karakteristika kvaliteta nastavnika je to da su istraživanja često suočena sa veoma malim varijacijama u slučaju nekih karakteristika (npr. formalne kvalifikacije) među nastavnicima unutar istog školskog sistema. Pored toga, u većini ovih karakteristika, najčešće se primenjuje „efekat praga”: da bi bili efikasni, nastavnici moraju imati određeni nivo kvalifikacija ili iskustva, ali veća dostignuća izvan toga su verovatno progresivno manje bitna za uspeh učenika (istraživanja o uticajima obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika detaljnije su obrađena u četvrtom poglavlju).

Činjenica oko koje se razne studije slažu je da postoji mnogo bitnih aspekata kvaliteta nastavnika koji se ne mogu obuhvatiti uobičajenim merilima kao što su kvalifikacije, iskustvo i testovi akademskih sposobnosti. Među karakteristike nastavnika koje je teško meriti, a koje mogu biti ključne za učenje učenika, spadaju: sposobnost jasnog i uverljivog prenošenja ideja, stvaranje efikasnog okruženja za učenje s obzirom na različite potrebe učenika, održavanje produktivnog odnosa sa učenicima, entuzijazam i kreativnost, efikasna saradnja sa kolegama i roditeljima.

Generalno, rezultati istraživanja ukazuju na to da je poboljšanje kvaliteta nastavnika od vitalne važnosti za unapređenje učeničkog uspeha i da upravo ta inicijativa politike ima najviše šansi da značajno doprinese radu škole (Hanušek, 2004). Ipak, rezultati takođe ukazuju na to da inicijative moraju uzeti u obzir da postoje velike razlike u efektivnosti među nastavnicima sa sličnim merljivim karakteristikama. Tačnije, s obzirom na nedostatak čvrstih dokaza koji bi povezali rezultate učenika sa akreditivima nastavnika poput kvalifikacija i iskustva, od presudne su važnosti alternativni pokazatelji kvaliteta nastavnika. I pored toga, one karakteristike koje se lakše mogu izmeriti obezbeđuju nam osnovne informacije o kvalitetu nastavničke radne snage. Ako se negde pojavi stvarni manjak ili se makar nazire smanjenje u broju nastavnika sa datim karakteristikama, znači da postoji i rizik da opadanja nastavničkog kvaliteta.

2.2. Značaj nastavnika u radnoj snazi i školskim budžetima

Broj nastavnika u svetu nije zanemarljiv. U proseku, nastavnici OECD zemalja sačinjavaju 2,6% ukupne radne snage (videti tabelu 2.1) i u profesiji podučavanja zaposlen je najveći broj ljudi sa fakultetskim obrazovanjem. Na primer, u školskoj 2002/03. godini u Australiji, skoro 300 000 ljudi bilo je zaposleno kao nastavnici u školama, što je iznosilo 60% više od broja medicinskih sestara i duplo više od broja računovođa (Centar za istraživanje politike, 2004).

Velik broj nastavnika odražava se na troškove škola. U proseku oko 64% trenutnih školskih troškova odlazi na naknade nastavnika (videti tabelu 2.1). To iznosi 5% ukupnih društvenih troškova ili oko 2% BDP-a u proseku. Politike koje se tiču nastavnika imaju uticaja na mnogo ljudi i mogu se značajno odraziti na školske budžete kao i na ukupno zaposlenje građana sa fakultetskim obrazovanjem a posebno na zaposlenje u društvenom sektoru.

2.3. Sve veće brige oko politike nastavnika

Problemi politika koje se tiču nastavnika povećali su se u poslednjih nekoliko godina usled trenutnih dalekosežnih ekonomskih i društvenih promena i usled potrebe da škole obezbede osnove za učenje tokom celog života. Kula-han (Coolahan, 2002) tvrdi da kada društvo prolazi kroz ubrzane i značajne promene, javljaju se dodatni pritisci da bi se obrazovni sistemi uskladili sa novonastalim potrebama društva. Podučavanje je ključno posredničko zanimanje u društvu zbog toga što nastoji da ide u korak sa promenama i preokretima. Međutim, nastavničkoj profesiji potrebne su veštine, znanje i usavršavanje kako bi se izborila sa velikim brojem promena i izazova koji nadolaze. Profesija podučavanja mora se u velikoj meri prilagođavati kako bi imala konstruktivan učinak pri ubrzanim društvenim promenama, te zadržala društveno poverenje.

Tabela 2.1. Procentualni odnos nastavnika u razredima u odnosu na ukupnu radnu snagu i udeo nastavničkih plata u trenutnim školskim troškovima

	Udeo nastavnika u osnovnim i srednjim školama u ukupnoj radnoj snazi na osnovu popisa (1999)	Udeo plata nastavnika i ukupnog školskog osoblja u trenutnim troškovima iz društvenih i privatnih izvora na obrazovne institucije osnovnog, srednjeg i postsrednjeg netercijarnog obrazovanja (2001)	
		Plate nastavnika	Plate ukupnog osoblja
Australija ^a	2,3	58	75
Austrija	2,6	71	79
Belgija	m	77	87
Belgija (flamanska zajednica) ^a	3,6	68	82
Kanada ^b	1,7	62	78
Čile ^{cd}	m	m	61
Češka Republika	2,1	49	65
Danska	2,8	53	78
Finska ²	2,4	55	67
Francuska	2,7	m	79
Nemačka	1,9	m	85
Grčka ^c	m	m	91
Mađarska ^c	3,6	m	75
Island	3,3	m	m
Irska ^c	2,8	77	83
Izrael ^{3c}	m	m	78
Italija	2,9	64	81
Japan	1,5	m	88
Koreja	1,4	62	70
Luksemburg	2,9	81	91
Meksiko ^c	2,5	81	94
Holandija	2,8	m	78
Novi Zeland	2,6	m	m
Norveška	3,7	m	83
Poljska ^c	m	m	76
Portugalija	m	m	94
Slovačka Republika	m	62	79
Španija	2,7	76	86
Švedska	2,8	49	65
Švajcarska ^c	2,3	72	85
Turska ^c	2,0	m	95
Ujedinjeno Kraljevstvo	2,4	53	74
Sjedinjene Države ^{3c}	2,2	56	81
Prosek svih država	2,6	64	80

Nacionalne napomene: Napomene označene brojevima odnose se na prvu kolonu, dok se napomene označene malim slovima odnose na drugu i treću kolonu.

1. Broj nastavnika izažen je ekvivalentom zaposlenja sa punim radnim vremenom.
 2. Podaci uključuju samo nastavnike u obrazovnim institucijama u redovnom obrazovnom sistemu, a isključuje sportske, muzičke, narodne i vojne škole.
 3. Neznatno niže zato što nisu uključeni nastavnici koji rade na programima tipa regionalnog stručnog obrazovanja.
- a. Podaci iz 2000. godine.
b. Nije uključeno postsrednje i netercijarno obrazovanje.
c. Samo javne institucije
d. Podaci iz 2002. godine

Simbol m: Podaci nedostupni

Izvori: Podaci iz prve kolone: *OECD (2001b, table D2.4)*; podaci iz druge i treće kolone: *OECD (2004a, table B6.3)*.

NASTAVNICI SU BITNI: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike

Svi školski sistemi su u poslednjih nekoliko godina uključeni u program reforme kurikuluma, pedagogije i ocenjivanja i ne postoje naznake da tempo reforme popušta (Kulahan, 2002). Reforme kurikuluma podrazumevaju osavremenjivanje sadržaja, ali i uvođenje novih kurseva. Jedan od težih izazova za škole je uvođenje informacionih i komunikacionih tehnologija u administrativni i obrazovni život škole. Takođe, neizbežan izazov savremenim školama predstavlja i unapređivanje rodne ravnopravnosti u školama u smislu sadržaja i izbora kurikuluma, pedagoških stilova i međuljudskih odnosa. Pored toga, većina razvijenih zemalja usvojila je politiku veće integracije učenika sa posebnim potrebama u tradicionalno školovanje (OECD, 2003). Sva ova dešavanja zahtevaju preispitivanje uloge nastavnika, a samim tim i njihovih priprema, njihovog rada i karijera.

Oko polovine država koje su učestvovalе u OECD-ovom projektu izrazilо je ozbiljnu zabrinutost za održavanje adekvatnog broja kvalitetnih nastavnika. Pored podataka iz izveštaja o nacionalnom stanju, i podaci OECD-ovог Programa međunarodne procene postignućа učenika (PISA) pokazuju da u polovini OECD država većina petnaestogodišnjih učenika pohađa škole čiji direktori smatraju da je učenje unazađeno manjkom ili neadekvatnošću nastavnika. Anketa o srednjoškolskom obrazovanju 15 OECD država iz 2001. godine prikazuje da oko 15% stalno zaposlenih nastavnika i 30% nastavnika sa pola radnog vremena nije dovoljno kvalifikovano (OECD, 2004b). Najčešće je teže popuniti upražnjena radna mesta u oblastima kao što su informacione i komunikacione tehnologije, matematika, strani jezici i prirodne nauke, pošto tu, osim podučavanja, postoji dosta privlačnih šansi za zapošljavanje. U slučaju manjka nastavnika javlja se i problem jednakopravnosti: u zemljama gde postoji opšti manjak nastavnika, učenici u školama koje se nalaze u udaljenim ili siromašnim područjima često dobiju najmanje iskusne i kvalifikovane nastavnike.

Pored bojazni da nemaju dovoljno novih kvalifikovanih nastavnika, neke od država izrazile su zabrinutost povodom kvaliteta i motivacije pripravnika nastavnika. Upis u programe obrazovanja nastavnika često je drugi ili treći izbor i ima tendenciju da privuče one sa nižim akademskim kvalifikacijama. Prolaznost na nekim programima je niska i broj diplomiranih studenata najčešće je ispod očekivanog.

Starenje nastavničke radne snage dodatno povećava gore navedene brige. U proseku, 26% učitelja i nastavnika u osnovnim školama i 31% profesora u srednjim školama ima preko 50 godina, a u nekim državama više od 40%

nastavnika su stariji od 50 godina (OECD, 2004a). U sledećih nekoliko godina dosta njih će se penzionisati. Takođe, u poslednje vreme privlačnost podučavanja – što pokazuje prosečna zarada i društveni status – znatno je izbledela u nekim zemljama. U 14 od 19 zemalja koje imaju te podatke, plata nastavnika sa 15 godina radnog staža je između 1994. i 2002. rasla sporije od BDP-a po glavi stanovnika.

Problemi manjka nastavnika, sa kojima se susreću neke države, češće se mogu pripisati čestim promenama radnog mesta na početku karijere nego nedostatku kvalifikovanih kandidata. Istraživanja pokazuju da jedan brog nastavnika napusti oblast podučavanja zato što su došli do saznanja da je aspekte koji su ih privukli podučavanju – rad sa učenicima i kolegama, profesionalna autonomija, šanse za lični i intelektualni razvoj – teško postići u svakodnevnoj stvarnosti posla. Iako je stepen osipanja kadra najviši u prvih nekoliko godina podučavanja i opada sa godinama, u većini zemalja i dalje posoji srazmerno velik broj iskusnih nastavnika koji napuštaju posao pre penzionisanja, a koji navode slične razloge.

Mnoge države navode da ih zabrinjava opadanje broja muških nastavnika, posebno zbog toga što su zabrinute i za uspeh dečaka u školama. U proseku, muškarci sačinjavaju samo 20% kadra u osnovnim školama OECD zemalja, a podaci koje smo skupili tokom ove studije kazuju nam da će među pripravicima u školama u budućnosti biti sve manje muškaraca. Neke zemlje takođe su izrazile zabrinutost povodom neuravnoteženosti kulturnih i jezičkih razlika učenika i nastavnika u vremenu u kojem se povećava broj manjinskih učenika.

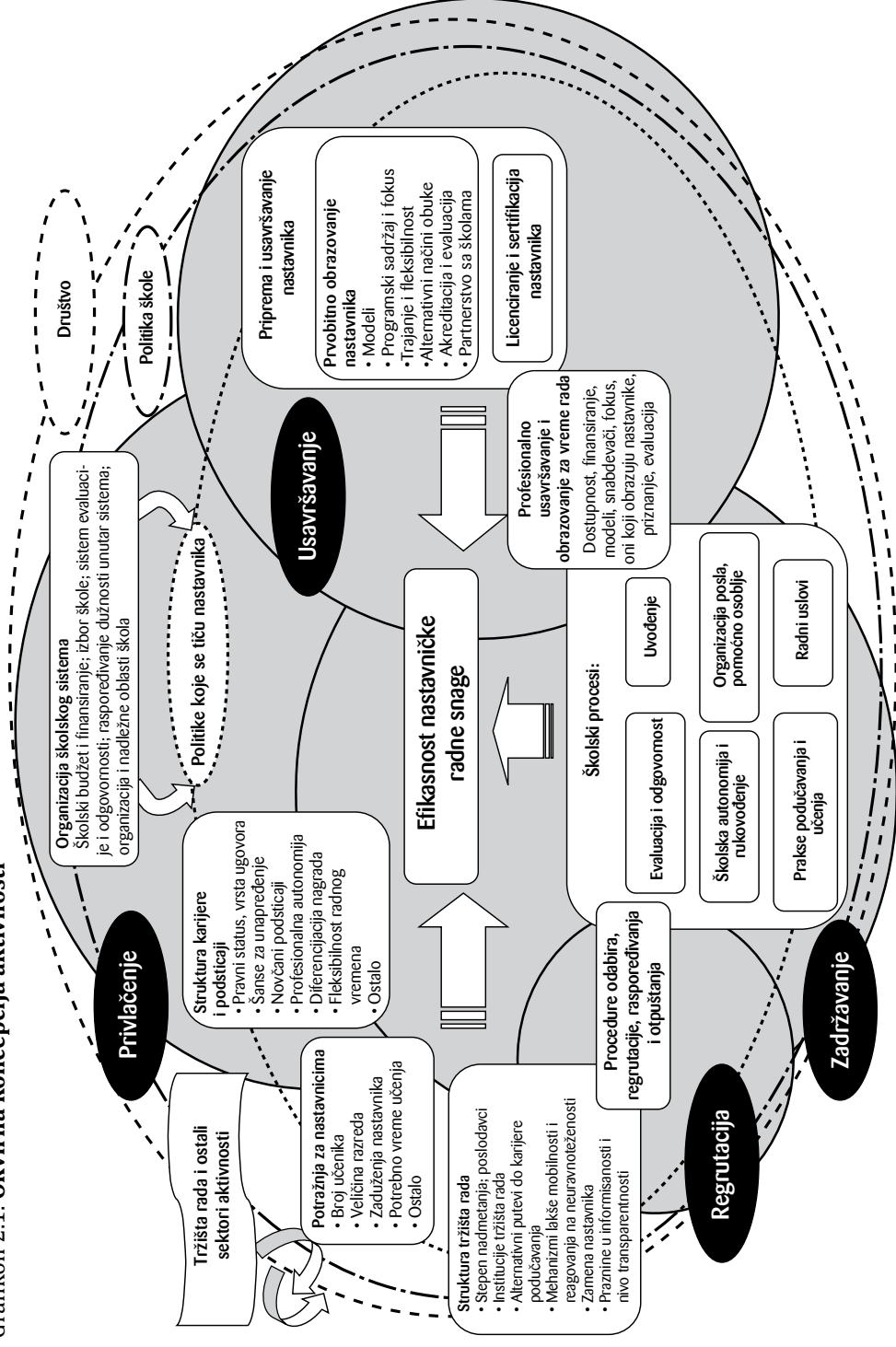
U pojedinim zemljama učesnicama trenutno ne postoji manjak nastavnika, te imaju više kvalifikovanih kandidata nego upražnjenih mesta. I pored toga, države sa prevelikim brojem nastavnika i dalje se susreću sa velikim izazovima politike. Kada se značajna sredstva ulože u obrazovanje nastavnika, a mnogi diplomirani studenti nisu u mogućnosti da nađu posao u podučavanju, mogu se javiti visoki individualni i društveni troškovi, posebno tamo gde kvalifikacije nastavnika nisu opšteprihvaćene na tržištu rada. Nekoliko zemalja izveštava da je zbog „zasićenja” nastavničke radne snage teško osigurati da sposobni i motivisani ljudi nađu posao i ne napuste profesiju nastavnika. Čak i ako trenutno nemaju manjak nastavnika, takve države zabrinute su za kvalitet nastavnika. Skoro sve države navode da nisu uverene da nastavnici imaju veštine i znanje potrebne za rad u modernom školovanju sa sve različitijim učenicima.

2.4. Analiza politike nastavnika

Glavni izazov predstavlja razumevanje složene kombinacije zabrinjavajućih faktora – društvenih, na nivou školskog sistema, na nivou škole – koji imaju veliki uticaj na nastavničku politiku. Potrebno je identifikovati na koje načine ti faktori utiču jedni na druge i na koje faktore bi se moglo uticati primenom politike. Grafikon 2.1. prikazuje okvirnu koncepciju sumirajući razne faktore politike i način na koji utiču jedni na druge. Prikaz je izveden iz pregleda literature koja je korištena za studiju (Santjago, 2002).

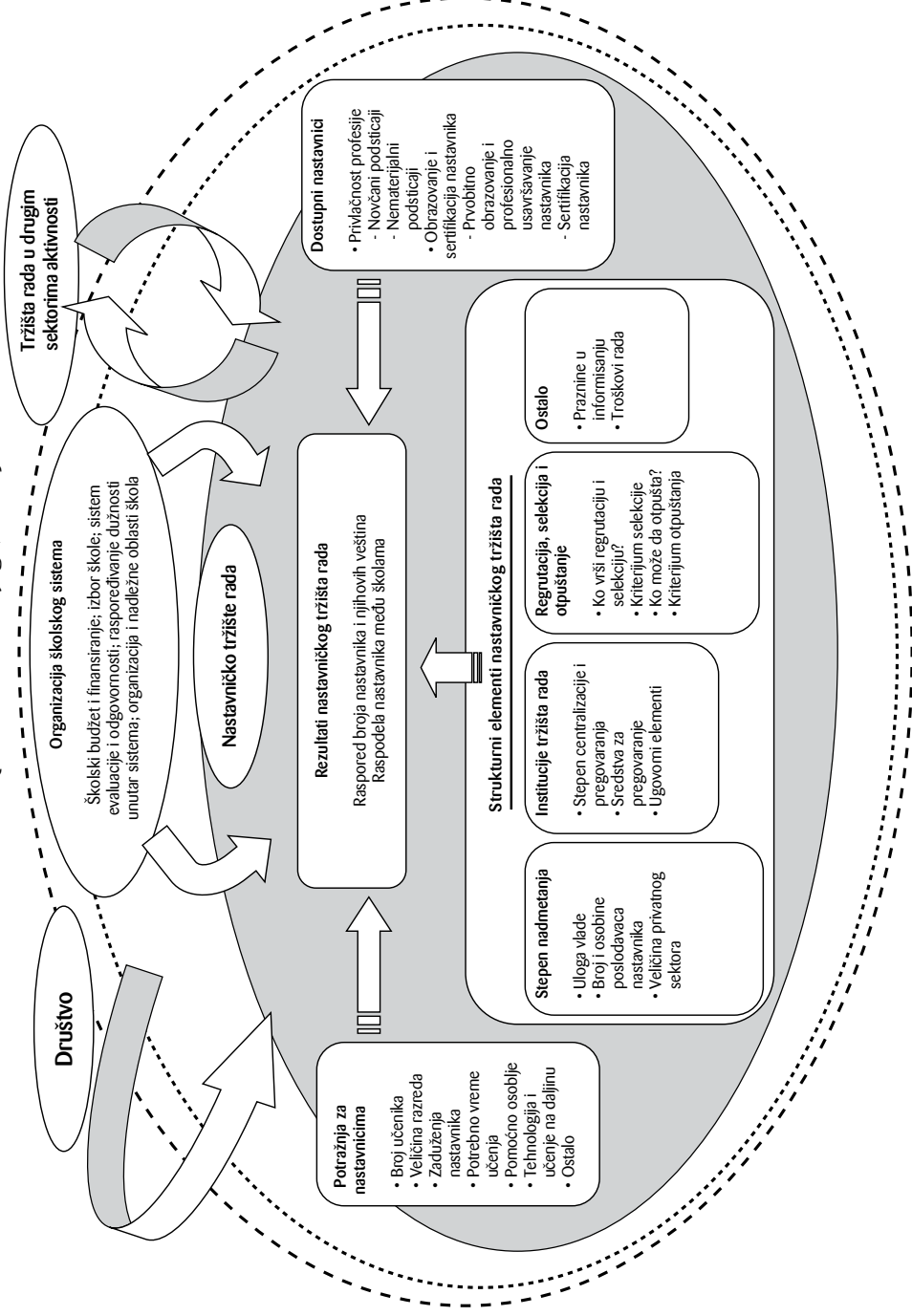
Bazirajući se na postavci da je sveukupan cilj politike da osigura efikasnost nastavničke radne snage u svim školama i učionicama, grafikon 2.1. grupiše faktore koji oblikuju nastavničku politiku u 5 glavnih grupa. Grupa *Priprema i usavršavanje nastavnika* uključuje faktore u vezi sa početnim obrazovanjem i sertifikacijom nastavnika, kao i sa profesionalnim usavršavanjem nastavnika tokom karijere. *Struktura karijere i podsticaji* grupiše faktore koji definišu voljnost individua da rade kao nastavnici. Grupa *Potražnja za nastavnicima* sadrži elemente koji određuju broj potrebnih nastavnika, dok *Struktura tržišta rada* uključuje aspekte koji određuju način na koji ponuda i potražnja nastavnika utiču jedno na drugo uključujući i procedure regrutacije i selekcije. Naposletku, grupa *Školski procesi* obuhvata sve aspekte rada u školi koji utiču na efektivnost nastavnika. Pored ovih grupacija koje su specifične za nastavničku politiku, grafikon takođe uključuje i uticaj organizacije školskog sistema, interakciju sa tržištima rada van podučavanja, i efekte društvenog razvoja.

Grafikon 2.1. Okvirna koncepcija aktivnosti



NASTAVNICI SU BITNI: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike

Grafikon 2.2. Nacrt za nastavničko tržište rada (na osnovu Santiaga, 2004)



NASTAVNICI SU BITNI: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike

Analiza politika koje se tiču nastavnika u ovom projektu bazira se na četiri glavna problema: politike kojima je cilj da pretvore podučavanje u privlačnu karijeru (*Privlačenje*, grafikon 2.1); da unaprede obrazovanje, profesionalno usavršavanje i sertifikaciju nastavnika (*Usavršavanje*); da unaprede regrutaciju, selekciju i raspoređivanje nastavnika po školama (*Regrutacija*) i da zadrže efikasne nastavnike u školama (*Zadržavanje*). Ovakav poredak ključnih problema politike generalno se poklapa sa fazama izgrađivanja nastavničke karijere. I pored toga, ove probleme politike ne bi trebalo posmatrati odvojene jedne od drugih. Na primer: mnogi faktori koji čine podučavanje privlačnim zanimanjem za potencijalne nove kandidate (plata, mogućnosti za izgradnju karijere i slično) takođe su bitni i pri zadržavanju uspešnih nastavnika u školama. Ipak, navodeći ih odvojeno, ostavlja se mogućnost da će neki faktori postajati sve važniji nakon što nastavnici provedu neko vreme podučavajući u školi (npr. školsko rukovodstvo, radni uslovi i zadovoljstvo poslom), a o njima potencijalni nastavnici neće imati neposredna saznanja. Prema tome, pozicija četiri kruga u grafikonu 2.1. odražava faktore koji će verovatno imati direktan uticaj na svaki od četiri glavna problema. Oni će se pojedinačno razmotriti u raznim poglavljima ovog izveštaja, ali uključujući i opsežno upućivanje jednih faktora na druge.

2.5. Analiza tržišta nastavnika

Ključne odlike nastavničkog tržišta rada

Veliki deo projekta bavi se boljim razumevanjem funkcionisanja nastavničkog tržišta rada u zemljama učesnicama. U ključne aspekte ubrajaju se reagovanja nastavnika na podsticaje, kompromisi koje vlada pravi pri određivanju broja potrebnih nastavnika i mehanizmi kojima se nastavnici raspoređuju po školama. Svaki od ovih aspekata obrađuje se u posebnim poglavljima u nastavku teksta. U ovom delu data je globalna slika nastavničkog tržišta rada.

Funkcionisanje nastavničkog tržišta rada u datom školskom sistemu određuje broj i karakteristike nastavnika, njihovu raspodelu među školama i preovlađujuće uslove zapošljavanja uključujući i strukturu zarade. Analiza nastavničkog tržišta rada najčešće proučava faktore koji određuju broj potrebnih nastavnika; faktore koji utiču na spremnost individua da se pripreme za posao nastavnika, uđu u profesiju i ostanu u podučavanju ili mu se vraćaju tokom svog radnog veka; kao i ulogu institucija tržišta rada kao što su procesi kolektivnog pregovaranja, regrutacije i selekcije i ugovorni elementi pri usklađivanju potencijalnih nastavnika i obrazovanih vlasti.

Tržište nastavnika ima mnogo bitnih strukturnih odlika koje pomažu da se oblikuje nastavnička radna snaga i priroda nastavničkog posla uključujući: (I) činjenicu da u većini zemalja vlada ima dominantnu poziciju u obrazovnom sektoru kao ona koja obezbeđuje i reguliše uslove obrazovanja; (II) segmentiranu i slojevitou strukturu tržišta; (III) odlike ustanovljenih institucija tržišta rada – npr. kolektivno pregovaranje, mehanizmi nagrađivanja ili status nastavnika kao javnih sluga; (IV) procedure regrutacije, selekcije i otpuštanja i (V) podsticaji na koje učesnici tržišta nastavnika nailaze zbog organizacije školskog sistema.

Nacrt za nastavničko tržište rada prikazan je grafikonom 2.2. Ovaj obrazac identifikuje tri glavne međusobno povezane oblasti koje definišu ishode nastavničkog tržišta rada. Prva oblast: *Potražnja za nastavnicima*, o kojoj će biti reči u trećem poglavlju, bavi se aspektima koji određuju broj nastavnika i veštine koje su im potrebne da bi obrazovni sistemi zadovoljili obrazovne potrebe školske populacije. Druga oblast: *Dostupni nastavnici* bavi se faktorima koji određuju broj potencijalnih pojedinaca koji su voljni da podučavaju u trenutnom školskom sistemu kao i vrste i nivoe njihovih veština. Prome- ne broja pojedinaca proučavaju se u poglavljima koje se bave pretvaranjem podučavanja u privlačnu karijeru (treće poglavlje) i zadržavanjem efikasnih predavča u školama (šesto poglavlje). Usavršavanje veština razmatra se u četvrtom poglavlju. Treća centralna oblast nastavničkog tržišta rada bavi se strukturnim elementima koji oblikuju mehanizme interakcije ponude i potražnje za nastavnicima. Njihova uloga istražuje se u petom poglavlju (regrutacija, selekcija i zapošljavanje nastavnika).

Izvori dostupnih nastavnika

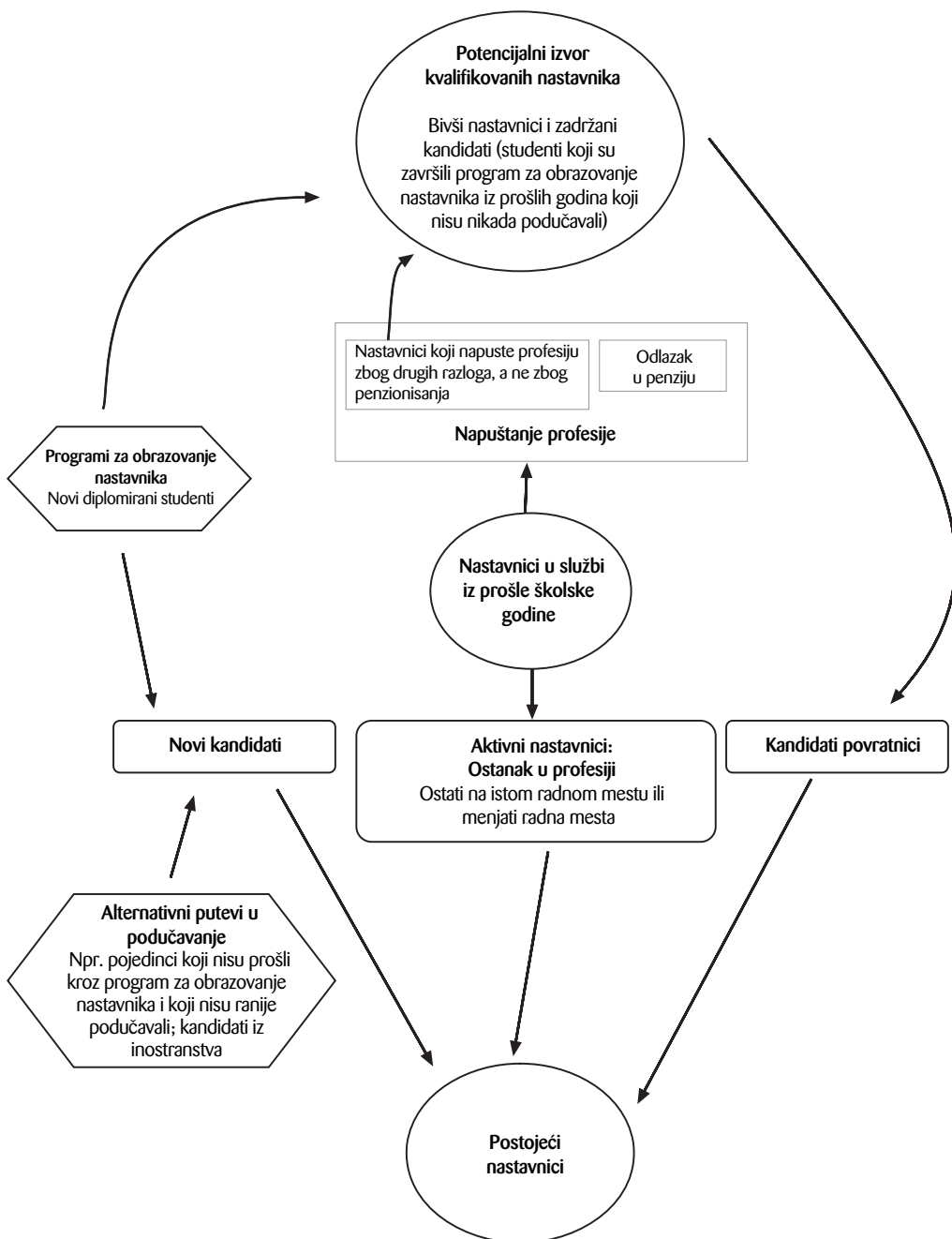
Ukupan broj školskih nastavnika u datoj godini definiše se kao broj kvalifikovanih pojedinaca dostupnih sa svih izvora i voljnih da ponude svoje usluge pod preovlađujućim uslovima. Najvažniji element dostupnih nastavnika u datoj godini je zadržavanje nastavnika iz prošle godine. Aktivni nastavnici najčešće imaju mogućnost da ostanu na istom radnom mestu iz godine u godinu. Ipak, mnogi nastavnici odlučuju se da se prijave za nastavnike u drugim školama u istom regionu, u drugom predmetu iz svoje oblasti ili u drugom regionu. Stoga, kretanje aktivnih nastavnika unutar školskog sistema predstavlja glavni izvor kadra koji se zapošljava ili premešta na upražnjena radna mesta.

Veliki broj novih pojedinaca takođe se zaposli u školskom sistemu svake godine. Ti novi nastavnici dolaze sa tri izvora. Najveći izvor su bivši nastavnici

i studenti koji su završili program za obuku nastavnika a nisu se bavili podučavanjem kada su diplomirali, ali bi uz prave podsticaje mogli biti privučeni podučavanju. Drugi izvor su donedavni studenti koji su završili program za obuku nastavnika. Treću grupu čine diplomirani studenti koji nisu završili program za obuku nastavnika i nisu nikada podučavali. Ponekad ih nazivamo kandidati sa alternativnih puteva. Neke države razmatraju i mogućnost zapošljavanja iz inostranstva. Tipični ulivi u profesiju kao i napuštanje iste, prikazani su na grafikonu 2.3. Velik deo ovog projekta podrazumevao je beleženje ovih kretanja i njihovih glavnih uzročnih faktora.

Promene broja nastavnika podrazumevaju niz odluka, naime: (I) da li se obučavati za nastavnika; (II) da li postati nastavnik posle obuke; (III) da li promeniti mesto podučavanja; (IV) koliko dugo se baviti podučavanjem i (V) da li se vratiti podučavanju nakon prekida karijere. Na ove odluke utiče opšti niz faktora, ali su neki važniji od drugih. Na primer: odluka o tome da li se obrazovati za nastavnika verovatno će mnogo zavisiti od postojeće ponude programa za obrazovanje nastavnika ili od dostupnosti određenih podsticaja kao što su stipendije. Takođe, odluka o tome da li postati nastavnik najverovatnije će zavisiti i od prosečne zarade nastavnika i od mogućnosti zaposlenja izvan oblasti podučavanja. Slično tome, faktori kao što su radni uslovi (npr. rukovodstvo škole, sastav učenika) biće važni pri odlučivanju o tome gde raditi i da li ostati u profesiji. Ovi aspekti detaljnije se istražuju u trećem i šestom poglavlju.

Grafikon 2.3. **Ulazak i izlazak iz podučavanja**



Literatura

*Treće poglavlje***KAKO PRETVORITI POSAO NASTAVNIKA U
PRIVLAČNU KARIJERU***Kratak pregled*

Profesija nastavnika trebalo bi da postane konkurentnija u odnosu na ostala zanimanja pri privlačenju talentovanih i motivisanih ljudi. Ovo poglavlje razmatra zabrinjavajuće stavove prema privlačnosti podučavanja kao karijere, razmatra dokaze o glavnim uzročnim faktorima tih stavova i daje predloge politike državama na razmatranje. Postoje dva opšta problema povezana sa dostupnošću nastavnika. Jedan je u vezi sa brojem nastavnika: mnoge zemlje suočavaju se, ili će se uskoro suočiti, sa kvantitativnim manjkom nastavnika. Zabrinutost naročito postoji u oblastima poput matematike, prirodnih nauka, informacionih i komunikacionih tehnologija i stranih jezika. Izgleda da najveće probleme sa manjkom nastavnika imaju škole u siromašnim i izolovanim zajednicama. Drugi problem je više kvalitativan i odnosi se na sastav školskog kadra s obzirom na njihovo akademsko obrazovanje, pol, znanje i veštine. Starenje nastavničke radne snage dodatno povećava probleme sa zapošljavanjem nastavnika. U proseku, u državama OECD-a 26% učitelja i nastavnika u osnovnim školama i 31% profesora u srednjim školama ima preko 50 godina, a u sledećih nekoliko godina dosta njih će se penzionisati.

Postoje brojne zemlje u kojima su nastavnici na visokom društvenom položaju, i gde postoji više kvalifikovanih kandidata nego upražnjenih mesta. Njihova iskustva pomažu da se suprotstavimo mišljenju da je podučavanje profesija koja će postepeno propasti. Slični nagoveštaji dolaze i od strane država u kojima se u poslednjih nekoliko godina javlja sve veća potražnja za poslovima nastavnika.

Inicijative politike neophodne su na dve ravni. Prva teži ka tome da poboljša opšti status profesije podučavanja i njenu konkurentnost na tržištu rada i da proširi izvore dostupnih nastavnika kako bi uključili visokokvalitetne ljude iz drugih karijera i bivše nastavnike. Drugi nivo ima za cilj da reši problem nedostatka određenih tipova nastavnika koristeći bolje podsticaje za nastavnike čije su veštine posebno tražene, kao i ohrabrenja i podršku nastavnicima koji bi radili u zahtevnijim školama ili nezgodnim lokacijama.

Zemlje u kojima postoji prekomeran broj nastavnika u mogućnosti su da budu mnogo izbirljivije prilikom novih zapošljavanja. Trenutne inicijative uključuju širenje kriterijuma za selekciju nastavnika i dobro strukturisane procese uvođenja u posao i probnog rada, kako bi se postaralo da upražnjena radna mesta dobijaju najbolji kandidati.

Osnovni uslov za osiguravanje kvalitetnog podučavanja u školama je da motivisani ljudi sa visokim stepenom znanja i veština izaberu da postanu nastavnici. Profesija podučavanja trebalo bi da postane konkurentija u odnosu na ostala zanimanja pri privlačenju talentovanih ljudi. Ovo poglavlje razmatra trenutne zabrinjavajuće stavove prema privlačnosti podučavanja. Zatim, ispituje kojim bi oruđima politike bili u mogućnosti da u podučavanje privučemo sposobne ljude, razmatra dokaze o glavnim uzročnim faktorima i razmatra one na koje se najviše može uticati politikom. Poglavlje takođe sadrži i opise inicijativa politike u zemljama učesnicama i daje predloge politike državama na razmatranje.

Što se tiče modela nastavničkog tržišta rada koji je predložen u podnaslovu 2.5, poglavlje se fokusira na nastavnicima koji se trenutno ne bave podučavanjem: potencijalnim novim kandidatima, kao i kandidatima povratnicima u profesiju nastavnika. Teme koje se bave privlačnošću nastavljanja podučavanja – uključujući zadovoljstvo poslom, radne uslove i strukturu karijere – obrađuju se u šestom poglavlju.

3.1. Zabrinjavajući aspekti privlačnosti podučavanja

3.1.1 Države imaju probleme sa kvantitetom i kvalitetom – koji su blisko povezani

Nacionalni izveštaji o stanju iznose dva glavna uzroka zabrinutosti povodom dostupnosti nastavnika. Jedan je u vezi sa brojem nastavnika. Na primer: s obzirom na trenutno stanje, Holandija procenjuje da će se broj upražnjenih radnih mesta u osnovnim školama povećati više nego duplo u sledeće tri godine: sa 2800 nastavnika (ekvivalent zaposlenih sa punim radnim vremenom) u 2003. godini na 6000 nastavnika 2006.³ Drugi problem je više kvalitativan i odnosi se na sastav školskog kadra i na one koji obrazuju nastavnike s obzirom na njihovo akademsko obrazovanje, pol, kompetencije i slično.

Problemi sa kvantitetom i kvalitetom dostupnih nastavnika blisko su povezani. Suočeni sa kratkim vremenskim rokom, školski sistemi najčešće reša-

³ Ako se ne navede drugačije, podaci o državama uzeti su iz nacionalnog izveštaja o stanju koje su same države sastavile kao deo sudelovanja u OECD-ovom projektu stvaranja politika koje se tiču nastavnika. Radi uštede prostora, izveštaji o stanju nisu zasebno citirani. U prvom dodatku nalaze se informacije o tim izveštajima, njihovim autorima i dostupnosti.

vaju problem manjka nastavnika na jedan od dva načina koji dovode u pitanje kvalitet podučavanja:

– *smanjenjem potrebnih kvalifikacija*; ako za upražnjeno radno mesto nije dostupan kvalifikovan nastavnik, zaposlenje dobije manje kvalifikovan kandidat (podučavanje „bez dozvole”) ili se od drugih nastavnika zahteva da podučavaju izvan oblasti za koju su kvalifikovani (podučavanje „izvan oblasti”); pored toga, ponekad su školski sistemi sa manjkom nastavnika prisiljeni da zapošljavaju nastavnike sa lošim rezultatima; ili

– *povećanjem zaduženja nastavnika*; broj neophodnih nastavnika može se smanjiti ako se nastavnicima povećaju zaduženja, na primer, povećanjem broja učenika u razredu i/ili povećanjem broja časova za koje je zadužen svaki nastavnik.

Ako u nekoj državi ne postoji kvantitativni manjak, to nam ne garantuje da se ona ne suočava sa ozbiljnim poteškoćama. Na primer: Koreja, zemlja u kojoj ne postoji manjak nastavnika, svededno izražava zabrinutost zato što u srednjem obrazovanju „velik broj kandidata za nastavnike [znači da] mnogi odlični učenici koji završe srednju školu izbegavaju da se upišu na institucije za obrazovanje nastavnika”. Manjak nastavnika može postojati i u kvantitativnom i u kvalitativnom smislu.

Ove probleme ne ističu samo kreatori politika i zvanične agencije, nego i sami nastavnici. Kao što se navodi u nastavku, u podnaslovu o statusu podučavanja, ankete nastavnika konstantno izdvajaju zabrinutost za negativnu javnu sliku podučavanja i za uticaj koji će to imati na pokušaj privlačenja novih talentovanih ljudi u profesiju.

Ipak, važno je zapaziti da postoje brojne države u kojima su nastavnici na visokom društvenom položaju i gde postoji više kvalifikovanih kandidata nego upražnjenih mesta. Njihova iskustva pomažu da se suprotstavimo mišljenju da je podučavanje profesija koja će postepeno propasti. Slični nagoveštaji dolaze i od strane država u kojima se u poslednjih nekoliko godina javlja sve veća potražnja za poslovima nastavnika. Primeri su prikazani u nastavku.

3.1.2. Međunarodni podaci o manjku nastavnika su ograničeni

Na međunarodnom nivou ne postoji precizni, sveopšte prihvaćeni sporazum oko toga šta zapravo znači manjak nastavnika. Države se znatno razlikuju po tome kako definišu „kvalifikovanog” nastavnika i po tome koliko se kriterijumi koji zahtevaju punu kvalifikovanost mogu spustiti da bi se popunio školski kadar.

Da bi se izmerio manjak nastavnika, najčešće se koriste dva pokazatelja, ali oba imaju svoja ograničenja (Vilson i Pirson, *Wilson and Pearson*, 1993):

– *upražnjena radna mesta*: najjednostavniji pokazatelj je broj nepopunjenih radnih mesta za nastavnike. Iako zvuči izvrsno, ovaj pokazatelj ima ograničenja. Samo mali broj upražnjenih mesta nije moguće popuniti na neki način (npr. nekvalifikovanim i privremenim osobljem). Takođe, neke škole ni ne objavljuju prazna radna mesta ukoliko veruju da neće naći adekvatnog nastavnika. Ipak, iako mali broj upražnjenih radnih mesta ne znači obavezno da je stepen manjka nastavnika nizak, veliki broj predstavlja snažan dokaz postojanja manjka. Ovo je naročito tačno u slučaju kada su dostupne i informacije o broju upražnjenih mesta koje je teško popuniti, mesta koja su neko vreme prazna, ili o proporciji radnih mesta od strane nastavnika koji nisu dovoljno kvalifikovani,

– *prikriveni manjci*: kaže se da ovakvi slučajevi postoje kada podučavanje sprovodi neko ko nije dovoljno kvalifikovan za određeni predmet (podučavanje „izvan oblasti”) i najčešće se meri kao proporcija broja nastavnika koji drže predmet za koji nisu kvalifikovani. Međutim, ovaj pokazatelj takođe ima ograničenja zato što podučavanje „izvan oblasti” ponekad nije rezultat samo nestašice nego i načina na koji se rukovodi školama. Štaviše, mnogi direktori smatraju da je raspoređivanje nastavnika na podučavanje „izvan oblasti” pogodnije i oduzima manje novca i manje vremena nego alternative (Ingersoll, *Ingersoll*, 1999).

Uporedni međunarodni podaci o ova dva pokazatelja nisu nam dostupni. Ipak, neke zemlje imaju svoje nacionalne podatke koji, iako nisu komparativni, mogu pomoći pri izgradnji makar delića slike međunarodnog stanja. Kako bi pomogao da se popune neke praznine, projekat OECD-a skupio je daljnje informacije od zemalja učesnica. Osim toga, dva skorašnja obimna istraživanja – Program međunarodne procene postignuća učenika (PISA) iz 2000. go-

dine i Međunarodni pregled srednjih škola (ISUSS) iz 2001. godine – sakupila su informacije od direktora sednjih škola o raznim aspektima manjka nastavnika u raznim zemljama. Svi izvori ovih podataka korišteni su u nastavku kako bi problem manjka nastavnici sagledali iz raznih perspektiva.⁴²

3.1.3. Školski direktori u nekim zemljama imaju ozbiljne poteškoće sa regrutacijom

Istraživanje ISUSS iz 2001. godine pokazuje da direktori srednjih škola imaju ozbiljne poteškoće sa regrutacijom nastavnika u raznim oblastima predmeta (grafikon 3.1.A). Prijavljene poteškoće najveće su u oblasti računarstva sa 49% srednjih škola čiji su direktori izjavili da je teško zaposliti potpuno kvalifikovane nastavnike. Ostali problematični predmeti su: matematika (33%), tehnologija (33%), strani jezici (32%) i prirodne nauke (30%). Rezultati ukazuju i na to da postoje velike razlike među zemljama u vezi sa problemom regrutacije. Među zemljama u kojima je sprovedeno istraživanje, direktori u Belgiji (flamanska zajednica) i Švajcarskoj imaju velike poteškoće pri regrutaciji u oblasti računarstva / informacionih tehnologija (grafikon 3.1.B) i matematike (grafikon 3.1.C). Mađarska i Finska imaju poteškoće sa računarstvom, a Danska i Irska sa matematikom. Suprotno njima, izgleda da Francuska, Italija, Koreja, Meksiko, Portugalija i Španija imaju relativno velik broj kvalifikovanih kandidata za poslove nastavnika.

Rezultati programa PISA iz 2000. godine pokazuju da u polovini OECD država većina petnaestogodišnjih učenika pohađa škole čiji direktori smatraju da je učenje unazađeno manjkom ili neadekvatnošću nastavnika. Grafikon 3.2.A. prikazuje te rezultate. U Nemačkoj, Grčkoj, Ujedinjenom Kraljevstvu, Meksiku, Švedskoj, Finskoj, Norveškoj i Islandu makar dve trećine učenika pohađa škole čiji direktori dele istu zabrinutost. Međutim, u Španiji, Austriji, Švajcarskoj, Čileu, Francuskoj, Poljskoj, Češkoj Republici i Mađarskoj najmanje dve trećine učenika upisano je u škole čiji direktori smatraju da manjak/neadekvatnost nastavnika ne proizvodi negativne efekte na učenje učenika.⁵³

dekvatnost nastavnika ne proizvodi negativne efekte na učenje učenika.⁵³

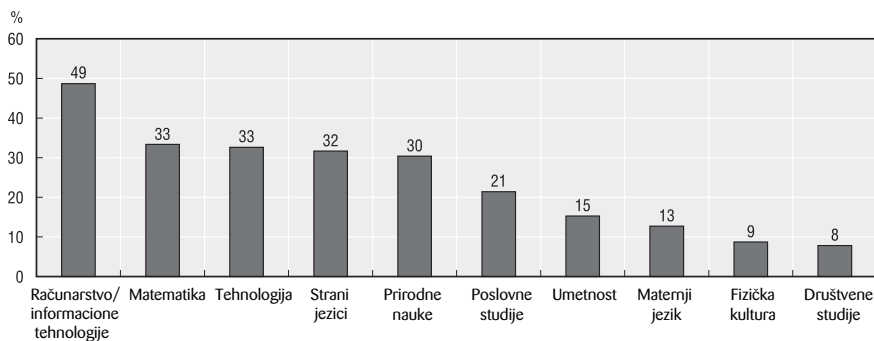
⁴² OECD sarađuje sa državama u cilju poboljšanja međunarodnih podataka o nastavnicima putem projekta Indikatori obrazovnih sistema (INES). Sedmo poglavlje razrađuje prioritete za budući razvoj podataka.

⁴³ Moguće je da su na takve rezultate uticale razlike u tome kako direktori tumače „manjak/neadekvatnost nastavnika” i kako procenjuju njihove efekte. Na primer, direktori u državama koje su u globalu manje ugrožene manjkom nastavnika možda smatraju da početni stadijum ili umeren nivo manjka bitno utiče na učenje, dok direktori u drugim državama, gde postoje dugoročni problemi sa manjkom nastavnika, možda imaju drugačije stanovište.

Grafikon 3.2.B. prikazuje da su školski direktori uglavnom smatrali da manjak/ neadekvatnost nastavnika stvara učenicima više problema pri učenju matematike i prirodnih nauka nego pri učenju maternjeg jezika (tri oblasti koje su procenjivane 2000. godine u programu PISA). To naročiti važi za Australiju, Čile, Island, Holandiju, Novi Zeland, Norvešku, Ujedinjeno Kraljevstvo i Sjedinjene Države. Problemi koji se odnose na nastavnike matematike i prirodnih nauka u velikoj su meri dosledni problemima koje je iznelo istraživanje ISUSS-a, kao i informacije koje potiču iz nacionalnog izveštaja o stanju. U Norveškoj, na primer, gde je više od 50% profesora prirodnih nauka u srednjim školama starije od 50 godina, i gde se relativno mali broj učenika sa naučnim obrazovanjem upisuje u programe obrazovanja nastavnika, javljaju se brige za budućnost ovih predmetnih oblasti u školama. Čak i države poput Finske, gde ne postoji opšti manjak nastavnika, strahuju da je broj kandidata koji se prijavljuju za obrazovanje nastavnika matematike i prirodnih nauka daleko ispod potrebnog.

Grafikon 3.1.A. Prosek učenih poteškoća pri zapošljavanju nastavnika u raznim oblastima

Srednja vrednost procenta srednjoškolskih učenika čiji su direktori prijavili da je teško zaposliti nastavnike sa punim kvalifikacijama, 2001.

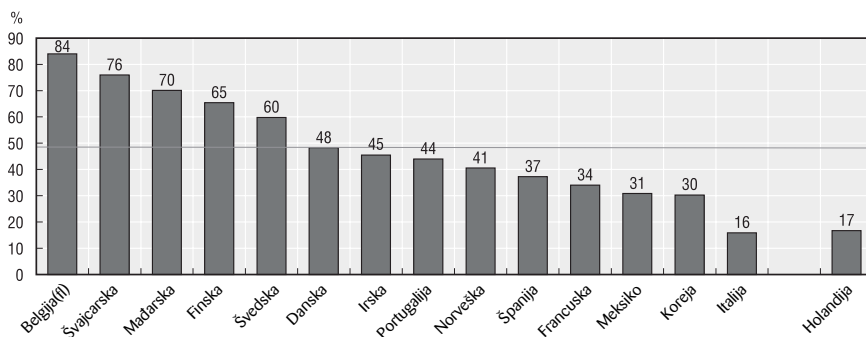


Napomena: procenti po oblastima podučavanja su srednja vrednost više država. Države koje su učestvovalе u istraživanju ISUSS-a su: Belgija (fl), Danska, Finska, Francuska, Mađarska, Irska, Italija, Koreja, Meksiko, Holandija, Norveška, Portugalija, Španija, Švedska i Švajcarska. Holandija nije uključena u srednju vrednost svih zemalja pošto nije ispunila zahteve međunarodnog uzorkovanja.

Izvor: Baza podataka OECD-ovog Međunarodnog pregleda srednjih škola (ISUSS), 2003. Izdato za OECD (2003) i OECD (2004b).

Grafikon 3.1.B. Prosek učenih poteškoća pri zapošljavanju nastavnika u oblasti računarstva/informacionih tehnologija po državama, 2001.

Srednja vrednost procenta srednjoškolskih učenika čiji su direktori prijavili da je teško zaposliti nastavnike sa punim kvalifikacijama u oblasti računarstva/informacionih tehnologija

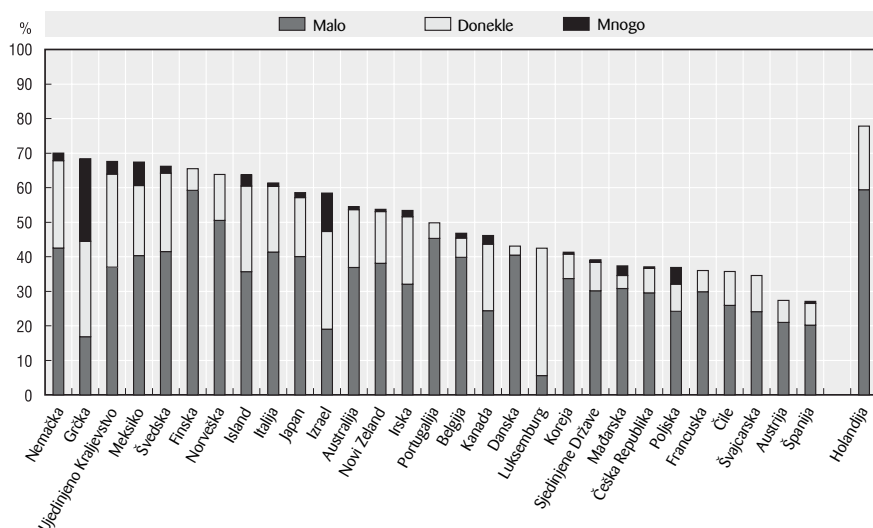


Napomena: U Holandiji je stepen odziva bio premali da bi se mogla upoređivati sa ostalima. Holandija nije uključena u srednju vrednost svih zemalja.

Izvor: OECD (2003). Baza podataka OECD-ovog ISUSS-a, 2003.

Grafikon 3.2.A. Stav direktora o tome da li manjak/neadekvatnost nastavnika proizvodi kod učenika negativne efekte na učenje, 2000.

Procentualna vrednost petnaestogodišnjih učenika koji pohađaju škole čiji direktori smatraju da je učenje u sledećoj meri unazađeno manjkom ili neadekvatnošću nastavnika:

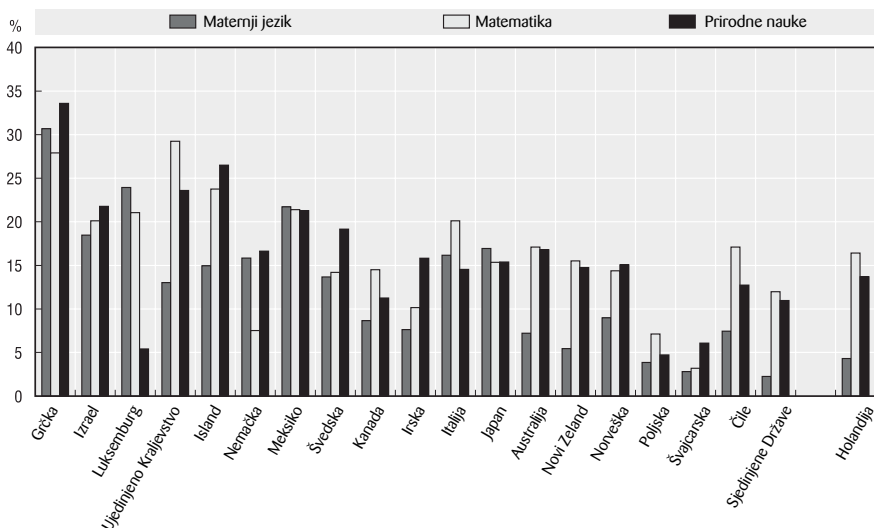


Napomena: Kada priupitani za svoj uvid o tome u kojoj meri je učenje petnaestogodišnjih učenika unazađeno manjkom ili neadekvatnošću nastavnika, direktori su mogli da odgovore sa „Ni malo”, „Malo”, „Donekle” ili „Mnogo”. U Holandiji je stepen odziva bio premali da bi se mogla upoređivati sa ostalima.

Izvor: OECD (2001). Baza podataka OECD-ovog programa PISA, 2001.

Grafikon 3.2.B. Stav direktora o tome da li manjak/neadekvatnost nastavnika proizvodi kod učenika negativne efekte na učenje, 2000.

Procentualna vrednost petnaestogodišnjih učenika koji pohađaju škole čiji direktori smatraju da je učenje „donekle” i „mnogo” unazađeno manjkom ili neadekvatnošću nastavnika u sledećim predmetnim oblastima:



Napomena: U obzir su uzete samo države čiji su direktori izrazili stav da manjak nastavnika generalno unazađuje učenje iznad određene granice. Granica je definisana kao suma odgovora „Donekle” i „Mnogo” u makar 9% slučajeva gde postoje manjci (pokazatelj je prikazan na grafikonu 3.2.A). Države su poredane sleva na desno po vrednostima te sume. U Holandiji je stepen odziva bio premali da bi se mogla upoređivati sa ostalima.

Izvor: OECD (2001). Baza podataka OECD-ovog programa PISA, 2001.

Analize ukazuju na to da postoji veza, iako umerena, između manjka/neadekvatnosti nastavnika koje su uočili direktori i uspeha učenika na PISA testovima. U principu, u školama čiji su direktori prijavili da je uspešnost učenika unazađena manjkom ili neadekvatnošću nastavnika, rezultati učenika i

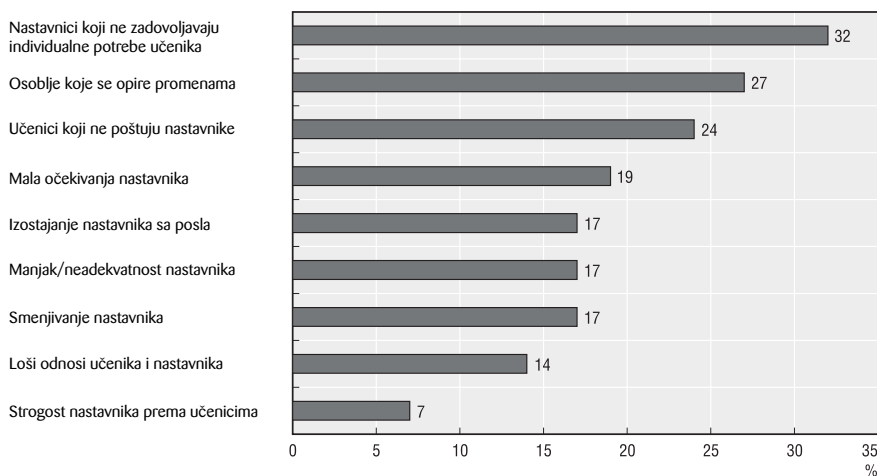
jesu lošiji (OECD i UNESCO, 2003).⁶⁴ Primećuje se da je ova veza naizgled jača u zemljama gde je prijavljen ozbiljan manjak nastavnika: u Australiji, Belgiji, Švedskoj, Švajcarskoj, Ujedinjenom Kraljevstvu i Sjedinjenim Državama.

⁶⁴ Ovi rezultati pokazuju samo to da su ova dva faktora povezana, ne da jedan uzrokuje drugi. Moguće je i da su neke druge promenljive (npr. društveno-ekonomski kontekst škole) mogle dovesti do loših rezultata učenika i do manjka nastavnika. Da bi se istražila potencijalna kauzalnost, potrebna je dalja (multivariabilna) analiza.

PISA je u svojoj anketi u 2000. godini takođe pitala direktore za njihova viđenja uticaja drugih aspekata u vezi sa nastavnicima. U većini država, školski direktori smatrali su da manjak/neadekvatnost nastavnika nisu među glavnim faktorima (u vezi sa nastavnicima) koji neposredno ometaju učenje. Veće probleme predstavljaju nastavnici koji ne zadovoljavaju individualne potrebe učenika, osoblje koje se opire promenama, učenici koji ne poštuju nastavnike i mala očekivanja nastavnika (grafikon 3.3). Ovi rezultati nagoveštavaju da su neki školski direktori više zabrinuti za kvalitativnu nego za kvantitativnu manjkavost nastavničke radne snage. Naravno, moguće je da je manjak nastavnika prouzrokovao lančane reakcije koje su dovele do ovih drugih problema. Na primer, kada škole moraju da se oslone na kratkotrajne zamene nastavnika ili na nekvalifikovane nastavnike, to može pogoršati probleme sa disciplinom i poštovanje učenika prema nastavnicima.

Grafikon 3.3. Viđenja direktora o tome koliko faktori u vezi sa nastavnicima ometaju učenje, nacionalni prosek, 2000.

Procenat petnaestogodišnjih učenika koji pohađaju škole čiji direktori smatraju da je učenje „donekle” ili „mnogo” unazađeno sledećim faktorima u vezi sa nastavnicima:



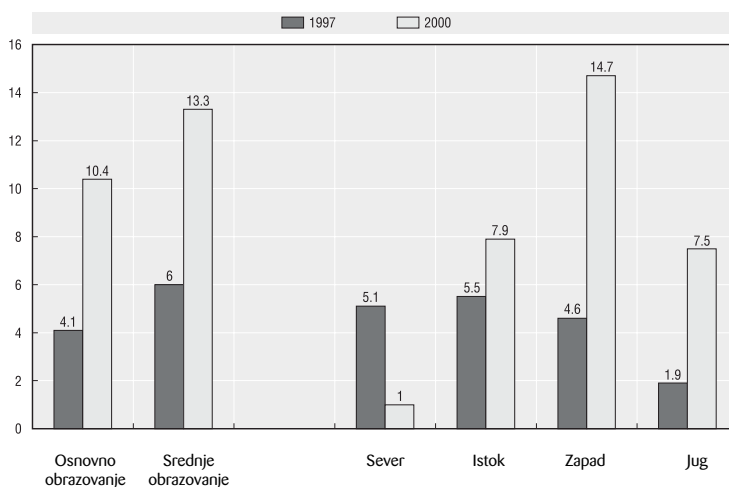
Napomena: Kada su upitani za viđenje o tome koliko gore navedeni faktori u vezi sa nastavnicima ometaju učenje petnaestogodišnjih učenika, direktori su mogli odgovoriti sa „ni malo”, „malo”, „donekle” ili „mnogo”. Nacionalni prosek bazira se na Čileu, Izraelu i državama OECD-a (osim Holandije, zbog slabog odgovora na anketu, i Slovačke Republike i Turske, koje nisu učestvovalе u programu PISA 2000).

Izvor: OECD (2001). Baza podataka OECD-ovog programa PISA, 2001.

3.1.4. U nekim državama upražnjena radna mesta su očigledna

U nedostatku međunarodnih podataka o upražnjenim radnim mestima za nastavnike, indikacije o ovom problemu stižu nam iz nacionalnih studija. U Holandiji, oko jedna sedmina novih redovnih nastavničkih pozicija u srednjim školama nije popunjeno kada je počela školska godina 2000, što iznosi duplo više nego 1997. (grafikon 3.4.A). 2003. godine u Engleskoj 1,6% ukupnih mesta nastavnika informacionih tehnologija u srednjim školama nije popunjeno do januara, otprilike četiri meseca nakon početka školske godine (grafikon 3.4.B). Nešto niži procenat praznih radnih mesta 2003. g. bio je iz predmeta matematike, engleskog jezika, prirodnih nauka i jezika, a iznosio je između 1,0 i 1,5%. Ohrabrujuće je, ipak, što podaci iz Engleske pokazuju smanjenje procenta upražnjenih radnih mesta posle vrhunca u 2001. godini.

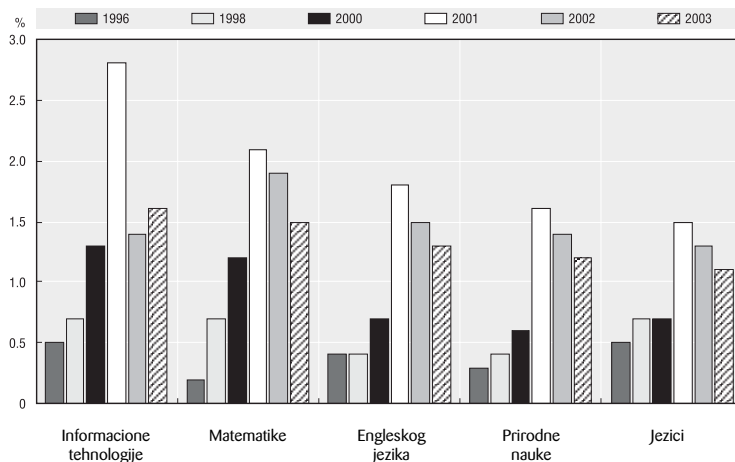
Grafikon 3.4.A. Postotak upražnjenih mesta nastavnika, Holandija, po nivou obrazovanja i regiji, 1997. i 2000.g.



Napomena: Cifre predstavljaju procenat regularnih praznih radnih mesta nepopunjenih na početku školske godine u odnosu na ukupni broj regularnih praznih radnih mesta pre početka školske godine.

Izvor: Dutch Ministry of Education (Ministarstvo prosvete Holandije), 2002.

Grafikon 3.4.B. Postotak upražnjenih radnih mesta, Engleska, po predmetnim oblastima, srednje škole, od 1996. do 2003.



Napomena: Cifre predstavljaju prazna radna mesta u januaru kao postotak nastavnika na poziciji u određenoj predmetnoj oblasti u srednjim školama osnovanim od strane države. Iznos praznih mesta za 2001. godinu verovatno je preneglašen. Rezultati telefonske ankete o praznim radnim mestima u istom periodu pokazali su povećanje slobodnih mesta u srednjim školama od 10 do 20% u odnosu na 2000. godinu. Anketom iz 2002. godine dobijeni su podaci o privremeno popunjenim radnim mestima u svim razredima. To je pomoglo školama i lokalnim vlastima da tačnije protumače definiciju slobodnog radnog mesta, i omogućene su dodatne informacije o mestima koja nisu popunjena za stalno.

Izvor: Ministry of Education, Culture and Science, the Netherlands(2002), (Ministarstvo prosvete, kulture i nauke, Holandija, 2002).

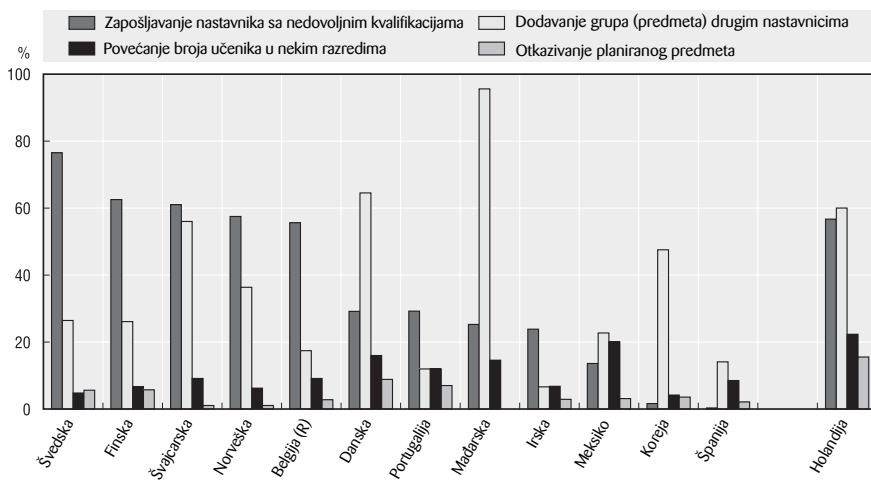
U Belgiji (u flamanskoj zajednici), u školskoj godini 1999/2000, samo 0,75 nastavnika u višim razredima osnovne škole bilo je dostupno za svako trenutno upražnjeno radno mesto. U srednjim školama cifra je drugačija: 2,7 nastavnika za svako trenutno upražnjeno radno mesto. Ipak, kandidati nisu uvek imali tražene kvalifikacije za određeni predmet, i mesta poput nastavnika matematike, francuskog jezika, holandskog jezika i tehničkog obrazovanja ostala su prazna.

Flamanski podaci ističu činjenicu da je manjak nastavnika uglavnom neravnomerno raspoređen u školskim sistemima. Grafikon 3.4. pokazuje da problemi praznih radnih mesta nisu univerzalni ni u Holandiji ni u Engleskoj, ali sekundarno obrazovanje u težoj je poziciji od primarnog (Holandija), a manjci su ozbiljniji u urbanijim delovima zapadne Holandije i u oblastima informacionih tehnologija i matematike (Engleska).

Kao što smo istakli ranije, izgleda da se retko dešava da značajan broj upražnjenih mesta nastavnika ostane nepopunjen. Rezultati istraživanja ISU-SS iz 2001. godine pokazuju da države suočene sa problemima regrutacije uglavnom zapošljavaju nastavnike koji nemaju dovoljne kvalifikacije, ili povećaju zaduženja svojim trenutnim nastavnicima (grafikon 3.5). Politike zapošljavanja i međunarodne prakse u školama, staraju se da sve učionice imaju nastavnike. Stoga podaci o nepopunjenim nastavničkim radnim mestima verovatno ne odražavaju realno stvarnu ozbiljnost problema i ne prikazuju u celosti probleme kvaliteta podučavanja koji iz toga mogu uslediti.

Grafikon 3.5. Načini za popunjavanje upražnjenih nastavničkih radnih mesta, 2001. g.

Postotak srednjoškolaca čije škole koriste sledeće načine da popune prazna radna mesta nastavnika po izveštajima direktora tih škola



Napomena: Redosled država je po procentu srednjoškolaca čiji su direktori prijavili da su zaposlili nastavnika sa nedovoljnim kvalifikacijama. Holandija nije ispunila zahteve međunarodnog uzorkovanja.

Izvor: Baza podataka OECD-ovog Međunarodnog pregleda srednjih škola (ISUSS), 2003. Izdato za OECD (2003) i OECD (2004b).

Tabela 3.1.A. Nastavnici sa nedovoljnim kvalifikacijama

Postotak nedovoljno kvalifikovanih nastavnika, osnovne i srednje državne škole, 2001. g.

Ispod 4%		Između 4% i 10%	Iznad 10%
Kanada (Kvebek)	Japan	Belgija (fl., osn. obraz.)	Belgija (fl., sekund. obraz.)
Francuska	Koreja	Čile	Finska
Nemačka	Španija		Izrael
Grčka	Engleska	Irska (osnovno obrazovanje)	Slovačka Republika
Mađarska	Škotska		Švedska
Italija	Vels		Sjedinjene Države

Opšta napomena: Ova tabela izvedena je iz podataka koje su dostavile države učesnice projekta. Podaci su potraživani za područja koja nisu bila dostupna iz OECD-ovog projekta Indikatori obrazovnih sistema (INES). Neke zemlje nisu bile u mogućnosti da dostave podatke u traženom obliku. Tabelu treba posmatrati samo kao smernicu, ne kao tačnu usporedbu svih država. Cifre su dobijene prebrojavanjem učenika.

Definicija: (da bi dostavile podatke za ovu oblast, države su zamoljene da dostave podatke koje slede sledeću definiciju): Nastavnik sa punim kvalifikacijama je nastavnik koji ispunjava minimalnu količinu kvalifikacija koju zahtevaju obrazovne vlasti da bi se zaposlio kao nastavnik u državnoj školi na određenom nivou obrazovanja.

Specifične napomene: Podaci za Finsku su iz 2002. g. a iz Kanade (Kvebek) i Sjedinjenih Država iz 2000. g. Podaci za Belgiju (fl.), Finsku i Mađarsku obuhvataju i državne i privatne institucije. Podaci za aBelgiju (fl.), Englesku i Vels odnose se na ekvivalent nastavnika zaposlenih sa punim radnim vremenom. Podatak za Japan uključuje samo nastavnike sa punim radnim vremenom.

Tabela 3.1.B. Nastavnici sa punim kvalifikacijama po školskim sektorima

Razlike između nastavnika osnovnih i srednjih državnih škola, 2001. g.

Veći postotak nekvalifikovanih nastavnika u osnovnim školama	Podjednak postotak nekvalifikovanih nastavnika	Veći postotak nekvalifikovanih nastavnika u srednjim školama
Japan (Kvebek)	Kanada	Belgija
	Čile	Finska (u stručnim školama)
	Koreja	Izrael
Slovačka Republika	Sjedinjene Države	Italija
		Švedska

Opšta napomena: Videti tabelu 3.1.A.

Definicija: Videti tabelu 3.1.A. za definiciju nastavnika sa punim kvalifikacijama. Postotak nekvalifikovanih nastavnika smatra se podjednakim ako je razlika između dva postotka manja od jedne petine niže vrednosti ili manja od 1%.

Specifične napomene: Videti tabelu 3.1.A.

Tabela 3.1.C. Nastavnici sa nedovoljnim kvalifikacijama, promene u periodu od 1995 do 2001. g

	Smanjenje	Male promene		Povećanje
Zemlje sa postotkom nekvalifikovanih nastavnika manjim od 5% u 1995.		Kanada (Kvebek)	Japan	Čile
		Francuska	Škotska	Engleska
		Grčka	Vels	Irska
		Mađarska		Italija
Zemlje sa postotkom nekvalifikovanih nastavnika većim od 5% u 1995.	Izrael	Sjedinjene Države		Švedska
	Koreja			
	Slovačka			
	Republika			

Opšta napomena: Videti tabelu 3.1.A.

Definicija: Videti tabelu 3.1.A. za definiciju nastavnika sa punim kvalifikacijama. Male promene javljaju se u postotku nekvalifikovanih nastavnika između 1995. i 2001. g. ako je promena manja od jedne petine vrednosti iz 1995. ili ako je apsolutna vrednost promene manja od 0,5%.

Specifične napomene: Videti tabelu 3.1.A. Referenca za 1995. g je iz 1994. za Sjedinjene Države, za Englesku i Irsku iz 1996, za Italiju iz 1997, a za Čile i Koreju iz 1998. godine.

3.1.5. Neke države imaju visok postotak nekvalifikovanih nastavnika i nastavnika koji podučavaju „izvan oblasti”

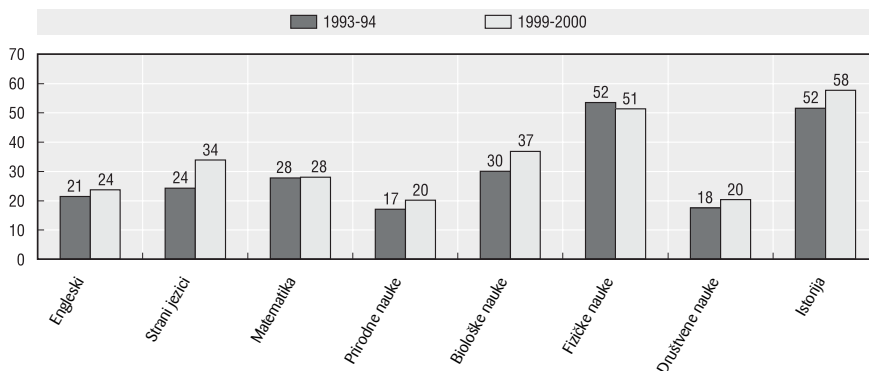
Postotak nastavnika sa punim kvalifikacijama daje nam još jedan uvid u manjak nastavnika. Kao što se vidi u tabeli 3.1.A, 6 od 21 države prijavilo je da više od 10% nastavnika u državnim školama nije zadovoljavalo minimum kvalifikacija u 2001. godini (Belgija, flamanska zajednica, srednje škole; Finska; Izrael; Slovačka Republika; Švedska; i Sjedinjene Države). U globalu, postotak nastavnika bez potrebnih kvalifikacija uglavnom je veći u srednjim školama (tabela 3.1.B). Primetno je i da je samo 3 od 16 država koje su dostavile podatke postotak nekvalifikovanih nastavnika opao u periodu od 1995. do 2001. g. (Izrael, Koreja i Slovačka Republika – videti tabelu 3.1.C). u osam zemalja bilo je malo promena u broju nastavnika koji nisu imali dovoljne kvalifikacije u periodu od 1995. do 2001. godine, ali je u pet drugih taj broj porastao.

Jednako bitan pokazatelj je i količina časova koje drže nastavnici sa nedovoljnim kvalifikacijama iz date oblasti. Grafikon 3.6. pokazuje da, u Sjedinjenim Državama školske 1999/2000. godine, najmanje 20% nastavnika u šest različitih predmetnih oblasti nije imalo diplomu (ni kao glavni ni sporedni

predmet) iz oblasti koju su podučavali. Obim podučavanja „izvan oblasti” bio je veći u slučaju stranih jezika (34%), bioloških predmeta (37%), pogotovo u slučaju fizike, hemije i sl. (51%) i istorije (58%). U sedam od osam oblasti broj nastavnika bez adekvatne diplome povećao se od godine 1993/94.

Slovačka Republika osmislila je različita merila kvalifikacija nastavnika kako bi došla do generalnih pokazatelja problema sa dostupnošću nastavnika. Procenjeno je da je 2001. godine oko 25% razreda niže osnovne škole, 30% razreda više osnovne škole i 15% razreda srednje stručne škole imalo nastavnike koji nisu imali potrebne kvalifikacije, ili su učili „izvan oblasti”, ili su već dostigli zvaničnu starost za penziju.

Tabela 3.1.C. Postotak nastavnika u državnim srednjim školama (od 9. do 12. razreda) bez diplome za predmet koji podučavaju, Sjedinjene Države (1993-94. i 1999-2000)



Izvor: U.S. Department of Education (Ministarstvo prosvete Sjedinjenih Država), 2002.

3.1.6. Manjak nastavnika u bliskoj je vezi sa nepravilnom raspodelom sredstava

Postoje dokazi da u zemljama gde postoji opšti manjak nastavnika, učenici u školama koje se nalaze u udaljenim ili siromašnim područjima često dobiju najmanje iskusne i najmanje kvalifikovane nastavnike. Nastavnici koji rade u školama sa velikim brojem siromašnih učenika češće prolaze kroz osipanje i promene školskog kadra, što dovodi u pitanje kontinuitet obrazovnih programa u takvim školama (primer 3.1. okvirno prikazuje nedavne inicijative

Francuske da reši problem velikog broja neiskusnih nastavnika u školama u ugroženim područjima).

Povezanost raspoređenosti nastavnika po školama i obrazovne jednakopravnosti veoma je dobro dokumentovana u Sjedinjenim Državama. Lankford *et al.* (2002) prikazuju drastične razlike u kvalifikovanosti nastavnika u školama države Njujork. Učenici iz porodica sa niskim dohotkom, slabim uspehom i ne-belci, posebno oni iz urbanih područja, imaju pretežno slabo kvalifikovane nastavnike. U tim slučajevima, razlike u plati nisu dovoljna kompenzacija za poteškoće podučavanja u školama u ugroženim područjima i, u nekim slučajevima, samo doprinose nepravdičnosti.

Primer 3.1. Poboljšanje raspodele nastavničkih iskustava i veština među školama u Francuskoj

Francuska je napravila pomak ka smanjenju tereta datog starešinama pri utvrđivanju koji kandidati će popuniti prazna radna mesta. Cilj je da se ispita tendencija da nastavnici početnici uglavnom dobiju zaposlenje u zahtevnijim i manje popularnim školama, što ima potencijalno negativne posledice na učenje njihovih učenika a i na njihovu karijeru. Donedavno, oko dve trećine tek diplomiranih studenata početnog obrazovanja nastavnika započelo je svoje karijere na mestima koje klasifikujemo kao „problematične” – kao zamene, ili u prioritetnoj obrazovnoj zoni (ZEP, *Zone d'éducation prioritaire*), ili u školi koja je smeštena u „problematičnom” području.

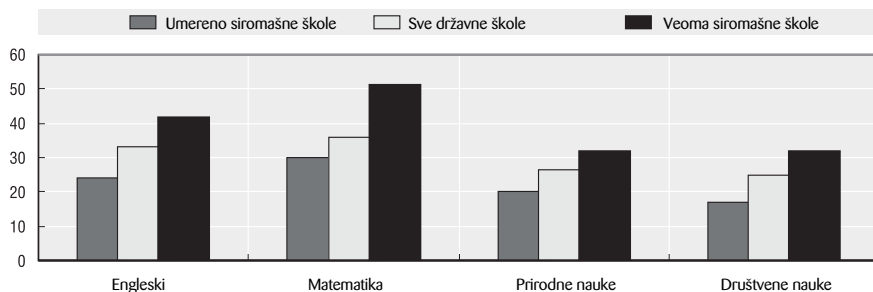
Izvršena je implementacija niza inicijativa kako bi se poboljšala raspodela nastavničkih iskustava i veština među školama:

- uspostavljanje dopuna plate nastavnicima u školama koje pripadaju prioritetnoj obrazovnoj zoni, da bi podstakli iskusnije nastavnike da apliciraju na upražnjena radna mesta;
- uspostavljanje određenog broja „radnih mesta na kojima su neophodne posebne kvalifikacije” (*postes à exigences particulières*) u prigradskim područjima oko Pariza, sa nizom beneficija u smislu zaposlenja, obuke i napredovanja u karijeri;
- odobrenje „bonus” poena nedavno diplomiranim studentima početnog obrazovanja nastavnika, koji im povećavaju šanse uspešnog apliciranja u željenim školama;
- uspostavljanje posebne „grupe” nastavničkih radnih mesta u prioritetnim obrazovnim zonama u pariskim predgrađima, na koje bi mogli zajednički aplicirati nastavnici pripravnici sa razvijenim strategijama za poboljšanje školskih rezultata. Naime, pripravnici stupaju na radno mesto tokom poslednje godine početnog obrazovanja nastavnika, na period od pet godina. Namera je da se osigura da novi nastavnici budu spremniji za rad u školama, da razviju veštine rada u timu i primenjivanju projekta i postojanje dužeg kontinuiteta školskog kadra.

Izgleda da ove mere imaju pozitivne efekte iako su još uvek prilično ograničene što se tiče rasprostranjenosti. Širom Francuske, osam najmanje popularnih *académies* (školskih regiona), u kojima je radilo oko 67% ukupnih novih nastavnika u 1999. godini, odgovorno je za 58% novih nastavnika u 2000. g. Šest najpopularnijih *académies* dobilo je 15% novih nastavnika 2000, dok je ta cifra u 1999. godini bila 10%. „Radna mesta na kojima su neophodne posebne kvalifikacije”, ustanovljena 2001. g. privukla su 2000 kandidata na 700 upražnjenih radnih mesta, čime je omogućeno da se 90% tih mesta dodeli nastavnicima sa potpunim kvalifikacijama (a ne pripravicima), mada su samo dve petine njih bili iskusni nastavnici.

Ovi rezultati potvrđeni su od strane Marfija (Murphy et al., 2003) pri čemu su korišteni podaci iz Pregleda škola i školskog kadra koji je izvršilo Ministarstvo prosvete Sjedinjenih Država i otkriveno je da su škole u urbanim područjima i područjima sa visokim postotkom učenika iz manjinskih porodica i porodica sa niskim primanjima ozbiljnije pogođeni manjkom nastavnika. Ingersoll (Ingersoll, 2003) potkrepljuje ove podatke prikazujući da je najveći postotak nastavnika srednjih škola koji nemaju diplomu (ni kao glavni ni sporedni predmet) iz oblasti koju su podučavali upravo u školama u najsiriromašnijim područjima (grafikon 3.7).

Grafikon 3.7. Postotak nastavnika srednjih škola (od 7. do 12. razreda) koji nemaju diplomu (ni kao glavni ni sporedni predmet) iz oblasti koju podučavaju, Sjedinjene Države, 1999-2000.



Napomene: Umereno siromašne škole su škole sa manje od 15% učenika koji primaju potpunu ili delomičnu pomoć države, dok je u veoma siromašnim školama taj procenat 80%.

Izvor: Ingersoll (2003).

Primer 3.2. Privlačenje nastavnika u udaljena i ruralna područja Australije

Škole u udaljenim i ruralnim područjima Australije imaju poteškoće sa privlačenjem i zadržavanjem nastavnika. Kako bi podstakli nastavnike da podučavaju i ostanu u tim područjima duže od minimalnog perioda koji moraju da odsluže, većina država nudi posebne podsticaje i programe obrazovanja nastavnika, što je prikazano na primeru Kvinslenda i Novog Južnog Velsa.

Podsticajni program udaljenih područja Kvinslenda, nastavnicima koji podučavaju u ruralnim i udaljenim područjima nudi finansijske beneficije i podršku, što uključuje:

- naknadu za kompenzaciju koja iznosi između 1000 i 5000 australijskih dolara godišnje i dodatne isplate korisnicima za podmirivanje putnih troškova do određenih područja,
- beneficije koje se kreću od 2000 do 5000 australijskih dolara godišnje za podsticaj nastavnicima da ostanu u ruralnim i udaljenim područjima nakon minimalnog perioda koji moraju da odsluže,
- programe uvođenja novozaposlenih nastavnika da bi ih prepremili na rad u ruralnim i udaljenim područjima,
- dodatni broj slobodnih dana, od 5 do 8, koji bi pokrio odsustvovanje zbog putovanja u veće gradove radi obavljanja ličnih obaveza, uključujući posete doktoru i zubaru.

Ministarstvo prosvete u Novom Južnom Velsu osmislilo je program za obrazovanje nastavnika pre stupanja u službu, „*Iza (velike razvodne) linije*” (*Beyond the (Great Dividing) Line*”), kako bi obezbedili studentima iskustva iz prve ruke o tome kako je živeti i podučavati u ruralnim područjima. Studenti na drugoj, trećoj i četvrtoj godini početnog obrazovanja nastavnika posećuju ruralna područja i gostuju u školama tri dana. Oko 400 studenata sa osam univerziteta učestvovalo je u programu 2002. godine. Devetnaest učesnika programa iz 2001. g. koji su te iste godine završili studije, prihvatilo je posao u školama „*Iza linije*” u 2002. godini.

Bojd *et al.* (Boyd *et al.*, 2003) iznosi da postoji nekoliko karakteristika nastavničkog tržišta rada u SAD-u koje povećavaju verovatnoću nepravednog raspoređivanja kvalifikovanih nastavnika. Kao prvo, postojanje jedinstvenog plana zarade u većini školskih oblasti onemogućava povećanje plata u cilju privlačenja većeg broja kvalifikovanih nastavnika u škole koje imaju problema sa popunjavanjem kadra, a da se ne povećaju plate i u drugim školama. Kao drugo, metod zapošljavanja po starešinstvu, koji se koristi u mnogim obla-

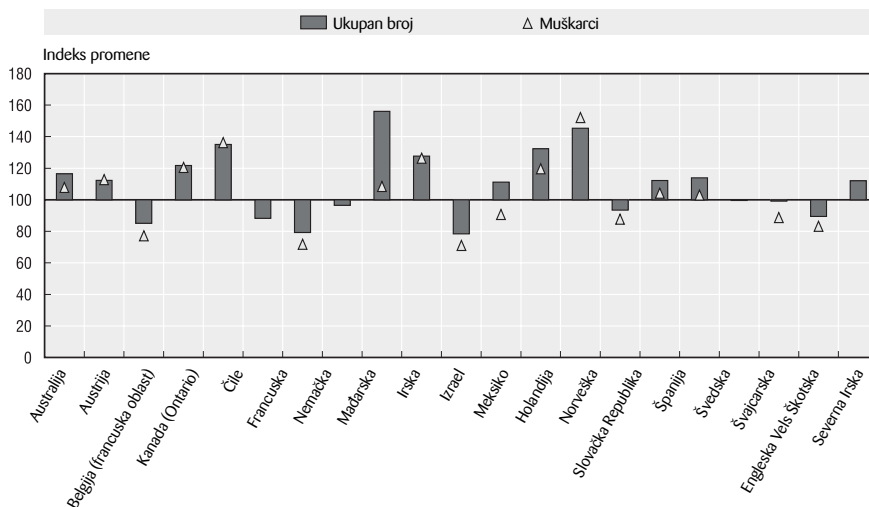
stima, podstiče nastavnike da nakon sticanja određenog iskustava napuštaju „problematične“ škole i tako svoja iskustva stečena u tim školama ponesu sa sobom. Kao treće, činjenica da se većina školskih finansija oslanja na lokalni porez na imovinu dovodi do velikih razlikovanja među kapacitetima školskih oblasti da plaćaju zarade školama i nastavnicima.

Ovi problemi ne odnose se samo na Sjedinjene Države. Na primer: Australija ima poteškoće sa privlačenjem nastavnika u ruralna i udaljena područja, kao i da ih zadrži duže od minimalnog perioda službe određenog ugovorom (videti primer 3.2. o nedavnim reagovanjima na politike). Sa druge strane, izazovi podučavanja u urbanim školama u Holandiji podrazumevaju da četiri najveća grada imaju velike probleme sa popunjavanjem upražnjenih nastavničkih pozicija; u 2001. godini, četvrtina praznih radnih mesta u tim gradovima nije bila popunjena na početku školske godine, a oko polovine nastavnika je nekvalifikovano ili nedovoljno kvalifikovano. U Slovačkoj Republici najsiromašniji regioni imaju najniži postotak kvalifikovanih nastavnika. Mađarska izveštava da, iako ima više nego dovoljan broj nastavnika, u osnovnim školama, posebno onim u kojima je veliki broj učenika romske nacionalnosti, često postoji manjak nastavnika kvalifikovanih za određene predmetne oblasti.

3.1.7. Zabrinutost nekih država povodom privlačenja kvalitetnih učenika da se školuju za nastavnike

Broj studenata koji započinju početno obrazovanje nastavnika prilično se razlikuju u raznim zemljama. Podaci koje su dostavile države učesnice projekta pokazuju da je samo u nešto preko polovine slučajeva postojalo povećanje broja studenata koji započinju programe za početno obrazovanje nastavnika (grafikon 3.8). Situacija je posebno pozitivna u Čileu, Irskoj, Izraelu, Norveškoj i u Slovačkoj Republici, gde se broj studenata koji započinju programe za početno obrazovanje nastavnika povećao za više od 20% u periodima od 1995. do 1997. i od 1999. do 2001. godine. Međutim, u tim istim periodima, broj studenata na obrazovanju nastavnika pao je u osam zemalja sa padovima većim od 10% u Belgiji (francuska zajednica), Francuskoj, Nemačkoj, Meksiku i Škotskoj.

Grafikon 3.8. Indeks promene broja studenata koji započinju programe za početno obrazovanje nastavnika između 1995-1997. i 1999-2001. godine, sve vrste programa (period 1995-1997.g. = 100)



Napomene: Indeks je izračunat kao odnos između prosečnog broja studenata koji započinju programe za početno obrazovanje nastavnika u periodu od 1995. do 1997. i prosečnog broja studenata koji započinju slične programe u periodu od 1999. do 2001. godine (pomnoženo sa 100). Podaci za Čilea su iz 1996-98. g.

Izvor: Podaci koje su dostavile zemlje učesnice projekta. Podaci su potraživani u područjima gde nisu bili dostupni iz predašnjeg OECD-ovog projekta Indikatori obrazovnih sistema (INES). Države su koristile svoje postojeće podatke, nisu ponovo prikupljale nove. Neke zemlje nisu bile u mogućnosti da dostave podatke u traženom obliku. Grafikon treba posmatrati samo kao smer-nicu, ne kao tačnu usporedbu svih država

Primer 3.3. Podsticaji za privlačenje pojedinaca ka podučavanju u Engleskoj i Velsu

Plan Stipendija za obuku (Training Bursary) usmerena je na postdiplomce početnog obrazovanja nastavnika u Engleskoj i Velsu. Nastavnici pripravnici koji pohađaju planom određen kurs primaju stipendiju za obuku u iznosu od 6000 funti, i ne moraju da plaćaju troškove školarine. Studenti koji pohađaju slične studije mogu da apliciraju za 3000 funti nakon prvog modula, a ostale 3000 dobijaju nakon što budu preporučeni za sertifikaciju nastavnika.

Još jedan podsticaj isplaćuje se određenim nastavnicima pripravniciima u Engleskoj putem Plana protiv manjka nastavnika na pojedinim predmetima

(Secondary subject shortage scheme). Ovo je dodatni fond za podobne pripravnike koji su na određenim srednjoškolskim predmetima za koje nema dovoljno nastavnika na nacionalnom nivou. Isplate se baziraju na proceni potreba koje sprovode organizatori obuke. Za pripravnike mlađe od 25 godina, najveća isplata iznosi 5000 funti godišnje.

Engleski plan Zlatni pozdrav (Golden Hello) obezbeđuje dodatnih 4000 funti za podobne postdiplomce koji podučavaju određene predmete. Mogu se prijaviti oni koji uspešno završe uvođenje u posao nastavnika u određenom roku i koji su i dalje na tom radnom mestu u državnom sektoru. Slična situacija je u Velsu gde se nastavnicima određenih predmeta dodeljuje 4000 funti za podučavanje nakon prve godine rada, pod uslovom da nastave sa podučavanjem istih predmeta.

Novokvalifikovani nastavnici koji pohađaju časove iz određenih predmetnih oblasti koje su u potražnji u Engleskoj i Velsu, imaju koristi od otplaćivanja svojih studentskih zajmova. Plan se odnosi na nastavnike koji provode makar pola svog radnog vremena u normalnoj sedmici podučavajući određene predmete uključujući i osnovne škole koje imaju predmetne stručnjake na određenim časovima. Ovo je privlačan podsticaj i omogućava studentima da posude do 4000 funti od Društva za studentske zajmove.

Nastavnici pripravnici na programu Brza staza (Fast Track) u Engleskoj, koji nudi ubrzano napredovanje u karijeri za izuzetno talentovane diplomirane studente, primaju stipendiju Brze staze koja iznosi 5000 funti. Na početku postdiplomskog početnog obrazovanja nastavnika dobijaju 3000 funti, a 2000 nakon što stupe u službu.

Program Prvo podučavanje (Teach First) uvedeno je u 2003. i osmišljeno je specijalno da bi rešilo manjak nastavnika u Londonu. To je dvogodišnji program obuke kroz zaposlenje za veoma uspešne diplomce koji žele da ostvare poslovne karijere. Program nudi intenzivnu obuku za nastavnike tokom leta nakon diplomiranja, i podršku i obučavanje tokom prve godine podučavanja, nakon čega se stiču nastavničke kvalifikacije. Tokom druge godine, nastavniku se nudi da radi sa poslovnim mentorom, kao i obuka iz menadžmenta.

Prema izveštaju o stanju Velike Britanije, broj prijava i uspešnih upisa na početno obrazovanje nastavnika porastao je u poslednjih nekoliko godina, i iako je poboljšanje finansijskih podsticaja imalo uticaja, teško je pripisati zasluge za bolju regrutaciju samo jednoj inicijativi. Takođe postoje i isku-

stveni dokazi da je povećan i akademski kvalitet među novim polaznicima obrazovanja za nastavnike. Zabrinutost povodom uvođenja novih finansijskih podsticaja bila je zbog očigledno negativnog uticaja na duh nastavnika i pripravnika koji nisu dobili takvu pomoć pošto je ona uspostavljena nakon što su oni završili obuku.

Pojedine države izrazile su zabrinutost povodom kvaliteta i motivacije određenog broja nastavnika pripravnika. Na primer: 2000. g. u Grčkoj, samo 15% kandidata za početno obrazovanje nastavnika izjavilo je da im je podučavanje bilo jedan od tri prva izbora za studiranje. U Sjedinjenim Državama, studenti na koledžu koji imaju niske ocene više naginju ka obrazovnim studijama i češće postaju nastavnici u osnovnim i srednjim školama nego studenti sa najvišim ocenama (Henke *et al*, Henke *et al*, 1996). Istraživanja u Izraelu pokazuju da, među studentima koji završe obrazovanje za nastavnike, oni koji odluče da postanu nastavnici imaju manje bodova pri upisu na fakultet nego oni koji su odlučili da se ne bave tom profesijom (Veksler i Magan, Wexler and Maagan, 2002). Postoje i podaci da je upisivanje na programe za početno obrazovanje nastavnika često tek drugi ili treći izbor, ili je to rezervna opcija za slučaj da se pogoršaju izgledi diplomaca na tržištu rada. Teme u vezi sa upisivanjem u obrazovanje za nastavnike obrađuju se detaljnije u četvrtom poglavlju.

Primer 3.3. opisuje niz finansijski podsticaja i programskih inicijativa uvedenih u skorije vreme u Engleskoj i Velsu kako bi načinili obrazovanje za nastavnike fleksibilnijim i privlačnijim većem broju ljudi, kao i da bi smanjili manjak nastavnika u određenim predmetnim oblastima.

3.1.8. Starenje nastavničke radne snage

Starenje nastavničke radne snage dodatno povećava probleme sa zapošljavanjem nastavnika. U proseku u državama OECD-a, 26% učitelja i nastavnika u osnovnim školama i 31% profesora u srednjim školama ima preko 50 godina. U nekim državama postotak nastavnika starijih od 50 godina je uočljivo veći (grafikoni 3.9.A, 3.9.B). To se odnosi na osnovne škole u Čileu (43%), Danskoj (45%), Nemačkoj (47%) i Švedskoj (43%). Šokantan je podatak da je u nižim srednjim školama u Italiji samo 5% nastavnika mlađi od 40 godina. Iako nemaju sve države problem sa starenjem nastavnika, većina OECD zemalja imala je ovaj fenomen u 1990-im. Kao što je ilustrovano grafikonom 3.9.C, od 13 država sa dostupnim podacima o osnovnom obrazovanju njih 10

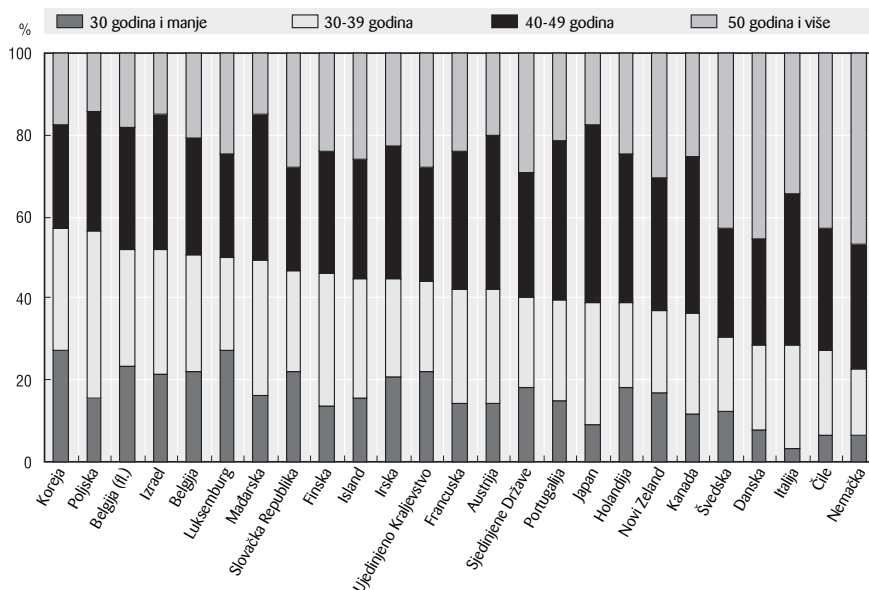
je imalo probleme sa starenjem nastavničkog kadra između 1992. i 2002. godine. Što se tiče nižeg srednjeg obrazovanja, 10 od 14 zemalja imalo je povećanje postotka nastavnika starijih od 50 (grafikon 3.9.D). pored država koje su već spomenute, ozbiljnije tendencije „starenja“ vidljive su u Francuskoj, Holandiji, Novom Zelandu i Ujedinjenom Kraljevstvu.

Starenje nastavničke radne snage povlači za sobom nekoliko problema. Kao prvo, utiče na budžet pošto u većini školskih sistema postoji veza između plate i godina radnog iskustva. Porast školskih troškova zbog toga što su nastavnici stariji mogao bi da ograniči sposobnost školskih sistema da preduzmu druge inicijative. Kao drugo, iako iskusniji nastavnički kadar može mnogo doprineti školama, ipak se dešava da su potrebna dodatna sredstva da bi se osavremenile veštine, znanje i motivacija među ljudima koji već dugo vremena podučavaju. Kao treće, ukoliko se ne pokrenu prigodne akcije za obuku i regrutaciju novih nastavnika, sa sve više nastavnika koji odlaze u penziju, doći će do još ozbiljnijeg manjka.

3.1.9. Nastavnički kadar je pretežno sastavljen od žena – i ta tendencija se nastavlja

Mnoge države zabrinute su povodom sve manjeg postotka muškaraca nastavnika. Podaci o ovim tendencijama jasno predočavaju da je podučavanje postalo sve feminiziranije u poslednjih nekoliko godina. Grafikon 3.10.A. otkriva da se postotak muških nastavnika u osnovnim školama povećao od 1996. do 2002. godine u otprilike tri četvrtine od 28 zemalja, dok se u nižem srednjoškolskom obrazovanju povećao u svim državama (grafikon 3.10.B). U više od polovine zemalja 80% nastavnog osoblja u osnovnim školama su žene. Takođe, tendencija ka više učiteljica najverovatnije će se nastaviti, pošto se muški nastavnici skoncentrišu na starije starosne grupe, upravo one koje će se većinom pezionisati u sledećih nekoliko godina (grafikon 3.10.C). Dalje, podaci skupljeni od zemalja učesnica o kandidatima za početno obrazovanje nastavnika otkrivaju nam i da će prosek žena u obrazovanju najverovatnije još porasti, zato što, što je upadljivo, u svim osim u dve države za koje su dostupni podaci, postotak muškaraca među učenicima koji su započeli obrazovanje za nastavnike opao je između 1995. i 2001. godine (grafikon 3.10.D). Ipak, i pored brojne dominantnosti, žene uglavnom imaju proporcionalno manje rukovodećih pozicija u školama od muškaraca.

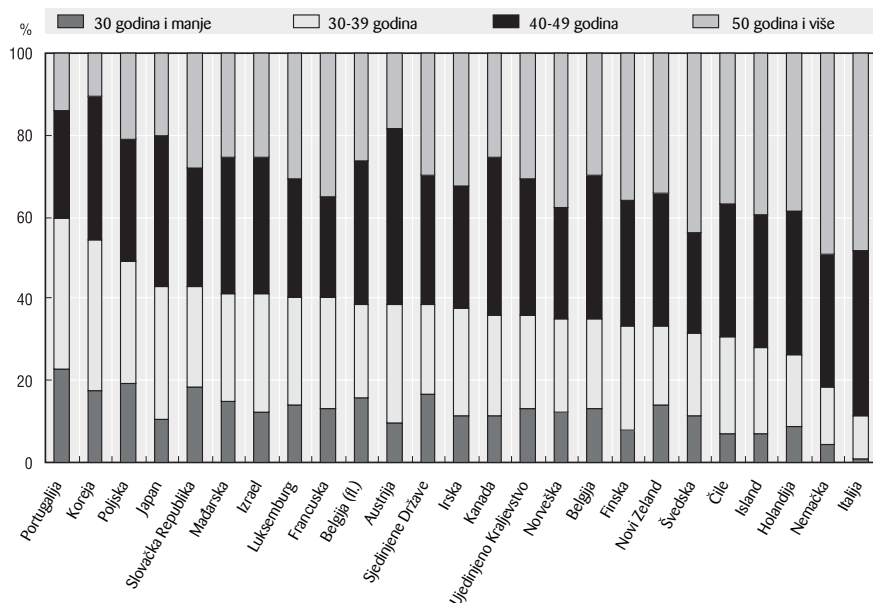
Grafikon 3.9.A. Raspodela nastavnika u državnim i privatnim institucijama po starosnim grupama, osnovno obrazovanje, 2002. g.



Napomene: Države su navedene u rastućem sledu postotka nastavnika starijih od 40 godina. Podaci za Luksemburg uključuju samo državne institucije. Podaci za Kanadu i Poljsku su iz 2001. g.

Izvor: OECD (2004). Obrazovna baza podataka OECD-a, 2004.

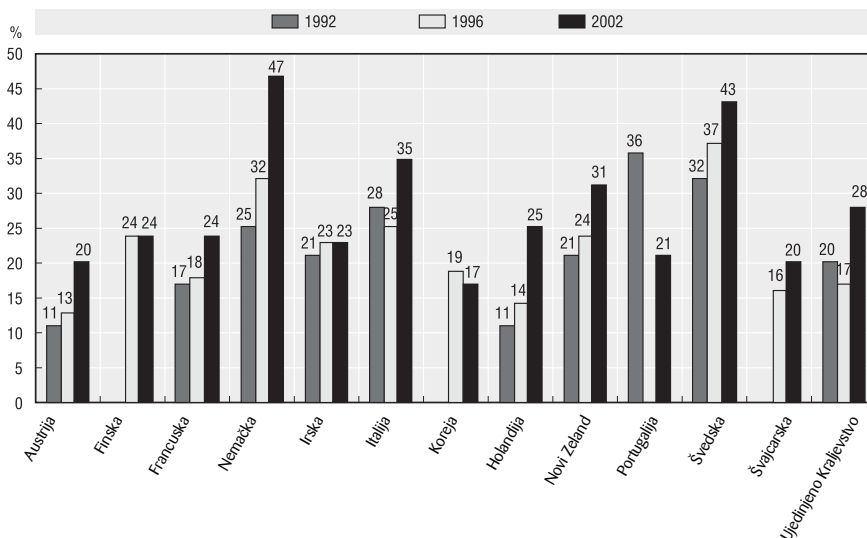
Grafikon 3.9.B. Raspodela nastavnika u državnim i privatnim institucijama po starosnim grupama, srednje obrazovanje, 2002. g.



Napomene: Države su navedene u rastućem sledu postotka nastavnika starijih od 40 godina. Podaci za Luksemburg uključuju samo državne institucije, podaci za Island isključuju viši razredi osnovne škole, podaci za Norvešku uključuju osnovno obrazovanje, a podaci za Belgiju i Belgiju (fl.) uključuju post-srednje ne-tercijarno obrazovanje. Podaci za Kanadu i Poljsku su iz 2001. g.

Izvor: OECD (2004). Obrazovna baza podataka OECD-a, 2004.

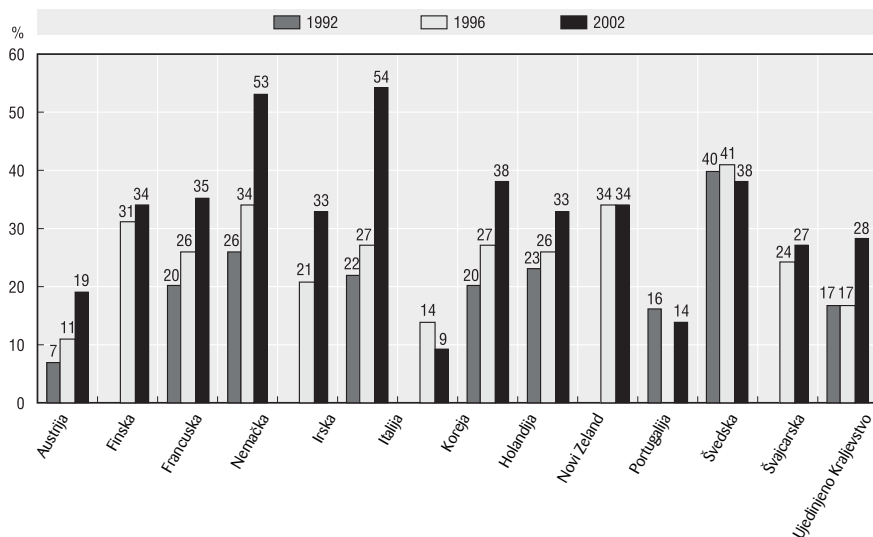
Grafikon 3.9.C. Procenat nastavnika starih 50 godina i više, osnovno obrazovanje, 1992-2002. g.



Napomene: Podaci iz 2002. g. uključuju i državni i privatni sektor, a podaci iz 1992. i 1996. odnose se samo na državni sektor. Podaci iz 1992. za Francusku, Irsku i Ujedinjeno Kraljevstvo uključuju i predškolsko obrazovanje. Podaci za Nemačku iz 1992. odnose se na bivšu Federalnu Republiku Nemačku u uključuju privatne institucije zavisne od vlade. Podaci za Švajcarsku iz 2002. predstavljaju samo državne institucije. Cifra za Ujedinjeno Kraljevstvo iz 1992. odnosi se na Englesku i Vels, dok cifra za 1996. predstavlja Englesku i Škotsku. Podatak za Švajcarsku za 2002. je iz 1999. g.

Izvor: OECD (2004). Obrazovna baza podataka OECD-a, 2004.

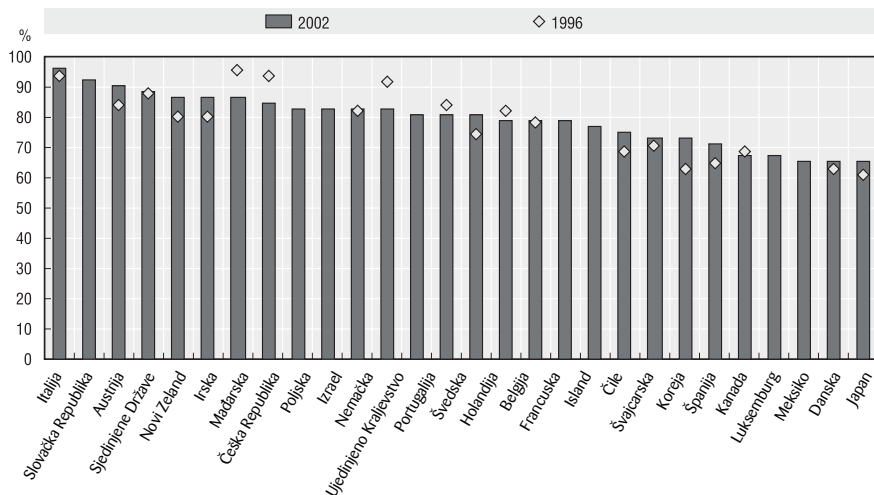
Grafikon 3.9.D. Procenat nastavnika starih 50 godina i više, viši razredi osnovne škole, 1992-2002. g.



Napomene: Podaci iz 2002. g. uključuju i državni i privatni sektor, a podaci iz 1992. i 1996. odnose se samo na državni sektor. Podaci iz 1992. za Francusku, Holandiju, Portugaliju i Ujedinjeno Kraljevstvo, kao i podaci iz 1996. za Irsku i Novi Zeland i podaci iz 2002. za Irsku i Holandiju uključuju i viši srednji sektor. Podaci za Nemačku iz 1992. odnose se na bivšu Federalnu Republiku Nemačku uključuju privatne institucije zavisne od vlade. Podaci za Švajcarsku iz 2002. predstavljaju samo državne institucije, a podaci za Norvešku iz 2002. uključuju i osnovno obrazovanje. Cifra za Ujedinjeno Kraljevstvo iz 1992. odnosi se na Englesku i Vels, dok cifra za 1996. predstavlja Englesku i Škotsku. Podatak za Švajcarsku za 2002. je iz 1999. g.

Izvor: OECD (2004). Obrazovna baza podataka OECD-a, 2004.

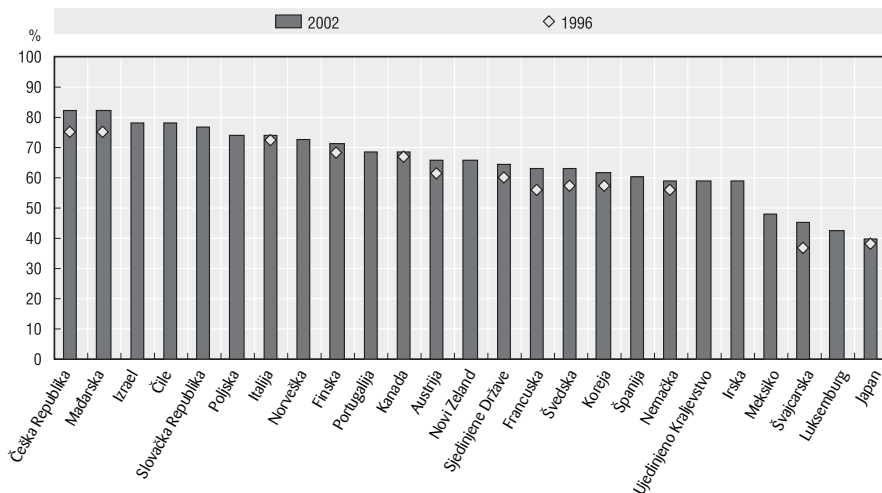
Grafikon 3.10.A. Procenat žena u nastavničkom kadru u državnim i privatnim institucijama, osnovno obrazovanje



Napomene: Podaci iz 2002. g. uključuju i državni i privatni sektor, a podaci iz 1996. odnose se samo na državni sektor. Podaci za Luksemburg i Švajcarsku iz 2002. predstavljaju samo državne institucije. Podatak za 2002. za Švajcarsku je iz 1999. a za Kanadu i Poljsku je iz 2001. Podaci za Dansku obuhvataju viši razredi osnovne škole.

Izvor: OECD (2004). Obrazovna baza podataka OECD-a, 2004.

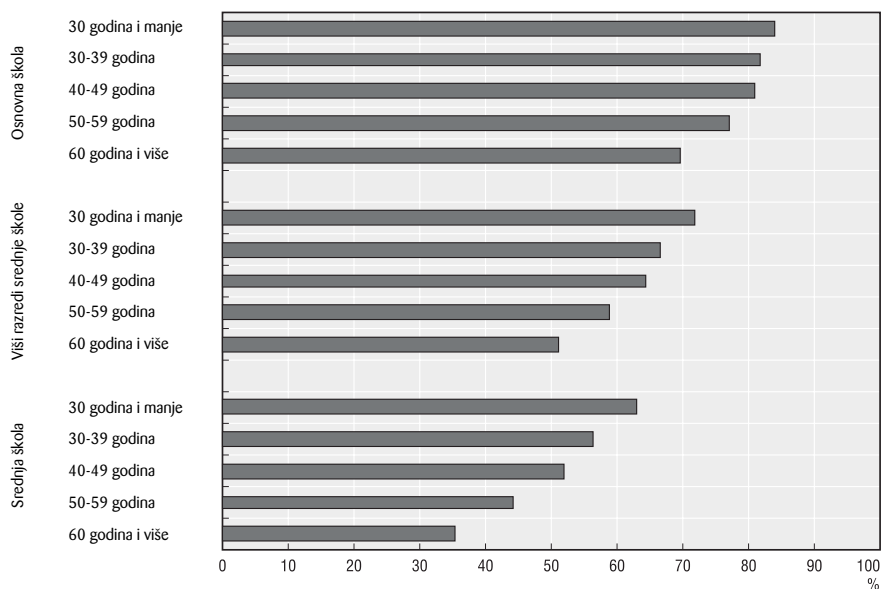
Grafikon 3.10.B. Procenat žena u nastavničkom kadru u državnim i privatnim institucijama, viši razredi osnovne škole



Napomene: Podaci iz 2002. g. uključuju i državni i privatni sektor, a podaci iz 1996. odnose se samo na državni sektor. Podaci za Luksemburg i Švajcarsku iz 2002. predstavljaju samo državne institucije. Podatak za 2002. za Švajcarsku je iz 1999. a za Kanadu i Poljsku je iz 2001. Podaci za Dansku obuhvataju viši razredi osnovne škole.

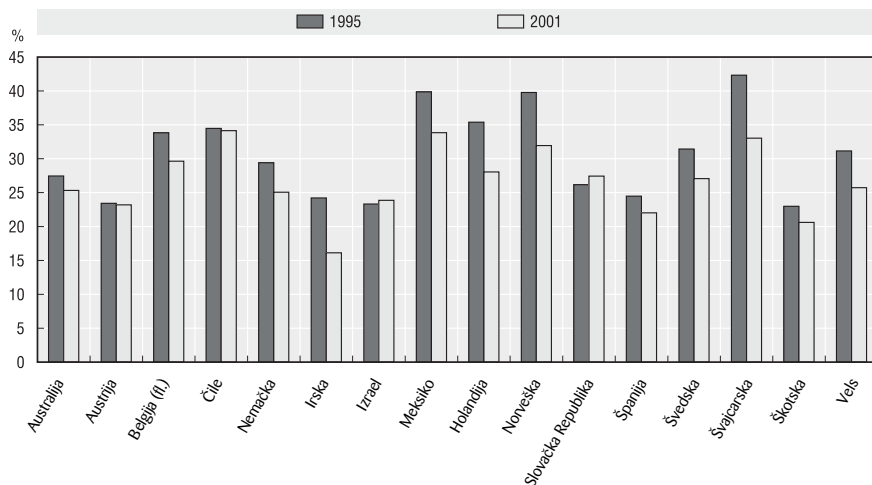
Izvor: OECD (2004). Obrazovna baza podataka OECD-a, 2004.

Grafikon 3.10.C. Procenat žena u nastavničkom kadru u državnim i privatnim institucijama po starosnoj grupi, prosek u državama OECD-a po stepenu obrazovanja, 2002. g.



Izvor: Obrazovna baza podataka OECD-a.

Grafikon 3.10.D. Prosek muškaraca među studentima koji se upisuju na programe za početno obrazovanje nastavnika



Izvor: Ove podatke dostavile su države koje su učestvovale u projektu. Podaci su potraživani za područja koja nisu bila dostupna iz OECD-ovog projekta Indikatori obrazovnih sistema (INES). Države su slale postojeće podatke na zahtev, nisu vršile nova istraživanja. Neke zemlje nisu bile u mogućnosti da dostave podatke u traženom obliku. Grafikon treba posmatrati samo kao smernicu, ne kao tačnu usporedbu svih država.

Zabrinutost povodom sve većeg broja žena među nastavničkim osobljem u vezi je sa uočenim prednostima koje imaju i učenici i nastavnici kada u kadru ima više muškaraca. Naime, muški nastavnici nude pozitivan muški uzor nezainteresovanim dečacima, a i opadanje broja muškaraca među nastavnicima nagoveštava sve manju privlačnost zvanja nastavnika.

Istraživanja u Australiji nude tri objašnjenja za promenu rodnog profila podučavanja:

- zarade nastavnika generalno su niže u poređenju sa drugim profesijama, posebno muškarcima,
- kulturološki faktori stvorili su stereotip da je podučavanje „ženska profesija”, pogotovo u osnovnom obrazovanju,
- muškarce koji ulaze u podučavanje ponekad odbija i strah da bi mogli biti krivo optuženi za zlostavljanje, posebno u osnovnim školama (MCEETYA, 2003).

Istraživanja is Finske i Irske, dve zemlje u kojima podučavanje ima visok status, dodaju još jedan moguć razlog: postoji tendencija da dečaci imaju niže rezultate na školskim testovima od devojčica, i time predstavljaju manji broj kvalifikovanih kandidata za upisivanje u obrazovanje nastavnika (videti: Drudy *et al.* (Drudy *et al.*, 2002), i Lukainen (Luukkainen, 2000)).

3.1.10. U nekim državama kulturološko poreklo nastavnika veoma se razlikuje od porekla učenika

Neke zemlje zabrinute su zbog toga što se maternji jezik i kultura nastavnika i učenika često veoma razlikuju, a razlike u sastavu učenika u većini zemalja povećavaju se iz dana u dan. Na primeru Sjedinjenih Država ovaj problem istražen je od strane Mičela *et al.* (Mitchell *et al.*, 1999). Oni su izvršili pregled etničkog sastava i promenljive demografije generalne populacije, učenika koji pohađaju škole i nastavničkog kadra u državnim školama. Došli su do zaključka da postoje upadljive razlike između kulturnog porekla učenika u državnim školama i njihovih nastavnika koji su pretežno belci.

Procenjeno je da u Holandiji broj manjinskih učenika osnovne škole iznosi 12%, dok samo 4% nastavnika imaju slično poreklo. Ovaj podatak za sobom

povlači i pitanje relativno ograničenih mogućnosti pripadnika etničkih grupa da se bave profesijama poput podučavanja, kao i važan doprinos nastavnika pripadnika etničkih manjina koji predstavljaju uzore učenicima istog porekla. Norveška, još jedna od zemalja u kojima raste broj imigranata, primetila je da je bitno imati veći broj nastavnika sa drugačijim maternjim jezicima, kao i da se veruje da nastavnici iz etničkih manjina potpomažu opštem razumevanju kulturoloških razlika od strane nastavnika i učenika. Ključni problem je da država ipak ne reflektuje pravu sliku mladih imigranata u visokom obrazovanju, niti tendencije da studenti iz etničkih manjina češće biraju predmete iz tehničkih i prirodnih nauka nego programe za obrazovanje nastavnika Steren (Støren, 2001).

3.1.11. U mnogim državama podučavanje i dalje važi za privlačno zvanje

Velik broj zemalja učesnica trenutno nema problema sa manjkom broja nastavnika, a mnoge od njih imaju mnogo više kvalifikovanih kandidata nego upražnjenih radnih mesta. Kao što je prikazano, istraživanje ISUSS-a govori o tome da direktori srednjih škola u zemljama poput Italije, Koreje, Portugalije i Španije nemaju ozbiljnih poteškoća pri zapošljavanju kvalifikovanih nastavnika (grafikoni 3.1.B. i 3.1.C).

Rezultati procesa regrutacije nastavnika u drugim zemljama potvrđuju da nemaju sve zemlje učesnice problema sa zapošljavanjem. Na primer: 2001. godine u Japanu na mesta nastavnika viših razreda osnovne škole⁷ zaposleno je samo 6% kvalifikovanih ispitanika, dok ta cifra za mesta učitelja iznosi 11%, a na mesta profesora srednjih škola 7%. U Koreji, samo oko 20% kvalifikovanih kandidata postavljeno je na mesta nastavnika. Slično tome, u Francuskoj 2000. godine na nacionalnoj regrutaciji nastavnika, zaposleno je samo 21% kandidata (Ministère de l'Éducation nationale, Francuska, 2002). U brojnim drugim državama, uključujući Austriju, Čile, Češku Republiku, Mađarsku, Poljsku i Švajcarsku, direktori srednjih škola smatraju da učenje srednjoškolačaca nije unazađeno manjkom/neadekvatnošću nastavnika (videti grafikon 3.2.A).

Upis na obrazovne studije predstavlja još jedno merilo privlačnosti zvanja nastavnika. Na primer: u Irskoj kandidati za upis u učiteljske škole nalaze se među 25% najboljih učenika na završnim školskim testovima, a preko 90%

⁷ S obzirom na razlike u obrazovnim sistemima, *lower secondary education* u daljem tekstu prevodi se kao viši razredi osnovne škole (*prim. prev.*)

studenata upisanih na postdiplomske studije za profesore srednjih škola imaju napredne fakultetske diplome; visoki rezultati na završnim školskim testovima obavezni su i za upis na simultane studije za profesore srednjih škola.

3.1.12. U nekim državama postoji prevelik broj nastavnika što povlači drugačije brige

Iako je generalno bolje imati prevelik broj nastavnika nego manjak kvalifikovanih kandidata, mogu se javiti visoki individualni i društveni troškovi u slučajevima kada se značajna sredstva ulože u obrazovanje nastavnika, a mnogi diplomirani studenti nisu u mogućnosti da nađu posao u podučavanju. Ovo je posebno javlja ako kvalifikacije nastavnika nisu opšteprihvaćene na tržištu rada.

Nekoliko zemalja izveštava da je zbog trenutnog „zasićenja” nastavniciima teško osigurati da sposobni i motivisani ljudi nađu posao i ne napuste profesiju nastavnika. Na primer: u Grčkoj novokvalifikovani nastavnici boravili su na listama kandidata 10 i više godina pre no što bi dobijali zaposlenje na poziciji nastavnika; to je dovelo do promene sistema regrutacije baziranog na listama kandidata na sistem baziran pre svega na ispitivanjima. Kao što je primjećeno ranije, Koreja je izrazila zabrinutost da talentovani učenici oklevaju da konkurišu na studije za nastavnike zbog toga što samo svaki peti diplomac obrazovanja za srednjoškolske profesore dobije zaposlenje. Zemlje u kojima se javljaju ovakve situacije, moraju se postarati da veliki broj kandidata ne sroza kvalitet pripreme nastavnika.

Čak i kada manjak nastavnika nije očigledan, postoji mogućnost da kvalitet nastavnika nije na zadovoljavajućem nivou. Skoro sve države navode u svojim izveštajima da nisu uverene da nastavnici imaju veštine i znanje potrebno za rad u modernom školovanju sa sve različitim učenicima. Takođe, PISA u svojim istraživanjima iz 2000. g. pokazuje da su školski direktori u velikom broju država zabrinuti za moral i entuzijazam nastavnika, a ta zabrinutost je izgleda veća u zemljama koje imaju višak nastavnika.

3.2. Procena buduće potražnje za nastavnicima

Politike pomoću kojih će se podučavanje pretvoriti u privlačniji izbor zvanja moraju se formulisati u odnosu na ukupan broj nastavnika koje treba za-

posliti i na to da li te osobe imaju potrebne osobine, kvalifikacije i kompetencije kojima bi zadovoljile potrebe učenika i škole.

Ukupna potražnja za nastavnicima zavisi od brojnih faktora, a samo neki od njih su podložni uticajima politike. Delovanje raznih faktora detaljnije je obradio Santjago (2002). Ključni faktori su starosna struktura školske populacije, prosečan broj učenika u razredu, obaveze nastavnika, potrebno trajanje nastave, rad pomoćnika pri podučavanju i rad ostalih zaposlenika u školi, upotreba tehnologije i učenja na daljinu, stopa učešća po godištim, stopa ostanka u razredu, početna i završna dob obaveznog obrazovanja, politike koje se odnose na kurikulum, preference učenika pri biranju izbornih predmeta i obrazovnih programa i, u posebnim slučajevima nastavnika u državnim školama, preference roditelja pri izboru između privatnih i državnih škola. Grafikon 3.11. prikazuje odnos različitih elemenata. Neki faktori (npr. prosečan broj učenika u razredu i struktura kurikuluma) podložniji su uticaju politike od drugih (npr. veličina i raspored populacije).

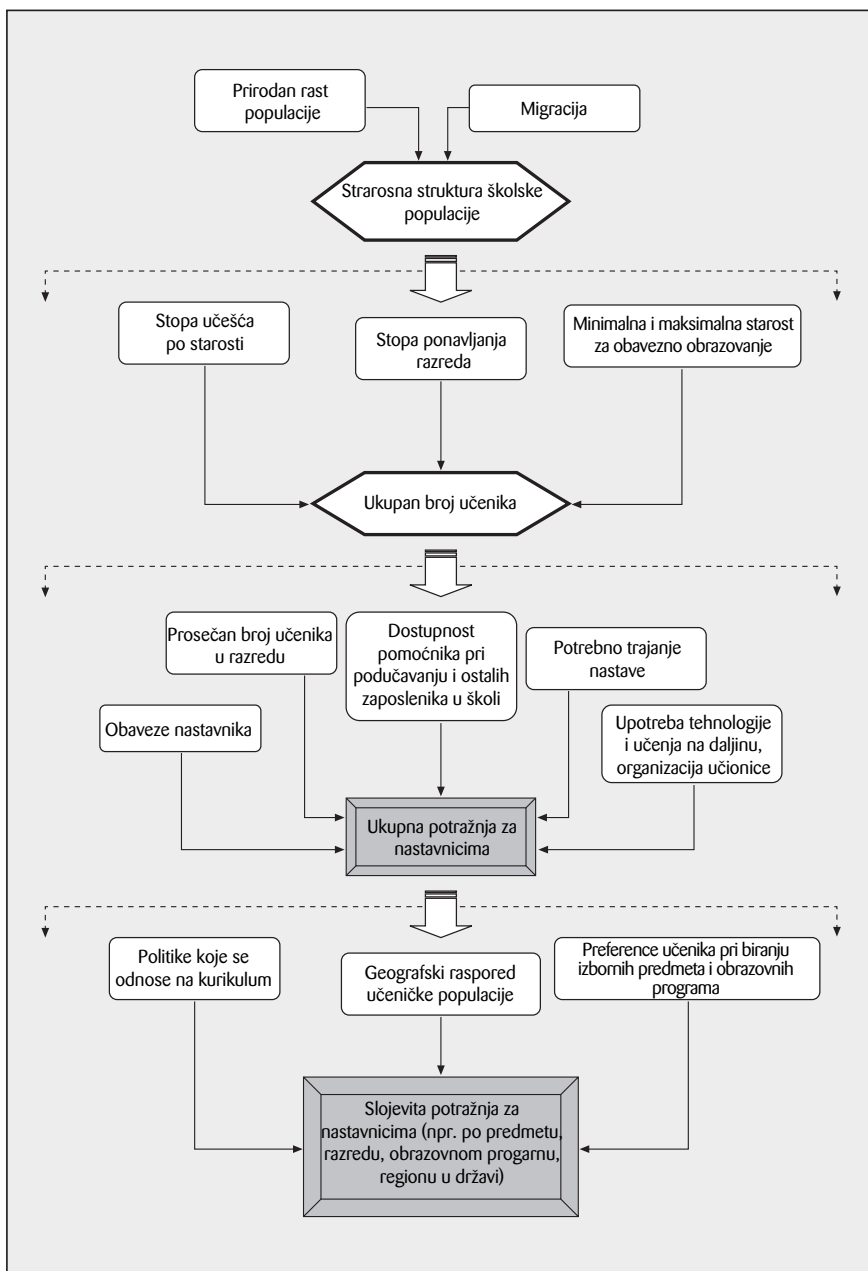
3.2.1. Promene u populaciji imaju veliku ulogu

Veličina školske populacije preovlađujući je faktor pri potražnji za predavcima. Grafikon 3.11. prikazuje informacije o očekivanim promenama u veličini populacije između 2002. i 2012. godine za starosne grupe 5-14 i 15-19 godina. Procenjeno je da će se starosna grupa 5-14 godina, koja obuhvata osnovno obrazovanje u većini država, smanjiti u 27 od 32 države za koje su dostupni podaci. Značajni porast očekuje se jedino u Izraelu (14%) i Luksemburgu (8%). U globalu, postoji velika verovatnoća da će popustiti pritisak potražnje nastavnika u obaveznom obrazovanju. Zaista, u 12 zemalja je procenjeno da će broj učenika starih od 5 do 14 godina pasti najmanje za 10% do 2012. godine, a u šest evropskih zemalja i za preko 20% (u Austriji, Češkoj Republici, Mađarskoj, Poljskoj, Slovačkoj Republici i Švajcarskoj).

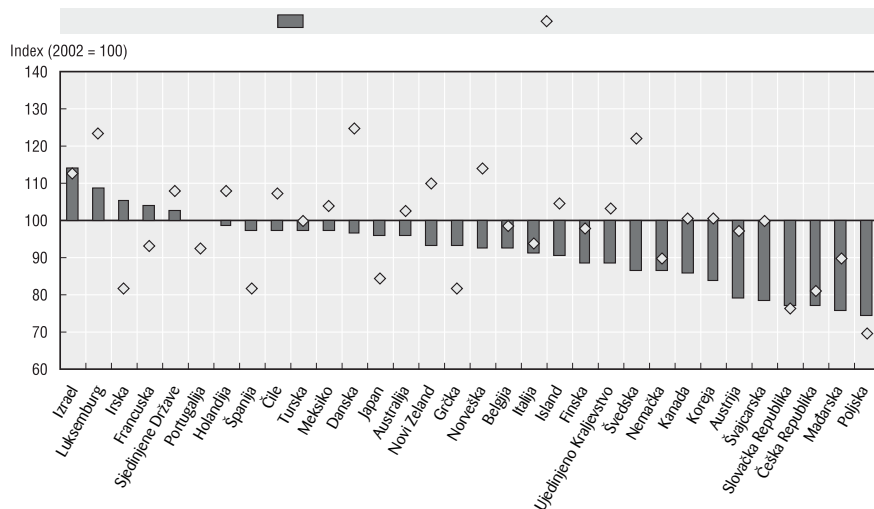
U slučaju starosne grupe 15-19 godina, koja pokriva srednjoškolsko obrazovanje, rezultati predviđanja su različiti. Od 32 prikazane države, procenjeno je da će broj učenika porasti u 13 država, u četiri države broj se skoro neće ni menjati, a u 15 zemalja taj broj će opasti. Procene su da će broj srednjoškolaca starosti 15-19 godina porasti makar za 15% u Danskoj, Luksemburgu, Norveškoj i Švedskoj, ali će opasti makar za 15% u sedam drugih država (u Češkoj Republici, Grčkoj, Irskoj, Japanu, Poljskoj, Slovačkoj Republici i Španiji).

Pored ukupnog broj mladih ljudi u populaciji, još jedan presudan faktor potražnje za nastavnicima je i stopa pohađanja škole od strane svake starosne grupe. Ovo zavisi od starosne granice za početak školovanja, minimalne starosti za napuštanje škole, kao i broja učenika upisanih na obrazovanje koje nije obavezno. Postoji generalna tendencija da se produži trajanje obaveznog školovanja, kao i da se poveća broj najmlađih u školi (npr. putem uvođenja predškolskog obrazovanja u školske sisteme), ali i broj adolescenata (pošto sada postoje obuhvatniji kurikulumi i povećale su se koristi od završavanja srednjeg obrazovanja). Po proceni broja školske populacije, opšti uticaj povećanja učešća u školovanju je brži rast broja novih upisnika (ili makar neće opadati brzo).

Grafikon 3.11. Odlučujući faktori potražnje za nastavnicima



Grafikon 3.12. Očekivane demografske promene školske populacije između 2002. i 2012. godine (2002. g. = 100)



Izvor: OECD (2004a).

3.2.2. Politike broja učenika po nastavniku takođe imaju važnu ulogu

Broj učenika po nastavniku najvažniji je odlučujući faktori broja nastavnika na koji se može uticati politikom. Broj učenika po nastavniku određuje broj nastavnika koji se zapošljavaju zbog date učeničke populacije. On nam time daje odrednice za prosečan broj učenika u razredima i za prosečnu količinu

nastavničke radne norme.⁸⁵ U dužem vremenskom periodu države smanjuju broj učenika po nastavniku iako, ako uporedimo na međunarodnom nivou, promene u definisanju i dostupnosti podataka upućuju nas na to da bude-

⁸⁵ Postoji kompromis između prosečnog broja učenika u razredu i vremena koje nastavnici provode podučavajući. Za određeni broj učenika po nastavniku, prosečan broj učenika može se smanjiti samo time što će nastavnici provoditi više vremena pri podučavanju licem u lice. Shodno tome, nastavnici koji provode manje vremena u direktnom kontaktu sa razredima imaju u proseku veći broj učenika po razredu. Različite raspodele rada nastavnika sa učenicima mogu imati imati drugačije efekte na učenje. Na primer: škola u kojoj nastavnici provode više vremena u direktnom kontaktu sa učenicima (i stoga imaju manje razrede) možda i neće imati bolje rezultate učenja od škole u kojoj su razredi brojniji a nastavnici imaju više vremena za pripremu ili veću pomoć specijalizovanih nastavnika.

mo oprezni pri proceni veličine tih smanjenja.⁹⁶ Rasprostranjenija integracija učenika sa posebnim potrebama u redovno školovanje predstavlja bitnu stavku u smanjenju broja učenika po nastavniku.

Najčešće, prilagođavanje broja učenika po nastavniku dešava se kao rezultat faktora budžeta i privrednih odnosa zbog procena da bi to poboljšalo školske uslove ili kao odgovor na nagle promene pri upisima (npr. kada se uprkos smanjenom broju upisanih učenika zadrže svi nastavnici). Smanjenje broja učenika po nastavniku omogućava postojanje manjeg prosečnog broja učenika u razredu ili smanjenje vremena koje nastavnici provedu podučavajući u razredima ili kombinacije ove dve situacije (što je verovatno i najčešći rezultat u dužem vremenskom periodu).

Postoje kompromisi između broja učenika po nastavniku i prosečne zarade nastavnika

Potrebno je uspostaviti komplikovane kompromise u politici zapošljavanja nastavnika. Sa jedne strane, smanjenje broja učenika po nastavniku i zapošljavanje većeg broja nastavnika verovatno doprinosi boljim uslovima za učenje i boljim radnim uslovima za nastavnike. Međutim, za svaki budžet veći broj nastavnika povlači za sobom i manje prosečne zarade svih nastavnika. Sa druge strane, pošto veći broj učenika po nastavniku znači da je potreban manji broj nastavnika, to bi omogućilo nastavnicima veću zaradu, ali bi takođe značilo da bi razredi bili brojniji i/ili bi nastavnici imali manje vremena za obaveze izvan učionica.

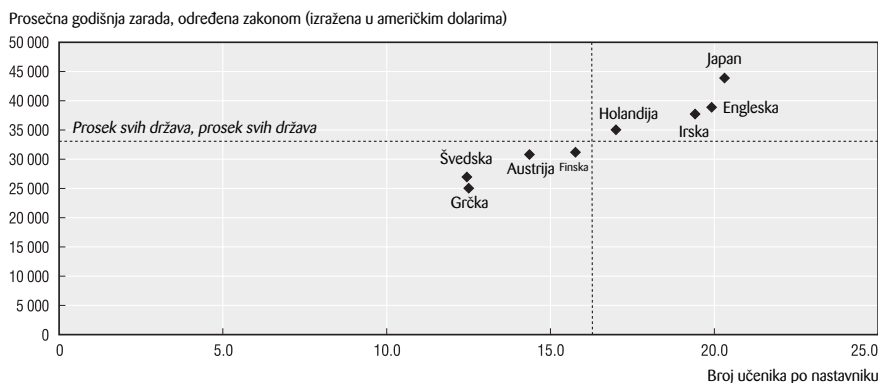
Grafikon 3.13. prikazuje na primeru osnovnog obrazovanja širok spektar različitih kombinacija broja učenika po nastavniku i prosečnih plata nastavnika koje trenutno funkcionišu u nekim državama. S obzirom na to da kompromisi između broja učenika po nastavniku i prosečne zarade nastavnika imaju smisla samo u okvirima podjednagog troška na nastavnika po jednom učeniku, ova analiza razmatra slučaj osam zemalja sa sličnim troškovima na nastavnika po jednom učeniku. Sa jedne strane, nastavnici u Japanu, Engleskoj i Irskoj imaju relativno visoku zakonom propisanu prosečnu zaradu, ali relativno velik broj učenika po nastavniku. Sa druge strane, Grčka i Švedska

⁹⁶ Okvirne podatke dobili smo uporedivši procenu odnosa broja učenika i nastavnika u osnovnim školama u 15 zemalja OECD-a koje su dostavile relevantne podatke u 1992. i 2002. g. (OEAD, 2004a). U tom periodu, prosečan broj učenika po nastavniku u osnovnim školama u gore spomenutih 15 država smanjio se sa 18,4 na 16,8. Ovo je ekvivalentno porastu broja nastavnika zaposlenih na određen broj učenika od oko 10%.

drugačije raspoređuju svoja sredstva: nastavnici imaju relativno niske prosečne zarade i mali broj učenika po nastavniku, što znači da se zapošljava veći broj nastavnika u odnosu na druge zemlje. U ovoj grupi od osam zemalja Austrija, Finska i Holandija imaju prosečne zarade nastavnika i broj učenika po nastavniku najbliže proseku čitave grupe.

Grafikon 3.13. Broj učenika po nastavniku naspram prosečne zarade nastavnika (sa 15 godina radnog staža)

Osnovne škole, 2002. g. izabrana grupa država sa sličnim troškovima na nastavnika po jednom učeniku



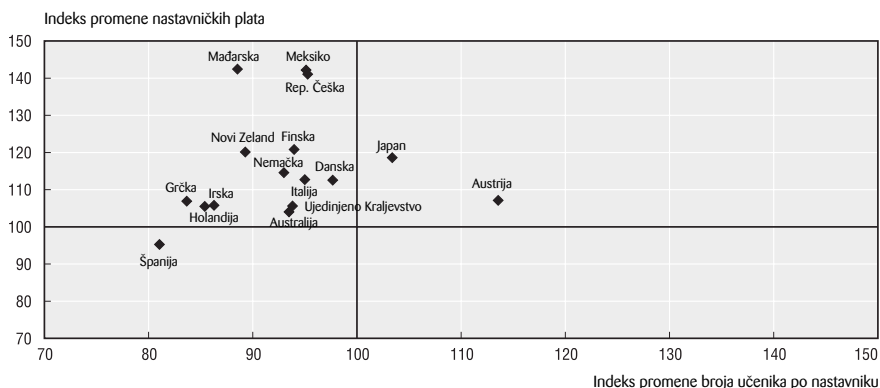
Napomena: Plata nastavnika označava godišnju zakonom određenu platu u državnim institucijama nakon 15 godina radnog staža. Broj učenika po nastavniku odnosi se na državne i privatne institucije i bazira se na ekvivalentima nastavnika sa punim radnim vremenom. S obzirom na to da kompromisi između broja učenika po nastavniku i prosečne zarade nastavnika imaju smisla samo u okvirima podjednakog troška na nastavnika po jednom učeniku, ova analiza razmatra slučaj osam zemalja sa sličnim troškovima na nastavnika po jednom učeniku. Ovih osam država čini najveću grupu država sa razlikom među prosečnim troškovima od maksimalno 250 američkih dolara (u ovom slučaju: između 1950 i 2200 američkih dolara). Procena prosečnog troška na nastavnike po jednom učeniku proizvod je zakonom utvrđene zarade nastavnika sa 15 godina radnog staža i obrnute vrednosti broja učenika po nastavniku. Broj učenika po nastavniku za Englesku odnosi se na Ujedinjeno Kraljevstvo.

Izvor: OECD (2004a). Izvedeno prema podacima OECD-a (2004a).

Kako bi se dobio dugoročan uvid u kompromise koji su na snazi, grafikon 3.14. prikazuje indekse promene u zaradi nastavnika i u broju učenika po nastavniku u osnovnim školama tokom perioda od 1996. do 2002. g. U 15 od 16 država za koje imamo podatke, prosečna zakonski propisana zarada nastavnika sa 15 godina radnog iskustva se povećala (nakon prilagođavanja inflaciji). U Češkoj Republici, Mađarskoj i Meksiku prosek povećanja plate bio je viši od 40%. U 14 od 16 država broj učenika po nastavniku opao je tokom tog

istog perioda, naročito u Grčkoj, Irskoj, Holandiji i Španiji. U 8 od 13 država u kojima se povećala zarada nastavnicima i smanjio broj učenika po nastavniku između 1996. i 2002. godine, prosečne zakonski određene zarade rasle su brže nego što se smanjivao broj učenika po nastavniku. Ovo nam kazuje da u poslednjih nekoliko godina postoji tendencija da države više insistiraju na povećanju zarade prosvetnih radnika nego na smanjenju broja učenika po nastavniku – iako se to smanjenje uglavnom nastavilo, možda sporije nego ranije.

Grafikon 3.14. Indeks promene zarada nastavnika sa 15 godina iskustva i broja učenika po nastavniku, osnovne škole, period između 1996. i 2002.g. (1996.g. = 100)



Napomena: Procena broja učenika po nastavniku razmatrana je samo u odnosu na nastavnike koji podučavaju. Indeks promene nastavničke zarade izražen je kao plata nastavnika u 2002. godini u državnoj valuti (pomnoženo sa 100) podeljeno sa platom nastavnika u 1996. g. (pomnoženo sa BDP deflatorom 2002. g). Indeks promene broja učenika po nastavniku dobijen je kao broj učenika po nastavniku u 2002. godini (pomnoženo sa 100) podeljeno brojem učenika po nastavniku u 1996.g. Indeksi za Češku Republiku i Nemačku predstavljaju promene između 1996. i 2001. g. Broj učenika po nastavniku za Englesku odnosi se na Ujedinjeno Kraljevstvo.

Izvor: OECD (2003) i OECD (2004a). Izvedeno prema podacima OECD-a (2003) i OECD-a (2004a).

Iako je teško izvesti opšti zaključak na osnovu veoma različitih pozicija država predloženih na grafikonima 3.13. i 3.14, istraživanja nagoveštavaju da postoji veća verovatnoća da će se učenicima unaprediti učenje pomoću politika koje se koncentrišu na povećanje kvaliteta nastavnika tako što im povećava prosek zarade, nego dodatnim troškovima na smanjenje broja učenika po nastavniku, makar u slučaju tipičnog broja učenika po nastavniku u većini zemalja OECD-a. Ovo naročito važi za zemlje koje imaju problem manjka nastavnika, pošto povećana potražnja za nastavnicima usled smanjenja broja učenika po nastavniku ima veliku verovatnoću da još više pogorša problem manjka.

Među politikama kojima je cilj da unaprede škole, najviše podrške i sredstava dobile su politike smanjenja broja učenika u razredu putem smanjenja propisanog broja učenika po nastavniku. Međutim, istraživanja o povezanosti veličine razreda i učeničkog uspeha nisu sasvim crno-bela, mada postoji nekoliko obećavajućih tendencija (videti: Hanušek, 2000; Hoxby, 2000; Mere, *Meuret*, 2001). Postoji opšta saglasnost da smanjenje broja učenika u razredu na neke učenike ima bolji učinak nego na druge. Na primer: dokazano je da smanjenje razreda ima posebno delotvoran učinak na najmlađe učenike i na učenike nižeg socio-ekonomskog porekla (za detalje pogledati: Santjago, 2002). Ovo istraživanje predlaže da relativno velika smanjenja u broju učenika u razredu, koja imaju u vidu određene učenike, razreda ili predmeta mogu biti isplativija nego manja opšta smanjenja broja učenika u svim razredima, makar što se tiče trenutnog prosečnog broja učenika u razredima u većini država.

Veštine i ponašanje nastavnika imaju presudnu ulogu u tome da li će smanjenje broja učenika biti delotvorno. S obzirom na to da značajna smanjenja veličine razreda podrazumevaju zapošljavanje dodatnog broja nastavnika, uspeh ili neuspeh programa smanjenja razreda neće zavisiti jedino od samih rezultata smanjenog broja učenika u razredima, nego i od toga kako se promenio kvalitativni sastav nastavničkog kadra. Ako politike smanjenja razreda pogoršaju problem manjka nastavnika i ako bude neophodno zapošljavati nastavnike sa nižim kvalifikacijama – kao što se desilo u Kaliforniji, na pri-

mer¹⁰⁷ – do poboljšanja učeničkih rezultata možda neće ni doći. Glavni uslov

⁷ Jepsen i Rivkin (Jepsen and Rivkin, 2002) istraživali su vezu između manjih razreda i kvaliteta nastavnika tako što su proučili rezultate nedavnog programa smanjenja broja učenika u razredima u Kaliforniji. Rezultati pokazuju da je smanjenje razreda poboljšalo opšti uspeh trećih razreda u matematici i čitanju, posebno među učenicima iz porodica sa niskim primanjima. Međutim, povećanje nastavničkog kadra koje je bilo neophodno zbog većeg broja razreda, dovelo je do pada u proseku kvaliteta nastavnika u školama u siromašnijim područjima (npr. manji postotak kvalifikovanih nastavnika). Ovaj pad delimično ili, u nekim slučajevima, potpuno neutralizuje dobrobiti manjih razreda.

biće da škole i nastavnici promene pristup kako bi iskoristili potencijal smanjenja razreda.

Diskutovalo se čak i o dobrobitima povećanja prosečne veličine razreda kako bi se nastavnicima povećale plate i tako povećala privlačnost podučavanja visokokvalitetnim kandidatima. Međutim, veličina razreda utiče i na radne uslove nastavnika, pa bi nastavnici koji podučavaju u većim razredima mogli postati još nezadovoljniji, te bi češće napuštali profesiju, što bi dalje pogoršalo manjak nastavnika. Jedna od retkih studija koje su istraživale ovu mogućnost (Mont i Ris, *Mont and Rees*, 1996) otkrila je da u Sjedinjenim Državama, srednje škole koje imaju veći broj učenika po razredu od prosečnog, imaju i veću stopu nastavničkih ostavki. Sa druge strane, Stajnbriker (*Stinebrickner*, 1999) zaključuje da, iako broj učenika po nastavniku (što je u direktnoj vezi sa veličinom razreda) igra značajnu ulogu u tome da li nastavnici smatraju školu privlačnom, ipak nije bitniji od plate.

3.2.3. Procene potražnje često su korisnije na razloženom nivou

Potrebno je da škole i oni koji su odgovorni za planiranje obrazovanja detaljnije definišu potražnju za nastavnicima; npr. po predmetu, vrsti škole, obrazovnom programu ili po regionima. Možda u nekim zemljama ne postoji opšti manjak nastavnika, ali nedostaju posebni tipovi nastavnika, ili samo određene škole nemaju dovoljno nastavnika. Ovakva situacija primećena je u nacionalnim izveštajima Australije i Sjedinjenih Država. Obe države su nedavno prešle iz stanja opšteg manjka nastavnika u stanje gde je ukupna ponuda nastavnika otprilike jednaka ukupnoj potražnji, ali još uvek postoji manjak kvalifikovanih nastavnika iz područja informacionih i komunikacionih tehnologija, nauka i jezika; pored toga, postoje škole koje imaju problema sa privlačenjem i zadržavanjem nastavnika. Što su nastavnici više specijalizovani, i što su im manje mogućnosti da se prebacuju na druge nivoe podučavanja ili druge predmetne oblasti, to je važnije identifikovati potražnju za nastavnicima na razloženijim nivoima.

Politike i prioritete kurikuluma bitno utiču na definisanje potreba za različitim tipovima nastavnika. Na primer: kada se kurikulum srednjih škola više usmeri na tehnologiju i računarstvo, to stvara potrebu za nastavnicima iz tih oblasti. Slično, uvođenje stranih jezika u osnovne škole primorava sistem da traži dobre nastavnike iz oblasti stranih jezika. Na nivou srednje škole, zahtevi kurikuluma koji se odnose na maturiranje uveliko utiču na predmete i teme koje treba obraditi, a time i na tipove nastavnika koji se traže. Još jedan faktor u potražnji određenih

tipova nastavnika je činjenica da učenici moraju da odaberu različite delove kurikuluma. Tu je odlučujući faktor prednost koju učenici daju raznim izbornim predmetima, ili različitim putevima obrazovanja (npr. opšte ili stručne škole). Naravno, uticaj funkcioniše i u suprotnim smeru: izbor koji učenici imaju ograničen je dostupnošću nastavnika sa traženim kompetencijama.

S obzirom na pozamašnu veličinu nastavničke radne snage, relativno male promene u ponudi ili potražnji nastavnika mogu imati velike posledice na sposobnost škola da održavaju svoje programe. Potrebno je konstantno nadgledati kretanja ponude i potražnje nastavnika i ispitivati moguće posledice promena koje utiču na školu, visoko obrazovanje i na tržište rada. Ovaj zadatak posebno je težak u decentralizovanim školskim sistemima gde su lokalne vlasti odgovorne za regrutovanje i zapošljavanje nastavnika. Primer takvog sistema je Holandija u kojoj je to dovelo do razvijanja modela za predviđanje ponude i potražnje nastavnika na veoma razloženom nivou (videti primer 3.4).

Primer 3.4. Planiranje budućih potreba za nastavnicima u Holandiji

Ministarstvo obrazovanja, kulture i nauke je u Holandiji 2002. godine započelo razvoj modela za predviđanje pod nazivom MIRROR (MIRROR*), koji omogućava identifikaciju potreba za nastavnicima na regionalnom i podregionalnom nivou. U cilju nadgledanja ponude i potražnje nastavnika i procenjivanja uticaja koji različiti scenariji imaju na regrutovanje nastavnika, model koristi i centralne i lokalne podatke o starosnom rasporedu nastavnika, broju studenata koji su nedavno završili početno obrazovanje nastavnika, statusu zaposlenja nastavnika, nastavničkim kvalifikacijama, stopama premeštaja nastavnika iz jedne škole u drugu, procenjenom ponašanju ponude individua i slično.

MIRROR je razvijen u cilju nadgledanja tržišta rada, predviđanja potreba za nastavnicima, pomaganja pri regulisanju između ponude i potražnje za nastavnicima, tj. da tako potpomaže razvoj strategija za regrutovanje. Na taj način, regionima i individualnim školskim odborima nudi se mogućnost uvida u uticaje koje razvijanje nastavničkog tržišta rada ima na njihovu okolinu, kao i mogućnost da procene kakve bi efekte na njih imale različite inicijative politika. Na primer, MIRROR omogućava centralnim i lokalnim vlastima da veoma detaljno odrede koje su to geografske i predmetne oblasti „visokorizične”, tj. podložne manjkovima u sledećih nekoliko godina. Model će najkasnije do 2005. g. biti dostupan svim školskim odborima u osnovnom, srednjem i stručnom obrazovanju. Trenutno se radi i na tome da se korisnicima obezbedi lak pristup putem interneta.

**Microsimulatie Rekenmodel Regionale Onderwijs Ramingen (Mikrosimulacioni model za procenu regionalnih obrazovnih tržišta rada).*

3.3. Faktori privlačnosti nastavničke karijere

3.3.1. Motivacija za nastavničko zvanje

Istraživanja o razlozima koje nastavnici navode za pristupanje profesiji otkrivaju ogromno insistiranje na unutrašnjim faktorima. Grafikon 3.15.A. ilustruje ove razloge navedene od strane početnika i iskusnih nastavnika osnovnih škola u Francuskoj. I za početnike i za iskusne nastavnike, glavna tri navedena razloga su „želja za podučavanjem“ (oko 70% iz obe grupe navelo je ovo među tri glavna razloga). „želja da se radi sa decom“ (oko 60%) i „obrazovna uloga“ (oko 40%). Sporedni razlozi kotirani su znatno niže na grafikonu, npr. „sigurnost posla“ (oko 20% u obe grupe), „slobodno vreme, odmori“ (10%) i „plata“ (1-2%).

Slični obrasci prikazani su na grafikonu 3.15.B, koji sadrži najvažnije faktore motivacije za nastavničko znanje po rečima australijskih nastavnika. Među nastavnicima osnovnih škola najvažnija dva razloga su „uživanje u radu sa decom“ (37% navelo je ovaj razlog kao najvažniji) i „želja za podučavanjem“ (23%). Ova dva razloga bila su najbitnija i za nastavnike srednjih škola, ali u manjoj meri (23% – „uživanje u radu sa decom“ i 21% – „želja za podučavanjem“). Najvažniji faktor motivacije za 11% do 12% nastavnika iz obe grupe bila je „kampanja za regrutovanje ili uticaj uzora“. Želja da „promene nešto“ bila je najbitnija motivacija za 10% nastavnika osnovne škole, ali je bila manje važna za nastavnike srednjih škola (6%). Kao i u slučaju Francuske, mali broj holandskih nastavnika naveo je sporedne faktore (uslove zapošljavanja, stipendije novčanu nadoknadu) kao najvažnije razloge za odabir nastavničke profesije, iako su nastavnici srednjih škola to češće navodili od nastavnika u osnovnim školama. Nastavnici srednjih škola takođe su češće (12%) od nastavnika osnovnih škola (2%) navodili da im je glavna motivacija „uživanje u predmetu“.

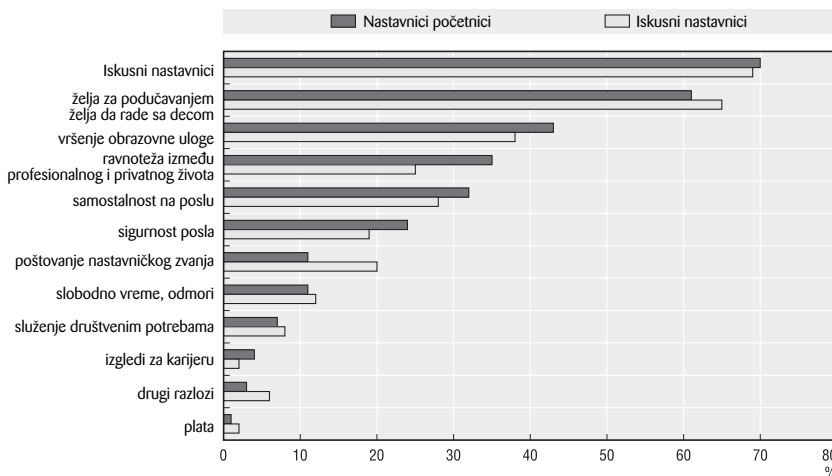
Rezultati slični istraživanjima u Francuskoj i Holandiji stigli su i u nacionalnim izveštajima Belgije (francuska zajednica), Kanade (Kvebek), Holandije, Slovačke Republike i Ujedinjenog Kraljevstva. Važnost unutrašnjih faktora naglašena je dosledno u izveštaju; rad sa decom, intelektualna ispunjenost i doprinos društvu glavni su razlozi ovih ljudi za izbor nastavničkog zvanja. Postoji definitivna veza između želje za podučavanjem i predašnjeg iskustva u radu sa decom, u sportskim ili drugim aktivnostima u zajednici. Istraživanje u Ujedinjenom Kraljevstvu navodi da oni koji počinu da se bave podučavanjem nakon nekog drugog posla naglašavaju želju da promene nešto, kao i

zadovoljstvo koje imaju u poslu kada vide da učenici postižu rezultate (Hant, Hunt, 2002).

Razloge koje ljudi navode kada su upitani kako su odlučili da postanu nastavnici važno je razmotriti pri osmišljavanju strategija regrutacije, kao i pri određivanju izvora zadovoljstva poslom koji utiču na to da li će ljudi nastaviti da se bave podučavanjem. Takođe je bitno i analizirati razloge koje ljudi navode kada su upitani zašto nisu postali nastavnici, kao i razloge koje bivši nastavnici navode kada su upitani zašto su dali ostavku. Pored toga, bihevioristički dokazi nagoveštavaju da sporedni faktori (plata, radni uslovi, šanse za napredovanje) predstavljaju bitnu stavku pri odlučivanju da li postati nastavnik. Druge profesije nude jaku konkurenciju za ljude koji su akademski talentovani i imaju tendenciju da pomažu drugima.

Bivši nastavnici važan su potencijalni izvor kandidata. U Ujedinjenom Kraljevstvu broj nastavnika koji se vraćaju podučavanju povećao se u poslednjih nekoliko godina, i u godini 2000/01. činili su 25% novih nastavnika sa punim radnim vremenom u državnim školama, a više od 50% upliva nastavnika sa pola radnog vremena. Podaci takođe ukazuju na to da je broj žena koje se vraćaju profesiji nastavnika mnogo veći od broja muškaraca, kao i na to da su nastavnici koji se vraćaju podučavanju svih godišta: u 2000/01. godini oko 12% nastavnika povratnika bilo je mlađe od 30 godina, dok je njih 40% bilo starije od 45 godina. Među nastavnicima koji su pohađali obuku za povratak podučavanju njih 29% izjavilo je da se vraćaju zato što uživaju u podučavanju, 25% reklo je da je to u skladu sa potrebama njihove porodice, a za samo 7% povratak je bio neophodan zato što im je to bila jedina opcija (Penlington, 2002). Primer 3.5. opisuje programe koji se koriste u Engleskoj i Velsu da bi se ostalo u kontaktu sa bivšim nastavnicima i da bi im se pomoglo pri povratku u profesiju.

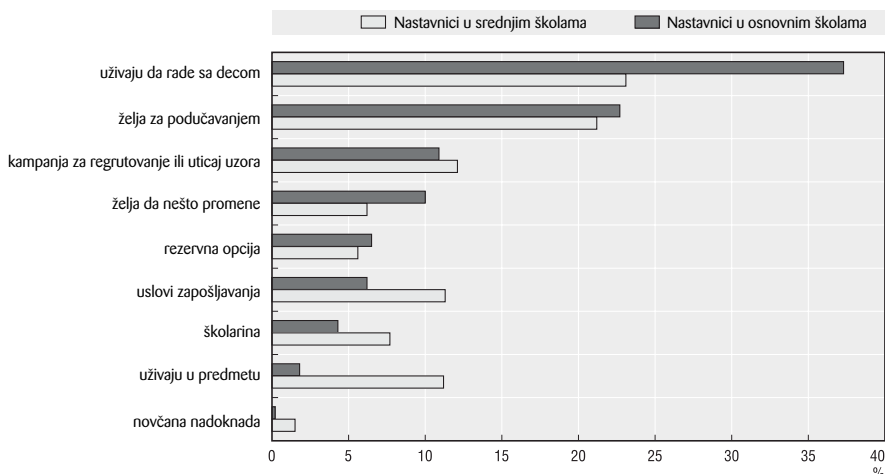
Grafikon 3.15.A. Glavni razlozi za ulazak u zvanje nastavnika, nastavnici osnovnih škola, Francuska, 2000.



Napomena: Cifre su rezultat ankete sa 858 nastavnika osnovnih škola u Francuskoj. Brojevi izražavaju procenat ispitanih nastavnika koji su spomenuli svaku mogućnosti među tri glavna razloga zbog kojih su postali nastavnici. Rezultat je da je onda zbir cifara veći od 100% za obe kategorije nastavnika.

Izvor: Ministère de l'Éducation nationale, France (2001).

Grafikon 3.15.B. Najvažniji podsticaji za ulazak u zvanje nastavnika, po nivou obrazovanja, Australija, 2002.



Napomena: Cifre su rezultat ankete sa 2500 nastavnika iz državnih i ostalih škola, u urbanim i ruralnim delovima Australije iz osnovnih i srednjih škola.

Izvor: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2003). Ministarsko veće za obrazovanje, zapošljavanje, obuku i omladinska pitanja.

Primer 3.5. Podrška za bivše nastavnike u Engleskoj i Velsu

U Engleskoj i Velsu, *Program povratka podučavanju (Returning to Teach Programme)* pruža savetodavne usluge kvalifikovanim nastavnicima koji prave pauzu u karijeri nastavnika. Program uključuje predanu SOS liniju, periodični časopis koji ih obaveštava o trenutnim dešavanjima u obrazovanju, pomoć pri određivanju kurseva za povratak podučavanju i linkove za aktivnost poslodavaca koji vrše regrutaciju nastavnika. Dostupne su i šanse za opservaciju u školama, kao i kursevi za podsećanje. Trajanje kurseva je 6-12 nedelja, a nude se kvalifikovanim nastavnicima koji osećaju da im je potrebno podsećanje. Učesnici primaju stipendiju za obuku koja iznosi 150 funti nedeljno (do maksimalnih 1500 funti), a mogu se prijaviti i za dečiji dodatak od maksimalno 150 funti nedeljno. Društvo za nastavničku obuku (*Teacher Training Agency, TTA*) svake godine finansira oko 100 kurseva za povratnike širom zemlje. Ove kurseve pohađa otprilike 20% nastavnika koji se vraćaju podučavanju.

3.3.2. Zarada

Istraživanja pokazuju da zarada i alternativne mogućnosti za zapošljavanje predstavljaju bitne faktore privlačnosti nastavničkog zvanja (Santjago, 2004). Nastavničke plate, u odnosu na zaradu u drugim zanimanjima, imaju uticaj: (I) *na odluku da se postane nastavnik* nakon završetka školovanja pošto je pri izboru karijere veoma bitna relativna zarada u podučavanju i izvan podučavanja kao i izgledi za povišice sa vremenom; (II) *na odluku da se vrati u podučavanje nakon pauze u karijeri* pošto je stopa povratka uglavnom viša u slučaju predmetnih oblasti u kojima je teško naći drugo zaposlenje; (III) *na odluku da se ostane nastavnik* pošto uglavnom važi pravilo da, što su veće plate, manje ljudi napušta profesiju (dokazi o ostajanju u profesiji obrađuju se u šestom poglavlju). Izgleda da je relativna zarada manje bitna pri odluci da li se upisati na obrazovanje nastavnika ili na neki drugi fakultet (Hanushek i Pejs, *Hanushek and Pace*, 1995).

Proučavajući odluku da se odabere zvanje nastavnika, Dolton (1990) je sakupio podatke na velikom broju studenata koji su završili fakultete u Ujedinjenom Kraljevstvu. Rezultati pokazuju da relativna zarada u podučavanju i izvan podučavanja, kao i izgledi za povišice, imaju značajan uticaj pri izboru karijere. Po završetku školovanja, manji broj mladih odabira karijeru nastav-

nika ako su trenutno nastavničke plate niske u odnosu na druga zanimanja i ako postoji relativno slab porast tih zarada. U Švajcarskoj slično istraživanje sprovedi su Volter i Denzler (*Volter and Denzler, 2003*), koristeći informacije o studentima koji su diplomirali u periodu od 1981. do 1999. godine. Njihovi nalazi takođe ukazuju na to da je broj nastavnika u bliskoj vezi sa nivoom zarade: što su veće nastavničke zarade u odnosu na druga zanimanja, veći je i broj ljudi koji žele da postanu nastavnici.

Bitna razliku u odnosu na istraživanje u Ujedinjenom Kraljevstvu bilo je to da su Volter i Denzler (2003) otkrili da je u Švajcarskoj, da bi se povećao broj novih nastavnika, potrebno veliko povećanje relativnih nastavničkih plata. U usporedbi sa tim podacima, izgleda da je situacija sa nastavnicima u Ujedinjenom Kraljevstvu „fleksibilnija u pogledu zarade“: pošto su nastavničke plate bile relativno male, jednako povećanje plate ovde je prouzrokovalo veći odziv potencijalnih nastavnika.

Istraživanja su takođe pokazala da broj nastavnika zavisi i od opštih ekonomskih uslova. Dolton *et al.* (2003) analizirali su podatke iz Ujedinjenog Kraljevstva iz perioda od 1960. do 2000. godine, te zaključili da u periodima kada je opšte privredno stanje dobro među građanima sa fakultetskim obrazovanjem postoji mala stopa nezaposlenosti, a plate su visoke, manji je broj onih koji odluče da postanu nastavnici. Ovo je posebno vidljivo kada su u pitanju muškarci i osobe sa visokim kvalifikacijama. Srazmerno tome, kada se pogoršaju opšti ekonomski uslovi, podučavanje opet postane privlačna opcija pri izboru zanimanja. Na primer: izveštaji koje su dostavile Švedska i Sjedinjene Države nagoveštavaju da postoji mogućnost da su teški opšti radni uslovi pri ponudi kvalifikovanih poslova na tržištu rada doprineli smanjenju problema sa manjkom nastavnika.

Takođe, dostupni su i podaci o odlukama za povratak podučavanju nakon pauze u karijeri. Kako navodi Murnan (*Murnane, 1996*), u Sjedinjenim Državama približno jedan od četiri nastavnika koji napuste učionice vrati se u roku od pet godina. Bodin (*Beaudin, 1993*) zaključuje da se u profesiju najčešće vraćaju nastavnici koji su specijalizovani u predmetima koji nude ograničene mogućnosti za bolje plaćena zaposlenja, nastavnici koji imaju više od dve godine radnog iskustva i diplomu mastera, i nastavnici koji naprave pauzu u karijeri u poodmaklijim godinama.

Relativne nastavničke zarade često utiču ne samo na broj ljudi voljnih da podučavaju, nego i na njihove osobine. Porast feminizacije podučavanja

delimično se pripisuje relativnom smanjenju plata nastavnika u dužem vremenskom periodu. Međutim, postoje i dokazi da se usled brze ekspanzije alternativnih mogućnosti za zapošljavanje žena promenio i sastav radne snage među nastavnicama. Pri analizi situacije u Sjedinjenim Državama u periodu od 1957. do 1992. godine, Korkoran *et al.* (Corcoran *et al.*, 2002) istražili su na koji su se način promenile sklonosti fakultetski obrazovanih žena da se bave podučavanjem. Došli su do podatka da, iako je akademski kvalitet prosečnih novih nastavnica samo neznatno opao u toku ovog perioda, drastično se smanjila verovatnoća da će devojke koje su najbolje u svojoj generaciji početi da se bave podučavanjem, naročito između 1964. (20%) i 1992. (4%). Ovaj podatak objašnjava se činjenicom da su se fakultetski obrazovanim ženama znatno poboljšale mogućnosti zaposlenja izvan podučavanja. Slične zaključke doneo je, između ostalih, i Stoddard (Stoddard, 2003).

Izgledi za zaposlenje poboljšali su se i u slučaju visokoobrazovanih muškaraca. Što se tiče Ujedinjenog Kraljevstva, Nikel i Kvintini (Nickell and Quintini, 2002) uvideli su vezu između pada relativne nastavničke zarade i pada prosečnog akademskog kvaliteta među muškarcima koji su počeli da se bave podučavanjem u periodu između kasnih 70-ih i ranih 90-ih godina dvadesetog veka.

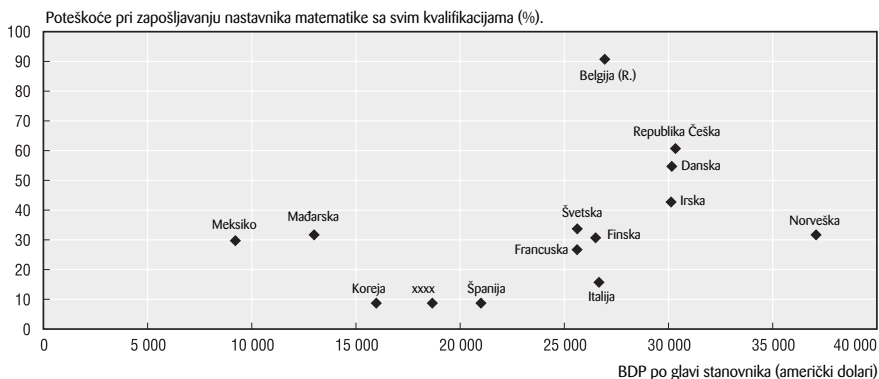
Usled ovakvih podataka postoji opasnost da sa razvojem država, i se sve različitim mogućnostima zapošljavanja koje na raspolaganju imaju fakultetski obrazovani građani, podučavanje stekne reputaciju krajnje neprivlačne opcije pri izboru zanimanja, posebno među ljudima sa visokim kvalifikacijama. Grafikon 3.16. prikazuje osnove za ovakva predviđanja. Korišteni su podaci iz 14 zemalja i osmišljeno je merilo poteškoća pri zapošljavanju nastavnika matematike sa svim kvalifikacijama u srednjoškolskim ustanovama u odnosu na BGP po glavi stanovnika. Podaci nagoveštavaju da su trenutni problemi sa manjkom nastavnika kritičniji u relativno bogatim državama, verovatno zbog toga što takve države nude visokoobrazovanim radnicima više alternativnih mogućnosti za zaposlenje.

Iako je razumno očekivati da povećanje relativne nastavničke plate smanji manjak nastavnika, eventualno povećanje kvaliteta nastavničke radne snage zavisi od toga koji nastavnici uđu u profesiju i koji nastavnici ostanu. Balu i Podgurski (Ballou and Podgursky, 1997) zaključili su da u Sjedinjenim Državama nema čvrstih dokaza da veće plate povećavaju kvalitet novozaposlenih nastavnika, makar prema indikatorima kvaliteta nastavnika koje su oni koristili. Sa druge strane, Filio (Figlio, 1997) je došao do podatka da, u okviru

lokalnih tržišta rada, postoji značajna povezanost između plate i kvaliteta nastavnika po merilima izbora fakulteta i stručnosti u određenom predmetu.

Razumno je očekivati da povećanje broja nastavnika koje je usledilo kao odgovor na veće plate, povećava i broj visokokvalitetnih kandidata; međutim, neophodno je uložiti dosta truda kako bi se postarali da zaposlenja dobiju najsposobniji novi nastavnici. Nastavničko tržište rada često naglo oscilira između manjaka i višaka, delom zbog toga što opšta povećanja zarada najčešće smanje stopu ostavki među postojećim nastavnicima. Najbolji novi kandidati možda neće biti voljni da čekaju u redu kako bi popunili upražnjeno radno mesto, naročito ako imaju dobre izglede za neko drugo zaposlenje. Regrutovanje i selekcija nastavnika obrađuju se u petom poglavlju.

Grafikon 3.16. Poteškoće pri zapošljavanju nastavnika matematike sa svim kvalifikacijama i BGP po glavi stanovnika, srednjoškolsko obrazovanje, 2001.



Napomena: Poteškoće pri zapošljavanju kvalifikovanih nastavnika matematike jednaka je srednjem procentu srednjoškolskih učenika čiji su direktori prijavili da imaju problema sa zapošljavanjem nastavnika matematike sa svim kvalifikacijama.

Izvor: OECD (2003). Izvedeno prema podacima OECD-ovog programa ISUSS, 2003.

Nastavničke zarade veoma se razlikuju od države do države

Grafikon 3.17.A. upoređuje početne plate, plate u sredini karijere i maksimalne zakonom određene plate nastavnika osnovnih škola u državnom obrazovanju 2002. g. Mesečne zarade izražene su u američkim dolarima putem ekvivalenta kupovne moći. Zakonski određena godišnja zarada nastavnika sa

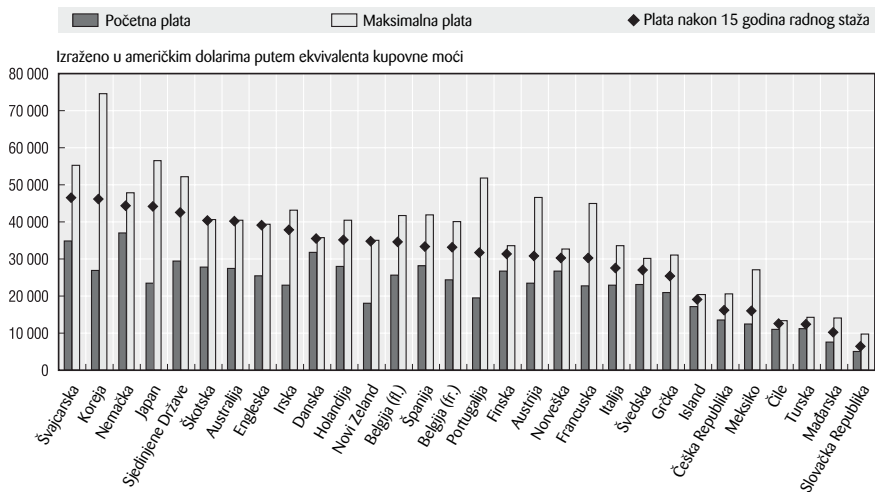
15 godina radnog staža kreće se od 15000 dolara u Čileu, Mađarskoj, Slovačkoj Republici i Turskoj do preko 45000 dolara u Koreji i Švajcarskoj.

Postoje velike varijacije od države do države u zaradama u različitim stadijima u karijeri. U nekim zemljama nastavnička plata u vrhuncu karijere više je nego duplo veća od plate nastavnika početnika (Francuska, Japan, Koreja, Meksiko i Portugalija). Druge države imaju potpuno drugačiju platnu strukturu u kojoj je najveća zarada veća za manje od 25% od početničke zarade (Danska, Island, Norveška). U šestom poglavlju razmatra se i činjenica da se u državama razlikuje i period koji je potreban da bi se prešao put od početne do maksimalne plate, i ove razlike takođe imaju velik ulicaj na obrasce regrutacije i zadržavanja nastavnika.

Grafikon 3.17.B. ispituje nastavničke plate u okviru zemalja upoređujući učitelje, nastavnike i srednjoškolske profesore. Uočavaju se dva opšta obrasca. U 12 država nastavnici imaju istu zakonski određenu zaradu bez obzira na stepen škole u kojoj rade. U 16 država srednjoškolski profesori zarađuju više od nastavnika koji podučavaju učenike viših razreda osnovne škole, a uglavnom i mnogo više od učitelja. U Holandiji i Islandu, iskusan srednjoškolski profesor zarađuje iznad 40% više od učitelja sa sličnim iskustvom u podučavanju, dok u Švedskoj i Čileu ta razlika iznosi manje od 10%. Turska je jedina zemlja u kojoj je zakonski određena plata iskusnog učitelja veća od plate srednjoškolskog profesora sa sličnim radnim iskustvom.

Grafikon 3.17.A. Zarade nastavnika osnovnih škola, 2002. g.

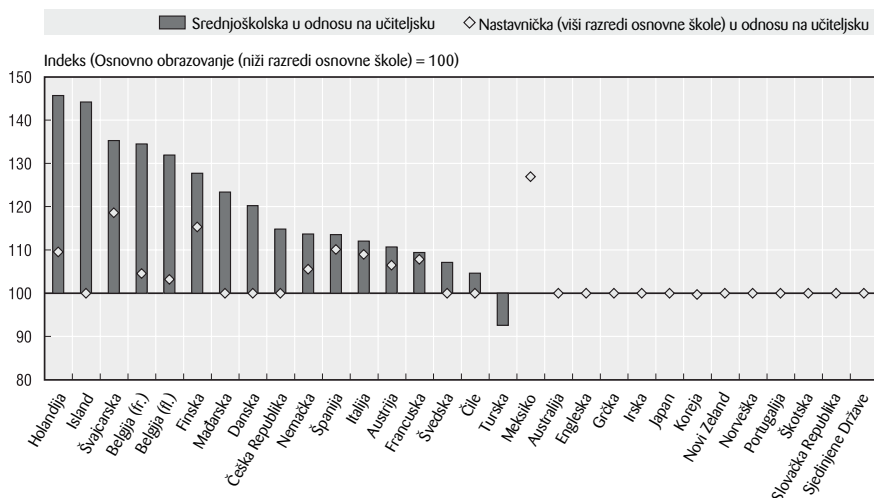
Godišnje zakonski određene plate u državnim institucijama u osnovnom obrazovanju, izražene u američkim dolarima putem ekvivalenta kupovne moći.



Izvor: OECD (2004a).

Grafikon 3.17.B. Zarade nastavnika po stepenu obrazovanja, 2002. g.

Odnos plata srednjoškolskih profesora (opšti programi) i nastavnika viših razreda osnovne škole naspram učiteljskih plata, zarade nakon 15 godina radnog staža, državne institucije



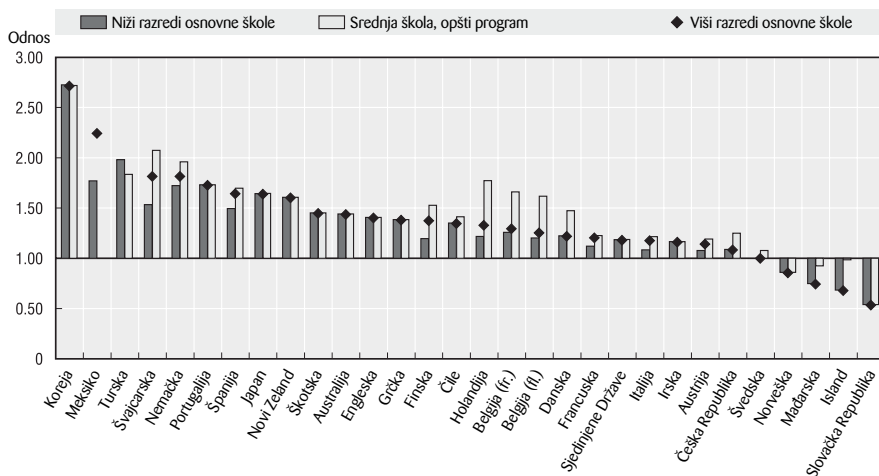
Napomena: Nisu dostupni podaci za srednjoškolsko obrazovanje u Meksiku i za plate nastavnika u Turskoj.

Izvor: OECD (2004a).

Što se tiče privlačnosti nastavničkog zvanja, bitno je ispitati zarade nastavnika u odnosu na druga zanimanja. Međutim, dostupna nam je samo ograničena količina podataka koje bismo mogli uporediti među državama. Glavni pokazatelj koji je trenutno u upotrebi, zakonski određena nastavnička plata izražena kao odnos prema BDP-u po glavi stanovnika (grafikon 3.18) ima brojna ograničenja.¹¹⁸

¹¹⁸ Ovaj pokazatelj nije zasnovan na stvarnoj plati nego onoj koja je propisana zakonom; nisu uključene stavke poput odmora i penzije, a i referenca BDP po glavi stanovnika ne oslikava nivoe kompenzacije u sličnim zanimanjima.

Grafikon 3.18. Odnos nastavničke plate nakon 15 godina iskustva prema BDP-u po glavi stanovnika, državne institucije, 2002. g.



Izvor: OECD (2004a).

Zakonom propisana zarada učitelja na sredini karijere u zemljama OECD-a iznosi oko 1,33 BDP-a po glavi stanovnika. Prosečne plate malo su više na sredini karijere nastavnika viših razreda osnovne škole (1,37 BDP-a) i profesora u srednjim školama (1,45 BDP-a). Međutim, kao što se vidi na grafikonu 3.18, među državama postoje velike razlike po ovom pokazatelju. U Koreji nastavnici sa 15 godina iskustva zarađuju 2,73 BDP-a, a u Meksiku iskusni nastavnici viših razreda osnovne škole zarade 2,25 BDP-a po glavi stanovnika. Potpuno suprotno od toga, iskusni nastavnici u Slovačkoj Republici zarade samo 0,54 BDP-a, a u Islandu i Mađarskoj te plate iznose 0,68 BDP-a (Island) i 0,75 BDP-a (Mađarska). Izveštaji ukazuju na to da nastavnici u Slovačkoj Republici i Mađarskoj često moraju da nađu još jedan posao kako bi povećali svoj dohodak.

Države u kojima su nastavničke zarade relativno visoke u odnosu na BDP po glavi stanovnika, najčešće imaju manje problema sa dostupnošću nastavnika. Ipak, to nije uvek tako. Na primer: u Švajcarskoj je donedavno postojao manjak predavača iako su nastavničke plate bile relativno visoke. Sa druge strane, u Mađarskoj postoji prevelik broj nastavnika, iako su plate relativno niske, izuzimajući posebne slučajeve manjka u oblastima informacionih i komunikacionih tehnologija i stranih jezika. Potrebna je zaokružena i dugoročnija perspektiva na nastavničko tržište rada kako bi se istražila povezanost plate i ponude nastavnika.

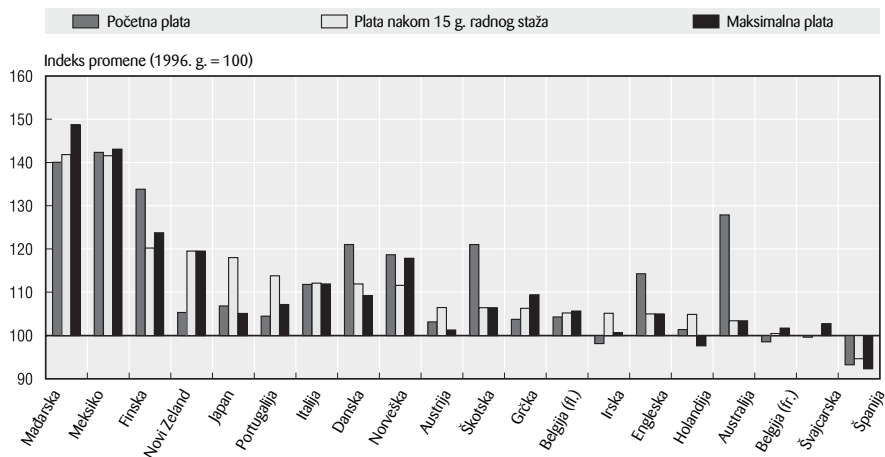
Tabela 3.2. daje nam još jedan pokazatelj statusa relativne nastavničke zarade u 26 država OECD-a, upoređujući prosečnu platu srednjoškolskih profesora i nastavnika viših razreda osnovne škole sa platama pet odabranih zanimanja u javnom sektoru (kompjuterski službenik, bibliotekar, socijalni radnik, predavač na fakultetu i građevinski inženjer). Gotovo u svim zemljama, predavači na fakultetu zarađuju makar 10% više od nastavnika viših razreda osnovne škole i srednjoškolskih profesora. U odnosu na većinu zanimanja u javnom sektoru, plate nastavnika viših razreda osnovne škole i srednjoškolskih profesora veće su u Austriji, Finskoj, Mađarskoj, Meksiku, Novom Zelandu i Turskoj, a čini se da su manje konkurentne u Islandu, Norveškoj, Portugaliji i Švedskoj. U principu, prva grupa država ima manje problema sa manjkom nastavnika nego druga.

Izgleda da se relativna zarada vremenom smanjila i pored stvarnog povećanja u apsolutnim vrednostima

Grafikon 3.19. prikazuje kretanje zakonski propisane učiteljske plate u periodu od 1996. do 2002. godine, nakon prilagođavanja zbog inflacije (sličan obrazac uviđa se i u slučaju ostalih nastavnika). Primećuje se da su, u stvarnim vrednostima, zakonski određene nastavničke plate povećane u skoro svih 20 država. U ovom periodu, povećanje nastavničkih plata posebno je veliko u Mađarskoj, Meksiku, Finskoj i Novom Zelandu. Sa druge strane, zakonski određene nastavničke plate smanjene su za oko 5-8% u periodu od 1996. do 2002. g. u Španiji, i u manjim razmerama za različit stepen iskustva u Irskoj, Holandiji, francuskom delu Belgije i u Švedskoj.

Grafikon 3.19. **Promene učiteljskih plata u periodu od 1996. do 2002. g.**

Indeks promene učiteljskih plata u periodu od 1996. do 2002. pretvoren u nivo cena iz 2002. korištenjem deflatora BDP-a (1996.g. = 100)



Napomena: Indeks je izračunat kao: nastavnička plata u 2002. g. u državnoj valuti x 100 / nastavnička plata u 1996.g. u državnoj valuti x deflator BDP-a za 2002. g. Podaci za Belgiju iz 1996. baziraju se na celoj Belgiji.

Izvor: OECD (2004a).

Tabela 3.2. Poređenje prosečne plate srednjoškolskih profesora i nastavnika viših razreda osnovne škole sa platama drugih zanimanja u javnom sektoru, 1999. g.

Prosečna naknada zaposlenih u izabranim zanimanjima u javnom sektoru u odnosu na prosečnu naknadu srednjoškolskih profesora i nastavnika viših razreda osnovne škole

Poređenje sa nastavničkom platom:

↑ Prosečna naknada u izabranom zanimanju je makar za 10% viša od naknade nastavnika

↔ Prosečna naknada u izabranom zanimanju je između -10 i +10% naknade nastavnika

↓ Prosečna naknada u izabranom zanimanju je makar za 10% niža od naknade nastavnika

	Kompjuterski službenik	Bibliotekar	Socijalni radnik	Predavač na fakultetu	Građevinski inženjer
Australija	↔	↓	↓	↔	↔
Austrija	↓	↓	↓	↑	↑
Kanada	↓	↔	↔	↑	↑
Češka Republika	↓	↓	↔	↑	↑
Danska	↔	↔	↓	↑	↑
Finska	↓	↓	↓	↑	↑
Francuska	↔	↑	↓	↑	↑
Nemačka	↓	↔	↓	↔	↔
Grčka	↔	↓	↓	↑	↔
Mađarska	↓	↓	↓	↑	↑
Island	↔	↔	↑	↑	↑
Irska	↓	↔	↑	↑	↑
Italija	↔	m	m	m	m
Japan	↓	m	m	↑	↑
Koreja	↑	↑	↓	↑	↑
Luksemburg	↓	m	↓	m	↔
Meksiko	↓	↓	↓	↑	↑
Holandija	↔	m	m	↑	↑
Novi Zeland	↓	↔	↓	↑	↓
Norveška	m	↔	↔	↑	↑
Poljska	↔	↓	↔	↑	↑
Portugalija	↔	↑	↑	↑	↑
Španija	↓	↑	↓	↑	↑
Švedska	↔	↔	↔	↑	↑
Turska	↓	↓	↓	↑	↓
Sjedinjene Države	↓	↔	↔	↑	↑

m: podaci nedostupni

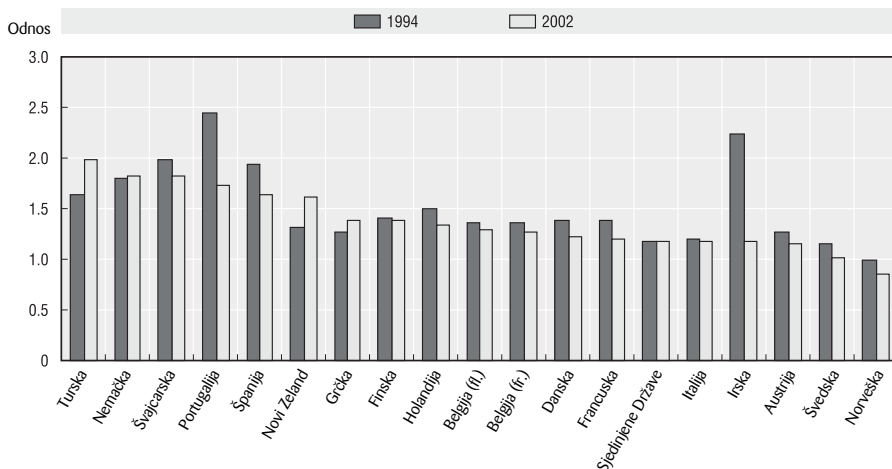
Izvor: Izvedeno iz OECD (2003), table D5.3.

Kao što se da primetiti, grafikon 3.19. pokazuje da u mnogim državama zarade nekih nastavnika rastu brže od drugih: (I) plate nastavnika početnika rastu brže nego drugim nastavnicima u Australiji, Finskoj, Danskoj, Norveškoj, Engleskoj i Škotskoj; (II) nastavnici na sredini karijere imaju srazmerno visoke povišice u Japanu, Portugaliji i Austriji; i (III) iskusni nastavnici imaju relativno visoke povišice u Mađarskoj, Novom Zelandu i Grčkoj, dok su povišice proporcionalno manje iskusnim nastavnicima u Belgiji (francuska i flamska zajednica) i Meksiku. Različiti nivoi povišica za različite tipove nastavnika pokazatelji su pristupa koji je usmeren i osjetljiv na tržište. Mnoge države koje su imale problema sa manjkom nastavnika obezbedile su povišice u ranom stadijumu karijere. To se desilo, na primer, u Australiji, Danskoj, Engleskoj i Norveškoj. U svakoj od ovih zemalja povećao se broj upisnika na obrazovanje nastavnika i, makar u Australiji i Engleskoj, postoje dokazi da se povećao akademski kvalitet studenata na obrazovanju nastavnika.

I pored činjenice da su zakonski propisane nastavničke plate porasle u većini država od 1990-ih, dokazi ukazuju na to da se prosečni društveni dohodak (prikazan putem BDP-a po glavi stanovnika) povećavao brže od plata. Kao što prikazuje grafikon 3.20, u 14 od 19 sistema za koje imamo relevantne podatke, zakonski određena plata nastavnika sa 15 godina radnog staža, koji podučava učenike viših razreda u državnoj osnovnoj školi, smanjila se u odnosu na BDP po glavi stanovnika, između 1994. i 2002. Činjenica da je podučavanje uglavnom aktivnost unutar javnog sektora, delimično objašnjava ovaj pad pošto su u poslednjih nekoliko godina plate u javnom sektoru u mnogim zemljama rasle sporije od plata u privatnom sektoru.

Grafikon 3.20. **Porast nastavničkih plata**

Plate nakon 15 godina iskustava u odnosu na BDP po glavi stanovnika; državne institucije, viši razredi osnovne škole



Napomena: Prikazane su sve države za koje imamo podatke iz obe godine. Podaci za Tursku odnose se na učiteljske plate, i zajednički podaci korišteni su za obe belgijske zajednice za 1994. godinu. Pokazatelj ima svoja ograničenja zato što je zasnovan na zakonski određenim, a ne na stvarnim zaradama, a osim plate nisu uključene druge finansijske dobiti. Takođe, referentna tačka - BDP po glavi stanovnika - ne oslikava nivoa kompenzacije u sličnim zanimanjima. Prikladnije bi bilo uporediti stvarne plate nastavnika i ostale naknade sa radnicima čije zvanje zahteva slične kvalifikacije i koji imaju sličnu starosnu strukturu. Takvi podaci još uvek nisu dostupni na međunarodnom nivou.

Izvor: OECD (2001, 2004a).

3.3.3. *Fleksibilnost posla*

Posao nastavnika mora potencijalnim kandidatima ponuditi zadovoljavajuću ravnotežu između posla i života ukoliko želi da se bolje kotira na tržištu rada. Kao što je prikazano na grafikonu 3.15.A, u Francuskoj 35% učitelja početnika naveli su postizanje ravnoteže između profesionalnog i privatnog života kao jedan od tri glavna razloga zbog kojih su postali nastavnici. U Ujedinjenom Kraljevstvu, Komisija za podjednake šanse (*Equal Opportunities Commission, 2002*) navodi da iako su u prošlosti podučavanju bili privučeni oni koji su smatrali da je "zgodno za porodične ljude" zbog toga što podrazumeva kraće radno vreme i dugačke praznike, sada se stanje promenilo. Drugi poslodavci i profesije prepoznaju kakve koristi pri regrutovanju ima dobra

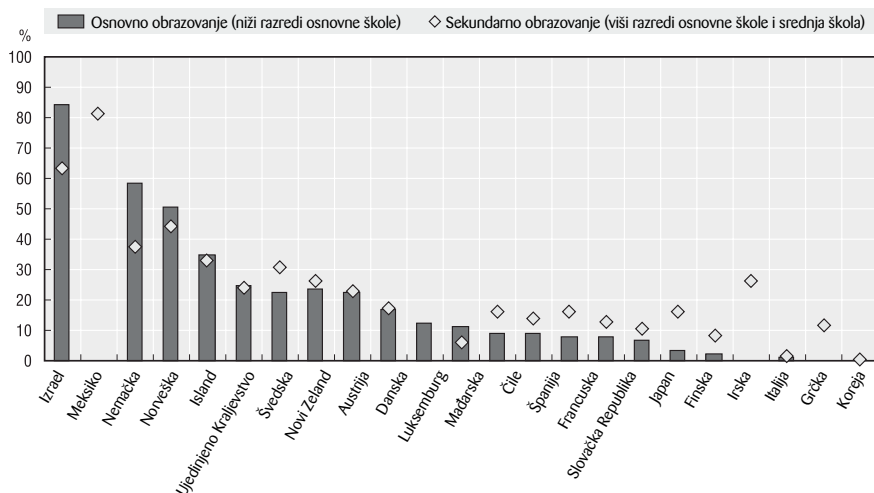
ravnoteža između posla i privatnog života, kao i veće mogućnosti za fleksibilan rad.

Tabela 3.3. dokumentuje fleksibilnost brojnih radnih uslova nastavnika u državnim školama. U globalu, izgleda da podučavanje nudi dosta fleksibilnosti. Skoro u svim zemljama nastavnici imaju mogućnost da rade sa pola radnog vremena; jedino u Grčkoj, Japanu i Koreji „redovni” nastavnici ne mogu da imaju smanjenu radnu normu. Većina zemalja takođe omogućava nastavnicima da rade sa pola radnog vremena u više škola.¹²⁹

Grafikon 3.21. prikazuje stvarni odnos nastavnika u različitim državama koji su klasifikovani kao zaposleni sa pola radnog vremena (tj. imaju manje od 90% zaduženja nastavnika zaposlenog sa punim radnim vremenom). Prosečni udeo nastavnika sa pola radnog vremena u svim državama iznosi 19% učitelja i 24% srednjoškolskih profesora i nastavnika viših razreda osnovne škole. Učestalost podučavanja sa pola radnog vremena veća je u sekundarnom obrazovanju u 16 od 21 države za koje imamo podatke o oba stepena obrazovanja. Postoje velike varijacije u tome koliko se koristi podučavanje sa pola radnog vremena. U izraelskim osnovnim školama i u meksičkim srednjim školama oko 80% nastavnika važi za zaposlene sa pola radnog vremena, dok je u osnovnim školama u Nemačkoj i Holandiji ta cifra 50%. Sa druge strane, u osnovnim školama u Finskoj, Grčkoj, Irskoj i Japanu zaposleno je samo 5% nastavnika sa pola radnog vremena, dok u Japanu i Koreji postoji samo neznatan broj nastavnika sa pola radnog vremena i u osnovnim i u srednjim školama.

⁹ Ovo ne podrazumeva samo da neki nastavnici preferiraju takav posao, nego je u većoj meri tako zato što je teško naći sigurno zaposlenje sa punim radnim vremenom.

Grafikon 3.21. Postotak nastavnika sa pola radnog vremena u državnim i privatnim institucijama, 2002. g.



Napomena: Nastavnici zaposleni na manje od 90% normalnog ili zakonski propisanog broja časova nastavnika sa punim radnim vremenom u toku čitave školske godine, klasifikuju se kao nastavnici sa pola radnog vremena. Sekundarno obrazovanje uključuje i opšte i stručne programe. Podaci za osnovno obrazovanje u Danskoj, Islandu i Norveškoj obuhvataju svih osam razreda osnovne škole. Podaci za srednje obrazovanje u Islandu odnose se samo na srednjoškolsko obrazovanje.

Izvor: OECD (2004). OECD-ova baza podataka, 2004.

Tabela 3.3. Fleksibilnost zaposlenja u podučavanju, državne škole, 2004. g.

	Da li postoji mogućnost podučavanja sa pola radnog vremena?	Mogu li nastavnici imati više od jednog zaposlenja sa pola radnog vremena u isto vreme?	Mogu li nastavnici uzeti neplaćeno odsustvo i napraviti pauzu u karijeri, te se vratiti podučavanju sa istim uslovima zaposlenja? (maksimalno vreme odsustvovanja je u zagradi)	Da li je dozvoljeno odsustvo radi usavršavanja? (u zagradi: maksimalno trajanje odsustva i koliko se često može koristiti)	Da li nastavnici moraju da ostanu u školi tokom redovnog školskog dana kada ne podučavaju u učionici?
Australija	Svim nastavnicima	Da, u većini država	Da, uglavnom sa istom platom i na isto radno mesto ako je u okviru ugovorenog vremena (najčešće 12 meseci)	Uglavnom da, npr. sa odloženim platnim obrascem (najčešće 12 meseci)	Da
Austrija	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto (10 godina)	Da	Ne
Belgija (fl.)	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu i isto radno mesto (neograničeno)	Ne	Ne
Belgija (fr.)	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto (6 godina)	Ne	Ne
Kanada (Kvebek)	Svim nastavnicima	Da	Da, stalni nastavnici dobijaju istu platu i isto radno mesto (2 godine)	Ne	Zavisí od lokalnih dogovora
Čile	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu i isto radno mesto (6 meseci)	Ne	Nastavnici sa punim radnim vremenom - da
Danska	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu i isto radno mesto	Ne	Ne
Finska	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu i isto radno mesto	Ne	Ne
Francuska	Svim nastavnicima	Ne ¹	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto	Ne ²	Ne
Nemačka	Svim nastavnicima	Ne	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto	Da (najčešće u trajanju od 1 godine)	Ne
Grčka	Samo nastavnicima na privremeno i nastavnicima koji rade po satu ³	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto (3 godine)	Da (do 5 godina u celoj karijeri, ali ne više od 4 uzastopne godine)	Da ⁴
Mađarska	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto (u većini slučajeva, to odlučuje direktor)	Da, po odluci direktora škole (trajanje i učestalost nisu regulisani)	Ne
Irsko	Svim nastavnicima	Učitelji ne; nastavnici i profesori srednje šk. da	Da, nastavnici dobijaju istu platu i isto radno mesto (5 godina)	Da (do 5 godina u celoj karijeri, učestalost se određuje od slučaja do slučaja) ⁵	Učitelji da; nastavnici i profesori srednje šk. ne
Izrael	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu i isto radno mesto, nakon odobrenja regionalnih vlasti (3 godine)	Da (1 godina, svakih 6 do 8 godina) ⁶	Da (2 sata dnevno pored vremena provedenog u učionici)
Italija	Samo nastavnicima sa stalnim zaposlenjem	Ne	Da, nastavnici dobijaju istu platu i isto radno mesto (1 godina)	Ne	Ne
Japan	Samo nastavnicima na privremeno	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu i isto radno mesto (3 godine)	Ne	Da
Koreja	Samo nastavnicima koji rade po satu	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu i isto radno mesto (3 godine)	Ne	Da
Holandija	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto	Da (1 godina, svakih 12 godina)	Ne
Slovačka Republika	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto	Ne	Ne
Švedska	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto	Ne	Da
Švajcarska	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto (uglavnom 1 godina)	Da (uglavnom 6 meseci, uglavnom jednom u karijeri)	Ne
Ujedinjeno Kraljevstvo (Eng.)	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto	Ne, ali škole bi mogle to dozvoliti	Po odluci direktora
Ujedinjeno Kraljevstvo (S. Irsko)	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu i isto radno mesto	Po odluci poslodavca	Po odluci poslodavca
Ujedinjeno Kraljevstvo (Škotska)	Svim nastavnicima	Da	O tome odlučuje poslodavac	Po odluci poslodavca	Ne
Ujedinjeno Kraljevstvo (Vels)	Svim nastavnicima	Da	Da, nastavnici dobijaju istu platu ali ne obavezno i isto radno mesto	Ne, ali škole bi mogle to dozvoliti	Po odluci direktora
Sjedinjene Države ⁷	Uglavnom svim nastavnicima	Da	Uglavnom da	Uglavnom da (najčešće 1 godina, ali to se ne praktikuje često)	Varira među različitim školama i okruzima

Definicija: *Odsustvo radi usavršavanja* je odsustvo sa delimičnom ili punom platom koje se uzima u cilju razvijanja karijere, npr. radi studija.

Napomene:

1. Međutim, podučavanjem se mogu baviti u drugim školama.
2. Međutim, nastavnici imaju posebno odsustvo radi profesionalnog usavršavanja u maksimalnom trajanju od 3 godine, sa platom tokom 1 godine.
3. Redovnim nastavnicima omogućeno je podučavanje sa pola radnog vremena u određenim uslovima (npr. problematična trudnoća, privremena dužnost u drugim obrazovnim službama).
4. Određeno zakonom, ali ne primenjuje se često u praksi.
5. Nastavnik je obavezan da zaposli zamenu o svom trošku za vreme odsustva. Maksimalan period od 5 godina uključuje i ostala odsustvovanja.
6. Nastavnici mogu uzeti odsustvo u periodu od dve godine na bazi zaposlenja sa pola radnog vremena.
7. Pravila variraju po školskim okruzima (lokalna opštinska obrazovna društva) i teško je doći do proseka za čitavu zemlju pošto postoji 15000 školskih okruga, a ne postoje jednoobrazna pravila za sve države. Podaci o pravilima svakog okruga koji se tiču neplaćenog odsustva nisu dostupni.

Izvor: Sastavljeno prema informacijama koje su dostavile države učesnice u projektu. Tabelu treba posmatrati samo kao smernicu, ne kao tačnu usporedbu svih država.

Poboljšanje uslova za podučavanje sa pola radnog vremena moglo bi ga učiniti privlačnijim većoj grupi ljudi. Naime, nacionalni izveštaj Ujedinjenog Kraljevstva izveštava da 70% žena koje se vraćaju na posao posle porodijskog odsustva biraju da rade sa pola radnog vremena ako za to imaju mogućnosti. Broj žena koje se vraćaju podučavanju najverovatnije će se povećati ako se omogući više podučavanja sa pola radnog vremena. Međutim, veliki postotak nastavnika sa pola radnog vremena mogao bi školama prouzrokovati poteškoće pri rukovođenju i koordinaciji programa. Ako bi podučavanje sa pola radnog vremena postalo dostupnije, bilo bi neophodno obezbediti i više izvora podrške kojima bi se obezbedila uspešna primena takvog sistema.

Prema tabeli 3.3. u 15 od 26 školskih sistema nastavnicima je omogućeno da uzmu neplaćeno odsustvo na duže periode i vrate se na pređašnju platu i radno mesto. U drigih 10 zemalja nastavnici dobijaju istu platu, ali ne obavezno i isto radno mesto.

Flajer i Rozen (*Flyer and Rosen, 1997*) otkrili su da, makar u Sjedinjenim Državama, podučavanje nudi fleksibilnije kretanje između plaćenog zaposlenja i drugih aktivnosti. Posebno su se usredsredili na diplomirane studentkinje i na to koliki finansijski minus uzrokuje odsustvo sa posla radi podizanja deteta. Iako svaki prekid posla ima svoju cenu, nastavnice imaju manje posledica od drugih radnika sa fakultetskim obrazovanjem: u većini slučajeva kada se nastavnice vrate na posao dobijaju istu platu kao kada su uzele odsustvo, dok se ostalim radnicama sa fakultetskom diplomom plata smanji u proseku za 9% za svaku godinu koju su provele na odsustvu. Takođe, došli su do zaključka da ovu fleksibilnost u podučavanju žene veoma cene.

Što se tiče mogućnosti za plaćeno odsustvo radi usavršavanja, u tabeli 3.3. se vidi da je situacija drugačija i da samo 10 država reguliše ovu stavku. Međutim, izgleda da samo nekoliko država ima utvrđene sisteme odsustva radi usavršavanja (Nemačka, Izrael i Holandija); u Nemačkoj skoro sve pokrajine nude nastavnicima godinu dana odsustva radi usavršavanja, pri čemu se u roku od nekoliko godina posao planiran za tu godinu „odrađuje unapred“ – nastavnik određeni period radi prekovremeno za istu platu ili isto radno vreme za manju platu, čime se otplaćuje odsustvo. Nastavnici takođe mogu uzeti odsustvo da bi radili poslove koji nisu u vezi sa podučavanjem, ili u školskoj administraciji, u institucijama za obrazovanje nastavnika ili u školskom savetovalištu.

Još jedna stavka koja se tiče fleksibilnosti posla, iako diskutabilna, tiče se obaveze nastavnika da ostaju u školi tokom školskog dana iako nemaju časove. U 14 od 22 države koje su prosledile relevantne podatke, takva obaveza ne postoji. Ovo češće važi u srednjim školama, dok recimo u osnovnoj školi, učitelji su ti koji su uglavnom odgovorni za svoj razred veći deo dana.¹³¹⁰

3.3.4. Sigurnost zaposlenja

U većini zemalja zaposleni nastavnici su deo društvene službe, što uključuje visok stepen sigurnosti zaposlenja nakon što se dospe na stalno radno mesto. Po procenama iz Belgije (flamanska zajednica) nagoveštava se da, iako nastavnici imaju u proseku nižu platu od ostalih radnika sa ekvivalentnim kvalifikacijama, zbog relativno visokog stepena sigurnosti posla koji imaju stalni nastavnici, kao i zbog dužih praznika koji su im na raspolaganju, ukupna nastavnička naknada prilično je konkuretna sa privatnom industrijom (Grupa Hej, *Hay Group*, 2001). Nastavnici takođe ostvaruju i dobre penzije. Starosna penzija ostvaruje se sa 60 godina, ali moguće je penzionisati se i sa 58.

Iako u istraživanjima o motivaciji za odabir nastavničkog zvanja sigurnost zaposlenja nije navođen kao jedan od važnijih razloga, ono svedjedno predstavlja deo ukupnog paketa. Na primer, kao što prikazuje grafikon 3.15.A, oko 25% učitelja početnika u Francuskoj izjavilo je da je sigurnost posla jedan

¹⁰ Tokom nacionalnih evaluacionih poseta stvorena su različita mišljenja o tome što nastavnici ne provode u školi ceo školski dan. Neki nastavnici smatraju ovu fleksibilnost dobrodošlom pošto im to omogućava da izaberu način na koji se spremaju za podučavanje, a i mogu da usklade posao sa porodicom i drugim obavezama. Drugi nastavnici istakli su da je neophodno pripremati se za nastavu izvan škole zato što škole ne nude dovoljno dobre uslove za to. Sa druge strane, određen broj nastavnika i direktora zabrinut je povodom ove prakse pošto im ona ometa planiranje na nivou cele škole, a i smanjene su im mogućnosti komunikacije sa kolegama, roditeljima i učenicima.

od tri glavna razloga zbog kojih su izabrali to zvanje. Istraživanja iz Severne Irske pokazuju da su učitelji pripravnici među 12 faktora sigurnost posla stavili na peto mesto, a pripravnice na sedmo (*Johnston et al.*, 1999)

Trenutni izazov je to što su prepreke u nastavničkoj karijeri najčešće neujednačene. Na početku, prepreke su prilično visoke dok god nastavnik ima privremen status. U ovom periodu, nastavnik može biti raspoređen na kratke vremenske periode, mogu ga smeniti stalni nastavnici, možda mora da se premešta iz jedne škole u drugu, ponekad u toku jedne školske godine mora da promeni nekoliko škola, a mogu ga jednostavno i otpustiti. Kada postigne status stalnog nastavnika, u većini slučajeva slika se značajno menja i nastavnik dobija značajan stepen sigurnosti zaposlenja i automatske povišice sa godinama radnog staža.

Kao što je spomenuto i ranije, u 3.1.12, u mnogim zemljama nastavnici početnici trenutno smatraju da je prilično teško doći do stalnog zaposlenja, i taj proces može da potraje nekoliko godina. U svom radu, Vandenberg (*Vandenberghe*, 2000) ukazuje na to da za nastavnike početnike u francuskoj zajednici u Belgiji, plata predstavlja jedan od manje važnih faktora pri odlučivanju da li ostati u profesiji, mnogo manje važan od pristupa radnom mestu sa punim radnim vremenom. Procene grupe Hej (2001) o zaradi nastavnika u belgijskoj flamanskoj zajednici ukazuju na to da ukupna naknada nastavnika početnika nije konkurentna ekvivalentnim poslovima u privatnom sektoru zbog toga što nastavnici početnici nemaju sigurnost zaposlenja.

Podesna reakcija politika nije da po svaku cenu olakša nastavnicima početnicima da dobiju status i sigurnost stalnog zaposlenja. To jest, potrebno je obezbediti bolje razrađen program uvođenja u posao, sistem podrške nastavnicima u početnim stadijumima karijere, kao i sistematičniji postupak ocenjivanja već ustanovljenih nastavnika. Ove teme detaljnije se obrađuju u četvrtom i petom poglavlju.

3.3.5. Društveno viđenje nastavnika i podučavanja

U mnogim državama postoji briga o tome da je podučavanje kao profesija palo na društvenoj lestvici u poslednje vreme i da to otežava zapošljavanje talentovanih kandidata na mesta nastavnika. Ne postoje dokazi o ovom pitanju koje bismo mogli uporediti na međunarodnom nivou: samo nekolicina zemalja ima nacionalne podatke iz dužeg perioda. Rezultate pojedinačnih država teško je analizirati zbog razlika u metodologiji, uzorcima, i postavljenim pitanjima. Raštrkani zaključci nisu dovoljno čvrsta osnova za izvođenje generalnih zaključaka, te

mogu služiti jedino kao pokazatelji. Međutim, na osnovu materijala iz nacionalnih izveštaja, izgleda da nastavnici imaju visok društveni položaj, kao i da se to nije mnogo izmenilo tokom godina.

Ipak, i pored relativno visokog nastavničkog statusa i opšteg javnog poverenja u njihov rad, mnogi ljudi smatraju da je podučavanje težak i zahtevan posao. Kao što je primećeno u većini nacionalnih izveštaja, medijska izveštavanja o školama često uključuju negativne vesti poput učeničkog nasilja i lošeg ponašanja, što nesumnjivo narušava privlačnost nastavničkog zvanja.

Nacionalni izveštaji sadrže sledeće pokazatelje društvenog viđenja podučavanja:

- Australija (podaci iz 2003): podučavanje je izglasano na četvrto mesto među 15 po etici i poštenju (posle medicinskih tehničara, farmakologa i doktora), i jedina je profesija koja je značajno popravila svoj status u poslednjih 20 godina,

- Kanada (Kvebek, 2003): skoro 90% građana izrazilo je da ima poverenja u nastavnike i to više nego u sudije, policajce, javne beležnike, bankare, sveštenike i više državne činovnike,

- Japan: 1995. godine, po društvenom statusu, nastavnici osnovnih škola bili su na 17. mestu među 56 profesija, a situacija se nije mnogo menjala od 1975. godine (kada su bili 18. među 82 profesije),

- Švajcarska (podaci iz 2002): 73% odraslih veruje da nastavnici uživaju „znatno“ ili „veliko“ poštovanje i ovaj postotak neizmenjen je od 1993,

- Engleska (podaci iz 2000): 94% odraslih slažu se da je podučavanje veoma zahtevna profesija, 84% roditelja smatra da u školi njihovog deteta nastavnici dobro obavljaju svoj posao, 81% odraslih koji nisu roditelji smatraju da nastavnici dobro obavljaju svoj posao. Anketa o javnom mišljenju koja je sprovedena 2003. pokazala je da bi 12% ispitanika bilo ponosno na to da se član njihove porodice bavi nastavničkim zanimanjem. To je podučavanje smestilo na drugo mesto, odmah posle doktorske profesije (za koju se opredelilo 29% ispitanika, pri čemu su mogli da biraju među 11 zanimanja (Tejlor Nelson Sofre, *Taylor Nelson Sofres*, 2003). Zvanje nastavnika najviše se popelo na listi od prve ankete u 2001. kada je bilo na trećem mestu (9%) iza zanimanja advokata.

Primećena su i negativna viđenja podučavanja.

– Švajcarska (podaci iz 1999): 65% građana veruju da nastavnici nisu adekvatno motivisani da obavljaju svoj posao, a 54% smatra da su nastavnici suviše usredsređeni na prenošenje znanja, a nedovoljno zainteresovani za svestrano obrazovanje učenika. Sa druge strane, ista anketa pokazala je da 74% ljudi smatra da bi nastavnici dali sve od sebe ako je to u najboljem interesu učenika.

– Engleska (podaci iz 2003): kada su bili upitani zašto nisu izabrali podučavanje kao najbolje zanimanje kojim bi voleli da se bavi član njihove porodice, 18% ispitanika izjavilo je da je razlog to što u školi ima previše problema sa disciplinom i ponašanjem, 17% izjavilo je da su druga zanimanja bolja, 13% navelo je da je podučavanje suviše stresno, a 12% smatra da je plata suviše mala.

– Druga istraživanja iz Ujedinjenog Kraljevstva ukazuju na to da su glavni razlozi koji odbijaju mlade ljude od bavljenja podučavanjem loša plata, administrativni deo posla i rad sa učenicima koji remete nastavu (Hajdn *et al*, Haydn *et al*, 2001).

Čini se da nastavnici osećaju da njihov posao ima niži status nego što to pokazuju ispitivanja šire javnosti. Na primer: istraživanja u Koreji 1998. godine pokazuju da 75% roditelja smatra da je društveni status nastavnika prosečan ili viši, dok 60% nastavnika smatra svoj status niskim ili veoma niskim. U Austriji, istraživanje iz 2000. pokazuje da dve trećine nastavnika nije zadovoljno ugledom nastavničke profesije i da je to glavni izvor njihovog nezadovoljstva poslom; dok druge informacije ukazuju na to da je društveni položaj nastavnika u Austriji relativno visok. U Ujedinjenom Kraljevstvu veliko istraživanje iz 2003. godine pokazalo je da samo 30% nastavnika smatra da javnost poštuje njihovo zvanje, što se nikako ne slaže sa mnogo optimističnijim rezultatima ispitivanja javnog mnjenja koje smo naveli ranije.

Ovi podaci upućuju na to da treba da se poboljša slika nastavnika o sebi samima. U Italiji, 75% srednjoškolskih profesora koji su anketirani 1999. smatra da je ugled podučavanja opao tokom 1990-ih; a 1990. g. istovetna anketa pokazala je da 65% srednjoškolskih profesora smatra da je ugled podučavanja opao tokom 1980-ih. Skoro polovina grupe koja je anketirana 1999. očekuje da će ugled podučavanja nastaviti da opada u nadolazećoj dekadi.

Australijsko istraživanje nagoveštava da je slika podučavanja mnogo pozitivnija među onima koji imaju dodira sa školom: roditelji koji imaju decu školskog uzrasta uglavnom su pozitivniji od onih koji nemaju decu; oni koji su uključeni

u školske aktivnosti pozitivniji su od onih koji nisu. Ovo navodi na zaključak da će izgrađivanje jačih veza između škole i zajednice pomoći da se unapredi status podučavanja. Primer 3.6. navodi nedavne inicijative koje su poduzele obrazovane vlasti i prosvetni sindikati kako bi poboljšale javni imidž podučavanja u Austriji, Brandenburg (u Nemačkoj), Finskoj, Slovačkoj Republici i u Švedskoj.

Primer 3.6. Poboljšanje imidža i ugleda nastavnika u Austriji, Brandenburgu (u Nemačkoj), Finskoj, Slovačkoj Republici i Švedskoj

U *Austriji* postoje opsežna obaveštenja (uključujući i veb sajtove) od strane škola i pokrajinskih obrazovnih vlasti o radu škole i obrazovnim „pričama o uspehu“; prosvetni sindikati organizovali su kampanje kako bi bolje informisali ljude o tome zašto je podučavanje bitno i šta ono zaista podrazumeva; federalne vlasti odaju javna priznanja izuzetnim školama i nastavnicima putem programa pod nazivom „obrazovni oskar“.

U pokrajini *Brandenburg* u Nemačkoj preuzete su proaktivne mere kako bi javnost više cenila škole i kako bi se poboljšao imidž nastavnika. To uključuje sledeće: javne ceremonije prilikom postavljanja novih i prilikom penzionisanja iskusnih nastavnika; dodela prestižne javne nagrade projektima u školi i u oblasti društvenog obrazovanja: finansiranje putovanja nastavnicima koji idu na sajmove obrazovanja u drugim pokrajinama; i javna prezentacija 50 školskih projekata, izabranih na takmičenju, tokom godišnje proslave Brandenburškog dana. Ovi projekti odabrani su kako bi se prikazale inicijative učenika i kreativni i društveno angažovani nastavnici, a školama koje pobeđe dodeljuju se velike nagrade.

U *Finskoj* 2002. godine Prosvetni sindikat (*Trade Union of Education*) pokrenuo je projekat „Finskoj su potrebni nastavnici“ kojim bi skrenuo pažnju javnosti na rad nastavnika i značaj njihovog doprinosa društvu. Cilj projekta bio je da opštoj javnosti prenese realniju i pozitivniju sliku podučavanja.

U *Slovačkoj Republici* uspostavljen je „Dan nastavnika“, godišnji nastavnički praznik u čast godišnjice rođenja Komenskog. Time je obezbeđen upadljiv način kojim bi se istaklo podučavanje i odalo javno priznanje nastavničkom radu.

U *Švedskoj* projekat *Attractiv Skola* (Privlačne škole), zajednički poduhvat obrazovnih vlasti, prosvetnih sindikata i aktiva direktora, podstiče lokalne vlasti da stvore snažnije veze među školama, univerzitetima i poslovnom zajednicom. Lokalne vlasti prijavljuju se da sa pridruže projektu čiji su ciljevi da skrene pažnju društva na školske programe, da unapredi poslovnu razmenu između škola i preduzeća, da razvije korišćenje veze među školama i nastavnicima, i da poboljša privlačnost škola kao radnih mesta.

3.3.6. Struktura početnog obrazovanja nastavnika

Struktura obrazovanja nastavnika i uslovi neophodni za dobijanje kvalifikacija za podučavanje predstavljaju bitnu stavku pri odluci da se postane nastavnik. Programi obrazovanja nastavnika oduvek su bili usmereni na privlačenje mladih ljudi koji su upravo ili nedavno završili školovanje, i zahtevali su od njih da relativno rano odluče da li će postati nastavnici. Pre nego što bi počeli podučavati u školama, kandidati su najčešće bili obavezni da završe celokupan program početnog obrazovanja nastavnika. Takvi zahtevi mogu ograničiti broj potencijalnih kandidata. Na primer: Hanušek i Pejs (1995) su zaključili da postoji manja verovatnoća da će studenti univerziteta u Sjedinjenim Državama studirati obrazovne predmete u državama koje zahtevaju da kandidati za nastavničku dozvolu završe relativno veći broj kurseva u vezi sa obrazovanjem. Ovaj uslov podiže cenu dobijanja diplome nastavnika, što je poseban trošak studentima koji planiraju da se bave podučavanjem samo na neko vreme, pre nego što započnu drugo zanimanje ili žele da imaju nastavničku diplomu kao „osiguranje“ u slučaju da naiđu na nepovoljne prilike u drugim oblastima. Slično tome, autori zaključuju da zahtev koji se stavlja pred kandidate za nastavničku dozvolu da na standardnom testu (Državni ispit za nastavnike) imaju više poena od unapred određene granične vrednosti, smanjuje broj studenata koji se obučavaju da postanu nastavnici i broj diplomiranih studenata koji dobijaju nastavničke dozvole.

Države se suočavaju sa teškim izazovom da uravnoteže uslove kako bi povećali broj potencijalnih nastavnika, a da u isto vreme zadrže ili još bolje, povećaju kvalitet nastavnika. Ipak, većina država trenutno je u potrazi za fleksibilnijim pristupima obrazovanju nastavnika i ulasku u oblast. Novi pristupi imaju za cilj da reše problem manjka nastavnika, kao i da uvedu nove vrste veština i iskustva u škole.

Tabela 3.4. je kratak pregled trenutnih mera za alternativne načine da se postane nastavnik. Sedamnaest od dvadeset pet sistema nude puteve ka podučavanju takozvanim „sporednim kandidatima“, to jest ljudima iz drugih profesija koji nisu dovoljno kvalifikovani za nastavnike. Najčešći način je organizovanje posebnih programa obučavanja u okviru „tradicionalnih“ institucija za obrazovanje nastavnika (12 od 17 zemalja). Postoji i nekoliko drugih pristupa kao što su programi obuke unutar obrazovanja za odrasle (Belgija, flamanska i francuska zajednica), učenje na daljinu (Čile, Danska, Holandija, Slovačka Republika i Švedska) i školski programi (Engleska, Vels i Holandija). Ovi alternativni programi najčešće traju od jedne do dve godine, mada postoje

velike varijacije. U nekim zemljama, pedagoške pripreme mogu se završiti u roku od jedne godine: u Belgiji (flamanska zajednica); Danskoj; Engleskoj i Velsu; Finskoj; Francuskoj; Nemačkoj; Izraelu i Sjedinjenim Državama.

U skoro svim državama za koje su dostupni podaci (15 od 16 slučajeva), postoje mogućnosti bavljenja podučavanjem pre nego što se završe pedagoške pripreme (izuzetak je Kvebek). U zemljama u kojima je obavezno završiti pedagoške pripreme pre nego što se počne raditi kao nastavnik, ne dobija se nikakva nadoknada. U većini zemalja sporedni kandidati mogu početi da se bave podučavanjem bez potpunih nastavničkih kvalifikacija (16 od 20 država, pri čemu su izuzeci Australija, Austrija, Danska i Irska).

Tabela 3.4. Alternativni putevi ka podučavanju, državne škole, 2004.

Pedagoške pripreme						
	Dostupni alternativni programi	Trajanje	Pre stupanja na mesto nastavnika ili tokom rada?	Da li sporedni kandidati primaju nadoknadu dok se obučavaju za nastavničke kvalifikacije (tamo gde se ovo odvija pre stupanja na mesto nastavnika)	Postoji li mogućnost da se sporedni kandidati bave podučavanjem bez posedovanja punih nastavnčkih kvalifikacija?	Da li se radno iskustvo koje su sporedni kandidati stekli izvan obrazovanja priznaje pri određivanju početne plate?
Australija	Posebni programi obučavanja u okviru tradicionalnih institucija za obrazovanje nastavnika u većini država	Od jedne do 4 i više godina	Oboje ali najčešće pre stupanja na mesto nastavnika	Uglavnom ne, ali dostupna je praksa u dve države	Uglavnom ne	Uglavnom ne ali ponekad da npr. iskustvo u državnim institucijama
Austrija	Posebni programi obučavanja u okviru tradicionalnih institucija za obrazovanje nastavnika	2-3 godine	Oboje	Za nastavnike stručnih predmeta – da, Za ostale - ne	Za nastavnike stručnih predmeta – da, Za ostale - ne	Da, do maksimalnih 5 godina iskustva ako je u vezi sa predmetom podučavanja
Belgija (il)	Posebni programi obučavanja u okviru institucija za obrazovanje odraslih	Fleksibilno, ali minimalno dva perioda od 6 meseci	Oboje	Ne	Da	Za sve nastavnike: priznaje se rad u državnoj službi Samo nastavnici stručnih predmeta: priznaje se maksimalno 10 godina iskustva
Belgija (fr.)	Posebni programi obučavanja u okviru institucija za obrazovanje odraslih	m	Oboje	Ne	Da	Samo nastavnici stručnih predmeta: priznaje se maksimalno 6 godina iskustva
Kanada (Kvebek)	Posebni programi obučavanja u okviru tradicionalnih institucija za obrazovanje nastavnika	2,5 godine	Pre stupanja na mesto nastavnika	Ne	Da	Da ako se proceni da je to iskustvo relevantno: prvih deset godina iskustva izvan podučavanja priznaje se kao jedna godina iskustva u podučavanju; takođe se priznaje polovina ostalih godina radnog staža
Čile	Posebni programi obučavanja u okviru tradicionalnih institucija za obrazovanje nastavnika i institucija za učenje na daljinu	Ne više od dve godine	Tokom rada	m	Da	Ne
Danska	Posebni programi obučavanja u okviru tradicionalnih institucija za obrazovanje nastavnika i institucija za učenje na daljinu	1-2 godine	m	Ne	Ne	Zavisí od slučaj adó slučaj
Finska	Posebni programi obučavanja van regularnog obrazovanja Direktan pristup poslednjoj godini početnog obrazovanja nastavnika usled uspešnog testiranja („troisième concours“)	1 godina	Uglavnom tokom rada	m	Da	Da
Francuska	Posebni programi obučavanja u okviru tradicionalnih institucija za obrazovanje nastavnika, posebno u strukovnom obrazovanju	1-3 godine	Tokom rada	Da	Da	Da ako je u vezi sa predmetom koji se predaje
Grčka	Nijedan	a	a	a	m	m
Mađarska	Nijedan	a	a	a	Na poslednjoj godini studija – da Ne	Da, sve godine drugog radnog iskustva a
Irska	Nijedan	a	a	a	Ne	Da ako je u vezi sa predmetom koji se predaje
Izrael	Posebni programi obučavanja u okviru tradicionalnih institucija za obrazovanje nastavnika i drugim vrstama institucija	1 godina	Oboje	Da	Da	m
Italija	Nijedan	a	a	a	m	m
Japan	Nijedan	a	a	a	Da	Ne
Koreja	Nijedan	a	a	a	Da	Ne
Holandija	(1) Posebni programi obučavanja u okviru tradicionalnih institucija za obrazovanje nastavnika; (2) Posebni programi učenja na daljinu; (3) Uglavnom školski programi posebne obuke ali pod nadležnošću institucije za obrazovanje nastavnika	(1) 4 godine; (2) i (3) maksimalno 2 godine	(1) Pre stupanja na mesto nastavnika; (2) i (3) tokom rada	(1) Ne; (2) i (3) Da	Da	Da, sve godine drugog radnog iskustva
Slovačka Republika	(1) Posebni programi obučavanja u okviru tradicionalnih institucija za obrazovanje nastavnika; (2) Posebni programi učenja na daljinu.	1-2 godine	Oboje	Da	Da	Da, delimično
Švedska	Posebni programi obučavanja u okviru tradicionalnih institucija za obrazovanje nastavnika, često putem učenja na daljinu	1,5 godina	Oboje	Da	Da	m
Švajcarska	Posebni programi obučavanja u okviru tradicionalnih institucija za obrazovanje nastavnika	6 meseci za pripremne kurseve i još između 3,5 i 4,5 godina	Oboje	Da	Po odluci direktora škole	m
Ujedinjeno Kraljevstvo (Eng. i Vels)	Diplomski, postdiplomski i bazirani na zaposlenju	1-4 godine	Oboje	Pripravnici sa postdiplomskim sertifikatom (PGCE) dobijaju stipendiju; Pripravnici na osnovu zaposlenja plaćeni su kao nekvatifikovani nastavnici	Da	Po odluci škole ili lokalnih obrazovnih vlasti
Ujedinjeno Kraljevstvo (S. Irska)	Nijedan	a	a	a	m	m
Ujedinjeno Kraljevstvo (Škotska)	Nijedan	a	a	a	m	m
Sjedinjene Države ¹	Da	1-3 godine	Oboje	Uglavnom ne	Da	Uglavnom ne

Definicije: Alternativni putevi ka podučavanju označavaju mehanizme koji dozvoljavaju ulazak u zvanje nastavnika pojedincima sa radnim iskustvom izvan podučavanja i onima koji nisu dovoljno kvalifikovani za zvanje nastavnika. U ovu svrhu, pojedince koji stupaju u podučavanje putem alternativnih načina nazivamo *sporedni kandidati*. Nisu uključeni programi dobijanja nastavničkih kvalifikacija namenjeni tek diplomiranim studentima (npr. nastavnička kvalifikacija nakon diplomiranja u predmetnoj oblasti). Slično tome, izuzeti su i kursevi prekvalifikacije i podsećanja, koji su namenjeni nastavnicima koji se vraćaju podučavanju. *Pedagoške pripreme* označavaju programe koji su prevashodno osmišljeni da bi *sporednim kandidatima* obezbedili pedagošku pripremu koja je neophodna za ostvarivanje formalnih nastavničkih kvalifikacija. Čak i ako pojedinci bez nastavničkih kvalifikacija, a sa radnim iskustvom stečenim izvan podučavanja mogu da se odluče za tradicionalne simultane ili konsekutivne modele početnog obrazovanja nastavnika, ove opcije nisu uključene. Trajanje pedagoških priprema odnosi se na redovno upisane pojedince.

Napomene: *a* Informacija nije primenljiva pošto se ne može primeniti kategorija; *m* Informacija nije dostupna.

1. Pravila variraju po školskim okruzima (lokalna opštinska obrazovna društva) i teško je doći do proseka za čitavu zemlju pošto postoji 15000 školskih okruga a ne postoje jednoobrazna pravila za sve države.

Izvor: Sastavljeno prema informacijama koje su dostavile države koje su učestvovalе u projektu. Tabelu treba posmatrati samo kao smernicu, ne kao tačnu usporedbu svih država.

Samo 3 od 18 država potpuno priznaje radno iskustvo sporednih kandidata pri određivanju njihove početne plate u podučavanju (Finska, Holandija i Mađarska). Druge zemlje priznaju radno iskustvo ostvareno pod određenim uslovima: ako se "smatra relevantnim" ili povezanim sa predmetom koji podučavaju (Austrija, Kvebek, Danska, Nemačka, Izrael, Engleska i Vels), ako je ostvareno u državnoj službi (Australija i Belgija, flamanska zajednica). I flamanska i francuska zajednica u Belgiji i Francuska priznaju relevantno radno iskustvo nastavnika stručnih predmeta. Četiri države u principu ne priznaju radno iskustvo sporednih kandidata radi proračuna zarade (Čile, Japan, Koreja i Sjedinjene Države).

Iako su podaci ograničeni, izgleda da se pojavio porast broja ljudi koji počinju da se bave podučavanjem putem alternativnih načina, što će biti detaljnije obrađeno u četvrtom poglavlju. Opšti zaključci istraživanja, uglavnom iz Sjedinjenih Država, govore nam da nastavnici koji su dobili sertifikate alternativnim putevima uglavnom su efikasni poput nastavnika koji su pohađali tradicionalne programe obrazovanja nastavnika. Međutim, takođe se čini da je učesnicima alternativnih programa potrebno bolje nadgledanje i konstantna podrška kako bi im se osiguralе najbolje moguće šanse za uspeh.

3.4. Prioriteti pri budućem razvoju politika

Ovo poglavlje dokumentovalo je niz zabrinjavajućih aspekata koji utiču na privlačnost karijere podučavanja, a koje su navele zemlje učesnice. Polovina

tih zemalja trenutno je suočena sa problemom manjka nastavnika ili će imati taj problem pošto postoji veliki broj nastavnika koji će se uskoro penzionisati, čak i kada se uzme u obzir očekivani pad broja upisanih učenika. Čak i tamo gde su opšta ponuda i potražnja nastavnika otprilike uravnotežene, države prijavljuju da su zabrinute zbog manjka određenih nastavnika iz oblasti kao što su matematika, prirodne nauke, informacione i komunikacione tehnologije i jezika. Postoje dokazi da najveće probleme sa manjkom nastavnika imaju škole u siromašnim i izolovanim zajednicama. Drugi problem je više kvalitativan i odnosi se na sastav školskog kadra s obzirom na njihovo akademsko obrazovanje, pol, kompetencije, kulturno poreklo i slično. Ove teme iznele su i zemlje u kojima trenutno postoji prevelik broj nastavnika.

Iskustvo brojnih država navodi na zaključak da su inicijative politike neophodne na dve ravni. Prva se tiče prirode same profesije podučavanja i teži ka tome da poboljša njen opšti status i njenu konkurentnost na tržištu rada. Drugi nivo ima za cilj da reši problem nedostatka određenih tipova nastavnika i uzima u obzir činjenicu da ne postoji samo jedno tržište rada za nastavnike, nego više njih, a razlikuju se po vrsti škole i ličnim osobinama poput pola i predmetne specijalizacije.

U vezi sa politikama koje se tiču nastavnika, važno je razmotriti veoma česte zaključke da reakcije na podsticaje zavise od individualnih osobina. Na primer: pojedinci iz određenih akademskih disciplina kao što su prirodne nauke i nastavnici sa visokim kvalifikacijama retko planiraju da postanu nastavnici zato što ih to ne privlači, a još ređe se vraćaju podučavanju nakon što su ga napustili. Postoji velika verovatnoća da će žene ceniti potencijalnu fleksibilnost koju nudi podučavanje, stoga su za njih pri izboru karijere veoma bitni poboljšanje uslova za odsustvo, mogućnosti za zaposlenje sa pola radnog vremena i pauze u karijeri, kao i dečja zaštita. Ove činjenice idu u korist kreiranju politika koje bi bile usmerene na razne grupe kandidata, a ipak, često su prisutni pritisci da politike prouzrokuju istovetne rezultate svuda.

Predlozi politika u ovom delu izvedeni su iz nacionalnih izveštaja, evaluacionih poseta, i drugih istraživanja. Prioriteti koji su predloženi nisu obavezno primenljivi na sve zemlje učesnice pošto su u nekim slučajevima te politike već primenjene, a u nekim zemljama su uslovi koji se tiču ponude i potražnje nastavnika jednostavno drugačiji.

Poboljšati imidž i status podučavanja

Ključni deo bilo koje opšte strategije mora uključiti podsećanje nastavnika na to da su oni kvalifikovani profesionalci koji obavljaju važan posao. Ankete iz brojnih država pokazuju da nastavnici o svojoj profesiji imaju nisko mišljenje, veoma niže od mišljenja koje šira javnost ima o vrednosti posla koji obavljaju. Nastavnici koji služe kao uzori verovatno će bitno uticati na interesovanje učenika za nastavničku karijeru.

Istraživanja su pokazala da ljudi koji su u direktnom kontaktu sa školama – npr. roditelji koji pomažu u učionicama, ili poslodavci kod kojih učenici imaju praksu – imaju pozitivniju sliku o nastavnicima nego ljudi koji su retko u neposrednom kontaktu. Iz ovoga sledi da će izgrađivanje snažnijih veza između škole i zajednice unaprediti ugled podučavanja. Programi koji pružaju prilike studentima u tercijarnom obrazovanju da posećuju škole i posmatraju nastavnike u radu, još su jedan način za skretanje pažnje na važnost podučavanja i osećaj nagrađenosti zbog bavljenja tim zanimanjem. Ove inicijative mogu se osnažiti i putem opštih medijskih kampanja koje bi popravile imidž ove profesije tako što bi istakle njenu važnost za narod, kao i njenu prefinjenost i kompleksnost, i intelektualno ushićenje koje može da proizvede. Anketе o tome šta sami nastavnici vrednuju u svom poslu daju nam uvid u ono što treba naglašavati: društveni značaj podučavanja, rad sa mladima, kreativnost, samostalnost i rad sa kolegama.

Države su takođe prijavile da su imale uspeha sa promotivnim programima koji su bili usmereni na „netradicionalne“ kandidate za nastavnike, kao što su ljudi iz drugih zanimanja u tridesetim i četrdesetim godinama koji žele promenu u karijeri i mladi koji su upravo završili školovanje a kojima bi podučavanje omogućilo da usvoje mnoge veštine pre nego što pređu na drugo zaposlenje. Ovakve inicijative osnažuju poruku da podučavanje ne mora obavezno da bude celoživotna karijera i da postoji fleksibilnost da se izbori sa sve dinamičnijim tržištem rada.

Takođe je potrebno promovisati dobrobit podučavanja grupama koje su često nedovoljno prisutne u nastavničkim redovima, npr. muškarcima i pripadnicima manjina. Takve strategije podrazumevale bi promovisanje nastavnika koji pripadaju tim grupama a koji će služiti kao pozitivni uzori, pronalaženje uzroka koji su stvorili negativnu sliku o podučavanju i ispravljanje pogrešnih shvatanja o poslu, i širenje informacija o podučavanju putem foruma i medija koji su relevantni ovim grupama.

Poboljšati konkurentnost zarade nastavnika

Iako su podaci donekle ograničeni i u zemljama postoji dosta izuzetaka, opšte stanje je da su se plate nastavnika, u poređenju sa otprilike sličnim zanimanjima, smanjivale od ranih 1990-ih. Mada nastavnici često imaju bolje pojedine uslove zaposlenja poput godišnjih odmora, relativne sigurnosti posla i penzija, celokupna nastavnička naknada verovatno je manje konkurentna nego što je nekada bila.

Opšti zaključak koji proističe iz istraživanja je da u državama u kojima su nastavničke zarade niske u poređenju sa zanimanjima koja zahtevaju slične kvalifikacije, čini se da je broj dostupnih nastavnika prilično „elastičan“: za dati postotak povećanja relativne nastavničke zarade, broj potencijalnih nastavnika povećava se u većoj razmeri. U zemljama u kojima je plata nastavnika već na relativno visokom nivou, broj nastavnika manje je elastičan: da bi takve zemlje ostvarile određeni porast broja nastavnika moraju da obezbede i proporcionalan porast plate.

Međutim, s obzirom na velik nastavnički kadar, veoma je skupo povećati plate svima, pa makar to povećanje bilo i neznatno. Stoga bi najisplativije bilo dati veća povećanja plate ključnim grupama koje su u manjku. Na primer, kao što je razmotreno u predašnjem poglavlju, u državama koje su u poslednjih nekoliko godina znatno povećale plate nastavnicima početnicima, uglavnom se povećao broj upisanih polaznika obrazovanja za nastavnike, postoje pokazatelji da je povećan i nivo akademskog kvaliteta među novim nastavnicima stažistima i povećao se broj mladih ljudi koji se pridružuju profesiji. Slični rezultati primećeni su i pri ciljanim povećanjima zarade medicinskim tehničarima (Simens i Herst, *Simoens and Hurst*, 2004). Poboljšanje konkurentnosti nastavničke zarade najverovatnije će povećati i privlačnost profesije članovima manjiskih grupa koje su trenutno nedovoljno prisutne u profesiji.

Ciljane političke inicijative takođe su vidljive pri privlačenju određenih tipova nastavnika. Nekoliko država uvelo je posebne programe i podsticaje osmišljene kako bi privukli više nastavnika iz predmeta poput matematike, prirodnih nauka, tehnologije i stručnih predmeta. Neki od finansijskih podsticaja na snazi su: školarine, izuzeće od plaćanja određenih troškova, bespovratni krediti, a cilj im je da privuku te ljude u obrazovanje nastavnika, a obezbeđuju se i bonusi uz platu i priznanja radnog staža za one koji već imaju kvalifikacije koje su u potražnji. Neke zemlje su uzele u obzir i finansijske podsticaje kojima bi u obrazovanje nastavnika privukle muškarce i članove

manjinskih grupa, mada njihov obim može biti ograničen zakonom jednakih prilika.

Poboljšati uslove zaposlenja

Podučavanje će poboljšati svoju konkurentnost pri izboru karijere ako bude u mogućnosti da obezbedi fleksibilne uslove zaposlenja. Poslodavci sve više uviđaju da je neophodno radnicima pružiti dobru ravnotežu između posla i privatnog života, kao i mogućnosti da uklope posao sa porodičnim obavezama i ostalim aktivnostima. Profesija bi mogla biti privlačnija ukoliko bi se povećale mogućnosti za podučavanje sa pola radnog vremena, kao i prilike da se tokom karijere stiču iskustva izvan škole kroz sabatikale, produžena neplaćena odsustva i poslovne razmene sa privredom. Iako svi navedeni podsticaji podrazumevaju troškove, oni se moraju izvagati sa dobrobitima redih smenjivanja kadra, podignutog morala i uvođenja novih znanja i veština u škole.

Proširiti izvor potencijalnih nastavnika

Države tragaju za načinima da privuku nove vrste ljudi u podučavanje, ne samo da bi prevazišle probleme sa manjkom nastavnika, nego i u cilju uvođenja raznovrsnijih kulturnih porekla i iskustava u škole. Neke zemlje imaju dugu tradiciju da od nastavnika stručnih programa zahtevaju iskustvo u privredi, ali ovo pravilo je prošireno kako bi obuhvatilo i druge tipove nastavnika. Potencijalni izvori nastavnika mogu se proširiti ukoliko pristup u nastavničko zanimanje dozvoli i pojedincima sa relevantnim iskustvom izvan obrazovanja. Koristan model nude nam države koje pri određivanju početne plate priznaju veštine i radno iskustvo stečene izvan obrazovanja, i koje omogućavaju kandidatima sa odgovarajućim kvalifikacijama da rade i primaju platu pre nego što završe program nastavničke obuke. Kao nadopuna tu su uglavnom i fleksibilniji pristupi obrazovanju nastavnika koji nude mogućnosti za vanredno studiranje i studiranje na daljinu, i koji boduju relevantne kvalifikacije i iskustvo. Neke zemlje su primetile da se alternativne rute do nastavničkog zvanja posebno dopadaju grupama koje su nedovoljno prisutne u podučavanju, muškarcima i pripadnicima manjinskog stanovništva.

Još jedan način proširenja izvora potencijalnih nastavnika je putem povećanja pokretljivosti nastavnika među obrazovnim nivoima, što se može posti-

ći tako što bi različiti programi obrazovanja nastavnika imali više zajedničkih elemenata, i što bi se obezbedilo više mogućnosti za prekvalifikaciju i dokvalifikaciju nastavničkih veština. Bivši nastavnici takođe su bitan potencijalni izvor regruta u mnogim državama. Strategije za iskorištavanje ovog izvora uključuju održavanje kontakta sa bivšim nastavnicima kako bi ih informisali o razvojinama u obrazovanju i poslovnim prilikama, i planske prekvalifikacije kako bi ih pripremili za podučavanje novih školskih programa.

Ostvariti fleksibilniji mehanizam nagrađivanja

U većini država, nastavnici sa sličnim kvalifikacijama i radnim iskustvom koji rade na određenom nivou školovanja (osnovna škola, srednja škola), plaćeni su prema istom platnom pravilniku. Zbog korištenja jednoobraznog platnog sistema veoma je teško povećati zarade u cilju privlačenja nastavnika u škole koje imaju problema sa zapošljavanjem kadra ili da bi privukli nastavnike iz premetnih oblasti u kojima postoji manjak, a da se istovremeno ne povećaju plate svima. Nastavničko tržište rada je raznovrsno i poteškoće pri regrutaciji nastavnika razlikuje se po tipu škole, predmetnoj specijalizaciji i po regiji. Takođe, u mnogim zemljama problemi sa manjkom nastavnika i čestim promenama u kadru najviše pogađaju škole koje su već u teškom položaju.

Istraživanja su pokazala da u određenom broju zemalja, trenutni podsticaji ne uspevaju da privuku nastavnike da rade u zahtevnim školama ili u nezgodnim mestima. Neke zemlje imaju administrativna pravila po kojima se od nastavnika zahteva da provedu određen deo vremena u određenim tipovima škola kako bi stekli uslove za unapređenje ili bili premešteni na bolju lokaciju, dok u jednoj ili dve države nastavnici moraju da menjaju škole periodično. U zemljama u kojima ovakva pravila ne bi bila izvodljiva ili u kojima bi se postavljalo pitanje kvaliteta rada nastavnika koji nisu odabrali da rade u određenim mestima nego se od njih to zahteva, podsticajne šeme moraju se koristiti na fleksibilniji način. Kako bi osigurali da sve škole imaju nastavnički kadar sličnog kvaliteta, trebalo bi obezbediti, na primer, znatne bonuse uz zaradu za podučavanje u nezgodnim područjima, pomoć pri obezbeđivanju prevoza nastavnicima u udaljenim mestima ili bonuse nastavnicima koji poseduju veštine koje su u potražnji. Istraživanja u zdravstvenom sektoru pokazala su da su podsticaji koji služe da bi privukli doktore da rade u ruralnim područjima (uključujući pomoć pri zaposlenju i smeštaju za supružnike) mnogo isplativiji od šema koje od doktora zahtevaju da u ruralnim područjima odsluže određen deo vremena (Simens i Herst, 2004).

Strategije koje nisu u vezi sa zaradom takođe su vredne spomena, npr. smanjeno vreme rada u učionici ili manji razredi, u slučaju škola u društveno teškim područjima ili školama sa posebnim obrazovnim potrebama. Podsticiju moraju biti dovoljno snažni kako bi trajno promenili kvalitet podučavanja u siromašnim školama.

Poboljšati uslove prijema novih nastavnika

Politike koje bi ohrabrile veći broj ljudi da se bavi podučavanjem neće imati mnogo uspeha ako kandidati visokog kvaliteta budu imali velikih problema pri nalaženju radnog mesta. Najbolji kandidati, oni koji imaju velike šanse za karijeru izvan podučavanja, verovatno neće biti voljni da čekaju u dugačkim redovima ili da trpe niz kratkoročnih premeštaja iz jedne problematične škole u drugu. U ovakvim slučajevima najbitnije je obezbediti dosta sredstava te dobro osmisлити programe uvođenja novih nastavnika u posao i procedure selekcije kako bi bili sigurni da će najbolji kandidati dospeti na dostupna radna mesta. Kada bi pri rangiranju kandidata za upražnjena radna mesta umanjili uticaj prednosti koja se daje iskusnijim nastavnicima, smanjili bi mogućnosti da novi nastavnici budu nesrazmerno raspoređeni u škole u nepovoljnom položaju. U četvrtom poglavlju detaljnije se razmatra uvođenje nastavnika u posao, a selekcija i raspoređivanje na radna mesta u petom poglavlju.

Razmotriti kompromise između broja učenika po nastavniku i prosečne zarade nastavnika

Veliki deo pređašnje rasprave usmeren je na metode poboljšanja nastavničkog kadra. Međutim, kada je potražnja veća od ponude, treba tražiti i načine da se smanji potražnja ili da se makar ne povećava. Uopšteno govoreći, daljni troškovi na škole mogu se iskoristiti kako bi smanjili broj učenika po nastavniku (i time zaposlili više nastavnika i smanjili prosečan broj učenika u razredu) ili povećali prosečne plate nastavnicima ili nekakva kombinacija te dve opcije. Usmerena smanjenja broja učenika u razredu imaju delotvoran učinak na neke učenike (na primer: na najmlađe učenike i na učenike nižeg socio-ekonomskog porekla), opšta smanjenja veličine razreda su skupa i ne garantuju značajna poboljšanja u učenju, makar što se tiče trenutnog prosečnog broja učenika u većini zemalja. Dokumentovano je nekoliko slučajeva u kojima su politike smanjenja razreda zahtevale povećanje nastavničkog kadra, što je izgleda dovelo do pada kvaliteta novih nastavnika – a time je posta-

lo upitno i da li će se ostvariti poboljšanja zbog kojih je smanjen broj učenika u razredima.

Alternativna strategija je da se dodatni troškovi ulože u povećanje prosečne nastavničke zarade i zaposli više pomoćnog osoblja u školama. Cilj ove strategije bio bi da poveća privlačnost podučavanja i da, putem zapošljavanja većeg broja pomoćnika, omogući nastavnicima da posvete veću pažnju svojim stručnim veštinama. I zaista, u poslednjih nekoliko godina postoje indikacije da sve više zemalja smatra da je važnije povećati plate nastavnica nego smanjiti broj učenika u razredima. Postoje argumenti koji govore u prilog ideji da se u nekim školama potpuno preuredi sastav osoblja, pri čemu bi bilo manje zaposlenih nastavnika, ali bi bili znatno bolje plaćeni i imali bi mnogo više podrške.

Sa druge strane, postoje države koje imaju prevelik broj nastavnika, a u kojima jedan nastavnik predaje velikom broju učenika i ima visoku prosečnu platu. U takvim slučajevima postoje predlozi da se dodatni školski troškovi ulože u zapošljavanje većeg broja nastavnika, a ne na povećanje plate, te bi time poboljšali uslove podučavanja i učenja u školama.

Iskoristiti višak nastavnika

Velik broj zemalja trenutno nema problema sa manjkom broja nastavnika, a neke od njih imaju mnogo više kvalifikovanih kandidata nego slobodnih radnih mesta. U državama gde se jednom nastavniku dodeljuje da podučava veliki broj učenika po razredu, postoje šanse da se zaposli veći broj nastavnika i da se poboljšaju školski uslovi. Zemlje koje imaju prevelik broj nastavnika tako imaju mogućnost da budu mnogo izbirljivije pri zapošljavanju novih nastavnika. Izveštaji pokazuju da su neke od zemalja učesnica proširile kriterijume pri selekciji nastavnika tako da se ne baziraju samo na rezultatima testiranja. Od kandidata se sada zahteva da prođu kroz intervju, polažu testove sposobnosti, pišu pripreme za časove i pokažu svoje veštine podučavanja.

Školski sistemi sa prevelikim brojem kvalifikovanih nastavnika u potrazi su za načinima pomoću kojih bi prilagodili obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika, te se tako izborili sa viškom na konstruktivan način. Države u kojima se javljaju ovakve situacije, moraju se postarati da veliki broj kandidata ne sroza kvalitet pripreme nastavnika, npr. zbog pritiska usled velike brojnosti u institucijama obrazovanja nastavnika, zbog poteškoća pri organizovanju prakse u školama ili zbog smanjenih prilika za profesionalni razvoj. Preveliki

broj nastavnika u nekim državama nastao je kao posledica politika koje su uglavnom garantovale diplomcima početnog obrazovanja nastavnika sigurno zaposlenje u državnim školama. Očigledno je da ova pravila treba promeniti kako bi zapošljavanje nastavnika zavisilo od trenutnih potreba i od individualnih kompetencija nastavnika; takođe bi trebalo proširiti programe obrazovanja nastavnika te tako omogućiti pojedincima da steknu veštine i kvalifikacije koje bi im obezbedile drugo zaposlenje u slučaju da nema slobodnih radnih mesta u školstvu.

Literatura

Četvrto poglavlje

RAZVIJANJE ZNANJA I VEŠTINA NASTAVNIKA

Kratak pregled

Brzina kojom se dešavaju društvene promene i povećavaju očekivanja od škola proširila je i produbila uloge nastavnika. Ovo poglavlje razmatra pristupe koje razne zemlje primenjuju kako bi razvile znanja i veštine nastavnika, i pravi pregled obećavajućih inicijativa u početnom obrazovanju nastavnika, uvođenju nastavnika u posao i u profesionalnom usavršavanju.

Za države je veoma dobro da imaju jasne i sažete profile nastavnika ili opise onoga što se očekuje da nastavnik zna i može da radi. Takvi profili su neophodni zato što daju okvirne smernice za početno obrazovanje nastavnika, njihovu sertifikaciju, konstantno stručno usavršavanje i napredovanje u karijeri, kao i da bi uvideli koliku visinu uticaja ovi elementi imaju na podučavanje. Profili nastavnika moraju da oslikavaju ciljeve učenja koje škole pokušavaju da postignu i sporazum o tome šta se smatra za uspešno podučavanje, koji će biti odobren od strane čitave profesije.

Pokazalo se da su fleksibilniji sistemi početnog obrazovanja nastavnika efikasniji pri otvaranju novih puteva u karijeru nastavnika. Faze početnog obrazovanja, uvođenja u posao i profesionalnog usavršavanja nastavnika moraju biti bolje povezani kako bi nastavnicima stvorili mogućnosti za doživotno učenje. Neophodno je da početno obrazovanje nastavnika obezbedi ne samo temeljnu osnovnu obuku iz predmeta podučavanja, iz pedagogije koja je u vezi sa tim predmetima i iz opšte pedagogije; takođe mora usavršiti i veštine razmišljanja o načinu podučavanja i istraživanja tokom rada.

Države razmatraju ulogu stažiranja u školama. Praksa se sada odrađuje rano tokom obrazovanja nastavnika i osmišljena je tako da obezbedi širu sliku bavljenja nastavničkim poslom. Kako bi osigurali dobar početak karijere, od ključne je važnosti da se obezbedi dovoljno sredstava te dobro osmisle programi uvođenja novih nastavnika u posao.

Efikasan profesionalni razvoj je konstantan, uključuje obuke, praksu, dobijanje povratnih informacija i omogućava adekvatno vreme i nastavak pružanja podrške. Pod uspešnim programima podrazumevaju se oni koji uključuju nastavnike u aktivnosti za učenje slične onima koje će oni koristiti sa svojim učenicima i koji podstiču razvoj nastavničkih zajednica za učenje. Sve se više povećava interesovanje da se škole razviju u organizacije za učenje i da se nastavnicima omogući sistematičnija razmena stručnih saveta i iskustva.

Obrazovanje nastavnika trenutno je važna tema na dnevnom redu mnogih država. One nastoje da osiguraju da obrazovanje nastavnika bude privlačno kandidatima visokog kvaliteta, kao i da ono adekvatno pripremi nastavnike za zahteve modernog školovanja.

Starenje nastavničke radne snage dodatno povećava gore navedene brige. Potrebno je obaviti regrutovanje i pripremu velikog broja novih nastavnika kako bi odmenili one koji će se penzionisati u sledećih 5 do 10 godina, a to predstavlja znatno opterećenje za početno obrazovanje nastavnika. Trenutne reforme u brojnim državama uključuju obezbeđivanje fleksibilnijih ruta ka obrazovanju nastavnika, ojačavanje istraživanja i baze znanja, podizanje statusa nastavničkih kvalifikacija i omogućavanje bližeg kontakta pripravnika i škola. Ipak, iako je važno unaprediti početno obrazovanje nastavnika, samo po sebi to nije dovoljno.

Karijera podučavanja sve se više doživljava kao doživotno učenje, pri čemu početno obrazovanje nastavnika predstavlja temelj. Stoga države traže načine da obezbede više podrške za nastavnike početnike, prilike i podsticaje za konstantno profesionalno usavršavanje tokom čitave karijere. U nacionalnom izveštaju o stanju Nemačke stoji: „specifično za posao nastavnika je to da pun razvoj profesionalne kompetencije, potrebna specijalizacija, konstantno uvećavanje znanja, neophodno sticanje iskustva i pouzdanja... i rešavanje najčešće uvek drugačijih problema... mogu da se dese samo direktnim bavljenjem tim poslom“.

U većini profesija naglašena je važnost obrazovanja pre stupanja na posao čime bi se obezbedile čvrste osnove za konstantno učenje i razvoj karijere. Iako je ovaj aspekt donekle prisutan u obrazovanju nastavnika, nije uvek bio eksplicitan u strukturama i programima. Postoji opšta saglasnost svih nacionalnih izveštaja da je potrebno da faze početnog obrazovanja, uvođenja u posao i profesionalnog usavršavanja nastavnika budu mnogo bolje međusobno povezane kako bi se stvorio dosledniji sistem učenja i usavršavanja nastavnika.¹

¹ U odnosu na politike, ovo okvirno znači da ne samo da je neophodno podići kvalitet početnog obrazovanja nastavnika, nego se mora unaprediti uvođenje nastavnika u posao i profesionalno usavršavanje i obezbediti im veću ulogu u celokupnom razvoju nastavnika.

¹ Ako nije naznačeno drugačije, podaci koji se odnose na države i njihov razvoj uzeti su iz nacionalnih izveštaja koje su pripremile države koje su učestvovalе u OECD-ovom projektu politika koje se tiču nastavnika. Radi uštede prostora, nacionalni izveštaji neće biti pojedinačno navođeni. Sve informacije o nacionalnim izveštajima, njihovim autorima i dostupnosti mogu se naći u prvom dodatku.

Takođe, sve češće se uviđa potreba da se kod nastavnika podstiču manje formalni načini učenja kao što su: sistematičnije razmatranje, inovacije, zajedničko rešavanje problema, povezivanje sa drugim nastavnicima, razmenjivanje stručnih saveta i iskustava. Takve ideje, koje se ponekad objedinjene podrazumevaju pod pojmovima kao što su „upravljanje znanjem” ili „škole kao organizacije za učenje”, počele su da se razvijaju u određenom broju zemalja. Da bi škole postale organizacije za učenje potrebno je da nastavnici poseduju veštine i motivaciju da postanu aktivni u stvaranju profesionalnog znanja, u razmenjivanju znanja sa kolegama i u integraciji istraživanja i razvoja u svoj posao.

Ovo poglavlje razmatra različite pristupe koje države koriste kako bi razvile znanja i veštine nastavnika i pravi pregled pitanja politika i obećavajućih inicijativa u početnom obrazovanju nastavnika, uvođenju u posao, profesionalnom usavršavanju u različitim oblicima. Počinje tako što izdvaja trenutne tendencije i dešavanja koja su pokrenula razmatranje postojećih pristupa.

4.1. Uloge nastavnika se menjaju

Zahtevi koji se stavljaju pred škole i nastavnike postaju sve složeniji. Društvo sada očekuje da škole efikasno rade sa različitim jezicima i poreklima učenika, da budu osetljivi prema pitanjima kulture i pola, da promovišu toleranciju i društveni sklad, da efikasno odgovore na potrebe siromašnih učenika i učenika sa problemima u učenju ili ponašanju, da koriste nove tehnologije i da budu u toku sa ubrzano razvijajućim saznanjima i načinima ocenjivanja učenika. Nastavnici bi trebalo da budu sposobni da pripreme učenike za društvo i ekonomiju u kojima se od njih očekuje da budu samoinicijativni učenici, sposobni i motivisani da uče celog života: „u svojoj pripremi, svom profesionalnom usavršavanju i u svom poslu, današnji nastavnici moraju dobro poznavati i razumeti društvo znanja u kojem njihovi učenici žive i u kojem će raditi” (Hargrivs, *Hargreaves*, 2003: 12).

Analiza nedavnih reformi politika u OECD-ovim državama (OECD, 2003) ukazuje na niz promena koje se dešavaju u školama i na implikacije koje one imaju na nastavnike. Kao prvo, skoro sve zemlje pokrenule su politike kojima podižu kvalitet učenja učenika. Tačnije, to uključuje jasnije određivanje ključnih veština i znanja koje učenici moraju da usvoje (npr. u Nemačkoj i Japanu), uvođenje eksternih ocenjivanja učenja i uspeha u školi (npr. u Holandiji i Norveškoj), i osnaživanje stručnosti nastavnika (npr. pri podučavanju čitanja u Sjedinjenim Državama). Kao drugo, usvajanje nacrtu koji određuju ciljeve

učenja i školsku odgovornost uglavnom su predstavljali deo veće grupe reformi koje bi, takođe, školama dale veću autonomiju u radu (npr. u Finskoj i Italiji). Kao treće, nepovoljno društveno stanje i otuđivanje učenika i dalje predstavljaju velike probleme, pri čemu države primenjuju programe osmišljene da smanje broj mladih ljudi bez kvalifikacija (npr. u Francuskoj), da učenike bolje motivišu (npr. u Ujedinjenom Kraljevstvu) ili da smanje razlike u mogućnostima za obrazovanje u svim područjima (npr. u Koreji).

Razmotrivši ovaj plan reforme škola, većina nacionalnih izveštaja o stanju ukazuju na to da se od nastavnika sada očekuje da imaju mnogo veću ulogu, da vode računa o pojedinačnom razvoju dece i mladih, o rukovođenju procesima učenja u učionici, o razvoju čitave škole u „zajednicu za učenje“ i o vezama sa lokalnom zajednicom i širim okruženjem.

Slede neki od primera područja koja su proširila odgovornost nastavnika, kako je spomenuto u nacionalnim izveštajima.

Na nivou pojedinačnog učenika

Iniciranje i upravljanje procesima učenja. Postoji dosta nesuglasica oko toga na koji način bi trebalo da nastavnici sprovode kurikulum plan. Osim što obavljaju nastavu, od nastavnika se sve više očekuje da podstiču učenike da se aktivnije uključuju u sopstveni proces učenja. U nekoliko zemalja to su i postale ključne odgovornosti nastavnika: stvaranje stimulativnog okruženja za učenje i pomaganje učenicima da razviju veštine rešavanja problema i da nadgledaju i upravljaju sopstvenim učenjem.

Efikasno reagovanje na potrebe za učenjem pojedinačnih učenika. Od nastavnika se očekuje da posmatraju i utvrde jače i slabije strane pri učenju i da savetuju učenike i njihove roditelje.

Integrisanje formativnog i sumativnog ocenjivanja. Nastavnici moraju biti „obučeni za ocenjivanje“ i uzeti u obzir i sumativne i formativne metode. Moraju biti upoznati sa standardizovanim testovima ocenjivanja uspeha i da budu sposobni da rezultate testova koriste na dijagnostički način i da prilagođavaju nastavni plan i podučavanje u skladu sa postignućima učenika.

Na nivou učionice

Podučavanje u multikulturalnim učionicama. U učionicama postoji sve veći broj učenika iz različitih kultura i religioznih zajednica. Od nastavnika se očekuje da rade u korist društvenog sklada i integracije koristeći odgovarajuće tehnike upravljanja učionicom i primenjujući znanje o kulturama različitih grupa učenika.

Inovacije u kurikulumu. Neki školski sistemi, npr. u Ujedinjenom Kraljevstvu, uveli su oblasti kao što je građansko obrazovanje koje obrađuju učešće u zajednici, društvenu i moralnu odgovornost i učenje o politici, što se može podučavati zasebno ili se integrisati u ceo školski kurikulum.

Integracija učenika sa posebnim potrebama. Školski sistemi sve češće nude integrisano obrazovanje za učenike sa invaliditetom i poteškoćama pri učenju i od nastavnika se očekuje da razviju znanja o posebnom obrazovanju, o odgovarajućem podučavanju i procesima upravljanja i o radu sa pomoćnim osobljem.

Na nivou škole.

Timski rad i planiranje. Od nastavnika se očekuje da sarađuju i da rade u timovima sa ostalim nastavnicima kao i sa drugim vrstama osoblja. Potrebne su im društvene veštine i veštine upravljanja kako bi sarađivali, određivali opšte ciljeve i zajednički planirali i nadgledali postizanje postavljenih ciljeva.

Evaluacija i planiranje sistematičnog poboljšanja. U mnogim sistemima, od škola se zahteva da iskoriste podatke skupljene putem samoevaluacija ili testiranja i eksternih evaluacija kako bi obavještavale o razvojnim procesima u školi. Ovo zahteva posjedovanje novih veština u skupljanju i analiziranju podataka i u saopštavanju rezultata roditeljima. Osim toga, razvoj škole zahteva veštine upravljanja projektima i veštine nadgledanja.

Korištenje informacionih i komunikacionih tehnologija u podučavanju i administraciji. Od nastavnika se sada očekuje da uvedu upotrebu informacionih i komunikacionih tehnologija u svoj profesionalni rad i da budu obavješteni o najnovijim razvojem i primenama informacionih i komunikacionih tehnologija.

Međuškolski projekti i međunarodna saradnja Sve češće se dešava da škole sarađuju na zajedničkim projektima, i da stvaraju veze sa školama iz drugih zajednica.

Upravljanje i podeljeno rukovođenje. U većini zemalja, donošenje odluka o školovanju postalo je više decentralizovano u poslednjih nekoliko godina, posebno u slučaju organizacije nastave. Sve veći broj različitih odluka koje se moraju doneti na nivou škole stvorio je potrebu za novim zadacima u školskom upravljanju, i od nekih se nastavnika očekuje da učestvuju i da doprinose rukovođenju u školi.

Na nivou roditelja i šire zajednice

Davanje profesionalnih saveta roditeljima. Školski sistemi sve više naglašavaju vitalnu važnost bliske saradnje između škola i roditelja. Shodno tome, nastavnici se moraju obučiti da informišu roditelje i konsultuju se sa njima.

Izgrađivanje opštinskih partnerstava za učenje. Kako bi dobili dodatnu podršku i obezbedili više iskustava u učenju, u nekim zemljama od škola se očekuje da stvaraju partnerstva u zajednici, npr. sa bibliotekama, muzejima, i poslodavcima. Neophodno je da nastavnici poseduju veštine da ostvare te veze i da ih tokom vremena i održavaju.

Iako je podučavanje u mnogim zemljama uključivalo većinu gore navedenih zadataka, brzina kojom se dešavaju društvene promene i povećavaju očekivanja od škola proširila je i produbila uloge nastavnika. Po tvrdnjama Kulahana (2002, str. 14), činjenica da su od 1990-ih mnoge države usvojile perspektivu doživotnog učenja u obrazovnim politikama „daje sveže podsticaje mnogim naprednim dešavanjima koja imaju uticaja na karijeru podučavanja“. Podučavanje se sve učestalije smatra profesionalnom aktivnošću koja zahteva pažljivu analizu svake situacije, izbor ciljeva, razvoj i nadgledanje pogodnih mogućnosti za učenje, procenu njihovog uticaja na postignuća učenika, odgovaranje na potrebe učenika i lično i kolektivno razmatranje sveukupnog procesa. Od nastavnika se, kao od profesionalaca, očekuje da istražuju i rešavaju probleme, razmišljaju o svom radu i preuzimaju veću odgovornost za sopstveno profesionalno usavršavanje.

Ono oko čega se slažu mnogi nacionalni izveštaji o stanju je da postojeći pristupi razvijanju znanja i veština nastavnika ne oslikavaju adekvatno za-

datke koje bi nastavnici trebalo da obavljaju. Kao što se prikazuje u nastavku, državna uprava i nastavničke organizacije u nekim zemljama reagovala su na ovaj problem tako što su razvile profesionalne standarde i definicije ključnih odgovornosti koje bi sadržavala nova „obogaćena“ ali i zahtevnija profesija podučavanja. Ovi novi profili i standardi podučavanja koriste se kako bi uobličili početno obrazovanje nastavnika i profesionalno usavršavanje. Takođe, takvi profili mogu doprineti da javnost bolje razume šta moderno podučavanje zaista podrazumeva.

4.2. Zaključci istraživanja o efikasnim nastavnicima

Važnost kvaliteta nastavnika za učenički uspeh sumirana je u drugom poglavlju. Ovaj deo detaljnije razmatra osobine efikasnih nastavnika prema kojima bi obrazovanje nastavnika i profesionalno usavršavanje trebalo da streme.

Podučavanje je kompleksan zadatak koji podrazumeva interakciju sa mnogo različitih učenika u nizu različitih situacija. Jasno je da ne postoji nijedan skup nastavničkih osobina i ponašanja koji je efikasan sa svim tipovima učenika i okruženjima za učenje, posebno u slučajevima kada se školovanje razlikuje u mnogim važnim elementima u različitim državama. Efikasni nastavnici su ljudi koji su kompetentni u raznim područjima.

Rezultati istraživanja dosledni su u tome da su nastavnici intelektualno sposobni ljudi, artikulisani i dobro obavešteni i sposobni da sistematično razmišljaju, komuniciraju i planiraju. Učenici više postižu sa nastavnicima koji se dobro pokažu na testovima pismenosti i verbalnih sposobnosti (Gustafson, 2003; Rajs, *Rice*, 2003).

Takođe je utvrđena definitivna povezanost akademskih kvalifikacija nastavnika i učeničkih postignuća. Koristeći podatke iz Treće matematičke i naučne studije o uspehu 13-ogodišnjaka iz 39 država, Vesman (*Wößmann*, 2003) je utvrdio da nivo obrazovanja nastavnika definitivno utiče na uspešnost učenika, pri čemu su efekti jači u slučaju prirodnih nauka nego matematike. Sa druge strane, studija koju su u Sjedinjenim Državama sprovedi Goldhaber i Bruer (*Goldhaber and Brewer*, 2000) dokazala je da postoji veza između postignuća učenika i matematičkih kvalifikacija nastavnika, ali ne i u slučaju prirodnih nauka.

Rad Vilsona *et al.* (2001) otkrio je definitivnu povezanost između nastavničke pripreme iz predmetne oblasti i učeničkog uspeha, ali takođe je zapaženo da više proučavanja predmetne oblasti nije uvek bolje rešenje. Zaključili su da postoji određena granica poznavanja predmetne oblasti koja je neophodna za efikasno podučavanje, ali iznad te granice viši nivoi poznavanja predmetne oblasti – makar mereni prema akademskim kvalifikacijama – ne predstavljaju obavezno dobitak za učenike. Ovaj zaključak potvrđuje i Monkove nalaze (Monk, 1994) koji kažu da nastavnička priprema sadržaja, izmerena prema studijama u predmetnoj oblasti, ima pozitivan učinak na uspeh učenika u prirodnim naukama, ali ta veza je krivolinijska, sa neznatnim povećanjima učeničkih rezultata kod nastavnika čiji su kusevi iznad graničnih vrednosti poznavanja predmetne oblasti. Pregled koji je pripremljen za Obrazovnu komisiju Sjedinjenih Država (*Education Commision of the States*) iznosi zaključak da istraživanja daju umerene dokaze za važnost solidnog poznavanja predmetne oblasti ali da oni uglavnom „ipak nisu dovoljno precizni da bi jasno pokazali kolika je uloga poznavanja predmetne oblasti za podučavanje određenih predmeta i na određenim nivoima znanja“ (Obrazovna komisija Sjedinjenih Država, 2003).

Studije koje su u obzir uzele i stručnost u predmetnoj oblasti i metodologiju podučavanja pokazale su da na uspeh učenika utiče i to da li nastavnici znaju kako da podučavaju (Venglinski (*Wenglinsky*, 2000, 2002); Gustafson, 2003; Vejn i Jangs (*Wayne and Youngs*), 2003). Međutim, procenjivanja uticaja pedagoške pripreme otežano je činjenicom da postoji potencijalno veliki broj različitih kurseva pod ovom oznakom, uključujući i kurseve iz podučavanja specifičnih predmeta i opštije kurseve iz teorije podučavanja, obrazovne psihologije, sociologije, ocenjivanja, merenja i testiranja, upravljanja učionicom i slično. Ovi kursevi su ponuđeni u različitim redosledima i različitih su sadržaja i intenziteta. Rajs (2003) zaključuje da pedagoške studije doprinose uspehu nastavnika ako su kombinovane sa poznavanjem sadržaja. Istraživanje u Sjedinjenim Državama označeno je kao delimičan dokaz za zaključak da pedagoške preprime doprinose efikasnom podučavanju, posebno u slučaju kurseva iz specifičnih predmeta i kurseva koji su osmišljeni kako bi razvili suštinske veštine kao što su upravljanje učionicom, ocenjivanje učenika i razvoj kurikuluma (Obrazovna komisija Sjedinjenih Država, 2003).

Međutim, dokazi su manje jasni po pitanju učinka naprednih kvalifikacija u obrazovanju. U Sjedinjenim Državama, na primer, u nekoliko država se od nastavnika zahteva da završi studiranje poslediplomskih studija u određenom vremenskom roku nakon prvog zaposlenja. Većina tih diploma je iz obrazova-

nja češće nego iz predmetne oblasti, a Rivkin *et al.* (2001) ne nalaze nikakve dokaze da posedovanje master diplome poboljšava nastavničke veštine. Dodatna posledica takve politike je to što ona povećava trošak dostizanja zvanja nastavnika i mogla bi da odvraća potencijalno uspešne nastavnike od ulaska u profesiju (Murnan, 1996). Ipak, kao suprotan primer, od svih nastavnika opšteg obrazovanja u Finskoj zahteva se da završe kurs koji traje od pet do šest godina (diploma mastera) pre nego što dobiju posao i smatra se da ovo doprinosi relativno visokom društvenom statusu profesije i privlači sposobne ljude da postanu nastavnici.

Kao što je spomenuto u 2. poglavlju, postoji opšta saglasnost da mnogi bitni aspekti kvaliteta nastavnika nisu merljivi pokazateljima kao što su kvalifikacije, iskustvo i testovi akademskih sposobnosti. One osobine nastavnika koje se najlakše mere čine samo mali deo razloga zbog kojih su neki nastavnici efikasniji od drugih (Goldhaber *et al.*, 1999).

U studiji koja je imala dosta uticaja, Šulman (*Shulman*, 1992) je identifikovao pet opštih oblasti za usavršavanje profesionalnog znanja i stručnosti u podučavanju:

- ponašanje – efektivnost se očituje u ponašanju nastavnika i u ishodima učenja učenika,
- percepcija – nastavnici kao inteligentna, obzirna, osećajna bića koje karakteriše namena, strategije, odluke i razmišljanje,
- sadržaj – priroda i adekvatnost nastavničkog poznavanja strukture kurikuluma koji se podučava.
- ličnost – nastavnici služe kao moralni uzori, primenjuju moralno-pedagoške principe.
- nastavničko poznavanje i senzibilnost prema kulturnim, društvenim i političkim uslovima i okruženju njihovih učenika.

U studijama koje su sproveli Lingard *et al.* (2002) i Ers *et al.* (2000), identifikovan je niz ličnih kompetencija koje utiču na kvalitet i uspešnost podučavanja: dobro poznavanje predmeta, veštine u komunikaciji, sposobnost povezivanja sa pojedinačnim učenicima, veštine samoupravljanja, organizacione veštine, sposobnost rešavanja problema, repertoar metoda podučavanja, veštine rada u timu i istraživačke veštine.

Na temelju opsežnog pregleda raznih istraživanja Hati (*Hattie*, 2003) identifikuje pet glavnih odrednica koje čine visokokompetentne nastavnike.

Stručni nastavnici su oni koji mogu da: odrede suštinsko predstavljanje svog predmeta na osnovu načina na koji organizuju i koriste poznavanje predmeta; vode učenje kroz interakcije u učionici stvarajući optimalne uslove za učenje; nadgledaju učenje i dobiju povratne informacije od učenika; potpomažu efikasne ishode učenja kroz način na koji se ophode prema učenicima i unapređuju strast prema podučavanju i učenju; i utiču na postignuća učenika tako što ih uključuju u rad, zadaju im podsticajne zadatke i ciljeve i podstiču „produbljeno“ učenje i razumevanje. Hati se takođe zalaže za to da se osobine stručnih nastavnika posmatraju kao deo profila, a ne kao lista osobina: „Ne postoji jedinstven neophodan skup, ni jednako prisustvo svih osobina, nego preklapanje mnogih osobina u jednu celinu“ (Hati, 2003, str. 10).

S obzirom na to da postoji niz osobina koje doprinose tome da nastavnik bude uspešan, ima i raznih načina na koje one mogu da se razviju, važno je konstantno nadgledati i ocenjivati efekte nastavničke pripreme i usavršavanja kako bi se postarali da područja koja treba usavršiti nisu suviše uska i da potencijalno bitni aspekti podučavanja nisu zanemareni. Kriterijumi koje koriste poslodavci da bi zaposlili nastavnike imaju presudnu ulogu u ovom smislu. Iako u istraživanjima o efektivnosti nastavnika postoji dosta nejasnoća i kontradikcija, makar su poslužila da bi se posumnjalo u oslanjanje na ograničen niz akademskih kvalifikacija pri određivanju ko ima više šansi da bude kompetentan nastavnik i ko će napredovati kada stupi na radno mesto.

Mnoge, ako ne i sve, ključne osobine uspešnih nastavnika postaće očevidne tek kada se krene sa podučavanjem. Mnoge će se veštine pre razviti dok ljudi rade kao nastavnici nego za vreme obrazovanja pre službe. Formalne, merljive osobine nastavnika su neophodne, ali ne i dovoljne; moraju se dopuniti procesima koji će omogućiti da se identifikuju važni a manje opipljivi kvaliteti nastavnika. Takvi procesi su obavezni pri određivanju ko će se upisati na ubrazovanje nastavnika, određivanju kriterijuma za nastavničke kvalifikacije i osnove po kojoj se nastavnici biraju za zaposlenje i napredovanje u karijeri.

Kao rezultat pojave istraživanja efektivnosti nastavnika, sve veći broj zemalja razvija opšte profile podučavanja i standarda prema kojima se mogu proceniti obrazovanje i usavršavanje nastavnika i školski uslovi (videti 4.4. u nastavku). Iako je koncept standarda nastavničke efektivnosti multidimenzionalan i težak za razumevanje, uvidi koji su proizašli iz istraživanja i iz pristupa isprobanih u raznim državama ukazuju na obećavajući korak napred.

4.3. Početno obrazovanje nastavnika

4.3.1. Upis na obrazovanje nastavnika

U većini zemalja postoji nekoliko načina za sticanje nastavničkog zvanja. U nekim državama, većina pripravnika se upiše odmah posle srednje škole, dok druge države privlače veći postotak pojedinaca koji su već završili terciarno obrazovanje ili su se počeli baviti podučavanjem nakon bavljenja nekom drugom profesijom. Upis se razlikuje po tipu pripreme institucije i po nivou škole u kojoj kandidati planiraju da podučavaju. Nastavnici se pripremaju u veoma raznovrsnim institucijama: na nastavničkim koledžima i univerzitetima, državnim i privatnim institucijama. U nekim zemljama (npr. u Sjedinjenim Državama, gde se javlja oboje, i u Kanadi) učenici učestvuju u troškovima obrazovanja nastavnika kroz plaćanje školarine. U drugim zemljama (npr. u Francuskoj i Nemačkoj) ne postoji školarina za obrazovanje nastavnika.

U mnogim evropskim državama, upis na obrazovanje nastavnika uglavnom je otvoren za sve koji su završili srednje obrazovanje, dok se u drugim primenjuju restriktivnija pravila upisa. Uglavnom, upis na simultano obrazovanje nastavnika uglavnom se bazira na završnim ocenama iz srednje škole, dok upis na konsekvativne kurseve (koji su češći u slučaju nastavnika koji predaju višim razredima osnovne škole i profesora u srednjim školama) zavise više od uspeha na univerzitetskim studijama. U državama u kojima podučavanje uživa visok društveni status – kao što je slučaj sa Finskom, Irskom i Korejom – postoji jaka konkurencija za upis na obrazovanje nastavnika. Na primer: u Finskoj u osnovnom obrazovanju ima mnogo više kandidata nego slobodnih mesta za upis na obrazovanje nastavnika, te selekcija ima dve faze. Prva faza vredi u celoj državi i temelji se na završnim ocenama iz srednje škole, na uspehu u prethodnom školovanju i na relevantnom radnom iskustvu. Druga faza je specifična za različite univerzitete i može da podrazumeva ispitivanja, pojedinačne i grupne intervju, posmatranje podučavanja i drugih grupnih situacija.

U nekim nacionalnim izveštajima o stanju izražena je strepnja da je upis na početno obrazovanje nastavnika često rezervna opcija za slučaj da se pogoršaju izgledi diplomaca na tržištu rada. Na primer: u Belgiji (u flamanskoj zajednici) 2000/01. godine, više od polovine studenata prve godine obrazovanja za srednjoškolske profesore izjavilo je da im je to bila druga ili treća opcija. U Mađarskoj oko 20% svih redovnih studenata upisano je na program

obrazovanja nastavnika, a verovatno će samo mali deo njih raditi kao nastavnici.

Postavljanje oštrijih kriterijuma za upis na obrazovanje nastavnika problematično je u zemljama u kojima postoji duga tradicija uglavnom neograničenog upisa u visokom obrazovanju. Takođe, broj ljudi koji žele da se upišu na obrazovanje nastavnika ne može se posmatrati odvojeno od dostupnosti drugih usmerenja u visokom obrazovanju: u slučaju obrazovanja nastavnika u Mađarskoj broj upisanih je visok uprkos tome što je broj vladinih stipendija ograničen, delimično zbog toga što postoji samo mali broj akreditovanih studija u drugim oblastima. Pitanje kriterijuma za upis ipak se mora rešavati zato što postoji opasnost da se uz upis koji je uglavnom bez restrikcija sredstva sistema obrazovanja nastavnika suviše istanje. Kada bi programi obrazovanja nastavnika u takvim državama primali manje učenika i ako ti koji su upisani budu adekvatniji za podučavanje i zainteresovaniji za karijeru nastavnika, dostupni resursi će se moći efikasnije iskoristiti.

Kriteriji za upis su možda i važniji u zemljama koje žele da prošire obrazovanje nastavnika kako bi rešili problem manjka nastavnika. Na primer, kao deo reforme obrazovanja nastavnika, ciriški kanton u Švajcarskoj otvorio je univerzitete primenjenih nauka u obrazovanju za ljude sa profesionalnim radnim iskustvom a bez diplome o završenoj srednjoj školi (*matura*). Kako bi procenili i overili kompetencije ovih kandidata, osmišljeno je ocenjivanje kojim se procenjuju njihove komunikacione veštine, veštine za saradnju, prenošenje znanja i samoupravljanje. Drugi primer dat je u dodatku 4.1. koji prikazuje pristup korišten u Izraelu u cilju podizanja kvaliteta kandidata pomoću povezivanja promena u uslovima upisa sa dužinom i strukturom kursa.

Primer 4.1. Privlačenje visokokvalitetnih učenika u obrazovanje nastavnika u Izraelu

Pored povećanja kvaliteta kandidata putem povećanja uslova za upis, nova inicijativa Izraelskog ministarstva za obrazovanje koja je počela 1999. godine, ima za cilj da privuče u podučavanje odlične učenike sa izuzetno visokim bodovima na upisu, tako što im nudi program koji je prilagođen pojedincu i pun izazova. Cilj im je da dostignu oko 5% od ukupnog broja nastavnika stažista, a namera im je da ovi ljudi vremenom postanu obrazovne vođe.

Sam program traje tri godine (umesto četiri godine, ali sa istim brojem časova), što se usklađuje prema pojedinačnom učeniku. Program obuhvata redovne kurseve ali i individualne programe, samostalno učenje i tutorstvo. Četvrta godina je uvođenje u posao, što se dešava uglavnom u školama. Odabrani studenti imaju obezbeđenu punu stipendiju i prioritet pri postavljanju u službi. Trenutno se ovaj program sprovodi na 19 fakulteta sa 800 studenata (počeo je sa 4 fakulteta i 70 učenika). Potpuna ocena rezultata još uvek nije dostupna, ali prvi rezultati pokazuju visoko zadovoljstvo među učesnicima i obimnu integraciju u zvanje nastavnika.

Izvor: Libman et al. (2002).

4.3.2. Struktura početnog obrazovanja nastavnika

Struktura početnog obrazovanja nastavnika drastično se razlikuje od države do države. Tabela 4.1. prikazuje neke od ključnih karakteristika.

Simultani model naspram konsektivnog modela

Uopšteno govoreći, tabela 4.1. prikazuje da postoje dva različita modela obrazovanja nastavnika.² Simultani model je program u kojem se akademski predmeti uče uz obrazovne ili profesionalne studije tokom trajanja studiranja. U nekim slučajevima, nakon završavanja akademskih i profesionalnih studija dobijaju se zasebne kvalifikacije, ali u većini slučajeva dobija se jedna diploma, npr. bačelor iz obrazovanja. Simultani modeli su česti pri pripremi učitelja. Kao što se vidi u tabeli 4.1, sva obrazovanja učitelja osim u Francu-

² Podaci u tabeli 4.1. odnose se na 2001. g. a u nekim državama, struktura obrazovanja nastavnika promenila se od tada.

skoj i Nemačkoj izgrađena su po simultanom modelu (dok neke države nude i simultani i konsektivni model na ovom nivou). Velika većina zemalja takođe nudi simultane obrazovne programe za nastavnike viših razreda osnovne škole i srednjoškolske profesore. Štaviše, opšte obrazovanje profesora srednje škole uglavnom se sprovodi putem simultanog modela u 10 zemalja: u Belgiji (flamanska zajednica), Kanadi (Kvebek), Grčkoj, Mađarskoj, Irskoj, Italiji, Japanu, Koreji, Turskoj i u Sjedinjenim Državama.

Simultani model nudi potencijalnu dobrobit zato što omogućava više integrisano iskustvo učenja pošto se pedagoška obuka i predmetna obuka održavaju istovremeno. Međutim, simultani modeli su na neki način i manje fleksibilni od konsektivnih modela zbog toga što se od studenata zahteva da se veoma rano tokom studija odluče za ulazak u obrazovanje nastavnika. Potencijalni problem kod simultanih modela je i to što je ponekad teško i skupo upisati se na obrazovanje nastavnika nakon ostvarivanja kvalifikacija iz neke druge discipline izvan obrazovanja, iako postoji nekoliko država koje donekle priznaju studije u drugim oblastima. Simultani model bi takođe mogao biti manje privlačan ako nastavnici imaju nesigurne izgleda za zaposlenje: diploma na kojoj piše „obrazovanje“ ili „podučavanje“ mogla bi delovati manje privlačno potencijalnim poslodavcima iako bi u svim drugim pogledima sadržaj mogao biti ekvivalentan drugim diplomama.

Konsektivni model predstavlja program profesionalne obuke iz pedagogije i podučavanja koji se pohađa nakon završetka prvog ciklusa studija iz neke druge discipline koja je u vezi sa predmetima koji se predavaju u školi. Kao što prikazuje tabela 4.1, konsektivni modeli su češći kod pripremanja nastavnika viših razreda osnovne škole i srednjoškolskih profesora, a ređi pri obrazovanju učitelja. Ovaj tip programa karakterističan je npr. za Dansku, Francusku, Norvešku i Španiju. Mnoge druge države – Austrija, Australija, Češka Republika, Engleska, Finska, Irska, Izrael, Holandija, Severna Irska, Škotska, Slovačka Republika, Švedska i Vels – nude i konsektivni i simultani model za obrazovanje nastavnika viših razreda osnovne škole i srednjoškolskih profesora.

Konsektivni modeli omogućavaju fleksibilniji put do obrazovanja nastavnika. Diplomirani studenti i dalje mogu upisati obrazovanje nastavnika nakon završetka nekih drugih osnovnih studija i, pošto omogućavaju kasnije odlučivanje, konsektivni programi su prilagodljiviji promenama interesovanja kod studenata i promenama u uslovima na tržištu rada. Takođe postoje i tvrdnje da konsektivni modeli nude potencijalno bolje predmetno obrazova-

nje zato što će matematiku, istoriju i slično verovatno predavati stručnjaci iz tih oblasti, a i potencijalni nastavnici se mešaju sa većom grupom studenata. Sa druge strane, konsektivni modeli možda nude manje integrisano iskustvo učenja potencijalnim nastavnicima pošto će se javljati manje mogućnosti za povezivanje poznavanja predmeta sa njegovom pedagogijom.

Neki programi obrazovanja nastavnika rašireni su po velikim institucijama (npr. u univerzitetu), i od nastavnika pripravnika očekuje se da pohađaju kurseve i na fakultetima koji su u vezi sa predmetom podučavanja i na obrazovnim fakultetima; drugi programi su koncentrisani u jednom fakultetu obrazovanja nastavnika. Ponovo, oba pristupa imaju svoje prednosti i mane. Pohađanje kurseva na fakultetima gde se predaju određeni predmeti može da obezbedi visokokvalitetnu obuku iz predmeta, zasnovanu na najnovijim istraživanjima, ali studiranje na dva različita fakulteta moglo bi da dovede do fragmentisanog, a ne integrisanog iskustva učenja. Takođe, studentima bi takođe moglo biti teže da razviju profesionalni identitet kao nastavnici (Kalander (*Calander*, 2003) je izdvojio ovu brigu u Švedskom obrazovanju nastavnika).

Simultani i konsektivni modeli obrazovanja nastavnika verovatno su više ili manje privlačni različitim tipovima potencijalnih nastavnika i imaju različite uticaje na pripremu nastavnika za profesiju. Aspekti relativnih vrednosti ova dva glavna modela menjaju se sa vremenom, ali postoji opšte slaganje da oba nude karakteristične dobiti i da je za države dobro ako nude oba modela obrazovanja nastavnika, a ne samo jedan. Simultani sistemi privlačni su studentima koji su odlučni da postanu nastavnici. Konsektivni modeli omogućavaju ljudima da odlože odluku o upisu na obrazovanje nastavnika sve dok ne budu u neposrednoj poziciji da od nje imaju koristi i dok uzmu dovoljno vremena da se informišu i odluče da li je karijera nastavnika pravi izbor za njih. Oba modela bi trebalo da budu dostupna u okviru jednog fleksibilnog sistema obrazovanja nastavnika.

U evropskim zemljama potrebno je hitno rešiti problem strukture obrazovanja nastavnika. Sporazum iz 1999. g. kojim su se evropske države složile da usklade svoje sisteme visokog obrazovanja („Bolonjski proces“) pokrenuo je restrukturisanje sistema visokog obrazovanja. Ovo je posebno uticalo na obrazovanje nastavnika zato što se ostvarivanje nastavničkih kvalifikacija veoma razlikuje unutar Evrope po strukturi, dužini i lokaciji (na univerzitetu i izvan univerziteta). Uglavnom se podrazumeva da će na kraju sveukupno obrazovanje nastavnika biti sprovedeno u institucijama na nivou univerziteta (po sistemu osnovnih i posle diplomskih studija).

U Evropi se dešavaju strukturne promene velikih razmera i, ako se pravilno nadgledaju i ocene, daće nam jedinstvenu priliku da procenimo na koji način sistem obrazovanja nastavnika utiče na polaznike i na to šta oni uče.

Kratki programi naspram dugih programa obrazovanja nastavnika

Trajanje početnog obrazovanja nastavnika bitno se razlikuje od države do države (tabela 4.1. i grafikon 4.1). U proseku, programi za obrazovanje učitelja traju 3,9 godina, obrazovanje nastavnika viših razreda osnovne škole 4,4 godine, a obrazovanje srednjoškolskih profesora 4,9 godina. Ako se u obzir uzmu sve države, obrazovanje traje od tri godine (npr. za neke učitelje u Irskoj i Španiji) do maksimalnih 6,5 godina za neke srednjoškolske profesore u Slovačkoj Republici i osam godina sa profesore u Italiji. Postoje i velike razlike u trajanju u okviru jedne države, pri čemu studije za neke profesore srednjih škola traju otprilike duplo više nego studije za učitelje u Italiji i Španiji. Sa druge strane, obrazovanje nastavnika za sve nivoe školovanja traju po četiri godine u zemljama poput Australije, Kanade (Kvebek), Engleske, Koreje i Sjedinjenih Država.

Zbog razlika u trajanju studija doba u kojem ljudi najčešće počinju da se bave podučavanjem kreće se od ranih dvadesetih (na primer u zemljama gde se govori engleski) do kasnih dvadesetih ili ranih tridesetih (npr. u Nemačkoji ili Italiji). Ponekad postoje i znatne varijacije u tipičnom dobu stupanja u službu u okviru samih država, pri čemu učitelji često započnu karijeru u ranijem dobu od ostalih nastavnika. Slika je donekle još komplikovanija usled sve češćih slučajeva u nekim zemljama da kandidati u zreloj dobi postaju nastavnici nakon neke druge karijere (videti 4.3.4. u nastavku). Verovatno relativno kratke studije obrazovanja nastavnika potpomažu sticanje zvanja nastavnika ljudima iz drugih zanimanja zbog toga što podrazumevaju manje troškove, posebno u smislu sredstava uložених u obrazovanje.

Trajanje kurseva takođe utiče i na pokretljivost nastavnika unutar država. Tamo gde postoje značajne razlike u trajanju studija za različite tipove nastavnika (npr. četiri godine za učitelje u Italiji, a sedam godina za neke srednjoškolske profesore), velika je verovatnoća da će to dovesti i do značajnih razlika u zaradi i izgrađivanju karijere, te da će ograničiti pokretljivost nastavnika među različitim tipovima škola i zaduženja.

Opšti trend bio je da se produži trajanje početnog obrazovanja nastavnika. U mnogim zemljama, obrazovanje učitelja produženo je na četiri godine pošto je to postao program na nivou univerziteta, a obrazovanje ostalih nastavnika produženo je za otprilike jednu godinu pošto sada zahteva poslediplomske kvalifikacije. Proširenje nastavničkih odgovornosti koje je spomenuto ranije verovatno je prouzrokovalo pritisak da se još više produži trajanje početnog obrazovanja nastavnika. Pritisak je možda prouzrokovao stavom da nastavničke kvalifikacije moraju imati sličan status kvalifikacijama za druga zanimanja i da produžavanje trajanja drugih studija treba da se nadoknadi dužim obrazovanjem nastavnika pre stupanja u službu. Iako oba argumenta nose određenu težinu, mora se razmotriti i činjenica da duže studiranje zahteva povećane troškove, što bi moglo umanjiti potencijalni broj dostupnih nastavnika; a tu je i istraživanje navedeno u odeljku 4.2. koje dovodi u pitanje efektivnost nekih aspekata programa za obrazovanje nastavnika. Kada se sve uzme u obzir, možda je bolje obezbediti više sredstava za unapređenje usavršavanja nastavnika tokom karijere nego povećavati trajanje obrazovanja pre zaposlenja.

Tabela 4.1. Uslovi obrazovanja nastavnika pre stupanja u službu, 2001.

	Trajanje programa početnog obrazovanja nastavnika u godinama			Konspektivni program (–) ili simultani program(II)			Neophodno iskustvo u podučavanju za dobijanje radne dozvole u godinama			Ispitivanja nakon sticanja diplome radi zaposlenja u zvanju nastavnika		
	Učitelji	Nastavnici	Profesori	Učitelji	Nastavnici	Profesori	Učitelji	Nastavnici	Profesori	Učitelji	Nastavnici	Profesori
Australija	4	4	4	II	II	II	a	a	a	Ne	Ne	Ne
	4	4	4	--	--	--	a	a	a	Ne	Ne	Ne
Austrija	3	3	5,5	II	II	--	a	a	a	Ne	Ne	Ne
		5,5					a	a		Ne		
Belgija (fl.)	3	3	4,6-5,8	II	II	II	a	a	a	Ne	Ne	Ne
		2-4	2-4				a	a	a	Ne	Ne	Ne
Belgija (fr.)	3	3	4,24	II	II	-- ili II	a	a	a	Ne	Ne	Ne
			5,24			-- ili II	a	a	a	Ne	Ne	Ne
Kanada (Kvebek)	4	4	4	II	II	II	a	a	a	Ne	Ne	Ne
Čile	m	m	m	m	m	m	a	a	a	Ne	Ne	Ne
Česka Republika	4	5	5	II	II	II	a	a	a	Ne	Ne	Ne
		7	7		--		a	a	a	Ne	Ne	Ne
Danska	4	4	4	II	II	--	a	a	a	Ne	Ne	Ne
Finska	5	5	5	--	II	II	a	a	a	Ne	Ne	Ne
		6	6		--		a	a	a	Ne	Ne	Ne
Francuska	5	5	5	--	--	--	a	a	a	Da	Da	Da
		6	6		--		a	a	a	Da	Da	Da
Nemačka	5,5	5,5-6,5	6,5	--	--	--	a	a	a	Da	Da	Da
	5,5-6,5			--	--		a	a		Da		
Grčka	4	4	4	II	II	II	a	a	a	Da	Da	Da
		5	5		II		a	a	a	Da	Da	Da
Mađarska	4	4	5	II	II	II	a	a	a	Ne	Ne	Ne
Island	3	3		II	II	--	m	m	m	Ne	Ne	Ne
	4	4	4	--	--	--	m	m		Ne	Ne	
Irska	3	4	4	II	II	II	1	1	1	Ne	Ne	Ne
	4,5			--			a			Ne		
Izrael	4	4	4-5	II	II	--	1	1	a	Ne	Ne	Ne
		4-5			--		a			Ne		
Italija	4	6-8	6-8	II	II	II	1	1	1	Da	Da	Da
Japan	2	2	4	II	II	II	a	a	a	Da	Da	Da
	4	4	6	II	II	II	a	a	a	Da	Da	Da
	6	6		II	II	II	a	a	a	Da	Da	Da
Koreja	4	4	4	II	II	II	a	a	a	Da	Da	Da
		2-2,5	2-2,5		II		a	a		Da	Da	
Meksiko	4	6	m	II	II	m	a	a	m	Da/Ne	Da/Ne	m
				II	II		a	a		Da/Ne	Da/Ne	
Holandija	4	4	5,5	II	II	--	a	a	a	Ne	Ne	Ne
			5		--		a	a	a	Ne	Ne	Ne
Novi Zeland	3	4	4	II	--	--	2	2	2	Ne	Ne	Ne
	4	5	5	--	II	II	2	2	2	Ne	Ne	Ne
		4	4		II		2	2	2	Ne	Ne	Ne
Norveška	4	4	4	II	II	--	a	a	a	Ne	Ne	Ne
		6	6		--		a	a	a	Ne	Ne	Ne
Portugalija	3	5	5	II	II	II	1	a	a	Ne	Ne	Ne
	4	6	6	--	--	--	1	a	a	Ne	Ne	Ne
Slovačka Republika	4	5	5	II	II	II	a	a	a	Ne	Ne	Ne
	7	7	7	--	--	--	a	a	a	Ne	Ne	Ne
Španija	3	6	6	II	--	--	1	1	1	Da	Da	Da
		4			--		1			Da		
Švedska	3,5	4,5	4,5	II	II	--	a	a	a	Ne	Ne	Ne
		4,5	4,5		--		a	a		Ne	Ne	
Švajcarska	3-4	4-5	6	II	II	--	a	a	a	Ne	Ne	Ne
Turska	4	4	4	II	II	II	1	1	1	Ne	Ne	Ne
			5,5		II					Ne		Ne
					II					Ne		Ne
Ujedinjeno Kraljevstvo (Eng.)	3-4	3-4	3-4	II	II	II	1	1	1	Ne	Ne	Ne
	4	4	4	--	--	--	1	1	1	Ne	Ne	Ne
Ujedinjeno Kraljevstvo (S. Irska)	4	4	4	II	II	II	1	1	1	Ne	Ne	Ne
	4	4	4	--	--	--	1	1	1	Ne	Ne	Ne
Ujedinjeno Kraljevstvo (Škotska)	3,75-4,75	3,75-4,75	3,75-4,75	--	--	--	≥ 1	≥ 1	≥ 1	Ne	Ne	Ne
	4	4	4	II	II	II	≥ 1	≥ 1	≥ 1	Ne	Ne	Ne
		3,5-4,5	3,5-4,5		II		≥ 1	≥ 1	≥ 1	Ne	Ne	Ne
Ujedinjeno Kraljevstvo (Vels)	3-4	3-4	3-4	II	II	II	1	1	1	Ne	Ne	Ne
	4	4	4	--	--	--	1	1	1	Ne	Ne	Ne
Sjedinjene Države	4	4	4	II	II	II	≤ 3	≤ 3	≤ 3	Ne	Ne	Ne

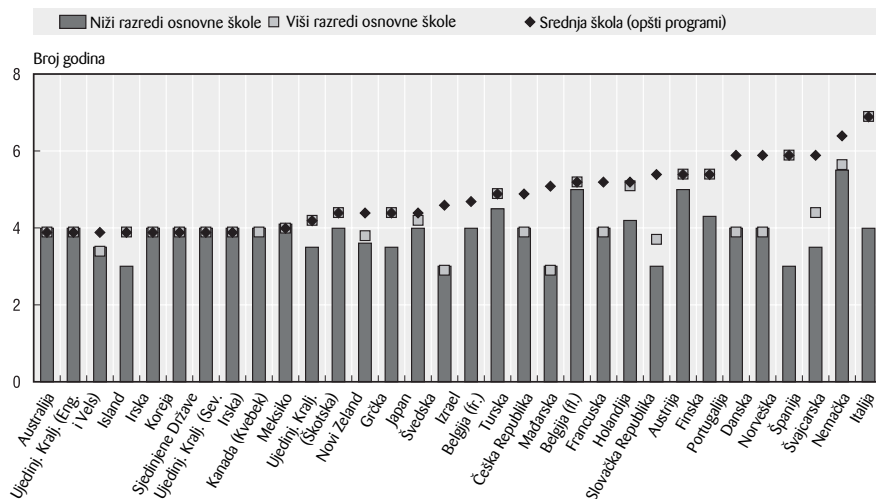
Napomene: Podaci za srednjoškolsko obrazovanje su samo za opšte programe. Podaci za Kanadu (Kvebek), Čile, Izrael, Ujedinjeno Kraljevstvo (S. Irska) i Ujedinjeno Kraljevstvo (Vels) odnose se na 2002, dok su podaci za Švajcarsku iz 2003. godine. Simultani program kombinuje opšte obrazovanje iz jednog ili više predmeta sa teorijskom i praktičnom obukom nastavnika dok konsekutivni model omogućava većinu praktične obuke tek nakon sticanja opšteg obrazovanja.

Simboli za podatke koji nedostaju

a: Podaci nisu primenljivi zbog neodgovarajuće kategorije; m: Podaci nisu dostupni.

Izvor: Bazirano na tabelama D4.1b, D4.1c i D4.1d izdatim u publikaciji *OECD (2003b)*, osim podataka za Kanadu (Kvebek), Čile, Izrael, Švajcarsku, Ujedinjeno Kraljevstvo (S. Irska) i Ujedinjeno Kraljevstvo (Vels). Podaci za pomenute države su iz izveštaja o stanju koje su pripremile države koje su učestvovalе u projektu.

Grafikon 4.1. Trajanje obrazovanja nakon srednje škole neophodnog za ostvarivanje zvanja nastavnika, 2001.



Napomena: Države su poredane u rastućem nizu godina koje su potrebne da bi se posle srednjoškolskog obrazovanja postalo profesor u srednjoj školi. Podaci za Kanadu (Kvebek), Izrael, Ujedinjeno Kraljevstvo (Sev. Irska) i Ujedinjeno Kraljevstvo (Vels) odnose se na 2002. godinu dok su podaci za Švajcarsku iz 2003.

Izvor: *OECD (2003b)* osim za Kanadu (Kvebek), Izrael, Švajcarsku, Ujedinjeno Kraljevstvo (S. Irska) i Ujedinjeno Kraljevstvo (Vels). Podaci za pomenute države su iz izveštaja o stanju koje su pripremile države koje su učestvovalе u projektu.

4.3.3. Sadržaj i fokus pri obrazovanju nastavnika

Sistemi obrazovanja nastavnika razlikuju se takođe i po svojoj specifičnosti. U nekim državama početno obrazovanje nastavnika ima prilično opštu formu i dozvoljava nastavnicima da podučavaju različite predmete na različitim nivoima obrazovanja ili različitim tipovima škola. Na primer: nakon reformi sprovedenih u Švedskoj 2001. godine, sada postoji znatan broj zajedničkih elemenata kod svih nastavnika, od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja. Sistem koji nudi uže specijalizovane puteve obrazovanja nastavnika kvalifikuje pripravnike za određene tipove škola. U nekim zemljama, npr. u Nemačkoj, postoje dosta drugačiji programi obrazovanja nastavnika za osnovno obrazovanje, za akademsko srednjoškolsko obrazovanje, za stručno obrazovanje i podučavanje učenika sa posebnim potrebama. Francuska zajednica u Belgiji nudi zanimljiv hibridni model u osnovnom obrazovanju: iako postoje različiti načini za dobijanje zvanja nastavnika za različite tipove škola, svi oni dele isti okvir kurikuluma koji se bazira na nastavničkom profilu sa 13 opštih kompetencija zajedničkih za sve kurseve.

Iako postoje neke varijacije u kurikulumu, većina programa obrazovanja nastavnika nudi nekakvu kombinaciju studija iz predmetne oblasti, metoda i materijala koji se koriste u podučavanju, razvoja dece/adolescenata i drugih obrazovnih kurseva kao što su psihologija, istorija i filozofija obrazovanja uz praksu u podučavanju. Varijacije takođe postoje u tome koliki akcenat pojedini programi obrazovanja nastavnika stavljaju na različite aspekte, na primer na poznavanje predmeta, pedagoško znanje, obrazovne nauke, obrazovnu psihologiju i praktično iskustvo u školi. Kako bi omogućili nastavnike da koriste istraživanja u svrhu unapređivanja svog profesionalnog rada, neke države ulažu dodatni napor da izgrade nastavnicima istraživačke sposobnosti tokom obrazovanja pre stupanja u službu (npr. Australija, Danska, Finska, Irska, Izrael, Norveška i Švedska).

U više nacionalnih izveštaja o stanju izražena je zabrinutost za pristupe koji se koriste u programima obrazovanja nastavnika. Na primer, u norveškom izveštaju kaže se da „oni koji obrazuju nastavnike imaju poteškoća pri stavljanju akcenta na praksu u podučavanju i pri povezivanju pedagoške kompetencije na pojedini predmet. Predmetni nastavnici kažu da učenici često ne shvataju da im se predaje didaktika, dok učenici imaju poteškoća da uvide kako je to što uče na raznim predmetima povezano sa onim što treba da znaju u praktičnim situacijama podučavanja“. Norveški nastavnici imaju slične probleme; istraživanja pokazuju da početno obrazovanje nastavnika nije visoko

cenjeno i nastavnici najčešće uviđaju procep između teorije i prakse u obrazovanju nastavnika (Klete, *Klette*, 2002).

Praktična iskustva tokom početnog obrazovanja nastavnika

Mnogi sistemi početnog obrazovanja nastavnika sadrže praktične modele stažiranja kako bi približili pripravnicima škole i učionice. Izgleda da u svim zemljama koje su učestvovala u projektu postoji tendencija da se povećaju mogućnosti sticanja direktnog iskustva u školama tokom početnog obrazovanja nastavnika i da se obezbede takve mogućnosti od početka studiranja. Značajna praktična komponenta sada se smatra neophodnim delom nastavničke pripreme zato što će pomoći budućim nastavnicima da shvate dinamiku podučavanja u učionici i principe na kojima se ono zasniva, te će poštediti nastavnike početnike „šoka realnosti“.

Nekoliko studija potvrđuje da početnici, a iiskusni nastavnici (u retrospektivi), smatraju da su praktična iskustva u školama tokom njihovog početnog obrazovanja nastavnika bila značajan deo njihovog profesionalnog obrazovanja (Vilson *et al.*, 2001). Takođe postoje dokazi da su stažisti koji su imali dužu praktičnu nastavu ostali u profesiji u većem broju nego oni koji su obučavani uglavnom samo putem programa na univerzitetu (Fliner, *Fleener*, 1998).

Trajanje praktične nastave uveliko varira. Neki programi obezbeđuju kratak period iskustva u učionici, neki podrazumevaju jednogodišnje stažiranje sa redovnim nastavničkim obavezama. Najčešće se praksa u podučavanju odvija nakon završetka teorijskog dela predmeta pri kraju programa obrazovanja nastavnika. Međutim, ova obuka je sve češće sadržana u celom programu obrazovanja nastavnika, posebno u simultanim programima, a obim te obuke se proširuje. Od pripravnika se traži da učestvuju u školskim aktivnostima, posmatraju učionice, podučavaju mlade i budu pomoćnici nastavnicima pre nego što stupe u praksu. Ostvaruje se sve veći napredak ka uspostavljanju specifičnih partnerstava između škole i fakulteta ili univerziteta, kojima se uspostavljaju veze između teorijske i praktične nastave na obrazovanju nastavnika (Makintajer, *McIntyre et al.*, 1996).

Stvarno iskustvo u školi i učionici ima mogućnost da pripravnicima obezbedi uvid u složenu dinamiku škola i podučavanja, i prilike da uče o efikasnim strategijama i svojim kapacitetima da ih upotrebljavaju. Sa druge strane, predavanja im nude više teorijsku i empirijsku bazu. Većina pripravnika smatra

da su obe strane bitne ali, usled nedostatka koherentnosti i usklađivanja ta dva iskustva, ponekad ne mogu da stvore vezu. Istraživanja potvrđuju da veliki deo potencijalne koristi od praktičnih iskustava ostaje neiskorišten zbog ograničene koordinacije sa univerzitetskim delom obrazovanja nastavnika, i zbog problema sa finansiranjem i sprovođenjem prakse (Vilson *et al.*, 2001).

U nacionalnim izveštajima o stanju postoji generalno slaganje o potencijalnim problemima i zamkama obezbeđivanja praktičnih iskustava pripravnici-
cima tokom početnog obrazovanja nastavnika:

praktična nastava je često kratka i nije u vezi sa teorijskom nastavom u obrazovanju nastavnika; zbog toga je pripravnici-
cima teško da ono što su naučili u uslovima visokog obrazovanja primene u učionici,

- vreme koje stažisti provedu u školi je i dalje ograničeno na usko iskustvo rada u učionici umesto da obuhvati sve profesionalne zadatke jednog nastavnika,
- često se dešava da škole nemaju dovoljno sredstava da bi produžile trajanje praktične nastave ili se izborile sa velikim brojem pripravnika; posebno se dešava da se mentorima ne obezbedi dovoljno obuke ili nemaju dovoljno vremena koje bi proveli u direktnom radu sa stažistima,
- razlike u poreklu i orijentaciji često dovedu do toga da oni koji obrazuju studente na fakultetu i nastavnici koji rade u školama ne prenesu jasno kakav cilj oni očekuju od praktičnog iskustva ili uopšte od obrazovanja nastavnika, i koje bi pristupe u nastavi pripravnici trebalo da usvoje. Usled toga, često nastaju nesporazumi između nastavnika i univerzitetskih supervizora koji bi trebalo da sarađuju te njihov rad nije dovoljno efikasan kako bi pomogli studentu na praksi,
- pripravnici ponekad tokom praktične nastave dobijaju zadatke koji nisu blisko povezani sa njihovim budućim dužnostima, što umanjuje vrednost prakse.

Kao odgovor na ove probleme neke zemlje planiraju novu praktičnu nastavu koja će obezbediti šire iskustvo u podučavanju i radu u školama i ostvariti čvršću vezu između škola i institucija za obrazovanje nastavnika (videti primer 4.2).

Praktično iskustvo mnogo više doprinosi obuci nastavnika ako je dobro isplanirano i bazirano na bliskoj saradnji škola i institucija za obrazovanje nastavnika; ako se studenti pre praktičnog podučavanja dobro obučavaju iz pred-

metne oblasti i pedagogije; ako se pripravnicima daju mogućnosti da sprovede istraživanja u učionici, i da integrišu teorijske i praktične komponente; i ako se obezbedi adekvatan, a često i zajednički trening za one koji obrazuju nastavnike i za nastavnike koji nadgledaju stažiste.

4.3.4. Alternativni programi za privlačenje novih grupa u zvanje nastavnika

Usled nedovoljnog broja nastavnika i potrebe da se u škole uvedu nove veštine, države potpomažu ulazak u podučavanje pojedincima koji su stekli profesionalno iskustvo izvan obrazovanja. To je dovelo do razvoja novih programa koji omogućavaju pojedincima da pohađaju predmete iz obrazovanja nastavnika dok rade u drugim profesijama.

Kao što je prikazano u tabeli 3.4, oko dve trećine zemalja učesnica nudi alternativne programe obrazovanja nastavnika za „sporedne kandidate“. Većinu ovih programa obezbedile su institucije za „tradicionalno“ obrazovanje nastavnika, mada često sa značajnim promenama pristupa. Na primer, u ciriškom kantonu na Univerzitetu za primenjene nauke u obrazovanju koji nudi obrazovanje učitelja i nastavnika osnovnih škola onima koji su bili zaposleni izvan obrazovanja, upis se zasniva na opširnim procenama akademskog obrazovanja, relevantnog radnog iskustva i ličnih kompetencija (kao što je zabeleženo u odeljku 4.3.1, ovi kriterijumi za upis sada se koriste za sve kandidate obrazovanja nastavnika). Za takve studente postoji skraćeni program studiranja kao i mogućnost plaćenog zaposlenja sa pola radnog vremena na mestu nastavnika.

Primer 4.2. Praktična nastava u početnom obrazovanju nastavnika u Irskoj, Izraelu, Meksiku, Holandiji i Švedskoj**Irska**

Svi programi obrazovanja nastavnika u Irskoj stavljaju akcenat na škole kao mesta gde se pomaže studentima da shvate dinamiku podučavanja u učionici i principe na kojima se ono zasniva. Ovo iskustvo u školi ima oblik konstantnog učešća u nastavi u blokovima od nekoliko dana tokom cele školske godine. Pripravnici su smešteni u školama na bazi nastavnika sa punim radnim vremenom. Na sekundarnom nivou, pogotovo, postoji i iskorak od fokusiranja na praksu podučavanja ka drugim karakteristikama školskog iskustva kao što su planiranje, nadzor i vannastavne aktivnosti.

Izrael

Iskustva u praktičnoj nastavi predstavljaju dominantan elemenat u programima koje u Izraelu nude fakulteti za nastavnike. Praksa zauzima 15% ukupnog trajanja programa. Takođe, u četvrtoj godini, period uvođenja u posao uglavnom se provodi u radu u školi kao redovni nastavnici u kombinaciji sa razmatranjem tih iskustava sa nastavnikom mentorom u školi i tutorom na fakultetu.

Meksiko

Sticanje školskog iskustva za meksičke studente sastoji se iz zaposlenja u školi, što je deo poslednje godine obučavanja, pri čemu im je obezbeđena i materijalna podrška. Stažiste nadgleda grupa nastavnika u školi domaćinu a njihovo napredovanje prati i tutor iz institucije za obrazovanje nastavnika. Praksa ima tri glavne karakteristike. Ona je (I) sistematična, prati tačno određeni plan oko kojeg su se dogovorili nastavnici domaćini i institucija za obrazovanje nastavnika; (II) refleksivna, pošto se od pripravnika očekuje da razmatraju svoje postupke i prilagođavaju ih situacijama sa kojima se sreću u školi domaćinu i (III) analitična, pošto pripravnici i nastavnici mentori prave analize i izveštaje o poteškoćama i postignućima na praktičnoj nastavi.

Holandija

Studenti na poslednjoj godini obuke zapošljavaju se u školama na bazi pola radnog vremena i na ugovor o obuci i zaposlenju na ograničen period koji nije duži od jedne školske godine. Noseći ova iskustva nazad u institute za obuku nastavnika, pripravnici pomažu institutima da ostanu u toku sa najnovijim de-

šavanjima u školama. Isto tako, i škole od toga imaju koristi zato što se tako smanje obaveze redovnog kadra i lakše se mogu uvesti nove ideje o načinima podučavanja.

Švedska

Obrazovanje nastavnika u Švedskoj sada podrazumeva obuku za vreme rada kako bi se pripravnicima omogućilo da razviju svoje profesionalne veštine. Rade zajedno sa timom nastavnika i upoznaju se sa različitim ulogama nastavnika kao pojedinaca i kao članova tima. Pripravnici takođe učestvuju u obrazovnim aktivnostima poput planiranja, podučavanja i ocenjivanja i imaju mogućnosti da pohađaju seminare, projekte i prezentacije koje za njih organizuje partnerska škola. Program, koji se sprovodi u bliskoj saradnji škole i univerziteta ili fakulteta traje 20 do 30 sedmica i uključuje i komponentu zasnovanu na istraživanju koja je u vezi sa akademskim studijama učesnika. Stažisti održavaju kontakt sa „svojom“ školom do završetka svog obrazovanja za nastavnike.

Druge države organizuju prilično drugačije vrste institucionalizovanih sporazuma za sporedne kandidate. Na primer, i u flamanskoj i u francuskoj zajednici u Belgiji postoji mogućnost obuke za zvanje nastavnika u institucijama za obrazovanje odraslih koje nude veoma fleksibilne oblike upisa i široku geografsku pokrivenost. Ne postoje strogo određene kvalifikacije za upis na ove kurseve i mnogi ljudi koji se upisuju su u zrelim godinama, često u procesu menjanja karijere, te uklapaju obuku radeći druge poslove ili radeći kao nekvalifikovani nastavnici. Postoje i inovacije u metodama učenja na daljinu, koje omogućavaju pristup u obrazovanje nastavnika onima za koje nije izvodljivo da studiraju redovno na univerzitetu (npr. u Čileu, Danskoj, Holandiji i Švedskoj), a Holandija, Engleska i Vels imaju programe koji uključuju škole, te omogućavaju sporednim kandidatima da počnu da zarađuju za vreme studiranja. Engleska je pokrenula poseban program Pomoćnik nastavnika višeg nivoa (*Higher Level Teaching Assistant*) za pomoćno osoblje zaposleno u školama, koji za cilj ima da obezbedi lakše napredovanje onima koji žele da postanu kvalifikovani nastavnici.

Stvaranje fleksibilnijih ruta za obrazovanje nastavnika slično je reformama u bolničkoj nezi, zanimanju koje je takođe u nedostatku u mnogim državama. Nekoliko zemalja, uključujući Australiju, Belgiju, Nemačku, Irsku, Holandiju, Norvešku, Švajcarsku i Ujedinjeno Kraljevstvo, razmotrilo je ili reformisalo

obrazovne rute ka bolničkoj nezi kako bi se poboljšala privlačnost te profesije (Simens i Herst, 2004). Irska je uvela šeme finansiranja iskusnih pomoćnika u zdravstvenoj nezi koji žele da se obučavaju za medicinske tehničare. Uspešnim kandidatima dozvoljeno je da zadrže platu tokom četiri godine, koliko traje program za dobijanje diplome, ako se za uzvrat obavežu da će nakon diplomiranja raditi kao medicinski tehničari za svog poslodavca u zdravstvenoj službi. Ujedinjeno Kraljevstvo dozvoljava bolničarima pripravnicima da produže obrazovanje na više od tri godine tako što uzimaju periode odsustva. Pored toga, uvedene su i nove rute ka zanimanju medicinskog tehničara preko bodova za nacionalnu stručnu kvalifikaciju.

Iako postoje samo ograničeni dugoročni podaci o sporednim kandidatima u podučavanju, stiče se utisak da njihov broj raste. U Sjedinjenim Državama, programi za „alternativnu sertifikaciju“ omogućavaju akademski kvalifikovanim pojedincima da započnu rad u školi i da smanje uslove potrebne za formalni program nastavničke obuke i za državnu licencu (videti primer 4.3). Prosečna starost novih nastavnika se povećala, što upućuje na to da se ljudi bave drugim zanimanjima pre nego što uđu u podučavanje: 1993/94. godine 65% upravo zaposlenih nastavnika bilo je starije od 25 godina, u poređenju sa 52% u 1987/88. godini. U Holandiji oko 3000 trenutno zaposlenih nastavnika započelo je karijeru nakon neke druge karijere ili kao „sporedni kandidati“. U skoro svim zemljama za koje su dostupni podaci moguće je početi se baviti poslom nastavnika pre kompletiranja pedagoške pripreme (videti tabelu 3.4).

U Sjedinjenim Državama vršene su opširne rasprave i istraživanja o relativnoj uspešnosti nastavnika koji su stupili u profesiju alternativnim rutama. Takvi programi nude veliku fleksibilnost pri privlačenju novih vrsta kandidata da stupe u profesiju uključujući i potencijalno veoma sposobne ljude koji se inače ne bi bavili podučavanjem, a uglavnom i iziskuju manje troškove. Međutim, kritičari ovog programa tvrde da postoji rizik da u škole dospeju neadekvatno obučeni nastavnici (npr. Hamond, *Hammond*, 1999). Opšti zaključak istraživanja o alternativno sertifikovanim nastavnicima je da uglavnom obavljaju posao jednako dobro kao i oni obučeni putem tradicionalnih programa obrazovanja nastavnika (videti primer 4.3). Ipak, teško je izvesti opšti zaključak u ovoj oblasti zato što postoje velike varijacije u poreklima i oblicima obuke onih koji se klasifikuju kao alternativno sertifikovani (uočavaju se takođe i velike razlike među onima koji su prošli obuku tradicionalnih programa za obrazovanje nastavnika).

Veliko istraživanje u Sjedinjenim Državama navodi da postoji nekoliko važnih uslova da bi alternativni programi bili uspešni: razvijeno partnerstvo iz-

među programa za obuku i školskih oblasti; dobra provera i selekcija učesnika; efikasno nadgledanje i mentorstvo učesnika dok podučavaju; solidan kurikulum koji uključuje kurseve iz osnove rada u učionici i iz metoda podučavanja i što više obuke pre nego što se stupi u radni odnos sa punim radnim vremenom (Obrazovna komisija Sjedinjenih Država, 2003). Slični uslovi su verovatno od velike važnosti i u tradicionalnim programima obrazovanja nastavnika.

Primer 4.3. Obrazovanje nastavnika pri menjanju karijere u Sjedinjenim Državama

U prošloj dekadi u Sjedinjenim Državama, došlo je do velikog povećanja u broju programa osmišljenih da privuku u zvanje nastavnika ostvarene profesionalce iz drugih oblasti, kao i nedavno diplomirane studente koji tokom studiranja nisu uzeli predmete potrebne za sertifikaciju. U proteklih pet godina 25000 novih nastavnika godišnje pristiglo je alternativnim rutama (Fajstricer i Čester, Feistritzter and Chester, 2003). Skoro u svim državama sada postoji nekakva vrsta alternativnog programa sertifikacije, ali veličina i obim tih programa variraju od države do države. Tri ubedljivo najveća su do sada ustanovljena u Kaliforniji, Nju Džerziju i Teksasu. Alternativno sertifikovani nastavnici činili su od 18% do 24% novozaposlenih nastavnika u ove tri države (Fajstricer i Čester, 2003).

U zavisnosti od države, alternativne programe sertifikacije vode ili sama država, lokalni školski okrug, institucije za obrazovanje nastavnika u parnerstvu sa školskim okruzima, ili privatne organizacije koje je unajmio školski okrug. Takvi programi najčešće obezbede nekoliko sedmica obuke tokom leta pre nego što se kandidati zaposle za stalno kao nastavnici. Tokom rada sa punim radnim vremenom, nastavnici moraju naveče ili vikendom pohađati kurseve neophodne za potpunu sertifikaciju. Kako bi izjednačili primećene nejednakosti u programima alternativne sertifikacije, Ministarstvo prosvete Sjedinjenih Država zahteva da ovi programi imaju u ponudi stalno, intenzivno mentorstvo i profesionalno usavršavanje novim nastavnicima iz alternativnih ruta.

Istraživanja su pokazala da alternativno sertifikovani nastavnici obavljaju posao jednako dobro kao i oni obučeni putem tradicionalnih programa obrazovanja nastavnika, po merenju uspeha njihovih učenika (Balu i Podgurski, 1999.; Rejmond (Raymond) et al., 2001). Međutim, alternativno sertifikovani nastavnici možda imaju više poteškoća na početku karijere zbog toga što su imali ograničenu obuku (Obrazovna komisija Sjedinjenih Država, 2003). Oni su češće i pripadnici kulturnih manjina. Na primer, 48% nastavnika iz alternativnih ruta bili su pripadnici kulturnih grupa koje su nedovoljno zastupljene u nastavničkom kadru u državi. Takođe postoji veća verovatnoća da al-

ternativno sertifikovani nastavnici imaju diplome bačelora u oblastima poput matematike i nauka koje su u manjku (Šen, Shen, 1997). Sa druge strane, neka istraživanja navode da alternativne rute imaju nejasne rezultate u privlačenju talentovanih kandidata (Fajstricer i Čester, 2003).

Nacionalni centar za informisanost u obrazovanju, privatna, nevladina grupa, izveštava da alternativno sertifikovani nastavnici imaju veći stepen ostajanja u školi nego njihove tradicionalno sertifikovane kolege. Ovo može biti zbog toga što su alternativno sertifikovani nastavnici često stariji i dolaze iz drugih karijera, te je njihova odluka da podučavaju zahtevala veće investiranje i predstavlja pažljivije odabran izbor. Ipak, Obrazovna komisija Sjedinjenih Država (2003) upozorava na to da ne postoji dovoljno dugoročnih podataka o ostajanju pošto većina alternativnih programa postoji relativno kratko.

4.3.5. Akreditacija programa za obrazovanje nastavnika

Kreatori politika mogu da podstaknu poboljšanje u obrazovanju nastavnika tako što će podići uslove za akreditaciju programa za obrazovanje nastavnika. Ovo je važna tema u veoma decentralizovanim državama gde postoji veliki broj onih koji pružaju različite usluge obrazovanja nastavnika. Akreditacija je sredstvo kojim se osigurava da različiti programi obrazovanja nastavnika zadovoljavaju opšte standarde koji su postavljeni u polju podučavanja i da uključuju obuku iz ključnih veština poput upravljanja učionicom, metodologija podučavanja, sumativnog i formativnog ocenjivanja, evaluacije i istraživanja sprovedenih od strane nastavnika.

Potrebno je da se kriterijumi za akreditaciju više usmere na ishode programa za obrazovanje nastavnika nego na ulaganja, kurikulum i procese. Kada bi se fokusirali na poslednje spomenute elemente, rizikovali bi da ujedine konvencionalne mudrosti o tome kako najbolje obučiti nastavnike i time doprinesu većoj jednolikosti programa i smanjenim mogućnostima za inovacije. U svakom slučaju, fokus politika trebao bi biti na tome šta pripravnici nauče i šta mogu da urade. Iznalaženje načina na koji da dođu do toga bolje je ostaviti institucijama za obrazovanje nastavnika i drugim programima za obuku nastavnika. Primer 4.4. ilustruje upotrebu ovog pristupa u nedavnim reformama obrazovanja nastavnika u Švajcarskoj.

Primer 4.4. Reforme obrazovanja nastavnika u Švajcarskoj

Švajcarska je reformisala i bolje uskladila svoj sistem obrazovanja nastavnika pomoću procesa u kojem su „ciljevi standardizovani, ali načini na koje se do njih dolazi (programi studiranja, metode podučavanja, tradicija pedagogije i didaktike) mogu da variraju“ (EDK/CDIP, 2002). Sveukupno početno obrazovanje nastavnika unapređeno je na univerzitetski nivo i dostupno je i na novoosnovanim Univerzitetima primenjenih nauka u obrazovanju (Pädagogische Hochschule/Haute Ecole Pédagogique) i na ustanovljenim univerzitetima gde postoje razni fakulteti. Sporazumom o standardima za diplomce obrazovanja nastavnika i priznanjem kvalifikacija širom države diplomcima je povećan izbor poslova i olakšana je pokretljivost.

Novih 15 Univerziteta primenjenih nauka u obrazovanju u Švajcarskoj nude početno obrazovanje nastavnika, istraživanja i razvoj za škole, i konstantno profesionalno usavršavanje za nastavnike i za škole. Istraživanja su u vezi sa praksom i nastavnici sprovode istraživačke projekte u skladu sa svojim profesionalnim interesovanjima i razvojem.

Reforme su uspostavile konsenzus o tri principa, uključujući bolju integraciju teorijskih studija i pedagoške obuke, opšte kompetencije za nastavnike svih nivoa, ustanovljena partnerstva sa školama i bolju usklađenost školskih standarda i profesionalnih nastavničkih profila. Nove institucije su uvele *modularizaciju* studija kako bi povećali fleksibilnost i olakšali pristup studijama širim grupama studenata, uključujući one koji žele da unaprede svoje kvalifikacije i „sporedne kandidate“ iz drugih profesija koji žele da postanu nastavnici.

Mnoge zemlje su uočile da su profili nastavnika veoma korisni mehanizmi za razjašnjavanje ciljeva kojima bi trebalo da streme sistemi obrazovanja nastavnika i profesionalnog usavršavanja. Kao što je spomenuto u odeljku 4.1, kao odgovor na društvene i ekonomske promene i sve veća očekivanja od škola, uloge nastavnika su se proširile. Potrebno je sažeto precizirati kakve se sposobnosti očekuju od nastavnika u ključnim fazama karijere, što može poslužiti kao odraz nove „obogaćene“ nastavničke profesije i kao opis uloga i odgovornosti različitih aktera koji nastavnicima obezbeđuju obuku i podršku. O ulogama nastavnika biće govora u nastavku, u odeljku 4.4.

Osnovni deo priprema za stvaranje profila nastavnika su jasno izloženi ciljevi učenja u datom školskom sistemu. Rad nastavnika, kao i znanja i veštine

koje su im potrebne da bi bili efikasni, moraju se bazirati na tome šta škole žele da postignu. Opširne konsultacije sa nastavnicima i onima koji obrazuju nastavnike, kao i njihova uključenost u razvijanju standardnih ciljeva učenja i doslednih nastavničkih profila, imaju bitnu ulogu u osiguravanju uspešne implementacije. Postavljanje standarda mora da reši problem kao celinu, a ne kao niz pojedinačnih problema, kako bi bio koristan u razvijanju politika koje se tiču nastavnika. Novi pristupi u obrazovanju, razvoju i nagrađivanju uspešnih nastavnika biće oslabljeni ako ne budu postajali standardi koji se primenjuju na celu profesiju i zajednički sporazum o tome kakvo se podučavanje smatra uspešnim. Ingvarson (2002) prikazuje nacrt za određivanje aspekata na koje bi trebalo usmeriti profesionalne nastavničke standarde, procesa kojima se ti standardi mogu razviti i načina na koje oni mogu da se koriste, uključujući akreditaciju programa za obrazovanje nastavnika.

Akreditacija je deo većeg problema kojim se pokušava osigurati redovna evaluacija institucija za obrazovanje nastavnika, i podvrgavanje sveukupnog sektora obrazovanja nastavnika periodičnim razmatranjima i debatama. Na primer: u poslednjih nekoliko godina, vršene su eksterne evaluacije obrazovanja nastavnika u Australiji, Belgiji (flamanskoj i francuskoj zajednici) i Švedskoj, koje su dovele do velikih promena akcenta u strukturi i programu. Takve periodične evaluacije visokog profila su bitne, ali moraju se nadopuniti i redovnim povratnim informacijama i evaluacijama od strane institucija za obrazovanje nastavnika, od strane učenika, škola i finansirajućih društava o tome koliko su programi za obrazovanje nastavnika efikasni.

4.4. Sertifikacija novih nastavnika

Sistemi se razlikuju u odnosu na tela koja su odgovorna za sertifikaciju novih nastavnika. Ova tela mogu biti institucije za visoko obrazovanje poput fakulteta ili univerziteta za nastavnike, profesionalna tela poput udruženja nastavnika, prosvetnih sindikata ili državnih vlasti. Slično tome, u različitim sistemima variraju i specifični uslovi za dobijanje nastavničkog sertifikata ili licence.

U otprilike polovini zemalja, završavanje obrazovanja nastavnika pre stupanja u službu nije dovoljno za dobijanje licence za podučavanje (tabela 4.1). U tim državama, od potencijanih nastavnika zahteva se da prođu ispitivanje i/ili da obave obaveznu praksu (posebno pre nego što postanu stalni nastavnici). Ispitivanja se obavljaju u Francuskoj, Nemačkoj, Grčkoj, Italiji, Japanu, Koreji, Meksiku (u nekim državama) i u Španiji. U nekim slučajevima, ispiti-

vanja se koriste i za sticanje licence za podučavanje, a u drugim za određivanje pozicija koje će uspješni kandidati zauzeti u državnim školama. Ispitivanja mogu da podrazumevaju test poznavanja predmeta podučavanja, posmatranje časova koje održe kandidati, detaljne intervjuje ili razmatranje dosijea u kojima su zabeleženi uspesi i radno iskustvo. U Italiji i Španiji obavezna je i jedna godina iskustva u podučavanju. Obavezno radno iskustvo je uslov i u Engleskoj, Irskoj, Izrelu (za učitelje i nastavnike do osmog razreda), Novom Zelandu, Severnoj Irskoj, Škotskoj, Turskoj, Sjedinjenim Američkim Državama i Velsu, a iznosi od jedne do tri godine.

U Engleskoj, pre pune sertifikacije svi potencijalni nastavnici moraju položiti test iz baratanja brojevima, test pismenosti i poznavanja informacionih i komunikacionih tehnologija (za više informacija videti primer 4.5). U federalnom zakonodavstvu Sjedinjenih Država odluka „*Ni jedno dete ne sme biti zapostavljeno*“ iz 2000. g. zahteva da svi nastavnici budu „visokokvalifikovani,“ što podrazumeva dokazivanje da vladaju akademskim sadržajem područja u kojima podučavaju.

Uslovi za sertifikaciju predstavljaju polugu politikama za uspostavljanje kriterijuma za ulazak u zvanje nastavnika. Sertifikacija nastavnika uzima u obzir uspostavljanje profesionalnih standarda neovisno od institucija za obuku nastavnika. Ovo je način da se utiče na programe obrazovanja nastavnika i da ih pobliže uskladi sa potrebama škola. Međutim, sertifikacija nastavnika mogla bi odvratiti određene prikladne kandidate od bavljenja podučavanjem, zbog toga što predstavlja dodatnu prepreku koju moraju preći. Kao što je primećeno u odeljku 4.3.4, u nekim državama koriste se alternativni oblici sertifikacije koji omogućuju bavljenje podučavanjem onima koji su za to dovoljno kvalifikovani, ali nisu završili ceo program obrazovanja nastavnika.

Ne koriste sve zemlje sistem sertifikacije novih nastavnika. Uglavnom, uslovi za sertifikaciju najčešće postoje u slučajevima kada postoje razni načini obrazovanja nastavnika i kada oni variraju po kvalitetu. Na primer, u Finskoj, gde postoji velika potražnja za šansama u obrazovanju nastavnika i bliska povezanost između institucija za obuku i šire obrazovne profesije, ne postoje dodatni uslovi za sertifikaciju nastavnika nakon što diplomiraju.

Čak i tamo gde postoji umereno visok nivo poverenja u kvalitet početnog obrazovanja nastavnika, po prirodi podučavanja mnogi inače visokokvalifikovani kandidati mogli bi ipak imati problema da se prilagode zahtevima posla. Probni periodi su veoma korisni pre nego što se ostvari potpuna sertifikacija

ili stupi na stalno radno mesto, posebno kada se to smatra ključnom fazom u karijeri nastavnika. Trenutno, samo jedna od tri države zahteva obavezno iskustvo u podučavanju pre sticanja prosvetne licence (tabela 4.1). U mnogim drugim državama, probni period je neophodan pre dobijanja stalnog radnog mesta u društvenom sistemu obrazovanja.

Kao što je ranije spomenuto, neke zemlje razvile su profesionalne standarde podučavanja koji predstavljaju sliku dobrog podučavanja i služe kao instrument koji vodi i ocenjuje obrazovanje nastavnika i profesionalno usavršavanje. Kao ilustracija, primer 4.5. daje pregled nastavničkih profila i standarda učinka koji su postavljeni u Engleskoj, Kvebeku (Kanada) i Viktoriji (Australija). Iako se ovi standardi razlikuju u detaljima, postoji slično opšte slaganje o tome koje su uloge nastavnika i šta to oni znaju i umeju. Uglavnom se primećuje težnja, kao što se vidi i na ova tri primera, da se uslovi sertifikacije nastavnika kao što su količina ulaganja (npr. broj položenih predmeta ili ostvarenih bodova) promene u količinu učinka, znanje, veštine i sposobnosti merene na više načina, uključujući i dosijee.

Postoji niz povezanih argumenata za ponovnu sertifikaciju iskusnih nastavnika. Ponovna sertifikacija nastavnika je proces kojim bi nastavnici koji već rade unutar školskog sistema obnavljali svoje licence za podučavanje u redovnim intervalima. Ponovna sertifikacija nastavnika je prilično retka praksa među zemljama koje su učestvovalе u projektu, mada polako dobija sve veću pažnju. Šesto poglavlje razmatra ponovnu sertifikaciju u vezi sa pristupima evaluaciji nastavnika i razvoju njihove karijere.

Primer 4.5. Standardi učinka nastavnika u Engleskoj, Kvebeku (Kanada) i Viktoriji (Australija)

Engleska

Standardi učinka određuju ono što osoba mora znati, razumeti i biti sposobna da uradi kako bi dobila status kvalifikovanog nastavnika (Qualified Teacher Status; QTS). Raspoređeni su u tri međusobno povezana dela:

- profesionalne vrednosti i praksa (stavovi i angažovanje koje se očekuje od onih koji se žele kvalifikovati za nastavnika; izvedeno iz Profesionalnog kodeksa Glavnog nastavničkog veća (General Teaching Council)),
- znanje i razumevanje (standardi koji zahtevaju od nedavno kvalifikovanih nastavnika da budu samopouzđani i autoritativni u predmetima koje podučavaju i da dobro razumeju na koji način bi svi učenici trebalo da napreduju i kakva bi postignuća nastavnik trebalo da očekuje od njih),
- podučavanje (standardi u vezi sa veštinama planiranja, nadgledanja i ocenjivanja i podučavanja i upravljanja učionicom).

Ovi standardi primenjuju se na sve nastavnike, bez obzira na vrstu obuke koju su prošli, i određuju minimalne uslove. Svi potencijalni nastavnici takođe moraju proći test iz baratanja brojevima, test pismenosti i poznavanja informacionih i komunikacionih tehnologija. Testovi su kompjuterizovani. Pripravnici imaju neograničen broj pokušaja da polože testove pre nego što dobiju QTS. Oni koji su uspešno završili obrazovanje nastavnika a nisu položili testove iz veština, mogu biti zaposleni kao nekvalifikovani nastavnici maksimalno pet godina.

Kvebek (Kanada)

Usled velike reforme 1990-ih, profesionalizacija nastavnika dospela je u žižu obrazovanja nastavnika. Trajanje obuke produženo je sa tri na četiri godine, a studenti su bili obavezni da obave minimalno 700 sati prakse. S obzirom na to da se promenilo poslovanje škola i nastavnika, izvršena je reorganizacija obrazovanja nastavnika oko 12 profesionalnih kompetencija grupisanih u četiri kategorije, kao što je prikazano u nastavku. Reforme su obuhvatile i propise o licencama za podučavanje.

Osnove

1. Da postupa kao profesionalni naslednik, kritičar i interpretator znanja ili kulture pri podučavanju učenika
2. Da jasno komunicira na nastavnom jeziku

Podučavanje

3. Da razvija situacije za podučavanje/učenje
4. Da vodi situacije za podučavanje/učenje
5. Da procenjuje situacije za podučavanje/učenje
6. Da adekvatno upravlja časovima

Društveni i obrazovni kontekst

7. Da prilagođava metode podučavanja određenim potrebama učenika
 8. Da integriše informacione i komunikacione tehnologije u aktivnosti podučavanja/učenja
 9. Da sarađuje sa partnerima
 10. Da radi kao tim za podučavanje
- Profesionalni identitet
11. Da se angažuje u profesionalnom usavršavanju
 12. Da se ponaša etički

Viktorija (Australija)

Novi Institut za podučavanje u saveznoj državi Viktoriji (VIT) predstavlja više od 75000 nastavnika i direktora. Institut, zakonski nezavisno telo, daje nastavnicima određeni stepen profesionalne autonomije i samoupravljanja i pravo glasa u budućem razvoju njihove profesije. VIT je razvio profesionalne standarde za nastavnike utemeljene na istraživanjima i opširnim konsultacijama širom države. Standardi se primenjuju na osam oblasti grupisanih u tri kategorije:

Profesionalno znanje

1. Nastavnici znaju kako učenici uče i kako da ih efikasno podučavaju
2. Nastavnici poznaju sadržaj koji podučavaju
3. Nastavnici znaju svoje učenike

Profesionalna praksa

4. Nastavnici planiraju i procenjuju uspešno učenje
5. Nastavnici stvaraju i održavaju sigurno i podsticajno okruženje za učenje
6. Nastavnici koriste niz postupaka i sredstava pri podučavanju kako bi uključili učenike u efikasno učenje

Profesionalno angažovanje

7. Nastavnici razmatraju, ocenjuju i unapređuju svoja profesionalna znanja i rad

8. Nastavnici su aktivni članovi u svojoj profesiji

Od novih nastavnika zahteva se da prikažu dokaze o svom učinku u svakoj oblasti kako bi bili registrovani. Ovi standardi koriste se i pri akreditaciji programa za obrazovanje nastavnika i pri unapređivanju planova za uvođenje u posao i za profesionalno usavršavanje. Namera je da se koriste i kao osnov za odluke pri unapređenjima i pri otkrivanju neefikasnih nastavnika. Institut se uglavnom finansira putem godišnje registracije koju plaćaju nastavnici, što pomaže da ima nezavisnost u rukovođenju.

4.5. Programi uvođenja novih nastavnika u posao

U nekim državama, veliki broj nastavnika početnika napušta profesiju u roku od prvih nekoliko godina (za detalje pogledati šesto poglavlje). Osipanje i smene školskog kadra najčešće posebno pogađaju škole u zajednicama u nepovoljnom položaju. Veliko osipanje broja nastavnika ostavlja posledice i na pojedince i na škole. S obzirom na trenutni manjak nastavnika u nekim sistemima i na probleme zadržavanja vrednih veština u školama, smanjenje osipanja nastavnika postalo je bitna stavka politika. Čak i u slučajevima gde nastavnici početnici ne napuste profesiju, teški počeci mogu toliko podriti njihovo samopouzdanje te im ostaviti dugotrajne posledice na uspešnost, a učenici i škole neće imati koristi od novih ideja i entuzijazma koje su mogli doneti.

Čak i u državama koje nemaju problema sa regrutacijom, nedostatak pružanja podrške novim nastavnicima ima dugotrajne posledice. Na primer: kao što beleži nacionalni izveštaj Irske: „Samo mali procenat diplomiranih nastavnika viših razreda osnovne i srednje škole nađe stalno zaposlenje nakon diplomiranja. Najčešći slučaj je da provedu prve godine podučavanja u nizu privremenih angažovanja, u raznim školama .. Oni nemaju priliku da se vremenom smeste u stabilan školski kontekst, da upoznaju atmosferu i dinamiku škole, i da uspostave profesionalne odnose i sistem podrške sa članovima kadra. Pored strepnje i poteškoća sa snalaženjem u profesiji, tu je i nesigurnost zaposlenja i nedostatak kontinuiteta u profesionalnom kontekstu“.

Mnoga istraživanja dosledna su u prikazivanju poteškoća kroz koje prolaze novi nastavnici na početku karijere. Vinmanovo (Veenman, 1984) među-

narodno istraživanje govori da nastavnici početnici u različitim obrazovnim sistemima imaju začuđujuće slična mišljenja o izazovima na koje nailaze: motivisanje učenika na učenje, upravljanje učionicom, bavljenje individualnim razlikama između učenika, ocenjivanje radova i komunikacija sa roditeljima izgledaju kao veliki izazov skoro svim nastavnicima početnicima koji su učestvovali u istraživanju. U skorijoj međunarodnoj studiji, Briton (*Britton et al.*, 1999) potvrđuje da se ti isti problemi i dalje smatraju najtežim i da su često preteški za pojedince koji započinju bavljenje zvanjem nastavnika.

Sada se smatra da kvalitet profesionalnog iskustva u ranom stadijumu podučavanja ima presudan uticaj na verovatnoću napuštanja profesije. Programi uvođenja u posao i davanja podrške novim nastavnicima mogu poboljšati stopu ostanka nastavnika tako što će unaprediti njihovu efikasnost i zadovoljstvo poslom. U Sjedinjenim Državama u Sinsinatiju, školske oblasti Tolido i Ročester, na primer, uspele su da smanje osipanje novih nastavnika za više od jedne trećine tako što su nastavnike početnike na prvoj godini obučavali stručni mentori na dopustu (Nacionalna komisija za podučavanje i budućnost Amerike (*National Commission on Teaching and America's Future*), 1996). Pored toga, dobro osmišljeni programi pomažu nastavnicima da na kompleksnost podučavanja u učionici primene poznavanje teorije koje su stekli u programima obuke nastavnika. Dobro razvijeni programi uvođenja u posao mogu školskim sistemima dati veliku prednost nad konkurencijom pri zapošljavanju novih nastavnika.

Pristupi raznih zemalja uvođenju u posao

Trenutno, školski sistemi koriste drastično različite načine za prelaženje od početnog obrazovanja nastavnika do podučavanja kao zanimanja, a kvalitet i sadržaj programa uvođenja uveliko variraju. Tabela 4.2. sumira neke odlike programa uvođenja u državama koje su učestvovalе u ovom projektu.

Tabela 4.2. Formalni programi uvođenja novih nastavnika u službu, državne škole, 2004.

	Da li je uvođenje obavezno, po odluci škole ili nije ponuđeno?	Koje je tipično trajanje programa uvođenja?	Da li nastavnici početnici imaju smanjene obaveze podučavanja (relativne početnicima tokom programa uvođenja u zagradi)	Ko su glavne osobe odgovorne za pružanje formalna obuka za podrške nastavnima	Da li je obavezna podrška osobe koje pružaju podršku?	Da li osobe koje pružaju podršku dobijaju dodatke plate ili drugu kompenzaciju?	Da li je uvođenje organizovano u saradnji između škole i institucije za obrazovanje nastavnika?	Da li je završavanje programa uvođenja neophodno za dobijanje nastavničke sertifikacije?
Australija	Varira, često je obavezno a ponekad po odluci škole	Uveliko varira, od nekoliko dana do jedne godine	Ponekad (varira, u nekim slučajevima 95%, u nekim 90%)	Uglavnom mentor i uprava škole, ponekad je uključena telefonska kancelarija	Uglavnom ne, ali u nekim instancama je obuka mentora	Ne	Ne	Ne
Austrija	Nije ponuđeno	a	Ne	a	a	a	a	a
Belgija (fl.)	Nije ponuđeno	a	Ne	a	a	a	a	a
Belgija (fr.)	Nije ponuđeno	a	Ne	a	a	a	a	a
Kanada (Kvebek)	Po odluci pojedinih škola	Minimalno 1 godina Maksimalno 2 godine	Ne	Nastavnici mentori; Uprava škole	Ne	Vremenska naknada	Ponekad	Ne
Čile	Nije ponuđeno	a	Ne	a	a	a	a	a
Danska	Obavezno	1 godina	Ne, osim kao deo nekih programa uvođenja nastavnika	Nastavnici mentori	Ne	Vremenska naknada	Ne	Ne
Finska	Nije ponuđeno	a	Ne	a	a	a	a	a
Francuska	Obavezno	1 godina kao deo poslednje godine na početnom obrazovanju nastavnika	Da (oko 30%)	Nastavnici mentori; Osoblje institucije za obrazovanje nastavnika	Za učitelje: Da Za ostale: Ne	Za učitelje: Finansijska naknada Za ostale: Finansijska naknada	Da i vremenska naknada	Da
Nemačka ^a	Nije ponuđeno	a	Ne	a	a	a	a	a
Grčka	Obavezno	8 meseci	Ne	Nastavnici mentori; Uprava škole; Osoblje institucije za obrazovanje nastavnika	Ne	Finansijska naknada	Ne	Da
Mađarska	Nije ponuđeno	a	Ne	a	a	a	a	a
Irska ¹	Nije ponuđeno	a	a	a	a	a	a	a
Izrael ²	Obavezno	1 godina	Da (preporučeno i najmanje 30 do 50%)	Nastavnici mentori; Uprava škole; Osoblje institucije za obrazovanje nastavnika	Da	Finansijska naknada	Da	Da
Italija	Obavezno za stalne nastavnike	1 godina	Ne	Nastavnici mentori	Ne	Ne	Ne	Da
Japan	Obavezno	1 godina	Ne	Nastavnici mentori; Uprava škole; Lokalne prosvodne vlasti	Ne	Vremenska naknada (samo za nastavnike mentore)	Da	Ne, ali je obavezno za stalno zaposlenje
Koreja	Obavezno	7 meseci	Ne	Uprava škole; Lokalne prosvodne vlasti	Ne	Ne	Ponekad	Ne
Holandija	Po odluci pojedinih škola	m	Ne	m	m	m	m	m
Švedska	Po odluci pojedinih škola	1 godina	Ne	Nastavnici mentori; Uprava škole	Ne	Finansijska i /ili vremenska naknada; ovisi o školi	Ne	Ne
Švajcarska	Obavezno	3 do 4 sedmice tokom 2 godine	Ne	Nastavnici mentori; Uprava škole; Osoblje institucije za obrazovanje nastavnika	Da	Ne	Da	Varira po kantonima
Ujedinjeno Kraljevstvo (Eng. i Vels)	Obavezno	1 godina	Da (90%)	Nastavnici mentori; Uprava škole; Lokalne prosvodne vlasti	Ne	Vremenska naknada	Ne	Da
Ujedinjeno Kraljevstvo (S. Irska)	Obavezno	1 godina	Da	Uprava škole; Lokalne prosvodne vlasti	Formalno ne, ali očekuje se	Ne	Da	Da
Ujedinjeno Kraljevstvo (Škotska)	Po odluci pojedinih nastavnika, ali u praksi većina izabere formalno uvođenje	1 godina	Da (70%)	Nastavnici mentori; Uprava škole	Ne	Vremenska naknada	Ne	Ne
Sjedinjene Države ³	Varira po školskim okruzima (većina okruza nudi makar mentora)	1 do 2 godine	Ne	Nastavnici mentori	Ponekad (razlikuje se po okruzima)	Finansijska naknada (nije univerzalno primenjeno)	Ne ⁴	Često

Definicije: Programi uvođenja označavaju organizovanu podršku i nadgledanje nastavnika na početku karijere. Najčešće podrazumevaju podršku posebno osmišljenu da vodi, pomaže i savetuje nove nastavnike a ponekad uključuje i obaveznu obuku koja može poslužiti da potvrdi njihovo zaposlenje. Ova tabela sadrži samo formalne programe. *Vremenska nadoknada* odnosi se na vreme oslobođeno drugih dužnosti (npr. podučavanja) zarad mentorisanja nastavnika početnika.

Napomene: a Informacija nije primenljiva pošto se ne može primeniti kategorija; m: Podaci nedostupni.

U toku je nacionalni probni projekat.

Program uvođenja je deo poslednje godine obrazovanja nastavnika.

Smatra se da druga faza početnog obrazovanja nastavnika (pripremna faza), koja najčešće traje 18 meseci i počinje nakon početne akademske pripreme studenata, postiže ciljeve programa uvođenja. Međutim, neke oblasti su nedavno uvele probne projekte uvođenja.

Pravila variraju po školskim okruzima (lokalna opštinska obrazovna društva) i teško je doći do proseka za čitavu zemlju pošto postoji 15000 školskih okruga, a ne postoje jednoobrazna pravila za sve države.

Sve češće se uvodi takva saradnja, ali još uvek nije ustaljena praksa svuda.

Izvor: Podaci koje su dostavile zemlje učesnice u projektu. Tabelu treba posmatrati samo kao smernicu, ne kao tačnu usporedbu svih država.

Obavezni programi uvođenja još uvek nisu standardna pojava u svim školskim sistemima koji su učestvovali u istraživanju. Deset država ima obavezne programe uvođenja nastavnika početnika: Australija (neke države), Engleska i Vels, Francuska, Grčka, Izrael, Italija, Japan, Koreja, Švajcarska i Severna Irsko. U Škotskoj, učestvovanje u programima uvođenja ostavljeno je na odluku samih nastavnika, od kojih većina odabere da učestvuje. U drugih šest zemalja, škole biraju da li će ponuditi uvođenje, dok u drugih osam (u jednoj trećini ukupnog broja zemalja) formalni programi uopšte ne postoje.

U većini država koje imaju obavezno uvođenje, uspešno završavanje tog programa je preduslov za sertifikaciju nastavnika. Samo Australija (u nekim državama), Japan i Koreja imaju obavezno uvođenje u službu koje nije povezano sa sertifikacijom nastavnika.

U većini zemalja škole novih nastavnika odgovorne su da im obezbede uvođenje. Jedino u Izraelu, Švajcarskoj i Severnoj Irskoj uvođenje nastavnika organizovano je u saradnji između škola i institucija za obrazovanje nastavnika. Neki programi organizovani su u partnerstvu sa udruženjima nastavnika. Primer 4.6. opisuje nedavne inicijative različitog tipa u Grčkoj, Koreji i Norveškoj. Ove inicijative često su dopunjene sredstvima koja obezbeđuju novim kandidatima savete i informacije, a primer je *Priručnik za mlade nastavnike* koju su pripremile prosvetne vlasti francuske zajednice u Belgiji (videti primer 4.7).

Primer 4.6. Uvođenje nastavnika u Grčkoj, Koreji i Norveškoj**Grčka**

Od 1999. g. nastavnici koji su raspoređeni na svoje prvo radno mesto u državnom sektoru moraju da prođu seriju teorijskih i praktičnih treninga. Uvođenjem rukovode Regionalni centri za obuku na radu (PEK). Postoje tri faze koje ukupno traju 100 sati, a sastoje se iz didaktičnih metodologija, prosvetne administracije i organizacije, praksi u podučavanju, metoda evaluacije (60 sati), praktične obuke (30 sati) i evaluacije i planiranja (10 sati).

Koreja

Koreja je strukturisala uvođenje nastavnika u tri dela. Prva faza je dvonedeljni period obuke pre zapošljavanja koji je usmeren na slučajeve iz prakse i praktične zadatke. U ovoj fazi, glavni akcenat je na: savetovanju studenata, veštinama upravljanja učionicom i razvijanju osnovnih nastavničkih sposobnosti. Obuka se odvija u gradskim i provincijalnim institutima prosvetne obuke. Nakon regrutacije, novi nastavnici učestvuju u šestomesečnoj terenskoj obuci koju vode direktor, zamenik direktora i nastavnici savetnici koji su u datoj školi. Obuka obuhvata savetovanje i evaluaciju u nastavi, nadgledanja učionice, ocenjivanje učenika i pomoć pri zadacima u administraciji. Treća faza je razmatranje i diskusija u kojima učestvuju i drugi nastavnici početnici i oni koji obrazuju nastavnike.

Norveška

Ministarstvo prosvete obezbeđuje sredstva za različite projekte čija je namena da testiraju rane metode mentorstva i savetovanja novih nastavnika. Od direktora škola traži se da odrede iskusne članove osoblja koji bi navodili nove nastavnike. Potom institucija za obrazovanje nastavnika organizuje obuku ovim mentorima te i sama učestvuje u savetovanju novih nastavnika u školi. Novi nastavnici učestvuju u lokalnim časovima podrške i u okupljanjima sa novim nastavnicima iz drugih škola koje učestvuju u programu. Programi i okupljanja izvan škole smatraju se korisnim za razmatranje potencijalnih problema sa kojim se suočavaju novi nastavnici, kao što je ponašanje učenika i odnos sa kolegama.

Trajanje programa uvođenja kreće se od sedam meseci (Koreja) do dve godine u Kvebeku, Švajcarskoj i nekim delovima Sjedinjenih Država. U većini zemalja nastavnici početnici ne dobijaju smanjenu količinu obaveza. Izuzeci su neke države u Australiji (90-95% redovnih nastavničkih obaveza), Engle-

ska i Vels (90%), Francuska (30%), Izrael (do 50%, kao deo poslednje godine studiranja), Severna Irska i Škotska (70%).

U većini zemalja, često u saradnji sa direktorom škole i ostalim nastavnicima, mentori su ti koji organizuju uvođenje nastavnika u posao. Postoji samo mali broj država koje zahtevaju formalno obrazovanje za mentore: Australija (u jednoj državi), Francuska (u nižem osnovnom obrazovanju), Izrael, Švajcarska i neke školske oblasti u Sjedinjenim Državama. Škole koje nude uvođenje nastavnika u zemljama u kojim je postojanje takvih programa ostavljeno na izbor pojedine škole, najčešće nude neku vrstu kompenzacije nastavnicima koji preuzimaju ulogu mentora. To najčešće bude vremenski dopust (Kvebek, Danska, Škotska). Mentori u Švedskoj imaju izbor između vremenskog dopusta i finansijske naknade, ali se uloga mentora priznaje prilikom godišnjeg pojedinačnog pregleda plate, a ne kao momentalna kompenzacija. U državama gde su programi uvođenja obavezni mentori dobijaju dodatak na plati (Grčka, Izrael, Švajcarska).

Primer 4.7. Priručnik za mlade nastavnike u francuskoj zajednici u Belgiji

Le petit guide du jeune enseignant je priručnik od 60 strana izdat od strane Ministarstva francuske zajednice u Belgiji, koji predstavlja jednu od niza mera poduzetih kako bi pomogli nedavno kvalifikovanim nastavnicima. Sastoji se iz tri dela. Prvi deo odgovara na dva pitanja: gde, kada i kako mogu da konkurišem za mesto nastavnika u školi? Gde mogu da dobijem stalno zaposlenje? Drugi deo govori o razgovoru sa direktorima, kontaktu sa kolegama i upravljanju obavezama unutar i izvan učionice. Razgovori sa direktorima su tu kako bi nastavnici saznali nešto više o prosvetnim uslovima, o nastavnim programima i predmetima, aktivnostima unutar i izvan učionice i o administrativnim procedurama. Deo koji se tiče kontakta sa kolegama podstiče mlade nastavnike da preuzmu svoju ulogu u školi, u obrazovnom timu i u celokupnoj profesiji. Takođe postoje i saveti o tome kako rukovoditi obavezama unutar i izvan učionice: rad sa grupama učenika, rukovođenje učenjem i rukovođenje odnosima. Treći deo, naslovljen „Širenje vidika“, bavi se obrazovanjem za vreme rada i evropskim razmenama. Priručnik sadrži i praktične informacije, između ostalog i rečnik čestih prosvetnih izraza, adrese nekih profesionalnih udruženja i druga pomoćna sredstva za mlade nastavnike.

Planiranje i implementacija uvođenja u posao

Stansberi i Cimerman (*Stansbury and Zimmerman*, 2000) dele programe podrške nastavnika početnika na one niskog i visokog intenziteta. Programi niskog intenziteta obezbeđuju formalnu orijentaciju kroz samo jedan ili nekoliko treninga. Iako koštaju manje, ovi programi imaju mnogo lošije rezultate od programa podrške visokog intenziteta koji podrazumevaju mentorstvo tokom dužeg perioda, u kombinaciji sa obukom i vremenskim dopustima i za mentore i za nastavnike početnike.

Uglavnom se smatra da je uloga adekvatnog mentora ključni elemenat u uspešnim programima uvođenja. U nekim formalnijim programima postoje podsticaji kojima se najpredaniji i najkvalifikovaniji stariji nastavnici ohrabruju da postanu mentori i treneri nastavnicima početnicima. Ovi mentori daju podršku na poslu, i skreću pažnju na nedostatke u poznavanju predmetne materije, u strategijama upravljanja učionicom i u drugim pedagoškim procesima. S obzirom na to da su upoznati sa dostupnim programima za profesionalno usavršavanje, takođe mogu da usmeravaju nastavnike početnike na prikladnu obuku. Od mentora se zahteva nivo profesionalne stručnosti koja će ponuditi više od same emocionalne podrške i praktičnih informacija. Mentori treba da budu sposobni ne samo da budu dobar uzor, nego i da ponude pomoć neophodnu da bi početnici postali kompetentni profesionalci. Mentorima je potrebna stručnost pri podučavanju i mladih učenika i odraslih.

Istraživanja su pokazala koje koristi nastavnici početnici imaju od mentorstva (npr. Odel i Huling (*Odell and Huling*, 2000)). Takođe, sada postoje podaci da i mentorima koristi to iskustvo (Resta *et al.*, 1997.; Dejvid (*David*, 2000); Holovej (*Holloway*, 2001)). Podučavanje mentora uglavnom se poboljša (Joša (*Yosha*, 1991)). Za mentore je korisno to što sa učenicima primenjuju veštine kognitivnog pristupa poput slušanja, postavljanja pitanja, davanje neosudjućih povratnih informacija, i tako što redovno ocenjuju svoje upravljanje učionicom (Klinard i Ariav (*Clinard and Ariav*, 1998)). Nastavnici mentori često govore da je blisko sarađivanje sa nastavnicima početnicima izvor novih ideja o kurikulumu i podučavanju, da ih motiviše na razmišljanje o svojim iskustvima i uverenjima o podučavanju i učenju Ganser (*Ganser*, 1997).

Stoga mentorstvo služi da angažuje, predstavlja izazov pred uspešne nastavnike i zadržava ih u školi. Kao aktivni nastavnici, mentori cene i vrednuju prilike da razmenjuju stručne savete i razvijaju se kroz saradnju i pružanje podrške novim nastavnicima (Tilman, *Tillman*, 2000). Ako se stvori sistem

koji omogućava da iskusni nastavnici rade sa početnicima i koji priznaje njihovu stručnost, to će polako učvrstiti sveukupnu organizaciju uključujući i zadržavanje dobrih stručnjaka u učionicama.

Najvažnije je postarati se da institucije za obrazovanje nastavnika budu konstantno uključene i u najranijem stadijumu karijere nastavnika. Mehanizam koji se uspešno koristi u Engleskoj, Škotskoj i Velsu zove se *Profil za početak karijere* i obezbeđuje ga institucija za početnu obuku svakom svom novokvalifikovanom nastavniku. Ovaj lični profil, koji zajednički sastavljaju institucija i nastavnik diplomac, identifikuje njihove jake strane i strane koje treba usavršiti, i određuje ciljeve, čime ohrabruje početnike da konstantno razmatraju kako da se usavrše a služi i kao sredstvo komunikacije od početne faze uvođenja do rane faze profesionalnog usavršavanja.

Većina programa uvođenja usmerena je na nastavnike koji su nedavno završili program obrazovanja ili podučavaju manje od dve godine. Međutim, neki tipovi uvođenja i savetovanja mogli bi se koristiti da pomognu nastavnicima koji se vraćaju podučavanju nakon odsustva ili nastavnicima koji dolaze u novu školu ili školsku oblast, naročito u slučajevima kada se sreću sa zajednicama i školskim sredinama različitim od onih na koje su naviknuti. Na primer: u Holandiji je primećeno da, iako mnogi nastavnici početnici napuštaju profesiju ubrzo nakon početka rada, njihov odlazak nije uvek stalan. Dosta nekadašnjih nastavnika vrati se u škole, često nakon osnivanja porodice. Holandski podaci govore da većina diplomaca koji su počeli da rade kao nastavnici odmah nakon ostvarivanja kvalifikacija još uvek rade svoj posao, mnogo godina posle toga, iako često sa značajnim prekidima. S obzirom na ovaj fenomen, različiti vidovi programa uvođenja mogli bi biti od velike pomoći „povratnicima“, a ne samo početnicima.

4.6. Profesionalno usavršavanje

Svrha profesionalnog usavršavanja je da osavremeni, razvije i proširi znanje koje su nastavnici stekli tokom početnog obrazovanja i/ili da im pomogne da razviju nove veštine i uvide u profesiju. Postoji veliki pritisak na nastavnike da konstantno usavršavaju svoja znanja i veštine kako bi ih uskladili sa novim kurikulumima, promenama u karakterističnim potrebama učenika za učenjem, novim istraživanjima o učenju i podučavanju, i sa sve većim pritiscima da se preuzme odgovornost za uspeh nastavnika i škola. Profesionalno usavršavanje predstavlja sredstvo za poboljšanje kvaliteta nastavnika i

za njihovo ostajanje u profesiji. Međutim, prema nacionalnim izveštajima o stanju, profesionalno usavršavanje često je raščlanjeno, nepovezano sa praksom podučavanja, i nedostaje mu intenzitet i kontinuitet. Na primer: korejski nacionalni izveštaj o stanju iznosi da „ni u teoriji ni u praksi ne postoji kompatibilnost između prethodnog obrazovanja i obrazovanja za vreme rada“. U nacionalnom izveštaju koji je pripremila Grčka očigledna je zabrinutost za „kvalitet i koordinaciju programa za uvođenje nastavnika u posao i obrazovanja za vreme rada. Naročito se oseća da veliki broj različitih obrazovnih programa za vreme rada... nije bio zadovoljavajuće koordinisan“.

4.6.1. Vrste i organizatori profesionalnog usavršavanja

Raspravama o profesionalnom usavršavanju često nedostaje jasnoća zato što se potencijalno velik broj prilično drugačijih aktivnosti svrstava u jednu grupu. Na primer, profesionalno usavršavanje može da ima nekoliko različitih primena:

- aktivnosti čija je svrha da potpomognu implementaciju politika ili obrazovnih reformi koje najčešće preduzimaju velike grupe nastavnika, npr. kroz konferencije osmišljene da daju nove informacije,
- profesionalno usavršavanje utemeljeno na zadacima a usmereno ka pripremi osoblja za nove funkcije koje često preuzimaju pojedinci ili male grupe nastavnika, a koji mogu da podrazumevaju kurseve, samostalno učenje i slično,
- stručno usavršavanje u školi kojem je cilj da zadovolji potrebe škole i služi pri razvijanju škola i koji često podrazumeva da grupe nastavnika iz iste škole zajedničkim snagama rade na problemu ili na razvoju programa,
- lično profesionalno usavršavanje koje je izabrao pojedinac kako bi oboгатio svoju profesiju i dalje se obrazovao. Takve aktivnosti često se preduzimaju izvan nastavnikove škole, ili na individualnoj bazi ili sa nastavnicima iz drugih škola. U nekim državama, lično stručno usavršavanje usko je povezano sa rezultatima evaluacije nastavnika.

Ove četiri vrste aktivnosti profesionalnog usavršavanja postoje simultano, ali im se relativna važnost menjala tokom godina. Nacionalni izveštaji o stanju zabeležili su da ima sve više aktivnosti za stručno usavršavanje u školama, pri čemu je uključen ceo kadar ili velike grupe nastavnika, dok je sve manje ličnog usavršavanja koje pokreće sam nastavnik, makar što se tiče programa koji se finansiraju putem državnih fondova.

Profesionalno usavršavanje organizuje se u različitim institucionalnim okolnostima. Univerziteti i instituti za obuku nastavnika često nude kurseve stručnog usavršavanja ili module za aktivne nastavnike iz predmetnog sadržaja ili pedagoških veština. U nekim sistemima, usavršavanje najčešće organizuju državna tela (npr. u Francuskoj, Nemačkoj, Koreji i Španiji). Drugi sistemi (npr. flamanska zajednica Belgije, Danska, Finska, Mađarska, Italija, Holandija, Norveška, Švedska i Švajcarska) prelaze sa modela obuke na radu, koji se bazira na ponudi na model baziran na potražnju, te su u skladu sa tim i oslobodili stručno usavršavanje od državne kontrole. Školama se dodele sredstva da organizuju obuku na radu prema svojim potrebama i mogu da plate istraživače, savetnike i one koji obučavaju nastavnike. U takvim zemljama, ponekad se univerziteti ili neki drugi organizatori obrazovanja nastavnika nadmeću sa nevladinim društvima, privatnim konsultantima i firmama za obuku koje nude stručno usavršavanje nastavnika.

4.6.2. Pristupi profesionalnom usavršavanju u raznim državama

Tabela 4.3. sadrži ključne organizacione odlike stručnog usavršavanja u zemljama koje su učestvovala u istraživanju. U više od polovine država ne postoje minimalni uslovi za učestvovanje nastavnika u usavršavanju. U zemljama koje određuju minimum (neke države u Australiji, Austriji, francuska zajednica Belgije, Finska, Mađarska, Holandija, Škotska, Švedska, Švajcarska i neke školske oblasti u Sjedinjenim Državama), taj uslov je najčešće pet dana godišnje, a kreće se od 15 sati u godini (Austrija) do 104 sata u Švedskoj i 169 sati (10% nastavničkih obaveza) u Holandiji. U Mađarskoj se od nastavnika zahteva da tokom perioda od sedam godina obave najmanje 120 sati profesionalnog usavršavanja.

U većini država nastavnici moraju na neki način finansijski učestvovati u troškovima prevoza, kursa ili materijala na priznatim programima za stručno usavršavanje. Izuzeci su Čile, Švedska i Severna Irska gde nastavnici uglavnom ne snose nikakve troškove.

U otprilike četvrtini zemalja nastavnici moraju da obave profesionalno usavršavanje radi unapređenja ili resertifikacije: za unapređenje u Engleskoj i Velsu (za direktorsko mesto), Koreji, Severnoj Irskoj, Švajcarskoj i Sjedinjenim Državama, a za resertifikaciju u Izraelu i Sjedinjenim Državama. Međutim, većina država dodaje da se učestvovanje u stručnom usavršavanju uglavnom

smatra dobrim za napredovanje u karijeri.

Trenutno većina zemalja povezuje profesionalno usavršavanje sa razvojnim prioritetima škole te u skladu sa tim koordinišu obrazovanje na radu. U tri četvrtine država aktivnosti usavršavanja planiraju se u kontekstu razvoja škole, iako to nije isključivo slučaj. Školska uprava, a nekada i lokalne školske vlasti, imaju važnu ulogu pri planiranju aktivnosti stručnog usavršavanja.

Grafikon 4.2. prikazuje vidno drugačije stavove država pri finansiranju profesionalnog usavršavanja na nivou srednje škole. U Belgiji (flamanska zajednica), Danskoj i Švedskoj, više od 95% učenika pohađa škole koje imaju odvojen budžet za stručno usavršavanje. Kao kontrast tu su Francuska, Portugalija i Španija, gde taj postotak iznosi 20%. U ovim zemljama, usavršavanje najčešće organizuju i finansiraju prosvetne vlasti a ne škole. Međutim, u skoro svim državama, znatan broj škola organizuje aktivnosti za usavršavanje kadra, bez obzira na to da li imaju ili nemaju budžet određen u te svrhe (grafikon 4.2).

Međutim, ne postoji ni jedna država koja nudi obuku na radu koja bi bila u skladu isključivo sa ciljevima razvijanja škole (tabela 4.3). U skoro svim zemljama, sam nastavnik odlučuje koje programe usavršavanja želi da pohađa. Većina zemalja ima u ponudi razne aktivnosti profesionalnog usavršavanja u sklopu škole ili izvan nje. U mnogim državama, nastavnicima se dozvoljava odsustvovanje, sabatikal ili stipendija za istraživanje kako bi se školovali ili vršili istraživanja.

Tabela 4.3. Profesionalno usavršavanje za nastavnike, državne škole, 2004.

	Minimalni broj dana / sati profesionalnog usavršavanja za nastavnika u toku jedne školske godine	Ko odlučuje na kakvo stručno usavršavanje ide nastavnik?	Da li se aktivnosti usavršavanja planiraju u skladu sa razvojem prioritetima škole?	Da li se školama dodeljuje budžet kako bi se odredilo njihovo učešće u profesionalnom usavršavanju?	Da li je stručno usavršavanje uslov za unapređenje ili resertifikaciju nastavnika?	Mogu li nastavnici dobiti odsustvo i/ili stipendiju za istraživanje kako bi se školovali / vršili istraživanja?	Da li nastavnici uglavnom finansijski učestvuju u troškovima aktivnosti usavršavanja (npr. prevoz, cena kursa, materijali potrebni za kurs)?
Australija	Uglavnom ne postoji, 5 dana u dve države, 37,5 sati godišnje u drugoj državi	Uglavnom nastavnici i školska uprava, često u skladu sa prioritetima sistema	Da, ali ne isključivo	Uglavnom da	Varira, npr. u nekim instancama nastavnici moraju pohađati usavršavanje radi unapređenja u nastavnika srednje škole	Razlikuje se, ali najčešće se dobija odsustvo, ponekad su dostupne subvencije ili stipendije za istraživanja	Varira, ako je obuka inicirao nastavnik, on plaća (npr. narodna konferencija)
Austrija	15 sati	Uglavnom nastavnici; Školska uprava ili inspektorat u slučaju lošeg učinka	Da, ali ne isključivo	Da	Ne	Dobija se odsustvo	Ponekad
Belgija (fl.)	Ne postoji	Nastavnici; Školska uprava	Da, ali ne isključivo	Da	Ne	Ne	Često
Belgija (fr.)	6 poludnevni aktivnosti	Nastavnici	Da, ali ne isključivo	Ne	Ne	Ne	Ponekad
Kanada (Kvebek)	Ne postoji	Nastavnici; Školska uprava	Da, ali ne isključivo	Da	Ne	Dobija se odsustvo	Ponekad
Čile	Ne postoji	Lokalne prosvetne vlasti	Ne	Ne	Ne	Dobija se odsustvo i stipendija za istraživanje	Nikad
Danska	Ne postoji	Nastavnici; Školska uprava; Lokalne prosvetne vlasti	Da, ali ne isključivo	Da	Ne	Dobija se odsustvo i stipendija za istraživanje	Ponekad
Finska	Između 1 i 5 dana, u zavisnosti od vrste programa	Nastavnici; Školska uprava; Lokalne prosvetne vlasti	Da, ali ne isključivo	Ne	Ne	Dobija se odsustvo	Ponekad
Francuska	Ne postoji	Nastavnici; Inspektorat	Ne	Ne	Ne	Dobija se odsustvo	Uglavnom ne, osim ako je obuku inicirao nastavnik
Nemačka	Ne postoji	Nastavnici; Lokalne prosvetne vlasti	Da, ali ne isključivo	Ponekad	Ne	Dobija se odsustvo	Ponekad
Grčka	Ne postoji	Nastavnici; Centralne/regionalne/ lokalne prosvetne vlasti	Ne	Ne	Ne, ali koristi se pri selekciji za posao direktora ili školskog savetnika	Dobija se odsustvo i stipendija za istraživanje	Ponekad
Mađarska	120 sati tokom perioda od 7 godina	Školska uprava u skladu sa željama nastavnika; Sami nastavnici ako aktivnost ne finansira škola	Da, ali ne isključivo	Da	Ne, ali može da pogodi napretku u karijeri	Dobija se odsustvo i stipendija za istraživanje ako se školski nastavni odbor slaže i nađu se sredstva za finansiranje u organizovani; školi. Takođe je moguće ako to škola odobri kao obavezno stručno usavršavanje	Često, ako nastavnik pohađa programe koji nisu zvanično u organizovani; nastavnici pokrivaju 20% troškova
Irska	Ne postoji ¹	Nastavnici, osim aktivnosti koje se organizuju radi uvođenja reformi	Da, ali ne isključivo	Ne ²	Ne	Za određene važne kurseve dobija se plaćeno odsustvo	Ponekad, ako je obuku inicirao nastavnik
Izrael	Ne postoji	Nastavnici; Školska uprava	Da, ali ne isključivo	Samo škole sa samoupravom	Da, za resertifikaciju; Da, nezvanično za unapređenje	Ne, ali nastavnik može dobiti sabbatical	Često, ako se ne pohađaju tokom sabbaticala
Italija	Ne postoji	Nastavnici	Da, ali ne isključivo	Da	Ne	Dobija se odsustvo	Često

Japan	Ne postoji	Lokalne prosvetne vlasti	Ne	Ne	Ne	Dobija se odsustvo i stipendija za istraživanje	Uvek
Koreja	Ne postoji	Nastavnik	Ne	Da	Da, za unapređenje	Dobija se odsustvo i stipendija za istraživanje	Često
Holandija	169 sati (10% ukupnih zaduženja)	Nastavnik; Školska uprava	Da, ali ne isključivo	Da	Ne	Ne, ali nastavnik može dobiti sabbatical	Ponekad
Švedska	104 sata	Nastavnik; Školska uprava	Da, ali ne isključivo	Da	Ne	Dobija se odsustvo i stipendija za istraživanje	Nikada
Švajcarska	Uglavnom 5 do 10 dana ³	Uglavnom nastavnici; Regionalne prosvetne vlasti u slučaju aktivnosti koje se organizuju radi uvođenja reformi	Da, ali ne isključivo	Da	Da, neispunjavanje minimalnih sati usavršavanja može da odgodi unapređenje	Ne (uglavnom)	Često
Ujedinjeno Kraljevstvo (Eng.)	Ne postoji	Nastavnik; Školska uprava	Da, ali ne isključivo	Da, ali nije striktno određeno	Da, za unapređenje u direktora	Da, ali o tome odlučuje škola	Ponekad
Ujedinjeno Kraljevstvo (S. Irska)	Ne postoji	Nastavnik; Školska uprava; Lokalne prosvetne vlasti	Da, ali ne isključivo	Da	Da, za unapređenje	Da, ali o tome odlučuje poslodavac	Nikada
Ujedinjeno Kraljevstvo (Škotska)	1 sedmica	Nastavnik; Školska uprava	Da, ali ne isključivo	Da	Ne	Ne	Varira s obzirom na prirodu obuke
Ujedinjeno Kraljevstvo (Vels)	Ne postoji	Nastavnik; Školska uprava	Da, ali ne isključivo	Finansiranje je dostupno iz ukupnog školskog budžeta i putem dodatnih direktora finansiranja	Da, za unapređenje u direktora	Da, ali o tome odlučuje škola	Ponekad
Sjedinjene Države ⁴	Razlikuje se po školskim okruzima; često oko 30 predavanja u toku prvih dve do pet godina podučavanja	Nastavnik; Školska uprava; Lokalne prosvetne vlasti	Da	Ne, sa nekoliko izuzetaka ⁵ Da		Da, ali retko	Ne, osim za kurseve na univerzitetu

Definicija: Profesionalno usavršavanje podrazumeva obuku za vrene rada kojoj je svrha da osavremeni, razvije i proširi znanje koje su nastavnici stekli tokom početnog obrazovanja i/ili da im pomogne da razviju nove veštine i uvide u profesiju. Stručno usavršavanje može biti i deo procesa primene prosvetnih reformi.

Stručno usavršavanje ponekad se organizuje kako bi se potpomoglo uvođenje reformi u prosveti. Ono se razlikuje od „obuke za kvalifikaciju“ koja uglavnom osposobljava nastavnike da podučavaju drugi predmet ili na drugom obrazovnom nivou (dodatne kvalifikacije).

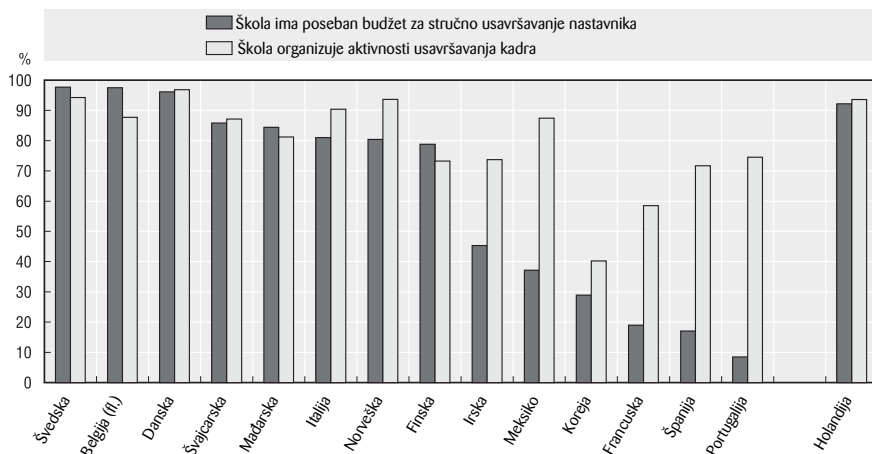
Napomene:

1. Osim za učitelje koji pohađaju program stručnog usavršavanja osmišljen da bi podržao uvođenje *Kurikuluma nižih osnovnih škola* (1999), trenutno u trajanju od 6 dana godišnje.
2. Izuzetak je *Inicijativa za planiranje školskog razvoja* koju pohađaju nastavnici osnovnih škola, a koja dodeljuje školama mali budžet.
3. U nekim kantonima je regulisano, a u nekima nije. Ne postoji pravilo koje važi za sve.
4. Pravila variraju po školskim okruzima (lokalna opštinska obrazovna društva) i teško je doći do proseka za čitavu zemlju pošto postoji 15000 školskih okruga, a ne postoje jednoobrazna pravila za sve države.
5. Lokalnim prosvetnim vlastima se najčešće dodeljuje budžet za aktivnosti profesionalnog usavršavanja.

Izvor: Sastavljeno prema informacijama koje su dostavile države koje su učestvovalе u projektu. Tabelu treba posmatrati samo kao smernicu, ne kao tačnu usporedbu svih država.

Grafikon 4.2. **Profesionalno usavršavanje iz kojeg stoji škola, 2001.**

Procenat srednjoškolskih učenika čiji su direktori izjavili da škola na sledeće načine podržava stručno usavršavanje:



Napomena: Države su poredane u opadajućem sledu procenta srednjoškolskih učenika koji pohađaju škole čiji su direktori prijavili da škola ima poseban budžet za stručno usavršavanje nastavnika. Svaka škola u Belgiji (fl.) dobija sredstva za finansiranje stručnog usavršavanja nastavnika od Ministarstva prosvete. Holandija ne ispunjava međunarodne uslove za uzorkovanje. Videti OECD (2004) radi napomena o metodologiji.

Izvor: OECD (2003). Baza podataka OECD-ovog Međunarodnog pregleda srednjih škola (ISU-SS), 2003.

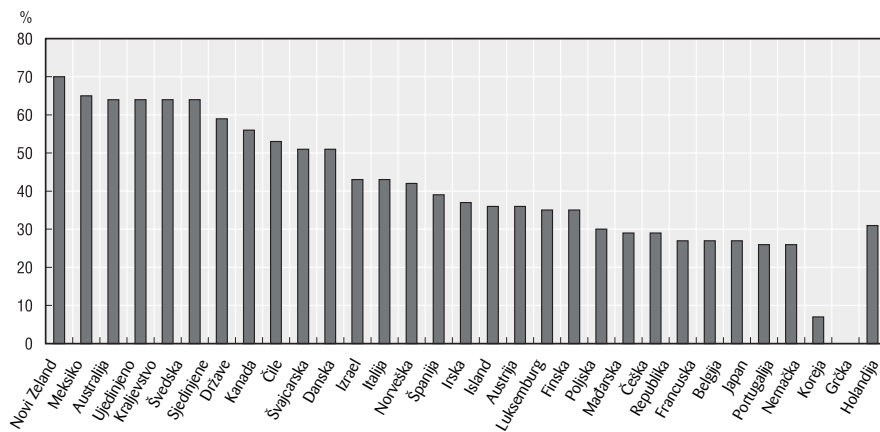
4.6.3. Učešće nastavnika u stručnom usavršavanju

Učešće nastavnika u stručnom usavršavanju veoma se razlikuje od države do države a i unutar samih država. Istraživanje PISA iz 2000. g. ukazuje na to da je u poslednja tri meseca na programima profesionalnog usavršavanja učestvovalo u proseku oko 40% nastavnika (grafikon 4.3). Međutim, učešće je veoma različito od države do države, a kreće se od manje od 10% nastavnika koji podučavaju 15-ogodišnjake u Grčkoj do 70% u Novom Zelandu.

Detaljnije informacije o učešću nastavnika u stručnom usavršavanju dostupne su u OECD-ovom Istraživanju srednjih škola u 15 država (OECD, 2004).

Po izvešću direktora, otprilike jedna trećina srednjoškolskih profesora učestvovala je 2000/01. u aktivnostima usavršavanja u informacionim i komunikacionim tehnologijama, a polovina je učestvovala u profesionalnom usavršavanju na neku drugu temu (grafikon 4.4). Prijavljene stope učešća najviše su u Švedskoj, Finskoj, Danskoj, Norveškoj i Švajcarskoj (sa najmanje 50% nastavnika na usavršavanju u informacionim i komunikacionim tehnologijama), a najniže u Italiji, Koreji, Francuskoj i Mađarskoj. Ipak, ove cifre možda potcenjuju stvarne stope učešća pošto nastavnici mogu da pohađaju programe usavršavanja a da ne obaveste direktora. Na primer: u Francuskoj i Španiji aktivnosti profesionalnog usavršavanja uglavnom organizuju prosvetne vlasti u neposrednom kontaktu sa nastavnicima. Međutim, sveukupno, grafikoni 4.3. i 4.4. navode na zaključak da nastavnici pohađaju stručno usavršavanje češće nego što se da zaključiti iz minimalnih zahteva.

Grafikon 4.3. Procenat nastavnika koji su pohađali program profesionalnog usavršavanja u prethodna tri meseca prema direktorima PISA škola, 2000. g.



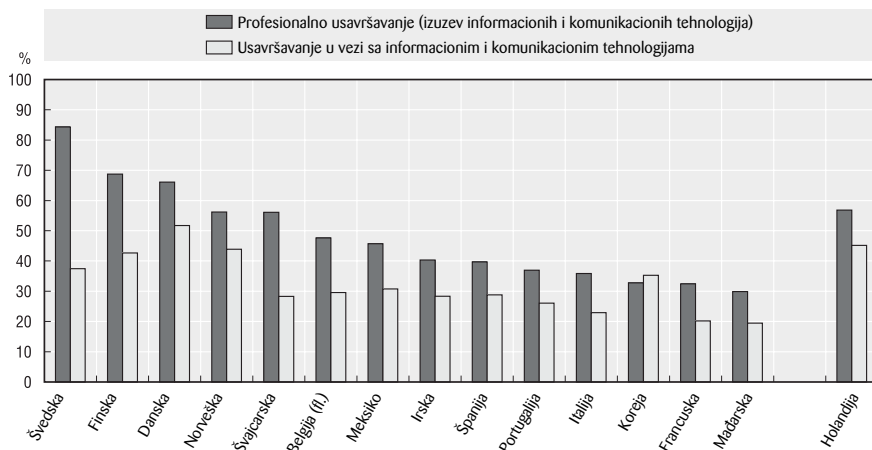
Definicija: Direktori su upitani za procenat nastavnika u školi koji su u poslednja tri meseca pohađali programe stručnog usavršavanja. Prosek za pojedinačne države dobijen je uzevši u obzir broj učenika upisanih u svaku od tih škola. Profesionalno usavršavanje definisano je na sledeći način: „Profesionalno usavršavanje je formalni program osmišljen radi razvijanja veština u podučavanju ili pedagoške prakse. Može, a ne mora da rezultira priznatim kvalifikacijama. Ukupno trajanje programa mora da bude minimalno jedan dan i da bude usmeren na podučavanje i obrazovanje.“

Napomena: U Holandiji je stepen odziva bio premali da bi se mogla upoređivati sa ostalima.

Izvor: OECD (2001). Baza podataka OECD-ovog programa PISA, 2001

Grafikon 4.4. Aktivnost profesora srednjih škola u stručnom usavršavanju, 2001. g.

Procenat nastavnika koji su, prema izveštajima direktora škola, učestvovali u stručnom usavršavanju:



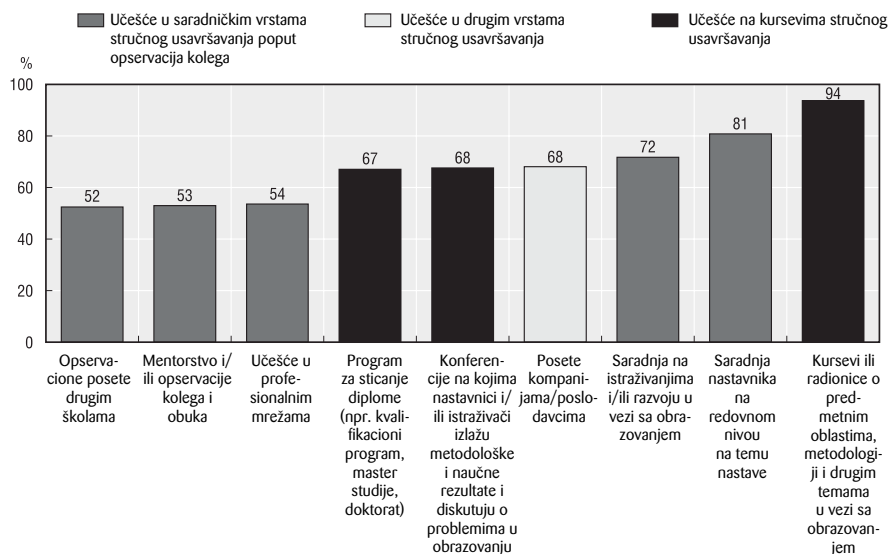
Napomena: Države su poredane u opadajućem sledu procenta nastavnika koji su, prema izveštajima direktora škola, učestvovali u stručnom usavršavanju (izuzev informacionih i komunikacionih tehnologija). Holandija nije ispunila zahteve međunarodnog uzorkovanja. Videti OECD (2004) radi napomena o metodologiji.

Izvor: OECD (2003). Baza podataka OECD-ovog Međunarodnog pregleda srednjih škola (ISU-SS), 2003.

Jedan od problema pri analizi stručnog usavršavanja je potencijalno velika raznolikost aktivnosti koji se tu ubrajaju. Grafikon 4.5. prikazuje analizu učešća srednjoškolskih profesora u devet čestih vrsta profesionalnog usavršavanja. Najčešća vrsta su radionice za vreme rada: 94% srednjoškolaca bilo je upisano u škole čiji su direktori prijavili da je makar jedan nastavnik učestvovao u takvom programu. Često su se javljale i manje formalne vrste stručnih usavršavanja: saradnja nastavnika na redovnom nivou na temu nastave (81%) i saradnja na istraživanjima i/ili razvoju (72%). Kao najređe vrste prijavljene su posete drugim školama radi opservacije (52%), mentorstvo i/ili opservacije kolega i obuka (53%) i učestvovanje u profesionalnim mrežama (54%). S obzirom na to da ovi indikatori pokazuju samo da li je makar jedan nastavnik u školi prisustvovao, ne daju jasnu sliku o učešću svih nastavnika.

Grafikon 4.5. Prosečna učestalost raznih vrsta aktivnosti stručnog usavršavanja u nekoliko država, 2001. g.

Nacionalni procenat srednjoškolaca koji pohađaju škole čiji su direktori izjavili da je makar jedan nastavnik učestvovao u aktivnostima profesionalnog usavršavanja tokom školske 2000/01. godine



Napomena: Procenti po vrsti profesionalnog usavršavanja su srednja vrednost više država. Države koje su učestvovalе u istraživanju ISUSS-a su: Belgija (fl), Danska, Finska, Francuska, Mađarska, Irska, Italija, Koreja, Meksiko, Holandija, Norveška, Portugalija, Španija, Švedska i Švajcarska. Videti OECD (2004) radi napomena o metodologiji.

Izvor: Baza podataka OECD-ovog Međunarodnog pregleda srednjih škola (ISUSS), 2003. Izdato za OECD (2004).

4.6.4. Istraživanja o efektima stručnog usavršavanja

Trenutno postoji veoma malo dokaza o uticaju stručnog usavršavanja nastavnika na uspeh učenika. U principu, poznavanje prirode i opsega profesionalnog usavršavanja kao aktivnosti još uvek je veoma usko. Aktivnosti koje dobijaju naziv „profesionalno usavršavanje“ drastično se razlikuju, a ishodi u velikoj meri zavise od specifičnih okolnosti u kojima se te aktivnosti odvijaju. Za međunarodni pregled skorašnje literature o stručnom usavršavanju nastavnika pogledati Villegas-Rajmers (Villegas-Reimers, 2003).

Neke studije uočile su povezanost između viših nivoa uspeha učenika i mogućnosti nastavnika matematike da učestvuju na stručnim usavršavanjima usmeravanim na pedagogiju specifičnu za određene sadržaje u vezi sa novim kurikulumom koji su učili da podučavaju (npr. Koen i Hil, *Cohen and Hill*, 1997). U izveštaju stoji da, kada su nastavnici u Kaliforniji imali dovoljno prilika da uče u takozvanim „radionicama“ osnova matematike, njihova praksa imala je više sličnosti onome što je zamišljeno pri stvaranju novog kurikuluma, a uspeh njihovih učenika na matematičkim testovima bio je značajno bolji. Slične rezultate prikazuju Vajli i Jun (Wiley and Yoon, 1995) i Braun *et al.* (Brown *et al.*, 1995).

U skorije vreme, Venglinski (Wenglinsky, 2000) je povezao uspeh učenika osmih razreda na Nacionalnom ocenjivanju napretka obrazovanja (*National Assessment of Educational Progress*) 1996. godine u Sjedinjenim Državama sa nivoom obrazovanja nastavnika, godinama radnog iskustva, praksom u učionici i stručnim usavršavanjem. Ova studija došla je do zaključka da su neke vrste stručnog usavršavanja za nastavnike imale zaista veliki uticaj. U matematici, učenici čiji su nastavnici pohađali stručno usavršavanje za rad sa posebnim populacijama (npr. kulturno različiti učenici, učenici sa ograničenim znanjem engleskog jezika i učenici sa posebnim potrebama) imali su bolje rezultate od svojih vršnjaka, kao i učenici čiji su nastavnici imali obrazovanje za vreme rada o veštinama razmišljanja višeg reda (kritičko razmišljanje, analiza i rešavanje problema). U prirodnim naukama, učenici čiji su nastavnici učestvovali u obrazovanju za vreme rada o veštinama rada u laboratoriji imali su bolje rezultate od svojih vršnjaka.

Očigledno, veza između postignuća učenika i stručnog usavršavanja nije neophodno kauzalna, posebno ako je to stručno usavršavanje pohađano dobrovoljno. Motivisani nastavnici češće od svojih manje motivisanih kolega traže prilike da učestvuju u aktivnostima profesionalnog usavršavanja, a i učenici motivisanih nastavnika često postižu bolje rezultate.

Verovatno najdetaljnije i metodološki najprefinjenije istraživanje o efektima specifičnog programa stručnog usavršavanja sprovedli su Angrist i Lejvi (Angrist and Lavy, 2001). Ovaj program sproveden je u Jerusalimskim osnovnim školama kako bi unapredio podučavanje jezičkih veština i matematike. Rezultati nagoveštavaju da je obuka koju su prošli nastavnici u nereligioznim školama dovela do poboljšanja učeničkih rezultata na testovima. U slučaju religioznih škola procene nisu jasne ali, kako kažu autori, to bi moglo biti zbog toga što je program obuke počeo kasnije u religioznim školama i bio je pri-

menjen u manjoj meri. Kako bi ocenili vrednost programa obuke, autori su uporedili njegove efekte i troškove sa istraživanjima o drugim strategijama u vezi sa smanjenjem veličine razreda i produžavanjem školskog dana. U analizi se navodi da je usmereno usavršavanje nastavnika profitabilnija strategija za poboljšanje uspeha učenika nego smanjenje veličine razreda ili povećanje broja časova.

Iako nisu dostupni pouzdani podaci, postoje indikacije da su sredstva koja se dodeljuju za stručno usavršavanje samo mali deo ukupnih školskih troškova. Na primer, kao što je spomenuto ranije, u odeljku 4.6.2, među zemljama koje određuju minimalan broj dana učestvovanja u aktivnostima profesionalnog usavršavanja, najčešći uslov iznosi pet dana godišnje. To otprilike iznosi manje od 2% ukupnih školskih troškova.

Džekob i Lefgren (*Jacob and Lefgren, 2002*) otkrili su da program u Čikagu koji je bio usmeren na 20% osnovnih škola sa najnižim rezultatima, i koji je podrazumevao umerena povećanja obuke za vreme rada o podučavanju matematike i čitanja, nije imao nikakve efekte na uspeh učenika. Ovo ih je navelo na zaključak da umerena ulaganja u usavršavanje kadra možda nisu dovoljna u takvim školama, posebno, što je i ovde bio slučaj, ako je obuka relativno nesistematična i nije usklađena sa školskim kurikulumom. Autori su dodali da čak i da je u program usavršavanja nastavnika uloženo više sredstava, rezultati bi i dalje bili nezadovoljavajući. Ishodi stručnog usavršavanja ne zavise samo od uložених sredstava, nego i od kvaliteta i konteksta programa.

Izgleda da su najuspešniji oblici profesionalnog usavršavanja oni koji se usmeravaju na jasno određene prioritete, obezbeđuju nastavnicima trajnu podršku u okviru škole, razmatraju sadržaj predmetne oblasti i adekvatne nastavne strategije i tehnike za upravljanje učionicom, i stvaraju mogućnosti u kojima nastavnici mogu da posmatraju, iskuse i isprobaju nove nastavne metode.

Važnost stručnog usavršavanja koje je skoncentrisano oko grupa nastavnika istaknuto je u istraživanju koje su sproveli Desimon *et al.* (*Desimone et al., 2002*). Oni su iskoristili dugoročne podatke na primeru 200 nastavnika matematike i prirodnih nauka i zaključili da je pri menjanju nastavničke prakse efektivnije ako je profesionalno usavršavanje organizovano na bazi kolektivnog učešća nastavnika (iz iste škole, istog odseka ili razrednog nivoa), ako je usmereno na aktivnosti aktivnog učenja (kada nastavnici primenjuju ono što uče) i ako je u skladu sa profesionalnim znanjem nastavnika kao i sa eksternim standardima i ocenjivanjima.

Decentralizacija škola i zasebno rukovođenje stvorili su nove zahteve i

prilike za profesionalno razvijanje nastavnika (videti slučajeve u Nemačkoj (Baden-Virtemberg) i Švedskoj u dodatku 4.8). Kako bi nastavnici „usvojili“ i povelu akciju za poboljšanje škola, moraju im se ponuditi proširena i obogaćena iskustva u stručnom usavršavanju.

Primer 4.8. Profesionalno usavršavanje i poboljšanje škola u Nemačkoj (Baden-Virtemberg) i Švedskoj
Obuka na radu usmerena na škole u Nemačkoj (Baden-Virtemberg)

Jedan od prioriteta u Ministarstvu prosvete u Baden-Virtembergu je promovisanje obuke na radu koja je usmerena na škole ili regionalne timove kako bi se podstakla saradnja između nastavnika i razvoj škola kao celine. Ministarstvo izdržava organizovanje oko 100 seminara godišnje o „školi kao celine“ koje sprovode Državne akademije za obuku nastavnika za vreme rada. Na primer: akademija u Eslingenu organizuje prilagođene dvodnevne seminare za celokupna školska osoblja (uglavnom vikendima). Sadržaj ovih seminara određuje se u saradnji škole i akademije. Usmereni su na usavršavanje osoblja i organizacije i najčešće sadrže elemente kao što su organizacija aktivnog učenja, razvoj samoinicijativnih sposobnosti za učenje, upravljanje stresom i konfliktima i pomaganje učenicima da rade u timovima. Kursevi se završavaju pravljenjem planova za razvoj škole. Da bi škole mogle same da održavaju plan uspostavi se upravljački tim sastavljen od nastavnika u školi, koji snosi odgovornost za sprovođenje plana akcije.

Vremenski dopusti za stručno usavršavanje u Švedskoj

U Švedskoj, po dogovoru iz 2000. godine, u svrhu usavršavanja veština odvajaju se 104 sata profesionalnog usavršavanja godišnje (kao indikativna vrednost) po nastavniku. S obzirom na to da je ukupno zakonsko radno vreme 1800 sati, to predstavlja oko 15 dana godišnje ili 6% zaduženja nastavnika sa punim radnim vremenom, što je relativno mnogo u usporedbi sa većinom država. Način na koji se ovo vreme rasporedi i koristi utvrđuje se prema potrebama škole i samog nastavnika. Na direktorima je velika odgovornost da se postaraju da se ta 104 sata dobro iskoriste, što je deo njihove celokupne odgovornosti za osiguranje kvaliteta i za razvoj škola. Međutim, lokalne prosvetne vlasti imaju veliku ulogu u tome koji će programi za stručno usavršavanje dobiti finansijsku podršku. Programi se mogu održavati i izvan školskih časova, npr. u vidu večernjih seminara.

4.6.5. Škole kao organizacije za učenje

Istraživanja o veoma uspešnim organizacijama upućuju na to da se većina učenja dešava na implicitan način (npr. Centar za razvoj obrazovanja (*Education Development Center*), 1998). Uspešne organizacije cene implicitno učenje i doprinos koje ono ima pri postizanju organizacionih ciljeva. Takve organizacije streme ka tome da obezbede što više prilika u kojima bi članovi osoblja mogli da sarađuju i uče jedni od drugih, kao i da rade sa spoljašnjim izvorima istraživanja i informacija i da pokušavaju da razviju načine na koje bi se znanje nadograđivalo i bilo lako dostupno svim članovima organizacije. Ova strategija ponekad se naziva „upravljanje znanjem“.

Postoji nekoliko primera korištenja aktivnosti stručnog usavršavanja u svrhu podsticanja konstantnog implicitnog učenja u školama. Ključna strategija je ohrabrivanje nastavnika da svoj posao obavljaju uz više ispitivanja i razmatranja, kao i da sarađuju na taj način sa kolegama. Kao što je definisao Šon (*Schon*, 1996), refleksivna praksa podrazumeva pažljivo razmatranje sopstvenih iskustava pri primenjivanju znanja u praksi uz obuku od strane profesionalaca iz te discipline. Refleksivna praksa podstiče nastavnike na korištenje ličnih iskustava, dijaloškog dnevnika sa učenicima (*dialogue journal*) i diskusija u malim i velikim grupama kako bi razmotrili i poboljšali svoj rad. Obuka i razmatranje postupaka sa kolegama (Gini, *Guiney*, 2001) pomažu nastavnicima da preispitaju postojeće teorije i svoje sopstvene predrasude o podučavanju dok u isto vreme podstiče saradnju pri profesionalnom usavršavanju. Liklider (*Licklider*, 1997) je zaključio da je učenje iz sopstvenog iskustva u prirodnom okruženju veoma efikasna komponenta u učenju odraslih. Istraživanje ističe sve veće tendencije da se organizuju aktivnosti poput timova za učenje i obuka od strane kolega kako bi nastavnici konstantno preispitivali svoje pretpostavke i svoj rad.

Neke države koriste širu koncepciju stručnog usavršavanja kako bi nastavnicima stvorile mogućnosti za učestvovanje u istraživanjima i razvoju koji su usmereni na školu (npr. Engleska, Nemačka i Ontario u Kanadi). Takvi programi daju nastavnicima podršku pri učenju i ocenjivanju školskih programa i sopstvenih strategija u podučavanju, te ih podstiču da svoja saznanja dele sa kolegama i putem konferencija i publikacija.

Neke zemlje stvaraju doslednije šeme kojima će dokumentovati i sertifikovati uspešne programe profesionalnog usavršavanja. Na primer: nastavnički dosijei omogućavaju nastavnicima da sistematično beleže aktivnosti u

stručnom usavršavanju i da dele rezultate sa drugima. Dosijeji takođe sadrže dokumentaciju o razvojnim projektima i istraživanjima koje su nastavnici sprovodili. Time što pomnije beleže sveukupne aktivnosti u profesionalnom usavršavanju, nastavnici postaju svesniji svojih jakih strana i prilika za dalje usavršavanje. Dosijeji takođe omogućavaju potencijalnim poslodavcima da imaju bolji uvid u individualno iskustvo nastavnika, u njihova interesovanja, motivaciju, znanje i veštine.

Kako bi stručno usavršavanje funkcionisalo na ovaj način, važno je da se ostvari snažna povezanost između usavršavanja nastavnika, njihovih zaduženja pri podučavanju i ciljeva škole. Česta kritika na račun mnogih programa za profesionalno usavršavanje je da tretiraju usavršavanje nastavnika kao aktivnost različitu od svakodnevnog nastavničkog posla, što ograničava efekte usavršavanja i smanjuje šanse da škole imaju koristi od implicitnog učenja (Obrazovna komisija Sjedinjenih Država, 2004).

Da bi se škole podstakle na to da postanu organizacije za učenje potrebno je među nastavnicima osigurati sledeće: *motivaciju* da stvaraju nova znanja u profesiji; *moćnosti* da aktivno učestvuju u inovacijama; *veštine* da testiraju vrednost inovacija i *mehanizme* za brzo prenošenje opravdanih inovacija u okviru svoje škole i u druge škole (Hargrivs, 2003). Usmerene aktivnosti profesionalnog usavršavanja mogu predstavljati važan izvor ideja i metoda za izgradnju tih karakteristika u školama. Od još veće važnosti unutar škola su verovatno vešte vođe koje su u stanju da stvore atmosferu kolegijalnosti i poboljšanje kvaliteta u školama, kao i sisteme evaluacije nastavnika i razvoja karijere koji će priznavati i nagrađivati nastavnike koji unose inovacije, dele svoja saznanja i pomažu u ostvarivanju ciljeva škole. Poslednje teme obrađuju se u šestom poglavlju.

Pojam škola kao organizacija za učenje takođe zahteva od škola da postanu veštije u gledanju prema spolja, u izgradnji jačih veza sa zajednicama za istraživanje i razvoj, i u integraciji u društvene mreže nastavnika i škola. Poboljšanja na nivou celog sistema podrazumevaju da škole postanu bolje u deljenju uspeha i neuspeha sa drugim školama, i da uče iz iskustava onih koji su suočeni sa istim problemima. OECD-ov Centar za istraživanje i inovacije u obrazovanju istražuje načine na koje razne države izgrađuju kompetencije nastavnika pri formativnom ocenjivanju učenika, te ističe važnost saradnje unutar društvenih mreža nastavnika i škola, kao i na količinu vremena i sredstava neophodnih za uspešnost umrežavanja (OECD, 2005)

4.7. Prioriteti pri budućem razvoju politika

U ovom poglavlju razmotreni su različiti pristupi koje države primenjuju kako bi razvile znanja i veštine nastavnika, i napravljen je pregled obećavajućih inicijativa u početnom obrazovanju nastavnika, uvođenju nastavnika u posao i u profesionalnom usavršavanju. Većina nacionalnih izveštaja o stanju navela je da su ovo najvažnije oblasti koje treba poboljšati.

Podučavanje postaje sve kompleksniji zadatak, i kao odgovor na društvene promene i sve veća očekivanja od škola, dužnosti nastavnika su se proširile. Istovremeno, istraživanja sve više ističu da je kvalitet podučavanja presudan za učenje učenika, kao i za bolje razumevanje faktora koji doprinose efektivnosti nastavnika. Istraživanja takođe preispituju vrednosti nekih tradicionalnih pristupa razvijanju nastavničkih znanja i veština.

Sledeći predlozi politika nastali su na osnovu iskustava koja su sakupljena iz nacionalnih izveštaja o stanju, analiza izvršenih od strane eksternih evaluacionih timova, i šire literature o istraživanjima. Zaključci politika ne odnose se jednako na svih 25 država koje su učestvovala u istraživanju. U nekim slučajevima, veliki broj ili čak većina predloga već su na mestu, dok u drugim zemljama imaju manju važnost zbog drugačijih društvenih, ekonomskih i obrazovnih sistema i tradicija. Takođe, ove zaključke treba razmatrati sa oprezom pošto u nekim slučajevima nije izvršeno dovoljno istraživanja na dovoljnom broju zemalja, te zaključci možda i nisu najuspešniji. U tom slučaju, rasprave su poslužile da iskristaliziraju potencijalno korisne ideje i lekcije iz iskustava država koje traže bolje načine za razvijanje nastavničkih znanja i veština.

Razvijanje profila nastavnika radi usklađivanja nastavničkog usavršavanja, radne norme i potreba škole

Najveći prioritet u svim državama je da sažeto preciziraju kakva se znanja i sposobnosti očekuju od nastavnika. Takvi profili su neophodni zato što daju okvirne smernice za početno obrazovanje nastavnika, njihovu sertifikaciju, konstantno stručno usavršavanje i napredovanje u karijeri, kao i da bi uvideli koliko ovi razni elementi imaju uticaja na podučavanje.

Osnovni uslov za pripremu profila nastavničkih kompetencija je precizno izjašnjavanje o ciljevima učenja. Rad nastavnika, znanje i veštine koji su im potrebni za uspešno obavljanje posla, moraju da se usklade sa ciljevima učenja

koje škole teže da dostignu. Potrebno je obezbediti profesionalne standarde i zajednički sporazum o tome kakvo se podučavanje smatra uspešnim. Profil mora da se temelji na dokazima i da se izgradi putem aktivnog učešća nastavnika u određivanju kompetencija i radnih normi. Jasan, dobro strukturisan i generalno podržavan profil nastavnika može biti moćan mehanizam za usklađivanje elemenata koji utiču na usavršavanje znanja i veština nastavnika.

Profili nastavnika moraju da obuhvate široku paletu kompetencija neophodnih za efikasan rad nastavnika u modernim školama. Takođe je potrebno da oslikavaju odlično poznavanje predmeta podučavanja, pedagoške veštine, sposobnost efikasnog rada sa širokom paletom učenika i kolega, doprinosenje školi i profesiji, i kapacitet za nastavak usavršavanja. Profil bi mogao da izražava različite nivoe učinka prilagođene nastavnicima početnicima, iskusnim nastavnicima, i onima koji snose veće odgovornosti. Profili bi služili kako bi se naglasilo i prikazalo postizanje ključnih znanja, veština i sposobnosti potrebnih u uspešnoj praksi u profesiji.

Usavršavanje nastavnika kao kontinuum

Razvoj nastavnika velikim delom usmeren je na početno obrazovanje nastavnika, na znanja i veštine koje nastavnici stiču pre početka rada. Većina sredstava za razvoj nastavnika dodeljuje se obrazovanju pre stupanja u službu, što je faza o kojoj ima najviše rasprava u okviru država. U većini zemalja, početne kvalifikacije koje nastavnici stiču predstavljaju ključnu odrednicu njihove kasnije karijere. Međutim, s obzirom na brzinu promena u školama, potencijalno dugu karijeru većine nastavnika i potrebu za osavremenjavanjem i stručnim usavršavanjem, razvijanje nastavnika mora se posmatrati kao doživotno učenje, pri čemu početno obrazovanje nastavnika predstavlja temelj za nastavak učenja, a ne gotov proces kojim se postaje stručnjak.

Iako je početno obrazovanje nastavnika neophodno i bitno, samo po sebi ne zadovoljava potrebe nastavnika ni škole. Potrebno je da faze početnog obrazovanja, uvođenja u posao i profesionalnog usavršavanja nastavnika budu mnogo bolje međusobno povezane kako bi se stvorio dosledniji sistem učenja i usavršavanja nastavnika. Kao što je ranije spomenuto, standardi kompetencija i učinka nastavnika u različitim fazama njihove karijere obezbediće okvir za kontinuum usavršavanja nastavnika. Uz to, potrebno je i precizirati kakva očekivanja postoje povodom odgovornosti samih nastavnika za njihovo konstantno usavršavanje, kao i osmisлити sistem podrške koji bi potpomogao njihov razvoj.

Perspektiva doživotnog učenja nastavnika znači da se u većini zemalja mnogo više pažnje mora posvetiti podršci nastavniciima u ranim stadijumima njihove karijere i obezbeđivanju podsticaja i sredstava za konstantno stručno usavršavanje. Obrazovanje nastavnika pre početka rada i dalje će biti važno, ali potrebno je shvatiti ga samo kao bazu za dalji razvoj nastavnika a ne kao deo koji je odgovoran za celokupni razvoj. U principu, bilo bi bolje unaprediti regrutovanje i usavršavanje nastavnika tokom njihovih karijera nego produžavati trajanje njihovog obrazovanja pre stupanja u službu.

Ostvariti fleksibilnije i efikasnije obrazovanje nastavnika

Obrazovanje nastavnika ima važnu ulogu pri omogućavanju većem broju visokokvalifikovanih ljudi da stupe u zvanje nastavnika, i pri efikasnom reaganovanju na sve veće potrebe u obrazovnom sistemu. Glavne karakteristike fleksibilnog i efikasnog sistema obrazovanja nastavnika ubrajaju sledeće:

- mogućnosti obuke za nastavnika nakon završetka studija u nekoj drugoj oblasti. Ovo uključuje omogućavanje konsektivnih ili postdiplomskih programa obrazovanja nastavnika pored simultanih programa za one koji relativno rano odluče da žele postati nastavnici,
- modularni sistemi kurikuluma koji dozvoljavaju upis na vanredne studije ili studije na daljinu, kao i usklađivanje obrazovanja nastavnika sa poslom ili porodičnim obavezama,
- povećanje broja zajedničkih komponenti nastavničke obuke za različite vrste škola i različite nivoe obrazovanja, u cilju povećanja mogućnosti za rad u raznim školama, pošto se potražnja za nastavnicima i interesi u karijeri menjaju,
- alternativni putevi ka podučavanju za ljude koji žele da promene zanimanje, pri čemu bi se uz formalno studiranje obezbedila podrška na radu i smanjena količina nastavničkih zaduženja,
- bodovi za kvalifikacije i iskustvo stečeno izvan obrazovanja, kako bi se smanjilo trajanje i troškovi kurseva,
- programi za prekvalifikaciju i dokvalifikaciju koji bi postojećim nastavnicima omogućili da ostvare nove kvalifikacije za rad u drugim vrstama škola ili da se prebace u oblasti za kojima postoji veća potražnja,

- bliske veze sa školama, poslodavcima nastavnika i sa nastavničkom profesijom,
- aktivnosti u istraživanju i usavršavanju koje su usmerene na probleme sa kojima se sreću škole i nastavnici,
- mehanizmi za evaluaciju i dobijanje povratnih informacija pomoću kojih bi se nadgledali i kvalitetno unapređivali ishodi obrazovanja nastavnika.

Unaprediti izbor osoba koje se obrazuju za zvanje nastavnika

U mnogim državama upis na obrazovanje nastavnika uglavnom je otvoren za sve koji su završili srednjoškolsko obrazovanje. Iako je ovo teško promeniti, s obzirom na politike koje se tiču prijema na visoko obrazovanje u celini, to bi moglo dovesti do velikog broja upisanih studenata koji nisu usmereni na karijeru u podučavanju, a sredstva za obrazovanje nastavnika ne bi bila adekvatno utošena. Postoji nekoliko potencijalno korisnih predloga: obezbediti više informacija i savetovanja mogućim regrutima kako bi doneli bolje odluke pri upisu; procedure kojima će se pokušati odrediti da li pojedinci koji žele postati nastavnici imaju neophodnu motivaciju, veštine, znanje i lične kvalitete; podsticajni programi za kandidate sa kompetencijama na visokom nivou i fleksibilni programi koji bi studentima omogućili praksu u školi veoma rano na studijama, kao i šansu da se prebace na druge programe u slučaju da im se promene interesovanja i motivacija.

Selekcija je posebno kritična u državama koje imaju nedovoljan broj nastavnika, pošto sve veći pritisci da se popune školski kadrovi mogu da dovedu do smanjenja uslova za upis. Ljudi koji nisu podobni da budu nastavnici ili im nedostaje motivacija, neće obavljati dobar posao u školama i postoji veća verovatnoća da će napustiti posao, što ne pomaže pri rešavanju problema sa nedostatkom nastavnika. Adekvatniji pristup politika je da se popravi slika podučavanja kako bi bilo privlačno sposobnim i motivisanim ljudima koji biraju karijeru, te da se koriste kriterijumi selekcije pomoću kojih bi bili sigurni da će najbolji kandidati dospeti u obrazovanje nastavnika.

Promena akcenta u početnom obrazovanju nastavnika

Neophodno je da početno obrazovanje nastavnika obezbedi ne samo temeljnu osnovnu obuku iz predmeta podučavanja, iz pedagogije koja je u vezi sa tim predmetima i iz opšte pedagogije; već takođe mora usavršiti i veštine razmišljanja o načinu podučavanja i istraživanja tokom rada. Podučavanje je kompleksan zadatak i ne postoji nijedan skup nastavničkih osobina i ponašanja koji je efikasan u radu sa svim tipovima učenika i okruženja za učenje. Efikasni nastavnici su ljudi koji su kompetentni u raznim područjima. Rezultati istraživanja dosledni su u tome da su nastavnici intelektualno sposobni ljudi, artikulisani i dobro obavešteni, i sposobni da sistematično razmišljaju, komuniciraju i planiraju. Potrebno je da dobro poznaju materiju i da vešto organizuju i koriste to znanje kako bi podsticali, vodili i ocenjivali učenje u raznim i dinamičnim sredinama. Takođe, efikasnim nastavnicima potrebni su lični kvaliteti pomoću kojih će stvoriti atmosferu poverenja i pouzdanja u radu sa učenicima, roditeljima i svojim kolegama.

Nerealno je očekivati da će bilo koji program obrazovanja nastavnika, bez obzira na koliko visokom nivou kvaliteta on bio, moći potpuno usavršiti nastavnike pripravnike u svim navedenim aspektima. Kao što je već spomenuto, početno obrazovanje nastavnika ne može da predstavlja glavnicu, a kamoli jedini deo kvalifikacija za zvanje nastavnika; naime, ono se sve više posmatra kao početni stadijum u profesiji i kao baza za konstantno usavršavanje. I pored toga, početno obrazovanje nastavnika je odgovorno da nove nastavnike dobro opremi za posao koji treba da obavljaju.

Opšti utisak zemalja koje su učestvovala u istraživanju je da, uprkos reformama koje su uvedene u obrazovanje nastavnika u poslednjih nekoliko godina, još uvek ima dosta posla. Iako je određen broj država veoma zadovoljan pripremama za poznavanje predmeta i istraživačkim sposobnostima nastavnika u višem osnovnom obrazovanju i srednjim školama, zabrinuti su za pedagoške veštine novih nastavnika, kao i za njihove sposobnosti za rad u školama u različitim društvima. Na nivou nižih razreda osnovne škole uglavnom se smatra da je pedagoška obuka zadovoljavajuća, ali sumnja se da je obuka iz predmetnog sadržaja ograničena, kao i razvijanje veština za konstantno usavršavanje. Istraživanja pokazuju da su i sami nastavnici najčešće u procepu između teorije i prakse u obrazovanju nastavnika.

Izgleda da je deo problema to što do sada nije precizirano koje su kompetencije neophodne da bi nastavnici mogli da se bave podučavanjem. U ovom

pogledu veoma je bitno da se usvoji jasan i sveopšte prihvaćen nastavnički profil, tj. standardi kompetencija i obavljanja posla. Deo problema u nekim zemljama je i ograničen kontakt između institucija za obrazovanje nastavnika i njihovih glavnih klijenata – škola, nastavnika i onih koji zapošljavaju nastavnike.

Mnoge od zemalja učesnica zabrinute su zbog ograničene saradnje između škola i institucija za obrazovanje nastavnika. Nastavnici pripravnici susreću se sa različitim, ponekad i inkompatibilnim zahtevima tokom svog obrazovanja i sticanja iskustva u školama i ne postoji ni približno dovoljno razmenjivanja stručnih saveta između onih koji obrazuju nastavnike i nastavnika koji rade u školama. Neophodno je ostvariti otvorenije i promišljenije oblike partnerstava između škola i institucija za obrazovanje nastavnika kako bi se pripravnici obezbedila integrisana praksa u podučavanju.

Poboljšati praksu tokom obrazovanja

Države razmatraju ulogu stažiranja u školama. Praksa se sada odrađuje rano tokom obrazovanja nastavnika i osmišljena je tako da obezbedi širu sliku bavljenja nastavničkim poslom, uključujući i stvarno podučavanje u učionici, savetovanje i konsultacije, planiranje kurikuluma i plana školskog razvoja, istraživanje i evaluaciju i saradnju sa roditeljima i spoljašnjim saradnicima. Efikasniji programi postaraće se da se studentska praksa i njihove akademske studije međusobno podupiru i nadopunjavaju, npr. tako što će studenti vršiti istraživanja o problematici definisanoj u okviru škola. Efikasni programi takođe će se pobrinuti da obezbede nastavnicima mentorima adekvatnu obuku i podršku, kao i vremenske dopuste.

Akreditovati programe za obrazovanje nastavnika

Akreditacija od strane nezavisnog, autoritativnog tela predstavlja sredstvo za osiguravanje kvaliteta u obrazovanju nastavnika i tu je da se postara da se sredstva adekvatno iskoriste i da se nastavnici adekvatno obuče. Kako bi podstakli inovacije i raznolikost pristupa u obrazovanju nastavnika, uslovi za akreditaciju treba da budu usmereni na ishode programa, a ne na ulaganje, kurikulum i procedure. Trebalo bi da institucije za obrazovanje nastavnika imaju slobodu pri određivanju najboljeg načina za postizanje dogovorenih ciljeva. Akreditacija programa mora biti deo konstantnog procesa evaluacije i davanja povratnih informacija o uspešnosti obrazovanja nastavnika.

Sertifikacija novih nastavnika

Sertifikacija nastavnika uzima u obzir uspostavljanje profesionalnih standarda nezavisno od obrazovne pozadine potencijanih nastavnika. Ona takođe može da omogući nizu različitih pojedinaca da postanu nastavnici. S obzirom na to da je za uspešno podučavanje važan niz raznih aspekata, sertifikacija mora podrazumevati niz različitih kriterijuma – poznavanje predmeta podučavanja, pedagoške veštine, veštine u komunikaciji, iskustvo, lični kvaliteti i slično.

Međutim, po prirodi podučavanja čak i visokokvalifikovani kandidati mogli bi imati problema da se izbore sa zahtevima posla. Zbog ovoga bi zadovoljavajuće dovršenje probnog perioda od jedne do dve godine podučavanja trebalo smatrati kao neophodnost pre ostvarivanja potpune sertifikacije ili stupanja na stalno radno mesto. Iskreno, potencijalnim nastavnicima trebalo bi dati mogućnosti da u početnom periodu rade u stabilnoj školskoj sredini sa razrešenim sistemom podrške, a odluke o sertifikaciji trebalo bi da donosi komisija sastavljena od internog i spoljašnjeg osoblja koje je dobro obučeno i osposobljeno za taj zadatak. Uspešno dovršavanje probnog perioda trebalo bi javno priznavati, te omogućiti da vodi do znatnog povećanja statusa i zarade.

Oснаžiti programe uvođenja u posao

Sveopšte je prihvaćena činjenica da su programi za uvođenje nastavnika u posao od presudne važnosti za mlade nastavnike u početnoj fazi karijere. U okviru uspešnih programa, nastavnici mentori savetuju i nadgledaju nastavnike početnike u bliskoj saradnji sa institucijom za početno obrazovanje nastavnika. Ovaj pristup posmatra ranu fazu karijere u podučavanju kao produžetak perioda obuke, ili neki oblik stažiranja, i zahteva konstantnu blisku saradnju sa institucijom za obrazovanje nastavnika i dobro obučenim i snalažljivim mentorima u školama. Ovi mentori daju podršku na poslu, skreću pažnju na nedostatke u poznavanju predmetne materije, u strategijama upravljanja učionicom i u drugim pedagoškim procesima. Za uspeh mentorskih programa i programa za uvođenje od suštinske su važnosti sredstva koja su im dodeljena i kvalitet obuke mentora. Često se dešava da upravo one škole koje bi trebalo da pruže najveću podršku mladim nastavnicima nisu u stanju da obezbede visokokvalitetne programe indukcije. Takođe, u ovoj fazi veoma je bitna i saradnja između škola i institucija za obrazovanje nastavnika.

Integrirati profesionalno usavršavanje tokom celokupne karijere

Veliki je izazov postarati se da svi nastavnici – a ne samo najmotivisaniji – uče tokom celog života i dovode svoje lično usavršavanje u vezu s potrebama škole.

Među zemljama učesnicama vidljive su tri opšte strategije. Prva se bazira na davanju prava i proističe iz kolektivnih pregovora kojim se ugovara da nastavnici imaju prava na određene periode odsustva i/ili finansijsku podršku kako bi učestvovali u aktivnostima priznatog stručnog usavršavanja. Druga strategija bazira se više na podsticajima, te povezuje profesionalno usavršavanje sa potrebama koje se odrede tokom procesa evaluacije nastavnika i/ili priznaje učešće u stručnom usavršavanju kao preduslov za povećanje zarade ili preuzimanje novih zaduženja. Treća opšta strategija bazira se uglavnom na školama, a dovodi lični razvoj nastavnika u vezu s razvojnim potrebama škole. Ove tri strategije nisu neophodno međusobno isključive, iako su početne tačke prisupa baziranih na davanju prava i na podsticajima pretežno nastavnici kao pojedinci, a ne škola kao celina.

Sveobuhvatan pristup stručnom usavršavanju podrazumevao bi sve tri strategije. Ako se nastavnicima u svrhu usavršavanja dozvoli dogovoreni vremenski dopust i finansijska podrška, eksplicitno se priznaje važnost takvog razvoja za njihovo delovanje, a i time im se omogućava učestvovanje. Međutim, za nastavnike je takođe važno da uvide vrednost učešća u profesionalnom usavršavanju, da shvate da je to bitan element njihove uloge nastavnika i da smatraju dozvoljena „prava“ kao minimalni meru svog učešća, a ne maksimalnu. Ovo će se najverovatnije desiti kada nastavnici uvide jasnu povezanost između aktivnosti stručnog usavršavanja, poboljšanja sopstvene prakse, napretka učenika i sveukupnog poboljšanja u školi.

Iako politike sada obraćaju više pažnje na profesionalno usavršavanje, izgleda da je ono često neujedinjeno i ograničenog obima. Ono što pokušavaju upravo opisane tri strategije je da podstaknu potražnju za aktivnostima stručnog usavršavanja, ali nemaju uvek podršku reformi koje se tiču sredstava. U mnogim državama, korišćenje državnih finansija u svrhu aktivnosti stručnog usavršavanja ograničeno je na programe koje organizuje mali broj organizacija (institucije za obrazovanje nastavnika ili društva koja su specijalizovana za profesionalno usavršavanje). Naročito u zemljama gde je učešće u stručnom usavršavanju pod starateljstvom države, to bi moglo smanjiti podsticaje za

uvođenje inovacija i poboljšanja u kvalitetu. Veoma je bitno ohrabriti veći broj organizatora profesionalnog usavršavanja, postarati se da se poštuju standardi kvaliteta i rasprostraniti dobru praksu.

Sa gledišta nastavnika kao individue, stručno usavršavanje može takođe delovati neujedinjeno. Razvijanje jasnih nastavničkih profila i radnih standarda na različitim etapama karijere nastavnika pomoći će da se da smisao i okvirne smernice stručnom usavršavanju, kao i kriterijumi za ocenjivanje rezultata. Takođe, i nastavnički dosijei omogućavaju nastavnicima da sistematičnije beleže aktivnosti u stručnom usavršavanju.

Efikasan profesionalni razvoj je konstantan, uključuje obuke, praksu, dobijanje povratnih informacija i omogućava adekvatno vreme i nastavak pružanja podrške. Pod uspešnim programima podrazumevaju se oni koji uključuju nastavnike u aktivnosti za učenje slične onima koje će oni koristiti sa svojim učenicima i koji podstiču razvoj nastavničkih zajednica za učenje. Ključna strategija je da se pronađu načini da nastavnici sistematičnije razmenjuju stručne savete i iskustva. Sve se više povećava interesovanje da se nadograđuju znanja unutar profesije, na primer kroz osnaživanje veza između istraživanja i prakse i podsticanjem škola da se razviju u organizacije za učenje.

Literatura

*Peto poglavlje***REGRUTOVANJE, BIRANJE I ZAPOSŁJAVANJE
NASTAVNIKA*****Sažetak***

Nastavnička politika treba da osigura zapošljavanje najboljih raspoloživih nastavnika i nastavnike koji su potrebni u pojedinačnim školama. Ovo poglavlje daje prikaz onog što je važno kod regrutovanja, biranja i zapošljavanja nastavnika i razvija opcije politike koje država treba da razmotri.

Nastavnici su uglavnom zaposleni kao javni službenici, u velikom broju zemalja ovo je povezano sa stalnim zaposlenjem. Moguće je da neće biti dovoljno motiva za sve nastavnike da stalno razmatraju i unapređuju svoje znanje, naročito kad su prisutni ograničeni mehanizmi ocenjivanja nastavnika i njihove odgovornosti. Opcije politike uključuju obnovu nastavničkog sertifikata svakih pet do sedam godina da bi se stvorio otvoren, fer i transparentan sistem za ocenjivanje nastavnika.

Kriterijum izbora novih nastavnika treba da se proširi da bi se mogli identifikovati kandidati s najvećim potencijalom. Neke zemlje smanjuju starosni prag kad su u pitanju kandidati koji bi mogli da se zaposle na prazna mesta da bi izbegli da nastavnici početnici dobijaju teže ili nepopularnije škole. Dokazi pokazuju da veće učešće škole u izboru nastavnika i rukovođenju zaposlenima pomaže u poboljšanju kvaliteta obrazovanja.

Postoji veći broj dokaza da neki nastavnici početnici, bez obzira na to koliko su dobro pripremljeni i podržavani, teško uspevaju ili nalaze da posao nije ispunio njihova očekivanja. Formalni probni rad može da omogućiti novim nastavnicima i njihovim poslodavcima da procene da li je predavanje najbolja karijera za njih.

U nekim zemljama ograničena pokretljivost nastavnika između škola i između predavanja i drugih zanimanja ograničava širenje novih ideja i pristupa i može da rezultira time da nastavnici imaju malo prilika za različita iskustva u svojoj karijeri. Ograničena pokretljivost može da znači da manjak nastavnika u jednoj oblasti može da prati višak u nekoj drugoj. Obezbeđivanje motiva za veću pokretljivost i uklanjanje prepreka važne su reakcije ove politike.

Uz brigu da nastavnička karijera bude atraktivna i da potencijalni nastavnici imaju odgovarajuće veštine i znanje, nastavnička politika treba da osigura da se najbolji nastavnici izaberu za stalni posao i da pojedine škole imaju nastavnike koji su im potrebni.

Ovo su najveći zadaci kad je u pitanju tako širok pojam kao što je predavanje. Na primer: u Francuskoj je 2002. bilo 150.000 kandidata za oko 27.000 novih radnih mesta predavača.¹ Zbog rastućeg broja nastavnika koji odlaze u penziju, Francuska očekuje da će morati da popuni 37.000 novih nastavničkih mesta svake godine tokom iduće decenije.

Pored administrativnog i logističkog izazova rukovođenja tolikim brojem ljudi, mehanizam koji države koriste da izaberu i regrutuju nastavnike, kao i politike upravljanja uslovima njihovog zaposlenja imaju potencijalno značajan uticaj na kvalitet obrazovanja. Na primer: ako praksa zapošljavanja ne obezbedi izbor najboljih dostupnih kandidata, onda povećanje plate nastavnika neće dovesti do poboljšanja u kvalitetu radne snage nastavnika (Balu i Podgurski, 1998).

U većini školskih sistema postoje daljnji procesi koji se tiču dodeljivanja nastavnika pojedinim školama i prelaska nastavnika iz škole u školu. U Sjedinjenim Državama, na primer, između 1999/2000. i 2000/01. školske godine oko 8% nastavnika u državnim školama promenilo je školu, a 7% je napustilo poziv nastavnika (Lukens et al., 2004). Te godine, dakle, postojao je obrt nastavnika od oko 15%, a u određenim školama te brojke bi bile i veće.

Procesi kojima bi nastavnici bili dodeljivani i zapošljavani u različitim školama mogu da utiču na jednakost rasporeda nastavničkih resursa i stepen do kojeg škole odgovaraju zahtevima učenika. Zemlje se jako razlikuju u pristupu odlukama o kadru, naročito u ulogama pojedinačnih škola. Postoje novi dokazi u međunarodnim studijama uspeha učenika da zemlje u kojima škole imaju relativno visok nivo odgovornosti za biranje i rukovođenje kadrovima postižu i bolje rezultate (OECD, 2001; Vusman, 2003).

Ovo poglavlje razmatra brige oko regrutovanja, biranja i zapošljavanja nastavnika. To uključuje opise inicijativa u zemljama učesnicama i razvija opcije

¹ Ukoliko nije drugačije naznačeno, reference koje se tiču podataka o zemljama i razvoju uzete su iz izveštaja koje su pripremile zemlje učesnice projekta o obrazovnoj politici OECD-a. Da bismo uštedeli na prostoru, izveštaji nisu pojedinačno citirani. Dodatak 1 sadrži informacije o izveštajima, autorima, i gde se mogu nabaviti.

politike koje te zemlje mogu da uzmu u obzir. Što se tiče analitičkog okvira razvijenog u poglavlju 2.4, ovo poglavlje se primarno tiče strukture i procesa odnosa ponude i potražnje nastavnika da bi došli do zaključka koji nastavnici se biraju za posao, i u kojim školama.

5.1. Podučavanje i zapošljavanje u državnoj službi

Zapošljavanje nastavnika u osnovi zavisi od vladine politike i prakse. Školovanje je uglavnom državni sektor u većini zemalja. Vlade ili direktno snabdevaju škole ili omogućavaju najveći deo fondova koje druge organizacije koriste za škole. U proseku u zemljama OECD-a oko 97% učenika osnovnih i srednjih škola su ili upisani u državne škole (oko 87% svih koji se školuju), ili u privatne škole koje zavise od vlade (oko 10% svih koji se školuju). Samo oko 3% ide u nezavisne privatne škole (OECD, 2004a). U proseku oko 92% svih troškova u osnovnim i srednjim školama dolazi iz državnih izvora.

Većina predavača su ili državni službenici ili zaposleni pod uslovima sličnima onima u državnoj službi, a predavači obično predstavljaju veliki deo zaposlenih u državnoj službi.² Dakle, uslovi zapošljavanja predavača moraju se gledati u svetlu čitavog društvenog sektora, što može biti ili linija vodilja za promenu načina zapošljavanja predavača, ili ograničenje mogućnosti da do promene dođe. Bilo kako bilo, priroda državne službe se vrlo razlikuje od zemlje do zemlje, i unutar društvenog sektora način zapošljavanja predavača često se razlikuje od ostalih.

Postoje dva osnovna modela zapošljavanja u društvenom sektoru u zemljama OECD-a koja mogu biti bazirana: (1) na karijeri i (2) na poziciji,³ i obe su očigledno prisutne u zapošljavanju predavača u različitim zemljama.

U sistemu baziranom na karijeri od zaposlenih u državnoj službi se očekuje da ostanu u njoj čitav svoj radni vek. Obično se u nju ulazi u mladom dobu, u zavisnosti od stepena stručne spreme i/ili ulaznog ispita za državnu službu. Kriterijumi za ulazak obično su zahtevni i obično ima više zainteresovanih nego što ima slobodnih mesta. Jednom regrutovani, ljudi obično dobijaju me-

² Kao jedan pokazatelj ovoga stoji činjenica da potrošnja na osnovno, srednje i visoko stručno obrazovanje u proseku iznosi 9% ukupne državne potrošnje u zemljama OECD-a (OECD, 2004a).

³ Rasprava o različitim modelima zapošljavanja u društvenom sektoru bazirana je na OECD 2004b.

sto na osnovu unutrašnjih pravila, i idu od katedre do katedre tokom karijere. Unapređenje je bazirano na sistemu ocena koje se vezuju za pojedinca, a ne za posebnu poziciju. Početne plate su često relativno niske, ali postoji jasna staza koja vodi do povećane zarade, a penzioni plan je obično vrlo darežljiv. Ovu vrstu sistema karakterišu ograničene mogućnosti ulaska u državnu službu u srednjim godinama, kao i snažan naglasak na razvijanju karijere. Francuska, Japan, Koreja i Španija su zemlje s mnogim karakteristikama državne službe bazirane na karijeri.

U sistemu baziranom na poziciji, fokus je na izboru najboljeg kandidata za svaku poziciju, bilo regrutovanjem spolja ili unapređivanjem unutar sistema. Kriterijumi za dobijanje posla naglašavaju specijalizovane kvalifikacije ili veštine više nego opšte ili svestrane sposobnosti. Sistem baziran na poziciji obično dozvoljava otvoreniji pristup širem spektru godišta, ulasci iz drugih vrsta poslova su prilično česti kao i kretanja iz državne službe na druge poslove. Početne plate su obično relativno visoke, delom zato što se ovo ne posmatra kao „početak“, već zato što te plate pokazuju potražnju na tržištu za veštinom potrebnom za tu poziciju. Napredovanje u karijeri uglavnom zavisi od nadmetanja za upražnjena mesta višim nivoom veštine ili odgovornosti, a ne od ocena vezanih za pojedinca. Zato za mnoge ljude plate obično ne rastu u ranom periodu karijere jer je broj praznih mesta na višim pozicijama obično ograničen. U takvim sistemima glavni podsticaj za profesionalni i karijerni razvoj obično dolazi od samog pojedinca, a u sistemima baziranim na karijeri razvoj same karijere se obično gaji kroz samu strukturu. Kanada, Švedska, Švajcarska i Ujedinjeno Kraljevstvo ilustruju mnoge odlike zapošljavanja u javnoj službi u sistemu baziranom na poziciji.

Nijedna zemlja ne predstavlja „čist“ primer jedne ili druge opcije javne službe, a unutar samih zemalja gradivo se u svakom slučaju malo razlikuje od predloženog državnog modela. Na primer: u sistemima baziranim na karijeri predavači se često regrutuju na osnovu specijalizovane materije samog predmeta ili nivoa znanja, pored opštih akademskih kriterijuma, predavači obično ne dobijaju posao u drugim državnim službama i obrnuto, a uloga lokalnih vlasti i/ili škola u biranju kandidata znači da se manje oslanjaju na propise koji se tiču pokretljivosti osoblja. U sistemima baziranim na poziciji, predavači često imaju raspored plate koji omogućava uglavnom automatska povećanja plate u dužem periodu bez obzira na to da li je nova pozicija ostvarena ili nije, a može doći i do institucionalizacije profesionalnog razvoja, tako što predavači imaju pravo na vremenske dopuste, na primer. U svakom slučaju, ova dva modela daju koristan način za karakterizaciju zapošljavanja predavača u različitim zemljama.

5.2. Uslovi zapošljavanja predavača

Status zaposlenih

Tabela 5.1 sumira glavne uslove zapošljavanja predavača u državnim školama u zemljama učesnicama. U dve trećine zemalja predavači u državnom sektoru zaposleni su lokalnom ili gradskom vlašću, dok je državna ili regionalna vlada ona koja zapošljava u sedam zemalja (Australija, Austrija, Francuska, Grčka, Izrael, Italija i Koreja). Podela odgovornosti za zapošljavanje predavača obično pokazuje strukturu vlade u određenoj zemlji. Uloga pojedinih školskih vlasti u zapošljavanju predavača značajna je u sedam zemalja (Belgija, Mađarska, Irska, Holandija, Engleska, Severna Irska i Vels).

U tri četvrtine zemalja predavači u državnim školama zaposleni su kao državni službenici, odnosno pod uslovima primenjenim u sektoru javnog zapošljavanja. Takvi uslovi obično uključuju zakone i propise koji određuju kriterijume za izbor zaposlenih, platu i druge beneficije, kao i napredovanje u karijeri. Državni službenici imaju stalno zaposlenje do kraja radnog života, a ono može da se prekine samo pod posebnim uslovima. U svim, osim u tri države (Australija, Čile, Finska) predavači sa statusom državnih službenika ne mogu da se unajme ugovorom na određen period. Nastavnici u državnim školama obično nemaju status državnih službenika u Kvebeku, Holandiji, Slovačkoj, Švedskoj, Švajcarskoj, Ujedinjenom Kraljevstvu, Irskoj (gde imaju sličan status u javnoj službi). Primer 5.1. pokazuje nedavne promene u statusu zaposlenih predavača u Švajcarskoj.

Primer 5.1. Novi status zaposlenih predavača u Švajcarskoj

Primetna karakteristika tržišta predavačkog rada u Švajcarskoj je da, u čitavoj zemlji, predavači više nisu državni službenici. U poslednjih nekoliko godina, u većini kantona i na nivou konfederacije, status zaposlenih u javnim službama prešao je od državnih službenika do zaposlenih s mesečnom platom. Ipak, važno je napomenuti da, kao opšte pravilo, prethodni status državnih službenika nije bio povezan s doživotnim zaposlenjem, već ugovorom na određeno vreme. U većini kantona novi zaposleni s mesečnom platom imaju status jednak ugovoru na neodređeno vreme koji je moguće prekinuti i koji reguliše zakon što je slično zaposlenjima u privatnom sektoru. Ovi ugovori mogu biti prekinuti u roku od nekoliko meseci ako: (I) zaposleni ne poštuje pravila, (II) zaposleni ne zadovolji svojim radom, ili (III) radno mesto postane višak. U kantonima gde reforma još nije počela zaposleni predavači se obavezuju ugovorom na četiri do šest godina koji može da se obnovi, bez obzira na to da li imaju pogodnosti kao državni službenici ili ne. U ovim slučajevima otkazi su mogući samo u vrlo posebnim situacijama. Doživotni ugovori nisu ponuđeni nijednom predavaču ni u jednom švajcarskom kantonu.

U većini zemalja predavači mogu biti zaposleni na osnovu ugovora pod uslovima opštih zakona o zapošljavanju. Ovo se odnosi na 20 od 25 zemalja iz kojih su podaci u tabeli 5.1, i pokazuje pomeranje od jedinstvenog, doživotnog modela zapošljavanja u državnom sektoru. Ugovorno zapošljavanje predavača u državnim školama izgleda da ne postoji u Čileu, Finskoj, Italiji, Koreji i SAD-u.

Postupci za određivanje uslova zaposlenja

U tri četvrtine zemalja uslovi zaposlenja definisani su kolektivnim dogovorom između državnog poslodavca i sindikata predavača. Francuska, Nemačka, Japan i Koreja, primeri javnih službi baziranih na karijeri, ne koriste kolektivne dogovore za definisanje uslova zaposlenja, dok u Engleskoj i Velsu, gde se državna služba bazira na poziciji, takvi uslovi se oslanjaju na predloge nezavisnih tela (pogledaj Primer 5.2). Tamo gde kolektivni dogovori postoje, do njih se često dolazi na središnjem/regionalnom nivou (11 od 17 zemalja za koje informacije postoje) ili unutar okvira koji se dogovori na središnjem nivou sa posebnim zahtevima lokalnog ili gradskog nivoa (6 zemalja).

Primer 5.2. Telo koje vrši razmatranje predavača u školama u Engleskoj i Velsu

Telo koje vrši razmatranje predavača u školama (**The School Teachers Review Body - STRB**) ustanovljeno je na osnovu *Akta o plati i uslovima predavača u školama* iz 1991, prateći ukinuće prethodnog sistema kolektivnog dogovora o plati na nivou države. To je nezavisno nadzorno telo koje pregleda plate, dužnosti i druge uslove zaposlenja školskih predavača u Engleskoj i Velsu, i pravi izveštaje za vladu. Od nastanka ovog tela visina plate predavača određuje se na nacionalnom nivou od strane ministra za obrazovanje, obično po savetu STRB. Ukoliko nije bilo razloga od suštinske važnosti, vlada je uvažila preporuke STRB.

STRB se sastoji od 5 do 9 članova. Predsedavajućeg bira premijer, a druge članove bira ministar. Članovi su, uglavnom, stručnjaci za ekonomiju tržišta rada, ljudske resurse i radne odnose, upravljanje finansijama i obrazovanje.

Ministar može da da STRB-u neke elemente na razmatranje kao što su budžetske restrikcije ili državnu politiku u vezi s platama javnog sektora. Ali on ne može da stavlja ograničenje na preporuku STRB-a ili na troškove preporuke. Preporuke ovog tela baziraju se na podacima od vlade, sindikata i zaposlenih. Pre davanja preporuke, STRB mora da uzme dokaze od zainteresovanih strana uključujući predstavnička tela predavača, organizacije zaposlenih u lokalnoj vlasti, školskih administratora, ministra i drugih koje STRB smatra odgovarajućim.

STRB može da daje savete u vezi s drugim stvarima kao što je količina rada predavača. U oktobru 2000, na primer: STRB je napravio poseban izveštaj o normama za unapređivanje u kontekstu sistema „prag performansi“.

Kolektivni dogovor između poslodavca predavača i predavačkih sindikata najverovatnije će dovesti do različitog rezultata od pregovora pojedinih nastavnika ili vladinih propisa kojima se predviđa nivo resursa i radni uslovi predavača. Uticaj predavačkih sindikata na školske resurse i rezultate učenika opsežno je analiziran u Sjedinjenim Državama, gde tradicija kolektivnog dogovaranja i nivo sindikalizacije varira između školskih okruga, i promenila se tokom vremena (Santiago, 2004, uključuje i pregled ove literature).

Istraživanje je proizvelo različite rezultate. Na primer: Hoksbi (*Hoxby*, 1996) je zaključila da snažni predavački sindikati vode do veće potrošnje po učeniku i povećavaju deo potrošenih sredstava od kojih nastavnici imaju koristi, ali smanjuju uspeh učenika smanjujući produktivnost ovih sredstava,

delom i zbog veće standardizacije predavačkog pristupa na sindikalizovanim radnim mestima. Standardizacija će pomoći srednjem nivou učenika, ali ne i onima koji su na visokom ili niskom nivou. Takođe je zaključila da će potencijalni efekti sindikata na državne škole biti veći u prostorima gde je konkurencija mala, bilo da su u pitanju privatne škole ili alternative u javnom sektoru. S druge strane, Stilman *et al.* (Steelman et al., 2000) našli su statistički značajnu i pozitivnu vezu između povećanja nivoa sindikalizacije predavača i rezultata učenika na testovima, koje pripisuju delom pozitivnim efektima visokog nivoa resursa u sindikalizovanim okruzima i snažnijem fokusu na unapređivanje čitave škole. Postoje značajne konceptualne i metodološke teškoće kod ove vrste istraživanja. Bilo kako bilo, kontrastni rezultati studija podržavaju osnovnu polaznu tačku da kolektivna dogovaranja, kao i bilo koji drugi mehanizam za određivanje nivoa resursa škole i njihovog korištenja, na kraju moraju da se procene u smislu njihovog uticaja na rezultate učenika.

Primer 5.3. Individualni sistem plaćanja nastavnika u Švedskoj

U Švedskoj, sistem fiksne plate za nastavnike po dogovoru na državnom nivou ukinut je 1995. kao deo paketa napravljenog da unapredi lokalnu autonomiju i fleksibilnost školskog sistema. Vlada se obavezala da će značajno podići plate nastavnika u roku od pet godina, ali pod uslovom da ne dobi-ju svi nastavnici isto povećanje. Ovo znači da gornje granice nema i da se jedino minimalna osnovna plata dogovora na državnom nivou uz ukupno povećanje plata nastavnika. Plate se dogovaraju pri zaposlenju nastavnika, a nastavnik i poslodavac se dogovaraju da plata počinje da se isplaćuje po početku radnog perioda. Individualni dogovori uključuju i sledeće:

1. nastavničke kvalifikacije: nastavnici u srednjim školama imaju veće plate od nastavnika u osnovnim školama (obavezno obrazovanje) i od onih koji rade u predškolskim ustanovama.
2. situacija na tržištu rada: u područjima gde se nedostatak nastavnika više oseti, nastavnici dobijaju veće plate; isto se radi i kad su u pitanju samo pojedini predmeti kao što je matematika ili prirodne nauke.
3. uspeh nastavnika: zajednički državni dogovor traži da se plate podižu u skladu s uspešnošću nastavničkog rada, što omogućava školama da daju različite plate nastavnicima koji predaju slično gradivo.
4. nivo odgovornosti nastavnika: direktori mogu da nagrade nastavnike ako rade više ili preuzimaju više zadataka nego što se od njih obično očekuje.

Sada postoji daleko više razlika u platama pojedinih nastavnika gde oni koji rade u područjima s manjkom nastavnika ili oni koji bolje rade mogu da traže veće plate. Ovo je potkrepljeno sistemom odobrenih svota od strane vlade koje omogućavaju zajednicama s manjim primanjima da imaju podjednako dobre nastavnike i drugo osoblje u javnim službama.

Švedska sa svojim individualnim sistemom plata nastavnika iz 1995. daje zanimljiv primer zemlje koja je pokušala da spoji snažnu tradiciju nastavničkog sindikata i procese dogovora sa prilikama za fleksibilne odgovore vlade i nestandardne radne uslove na nivou škole (pogledati Primer 5.3). Iako dokazi nisu jednoobrazni, gledajući promene u švedskim školama i tržištu rada od polovine 90-ih, utisak je da je individualistički pristup platama nastavnika pomogao prevazilaženju manjka nastavnika i spajanju nastavnika i škola ko-

jima su potrebni. Postoje dokazi da je rivalitet među nastavnicima porastao i u javnim i državnim školama, kao i između gradskih opština (Bjorklund *et al.*, 2004). Verovatnost da će nastavnici promeniti opštinu dvostruko se povećala od sredine 90-ih, a škole upravljaju kompenzacionim paketima (platama, veličinom razreda, radnim uslovima) da bi privukli nastavnike koji im trebaju. U svakom slučaju, mogućnosti za prevazilaženje nestašice nastavnika kroz individualnu platu i kompenzacione pakete zavisi od ekonomske situacije u pojedinim opštinama.

Otpuštanje nastavnika

Kao što pokazuje tabela 5.1, u svim zemljama nastavnici u državnim školama mogu da budu otpušteni iz disciplinskih razloga, a u više od pola sistema (15 od 26) u slučaju viška, kad se broj upisanih učenika smanji ili predmeti prestanu da postoje. Oko dve trećine zemalja takođe prijavljuje da se nastavnici mogu otpustiti u slučaju stalnog lošeg rada, mada, kad se pogledaju informacije iz Nacionalnog izveštaja o stanju i iz poseta zemljama, čini se da se nastavnici retko otpuštaju iz razloga lošeg rada.

Neki od Nacionalnih izveštaja o stanju pokazali su da je ovo prilično veliki problem. Na primer: u Koreji, gde je na snazi model zapošljavanja baziran na karijeri, je primećeno da „i ocenjivanje nastavnika i institucionalni mehanizam za otpuštanje loših nastavnika i dalje su vrlo slabi. Snažna zaštita nastavničke profesije sprečava takve disciplinske mehanizme da budu zaista operativni“. U Slovačkoj, gde se zapošljavanje nastavnika više bazira na modelu pozicije i samim tim je potencijalno fleksibilnije, ipak je primećeno da „zahvaljujući činjenici da ne postoje kriterijumi efikasnosti nastavnika... nije moguće službeno identifikovati neefikasnog nastavnika. Uz to, Zakon o radu štiti stalno zaposlene, a samim tim, jedina legalna procedura – na sudu – (duga je i složena)“. Ovo je dovelo do možda neočekivane situacije koja radi protiv nastavničkih interesa i inovacija: „Direktori zato koriste različite promene unutar organizacije da bi otpustili nastavnike koji su višak. Ovaj način takođe može da se koristi (i koristi se) protiv sposobnih nastavnika (koji) postaju „neugodni“ za upravu škole i društvena sigurnost inovativnih nastavnika značajno se smanjuje“.

Nacionalni izveštaj o stanju ne ukazuje na to da postoji veliki broj neefektivnih nastavnika u školama. Više se radi o nedostatku jednostavnih, jasnih i prihvaćenih procedura koje se nose s neefektivnim nastavnicima, što znači da

se s problemom često ne suočava, a to ima različite posledice za reputaciju škola i same nastavničke profesije. O pristupima identifikaciji i reagovanju na nastavnike koji loše rade dalje se raspravlja u Šestom poglavlju.

Tabela 5.1.

Poslodavac nastavnika	Status zaposlenosti nastavnika		Mogu li nastavnici da budu zaposleni na određeno vreme (naznačite u zagradi maksimalan period u kojem nastavnici mogu da budu zaposleni na određeno vreme)?		Da li su uslovi zapošljavanja nastavnika mogli opustiti sa radnog mesta?
	Status državnog službenika	Zaposlen ugovorom pod opštim zakonima o zaposlenosti (status zaposlenog sa mesečnom platom)	Nastavnici sa statusom zaposlenih s mesečnom platom	Nastavnici sa statusom zaposlenih s mesečnom platom	
Austrija	Da, često	Da, često	Obično da, varira od 12 meseci do 7 godina	Obično da, obično jednu godinu	Da, na centralnom/regionalnom nivou
Austrija	Da	Da	Ne	Da	Disciplina Loš rad Ponekad visak
Belgija (Flamanski deo)	Da	Da	Ne	Da (jednu godinu, ali obnovljivo)	Disciplina Loš rad
	Da	Da	Ne	Da	Disciplina Loš rad
	Da	Da	Ne	Da	Disciplina Loš rad
Belgija (Francuski deo)	Da	Da (za privremene nastavnike)	Ne	Da (jednu godinu, ali obnovljivo)	Disciplina Loš rad
Kanada (Kvebek)	Ne	Da	a	Da (jednu godinu)	Disciplina Visak Loš rad
Čile	Da	Ne	Da (nema ograničenja)	a	Disciplina Visak
Danska	Da	Da	Ne	Da	Disciplina Visak Loš rad
Finska	Da	Ne	Da (zakon kaže da ne bi trebalo često da se koristi)	a	Disciplina Visak Loš rad
Francuska	Da	Da	Ne	Da	Disciplina Kriminal
Nemacka	Da	Da	Ne	Da (pet godina)	Disciplina Visak
Grčka	Da	Da	Ne	Da (10 meseci)	Disciplina
Mađarska	Da	Da	Da (Tipično godinu dana, ali može i pet, ako je zamena)	Da (Tipično godinu dana, ali može i pet, ako je zamena)	Disciplina Visak Loš rad
Irska	Ne ²	Da	a	Da (Obično do kraja školske godine) ²	Disciplina Loš rad

Izrael	Centralne obrazovne vlasti (nastavnici u osnovnim školama)				Da ^a	Da	Ne	Ne	Da, na centralnom nivou	Disciplina Višak Loš rad
	Lokalne obrazovne vlasti ili obrazovna mreža (nastavnici u srednjim školama)									
Italija	Centralne / regionalne obrazovne vlasti	Da	Ne	Ne ^a	a			Da, sa centralnim okvirom dogovorenim na centralnom nivou i detaljima dogovorenim na više lokalizovanim nivou	Disciplina	
Japan	Gradske/lokalne obrazovne vlasti	Da	Da	Ne		Da (jednu godinu)	Ne		Disciplina	
Koreja	Regionalne obrazovne vlasti	Da	Ne	Ne	a		Ne		Disciplina Kriminal	
Holandija	Školske vlasti Lokalne obrazovne vlasti	Ne	Da	a		Samo za zamene		Da na centralnom nivou za osnovnoškolsko obrazovanje. Za srednjoškolsko obrazovanje, neke beneficije se dogovaraju na lokalnom nivou	Disciplina Višak	
Slovačka	m	Ne	Da	a		Da (tri godine)	Da		Disciplina Višak Organizacione promene Loš rad	
Švedska	Gradske/lokalne obrazovne vlasti	Ne	Da	a		Da (jednu godinu)		Da, na nivou gradskih vlasti	Disciplina Višak	
Švajcarska	Gradske/lokalne obrazovne vlasti (na svim nivoima obrazovanja) Regionalne obrazovne vlasti (srednje škole)	Ne	Da	a		Da (zavis od kantona)		Da, na regionalnom nivou	Disciplina Višak	
Ujedinjeno Kraljevstvo (Engleska)	Školski upravni odbor i lokalne obrazovne vlasti	Ne	Da	a		Zavis od škole		Zakonom propisana plata i uslovi bazirani na preporukama nezavisnih tela. Uslovi koji nisu propisani zakonom zavise od kolektivnog dogovora.	Disciplina Višak Loš rad	
Ujedinjeno Kraljevstvo (Škotska)	Školski upravni odbor	Ne	Da	a		Da (jednu godinu)		Da	Disciplina Loš rad	
Ujedinjeno Kraljevstvo (Velika Britanija)	Lokalne obrazovne vlasti	Ne	Da	a		Da (dve godine)		Da, sa centralnim okvirom dogovorenim na centralnom nivou i detaljima dogovorenim na više lokalizovanim nivou	Disciplina Višak Loš rad	
Ujedinjeno Kraljevstvo (Velika Britanija)	Školski upravni odbor i lokalne obrazovne vlasti	Ne	Da	a		Zavis od škole		Zakonom propisana plata i uslovi bazirani na preporukama nezavisnih tela. Uslovi koji nisu propisani zakonom zavise od kolektivnog dogovora.	Disciplina Višak Loš rad	
Sjedinjene Države	Lokalne obrazovne vlasti (školska oblast)	Da	Ne	m		m		U većini saveznih država	Disciplina Loš rad (retko se koristi)	

Definicija: Termin „poslodavac nastavnika“ odnosi se na vlasti koje su direktno odgovorne za postavljanje nastavnika, specificirajući njihove uslove rada i brinući se da ti uslovi budu ispunjeni. Ovo uključuje i osiguranje isplaćivanja nastavničkih plata, iako fondovi za ovu svrhu ne moraju da budu izdvojeni direktno iz budžeta „poslodavca nastavnika“.

Napomene: a – Informacije ne mogu da se primene zbog kategorije; m – Informacije nisu dostupne

1. Od 2006, loš rad se koristi kao osnova za otkaz.
2. Nastavnici imaju status javnih službenika.
3. U svakom slučaju, ugovori mogu da se obnove iduće godine, ako je mesto i dalje slobodno. Sistem se sada uspešno kreće ka ugovorima „sa namerom“, gde se nastavnici zapošljavaju sa određenom namerom (npr. zamena nastavnika na trudničkom bolovanju, ili na odmoru). Ovi ugovori mogu da se produže i posle kraja školske godine.
4. Kolektivni dogovori su pod pokroviteljstvom Saveta za nagodbe. Ostali učesnici u dogovoru su vlada (Ministarstvo obrazovanja, Ministarstvo finansija), nastavnički sindikati, menadžerska tela i lokalne obrazovne vlasti, u nekim slučajevima. Plata se dogovara na nacionalnom nivou.
5. Nastavnici su u sistemu obaveznog obrazovanja, ali nemaju sva prava državnih službenika.
6. Privremeni nastavnici mogu da se zaposle na fiksno vreme, ugovorom od jedne školske godine.

Izvor: Dobijeno obradom informacija dobijenih od zemalja učesnica u projektu. Tabela bi trebalo da se interpretira kao da daje indikacije, a ne tačna poređenja među zemljama

5.3. Regrutovanje i selekcija nastavnika

Regrutovanje i selekcija su osnovni mehanizmi koji potencijalno povezuju motive s kvalitetom nastavnika. Ako je način zapošljavanja neefikasan u povezivanju nadoknade za rad i kvaliteta nastavnika – tako što ne dovodi do izbora najboljih kandidata iz datog broja prijavljenih – povećanja plate neće dovesti do poboljšanja u kvalitetu nastavnika.

Tabela 5.2. sumira procese i kriterijume koji se koriste pri regrutovanju i selekciji pojedinaca za njihovo prvo zaposlenje kao nastavnika državne škole. Bukvalno sve zemlje koriste kriterijume kvalifikovanosti u koje spadaju sertifikati/kvalifikacije, državljanstvo, vladanje jezikom na kojem se vrši nastava, medicinske i sigurnosne provere. Uz to, Nemačka (za javne službenike) i Koreja imaju restrikcije kad je u pitanju starost; Engleska zahteva da kandidati polože test veštine pismenosti, matematike i informatičko-komunikacijskih tehnologija (ICT); određen broj škola u SAD-u daje testove pismenosti i matematike; registrovanje u Savetu nastavnika zahteva većina australijskih saveznih država, Engleska, Škotska i Vels.

Praksa regrutovanja u 18 od 23 zemlje uključuje razgovore s kandidatima. Izuzetak su zemlje koje imaju centralizovane pristupe regrutovanju kao što su Austrija, Francuska (gde se vrši usmeno ispitivanje takmičarskog tipa), Nemačka, Grčka i Italija. U većini zemalja (17 od 23) akademsko obrazovanje ili uspeh u radu kandidata se uzima u obzir, ali samo 12 od 23 zemalja prijavljuje predavačku veštinu kao kriterijum koji se koristi u izboru nastavnika za rad u državnim školama.

Centralizovani sistem i učešće škole u regrutovanju i selekciji nastavnika

Pitanje učešća škole u selekciji nastavnika sve više dobija na važnosti. Kao što se vidi u izveštaju koji je pripremio Hamburg (Nemačka): „Dodelivanje osoblja iz centralne kancelarije sve manje ispunjava potrebe škola, kao i kandidata, i ne ispunjava cilj spajanja školskih potreba i kvalifikacija kandidata s obzirom na posebne profile škola“. Proces selekcije nastavnika često je potpuno bezličan i nastavnicima je teško da razviju osećaj posvećenosti školama kojima su dodeljeni. Ovo je vrlo prisutan slučaj u zemljama gde se regrutacija vrši centralizovanim sistemom. Ovo pojačava brigu o tome da li škole imaju nastavnike koji ispunjavaju njihove potrebe.

Kao što tabela 5.2. pokazuje, u većini zemalja regrutovanje nastavnika je odgovornost na nivou vlade (centralne, regionalne ili lokalne) koja je odgovorna za zapošljavanje nastavnika. U osam zemalja postoji visok nivo individualnosti učestvovanja škola u regrutovanju nastavnika u državne škole: Belgija (Flamanska zajednica), Danska, Engleska i Vels, Mađarska, Irska, Holandija, Slovačka, Švedska. Primer 5.4. pokazuje procese učestvovanja škola u regrutovanju i selekciji u Danskoj i Irskoj.

U više od pola sistema (14 od 24) „otvoreno regrutovanje“ je glavna procedura koja se koristi za regrutovanje nastavnika pri prvom zapošljavanju, što znači da je odgovornost za konkurse za slobodna mesta decentralizovana do nivoa lokalnih vlasti ili škole i uključuje spajanje kandidata s određenim slobodnim mestima. Odvija se direktna interakcija s kandidatima, tipično putem razgovora, i dozvoljava se korišćenje kompletnijeg seta kriterijuma koji odgovara obrazovnom pristupu škole. Ovaj proces otvorenog regrutovanja takođe nudi prednosti kandidatima jer mogu direktnije da izaberu školu i imaju bliži kontakt sa školom pre donošenja odluke.

Tabela 5.2. Procedure regrutovanja nastavnika i kriterijum izbora, državne škole, 2004.

	Kriterijumi izbora	Procedure regrutovanja		Koји kriterijumi se koriste pri izboru nastavnika?
		Nivo odgovornosti za regrutovanje	Procedura (ispiti, lista kandidata, otvoreno regrutovanje)	
Australija	Registracija kod Saveza nastavnika u toј saveznoj državi	Varira, obično je ili centralna vlast ili škola, ili kombinacija obe stvari	U zavisnosti od pozicije, kombinacije liste kandidata i otvorenog regrutovanja	Varira u zavisnosti od nadležnosti uključujući kombinacije međuljudskih odnosa i drugih veština koje se ocenjuju na razgovoru, nastavničkih veština, poznavanje predmeta, akademski uspeh, kvalitativna analiza iskustva (obično uključujući napisane prijave koje se dotiču različitih kriterijuma), lokacije spremne za rad, datuma prijave.
Austrija	Nema ih	Centralna/regionalna školska vlast	Lista kandidata	Poznavanje predmeta i nastavničke veštine
Belgija (fl.)	Nema ih	Školska vlast	Otvoreno regrutovanje	Zavisí od škole
Belgija (fr.)	Nema ih	Centralna/regionalna obrazovna vlast	Lista kandidata	Poznavanje predmeta; datum prijave; međuljudski odnosi i druge veštine primеćene u razgovoru
Gradska/lokalna obrazovna vlast		Školska vlast		
Kanada (Kvebek)	Ponekad, informacione tehnologije	Lokalna obrazovna vlast	Otvoreno regrutovanje od strane lokalne obrazovne vlasti	Akademski uspeh; prethodno iskustvo kao stažiste; poznavanje predmeta; nastavničke veštine; ophоđenje sa ljudima
Čile	Nema ih	Gradska obrazovna vlast	Otvoreno regrutovanje	Zavisí od poslodavca
Danska	Nema ih	Gradska obrazovna vlast	Otvoreno regrutovanje	Kvalitativna analiza iskustva; međuljudski odnosi; poznavanje predmeta; postdiplomske kvalifikacije
Finska	Nema ih	Gradska obrazovna vlast	Otvoreno regrutovanje	Kriterijume određuju gradske obrazovne vlasti i školski direktori, a mogu da uključuju; akademski uspeh, nastavničku veštinu, nastavničko iskustvo, i međuljudske odnose
Francuska	Nema ih	Nivo osnovne škole; Regionalna obrazovna vlast	Testiranje	Rezultati na (pismenom i usmenom) testiranju
		Nivo srednje škole; Centralna obrazovna vlast		
Nemačka ¹	Ograničene po godištu (za državne službenike, maksimalno 50 godina)	Regionalna obrazovna vlast Lokalna obrazovna vlast	Lista kandidata	Akademski uspeh; poznavanje predmeta
Grčka	Nema ih	Centralna obrazovna vlast	Testiranje i lista kandidata ²	Akademski uspeh (nivo univerzitetske diplome i kvalifikacioni ispit); postdiplomske kvalifikacije; nastavničko iskustvo; datum prijave za listu kandidata
Mađarska	Nema ih	Direktor škole	Otvoreno regrutovanje	Akademski uspeh; kvalitativna analiza iskustva; poznavanje predmeta; ophоđenje sa ljudima i druge veštine primеćene u razgovoru
Irska	Registracija pri Registrovacíonom savetu (za volонterski sekundarni sektor)		Otvoreno regrutovanje	Izbor na osnovu razgovora, koji obuhvata sledeće: akademska dostignuća, iskustvo, poznavanje predmeta, nastavničke veštine (npr. procenjene za vreme početnog obrazovanja nastavnika ili probnog rada), postdiplomske kvalifikacije, veština ophоđenja sa ljudima i druge veštine
Izrael	Nema ih	Centralna obrazovna vlast Lokalna obrazovna vlast Školska vlast	Lista kandidata; otvoreno regrutovanje (samo u srednjoj školi)	Akademski uspeh; kvalitativna analiza iskustva; poznavanje predmeta; nastavničke veštine; veština ophоđenja sa ljudima i druge veštine primеćene u razgovoru
Italija	Nema ih	Centralna/regionalna školska vlast	Testiranje i lista kandidata	Kvalifikaciono testiranje; nastavničko iskustvo
Japan	Nema ih	Gradska/lokalna obrazovna vlast	Testiranje Lista kandidata Otvoreno regrutovanje	Akademski uspeh; nastavničke veštine; veštine ophоđenja sa ljudima i druge veštine primеćene u razgovoru
Koreja	Dobna granica	Regionalna školska vlast	Testiranje	Akademski uspeh (uključujući i kvalifikaciono testiranje); nastavničke veštine; poznavanje predmeta; veštine ophоđenja sa ljudima i druge veštine primеćene u razgovoru, profesionalni sertifikati (engleski jezik, informacione tehnologije)
Holandija	Nema ih	Školska vlast (direktor)	Otvoreno regrutovanje	Veštine ophоđenja sa ljudima i druge veštine primеćene u razgovoru
Slovačka	Nema ih	Školski direktor	Otvoreno regrutovanje	Nastavničke i pedagoške veštine; veštine ophоđenja sa ljudima i druge veštine
Švedska	Nema ih	Školski direktor	Otvoreno regrutovanje	Akademski uspeh; kvalitativna analiza iskustva; poznavanje predmeta; postdiplomske kvalifikacije; veština ophоđenja sa ljudima i druge veštine primеćene u razgovoru
Švajcarska	Nema ih	Gradska/lokalna obrazovna vlast	Lista Kandidata	Ocena dobijena na institutu za obrazovanje nastavnika; kvalifikaciono testiranje; kvalitativna analiza iskustva, poznavanje predmeta; nastavničke veštine; veština ophоđenja sa ljudima i druge veštine primеćene u razgovoru; postdiplomske kvalifikacije (manje često)
Ujedinjeno Kraljevstvo (Engleska)	Test veštine pismenosti, matematice i informacionim tehnologijama; Registracija pri Glavnom savetu nastavnika	Školske vlasti za škole pomagane dobrovoljnim radom i škole-fondacije; lokalne obrazovne vlasti za sve druge škole	Otvoreno regrutovanje	Zavisí od poslodavca; ali obično uključuje prošla iskustva, ophоđenje sa ljudima; kvalifikacije i poznavanje predmeta. Моže da uključuje i nastavničke veštine na probnom času.
Ujedinjeno Kraljevstvo (S. Irska)	m	m	Zavisí od poslodavca	m
Ujedinjeno Kraljevstvo (Škotska)	Registracija pri Savetu nastavnika	Gradske/lokalne obrazovne vlasti	Otvoreno regrutovanje	Akademski uspeh; kvalitativna analiza iskustva; poznavanje predmeta; nastavničke veštine (npr. ocenjene na probnom času) ili poznate iz početnog obrazovanja; postdiplomske kvalifikacije; veština ophоđenja sa ljudima i druge veštine primеćene u razgovoru
Ujedinjeno Kraljevstvo (Vels)	Registracija pri Savetu nastavnika	Školske ili lokalne obrazovne vlasti u zavisnosti od vrste škole	Otvoreno regrutovanje	Zavisí od poslodavca; ali obično uključuje prošla iskustva, ophоđenje sa ljudima; kvalifikacije i poznavanje predmeta. Моže da uključuje i nastavničke veštine na probnom času.
Sjedinjene Države ³	Testovi veštine pismenosti i matematike	Lokalne obrazovne vlasti (školske oblasti), povremeno i škole	Otvoreno regrutovanje; neke savezne države zahtevaju ispiti za dobijanje licence	Pregled rada na univerzitetu; posедovanje diplome iz predmeta koji treba da se predaje; uspeh na razgovoru; akademski akreditiv (nivo univerzitetske diplome i kvalifikacioni testovi) nisu toliko važni.

NASTAVNICI SU BITNI: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike

Definicije: Ova tabela se bavi formalnim procedurama korištenim da se regrutuju i izaberu pojedinci za nastavničku profesiju, za prvi razgovor. Ovo uključuje proces prijavljivanja, metod regrutacije i kriterijume koji se koriste da se izaberu novi nastavnici među kandidatima. *Kriterijumi izbora* tiču se kriterijuma koje pojedinci moraju da ispune da postanu kvalifikovani za poziciju nastavnika. Razlika ovih i kriterijuma u poslednjoj koloni jeste u tome da su kriterijumi izbora specifični za svakog kandidata (tj. ti kriterijumi moraju da se ispune bez obzira na karakteristike drugih kandidata) dok su kriterijumi izbora upotrebljeni da uporede karakteristike različitih kandidata. Jedini kriterijumi izbora osim ovih su: nastavničke kvalifikacije; državljanstvo; znanje jezika predavanja; lični integritet (npr. bez krivičnog dosijea); i dobro zdravstveno stanje.

Termin „testiranja“ koristi se da označi javno, centralno organizovano testiranje i druge procene koje se koriste da bi se izabrali kandidati za nastavničku profesiju. Lista kandidata je sistem kojim se prijave za zapošljavanje nastavnika prave predajom kandidatovog imena i kvalifikacija centralnim ili lokalnim obrazovnim vlastima, a kandidati se rangiraju na osnovu većeg broja kriterijuma. Termin „otvorenog regrutovanja“ označava metod regrutovanja gde je decentralizovana odgovornost objavljivanja slobodnih mesta za regrutovanje, pri čemu se traže prijave i biraju kandidati. U ovom slučaju, regrutovanje je obično odgovornost škola, ponekad u saradnji sa lokalnim vlastima; proces spajanja nastavnika koji traže zaposlenje sa slobodnim radnim mestima dešava se školu po školu.

Napomene: m – Informacije nisu dostupne.

1. Informacije se odnose na većinu radnih mesta za koje je procedura regrutovanja centralizovana. Veliki broj ovih mesta popunjava se direktnim učešćem škola.
2. 75% *stalnih* nastavnika biraju se testiranjem, a 25% pomoću liste kandidata. Privremeni i nastavnici koji su bazirani na času biraju se sa liste kandidata.
3. Politike variraju po školskim oblastima (lokalnim gradskim obrazovnim agencijama) i teško je izraziti prosek za zemlju jer postoji 15.000 školskih oblasti, a ne postoji zajednička politika širom zemlje.

Izvor: Dobijeno obradom informacija dobijenih od zemalja učesnica u projektu. Tabela bi trebalo da se interpretira kao da daje indikacije, a ne tačna poređenja među zemljama.

Primer 5.4. Regrutovanje i selekcija nastavnika u Danskoj i Irskoj

Danska

Regrutovanje nastavnika je odgovornost gradskih vlasti. Kao rezultat veće decentralizacije donošenja odluka, mnoge gradske vlasti su prebacile ovlašćenja biranja nastavnika školama, bilo za sve nastavnike ili nastavnike zaposlene na određeno vreme. Odbor za selekciju imenovan je na nivou škole da pregleda prijave za nastavnička mesta. Odbor uključuje direktora i predstavnike sindikata i roditelja u školskom odboru. Odbor bira broj kandidata, obavlja razgovore za posao i procenjuje kvalifikacije kandidata nakon čega školski odbor ili direktor donose odluku i šalju preporuke gradskoj administraciji (ako škola nema moć da zapošljava). Od kandidata se očekuje da su upoznati sa školskim vrednostima i profilom škole. Mnogi direktori takođe očekuju od kandidata da posete školu pre nego što pošalju molbu.

Irska

S izuzetkom srednjih škola koje rade pod Odborima za usmereno obrazovanje (*Vocational Education Committees*), nastavnike u Irskoj školama ne dodeljuje centralna agencija. Oni se prijavljuju direktno školama za radna mesta svojom voljom. Školski odbor, kao telo koje određuje koji kandidati se zapošljavaju, određuje uslove zapošljavanja. Ministarstvo obrazovanja postavlja opšta pravila koja se tiču broja nastavnika koje škole mogu da zaposle i daje preporuke za proceduru zapošljavanja. Nema direktnu ulogu u rasporedu nastavnika u školama. Prijave i kratka biografija (*CV: curriculum vitae*) predaju se nakon pojave konkursa. Odbor za zapošljavanje bira školski odbor. Pravi se spisak odgovarajućih kandidata baziran na dogovorenim kriterijumima. Razgovori za posao obavljaju se prema preporukama. To uključuje procenu akademskih dostignuća, kvalitativnu analizu radnog iskustva, nastavničkih veština (procenjenih, Na primer: za vreme demonstracionog časa na praksi ili za vreme probnog rada), međuljudskih odnosa i drugih veština. Školski odbor zapošljava nastavnika redom koji je preporučio Odbor za zapošljavanje. Kad god dođe do zapošljenja, neuspešni kandidati imaju nekoliko mehanizama pomoću kojih mogu da se žale na školski odbor. Žalbe mogu da se podnesu telima kao što su *Equality Authority* i *Employment Appeals Tribunal* ili direktno Ministarstvu obrazovanja.

Tabela 5.1. predstavlja viđenje direktora kad je u pitanju odgovornost škole za zapošljavanje i davanje otkaza nastavnicima u školama koje pohađaju

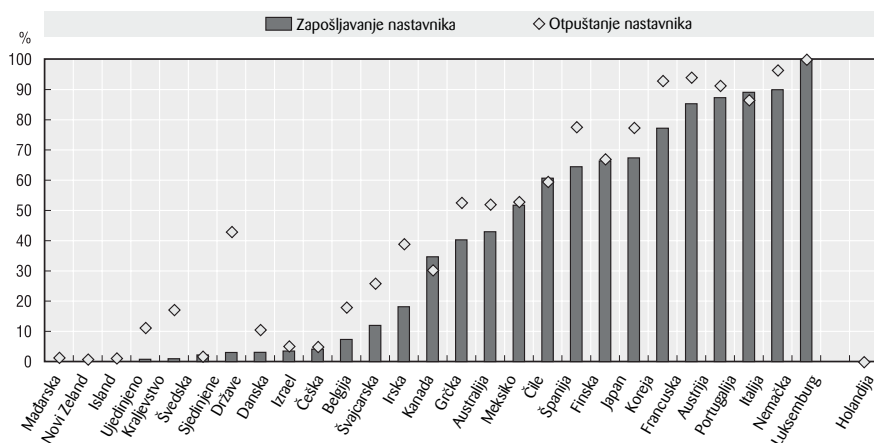
učenici stari 15 godina. Ovo jasno pokazuje razlike između zemalja. Dok škole imaju pun ili većinski uticaj na izbor nastavnika u oko pola zemalja (npr. u Belgiji, Češkoj, Danskoj, Mađarskoj, Islandu, Izraelu, Holandiji, Novom Zelandu, Švedskoj, Ujedinjenom Kraljevstvu, i Sjedinjenim Državama), u preostalim zemljama škole imaju vrlo ograničenu ulogu (npr. u Austriji, Čileu, Finskoj, Nemačkoj, Italiji, Japanu, Koreji, Luksemburgu, Portugalu i Španiji).

U praksi količina školske autonomije pri izboru nastavnika može biti ograničena složenim nizom pravila. Na primer: u flamanskoj zajednici u Belgiji, direktor škole igra glavnu ulogu u regrutovanju nastavnika i administrativnog osoblja, često direktno kontaktirajući potencijalne kandidate za poziciju u školi. Ipak, u praksi škole moraju da prate niz pravila pri zapošljavanju. Prioritet mora da bude dat kandidatu koji ima najduži staž, a nastavnici sa statusom stalno zaposlenih imaju prioritet nad onima zaposlenima na određeno vreme. Druga pravila zahtevaju da prioritet imaju oni koji su radili određen broj godina i, ako su dva kandidata jednaka po broju godina, prioritet se daje onom ko je radio u istoj mreži škola ili bio zaposlen od strane iste lokalne vlasti.

Kako pokazuje tabela 5.1, u najvećem broju zemalja, direktori prijavljuju veću ulogu škole u zapošljavanju nego u davanju otkaza nastavnicima, a najveće razlike mogu se naći u Danskoj (40%) i Kanadi (21%). U Belgiji, Češkoj, Mađarskoj, Islandu, Holandiji, Novom Zelandu i Sjedinjenim Državama više od 95% učenika upisano je u škole gde izveštaj direktora ima neki uticaj na otpuštanja nastavnika (prosek ovih zemalja je 54%).

Grafikon 5.1. Shvatanja direktora o odgovornosti škole za zapošljavanje i otpuštanje nastavnika, 2000.

Procenat 15-godišnjaka upisanih u škole gde direktori navode da zapošljavanje/ otpuštanje nastavnika nije odgovornost škole



Primedba: Za Holandiju je broj odgovora bio premali da bi se mogli uporediti

Izvor: OECD (2001). Baza podataka OECD-ovog programa PISA, 2001

Tabela 5.2. pokazuje da listu kandidata koristi sedam zemalja (Austrija, Belgija (francuska zajednica), Nemačka, Izrael, Italija, Japan, Švajcarska) i uključuje vladino telo koje rangira kandidate po posebnim kriterijumima. Ovim pristupom regrutovanje se obično vrši među kvalifikovanim nastavnicima, a zatim se raspodeljuje po školama. Šest zemalja koje koriste sistem zapošljavanja nastavnika baziran na karijeri (Francuska, Grčka, Italija, Japan, Koreja, Španija) upotrebljavaju (koriste) verziju liste kandidata u kojoj se ispiti takmičarskog karaktera koji se organizuju na državnom ili regionalnom nivou koriste kao glavno merilo određivanja kandidata dovoljno kvalifikovanih da budu regrutovani kao nastavnici. Rezultat ispod kojeg kandidati bivaju odbijeni obično nastaje u poređenju s brojem slobodnih mesta koja treba da se popune u toj oblasti.

Iako se ulazni testovi takmičarskog karaktera vide kao važna kontrola kvaliteta u zemljama koje imaju državnu službu baziranu na karijeri, takođe su otvoreni prema kritikama da nisu ograničeni onime što bi nastavnici trebalo da znaju ili rade kao kompetentni profesionalci. Na primer: u slučaju

Nacionalnog izveštaja za Koreju primećeno je sledeće: „Pisani test za kandidate nije relevantan za ocenjivanje njihove sposobnosti ili sklonosti ka podučavanju. Budući da nedostaju standardizovani domeni testnih pitanja i postoje razlike između obrazovnih institucija, kandidati imaju poteškoća da se sistematski sprema za test... Razgovor se takođe kritikuje zbog formalističke prirode... (i) ne može da oceni kapacitet karaktera potreban za podučavanje... većina onih koji studiraju da bi postali nastavnici koncentrišu se na učenje radi polaganja testa za zapošljavanje. Ovo ide na račun „normalnog“ učenja kroz univerzitetske kurseve koji su u osnovi napravljeni da bi negovali sposobnost prenošenja znanja“. Veliki naglasak na izbor kandidata i njegova visoko formalna priroda mogu da budu barijere onima koji žele da promene karijeru i postanu nastavnici.

Istraživanje o učešću škola u izboru nastavnika

U principu, rezultati PISA testova pokazuju da postoji pozitivna korelacija između stepena učešća škole u zapošljavanju nastavnika i učeničkog uspeha u savladavanju čitanja, iako ova korelacija nije toliko jaka kao drugi aspekti školske autonomije kao što je odluka o tome koji kursevi se nude i odlučivanje o raspodeli budžeta unutar škole (OECD, 2001). U zemljama gde se škole značajno razlikuju u autonomiji donošenja odluka (uglavnom između različitih školskih sistema kao što su školski sistemi u Austrijaliji, Austriji, Kanadi, Španiji i Švajcarskoj) postoji snažan i značajan odnos između školske autonomije i učeničkog uspeha. Ovakvi nalazi, naravno, ne mogu da se interpretiraju kao uzroci jer, Na primer: školska autonomija i uspeh učenika mogu da jačaju jedni druge, ili na njih mogu da utiču drugi faktori.

Dok zemlje s većim nivoom školske autonomije u određenim područjima imaju bolji uspeh, postoji briga da veći nivoi autonomije mogu da dovedu do većih razlika u uspehu. Ipak, rezultati PISA-e sugerišu da veća autonomija škola nije obavezno povezana s većim razlikama u školskom uspehu. Na primer: u Finskoj i Švedskoj, zemljama s najvišim nivoom školske autonomije po mnogim merilima u PISA testu iz 2000. godine, pokazuju (zajedno s Islandom) najmanje razlike u uspesima između škola.

Vusman (Wößmann, 2003) koristi podatke s Treće međunarodne studije matematike i prirodnih nauka (Third International Mathematics and Science Study – TIMSS) za pregled odnosa različitih aspekata centralizovanog donošenja odluka i donošenja odluka na nivou škole i uspeha učenika. Zaključio je da učenici u školama koje imaju autonomiju u zapošljavanju nastavnika stati-

stići imaju značajno bolje rezultate u matematici i prirodnim naukama, kao i učenici u školama koje same odlučuju o nivou nastavničkih plata. S druge strane, učenici u školama koje su same određivale visinu školskog budžeta imali su lošiji uspeh u matematici i prirodnim naukama, kao i škole koje su same određivale plan i program i postavljale standarde za testove. Zaključio je da, budući da školska autonomija po pitanju standarda i budžeta izgleda negativno utiče na uspeh učenika, a školska autonomija u biranju osoblja i načinu rada izgleda pozitivno utiče na performanse, školski sistemi bi trebalo da obezbede spoljašnju kontrolu nivoa resursa i standarda uspeha, ali i da daju školi slobodu kad su odluke u pitanju kao što je biranje osoblja gde je nivo znanja na nivou same škole vrlo važan.

Podstreci koje škole dobijaju takođe su od vitalne važnosti. Balu (*Ballou*, 1996) i Balu i Podgurski (*Ballou and Podgursky*, 1998) daju sveobuhvatno poređenje nastavnika u državnim i privatnim školama u Sjedinjenim Državama. Oni su došli do zaključka da će privatne škole, pre nego državne, izabrati kandidate čija akademska pozadina označava snažne kognitivne sposobnosti i znanje predmetne materije. Takođe su otkrili da je nastavnička plata, iako u proseku niža, u privatnim školama manje podložna povećanju u slučaju manjka nastavničkog kadra i više povezana sa sposobnošću i redim znanjima (kao što su matematika i prirodne nauke) nego u državnim školama. Ukupni zaključak je bio da državne škole koje nemaju konkurenciju kad su u pitanju učenici, ne ulažu dovoljno napora u pronalaženje najboljih kandidata za posao nastavnika.

Hanušek i Rivkin (*Hanushek and Rivkin*, 2003) koriste varijacije u najprirodnijem obliku državne škole u Sjedinjenim Državama – kada roditelji školu biraju po mestu stanovanja – da bi ustanovili efekat konkurencije na kvalitet nastavnika. Dokazi kažu da veća konkurencija povećava kvalitet nastavnika, naročito u školama u koje idu učenici nižih primanja. Hoksbi (1994) smatra da su u područjima gde državne škole imaju konkurenciju u vidu privatnih škola plate nastavnika u državnim školama veće a uspeh učenika bolji.

Bojd (*Boyd et al.*, 2003) ukazuje na upadljivu razliku u kvalifikovanosti nastavnika u državnim školama u Sjedinjenim Državama. Ako bi školski sistem prihvatio manje centralizovan pristup izboru škole i zapošljavanju nastavnika, jasno je da bi školama u manje privlačnim područjima bilo potrebno daleko više sredstava da bi mogle da se nose s drugima.

5.4. Probni period za nastavnike početnike

Tabela 5.3 sumira pozicije koje se tiču probnog perioda za nastavnike početnike u državnim školama u zemljama učesnicama. Sve u svemu, 20 od 25 sistema s relevantnim informacijama koriste probne periode za početnike, bilo da imaju status javnog službenika ili zaposlenog s mesečnom platom. U 16 zemalja probni period počinje kad nastavnik počne da radi, a u četiri druge zemlje ovo je deo početnog obrazovanja bar za neke grupe nastavnika: Austrija, Belgija (flamanska zajednica), Kanada (Kvebek) i Francuska. Probni period ne postoji u pet zemalja: Belgija (francuska zajednica), Čile, Koreja, Holandija, Severna Irska.

Tipično je da zemlje koje nude različit status zapošljavanja za nastavnike ne prave razliku što se tiče zahteva za probni period, uz izuzetak Japana (gde samo javni službenici prolaze probni period). Trajanje probnog perioda varira između tri meseca (Danska, Mađarska) i tri godine (u nekim slučajevima Nemačka, Izrael, u nekim delovima Sjedinjene Države), ali uglavnom je u pitanju period od šest meseci do jedne godine u većini zemalja.

Jedanaest sistema daje informacije o procentu nastavnika koji ne prođu probni period. Procenat je tipično 1% ili manje. U Škotskoj je primećeno da 2% nastavnika početnika ne prođu probni period, iako neki kandidati odu pre nego što budu ocenjeni, a Francuska pokazuje da taj procenat može da dosegne i 3%.

Uspešno ispunjavanje probnih kriterijuma uglavnom ne garantuje pristup stalnoj poziciji; mora da postoji prazno radno mesto. Budući da je većina postojećeg broja nastavnika stalno zaposlena, teret prilagođavanja smanjenju potražnje za nastavnicima pada na početnike koji nisu uspeali da nađu stalan posao, dok se oni sa stalnim poslom retko odlučuju da ga napuste. U nekim zemljama, nastavnici sa stalnim zaposlenjem nastavljaju da budu zaposleni u istoj školi čak i kad im je posao izgubljen zbog opadajućeg broja učenika. Na taj način, iako je formalni period za probni rad 12 meseci, može da prođe i mnogo duže pre nego što se dobije stalan posao; u ovakvim okolnostima mnogi novi kvalifikovani nastavnici nevoljni su da počnu da traže nastavnički posao i postoje veliki rivaliteti među privremenim nastavnicima.

Tabela 5.3 Probni period za nastavnike početnike, državne škole, 2004.

	Nastavnici sa statusom državnih službenika			Nastavnici sa statusom zaposlenika sa mesečnom platom		
	Postojanje probnog perioda	Trajanje probnog perioda	Koji postotak nastavnika ne prolazi probni period?	Postojanje probnog perioda	Trajanje probnog perioda	Koji postotak nastavnika ne prolazi probni period?
Australija	Da, nakon početka obrazovanja	Obično između 6 i 12 meseci	Varira, obično manji od 1%	Često da	Ponekad 6 meseci do 2 godine, u zavisnosti od oblasti	1% u nekim oblastima
Austrija ¹	a	a	a	Da, kao deo početnog nastavnickog obrazovanja, samo u srednjoj školi	Jednu godinu	Zanemarljiv
Belgija (fl.)	Da, kao deo početnog obrazovanja nastavnika	m	m	Da, kao deo početnog obrazovanja nastavnika	m	m
Belgija (fr.)	Ne	a	a	Ne	a	a
Kanada (Kvebek)	a	a	a	Da, kao deo početnog obrazovanja nastavnika	Jednu godinu	Zanemarljiv
Čile	Ne	a	a	a	a	a
Danska	m	m	m	Da, nakon zapošljavanja	Tri meseca	0-1 %
Finska	Zavisi od poslodavca	Maksimalno šest meseci	m	a	a	a
Francuska	Da, kao deo početnog obrazovanja nastavnika	Jednu godinu	1-3%	Da	Zavisi od dužine ugovora	m
Nemačka	Da, nakon zapošljavanja	Maksimalno tri godine	m	Da	6 meseci	m
Grčka	Da, nakon zapošljavanja	Dve godine	0%	a	a	a
Mađarska ²	Da, nakon zapošljavanja, ali nije obavezno	Maksimalno 90 dana	m ³	Da, nakon zapošljavanja, ali nije obavezno	Maksimalno 90 dana	m
Irska ⁴	a	a	a	Da	Jednu godinu	Manje od 1%
Izrael	Da, nakon zapošljavanja	Dve do tri godine	m	Da, nakon zapošljavanja	Dve do tri godine	m
Italija	Da, nakon zapošljavanja	Jednu godinu	1%	a	a	a
Japan	Da, nakon zapošljavanja	Između 6 meseci i godinu dana	0,60%	Ne	a	a
Koreja	Ne	a	a	a	a	a
Holandija	a	a	a	Ne	a	a
Slovačka	a	a	a	Da, ali nije obavezno	Tri meseca	m
Švedska	a	a	a	Da, nakon zapošljavanja	Jednu godinu	m
Švajcarska	a	a	a	Da, nakon zapošljavanja, i za svaku promenu posla	Između tri i šest meseci	m
Ujedinjeno Kraljevstvo (Engleska)	a	a	a	Da	Jednu akademsku godinu	0,15%
Ujedinjeno Kraljevstvo (S. Irska)	a	a	a	Ne	a	a
Ujedinjeno Kraljevstvo (Škotska)	a	a	a	Da	Jednu godinu ukoliko je nastavnik unutar programa uvođenja u posao; u drugim slučajevima jednu godinu i jedan semestar	Oko 2% u kontekstu programa uvođenja u posao, iako neki kandidati odustanu pre nego što budu loše ocenjeni
Ujedinjeno Kraljevstvo (Vels)	a	a	a	Da	Jednu akademsku godinu	m
Sjedinjene Države ⁵	Da	Jednu do tri godine	m ³	a	a	a

Definicija: Ova tabela tiče se probnog perioda kroz koji nastavnici često prolaze da bi se

ocenila njihova sposobnost podučavanja. Uspešan završetak probnog perioda vodi do stalnog ili privremenog nastavničkog mesta.

Napomene: a – Informacije ne mogu da se primene; m – Informacije nisu dostupne

1. Nastavnici mogu da dobiju status javnog službenika tek nakon nekoliko godina nastavničkog iskustva. Nakon ulaska u profesiju imaju status zaposlenog sa mesečnom platom.
2. Uz dodatak opisanom probnom periodu, status javnog službenika dobija se nakon bar jednog jednogodišnjeg ugovora.
3. Dokazi prikupljeni u nezvaničnim istraživanjima sugerišu da je stopa niska.
4. Nastavnici imaju status javnog službenika, a ne državnog službenika.
5. Politike variraju po školskim oblastima (lokalnim gradskim obrazovnim agencijama) i teško je izraziti prosek za zemlju jer postoji 15.000 školskih oblasti, a ne postoji zajednička politika širom zemlje.

Izvor: Dobijeno obradom informacija dobijenih od zemalja učesnica u projektu. Tabela bi trebalo da se interpretira kao da daje indikacije, a ne tačna poređenja među zemljama.

5.5. Odgovori na potrebe za osobljem u kratkom periodu

U nekim zemljama škole osećaju teškoće u privremenom zapošljavanju nastavnika jer ne postoji nikakav brz i tačan mehanizam za zamenu nastavnika. Pored toga, dodatna finansijska sredstva potrebna da škole dođu do odgovarajućih nastavnika često nisu omogućena. Nedostatak sistematičnog odgovora na potrebe zamene može da ima potencijalno negativan učinak na školske programe i može da oteža nastavnicima mogućnost odlaska na profesionalno usavršavanje.

Tabela 5.4. prikazuje načine na koji se različite zemlje nose sa zamenama u kratkom vremenskom periodu u državnim školama. U 70% zemalja postoji ograničenje na period na koji nastavnik na zameni može biti zaposlen, obično na maksimum od jedne godine. Kao kontrast tome – u sedam zemalja maksimalni period nije određen (Austrija, Čile, Danska, Engleska i Vels, Finska, Slovačka, Švajcarska). Ali, kad je vremensko ograničenje određeno, zemlje obično omogućavaju obnavljanje privremenog zaposlenja.

Malo više od polovine zemalja (13 od 24) koriste nastavnike za zamenu gde se nastavnici regrutuju na bazi ugovora od strane relevantnih obrazovnih ustanova, da pokriju kratkoročne potrebe. Dodatak 5.5 prikazuje sistem koji se koristi u flamanskoj zajednici u Belgiji, i takođe služi kao neka vrsta garantovanog zaposlenja za nastavnike početnike, kao i način za vraćanje nastavnika koji su nekada radili u prosveti. Neke zemlje (Danska, Engleska i Vels, Holandija) takođe upotrebljavaju privatne agencije za zapošljavanje za ove kratkoročne zamene.⁴

⁴ Uloga takvih agencija u Ujedinjenom kraljevstvu istražena je u Morisonu (Morrison, 1999.)

Dodatak 5.5 Nastavnici za zamenu u flamanskoj zajednici u Belgiji

Za vreme kasnih 90-ih postalo je oćigledno da se, u flamanskoj zajednici u Belgiji, novi nastavnici suoćavaju s poteškoćama kad je u pitanju nalaćenje stalnog zaposlenja, jer se broj stalnih pozicija smanjio. Ovo je bilo obeshrabrujuće za mlade nastavnike, i dovelo je do toga da mnogi napuste posao nastavnika. Nastavnici za zamenu uvedeni su u školskoj godini 2000./2001. kao jedan od odgovora na ovaj problem. To je grupa nastavnika ćiju platu pokriva Ministarstvo obrazovanja, i koji omogućavaju kratkoroćne zamene školama. Nastavnici navode u kojem geografskom području ćele da rade, i mogu da rade u svim školama koje se registruju (tj. nisu ogranićeni na rad u samo jednoj mreći). Flamanski biro za zapošljavanje i Agencija za zanatsku obuku (*Vocational Training Agency* – VDAB) upravlja ju raspodelom. Uspećni kandidati dodeljuju se svojim „stalnim“ školama, gde rade kad ne moraju da menjaju nastavnike u drugim školama. Škole na taj naćin lakće menjaju nastavnike koji nedostaju, a poćetnici imaju siguran posao i platu na bar godinu dana. Takoćde, ovo pruća priliku školama da procene koliko im neki novi nastavnik za stalno zaposlenje. Nastavnici koji se vraćaju u predavaćku profesiju, ili drugi zaposlenici koji razmićljaju o nastavnićkoj karijeri takoćde mogu da se registruju ovde.

Preko dve trećine flamanskih škola ućestvuje u ovom projektu, a u 2003./04. oko 4.100 nastavnika je ućestvovalo u njemu. Ovo je znaćajan broj u poređenju s ukupnim brojem nastavnika poćetnika u sistemu. Uprkos raćirenoj podrćci za sistem, postoji zabrinutost da je ukupan broj mesta koje plaća vlada previće ogranićen za potrebe zamena nastavnika u školama.

Tabela 5.4 **Kratkoročne zamene nastavnika, državne škole, 2004.**

	Na koliko dugo može biti zaposlen nastavnik na zamenu?	Da li postoje nastavnici za zamenu ili posredničke agencije?	Može li povećanje broja radnih sati da se koristi kao protivmera privremenom nedostatku nastavnika?	Može li povećanje razreda da se koristi kao protivmera privremenom nedostatku nastavnika?
Australija	Varira u zavisnosti od prilika i nadležnih vlasti, obično od 20 dana do jedne školske godine.	Da, obično postoje.	Ponekad da, ali s punim uslovima, npr. da ne prelaze broj časova punog fonda.	Varira, kad nema odgovarajućeg nastavnika za zamenu, može da se upotrebi.
Austrija	Nema ograničenja.	Ne.	Ne.	Ne.
Belgija (flamanski deo)	Maksimalno do kraja školske godine.	Da, postoje nastavnici za zamenu.	Da, s maksimalnim određenim dodatnim časovima, bez dodatne plate i dodatnih časova s dodatnom platom	Da.
Belgija(francuski deo)	Maksimalno jedna školska godina.	Ne.	Ne.	Ne.
Kanada (Kvebek)	Maksimalno jedna školska godina.	Da, lokalni nastavnici za zamenu.	Da, dodatni časovi koji se dodatno plaćaju.	Ne.
Čile	Nema ograničenja.	Ne.	Da, dodatni časovi koji se dodatno plaćaju.	Ne.
Danska	Nema ograničenja.	Da, posredničke agencije, gradski i timski nastavnici za zamenu.	Da, dodatni časovi koji se dodatno plaćaju.	Da.
Finska	Nema ograničenja.	Ne.	Da, dodatni časovi koji se dodatno plaćaju	O tome odlučuje školski direktor i lokalni školski odbor.
Francuska	Maksimalno jedna školska godina, ali obnovljivo.	Da, postoje nastavnici za zamenu.	Da, dodatni časovi koji se dodatno plaćaju	Da.
Nemačka	Maksimalno jedna školska godina.	Da, postoje u nekim saveznm državama.	Da, s fiksnim maksimumom dodatnih časova, bez dodatnog plaćanja (u proseku, četiri nedeljno) i dodatnim časovima s plaćanjem.	Da.
Grčka	Maksimalno do kraja školske godine.	Da, postoje nastavnici za zamenu.	Da, dodatni časovi koj se ne plaćaju dodatno.	Da, do zakonom određenog maksimalnog broja učenika.
Mađarska	Maksimalno pet godina, s nekim izuzecima.	Ne. ¹	Da, dodatni časovi koji se dodatno plaćaju.	Da, privremeno rešenje s dodatnom platom za nastavnika.
Irska	Maksimalno do kraja školske godine, ali može da ide i do 5 ili 10 godina, ako se menja nastavnik koji više ne radi, ili ako se odmah pređe na drugo mesto.	Obično, ne ² .	Ne.	Samo u osnovnoj školi, na ograničen način, za kraće izostanke, kad nastavnici za zamenu nisu na raspolaganju.
Izrael	Maksimalno do kraja školske godine.	Ne.	Da, dodatni časovi koji se dodatno plaćaju, s maksimalnom dužinom od godinu dana.	Obično, ne.
Italija	Maksimalno do kraja školske godine.	Da, postoje nastavnici za zamenu.	Da, dodatni časovi koji se dodatno plaćaju.	Ne.
Japan	Maksimalno jedna školska godina.	Ne.	Ne.	Ne.
Koreja	Maksimalno tri godine.	Ne.	Ne.	Ne, uz neke izuzetke (npr. u malim seoskim školama).
Holandija	Maksimalno jedna školska godina.	Da, oboje.	Da, dodatni časovi koji se dodatno plaćaju.	Ne.
Slovačka	Nema ograničenja.	Ne.	Da.	Da, do maksimalne veličine razreda.
Švedska	Maksimalno jedna školska godina.	Ne.	Da, dodatni časovi koji se dodatno plaćaju.	Da.
Švajcarska	Nema ograničenja.	Neki nastavnici za zamenu u nekim kantonima.	Da, dodatni časovi koji se dodatno plaćaju.	Da.
Ujedinjeno Kraljevstvo (Engleska i Vels)	Nema ograničenja.	Da, oboje.	Ne.	Da.
Ujedinjeno Kraljevstvo (Severna Irska)	Maksimalno jedna školska godina.	m	Zavisí od poslodavca, u dogovoru s nastavnicima.	Zavisí od poslodavca.
Ujedinjeno Kraljevstvo (Škotska)	Maksimalno jedna školska godina.	Da, postoje nastavnici za zamenu.	Da, s maksimalnim brojem dodatnih časova i bez dodatnog plaćanja.	Da, do dozvoljenog maksimuma u razredu.
Sjedinjene Države ³	Maksimalno do kraja školske godine.	Da, postoje nastavnici za zamenu.	Obično, da.	Obično, da.

Definicije: ova tabela pokazuje odgovore školskog sistema na potrebu za privremenim zamenama nastavnika. Nedostatak različitih dužina – od vrlo kratkih perioda (zbog, na primer, bolesti ili kraćeg profesionalnog usavršavanja), do cele školske godine ili duže (u slučaju odlaska na porodijsko ili naučno usavršavanje svake sedme godine), uzeti su u obzir. Nastavnici za zamenu odnose se na šeme u kojima se nastavnici regrutuju na ugovornoj bazi od strane obrazovnih ustanova (na državnom ili lokalnom nivou) da pokriju privremene odlaske nastavnika. Posredničke agencije su privatne agencije za zapošljavanje koje posluju kao posrednici između škola/ lokalnih obrazovnih ustanova i potencijalnih zamenskih nastavnika.

Napomene: m – informacije su nedostupne.

1. Dekret iz 1997. omogućava stvaranje grupe nastavnika za zamenu na lokalnom nivou, ali to nije postalo opšta praksa.
2. Za osnovnoškolsko obrazovanje, postoji usluga za nadomeštanje nastavnika (Teacher Supply Scheme) u manjem broju gradskih lokacija, za tačno određena područja. To je ograničena usluga, koja nije dostupna svim školama.
3. Politike variraju po školskim oblastima (lokalnim gradskim obrazovnim agencijama) i teško je izraziti prosek za zemlju jer postoji 15.000 školskih oblasti, a ne postoji zajednička politika širom zemlje

Izvor: Obrada informacija dobijenih od zemalja učesnica u projektu. Tabela bi trebalo da se interpretira kao da daje indikacije, a ne tačna poredenja među zemljama.

U većini zemalja (18 od 24), povećanje u radnim satima drugih nastavnika može da se koristi kao odgovor na privremeno odsustvo nastavnika, ali u većini slučajeva dodatni nastavnih časova iznad određenog broja zahtevaju dodatno plaćanje. U preko pola zemalja (14 od 23) direktor može da poveća veličinu razreda da bih odgovorio na privremeni nedostatak nastavnika, iako se ovo obično viđa kao privremena mera.

5.6 Pokretljivost nastavnika

Pokretljivost između škola

Još jedna karakteristika nastavničkog tržišta rada je relativno niska stopa pokretljivosti između škola i obrazovnih instanci. Iako ovo može da dovede do stabilnog osoblja u školama, postoje brige da može i da spreči upliv svežih ideja i načina rada u škole. Takođe može da poveća razliku u raspoloživim nastavnicima u određenom regionu.

Na primer, u Nemačkoj, statistika pokazuje da je prisutna pokretljivost unutar saveznih država, ali da je vrlo ograničena između njih. Po statistici KMK-a (Konferencija ministara kulture u Nemačkoj), koja prati kretanje nastavnika s punim radnim vremenom u školskoj godini 2001./02., oko 9% nastavnika napustilo je svoj prvobitni nastavnički položaj. Od ovih, oko jedna trećina se prebacila u drugu školu unutar iste savezne države, a samo 2% prešlo je u školu u drugoj saveznoj državi. Ista statistika otkriva da je, među nastavnicima koji ostaju u profesiji, samo 3% prešlo u drugu školu za vreme školske godine 2001./2002.

Neke zemlje čiji su obrazovni sistemi u visokom stepenu decentralizovani i dalje pogađaju ograničenja pokretljivosti kao što su neprepoznatljivost kvalifikacija iz različitih provincija ili saveznih država. Na primer, u Nemačkoj, ograničena mobilnost nije iznenađenje, ako se uzme u obzir da je KMK tek 1999. Odobrio da „nastavnički ispiti položeni u skladu s preporukama konferencije o standardima“ treba da budu podjednako važeći u različitim saveznm državama. Značajne razlike u strukturi školskog sistema između saveznih država, i bliska povezanost ovih struktura i početnog nastavničkog obrazovanja predstavljaju prepreke za implementaciju ovog sporazuma. Jasno je da je puna integracija nastavničkog tržišta rada na nivou države daleko od postignutog.

U Japanu, od nastavnika se oćekuje da s vremena na vreme menjaju škole tokom svoje karijere. Ovo bi trebalo da omogućí da sve škole imaju pristup kvalitetnim nastavnicima i balansiraju iskusne nastavnike i početnike. Ovo se takoće vidi kao širenje nastavnićkih veština iskustvima u razlićitim školama. Dodeljivanje nastavnika odlućuju prefekturalne obrazovne ustanove, u dogovoru s direktorima i gradskim vlastim o potrebama za osobljem. Mišljenje svakog nastavnika obićno se uvaćava prilikom ovog procesa. Proces varira od prefekture do prefekture, ali od nastavnika se obićno traći da periodićno menjaju škole unutar prefekture, kao i da tipićni period rada u jednoj školi bude pet do sedam godina. Na primer, neke prefekture klasifikuju škole po njihovim populacionim karakteristikama, geografskom poloćaju, i tipu programa, a od nastavnika se traći da steknu iskustvo u razlićitim školama tokom karijere. Nastavnici takoće dobijaju sledovanja koja pokrivaju troškove transporta i ćivota. Slićan pristup pokretljivosti nastavnika prisutan je i u Koreji.

Prelaznost izmeću nastavnićke i drugih profesija

Ulazak u nastavnićku profesiju uz profesionalno iskustvo koje nema veze s obrazovanjem i dalje je prilićno redak fenomen, iako je, kako se navodi u ćetvrtom poglavlju, u porastu u odrećenom broju zemalja. Do danas, mećutim, upotreba ljudi iz drugih zvanja u obrazovanju uglavnom se fokusirala na rešavanje problema nedostatka nastavnika; iako je ovo oćito vaćno, moće takoće da znaći da drugi potencijalno vaćni izvori novih nastavnika nisu iskorišćeni. Glavni izuzetak ovome je u zanatskim školama, gde je iskustvo iz drugih profesija ćesto neophodno, i postoje mehanizmi za ljude da poćnu s predavanjem, a da prethodno nemaju potrebne kvalifikacije. U većini zemalja, trenutna struktura podsticaja ne ohrabruje prelaćenje izmeću obrazovanja i drugih sektora. Na roćito je ogranićeno prepoznavanje kvalifikovanosti, staća i veština naućenih u drugim sektorima (videti tabelu 3.4), što smanjuje broj novih veština koje ulaze u predavaćku profesiju da bi pomogle da se ispune novi zahtevi škola.

U većini zemalja ima malo mesta za kretanje u drugim pravcima – ima malo prilika da nastavnici provedu neko vreme van obrazovne profesije kao deo razvoja njihove karijere (jedna razlika u Japanu opisana je u dodatku 5.6). Deo objašnjenja leći u beneficijama koje daje sistem drćavne slućbe baziran na karijeri, i pravila koja ogranićavaju priznavanje iskustvo iz drugih zanimanja kad su u pitanju plate i penzione beneficije. Veća mobilnost penzionih beneficija izmeću društvenog i privatnog sektora znaćajno bi pomogla po ovom pitanju. Uz to, nastavnićke kvalifikacije napravljene tako da signaliziraju kad

je neko spreman za zapošljavanje drugim poslodavcima pripremile bi teren za veće kretanje iz obrazovanja u druge sektore, lakše pripremanje sistema za period viška nastavnika i omogućavajući razmene između drugih ekonomskih sektora s potencijalnim koristima za obrazovanje.

Dodatak 5.6 Program obučavanja za nastavnike u Japanu – Društveno iskustvo

U Japanu, nastavnicima je omogućen rad van škole na kraće periode kroz *Program obuke – Društveno iskustvo*, koji promovišu lokalne obrazovne ustanove (prefektore) uz podršku Ministarstva obrazovanja. Širi cilj je unapređivanje nastavničkih veština (npr. međuljudskih odnosa, društvenih, preduzetničkih veština), proširivanje vidika i razumevanje onoga što društvo očekuje od škole. Očekuje se da se nastavnička iskustva preslikavaju u školskim aktivnostima kroz unapređenje učenja i komunikaciju sa učenicima, roditeljima i zajednicom.

Širok izbor mogućnosti postoji. Nastavnici mogu da rade u privatnim kompanijama (hotelima, robnim kućama), ustanovama za socijalnu pomoć (npr. staračkim domovima, domovima za ljude s posebnim potrebama), institucijama od javnog interesa (npr. građanske zajednice, muzeji, biblioteke) ili u administraciji (npr. pri gradskoj vladi). Priroda i struktura programa zavisi od svake lokalne obrazovne vlasti. Tipično postoje dva tipa programa: (i) kratki program koji traje mesec dana i obično je deo početnog stadijuma obučavanja nastavnika; i (ii) duži programi, koji traju od mesec dana do jedne godine, i ciljaju na iskusnije nastavnike.

Broj učesnika u dužem tipu programa naglo se povećava i dosegao je 1.353 nastavnika 2002. Godine (907 u privatnim kompanijama, 240 u ustanovama za društveno koristan rad, 71 u institucijama od javnog interesa, i 135 u drugim vrstama ustanova). Za vreme perioda obuke, učesnike plaća lokalna obrazovna ustanova. Često se od učesnika traži da izveštavaju o ovoj obuci u nastavničkim radionicama i da šire iskustvo u školi. Iskustvo je dobilo pozitivne ocene obrazovnih vlasti i izazvalo rastuće interesovanje među nastavnicima.

Pokretljivost između zemalja

Postoje indikacije da pokretljivost nastavnika između zemalja raste. Regionalne organizacije poput Evropske komisije podržavaju nekoliko šema raz-

mene nastavnika i omogućavaju druge prilike za nastavnike iz različitih zemalja koji rade zajedno. Jedan broj zemalja takođe učestvuje u bilateralnoj razmeni nastavnika i stvaranje mreže. Postoje indikacije da zemlje aktivno regrutuju nastavnike iz inostranstva da se izbore s nedostatkom nastavnika ili da omoguće učenje jezika deci iz imigrantskih grupa. Na primer, u zemljama u kojima se govori nemački, primećeno je da nastavnici iz Austrije i Nemačke rade u Švajcarskoj, gde su plate u proseku više, a bilo je više slobodnih radnih mesta.

Trenutno, u Ujedinjenom Kraljevstvu verovatno ima najviše aktivnih nastavnika iz inostranstva. Postoji oko 100 privatnih agencija koje nabavljaju nastavnike lokalnim vlastima i školama, a one veće imaju svoja predstavništva u Australiji, Novom Zelandu, Južnoj Africi i Kanadi. Pretpostavlja se da je oko 10.000 nastavnika iz inostranstva regrutovano za rad u Ujedinjenom Kraljevstvu 2000. Godine (Barlin i Holgarten –*Barlin and Hallgarten*, 2002.); ova količina je gotovo jednaka broju novih nastavnika – iste godine oko 16.000 njih je počelo s radom nakon završenog kursa za obuku nastavnika u Ujedinjenom Kraljevstvu. Inostrani regruti obično dolaze u područja gde se nedostatak nastavnika najviše oseti, naročito u Londonu. Iako se obično to vidi kao privremena mera, postoje brige koliko su pripremljeni ovi često neiskusni strani nastavnici za predavanje u Ujedinjenom Kraljevstvu, naročito u siromašnijim područjima, uz ograničenu podršku koju mnogi dobijaju.

Novi Zeland je još jedna zemlja koja je aktivna u regrutovanju nastavnika iz inostranstva. Podsticaji uključuju novčane nadoknade za preseljenje, olakšan ulazak u zemlju, prepoznavanje inostranog nastavničkog iskustva zbog plate (uz to, novozelandski nastavnici koji su radili u inostranstvu dobijaju priznat radni staž kad se zaposle u nekoj novozelandskoj školi), i smanjuju im se radne obaveze za prvu godinu.

Vlada zabrinutost oko uticaja regrutovanih nastavnika iz zemalja u razvoju koje imaju manjak obrazovanih radnika (Barlin i Holgarten, 2002.). Kao odgovor na zabrinutost da ovo uzrokuje velike troškove zemljama s malim dohocima, i otežavaju im da dosegnu cilj „Obrazovanja za sve“ (*Education for All*), ministri obrazovanja zemalja Komonvelta dogovorili su niz protokola koji treba da olakšaju probleme koje može da izazove regrutovanje nastavnika između zemalja (Sekretarijat Komonvelta, 2004.).

5.7. Prioriteti za razvijanje budućih politika

Većina nastavnika zaposlena je u javnom sektoru, ali postoje neke značajne razlike u modelima javnog zapošljavanja koje određuju njihov rad, kao i pritisci da dođe do promene. Predominantni model verovatno je bila državna služba bazirana na karijeri, gde je velika konkurencija za ulazak, razvoj karijere se stalno kontroliše, a doživotno zaposlenje je uglavnom garantovano. U takvim sistemima, napredovanje u karijeri se ponajviše oslanja na pridržavanje organizacionih normi, što pomaže pojačavanju uniformnosti i predvidljivosti pruženih usluga, kao i snažnom etosu grupe. S druge strane, takvim sistemima često nedostaje fleksibilnost i sposobnost, ili čak podsticaj, da promene pristup u slučaju različite situacije. Nove prilike u širem poslovnom tržištu postepeno su dovele do relativno regulisane radne sredine koja nije toliko privlačna mladim ljudima. Sistem državne službe baziran na poziciji nudi veću fleksibilnost i prilagodljivost, ali nose i određen rizik: potencijalno velik broj promena osoblja i fokusiranje na poziciju umesto na karijeru može da poveća broj regrutovanih osoba i troškove menadžmenta, i da oteža razvijanje zajedničkih vrednosti i omogućavanje konzistentnih usluga. Oba modela su takođe pod pritiskom od opšteg nastojanja da se smanje troškovi u javnom sektoru, što znači da reforme zapošljavanja često dolaze u vreme smanjenja budžeta.

Kao odgovor na pritiske koji traže promene, sistemi bazirani na karijeri, sa centralizovanim regrutovanjem i razvojem karijere, ubacuju sve više ugovornih ili privremenih radnih mesta, omogućavajući regrutovanje spolja, i dajući lokalnim poslodavcima veći izbor radnika i uspostavlja menadžment po ciljevima. Sistem baziran na poziciji, sa decentralizovanim pristupom regrutaciji i obuci, ima naglasak na sistematične kriterijume biranja osoblja, procenjivanju uspeha, i izgradnji različitih puteva za karijeru.

Opšte iskustvo u reformama javnog sektora kaže da nije lako nakalemiti karakteristike značajno različitog sistema na dobro uhodan model zapošljavanja. Oni koji se nalaze u sistemu baziranom na karijeri, koji su ispunili zahtevne kriterijume ulaska i prihvatili relativno nisku početnu platu mogu da se osećaju ugroženima manje predvidljivom budućnošću u kojoj su pozicije otvorenije za unutrašnju i spoljašnju konkurenciju. U sistemu baziranom na poziciji ljudi često imaju profesionalan status i autonomiju zasluženu svojim specijalizovanim veštinama, i mogu se osećati ugroženima ako se uvedu standardi u čitavom sistemu. Takođe može biti otpora pokušajima da se uvedu strukture više nalik na karijeru, ako se oseti da one slabe integritet principa konkurencije. Takve napetosti i nesigurnosti očigledne su kad je u pitanju za-

pošljavanje nastavnika, i podvlače potrebu za konsultacijama i pažljivim testiranjem pre nego što se uvedu neke velike promene.

Predlozi politika u ovom delu potiču iz Nacionalnog izveštaja, poseta država, i drugih istraživanja. Ne mogu da se primene na sve zemlje učesnice, zbog različitih prilika i tradicija zapošljavanja u javnoj službi. Ipak, neke zajedničke teme prisutne su u reformama koje su u toku, na primer, da će učenici dobiti najbolje nastavnike na principu otvorene konkurencije za nastavnička mesta, i izbora i napretka u karijeri baziranog na prikazanim kvalitetima.

Fleksibilniji uslovi zapošljavanja

Nastavnici se uglavnom posmatraju kao javni službenici, i u većini zemalja, ovo je povezano sa stalnim zaposlenjem. Pod ovim okolnostima možda nema dovoljno motiva za nastavnike da stalno proveravaju svoje znanje i unapređuju ga, naročito tamo gde postoje ograničeni mehanizmi za ocenjivanje nastavnika i utvrđivanje odgovornosti. Stalno zaposlenje takođe može da oteža prilagođavanje broja nastavnika kad se broj učenika smanji i školski program promeni, a može i da znači da će teret prilagođavanja pasti na one koji nisu zaposleni za stalno, što su obično nastavnici u ranom stadijumu karijere.

Moglo bi biti korisno razmisliti o uslovu za obnavljanje nastavničkih sertifikata nakon određenog vremenskog perioda, kao što je svakih pet do sedam godina. Osnova za obnavljanje može biti jednostavna kao uverenje da nastavnik nastavlja da ispunjava standarde koji se od njega očekuju. Takva promena zahtevala bi pažljivo osiguravanje otvorenog, fer i transparentnog sistema nastavničkog ocenjivanja u kojem bi se koristile kolege nastavnici, upravnici škole i vanškolski eksperti koji su pravilno obučeni i pripremljeni za taj zadatak – i koji se i sami ocenjuju na standardnoj osnovi. Ovaj predlog potkrepljuje pogled da su interesi studenata bolje ispunjeni tamo gde nastavnici dobiju sigurno zaposlenje tako što stalno rade dobar posao, a ne zakonskom regulativom koja garantuje zaposlenje. Periodične provere takođe omogućavaju priliku da se prepozna i prizna kvalitetno učenje.

Uvođenje fleksibilnijeg oblika zapošljavanja nastavnika bila bi velika promena u mnogim zemljama, i zahtevala bi opsežne konsultacije s nastavnicima i nastavničkim sindikatima da bi se osiguralo da su beneficije jasne, i da se ne uvode pristupi koji bi u slučaju da nije tako bili neizvodljivi. Ovo bi takođe obavezalo poslodavce da se osiguraju da nastavnici imaju prilike da unapre-

đuju svoj rad, samim tim unapređujući svoje mogućnosti da osiguraju pozicije koje žele, pri čemu bi i odgovarali na promenljive potrebe škola. Nastavnici u ovim situacijama trebalo bi da imaju priliku i podršku da napreduju ali, ako se ovo ne dogodi, trebalo bi da bude moguće te iste nastavnike prebaciti u druge uloge, ili van samog nastavnog sistema.

Omogućavanje veće odgovornosti škola za upravljanje nastavničkim osobljem

Uspešna preduzeća često kažu da je biranje osoblja najvažniji niz odluka koje moraju da donesu. U slučaju nastavničkog rada, dokazi nagoveštavaju da proces biranja prečesto prati pravila o kvalifikacijama i radnom stažu koji imaju malo veze s kvalitetima potrebnim da biste bili efektivan nastavnik. Veličina školskog sistema u mnogim zemljama znači da je proces biranja nastavnika često vrlo bezličan, i da je nastavnicima teško da razviju osećaj predanosti školi u kojoj ste zaposleni – ili školama da izgrade osećaj predanosti kod nastavnika.

Škole se pojavljuju kao ključna agencija unutar obrazovnog sistema za unapređivanje učenja, što implicira da škole treba da imaju više obaveza – i odgovornosti – pri izboru nastavnika, radnih uslova, i razvoja. Školski odbor treba aktivno da traži i razvija najbolje moguće nastavnike, u slučaju kad se škole ocenjuju po kvalitetu svojih rezultata. Direktnija interakcija kroz lične intervjue i posete školama od strane kandidata verovatno će poboljšati mogući spoj kandidata i potreba određene škole. U svakom slučaju, ako škole igraju veću ulogu pri izboru nastavnika to zahteva određenu složenost; postoji opasnosti nejednake raspodele nastavnika, kao i mogućnost favorizovanja u izboru nastavnika od strane škola. Takvi pristupi izgleda najbolje rade u slučajevima kad se poduzmu paralelni koraci da se osigura efikasnost i jednakost, na primer razvijajući kod članova školskog odbora veštinu upravljanja ljudskim resursima, omogućavajući veće resurse siromašnijim školama, za biranje boljih nastavnika, unapređivanje dostupnosti informacija na nastavničkom tržištu rada, praćenje rezultata decentralizovanog pristupa i prilagođavanja istima. Uspešna decentralizacija upravljanja ljudskim resursima i donošenje odluka unutar škole na opštem nivou zahteva da državne i regionalne vlasti igraju snažnu ulogu u osiguravanju adekvatne i jednake raspodele nastavnika po celoj zemlji. Takođe je važno imati nezavisne procedure žalbi da bi se osigurala pravičnost i zaštitila prava nastavnika.

Proširivanje kriterijuma za izbor nastavnika

Kriterijumi za nove nastavnike moraju da se prošire da bi kandidati s najvećim potencijalom bili identifikovani. Prošireni proces biranja obično uključuje intervju, pripremi nastavnog plana, demonstraciju nastavničkih veština. Da bi obratili pažnju na pitanje uticaja radnog staža na dodeljivanje nastavnika početnika težim i nepopularnijim školama, s potencijalno negativnim posledicama po uspeh njihovih učenika i razvoj njihove karijere, važnost dodeljena radnom stažu pri određivanju koji kandidati dobijaju određene pozicije smanjena je nekim sistemima. Veća važnost data je karakteristikama koje je teže izmeriti – entuzijazmu, posvećenosti i osetljivosti na potrebe učenika – ali koje mogu biti direktnije povezane s kvalitetom podučavanja i učenja nego tradicionalni naglasak na kvalifikacijama i godinama iskustva.

Za zemlje koje se oslanjaju na testove takmičarskog karaktera za izbor većeg broja kandidata za karijeru nastavnika, važno je da je proces selekcije baziran na jasnim, transparentnim i opšte prihvaćenim standardima toga šta nastavnik početnik treba da zna i da može da uradi kao efektivan predavač. Takvi sistemi takođe moraju da omoguće odgovarajuće načine za ulazak u nastavničku karijeru iz drugih karijera.

Period probnog rada mora biti obavezan

Postoji određen broj dokaza da neki nastavnici početnici, bez obzira koliko dobro pripremljeni i podržavani, imaju problema da dobro rade ili uviđaju da posao ne ispunjava njihova očekivanja. Formalni probni rad može da pruži priliku novim nastavnicima i njihovim poslodavcima da procene da li je ovo prava karijera za njih. Zadovoljavajući završetak probnog perioda jednog ili dva nastavnika trebalo bi da bude obavezan pre izdavanja sertifikata ili dodele stalnog radnog mesta. Kao što je primećeno u poglavlju 4, nastavnici početnici trebalo bi da dobiju priliku da rade u stabilnoj i dobro podržanoj školskoj sredini, a odluke o dodeli nastavničkih sertifikata treba da donese odbor koji je obučen i informisan kad je u pitanju procena novih nastavnika. Uspešno završen probni period trebalo bi da bude priznat kao veliki korak u nastavničkoj karijeri.

Rešavanje problema manjka nastavnika

Škole često zahtevaju od nastavnika koji su privremeno zaposleni da menjaju nastavnike zbog bolesti ili profesionalnog usavršavanja, ili posebnih projekata koji treba da pomognu školi. Bez spremnih nastavnika za zamenu, i fleksibilnosti budžeta da bi mogli da ih zaposle, količina rada pojedinih nastavnika se povećava, a škole su često ograničene u inicijativama koje mogu da primene. Neke zemlje smatraju uspehom uspostavljanje lokalnih/regionalnih nastavnika za zamenu, koji mogu brzo da odgovore na poremećaj ravnoteže između potražnje i ponude, time olakšavajući nastavnicima posao pokrivanja kolega koji nisu tu. Nastavnici za zamenu potencijalno su dobro rešenje za posmatranje lokalnog i regionalnog tržišta rada, i način da gradovi/regioni sarađuju kad je u pitanju regrutovanje nastavnika.

Ohrabrivanje veće pokretljivosti nastavnika

Ograničena pokretljivost nastavnika između škola, i između nastavničkog i drugih zanimanja, ograničava širenje novih ideja i pristupa, i rezultira time da nastavnici imaju malo prilika za iskustva u različitim karijerama. To takođe može da znači nejednaku raspodelu nastavnika, gde nastavnici ostaju u školi koja im odgovara. U nekim slučajevima nedostatak pokretljivosti može da znači manjak nastavnika u jednom regionu, a višak u drugima. Davanje podsticaja za veću pokretljivost i ukidanje barijera važni su odgovori na ovo. U zemljama s različitim obrazovnim nadležnostima (kao u federalnim sistemima), međusobno prepoznavanje nastavničkih kvalifikacija osnovni je korak u tom pravcu, kao i osiguranje prenosivosti mogućnosti napuštanja posla i penzionih beneficija. Prepoznavanje veština i iskustva stečenih van nastavničkog poziva takođe je važan način ohrabrivanja veće promene karijera među nastavnicima, kao i omogućavanje fleksibilnih puteva za povratak u profesiju.

Verovatno je da će nastavničko tržište rada postati naglo internacionalizovano u idućih nekoliko godina. Nastavnici, kao i drugi visoko obrazovani radnici, sve su pokretljiviji kako cene transporta padaju, nacionalne kvalifikacije bivaju međunarodno priznate, a tu je i neravnoteža između ponude i potražnje nastavnika na nacionalnom nivou. Ovo ima potencijal da omogući mnoge mnoge beneficije za pojedinačne nastavnike. Ipak, rastuća institucionalizacija nastavničkog tržišta rada implicira da će se zemlje suočiti sa složenijom sredinom u kojoj je izbor potencijalne ponude nastavnika širi, potrebom da se obrati pažnja na moguće negativne efekte na nivou domaće i strane

nastavničke radne snage i moguće pritiske za jednoobraznijim nastavničkim kvalifikacijama i sistemima garancije kvaliteta.

Unapređivanje protoka informacija i nadgledanje nastavničkog tržišta rada

Efikasnost nastavničkog tržišta rada pogođena je informacionim prazninama. Zbog velikog broja nastavnika i kandidata u većini školskih sistema, često je teško i skupo za poslodavca da koriste širok raspon informacija pri donošenju odluka o selekciji. S druge strane, kandidatima za nastavničke pozicije može biti teško da dođu do preciznih informacija o školama za koje će se prijaviti, ili čak o širim trendovima na tržištu rada, i mogućim slobodnim radnim mestima. Takve informacione praznine i ograničenja impliciraju da mnoge prijave i odluke prilikom izbora nisu na optimalnom nivou.

Razvoj transparentnog i tačnog sistema koji bi popunio informacione praznine između nastavnika i škola od suštinske je važnosti za efektivno funkcionisanje nastavničkog tržišta rada, naročito kada su škole direktnije uključene u regrutovanje i izbor nastavnika. Moguće strategije zahtevaju da sva slobodna nastavnička radna mesta budu objavljena, praveći stranice na Internetu gde bi te informacije bile skupljene, ili ustanovljavajući mrežu agencije za koordinaciju i pred-regrutovanje. Budući da se neravnoteža na nastavničkom tržištu rada sporo ispravlja, oruđe za praćenje i projektovanje ponude i potražnje nastavnika u različim scenarijima trebalo bi da ima poseban prioritet.

Literatura

Poglavlje 6

ZADRŽAVANJE USPEŠNIH NASTAVNIKA U ŠKOLAMA

Sažetak

Nastavničke politike treba da osiguraju da nastavnici rade u sredini koja pomaže uspeh i da uspešni nastavnici žele da nastave da rade u obrazovanju. Ovo poglavlje daje pregled zabrinjavajućih trendova kad je u pitanju zadržavanje uspešnih nastavnika u školama. Pregleda potencijalna oruđa politika za zadržavanje uspešnih nastavnika u školama, daje pregled dokaza glavnih uzročnih faktora i razvija opcije politika za zemlje.

Postoji briga u određenom broju zemalja da broj nastavnika koji napuštaju svoje pozicije utiče na gomilanje problema koje škole imaju sa osobljem i dovodi do gubitka stručnosti među nastavnicima. Ipak, neke zemlje takođe primećuju da je određeni nivo gubitaka nastavnika neizbežan, i da nizak nivo odlazaka ne znači automatski da je sve u redu s tom školom. Bilo da je dati nivo nastavničkih odlazaka pozitivan ili negativan pokazatelj, problemi će zavisiti od toga koji nastavnici odlaze, a koji ostaju i od toga koji faktori leže iza njihove odluke.

Iako su atraktivne plate očito važne u unapređivanju zainteresovanosti za ovaj poziv, analize sugerišu da politika mora da se tiče još nekih stvari, a ne samo plate. Nastavnici dosta naglašavaju svoj odnos s učenicima i kolegama, osećanje podrške od strane školske uprave, dobre radne uslove i mogućnosti da unaprede svoje znanje.

Trebalo bi da postoji snažan naglasak na ocenjivanju nastavnika u svrhe napredovanja, koje bi, iako uglavnom dizajnirane da unaprede rad u učionici, omogućile prilike da nastavnički rad bude prepoznat i hvaljen, i pomogle i nastavnicima i školama da identifikuju prioritete profesionalnog razvoja. Ovo može da bude i osnova za nagrađivanje nastavnika za primeran uspeh.

Analiza takođe otkriva da nastavnička karijera može da ima pozitivne efekte većom diversifikacijom, što bi trebalo da pomogne da se ispune školske potrebe i omogući više prilika i priznanja za nastavnike. Veći naglasak na školsku upravu pomogao bi da se poradi na potrebi nastavnika da se osećaju cenjenima i podržanima u svom radu. Uz to, dobro obučeno profesionalno i administrativno osoblje može da smanji teret na nastavnicima, bolja oprema za pripremu osoblja i planiranje pomogle bi da se izgradi kolegijalnost, a fleksibilniji radni uslovi, naročito za starije nastavnike, sprečili bi „sagorevanje“ u karijeri i zadržali važno znanje u školi.

Politike privlačenja, razvijanja i regrutovanja nastavnika moraju da budu podržane strategijama koje osiguravaju da nastavnici rade u okolini koja pomaže uspehu i da uspešni nastavnici žele da nastave da predaju. Da bi školski sistemi osigurali kvalitet nastavničkog osoblja, ne samo što će morati da privuku sposobne ljude u nastavničku profesiju, već će morati da zadrže i dalje razvijaju nastavnike koji trenutno rade u školama.

Postoji bliska veza između zadržavanja postojećih nastavnika u profesiji i privlačenja novih. Budući da je broj nastavnika tako velik, čak i male promene u odlascima osoblja mogu imati velike posledice na potražnju za novim nastavnicima. Problemi zadržavanja i regrutovanja nastavnika takođe su povezani s činjenicom da faktori koji čine profesiju atraktivnom novim nastavnicima takođe ohrabruju ljude da ostanu u profesiji. Konkurentne plate, dobri radni uslovi, zadovoljstvo poslom i prilike za razvoj povećaću želju za radom u prosveti i novim nastavnicima i već postojećem osoblju.

Ovo poglavlje razmatra trendove i razvoje koji zabrinjavaju kad je u pitanju zadržavanje uspešnih nastavnika u školama. Nakon toga razmatra se oruđe politika koje se može upotrebiti da se uspešni nastavnici zadrže, zatim glavni uzroci odlazaka i raspravlja se o tome na koga mogu da utiču ove politike. Poglavlje uključuje opise inicijativa u zemljama učesnicama i razvija opcije politike koje zemlje mogu da razmotre. Što se tiče modela nastavničkog tržišta rada prikazanog u delu 2.5, poglavlje se fokusira na one koji su trenutno u nastavničkoj profesiji.

6.1. Zabrinutosti u vezi sa zadržavanjem uspešnih nastavnika u školama

Postoji zabrinutost u većem broju zemalja da povećani broj nastavnika koji odlaze iz profesije kao i onih koji menjaju školu ili predmet koji predaju, dovodi do povećanja problema škola sa osobljem, kao i do gubitka stručnosti

nastavnika.¹¹ Ipak, primećeno je da je određen broj nastavničkih odlazaka neizbežan. Izveštaj pripremljen za Australiju kaže: „U rastućem globalnom tržištu rada, gde pokretljivost u karijeri postaje njegov sastavni deo, da li bi i da li

¹¹ Ukoliko drugačije nije naglašeno, upućivanje na podatke i razvitak država uzeti su iz izveštaja koje su pripremile zemlje učesnice u OECD-ovom projektu nastavničkih politika. Da bi se uštedelo na prostoru, izveštaji nisu citirani pojedinačno. Dodatak 1 daje informacije o ovim izveštajima, njihovim autorima i mogućnostima nabavke.

može nastavnička profesija da se smatra tipično doživotnom karijerom?”

Takođe, nizak nivo odlazaka nastavnika ne mora da označava da je sve u redu s nastavničkim radom i školama. Ako malo ljudi odlazi iz nastavničkog posla, to može da znači da nove ideje i energija ne dolaze u profesiju. Da li je dati nivo nastavničkih odlazaka pozitivan ili negativan pokazatelj zavisice od toga koji nastavnici odlaze, a koji ostaju, i koji faktori leže iza njihovih odluka.

Tabela 6.1.A. Stopa odlazaka nastavnika

Procenat nastavnika koji su napustili profesiju, osnovne ili srednje državne škole, 2001.

Ispod 3%		Između 3 i 6 %		Iznad 6%
Italija Japan Koreja	Australija Kanada (Kvebek) Francuska, Nemačka	Irsk Holandija Škotska	Belgija (flamanski deo) Izrael Švedska	Engleska i Vels Sjedinjene Države
Opšta napomena: Ova tabela dobijena je uz pomoć podataka koje su predale zemlje učesnice u projektu. Podaci su zahtevani iz područja iz kojih ne mogu da se nađu kroz OECD-ov projekat Indikatori edukacionog sistema (INES). Zemlje su koristile već postojeće podatke da odgovore na zahtev i nisu pokretale novo skupljanje podataka. Nisu sve zemlje mogle da pošalju podatke u zahtevanoj formi. Tabela bi trebalo da se posmatra kao indikator, a ne i striktno poređenje između zemalja. Definicija (za potrebe nalaženja podataka u ovom području, od zemalja se tražilo da se drže ove definicije): Stopa odlazaka nastavnika se definiše kao godišnja stopa nastavnika državnih škola koji napuštaju nastavničku profesiju. To uključuje: nastavnike koji odlaze u penziju, nastavnike koji odlaze u druge profesije, nastavnike koji napuštaju profesiju iz porodičnih ili ličnih razloga, nastavnike koji dobiju otkaz, nastavnike koji odlaze da rade u inostranstvu. Ovo isključuje nastavnike u državnim školama koji dobiju posao u drugoj državnj ili privatnoj školi, ili odu na odsustvo. Posebne napomene: Referentna godina za Izrael je 1998, za Kanadu (Kvebek) 1999, a za Škotsku 2000. Podaci za Belgiju (flamanski deo), Nemačku i Švedsku uključuju državne i privatne institucije.				

Tabela 6.1.B. Stopa odlazaka nastavnika, po školskom sektoru
Razlike između nastavnika u osnovnim i srednjim državnim školama, 2001.

Stopa veća u osnovnim školama		Slične stope odlaska	Stopa veća u srednjim školama	
Francuska Škotska	Belgija (flamanski deo) Engleska i Vels Sjedinjene Države, Izrael		Australija Kanada (Kvebek) Irsk, Italija	Japan Koreja Holandija
Opšta napomena: Pogledati tabelu 6.1.A. Definicija: Pogledati tabelu 6.1.A. za definiciju stope odlazaka. Stopa odlazaka smatra se sličnom ako je razlika između njih manja od jedne petine vrednosti manje od dve stope. Posebne napomene: Pogledati tabelu 6.1.A.				

Tabela 6.1.C. Stopa odlazaka nastavnika po polu
Razlike između muških i ženskih nastavnika, 2001.

Stopa veća kod muškaraca		Slične stope odlaska	Stopa veća kod žena	
Nemačka Japan	Koreja Izrael	Holandija Švedska Sjedinjene Države	Belgija (flamanski deo) Engleska i Vels Škotska	
Opšta napomena: Pogledati tabelu 6.1.A. Definicija: Pogledati tabelu 6.1.A. za definiciju stope odlazaka Posebne napomene: Pogledati tabelu 6.1.A.				

Tabela 6.1 D. Stopa odlazaka nastavnika, promene od 1995. do 2001.

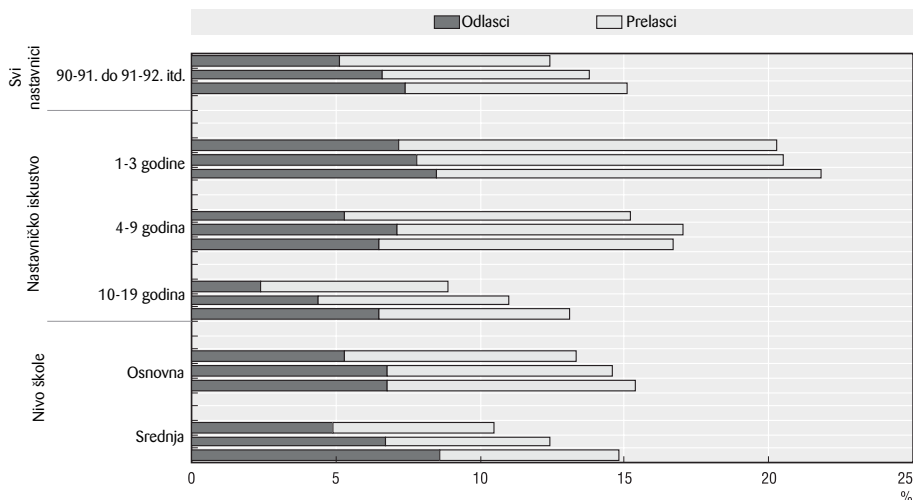
	Smanjenje	Mala promena	Povećanje	
Zemlje sa stopom odlazaka manjom od 5% 1995.	Italija	Kanada (Kvebek) Japan	Francuska Nemačka Irska	Koreja Holandija
Zemlje sa stopom odlazaka većom od 5% 1995.	Škotska	Švedska Engleska i Vels Sjedinjene Države	Izrael	

Opšta napomena: Pogledati tabelu 6.1.A.

Definicija: Pogledati tabelu 6.1.A. za definiciju stope odlazaka. Male promene stope odlazaka između 1995. i 2001. znače da je promena manja od jedne petine stope iz 1995.

Posebne napomene: Pogledati tabelu 6.1.A.

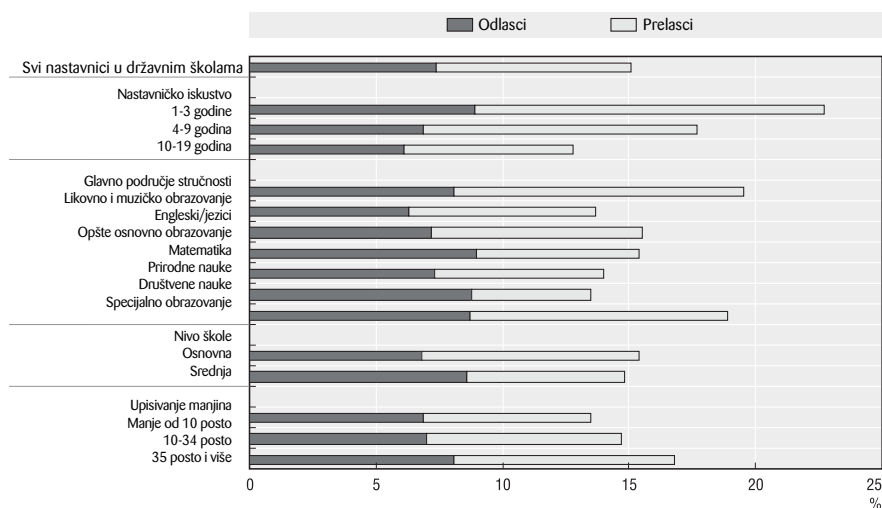
Grafikon 6.1.A. Odnos odlazaka i prelaska u druge škole po školama i karakteristikama nastavnika u Sjedinjenim Državama za različite školske godine



Definicije: Prelasci obuhvataju nastavnike koji i dalje podučavaju u istoj školskoj godini, ali su prešli u drugu školu nakon prethodne školske godine. Odlasci obuhvataju nastavnike koji su napustili nastavničku profesiju prethodne školske godine.

Izvor: Lukens et al. (Luekens et al., 2004).

Grafikon 6.1B. Odnos odlazaka i prelazaka nastavnika u državnim školama, po izabranim školama i nastavničkim karakteristikama, Sjedinjene Države, 1999/2000. do 2000/2001.



Definicija: *Prelasci* obuhvataju nastavnike koji su i dalje predavali u tekućoj školskoj godini, ali su prešli u drugu školu nakon kraja prethodne školske godine. *Odlasci* obuhvataju nastavnike koji su napustili nastavničku profesiju nakon kraja prethodne školske godine.

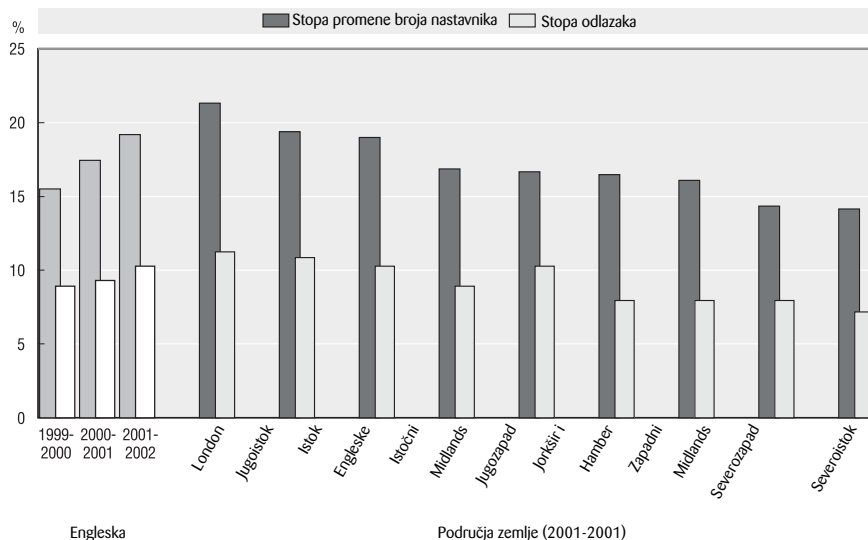
Izvor: Lukens *et al.* (Luekens *et al.* 2004).

Odlasci i stopa promene broja nastavnika rastu u nekim zemljama

Postoje velike varijacije između zemalja učesnica u proporciji nastavnika u državnim školama koji napuštaju nastavničku profesiju svake godine. Kako tabela 6.1.A. pokazuje, postoji mala grupa zemalja (Italija, Japan, Koreja) gde je stopa odlazaka 2001. bila manja od 3%. U pet zemalja čije podatke možemo da uporedimo, stopa odlazaka 2001. bila je bar 6% (Flamanska zajednica u Belgiji, Engleska i Vels, Švedska, Sjedinjene Države). Između 1995. i 2001, s druge strane, stopa odlazaka pala je za dve zemlje (Italija i Škotska) iz grupe od 13 zemalja čiji podaci mogu da se približno porede (Tabela 6.1.D). U pet od ovih zemalja bilo je malo promena između 1995. i 2001, ali u tri (Engleska i Vels, Švedska, Sjedinjene Države) stopa odlazaka bila je već relativno visoka (oko 5%). U šest ovih zemalja, stopa odlazaka za nastavnike u državnim školama povećala se između 1995. i 2001, ali u jednoj od ovih zemalja (Izrael) stopa je bila već prilično visoka 1995.

Podaci iz Nacionalnog izveštaja daju detaljnije informacije o stopama odlazaka i promena broja nastavnika u Engleskoj i SAD-u. Tabela 6.1.A. pokazuje da je stopa odlazaka u SAD-u povećana s 5,1% ranih 90-ih do 7,4% kasnih 90-ih. Slično tome, tabela 6.2. pokazuje da je između 1999/2000. i 2000/2001. stopa odlazaka nastavnika u Engleskoj porasla sa 8% na 10%, a da je promena broja nastavnika (koja uključuje odlaske) porasla s 15% na 19%.

Tabela 6.2. Stope promene broja nastavnika i stope odlazaka za Englesku, sve škole, puno radno vreme u sektoru državnih škola, 2000/2001.



Definicije: *Stopa odlazaka* definiše se kao svi stalno zaposleni nastavnici u engleskim državnim školama 31. marta 2000. koji više nisu bili stalno zaposleni u školama državnog sektora 31. marta 2001. Ovo uključuje nastavnike koji više nemaju puno radno vreme. *Stopa promene broja nastavnika* definiše se kao svi nastavnici s punim radnim vremenom u engleskim državnim školama 31. marta 2000. koji više nisu bili stalno zaposleni u istoj školi 31. marta 2001. Promena broja nastavnika, dakle, uključuje odlaske, prelasku u druge državne škole kao i nastavnike koji nemaju više puno radno vreme. Ne beleže svi poslodavci kretanja između škola, tako da su stope potcenjene.

Izvor: Department for Education and Skills (Ministarstvo obrazovanja i veština, 2004)

Budući da su odlasci u penziju zbog starosti uključeni u definiciju nastavničkih odlazaka, moglo bi se očekivati da će stopa odlazaka rasti jer su nastavnici sve stariji u proseku i sve više nastavnika dolazi u godine za penziju. Ipak, kako tabela 6.2. pokazuje, broj nastavnika osnovnih škola koji napuštaju profesiju zbog odlaska u penziju pao je između 1995. i 2001. u dve trećine zemalja čiji se podaci mogu porediti. Ovo sugeriše da drugi razlozi osim odlaska u penziju postaju značajan uticaj na rastući trend odlazaka nastavnika. Tabela 6.2 A pokazuje da relativno visok postotak nastavnika napušta profesiju iz razloga koji nemaju veze s penzionisanjem u zemljama kao što su Austrija, Engleska i Škotska, Švedska, Sjedinjene Države. Kao suprotnost tome, penzionisanje obuhvata većinu odlazaka iz profesije u Kanadi (Kvebeku), Francu-

skoj, Italiji i Japanu. Kao što je primećeno u poglavlju 5, u drugoj grupi zemalja nastavnička profesija je uglavnom javna služba bazirana na karijeri u kojoj je norma zaposlenje na dug vremenski period.

Takođe je važno proceniti da li značajan broj nastavnika odlazi u penziju kada dosegnu starosnu granicu. Tabela 6.3. pokazuje da ovo jeste slučaj u nekim zemljama. U Australiji, Nemačkoj i Holandiji, gde je starosna granica 65 za punu penziju, prosečne starosti nastavnika koji odlaze u penziju su 58, 59 i 61 godina. Druge zemlje kod kojih je situacija slična su Kanada (Kvebek), Izrael i Koreja.

Tabela 6.2.A. Postotak nastavnika koji odlaze u penziju među onima koji napuštaju profesiju

Osnovne škole, 2001.

Ispod 30%	Između 30 i 60%	Iznad 60%
Australija		
Engleska		Kanada (Kvebek)
Škotska	Irska	Francuska
Švedska		Italija
Sjedinjene Države		Japan

Opšta napomena: Ova tabela dobijena je od podataka koje su predale zemlje učesnice u projektu. Podaci su zahtevani iz područja iz kojih ne mogu da se nađu kroz OECD-ov projekat Indikatori edukacionog sistema (INES). Zemlje su koristile već postojeće podatke da odgovore na zahtev i nisu pokretale novo sakupljanje podataka. Nisu sve zemlje mogle da pošalju podatke u zahtevanoj formi. Tabela bi trebalo da se posmatra kao indikator, a ne i striktno poređenje između zemalja.

Definicija: Napuštanje nastavničke profesije definiše se kao pokrivanje istih kategorija kao i stopa odlazaka u tabeli 6.1.A.

Posebne napomene: Referentna godina je 1999. za Kanadu (Kvebek) i 2000. za Škotsku. Podaci za Švedsku uključuju i državne i privatne škole. Podaci za Englesku uključuju i osnovne i srednje škole, a podaci za Švedsku uključuju niže i više razrede osnovne škole.

Tabela 6.2.B. Postotak nastavnika koji odlaze u penziju među onima koji napuštaju profesiju

Promene od 1995. do 2001.

	Smanjenje	Mala promena	Povećanje
Zemlje sa postotkom manjim od 50 % 1995.	Engleska Švedska (niži i viši razredi osnovne škole) Sjedinje Države (osnovne škole)	Švedska (srednje škole)	Sjedinjene Države (srednje škole)
Zemlje sa postotkom većim od 50% 1995.	Škotska		

Opšta napomena: Pogledati tabelu 6.2.A.

Definicija: Pogledati tabelu 6.2.A. Male promene postotka između 1995. i 2001. znače da je promena manja od jedne petine vrednosti iz 1995.

Posebne napomene: Pogledati tabelu 6.2.A. Referentna godina za Irsku i Škotsku je 1996. a za Italiju 1997.

Tabela 6.3. Starosna dob nastavnika pri odlasku u penziju, državne škole, 2002.

	Starosna dob za punu penziju	Rana penzija: minimalna dob u kojoj nastavnici mogu da odu u penziju i dobiju neke beneficije	Stvarna prosečna dob odlaska u penziju	Mogu li nastavnici raditi u državnim školama nakon prelaska starosne dobi za odlazak u penziju?
Australija	65	55	58	da
Belgija (fl.)	60	58	m	da
Belgija (fr.)	60	55	M	m
Kanada (Kvebek)	60	55	56	da
Čile	M: 65; Ž: 60	a	m	da
Danska	65	60	m	da, do 70. godine
Finska	60-65	58	m	da
Francuska	60 (sa minimalno 40 godina uplaćivanja doprinosa)	Minimalno 15 godina službe	O: 56; S: 61	da, do 65
Nemačka	65	a	59	m
Grčka ¹	65 (sa 35 godina iskustva) ili 37 godina iskustva	60 (sa 30 godina iskustva)	60	ne
Mađarska	M: 62; Ž: 58	M: 50; Ž: 45	(M: 59; Ž: 56) ²	da
Izrael	M: 65; Ž: 60 (sa 35 godina iskustva)	40 godina sa bar 10 godina službe, radeći bar 1/3 punog fonda časova	54	da, do 30 % punog fonda časova
Italija	60 (sa 40 godina plaćanja doprinosa)	60 (sa minimalno 20 godina plaćanja doprinosa)	61	da
Koreja	62	minimalno 20 godina službe	(O: 47; S: 53) ³	ne
Holandija	65	61	61	da
Norveška	67	62	m	da; do 70. godine
Slovačka	M: 60; Ž: 53-57 proveriti tačnost (sa minimalno 25 godina iskustva)	m	m	da
Španija	65	60	m	ne
Švedska	65	61	64	da, do 67. godine
Ujedinjeno Kraljevstvo	60	55	m	da

Napomene:

1. Samo osnovne škole.
2. Samo srednje škole.
3. Niži brojevi su zbog skorije politike ranog odlaska u penziju koji je povećao odlaske u periodu koji ovi podaci pokrivaju.

Simboli:

M: Muškarci; Ž: Žene

O: Osnovna škola; S: Srednja škola

m: Podaci nisu na raspolaganju

a: Ne može da se primeni.

Izvor: Podaci dobijeni od država učesnica u projektu.

Stopa odlazaka nastavnika najveća je u početnom stadijumu karijere

Stope odlazaka nastavnika veće su u prvih nekoliko godina karijere nakon čega se smanjuju kako nastavnik provodi sve više vremena u profesiji. Ponovo se povećaju kada dođe starosno doba za odlazak u penziju. Na primer, tabela 6.1.B. pokazuje da je u Sjedinjenim Državama oko 9% nastavnika sa jednom do tri godine iskustva napustio profesiju u prelazu između 1999/2000. i 2000/2001. školske godine, u poređenju sa 6% nastavnika sa 10 do 19 godina iskustva. Kumulativni efekat može da bude popriličan. Na primer, pregled privremenih nastavnika (od kojih su većina početnici) koju je uradila flamanska zajednica u Belgiji otkrila je da je 24% njih napustilo profesiju između 1995. i 1999. U Sjedinjenim Državama 18% onih koji su počeli da rade 1994. otišli su do 1997. (Ministarstvo obrazovanja SAD-a, 2001).

Neki od onih koji napuste nastavničku profesiju vremenom se vrate na posao, ali visoka stopa odlazaka sugerise da su značajna privatna i društvena sredstva potrošena za pripremanje ljudi za profesiju koja nije ispunila njihova očekivanja ili je nagrada bila nedovoljna ili se pokazala teškom ili je bila u pitanju kombinacija sva tri faktora. Budući da nastavnici početnici obično više napuštaju profesiju, to može da znači da škole gube mnoge nastavnike pre nego što dobiju iskustvo potrebno da bi bili uspešni. Škole i odgovorni sistemi snose troškove obuke, regrutovanja i uvođenja velikog broja novih nastavnika u posao. Učenici u školama suočavaju se s velikim brojem odlazaka nastavnika i gubitkom kontinuiteta programa. Što se tiče povećanih stopa odlazaka iz područja koja nisu toliko privlačna, to znači da obrazovni problemi postaju veći u tom delu i da nejednakosti između škola rastu.

Iako su stope odlazaka najveće u ranom stadijumu karijere, u nekim zemljama relativno visok broj iskusnijih nastavnika napušta profesiju pre pen-

zionisanja. Na primer: u uzorku australijskih nastavnika svih starosnih doba 33% je nameravalo da napusti nastavnički posao u sledeće tri godine, od kojih je 7% planiralo da ode u penziju (Dempster *et al.*, 2000). Još 26% (četvrtina ukupnog broja nastavnika) planirala je ili da traži zaposlenje izvan nastavničke profesije ili da ne rade nigde (npr. iz porodičnih razloga ili zbog putovanja). Postoji veliki broj nastavnika u starosnom dobu između 30 i 50 godina koji su naglasili takve namere, što sugerise na potencijalno velike gubitke iskusnih nastavnika.

Stope odlazaka su veće kod nekih tipova nastavnika nego kod drugih

Istraživanja ukazuju da je napuštanje profesije iz razloga koji nisu odlazak u penziju uobičajenije kod nekih tipova nastavnika. Veće stope odlazaka među nastavnicima početnicima već su primećene. Postoje i neki dokazi da su odlasci veći kod nastavnika u srednjoj školi nego kod onih u osnovnoj. Podaci skupljeni kao deo studije potvrđuju ovaj zaključak. Kako pokazuje tabela 6.1.B, stope odlazaka nastavnika u srednjim školama bile su više u 7 od 13 zemalja čiji podaci su mogli da se uporede, stope odlazaka u osnovnim školama bile su više u 2 zemlje, a u 4 su rate bile slične između dva sektora. Glavni razlog većih odlazaka među nastavnicima u srednjim školama je njihovo znanje i kvalifikacije koje nude veće prilike u drugim zvanjima u odnosu na nastavnike u osnovnoj školi.

Istraživanje takođe sugerise na to da su stope odlazaka uglavnom veće među muškim nastavnicima nego ženskim. Na primer, Dolton *et al.* (Dolton *et al.*, 2003) pokazuju da je, bar u Ujedinjenom Kraljevstvu, mnogo veća šansa da muški nastavnici odu na posao s boljim uslovima i platom koji nije u obrazovanju nego što je to slučaj sa ženskim nastavnicima. Bilo kako bilo, podaci skupljeni o ovome pokazuju mnogo mešovitiju sliku kad je u pitanju odnos između pola i odlazak (pogledati tabelu 6.1.C) i nikakva jasna šema nije vidljiva. Interpretacija ovog odnosa zahteva da se pažnja obrati na razlike u rasporedu muškaraca i žena u osnovnim i srednjim školama kao i u različitim dobnim grupama.

Uznemirujući aspekt različitih stopa odlaska među nastavnicima je istraživanje koje pokazuje visoke stope odlazaka među nastavnicima koji imaju relativno jaku akademsku pozadinu i visoke kvalifikacije. U Sjedinjenim Državama, Murnej i Olsen (Murnane and Olsen, 1990) pokazali su da nastavnici

koji su više plaćeni duže ostaju u prosveti, a da nastavnici s većim „prilikama za zaradu“ merenim po akademskom obrazovanju, rezultatima testova, specijalizaciji predmeta, pre odlaze iz prosvete od svih ostalih nastavnika. Nedavno u SAD-u, Stajnbriker (*Stinebrickner*, 2001) je pokazao da nastavnici s višim akademskim dostignućima manje vremena provode kao nastavnici. Dolton i Van der Klaauw (*Dolton and Van der Klaauw*, 1999) došli su do sličnih zaključaka u Ujedinjenom Kraljevstvu. Murney *et al.* (*Murnane et al.*, 1988) poručavajući uzorak nastavnika iz Severne Karoline, pokazali su da nastavnici hemije i fizike imaju običaj da napuste profesiju ranije od nastavnika drugih predmeta u srednjim školama. Takođe, manje su šanse da se vrate u prosvetu nakon što je jednom napuste. Tabela 6.1.B. dalje ilustruje da su za Sjedinjene Države stope odlazaka kasnih 90-ih najveće za nastavnike čije je glavno polje matematika. Takvi podaci pojačavaju brigu o sposobnosti škola da zadrže nastavnike čije je znanje traženo drugde.

Važno je primetiti da, s druge strane, nisu svi koji daju otkaz to uradili zbog drugog posla. U australijskom primeru citiranom ranije, oko polovine onih koji su nameravali da napuste posao iz razloga koji nemaju veze sa pensionisanjem planirali su da budu kući s decom ili da putuju. U Sjedinjenim Državama, Stajnbriker (1999a) je otkrio da oko 60% nastavnika koji odlaze prestaju da rade uglavnom iz porodičnih razloga. Ovo je značajno jer veliki deo nastavnika početnika su mladi i ženskog su pola što znači da će sveobuhvatni okvir nastavničkih politika uključiti i mogućnost da se pomogne nastavnicima s porodicama tako što će im se pružati prilike da nastave s radom (npr. pomoću organizovanja staranja o deci i manjim fondom časova) i da se kasnije vrate profesiji. Kao što je primećeno u poglavlju 3 Komisija za ravnopravne mogućnosti u Ujedinjenom Kraljevstvu izrazila je zabrinutost da se mnoge žene koje napuste profesiju iz porodičnih razloga ne vraćaju jer ne postoje odgovarajuće pozicije s manjim fondom časova, deljenja pozicije s nekim ili drugih politika zapošljavanja koje imaju porodicu u vidu.

Odlasci nastavnika su veći u nepovoljnijim područjima

Dokazi sugerišu da stope odlazaka i promena radnog mesta nisu jednake u svim školama, već su veće u školama koje se nalaze u područjima koja su na neki način nepovoljnija. Na primer: tabela 6.2. pokazuje da su stope promene broja nastavnika u Engleskoj daleko veće u centru Londona (21% u 2000/2001) nego na severu zemlje (14%). Centralni deo Londona znači visoke troškove života i vrlo različite populacije učenika. Slične geografske va-

rijacije u promenama broja nastavnika prijavljene su u Holandiji gde se slobodna mesta teže popunjavaju u velikim gradovima. Tabela 6.1.B. pokazuje da su u Sjedinjenim Državama stope odlazaka i promene broja nastavnika veće u školama gde se više upisuju manjine. Kao što je primećeno ranije, različite šeme promena broja i odlazaka nastavnika mogu da izazovu nejednakosti među školama.

6.2. Faktori zadržavanja uspešnih nastavnika u školama

6.2.1. Izvori zadovoljstva i nezadovoljstva poslom

Studije izvora koji donose zadovoljstvo poslom nastavnicima potvrđuju važnost suštinskih beneficija posla. Ipak, u poređenju s onima koji tek počinju nastavničku karijeru (pogledati poglavlje 3), iskusni nastavnici stavljaju veći naglasak na svoje lične prilike i identifikuju faktore koji smanjuju zadovoljstvo poslom kao što su nedostatak priznanja, neadekvatni radni uslovi i male prilike za napredovanje u karijeri.

Na primer: tabela 6.3.A. koristi pregled nastavnika u srednjim školama u francuskoj zajednici u Belgiji da uporedi njihovo viđenje „glavnog razloga što su postali nastavnici“ sa „najvažnijim faktorima na poslu“ za trenutno zadovoljstvo poslom. Suštinski aspekti kao što su „rad sa decom“ i „interes za materiju predmeta“ dominantni su faktori u oba stadijuma karijere, ali daleko manje kad nastavnik radi neko vreme (npr. oko 22% nastavnika navodi „interes za pedagogiju“ kao glavni razlog što su postali nastavnici, a samo 7% iste grupe navodi to kao važan faktor na poslu). Ovi faktori su u bližoj vezi s nastavničkim ličnim prilikama i postaju važniji kad je nastavnik na poslu. Ovo je slučaj kod „kompatibilnosti sa privatnim životom“ (13% nastavnika navodi ovo kao najvažniji faktor na poslu, a 11% navodi to kao glavni razlog što su postali nastavnici), „godišnji odmor“ (9% naprama 3%), „stabilnost posla“ (4% naprama 3%) i „fleksibilnost rasporeda“ (4% naprama 1%). Valja primetiti i da tabela 6.3.A. pokazuje da faktori koji su najmanje navedeni kao „najvažniji faktor na poslu“ imaju veze sa priznanjem i prilikama za napredovanje u karijeri. Ovo uključuje „društveno priznanje“ (oko 3%), „nagradu“ (3%), „penzione beneficije“ (1%) i prilike za napredovanje u karijeri (1%).

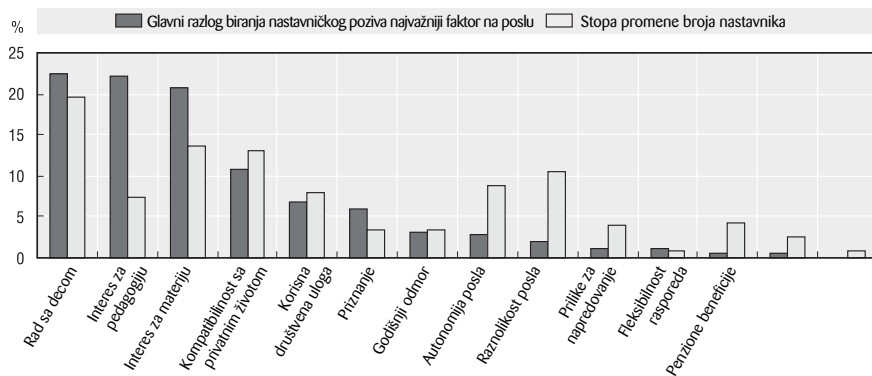
Razlozi koje nastavnici navode za napuštanje karijere (a da nije u pitanju odlazak u penziju) potvrđuju glavnu ulogu uslova rada. Tabela 6.3.B. pokazuje

da su u Engleskoj naporni radni uslovi prvi na listi razloga za odlazak: „previše posla“ (među razlozima za odlazak 52% nastavnika osnovne škole i 39% nastavnika srednje škole), „vladine inicijative“ (39% i 35%), „stres“ (37% i 34%), „loše ponašanje učenika“ (34% u srednjim školama). Istraživanje takođe pokazuje da su faktori u vezi sa karijerom, kao što su „privučeni drugim poslom“, „bolje prilike za napredovanje“, „preniska plata u školi“ i „ponuđena veća plata“ od manje važnosti. Lične prilike navode se kao važne od strane jedne trećine nastavnika. Zanimljiva pojava je da nastavnici u srednjim školama više pažnje obraćaju na faktore u vezi sa karijerom (npr. „privučen drugim poslom“, „preniska plata“, „ponuđena veća plata“) nego što to rade nastavnici u osnovnim školama koji veći naglasak stavljaju na radne uslove (npr. „previše posla“, „vladine inicijative“, „stres“).

Slični rezultati prijavljeni su u izveštaju iz Švajcarske. Istraživanje provedeno od strane Sindikalne organizacije švajcarskih nastavnika (ECH/LCH) pokazuje da su glavni faktori koji uzrokuju nezadovoljstvo srozavanje javnog imidža nastavnika, česte obrazovne reforme, prevelike administrativne obaveze nastavnika, visina plate, veličina razreda, nezadovoljavajuća podrška od strane nadglednih tela i ograničeno uključivanje nastavnika u donošenje odluka na nivou škole.

Izveštaj za flamansku zajednicu u Belgiji takođe navodi brige nastavnika oko efekata stalnih obrazovnih reformi: „Sudeći po određenom broju ispitanika, neki nastavnici odlaze jer su umorni od promena. U proteklih deset godina došlo je do ogromnih promena, ali sudeći po ispitanicima, one su bile tako velike da škole i nastavnici nisu imali priliku da implementiraju ove inovacije. Ovo znači da mnogi nastavnici nisu zadovoljni svojim poslom jer više ne mogu da se pripreme za promene. Konstantno moraju da se prilagođavaju novinama“.

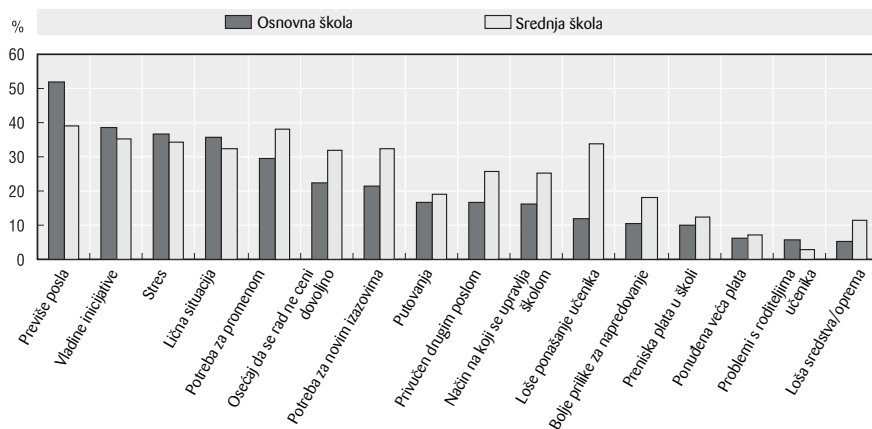
Tabela 6.3.A. Glavni razlog biranja nastavničkog poziva i glavni izvor trenutnog zadovoljstva poslom nastavnika srednjih škola u privatnom sektoru koji potpomaže katolička crkva u francuskoj zajednici u Belgiji, 1999.



Napomena: Brojevi su bazirani na istraživanju urađenom na 3.600 nastavnika srednjih škola u privatnom sektoru koji potpomaže katolička crkva u francuskoj zajednici u Belgiji, 1999.

Izvor: Maroj (Maroy, 2002).

Tabela 6.3.B. Razlozi koje nastavnici navode kada napuštaju profesiju, Engleska, leto 2002.

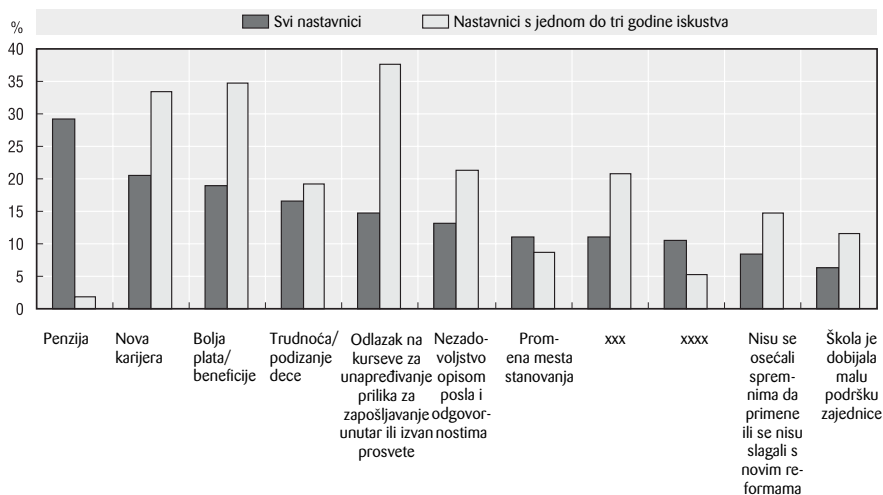


Napomena: Bazirano na anketi među nastavnicima koji su napustili škole u Engleskoj za vreme kalendarske 2002. godine (na uzorku od 480 nastavnika osnovnih škola i 530 nastavnika srednjih škola). Penzije i trudničko bolovanje nisu uzeti u obzir. Ispitanici su mogli da izaberu više od jednog odgovora, tako da brojeke zajedno imaju više od 100 %.

Izvor: Smitters i Robinson (Smithers and Robinson, 2003).

Tabela 6.3.C. razlikuje se po razlozima koje su dali novi nastavnici (jedna do tri godine iskustva) i drugi nastavnici za napuštanje profesije u Sjedinjenim Državama. Faktori u vezi s karijerom, kao što su „zbog nove karijere“, „zbog bolje plate ili beneficija“ i dalje profesionalno usavršavanje navedeni su kao glavni razlozi za odlazak (izuzimajući penzionisanje) za obe grupe nastavnika, a uglavnom su važnije rangirani nego u Belgiji i Engleskoj. Lična situacija (kao što je „trudnoća/podizanje dece“) pojavljuje se kao druga najvažnija grupa, dok su razlozi u vezi sa uslovima rada (kao što su „nezadovoljstvo odgovornostima na poslu“ i „neslaganje s novim reformama“) od manje važnosti u grupi anketiranoj u Sjedinjenim Državama, iako i dalje dosta važni, naročito među nastavnicima početnicima.

Grafikon 6.3.C. Procenat nastavnika u državnim školama koji napuštaju profesiju i naveli su različite razloge kao vrlo važne ili od ogromne važnosti za svoju odluku, Sjedinjene Države, 2000/2001.



6.2.2. Plate i poslovne prilike

Postoji veći broj dokaza da je nastavnička zarada u odnosu na druge profesije važan uticaj na odluke koje se tiču karijere – da li se zaposliti u prosveti i da li ostati u njoj. Uglavnom, što su bolje prilike za zaposlenje izvan prosvete, to će manje kvalifikovanih ljudi ostati u prosveti na duže vreme. Naročito ljudi čije znanje može da omogući najbolje prilike za posao na drugom mestu neće se dugo zadržavati u prosveti. Kako je dokumentovano u poglavlju 3.3.2, u 14 od 19 zemalja sa relevantnim podacima, plata nastavnika sa 15-godišnjim iskustvom rasla je sporije nego BDP po glavi stanovnika između 1994. i 2002. Iako je ovo ograničen pokazatelj, sugerise da su se zarade nastavnika u odnosu na druge profesije u mnogim zemljama smanjile u proteklih nekoliko godina.

Istraživanja urađena u ovom projektu pokazala su da se stopa davanja otказа povećava sa smanjenjem zarade nastavnika u odnosu na druge profesije – naročito za nastavnike muškog pola i one s visokim kvalifikacijama (Dolton *et al.*, 2003). Dolton i Van der Klaauw (1999) daju dokaze o važnosti nastavničke plate i relativnih predviđenih zarada za odluke o napuštanju nastavničke profesije. Veće plate na drugim mestima povećavaju tendenciju da nastavnici promene karijeru. Ipak, verovatnoća odlaska nastavnika iz porodičnih razloga ili napuštanja samog poziva više je pogođeno samom nastavničkom platom nego nastavničkom platom u poređenju s drugim platama. U slučaju Sjedinjenih Država Stajnbriker (1999b) zaključuje da su plate u odnosu na druge profesije važniji uticaj na odluku da li napustiti nastavničku profesiju nego uslovi rada kao što pokazuje odnos broja studenata i nastavnika.

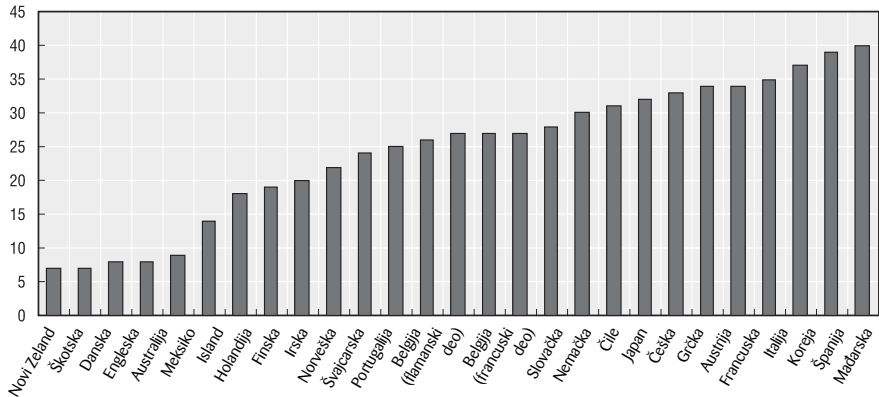
Tipična struktura nastavničkih plata sugerise da nije verovatno da nastavnici mogu naglo da podignu svoju zaradu. Kako pokazuje tabela 6.4. u 70% zemalja potrebno je 20 godina da se nastavnici viših razreda osnovne škole pomere sa dna na vrh liste plata (prosek države je 24 godine). U proseku, najveća plata je 70% veća od početne (iako, kako grafikon 6.4. pokazuje, ovaj procenat varira od 13% u Danskoj do 178% u Koreji). Ovo implicira da svaka dodatna godina predavanja vodi do podizanja plate od oko 3% u proseku. Treba primetiti da dok duži period podizanja plate rezultira time da nastavnici zarađuju proporcionalno više kada stignu do vrha, ovo nije uvek slučaj. Na primer, dok je u Mađarskoj i Španiji ovaj period vrlo dugačak (skoro 40 godina), nastavnici koji stignu do te tačke ne zarađuju mnogo više od onih na dnu liste (grafikon 6.5). S druge strane, nastavnici na Novom Zelandu i Škotskoj imaju relativno kratak period podizanja plata (sedam godina), ali je razlika prilično velika.

Razlika navedena u petom poglavlju između modela zapošljavanja u javnom sektoru baziranih na karijeri i baziranih na poziciji, primetna je i u strukturi skale nastavničkih plata. Kako pokazuje grafikon 6.6, postoji grupa zemalja gde je početna plata relativno niska, ali raste tokom dužeg perioda, a najveća zarada ostvaruje se kad nastavnici dođu u pedesete. Kod drugog opšteg modela početne plate su prilično velike i brzo se podižu, ali skala podizanja je kratka i većina nastavnika doseže vrhunac plate u tridesetima. Ova dva modela povezana su sa različitim obrascima ulaska u karijeru i napuštanja karijere. Prvi model možda odbija one koji nisu sigurni da li žele da budu nastavnici čitavog života. Drugi model će možda teže zadržati jezgro iskusnih nastavnika.

Da bi se prepoznala povezanost između strukture plate i privlačenja i zadržavanja nastavnika, tu su dokazi da neke zemlje napuštaju jedinstveni sistem rasta plata za sve nastavnike, ciljajući na određene povišice. Na primer: kao što se vidi u poglavlju 3, između 1996. i 2001. plate za nastavnike početnike porasle su mnogo brže nego plate drugih nastavnika u zemljama kao što su Australija, Danska, Engleska i Norveška. Uz to, u nekim zemljama čija je glavna briga bila zadržavanje iskusnih nastavnika u školama, brži rast plata bio je rezervisan za iskusnije nastavnike (npr. u Mađarskoj).

Kako pokazuje tabela 6.4, sve zemlje koriste bonuse iz različitih izvora da povećaju osnovnu platu bar nekih nastavnika. Tri četvrtine zemalja daju bonuse za rad u upravi škole pored nastavničkih dužnosti, isti broj dodatno plaća nastavnike koji imaju više časova nego što zahteva ugovor na pun fond časova i oko pola zemalja daje bonuse za podučavanje učenika sa posebnim potrebama. Gledani ukupno, ti bonusi mogu da budu povećani. Na primer: pretpostavlja se da za iskusne nastavnike u Mađarskoj bonusi i dodaci iznad osnovne plate idu i do 20-25% ukupne zarade (Galasi i Varga, 2003). U Koreji različite vrste bonusa čine oko 60% totalne zarade većine nastavnika. Samo oko jedne trećine zemalja prilagođava plate za nastavničke kurseve u određenom polju ili, kao što je opisano ispod, za velike nastavničke uspehe.

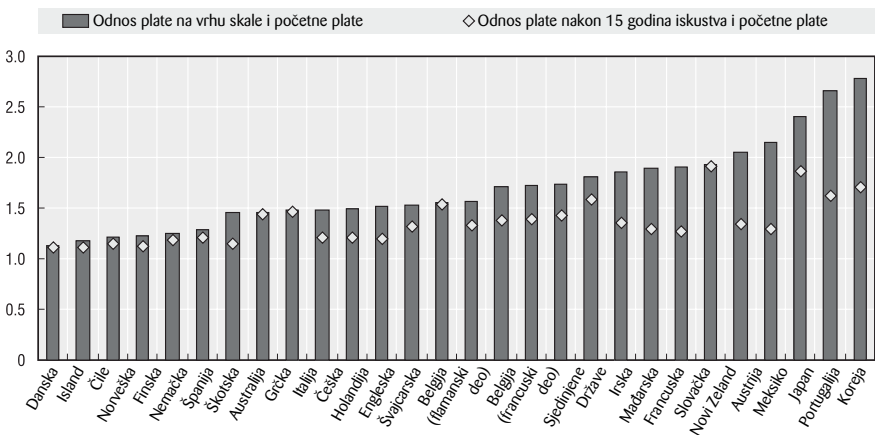
Grafikon 6.4. Godine od početka rada do najveće plate, viši razredi osnovne škole, 2002.



Napomena: Podaci se odnose na godišnje plate u državnim školama. Referentna godina za Čile je 2001.

Izvor: OECD (2004a)

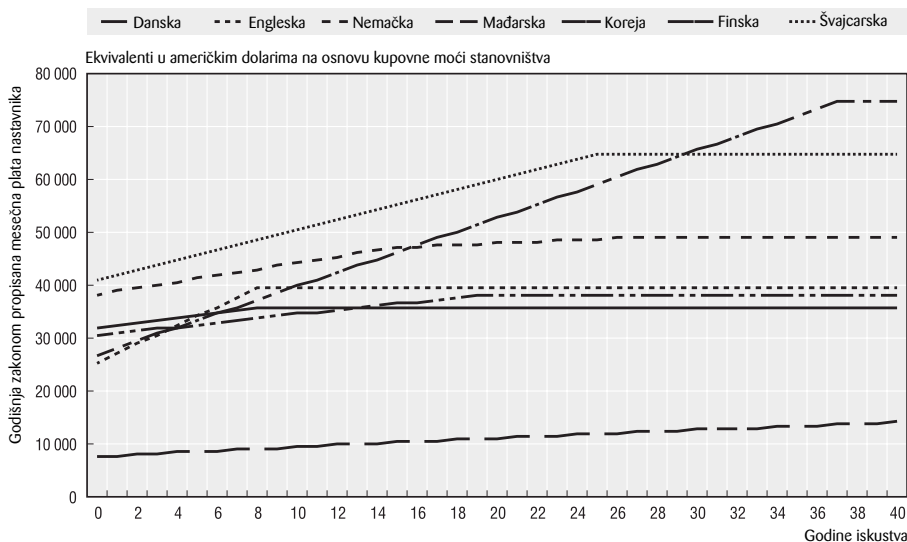
Grafikon 6.5. Odnos plata nastavnika na vrhu skale nakon 15 godina iskustva i početne plate, viši razredi osnovne škole, državne institucije, 2002.



Napomena: Podaci se odnose na godišnje plate u državnim školama.

Izvori: OECD (2004a)

Grafikon 6.6. Struktura zakonom propisane skale rasta plate nastavnika izabranih zemalja, viši razredi osnovne škole, državne škole, 2002.



Napomena: Ovaj grafikon koristi vrednosti početne plate, plate nakon 15 godina iskustva, najveću platu i godine od početka do najveće plate. Pretpostavlja se da je povećanje plate tokom vremena unutar svake faze linearno.

Izvor: (OECD, 2004a) Dobijeno iz OECD-a (2004a).

6.2.3. Društvena priznanja i nagrade

Nagrade za nastavnike obično obuhvataju plate, bonuse, beneficije godišnjeg odmora i buduće penzione beneficije. Malo zemalja koristi bonuse prilikom zapošljavanja, osiguravanje brige za decu, programe pomoći nastavnicima početnicima, odsustvo radi stručnog usavršavanja, novčanu pomoć za postdiplomske kurseve ili prilike za aktivnosti profesionalnog razvoja kao načina prepoznavanja nastavničkog rada. Kao dodatak tome, nivo nastavničkih kompenzacija tipično je povezan sa kvalifikacijama, školskim sektorom i godinama iskustva. Podsticajne strukture često nisu blisko povezane sa širokim spektrom zadataka čije se ispunjavanje očekuje od škola i ograničene su u nagrađivanju uspeha nastavnika. Anketa u Finskoj otkrila je da 91% nastavnika osećaju da rezultati njihovog rada nisu uticali na nivo njihove plate. Tri od četiri nastavnika osećaju da se količina rada koji se ne ogleda u platama povećao poslednjih godina (Korhonen, 2000).

Tabela 6.4. Prilagođavanje osnovne plate za nastavnike u državnim institucijama, 2002.

	Kriteriji bazirani na nastavnim uslovima/odgovornostima				Kriteriji u vezi sa nastavničkim kvalifikacijama, obukom i uspehom				Kriteriji bazirani na demografiji		
	Menadžerske odgovornosti u državnim nastavničkim	Podučavanje većeg broja razreda ili držanje većeg broja časova od iznadnog pri punom radnom vremenu	Posedovanje veštih (posređivanje u karijeri ili učenju) ili skupljanje (kompetencija) (zoo) (oblasti)	Posedovanje u nepredviđenim, udaljenim ili skupnim (kompetencija) (zoo) (oblasti)	Posedovanje aktivnosti (sportisti klub, dramska sekcija, letnja škola)	Podučavanje učenika sa posebnim potrebama (u radovima školama)	Držanje kurseva u određenom polju	Posedovanje poštene obrazovne kvalifikacije veće od minimuma potrebnog za ulazak u nastavničku profesiju	Izvršavanje uspeha u podučavanju	Uspesno završavanje aktivnosti profesionalnog usavršavanja	Godište (nezavisno od godina nastavnikog udata, broj iskustva)
Australija	•			•		•		•		•	•
Austrija	•	•			•						
Belgija (Flamanski deo)		•									
Belgija (Francuski deo)				•							
Češka	•	•		•		•			•		•
Danska	•	•		•	•		•	•			
Engleska	•	•		•	•		•	•			
Finska	•	•		•	•			•			
Francuska	•			•	•	•					
Nemačka	•	•		•				•		•	•
Grička		•		•	•			•		•	
Mađarska	•	•		•	•	•	•	•	•		•
Island		•		•	•			•			•
Irska				•				•			•
Italija		•			•					•	•
Japan	•	•		•	•	•				•	
Koreja	•	•		•	•	•				•	
Meksiko	•	•					•				
Holandija				•					•		
Novi Zeland	•			•	•	•					
Norveška	•	•		•			•	•			
Portugalija	•	•			•			•		•	
Škotska	•			•				•			•
Slovačka		•									
Španija	•			•							
Švedska	•	•		•	•		•	•	•	•	
Švajcarska	•	•		•	•	•		•	•	•	
Turska	•	•		•	•				•		
Sjedinjene Države	•	•		•	•	•	•	•	•	•	

Izvor: Dobijeno iz tabele D3.2.a iz OECD-a (2004a). Pogledati dodatni 3 iz OECD-a (2004a) radi napomena.

Tipovi kriterijuma za prilagođavanje osnovne plate nastavnika u državnim institucijama

Postoji nekoliko zemalja u kojima je nagrađivanje nastavnika povezano sa njihovim proverenim uspehom i dokazima o stalnom profesionalnom usavršavanju. Kako pokazuje tabela 6.4, samo 11 od 29 zemalja povećalo je osnovnu platu za vanserijske nastavničke uspehe. Nedostatak finansijskog priznanja nastavničkog uspeha verovatno će doprineti odlascima iz profesije, naročito kod onih koji imaju privlačne ponude iz drugih profesija. Bilo kako bilo, poslednjih godina zemlje su povećale kriterijume za prilagođavanje osnovne plate za posebne prilike kao što su pomaganje u razvoju karijere ili savetovanje (dve trećine zemalja nude odgovarajuće bonuse), predavanje u nerazvijenim, dalekim ili područjima sa velikim troškovima (dve trećine zemalja) ili posebne aktivnosti, kao što su letnja škola ili školski klubovi (pola zemalja).

Problemi koji okružuju razvoj bliže veze između uspeha nastavnika i nagrade kontraverzni su u svim zemljama.² Postoje tri osnovna modela nagradnih sistema baziranih na performansima: „plata po zasluži“ koja obično uključuje posebne nastavnike sa većom platom bazirano na uspehu učenika na standardnim testovima, kao i opservacijama za vreme časova; kompenzacija za „znanje i veštine“ koja obično uključuje veću platu za dodatne kvalifikacije i profesionalno usavršavanje, kao i demonstrirano znanje i veštine za koje se veruje da poboljšavaju šanse za uspeh učenika; i „kompenzacije bazirane na školi“ koje obično sadrže finansijske nagrade na grupnoj bazi povodom uspeha učenika na nivou razreda ili čitave škole. Mnogi od ranih programa fokusirali su se na individualne uspehe, naročito „plata po zasluži“ (Richardson, *Richardson*, 1999), a u nedavnim raspravama više se razmatraju nagradni programi grupnog karaktera ili nagrade bazirane na znanju i veštinama (Oden, *Odden*, 2000; Oden i Keli, *Odden and Kelley*, 2002).

Argumenti koji podržavaju nagrade bazirane na uspehu su sledeći: pravednije je nagraditi nastavnike koji su uspešni, nego svima plaćati isto; plaćanje prema uspehu motiviše nastavnike i unapređuje uspeh učenika; jasnija veza između trošenja na škole i učeničkog uspeha gradi podršku javnosti. Argumenti koji su obično protiv ovoga su sledeći: nepristrasno i tačno ocenjivanje je nemoguće, jer se uspeh ne može odrediti objektivno; saradnja između nastavnika je smanjena; nastavnici nisu motivisani finansijskim nagradama; učenje postaje usko fokusirano na kriterijume potrebne za uspeh; troškovi implementiranja sistema su previsoki.

² Ovaj deo baziran je na recenziji koju je za OECD uradio Harvi Bivis (*Harvey-Beavis*, 2003)

Istraživanje u ovom polju je teško i ima malo pouzdanih studija. Ograničeni dokazi sugerišu na to da postoje neke koristi od nagrada za uspeh datih na grupnoj bazi, ali da su one manje na individualnoj bazi.

Postoji opšteprihvaćen stav da su prethodni pokušaji uključivanja nagradnih programa na bazi uspeha bili loše dizajnirani i implementirani (Morman *et al.*, 1996; Ramirez, 2001). Problemi u razvijanju nepristrasnih i pouzdanih pokazatelja, kao i obučavanje „procenitelja“ da ih nepristrasno primenjuju podrivali su implementiranje programa (Stori, 2000). Jedan od problema koji se identifikuje jeste nejasnoća cilja zbog velikog broja kriterijuma koji ograničava nastavničko shvatanje programa i čini implementaciju teškom (Richardson, 1999). Objašnjenje toga kako se i pomoću kojih kriterijuma nastavnici ocenjuju moglo bi da bude teško. Kada je to slučaj, gotovo je nemoguće dati konstruktivnu kritiku i održati podršku nastavnika za ovaj program (Čemberlin *et al.*, 2002).

Takođe je obrazloženo da su prethodni finansijski bonusi bili relativno mali što smanjuje motivacionu vrednost programa (Malen, 1999). Kad je finansiranje ograničeno, ustanovljene su kvote, mali broj nastavnika ima korist od ovoga, a administratori imaju problema da objasne zašto je neko izostavljen (Čemberlin *et al.*, 2002). Druga objašnjenja za teškoće implementiranja nagradnih programa baziranih na uspehu uključuju: protivljenje nastavnčkih sindikata, naročito u vezi sa „platom po zasluži“; protivljenje nastavnika, naročito u vezi sa zabrinutošću zbog mogućeg pristrasnog ocenjivanja i protivljenje od upravnih odbora osnovnih škola onome što se smatra modelom baziranim na tržištu. U Sjedinjenim Državama, većina pokušaja da se implementira „plata po zasluži“ za nastavnike u državnim školama u zadnjih 75 godina je propala, a od većine takvih planova se odustalo ili su modifikovani u prvih pet godina od uvođenja (Murnejn, 1996).

Rezultati planova za nagrade na grupnoj bazi i bazi škole bili su više obećavajući. Na primer, Lejvi (Lavy, 2002) je proučavao rezultat programa nagrada implementiranog 1995. u 62 izraelske srednje škole. Programi su nudili značajne nagrade jednoj trećini škola koje postignu najveće pozitivne pomake tokom vremena u nekoliko područja koja se ocenjuju (stopa učenika koji završavaju školu, stopa učenika koji napuštaju školu, akademski uspeh). Područja su strukturisana tako da ohrabre škole kako bi usmerile više napora prema učenicima koji imaju slabiji uspeh. Tri četvrtine nagrada za svaku školu išlo je nastavnicima i drugom školskom osoblju proporcionalno sa njihovom platom, a preostala četvrtina koristila se za unapređivanje delova školskih objekata, kao na primer zbornice. Nagrade za uspehe škole dovele su do značajnih poboljšanja u svih pet područja koja su se ocenjivala. Ova studija takođe je uporedila efekte ovog programa sa programom druge

grupe srednjih škola koja je dobila pomoć u vidu dodatnih nastavnika i podršku za učenike koji će možda napustiti školu ili imaju slabiji uspeh. Ovaj program je takođe doveo do poboljšanja uspeha učenika, iako u manjem obimu nego kod škola koje su nagrađene za uspehe. U oba programa škole su imale potpunu kontrolu nad dodatnim resursima i slobodu da razvijaju sopstvene dodatke ovom pristupu. Programi bazirani na nagradama za uspeh škole pokazali su se kao rentabilniji.

Rasprava o povezanosti između nagrade i uspeha takođe je evidentna u zdravstvenom sektoru. Zemlje pokazuju interesovanje u plaćanju doktorima u državnom sektoru po rezultatima (Simens i Hers, 2004). Na primer: u Ujedinjenom Kraljevstvu oko 20% dohotka lekara opšte prakse bazira se na širokom spektru indikatora kvaliteta rada. Ipak, nema mnogo dokaza do sad da ovo „plaćanje po zaslugi“ povećava kvalitet rada u zdravstvu a i dalje postoje mnoge poteškoće u razvoju objektivnog sistema za ocenjivanje uspeha (Simens i Herst, 2004). Zabrinutosti oko plaćanja baziranog na uspehu u zdravstvu uključuju pitanja: da li će ovo dovesti do razlike između područja gde se kvalitet može meriti i gde se ne može meriti; da li će ovo ohrabriti biranje manje rizičnih pacijenata; da li ovo može da dovede do lažnog vođenja zapisnika. Slične brige prisutne su i u raspravi oko plaćanja baziranog na uspehu i u školstvu.

Definitivno postoji opsežna diskusija među zemljama učesnicama u projektu oko uvođenja većih razlika u platama nastavnika uključujući i okretanje snažnijoj povezanosti sa uspehom. Planovi koji se provode ili predlažu uglavnom nisu bazirani na jednoj meri kao što je uspeh učenika na testu. Pre će biti da uključuju procene nastavničkog uspeha i doprinosa unutar i izvan učionice, koristeći niz mera. Kolona „rast plate“ u tabeli 6.5. pokazuje primere programa koji povezuju plaćanje sa uspehom nastavnika u zemljama učesnicama. Individualni sistemi plaćanja uvedeni u Švedskoj sredinom 90-ih koji uključuju elemente sistema baziranog na uspehu, iznesena je detaljno u dodatku 5.3. Kao još jedan primer, kolektivni dogovor o visini plate u Finskoj za 2003/2004. uključuje elemente za ocenjivanje standarda nastavničkog rada i daje određene ruke gradskim vlastima da plaćaju bonuse na bazi individualnog profesionalnog umeća i uspeha. U kantonima u Sent Galenu i Cirihi u Švajcarskoj nastavnici mogu da dosegnu sledeći stepen na skali plate samo ako dobiju pozitivne ocene bazirane na samoocenjivanju i spoljašnjoj proceni (pogledati Primer 6.1).

Primer 6.1. Povezanosti između nastavničkog uspeha i plata u Švajcarskoj

Dva švajcarska kantona Cirihi i Sent Galen uveli su veze između nastavničkog uspeha i plate kao komponente za nadgledanje kvaliteta i inicijative unapređivanja. U oba programa povećanja plate omogućena su tokom godina, umesto da se primenjuju na bazi procenjivanja godišnjeg rada.

U Sent Galenu je 2000. uvedena veza između procene uspešnosti nastavnika i skale njihove plate kroz „Sistematsku kvalifikaciju sa uticajem na platu“ (SLQ: *Systematische Lohnwirksame Qualifikation*). Program iz Sent Galena povezuje uspeh sa napredovanjem u karijeri (što ima uticaj na nivo plate), ali ne povezuje ga direktno sa platom. Skala plate sastoji se iz četiri nivoa, a dolazak na idući nivo moguć je jedino ako nastavnik dobije pozitivnu ocenu. Povećanja unutar nivoa događaju se manje-više automatski. Nastavnici se procenjuju svaki put kad dosegnu najviši stepen unutar nivoa i nemaju mogućnost za povećanje plate ukoliko procena njihovog rada nije pozitivna. Kriterijumi za ocenjivanje dogovaraju se između nastavnika i procenitelja. Ocenjivanje se fokusira na tri područja: organizaciju i predavanje lekcije; interakciju sa učenicima, nastavnicima i roditeljima; učestvovanje u profesionalnom usavršavanju. Procena se vrši na samoocenjivanju i spoljašnjoj prceni. Spoljašnja procena odgovornost je jednog od članova školskog odbora/komisije.

1999. Cirihi je uveo sličan program kroz „Sistem za kvalifikaciju sa uticajem na platu“ (LQS: *Lohnwirksame Qualifikationssystem*). Procenjivanje pogađa samo plate nastavnika u „glavnom delu“ karijere (nakon početnih godina, a pre kasnih godina karijere kad će samo zaista posebne ocene dovesti do povećanja plate). Povećanja plate na bazi pozitivne procene dobijaju se u rangui od 1 do 3% tokom četiri godine nakon procene. Ako procena nije zadovoljavajuća, unapređivanje se odlaže za godinu dana i dogovaraju se mere za prevazilaženje nedostataka. Procenu radi tim predstavnika školskog odbora, koji su posebno obučeni za ovo. Procena uključuje opservaciju časa, razgovor sa nastavnikom i pripremu izveštaja od strane nastavnika u kojem opisuje svoj pedagoški pristup.

Čile je uveo „Nagradu za pedagošku izuzetnost“ koja prepoznaje i nagrađuje nastavnike sa izuzetnim predavačkim veštinama (pogledati Primer 6.2) između drugih inicijativa. U Meksiku, bazirano na dobrovoljnim prijavama, nastavnici mogu da zahtevaju da se njihova nastavnička uspešnost ogleda u povećanju plate kroz dva programa (*Carrera Magisterial* i *Escalafon Vertical*). Slično tome, u Engleskoj i Velsu rade se posebne procedure za procenu na

dobrovoljnoj bazi (*Threshold Assessment* i *Advanced Skills Teacher*) koje omogućavaju povezivanje uspešnosti sa visinom plate. Druge zemlje koje su uvele slične programe su Australija, Mađarska i Slovačka.

Primer 6.2. Nagrađivanje uspešnosti nastavnika u Čileu

Nagrada za pedagošku izuzetnost (AEP, *Asignación de Excelencia Pedagógica*) uvedena je 2002. nakon dogovora Ministarstva za obrazovanje i Udruženja nastavnika u Čileu, čiji je cilj da prepozna i nagradi nastavnike sa izuzetnim znanjem i predavačkim veštinama. Nastavnici se dobrovoljno prijavljuju za procenjivanje, a oni koji su proglašeni za odlične nastavnike dobijaju dodatnu platu. Nastavnici se klasifikuju po godinama nastavničkog iskustva u četiri grupe i mogu da se prijave za nagradu dva puta unutar svake grupe. Kandidati se procenjuju po standardima definisanim od strane Ministarstva za obrazovanje. U ovom postupku koriste se dva instrumenta ocenjivanja: (I) pisani test koji meri pedagoško znanje i znanje predmeta, i (II) portfolio classroom predavanja uz video snimak. Svake godine Ministarstvo uspostavlja kvotu nastavnika koji su dobili nagradu za svaku regiju zemlje. Kvote se menjaju kao rezultat smanjenja budžeta. Godine 2002. od ukupnog broja nastavnika koji iznosi oko 125.000 blizu 6.000 nastavnika prijavilo se za ovu nagradu. Uspešni kandidati dobijaju dodatke plati dvaput godišnje, što traje sve dok nastavnik ostaje u svojoj grupi po nastavničkom iskustvu i uspešnost njegovog rada ostane na zadovoljavajućem nivou (do maksimuma od 10 godina).

Nastavnici se takođe nagrađuju kolektivno kad rade u školama kod kojih je uspešnost na visokom nivou po istraživanju Nacionalnog evaluacionog sistema uspešnosti državnih škola (SNED). Ovaj program, koji je uspostavljen 1995, baziran je na unapređenjima u uspehu škole po različitim pokazateljima uključujući uspeh učenika na standardizovanim testovima; on ocenjuje škole u poređenju sa drugim školama u istoj društveno-ekonomskoj grupi. Svake dve godine SNED daje novčani bonus svim nastavnicima koji rade u školama koje imaju najveći uspeh unutar svake grupe. Ova nagrada dodeljena je u oko 1.900 škola u 2002/2003. i dobilo ju je 34.000 nastavnika (oko jedne trećine ukupnog broja), a prosečni godišnji bonus je iznosio 430\$ (oko 4% prosečne godišnje nastavničke plate).

Druga inicijativa sadrži *Nacionalnu nagradu za nastavnički uspeh*. Cilj je omogućiti javno priznanje najboljim nastavnicima u zemlji. Svake godine 50 nastavnika koji predstavljaju sve regije zemlje dobijaju ovu nagradu. Nastavnici se preporučuju na osnovu njihovih zasluga kroz piramidalni proces koji obuhvata škole, zajednice i različite regije zemlje.

Sjedinjene Države nude drugi model priznanja nastavnika i nagrada kroz nevladinu organizaciju po imenu Nacionalni odbor za profesionalne nastavničke standarde (NBPTS, *National Board for Professional Teaching Standards*). Ovo je dobrovoljni program za koji se prijavljuju iskusni nastavnici radi opšteg evaluacionog procesa baziranog na kriterijumima razvijenim iz istraživanja i konsultovanja sa profesionalnim udruženjima nastavnika (pogledati Primer 6.3).

Primer 6.3. **Određivanje nastavničkog uspeha u Sjedinjenim Državama**

U Sjedinjenim Državama iskusni nastavnici mogu dobrovoljno da traže nacionalne sertifikate kroz privatni, ali najvećim delom sponzorisan od strane vlade, *Nacionalni odbor za profesionalne nastavničke standarde (NBPTS)*. Ovi akreditivi, poznati i kao *Sertifikat nacionalnog odbora (National Board Certification)*, pravljeni su da omoguće priznanje nastavnicima koji pokazuju superiorno znanje i nastavničke veštine. Nastavnici ulaze u obiman proces prijavljivanja koji se sastoji od dva velika dela: portfolia njihovog rada koji uključuje i snimak jednog časa, i vežbe centra za procenu gde nastavnik odgovara na niz pitanja koja se odnose na specifičan sadržaj njihovog polja stručnosti.

Procena se radi pomoću detaljnih nastavničkih standarda uspostavljenih od strane NBPTS-a. Oni su bazirani na pet osnovnih stavova NBPTS-a: (I) nastavnici su posvećeni učenicima i njihovom učenju, (II) nastavnici znaju predmete koje predaju i kako da ih predaju, (III) nastavnici su odgovorni za upravljanje i nadgledanje učenja svojih učenika, (IV) nastavnici sistematički razmišljaju o svom poslu i uče iz iskustva, i (V) nastavnici su članovi zajednica za učenje. Standardi su razvijeni i pregledani od strane nastavnika i drugih stručnjaka. Sertifikat nacionalnog odbora izdaje se na period od 10 godina, ali može da se obnovi na osnovu pripreme *Profila profesionalnog unapređivanja (Profile of Professional Growth)*.

Preko 30 saveznih država sada nude finansijske bonuse nastavnicima koji dobiju sertifikat, uključujući i plaćanje dela prijave za sertifikat, finansijske bonuse i veću platu. Od novembra 2002. Nacionalni odbor izdao je sertifikate za 24.000 nastavnika širom zemlje, a više od 15.000 kandidata tražilo je sertifikate 2002/2003. Između 1999. i 2002. oko 50% onih koji su se prvi put prijavili dobilo je sertifikate.

Neki kritikuju pristup Nacionalnog odbora na osnovu nedostatka veze sa napretkom u uspehu studenata i nedostatkom spoljašnje validacije nastav-

ničkog rada (npr. *Podgursky*, 2001). Postoje neki skorašnji dokazi bazirani na podacima iz osnovnih škola Severne Karoline da su nastavnici koji su dobili sertifikat Odbora uspješniji od svojih kolega bez sertifikata kad je u pitanju napredak učenika, i da NBPTS uspješnije identifikuje efektivne nastavnike među kandidatima (*Goldhaber and Antony*, 2004). Autor primećuje da, budući da je proces prilično skup, zbog vremena potrebnog za ocenjivanje i zbog većih plata koje sertifikovani nastavnici obično dobijaju, efektivnost procesa treba da se meri u poređenju sa nekim drugim načinima identifikovanja i nagrađivanja kvalitnog predavanja.

6.2.4. *Evaluacija nastavnika*

Tabela 6.5. sumira glavne odlike programa evaluacije nastavnika u zemljama učesnicama studije. Kad se nastavnici prijavljuju za više pozicije ili kad se neko žali na njih, obično postoji proces formalne evaluacije bilo od strane direktora, osoblja koje nije deo škole ili neka kombinacija ovo dvoje. Ipak, u pola zemalja (13 od 26) svi nastavnici državnih škola imali su neki oblik periodične evaluacije kao deo svog svakodnevnog rada. U devet zemalja – Austriji, Kanadi (Kvebek), Danskoj, Finskoj, Nemačkoj, Grčkoj, Izraelu, Italiji, Španiji – ovo se obično ne radi na redovnoj osnovi nakon što nastavnik bude zaposlen za stalno. U Irskoj, Norveškoj i Švedskoj, naglasak je na evaluaciji škole, a ne individualnog nastavnika; u Mađarskoj evaluacija nastavnika zavisi od direktora škole; u Japanu neki okružni odbori za obrazovanje počeli su da uvode evaluaciju nastavnika; u Meksiku se evaluacija dešava kad se nastavnici dobrovoljno prijave.

U većini slučajeva, redovna evaluacija nastavnika uključuje direktora i drugo osoblje škole. U tri zemlje (francuska zajednica u Belgiji, Francuska, Švajcarska), evaluaciju provodi odbor koji čine direktor i osoblje koje nije deo škole. Kriterijumi obično obuhvataju predmet i pedagoško znanje nastavnika, procene nastavničkog rada, nivoa stručnog usavršavanja i, u nekim slučajevima, merenja znanja učenika. Opservacija u učionici, razgovori i dokumentacija koju priprema nastavnik tipične su metode koje se koriste u evaluaciji. U Meksiku, Slovačkoj i Španiji (za nastavnike koji se prijavljuju za napredovanje u karijeri) ponekad se za evaluaciju koriste i ankete provedene među učenicima.

Tabela 6.5 Evaluacija nastavnika u državnim školama, 2002.

	Da li se svi nastavnici ocenjuju periodično?	Obim opisanih procedura ocenjivanja	Ko ih dobija i koliko često	Ocenjivač	Kriterijumi	Instrumenti	Povisica plate		Povezanosť sa profesionalnim usavršavanjem	Odgovor na neuspješne nastavnike
							Osnovna plata ili dodatak	Trajanje		
Australija		Plan uspeha i razvoja iz savezne države Viktorija	Svi nastavnici, godišnje	Interni (direkton) i stariji nastavnici	Standardi uspeha koji važe u celoj saveznoj državi prikladno sadržaju karijere	Demonstracija uspešnosti (npr. znanje učenika, podaci, dokumentacija u dogovoru sa direktorom)	Godišnje povećanje plate	Ne	Sahno	Zadržavanje povećanja plate; Plan za unapređenje; Dalja evaluacija
Austrija ¹	Ne, samo pri promeni u statusu, ili kao rezultat žalbe	Sumativna evaluacija uspeha	Nastavnici koji čekaju unapređenje ili prelaze na stariji ugovor	Interni; eksterni (inspekcija)	Uspeli učenika; znanje predmeta i pedagoško znanje nastavnika; uspeh nastavnika; obuka unutar profesije; druge veštine	Opservacije u učionici	Osnovna plata	Ne	Sahno	Ne dobijanje ugovora na stalno; Plan za unapređenje; Dalja evaluacija
Belgija (flamanski deo) ²	Da	Državne škole koje omogućava flamanska vlada	Svi nastavnici, periodično	Interni (direkton)	m	m	Nema povećanja plate	Ne		Otkaz
Belgija (francuski deo)	Da	Cela zemlja	Svi nastavnici, jednom u šestog perioda	Interni (direkton); eksterni	m	m	Nema povećanja plate	Ne		m
Kanada (Kvebek) ³	Ne, samo kad se neko žal na nastavnike ili kad se merja njihov status	Procedura žalbe	Nastavnici na koje se žale	Interni (školska administracija)	m	m	a	Swet		Plan za unapređenje
Čile	Da, i individualno i kao cela škola; Novčane nagrade moguće su kao rezultat procedura bilo na dobrovoljnoj ili obaveznoj osnovi	Nagrada za nastavničku izuzetnost	50 nastavnika, godišnje nacionalno takmičenje	Ocena od strane kolega, školske zajednice; eksterni	Primanje od strane zajednice za uspeh tokom čitave karijere	Test za nastavnike; Dokumentacija o uspešnosti tokom karijere	Određen dodatak	Da	Jednom	Da a
		Nacionalni sistem za ocenjivanje uspeha	Svi nastavnici u školi, u zavisnosti od uspeha škole, svake dve godine	Eksterni	Uglavnom uspeh učenika, ali uzima se u obzir i društveno-ekonomska situacija škole	Niz pokazatelja dogovorenih u Ministarstvu	Dodatak	Da	Dve godine	Ne a
		Sistem evaluacije nastavnickog uspeha	Svi nastavnici, svake četiri godine	Samooecenjivanje, ocenjivanje od strane kolega, i eksterni	Znanje predmeta i pedagoško znanje, nastavnicki uspeh i druge veštine (okvir za dobro učenje)	Portfolio, razgovor, snimci iz učionice	Dodatak	Da	Četiri godine, plaćeno svaka tri meseca	Plan za unapređenje; Dalja evaluacija; Otkaz
Danska ⁴	Ne, samo kad su nastavnici izloženi kritici	Nagrada za pedagošku izuzetnost	Nastavnici na dobrovoljnoj bazi, godišnje, ako to nastavnici žele	Eksterni	Znanje predmeta i pedagoško znanje, nastavnicki uspeh i druge veštine	Pisani test, portfolio, video	Dodatak	Da	Dve do 10 godina	Da a
		Procedura žalbe	Nastavnici na koje se žale	Interni (direkton)	Nastavnicki uspeh; druge veštine	Opservacije u učionici; Razgovor	a			Plan za unapređenje; Obavezna obuka; Dalja evaluacija; Suspendacija; Otkaz
Finska	Ne, samo kad su nastavnici izloženi kritici	Nema pravila na nacionalnom nivou. Evaluacija se obavlja na školskom, regionalnom i nacionalnom nivou, a individualni nastavnici nisu ocenjeni. Provodil lokalnog obrazovanja odgovoran je za evaluaciju. Na osnovu zvanicne žalbe, individualni nastavnici mogu biti procenjeni od strane provincijalne vlade.								
Francuska ⁵	Da	Administrativne ocene u srednjim školama	Svi nastavnici, godišnje	Interni (direkton)	Autoritet, ispost, između ostalih	m	m	m		Odbijanje unapređenja
		Pedagoške ocene u srednjim školama	Svi nastavnici, bez određene periodičnosti	Eksterni	Znanje predmeta i pedagoško znanje, nastavnicki uspeh	Opservacije u učionici; Razgovor	m	m		Odbijanje unapređenja

Nemačka*	Obično ne, samo u slučaju unapređenja ili žalbe	Saverna država Baden Viremburg	Svi nastavnici	Interni (direktori)	m	m	Osnovna plata	Da	Stalno	m	m
Grčka	Ne	Po Zakonu iz 2002, svi pojedinačni nastavnici trebalo bi periodično da budu ocenjivani od strane eksternih ocenjivača i direktora. Ipak, ovaj program još nije uveden. Trenutno ne postoji sistematsko ocenjivanje nastavnika.									
Mađarska*	Zavis od škole	Školska evaluacija	Nastavnici kao deo evaluacije škole, periodično	Eksterni	m	m	m	m		m	m
		Pojedinačna evaluacija nastavnika	m	Interni (direktori)	m	m	Dodatak	Ne	m	m	m
Irska	Svi nastavnici se ocenjuju periodično, ali u kontekstu cele škole	Evaluacija škole	Nastavnici kao deo evaluacije škole	Eksterni	Uspeh učenika; znanje predmeta i pedagoško znanje; nastavički uspeh	Opservacije u učionici	Nema povećanja plate			Savet	U osnovnim i izanaskim školama: Plan za unapređenje Dalja evaluacija otaz
Izrael	Ne, ukoliko nastavnici nisu izloženi kritici	Ne postoje pravila na nacionalnom nivou. Kad nastavnik dobije stalno zaposlenje više se ne ocenjuje. Inspektori rade individualna ocenjivanja nastavnika na zahtev direktora u slučaju da se pojave problemi u radu.									
Italija	Ne, ukoliko nastavnici nisu izloženi kritici	Procedura žalbe	Nastavnici na koje se žale	Eksterni	m	Opservacije u učionici	a			m	m
Japan	Obično ne. Od 2000. neki odbori za obrazovanje (kao u Tokiju) uveli su ocenjivanje nastavnika	Grad Tokio	Svi nastavnici, periodično	Interni (direktori); Samocenjivanje	m	Dokumentacija o nastavniku; Razgovor; Opservacije u učionici	m	m	m	Savet	Odbijanje unapređenja
Koreja	Da	Cela zemlja	Svi nastavnici, periodično	Interni (direktori); Samocenjivanje	m	Opservacije u učionici; Dokumentacija o nastavniku	Nema povećanja plate			Ne	Odbijanje unapređenja
Meksiko	Ne, samo kroz dobrovoljnu prijavu na Carrera Magisterial Vertical (EV), ili kao rezultat žalbe. U praksi, svi nastavnici su upisani u EV, a oko 70% u CMT.	Carrera Magisterial	Nastavnici, na dobrovoljnoj osnovi, periodično	Interni; Eksterni	Ocenjivanje učenika; Poznavanje predmeta i pedagoško znanje; Nastavički uspeh; Obuka unutar profesije; Druge veštine	Dokumentacija o nastavniku; Anketi među učenicima; Test nastavnika	Osnovna plata	Da	Stalno	Ne	Odbijanje unapređenja
		Escalafon Vertical	Nastavnici, na dobrovoljnoj osnovi, periodično	Eksterni	Obuka unutar profesije; Druge veštine	Dokumentacija o nastavniku;	Osnovna plata	Da	Stalno	Ne	Odbijanje unapređenja
Holandija	Obično, da. Pravila ne postoje na nacionalnom nivou i školski odbori odgovorni su za evaluaciju	Cela zemlja	Svi nastavnici, periodično	Interni (direktori)	Poznavanje predmeta i pedagoško znanje; Nastavički uspeh; Druge veštine	Razgovor; Opservacije u učionici	m	m	m	Savet	m
Norveška	Ne, samo ako to nastavnici zahtevaju, u svrhe unapređenja, ili u slučaju žalbe. Oba slučaja su retka. Naglasak je na ocenjivanju škole.	Cela zemlja	Nastavnici koji žele unapređenje; Nastavnici na koje se žale	Interni (direktori)	m	m	m	m	m	m	m

	Da, nastavnike ocenjuje školska inspekcija, ako se na njih neko žalio, ili da se odredi nivo dobijenog dodatka na platu.	Školska inspekcija	Nastavnici kao deo evaluacije škole	Eksterni	Poznavanje predmeta i pedagoško znanje; Nastavnički uspeh;	m	Nema povećanja plate			m	m	
Slovačka		Dodatak	m	m	m	m	Dodatak	m	m	m	m	
		Procedura žalbe	Nastavnici na koje se žale	Interni (direkton)	m	Opservacije u učionici; Razgovor; Dokumentacija o nastavniku; Anketi među učenicima	a	m		Premestaj; Smanjenje plate; Opuštanje		
Španija	Ne, evaluacija se radi samo kad nastavnik hoće da postane direktor, da se prijavi za dopust radi usvršavanja, ili u slučaju žalbe	Prijava za dopust radi usvršavanja ili žalba	Nastavnici na dobrovoljnoj bazi; Nastavnici na koje se žale	Eksterni	Uspeh učenika; znanje predmeta i pedagoško znanje; nastavnički uspeh	Opservacije u učionici; Razgovor; Dokumentacija o nastavniku; Anketi među učenicima	a	Ne		m		
		Cela zemlja	Nastavnici kao deo evaluacije škole	Interni (direktoni, kolege); Eksterni; Samooocenjivanje	Uspeh učenika; znanje predmeta i pedagoško znanje; nastavnički uspeh; Obuka unutar profesije; Druge veštine	Opservacije u učionici; Razgovor; Dokumentacija o nastavniku; Anketi među učenicima		Osnovna plata	Ne	Stalno	Savet	Plan za unapređenje; Dalja evaluacija; Odbijanje unapređenja; Premestaj
Švedska	Da, nastavnici se ocenjuju od strane direktora i rasprava o uspehu i uticaju na odluke o nagradama. Govorimo o kontekstu gde je naglasak na evaluaciji škole.											
		Kanton Sent Gallen	Nastavnici za unapređivanje	Eksterni; Samooocenjivanje	Znanje predmeta i pedagoško znanje; nastavnički uspeh; Obuka unutar profesije; Druge veštine	Opservacije u učionici; Razgovor; Dokumentacija o nastavniku;		Osnovna plata	Ne	Stalno	Savet	Odbijanje unapređenja
Švajcarska	Obično, da. Većina kantona fokusira se na evaluaciju škola. Nekoliko kantona povezuje ocenjivanje nastavnika sa platom.	Kanton Cirihi	Nastavnici za unapređivanje	Eksterni; Samooocenjivanje	m	Opservacije u učionici; Razgovor; Dokumentacija o nastavniku;		Osnovna plata	Ne	Stalno	Savet	Plan za unapređenje; Odbijanje unapređenja

Ujedinjeno Kraljevstvo ^a	Engleska (maturity assessment)	Svi nastavnici, periodično	Interni (direktori)	Znanje predmeta i pedagoško znanje, Uspeh učenika, Druge veštine	Opservacije u učionici;	Nema povećanja plate	Saveti; Obavezna obuka	m
Sjedinjene Države ^a	Engleska, Vals (Threshold assessment)	Nastavnici na dobrovoljnoj osnovi, radi unapređenja	Eksterni; Interni (direktori)	Znanje predmeta i pedagoško znanje, Uspeh učenika, Obuka unutar profesije; Druge veštine	Dokumentacija o nastavniku;	Osnovna plata	Stalno	m
		Nastavnici na dobrovoljnoj osnovi, radi unapređenja	Eksterni	Znanje predmeta i pedagoško znanje, Uspeh učenika, Druge veštine	Dokumentacija o nastavniku; Razgovori; Opservacije u učionici;	Osnovna plata	Stalno	m
		Svi nastavnici	Interni (direktori)	m	Opservacije u učionici;	Nema povećanja plate	Obavezna obuka	Obavezna obuka; Dalja evaluacija
		Svi nastavnici	m	Znanje predmeta i pedagoško znanje; Druge veštine	m	Osnovna plata	Ne	Do iduće evaluacije
Sjedinjene Države ^a	Sinsinati	Svi nastavnici kao deo ocenjivanja škole	m	Uspeh učenika	m	Dodatak	Ne	m
		Svi nastavnici	m	m	m	Osnovna plata	Ne	Stalno
		Nastavnici na dobrovoljnoj osnovi	m	Znanje predmeta i pedagoško znanje, Uspeh učenika, Obuka unutar profesije; Druge veštine	m	Dodatak	Ne	m
		Nastavnici na dobrovoljnoj osnovi, kao deo evaluacije škole	m	Uspeh učenika	m	Dodatak	Ne	m
Sjedinjene Države ^a	Kentaki	Nastavnici na dobrovoljnoj osnovi, kao deo evaluacije škole	m	Uspeh učenika; Druge veštine	m	Dodatak	Ne	m
		Nastavnici na dobrovoljnoj osnovi, kao deo evaluacije škole	m	Uspeh učenika	m	Dodatak	Ne	m
		Nastavnici na dobrovoljnoj osnovi, kao deo evaluacije škole	m	Uspeh učenika	m	Dodatak	Ne	m
		Nastavnici na dobrovoljnoj osnovi, kao deo evaluacije škole	m	Uspeh učenika	m	Dodatak	Ne	m

Definicija: Termin „poslodavac nastavnika“ odnosi se na vlasti koje su direktno odgovorne za postavljanje nastavnika, specificirajući njihove uslove rada i brinući se da ti uslovi budu ispunjeni. Ovo uključuje i osiguranje isplaćivanja nastavnika's plata, iako fondovi za ovu svrhu ne moraju da budu izdvojeni direktno iz budžeta „poslodavca nastavnika“.

Napomena: a – Informacije ne mogu da se primene zbog kategorije; m – Informacije nisu dostupne

1. Od 2006. još rad se koristi kao osnova za odluku.

2. Nastavnici imaju status javnih službenika.

3. U svakom slučaju, ugovori mogu da se obnove iduće godine, ako je mesto i dalje slobodno. Sistem se sada uspešno kreće ka ugovorima „sa namerom“, gde se nastavnici zapošljavaju sa određenom namerom (npr. zameniti nastavnika na trudničkom bolovanju, ili na odmoru). Ovi ugovori mogu da se produže i posle kraja školske godine.

4. Kolektivni dogovori su pod pokroviteljstvom Saveta za nagodbe. Ostali učesnici u dogovoru su vlada (Ministarstvo obrazovanja, Ministarstvo finansija), nastavnički sindikati, menadžerska tela i lokalne obrazovne vlasti, u nekim slučajevima. Plata se dogovara na nacionalnom nivou.

5. Nastavnici su u sistemu obaveznog obrazovanja, ali nemaju sva prava državnih službenika.

6. Privremeni nastavnici mogu da se zaposle na fiksno vreme, ugovorom od jedne školske godine.

Izvor: Dobljeno obradom informacija dobijenih od zemalja učenika u projektu. Tabela bi trebalo da se interpretira kao da daje indikacije, a ne tačna poređenja među zemljama

U većini zemalja redovna evaluacija nastavnika koristi se za identifikaciju prioriteta za profesionalno usavršavanje. Nekoliko zemalja koriste evaluaciju da razviju planove za poboljšanje što uključuje profesionalno usavršavanje (npr. u nekim savezним državama u Australiji, u Švedskoj i Švajcarskoj) za nastavnike koji se pokazuju kao neuspešni. Takođe je uobičajena praksa da se tim nastavnicima povećanje plate odgodi dok ne postanu uspešni.

Uprkos činjenici da se evaluacija nastavnika obavlja na redovnoj osnovi u pola zemalja i obično se pokazuje kao sve uobičajenija pojava, a posete zemljama u svrhu analize pokazuju da direktor i osoblje škole nemaju vremena, znanja i obuke da vrše zadovoljavajuću evaluaciju nastavnika. Naročito se u srednjim školama vrši malo opservacija časova od strane direktora, i nastavnici često izražavaju brigu oko toga da li je direktor i drugo osoblje škole adekvatno za zadatke evaluacije; nastavnici takođe kritikuju kriterijume koje oni koriste. U svakom slučaju, zbog nedostatka koherentnog sistema sa zadovoljavajućim sredstvima za procenjivanje nastavničkog rada u većem broju zemalja, uključujući i slučajeve u kojima je redovna evaluacija obavezna za sve nastavnike, nastavnici ne dobijaju odgovarajuće priznanje za svoj rad i postoji malo sistematskih informacija koje mogu da pomognu pri izboru prioriteta za profesionalno usavršavanje. Pored svega ostalog, nedostatak povratne informacije o radu nastavnika povećaće osećaj profesionalne izolacije i ojačati shvatanje da njihov rad nije cenjen.

Čile je nedavno uveo obiman sistem evaluacije nastavnika nakon dužeg perioda savetovanja sa nastavnicima, sa jasnom povezanošću sa nagradama i planom unapređenja nastavničke prakse (pogledati Primer 6.4). Ankete koje je 1999. i 2000. proveo Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja (CIDE) otkrile su da se 70% čileanskih nastavnika snažno protivi individualnim evaluacijama nastavničkog rada. Druga anketa, provedena 2003. od strane CIDE pokazala je da se 64% nastavnika slaže sa sistemom evaluacije nastavnika koji uključuje i nagrade i kazne.

Primer 6.4. Sistem evaluacije nastavničkog rada u Čileu

U Čileu od avgusta 2003. svi nastavnici u školama koje potpadaju pod gradske vlasti ocenjuju se svake četiri godine putem Sistema evaluacije nastavničkog rada (*Evaluación del Desempeño Profesional Docente*), sa kojim su se složili Ministarstvo obrazovanja, Udruženje nastavnika i Čileansko

udruženje gradskih vlasti. Dogovor je nastao nakon dva kruga konsultacija na nivou države koje su rezultirale sa preko 10.000 dopisa od strane nastavnika.

Gradske vlasti rukovode evaluacionim procesom i preuzimaju odgovornost za plan usavršavanja nastavnika. Ministarstvo obrazovanja preko Centra za obuku, eksperimentisanje i istraživanje u pedagogiji (CPEIP) daje zakonski okvir, pregleda i unapređuje standarde nastavničkog rada, dizajnira i potvrđuje evaluacione instrumente, bira i obučava evaluatore i nadgleda rad evaluacionog sistema. Stručnjaci sa univerziteta pomažu CPEIP-u u pravljenju evaluacionih instrumenata i obuci osoblja.

Evaluacija se bazira na kriterijumima koje su definisani u Okviru dobrog nastavničkog rada (*Marco para la Buena Enseñanza*). Ovaj okvir pokriva četiri područja: pripremu za nastavu – stvaranje okruženja koje promoviše učenje; podučavanje radi učenja svih učenika; profesionalna odgovornost. Svako područje uzima u obzir između četiri i šest kriterijuma.

Vršioци evaluacije moraju: (I) da budu nastavnici izabrani, akreditovani i obučeni od strane CPEIP-a; (II) da pripadaju istom nivou i tipu škole kao i nastavnici koje evaluiraju; (III) da ne rade u istoj školi kao i dati nastavnik, iako bi bilo dobro da rade u istoj zajednici. Evaluacija koristi četiri instrumenta: portfolio sa nastavničkim radom koji uključuje i video snimak nastavničkog rada u učionici, napisanu samoevaluaciju nastavnika, izveštaj o nastavnikovom radu od strane direktora i iskusnijih članova osoblja. Evaluacija obaveštava nastavnika o snagama i slabostima njegovog rada i prioritetima za stručno usavršavanje, i obaveštava gradske vlasti i institucije za obrazovanje nastavnika o opštim potrebama obučavanja.

Nastavnici se rangiraju u četiri kategorije: *odlični*, *kompetentni*, *nastavnici sa osnovnim znanjem*, i *nezadovoljavajući*. Nastavnici koji su ocenjeni kao *odlični* ili *kompetentni* mogu da biraju dalju putanju usavršavanja karijere, rad u inostranstvu, mentorske pozicije i da učestvuju na konferencijama i seminarima, između ostalog. Nastavnici koji su ocenjeni kao *nastavnici sa osnovnim znanjem* ili kao *nezadovoljavajući* dobijaju prilagođen program profesionalnog usavršavanja i bivaju ponovo ocenjeni nakon godinu dana. Ako ni druga evaluacija nije zadovoljavajuća, nastavnik napušta radno mesto, prati drugi plan za usavršavanje, nakon čega se organizuje još jedna evaluacija nakon još jedne godine. Treća nezadovoljavajuća evaluacija znači odlazak nastavnika iz obrazovnog sistema. Godine 2003. oko 4.000 nastavnika osnovnih škola bilo je na evaluaciji i ostvarilo sledeće rezultate: 9% je ocenjeno kao odlični, 57% kompetentni, 30% su nastavnici sa osnovnim znanjem, a 4% su bili nezadovoljavajući.

Primer 6.5. Omogućavanje veće raznovrsnosti u karijeri u Australiji, Engleskoj i Velsu, Irskoj, Kvebeku (Kanada) i Sjedinjenim Državama

U *Australiji* nastavnici obično imaju pristup karijernim strukturama koje uključuju dva do četiri stadijuma sa povećanjima godišnje plate unutar svakog stadijuma. Stadijumi obično sežu od nastavnika početnika do iskusnog nastavnika, do iskusnog nastavnika sa odgovornošću (nastavnika vođe) ili poljem podučavanja ili koordinatora na nivou razreda, pomoćnika direktora, direktora, do regionalnih/okružnih položaja u ministarstvu. Napredovanje od jednog do drugog stadijuma, naročito na visokim nivoima, obično zahteva prijavljivanje na konkurse koji su dati u oglas. Od nastavnika, kako idu prema vrhu skale, očekuje se da imaju dublje znanje, demonstriraju prefinjenije i efektivnije podučavanje, preuzimaju odgovornost za aspekte škole van učionice, pomažu kolegama i tako dalje. Do stadijuma „nastavnika vođe“ od njih se očekuje da demonstriraju primerno podučavanje, obrazovno vođstvo, i sposobnost da iniciraju i upravljaju promenama.

U *Engleskoj i Velsu* novi karijerni stadijum nastavnika sa naprednim znanjem (AST – *Advanced Skills Teacher*), uvedeno 1998. stvoreno je da omogući nastavnicima koji i dalje žele da predaju alternativnu rutu za razvoj karijere. Njihova uloga je da omoguće pedagoško vođstvo unutar svoje i drugih škola; to bi značilo da 20% vremena provode pomažući profesionalnom razvoju svojih kolega, a ostatak vremena podučavaju. Nastavnici mogu da se odluče za AST poziciju u bilo kom trenutku u svojoj karijeri, ali da bi radili taj posao moraju da prođu test za AST. Pripremaju portfolio koji pokazuje na koji način ispunjavaju kriterijume, a on ide kod procenitelja koji ne radi u istoj školi. Procenitelj takođe obavlja i razgovor sa kandidatom i ide na opservacije kod njega. U julu 2004. nekih 5.000 nastavnika položilo je test AST-a. Namera je da u ovom karijernom stadijumu bude između 3 i 5% nastavnika.

Irska je uvela četiri kategorije za napredovanje: direktor, zamenik direktora, pomoćnik direktora, nastavnik za posebne zadatke. Svaki od njih ima posebne dužnosti, prima platu i vremenske dopuste. Uz rad u učionici, pomoćnici direktora i nastavnici za posebne zadatke imaju posebne akademske, administrativne i pastoralne odgovornosti koje uključuje pravljenje rasporeda, održavanje veze sa udruženjima roditelja, nadgledanje održavanja i dostupnosti školske opreme i slično. Bira ih odbor koji se sastoji od direktora, predsednika školskog odbora i nezavisnog vanjskog procenitelja. Tokom karijere oko 50% nastavnika može da očekuje da dobije jednu od ovih pozicija.

U *Kvebeku* iskusni nastavnici mogu da rade kao mentori budućim nastavnicima. Iskusni nastavnici podučavaju i vode nastavnike početnike, idu na posebnu obuku i primaju dodatnu platu ili im se smanjuje fond časova. Oko 12.000 nastavnika učestvuje u mentorskom programu. Neki od ovih iskusnih nastavnika takođe imaju priliku da postanu istraživači-saradnici na univerzitetima i da učestvuju u zajedničkim studijama na teme kao što su podučavanje, učenje, vladanje učionicom i uspeh ili neuspeh učenika. Uz to, iskusni nastavnici mogu da dobiju dopuste sa svojih uobičajenih dužnosti da bi bili podrška manje iskusnim kolegama.

U *Sjedinjenim Državama* Projekat unapređivanja nastavnika (TAP – *Teacher Advancement Project*) Fondacije porodice Milken nedavna je inicijativa koja želi da stvori više prilika za unapređenja i napredak u karijeri nastavnika-predavača. Svaka škola koja uđe u program TAP-a, nudi tri nivoa za nastavničke pozicije: karijerni nastavnik, nastavnik-mentor i nastavnik-master. Master-nastavnici i mentor-nastavnici biraju se procesom baziranim na uspehu. Uspešni kandidati preuzimaju dodatne odgovornosti i ovlašćenja, i imaju dužu radnu godinu. Svaki nivo nudi drugačiju strukturu plate. Fondacija omogućava obučavanje i sertifikovanje da pripremi nastavnike na master-nivou i mentor-nivou na aktivnosti profesionalnog usavršavanja i evaluacije nastavnika. Program je baziran na tri dodatna elementa: stalnom, primenjenom profesionalnom usavršavanju, odgovornosti fokusiranoj na podučavanje i kompenzaciji na osnovu uspeha. Početkom 2004. preko 70 škola bilo je u različitim stadijumima implementacije TAP-a.

6.2.5. Ponovno dobijanje sertifikata

Ponovno dobijanje sertifikata označava proces u kojem nastavnici koji već rade u školskom sistemu obnavljaju svoje licence u redovnim intervalima. Ovo obnavljanje se bazira na dokazivanju da je nastavnik dobio pozitivne ocene u evaluaciji rada i/ili učestvovao u dovoljnom broju kurseva za stručno usavršavanje baziranih na osnovnim standardima predavanja. Ponovno dobijanje sertifikata nastavnika relativno je retka pojava među zemljama učesnicama u projektu. Tamo gde se dešava, bazira se na drugom pristupu – nastavnici uspešno završavaju predviđene aktivnosti profesionalnog razvoja – umesto direktnije procene njihovog rada u učionici.

Nekoliko saveznih država u Sjedinjenim Državama donelo je zakone koji

obavezuju nastavnike da redovno obnavljaju svoje licence. U februaru 2000, na primer, novi zakon koji je sastavio Odbor za obrazovanje savezne države Illinois o ponovnom dobijanju sertifikata nastavnika stupio je na snagu. Zakon sada zahteva da svi nastavnici obnavljaju svoje licence svakih 5 ili 10 godina tako što učestvuju u visokokvalitetnim aktivnostima stručnog usavršavanja. Da bi održali svoj nastavnički sertifikat „validnim i aktivnim“, nosioci sertifikata moraju da završe *Planove obnove sertifikata (Certificate Renewal Plans)* koji uključuju: I) bar tri lična cilja za usavršavanja, II) izjavu o znanju i nastavničkim veštinama koje treba da se unaprede odražavajući relevantne standarde za profesionalno podučavanje ili sadržaj za svaki cilj, III) aktivnosti profesionalnog usavršavanja kojima će se ovi ciljevi postići, IV) predviđen vremenski raspored za završavanje ovih aktivnosti unutar perioda validnosti od pet godina (*Standardni*) ili deset godina (*Master*). Nastavnici moraju da predaju planove okružnom *Lokalnom odbor za profesionalni razvoj*. Odbor odobrava planove, potvrđuje da su aktivnosti dovršene, prati napredak i preporučuje koji sertifikati treba da budu obnovljeni.

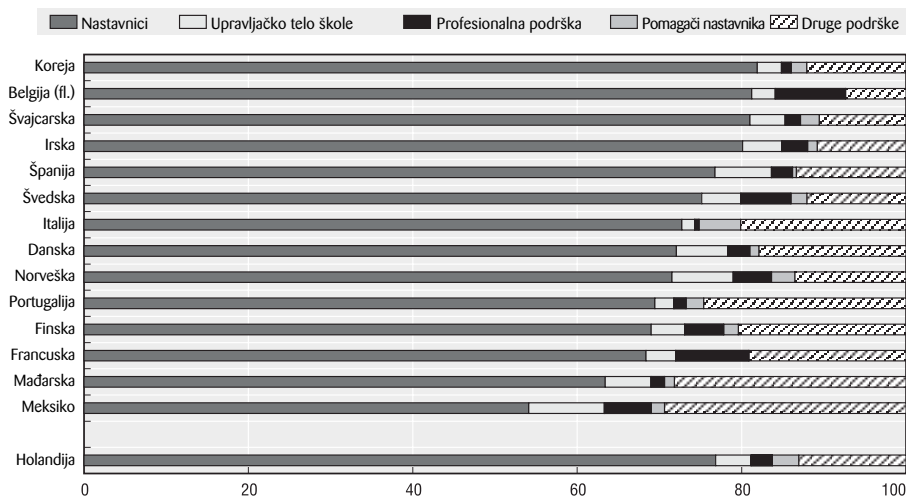
U junu 2001. kanadska provincija Ontario donela je zakon koji zahteva da svi nastavnici moraju da zarade 14 kredita profesionalnog usavršavanja svakih pet godina u sedam osnovnih kategorija (nastavni plan, znanje, ocenjivanje učenika, specijalno obrazovanje, strategije podučavanja, upravljanje učionicom i vođstvo, korištenje tehnologije i komuniciranje sa roditeljima i učenicima) kod akreditovanih institucija za obučavanje da bi održali svoje sertifikate. Nastavnički koledž u Ontariju, profesionalna organizacija nastavnika, dobija informacije iz odobrenih izvora kad god neki od nastavnika uspešno završi odobrene kurseve. Zbog vrlo kontraverzne debate, međutim, novoizabrana vlada Ontarija ukinula je program u decembru 2003. godine.

Obnavljanje sertifikata ima jasne prednosti: omogućava snažne podstreke za nastavnike da stalno unapređuju svoje znanje i veštine i omogućava školskim sistemima da identifikuju u kojim ključnim područjima njihovi nastavnici treba da se usavrše. Obnavljanje sertifikata bazira se na standardu dobre prakse prihvaćenom u celoj profesiji, omogućava sistemu da stvori razumljivo shvatanje o tome šta znači nastavnički profesionalizam i trebalo bi da pomogne da se izgradi poverenje javnosti u škole i nastavnike. Ipak, nije jasno da li će programi obnove sertifikata, koji se baziraju na tome da nastavnici završavaju određene razvojne aktivnosti, biti dovoljno rentabilni. Profesionalno usavršavanje je važno, ali potrebna je i bliska veza između obnavljanja sertifikata i onoga što nastavnici zaista rade u školama i šta njihovi učenici uče.

6.2.6. Unapređenja i raznovrsnost u karijeri

U većini zemalja prilike za unapređenja i nove odgovornosti obično su ograničene za nastavnike koji žele da ostanu u učionicama. Unapređenja obično uključuju nastavnike koji provode manje vremena u učionicama, a samim tim smanjuju jedan od glavnih razloga zadovoljstva poslom. Čak i za one koji bi voleli da preuzmu više uloga van učionice, prilike za to u mnogim zemljama i dalje su prilično ograničene. Kako pokazuje grafikon 6.7, 2001. je u proseku 5% osoblja u srednjim školama bilo označeno kao deo upravljačkog tela škole, a samo 4% kao profesionalna podrška.

Grafikon 6.7. Distribucija školskog osoblja po kategoriji na osnovu izveštaja školskih direktora, srednje škole, 2001.



Napomene: Podaci za Irsku trebalo bi da se tumače pažljivo zbog mogućeg porasta broja profesionalne podrške i drugih podrški. Holandija se nije uklopila u međunarodne zahteve za uzimanje podataka.

Upravljačko telo škole obuhvata profesionalno osoblje koje je zaduženo za upravljanje školom i administraciju, tj. direktori/upravnici škole i njihovi zamenici. *Pomagači nastavnika* su neprofesionalno osoblje ili učenici koji pomažu nastavniku dajući instrukcije pojedinim učenicima. *Profesionalna podrška* uključuje profesionalno osoblje koje pomaže učenicima, npr. savetnici, bibliotekari, psiholozi. *Druge podrške* uključuju osoblje za održavanje škole i njeno svakodnevno funkcionisanje, npr. recepcioneri, sekretarice, vodoinstalateri, vozači, čistačice i slično.

Izvor: Baza podataka OECD-a ISUSS, 2003, izdao OECD (2004b).

Nastavnička karijera često se opisuje kao „dosadna“ sa malo prepoznatih uloga izvan učionice i malo mogućih unapređenja i prilika za raznolikost u karijeri. Uloge kao što su mentorske za nastavnike početnike, koordinatore obučavanja, koordinatore školskih projekata i osoblja za razvoj nastavnog plana pomogli bi u ispunjavanju školskih potreba i stvorili bi raznolikost u karijeri, a da ne stvaraju hijerarhiju u školi.

Neke zemlje stvaraju veće karijerne mogućnosti za nastavnike, stimulirani delom većim brojem uloga u škole koje imaju prilične odgovornosti za donošenje odluka. Takve uloge uključuju upravnika katedre, vođu tima i menadžera razvoja nastavnog plana i/ili ličnog razvoja. Takva mesta koja predstavljaju uvođenje „srednjeg nivoa menadžmenta“ pozicija u škole, obično uključuju veću platu, smanjen broj radnih časova u učionici ili neku kombinaciju ovo dvoje. Primer 6.5. daje nedavne primere iz Australije, Engleske i Velsa, Irske, Kvebeka (Kanada) i Sjedinjenih Država.

Sličan razvoj očigledan je u zdravstvenom sektoru. Na primer, u Ujedinjenom Kraljevstvu Ministarstvo zdravlja nedavno je promovisalo napredak u karijeri medicinske sestre proširivajući ulogu sestre i povećavajući broj starijih sestara i sestara konsultanata (Simens i Herst, 2004).

6.2.7. Uprava i raspoloženje u školi

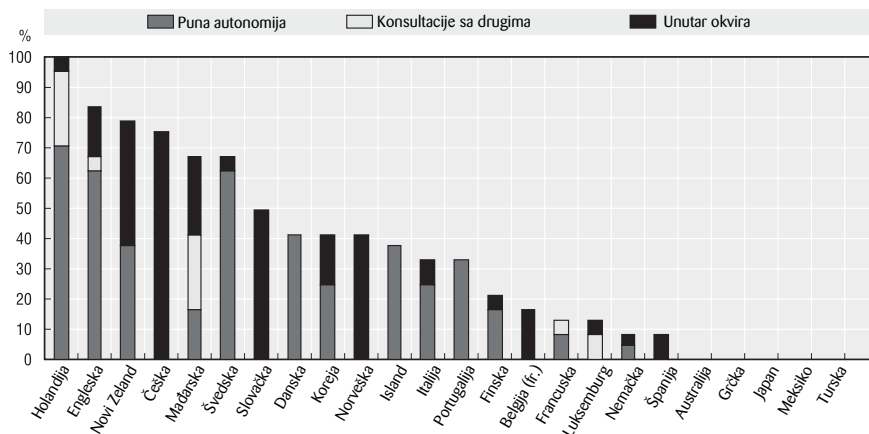
Istraživanja su pokazala da školska uprava ima važan uticaj na zadržavanje nastavnika pomažući da se razvije stimulativna školska kultura koja podržava nastavnike, kao i pomažući da se nastavnici zaštite od rastućeg i ponekad kontradiktornog spoljašnjeg pritiska (Malford, 2003). Vešte vođe mogu da pomognu u razvitku osećaja vlasništva i svrhe u načinu na koji nastavnici pristupaju poslu, da uvedu deobu vođstva i razvitak kolegijalnosti, omoguće profesionalnu autonomiju nastavnicima i pomognu im da dosegnu nivo zadovoljstva poslom, kao i da nastave profesionalno usavršavanje. Nastavnici koji rade zajedno na smislene i svrsishodne načine češće ostaju u profesiji jer osećaju da su cenjeni i podržani u svom radu.

U mnogim zemljama direktori se više ne smatraju „glavnim nastavnicima“, već vođama i menadžerima organizacije čija složenost raste. Direktori i ostale vođe škola sada se često vide kao ključni za uspeh ili propast škole. Od njih se sve više očekuje da stvaraju radni etos saradnje među osobljem, da dobiju i

rasporede resurse, da promovišu profesionalno usavršavanje nastavnika, da unaprede uspeh učenika, da razviju uspešna partnerstva sa zajednicom i da se nose sa inovacijama i reformama (*Drake and Roe, 2003; Pierce, 2000*). Ovo su veliki zahtevi i ovaj projekat je otkrio veliku zabrinutost u većem broju zemalja u vezi sa privlačenjem i podržavanjem efektivnog vođstva u školi, naročito u kontekstu veće odgovornosti škola kad je u pitanju donošenje odluka.

Grafikon 6.8. daje pregled za određeni broj zemalja, koliko su vođe škola uključene u tri domena upravljanja osobljem u državnim školama: zapošljavanje i otpuštanje nastavnika, određivanje odgovornosti i uslova rada osoblja, sređivanje plata zaposlenih. U zemljama kao što su Češka, Engleska, Mađarska, Holandija, Novi Zeland, Slovačka i Švedska, veći deo odluka o osoblju donosi se na školskom nivou sa različitim nivoima autonomije. Na primer: u Češkoj, Mađarskoj, Novom Zelandu i Slovačkoj većina odluka o osoblju na školskom nivou donesena je ili nakon konsultovanja sa drugima ili unutar okvira koji je dobijen sa vrha. Kao kontrast tome, škole imaju daleko veću autonomiju odlučivanja o osoblju u Engleskoj, Holandiji i Švedskoj. U Australiji, Austriji, Nemačkoj, Grčkoj, Japanu, Španiji i Turskoj škole se vrlo malo mešaju u područje upravljanja osobljem.

Grafikon 6.8. Postotak odluka o osoblju od strane škola po načinu, viši razredi osnovne, državne škole, 2003.



Napomene: Zemlje su poslagane po redu opadajućeg postotka donošenja odluka na školskom nivou. Domen „odluka o osoblju“ podrazumeva zapošljavanje i davanje otkaza, dužnosti i uslove rada osoblja i određivanje plata. Školski nivo uključuje školsku administraciju i nastavnike, ili školski odbor ili komisiju, ustanovljenu posebno za pojedinu školu. „Puna autonomija“ označava da su jedina ograničenja na odluke u vezi sa ustavom i opštim zakonima, a ne onima u vezi sa obrazovanjem. „Konsultacije sa drugima“

Izvor: OECD (2004a)

Da lakše ispune povećana očekivanja i odgovornosti, mnoge zemlje sada znatno više obučavaju, pomažu i vode direktore škola i iskusne članove osoblja nego što su to radili u prošlosti. Na primer, Engleska je preduzela niz inicijativa, kao što su razvoj programa školskog vođstva (*Headship Induction Programme*), stvaranje Nacionalne profesionalne kvalifikacije za upravljanje školom (*National Professional Qualification for Headship*), i uspostavljanje Nacionalnog koledža za školsko vođstvo (*National College for School Leadership*, videti dodatak 6.6). 2004. Australija je uspostavila Nacionalni institut za kvalitetno podučavanje i školsko vođstvo (*National Institute for Quality Teaching and School Leadership*) čiji je cilj da podrži i unapredi nastavničku profesiju i inovacije u školama; odbor koji njime upravlja uglavnom se sastoji od udruženja nastavnika i direktora škola. Neke zemlje nude posebne univerzitetske kvalifikacije za školsko vođstvo, dok se druge fokusiraju na prilike za obučavanje na samom poslu.

Švedska ima četverostepeni pristup za regrutovanje direktora koji već dugo koristi: regrutovanje zainteresovanih; uvođenje u posao za nove direktore; nacionalni program profesionalnog razvoja nakon dve godine rada; dalji razvoj karijere, koji uključuje univerzitetske kurseve i snažnu podršku profesionalnih udruženja direktora (Johanson, 2002.). U Sjedinjenim Državama, „Nove vođe za nove škole“ (*New Leaders for New Schools*) je državno-privatno partnerstvo posvećeno regrutovanju i obučavanju direktora u školama u centru grada. Budući direktori dobijaju sedam nedelja besplatne obuke o obrazovnom vođstvu, godinu dana plaćenog „nadgledanja“ od strane iskusnog direktora, i, kad dobiju svoje škole, dve godine intenzivnog profesionalnog razvoja (Goldstajn, 2001.).

Dodatak 6.6 Programi obuke za direktore škola u Engleskoj

U Engleskoj od 1995. Postoji nagli razvoj programa za upravljanje školama. Program za uvođenje u posao, *Headship Induction Programme*, koji je pokrenut 1. septembra 2003, nudi prilagođenu obuku i podršku za prve tri godine na poslu. Subvencija od 2.500 funti omogućena je za one koji učestvuju u programu da bi platili obuku.

Nacionalna profesionalna kvalifikacija za upravljanje školama (NPQH) uvedena je 1997. i ponovo uvedena 2000. Nakon obimnih konsultacija. Obavlja se kroz aktivnosti u školi, obuku, tutorijale i učenje putem kompjutera i Interneta. Preko 8.600 pojedinaca trenutno polaže NPQH, a preko 12.900

je završilo program. Od aprila 2004, svi koji zauzimaju svoju prvu vodeću poziciju u državnoj školi moraju da imaju završen NPQH kurs ili da su blizu završavanja.

Program vođstva za poziciju direktora (*Leadership Programme for Serving Heads*), uspostavljen 1998, dizajniran je da bi zaposleni direktori razmotrili i unapredili svoje veštine vođstva. Ovi kursevi se pohađaju pri Nacionalnom koledžu za školsko vođstvo, koji je pokrenut 2000. Razvijen je niz programa da bi se podržale grupe koje su slabo predstavljene na vodećim pozicijama, kao što su žene i manjine.

Program „Vođstvo iz sredine“ (*Leading from the Middle*), koji je započet 2003, obučava članove uprave škole srednjeg nivoa, koji rade u malim timovima unutar škole ili grupe škola da unaprede liderske veštine, dobiju obuku i podršku od starijih kolega u školi, i razmotre ulogu srednjeg nivoa. Cilj programa je da ima 7.000 učesnika do 2004./2005.

Evaluacija od strane Službe za standarde u obrazovanju (Ofsted – *Office for Standards in Education*) i Erli *et al.* (*Earley et al., 2002.*) zaključili su da se upravljanje školama popravilo, i da su postojeći programi uglavnom uspešni, iako ne uspevaju uvek da se nose sa različitim potrebama učesnika. Preporuke za unapređivanje kažu da programi obuke treba da uklope i strategije za upravljanje količinom posla, ravnoteže života i polsa, i širenja dobre prakse.

stama, ili ne postoje ni u jednoj bila su: nastavničko vođstvo, balansiranje svih dužnosti koje se od direktora očekuju, moral nastavnika, uvođenje inovacija, marketing, uspešan rad sa školskim odborima, promovisanje i preduzetništvo, kao i uspešan rad u širem političkom i društvenom kontekstu.

Iako je određen broj obećavajućih inicijativa i programa u toku, ukupna impresija je da veze između vođstva škole, raspoloženja među osobljem i zadovoljstva poslom kod nastavnika treba da su na višoj poziciji na listi prioriteta.

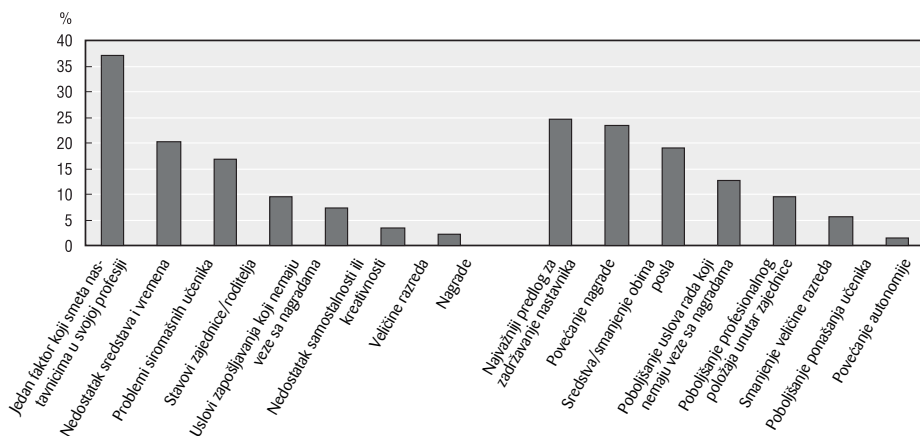
6.2.6. Uslovi rada

Kao što je već viđeno, razlozi zbog kojih nastavnici napuštaju radna mesta variraju od zemlje do zemlje, kao i važnost koju pripisuju određenim faktorima. Ali jasno je da, pored privlačnosti boljih prilika za karijere na drugim mestima ili uloge koju igraju prilike lične prirode, loši uslovi rada često

su razlozi zbog kojih nastavnici napuštaju profesiju. Uslovi su često povezani sa velikim obimom posla, nedostatkom sredstava i podrške, kao i radom sa problematičnim učenicima, i, što je sve češći problem, problematičnim roditeljima.

Kako pokazuje grafikon 6.9, nastavnici u Australiji smatraju „nedostatak sredstava ili vremena“ kao najvažniji izvor brige kad je u pitanju njihov posao (37% nastavnika). Slično tome, „sredstva/smanjenje obima posla“ bilo je drugi predlog po brojnosti za zadržavanje nastavnika (23% nastavnika), odmah iza „povećanja nagrada“ (25%). Kako je primećeno ranije na grafikonu 6.3B, pregled nastavnika u Engleskoj otkrio je da je „previše posla“ bio glavni razlog za napuštanje profesije, nakon odlaska u penziju i trudničkog odsustva, a „stres“ je takođe bio jedan od glavnih razloga. Izveštaj za Finsku primećuje da „nastavnici primećuju da žurba uzrokuje najviše stresa u svakodnevnom poslu, jer osećaju da ne mogu da obave svoje obavezne zadatke unutar vremenskih restrikcija“. Studija koju je uradio Korhonen (2000.) pokazuje da je 88% finških nastavnika navelo probleme sa pritiskom zbog nedostatka vremena kao problem u svom poslu.

Grafikon 6.9. Faktori koje nastavnici navode kao negativne u svojoj profesiji, i njihovi predlozi za zadržavanje nastavnika, Australija, 2002.

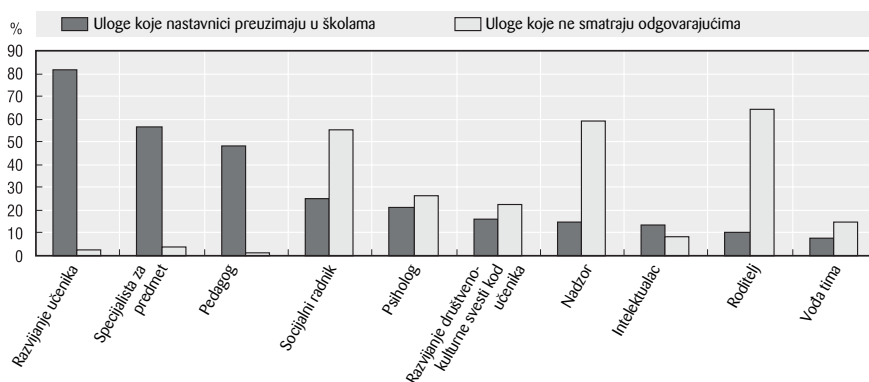


Napomena: Brojke se baziraju na anketi koju je uradilo 2.500 nastavnika iz državnih i privatnih škola, iz urbanih i ruralnih sredina Australije, iz osnovnih i srednjih škola.

Izvor: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2003). (Savet ministara o obrazovanju, zapošljavanju, obuci, i brizi za mlade)

Jedan od glavnih izazova je da često postoje nedostaci jasnog profila ili okvira posla nastavnika u školi. U nekim zemljama sve što je navedeno je broj časova, a ovo značajno nipodaštava obim zadataka koji se od nastavnika očekuju. Na primer, grafikon 6.10 pokazuje uloge nastavnika u srednjim školama koje potpomaže katolička crkva u francuskoj zajednici u Belgiji, ali za koje ne smatraju da su odgovarajuće obučeni. Ovo uključuje „socijalnog radnika“ (navedeno od strane 55% nastavnika), „nadzornika“ (59%), „roditelja“ (64%), i „psihologa“ (27%). Podaci iz australijske ankete na grafikonu 6.9 takođe identifikuju probleme siromašnih učenika i stav zajednice/roditelja kao drugi i treći razlog brige kad je u pitanju nastavnička profesija.

Grafikon 6.10. Gledanje na ulogu nastavnika u školama i uloge nastavnika koje ne smatraju odgovarajućima, nastavnici u srednjim školama koje potpomaže katolička crkva, francuska zajednica u Belgiji, 1999.



Napomena: Brojke se baziraju na anketi koju je radilo 3.600 nastavnika škola koje dodatno finansira katolička crkva u francuskoj zajednici u Belgiji. Od nastavnika se zahtevalo da daju tri odgovora za svaki od dva aspekta navedena ovde, tako da procenat pokazuje proporcije nastavnika koji su izabrali određenu opciju između tri data odgovora.

Izvor: Maroj (Maroy, 2002.).

Neki od dodatnih zadataka koji se zahtevaju od nastavnika polaze od nedostatka osoblja za podršku. Kao što je pokazano na grafikonu 6.7, za srednje škole u većini zemalja, „profesionalna podrška“ i „pomagači nastavnika“ u proseku zauzimaju samo 4% i 2% školskog osoblja. Na osnovu poseta različitim zemljama, ustanovljeno je da je broj osoblja za podršku još ograničeniji u osnovnim školama.

Engleska je nedavno pokrenula inicijativu koja želi da značajno proširi ulo-

gu i broj osoblja za podršku u školama, i da kroz ovo popravi uslove rada nastavnika (videti dodatak 6.7).

Nastavnici takođe izražavaju brigu zbog pravila, koja smatraju ograničavajućima za svoju profesionalnu autonomiju, kao i odgovornima što gube vreme i energiju koje mogu da iskoriste na važnije zadatke. Na primer, kao što je rečeno u izveštaju pripremljenom za Flamansku zajednicu u Belgiji: „...naveli su da je za neke nastavnike najvažniji razlog za napuštanje profesije iritacije sveobuhvatnim pravilima, ograničenjima koja donose, zajedno sa količinom posla u vezi sa planiranjem. Nastavnici su opterećeni sa toliko administrativnih zadataka da ne mogu više da obavljaju svoje redovne zadatke kako treba.“ Slično tome, izveštaj iz Danske kaže da: „Frustracije u životu nastavnika izazivaju...naročito dogovori o radnim satima, čija (preterana) nefleksibilnost (smanjuje) profesionalnu slobodu rada (nastavnika)“.

Dodatak 6.7. Menjanje modela rada u školi u Engleskoj i Velsu

Podizanje standarda i sređivanje obima posla (sporazum na nacionalnom nivou sa lokalnim poslodavcima, osobljem za podršku, sindikatima nastavnika i direktora) potpisan je januara 2003. Menjanje modela ima veze sa pomaganjem nastavnicima da se fokusiraju na ono što je suština njihovog posla – predavanje. Od nastavnika se više ne očekuje da rutinski obavljaju administrativne i činovničke zadatke. Od septembra 2004. postoji ograničenje na to koliko nastavnici moraju da preuzmu časova menjajući nekog od kolega, a od 2005. imaće garantovano vreme za planiranje, pripremu i ocenjivanje.

U srcu ove reforme je veća uloga osoblja za podršku. Uz povećanje broja osoblja za podršku, program unapređuje obuku, kvalifikacije i prilike za napredovanje u karijeri. Razvoj uključuje propise koji pojašnjavaju uloge nastavnika i osoblja za podršku; upravljanje i nadzor osoblja za podršku; uvodnu obuku za ovo osoblje, i proširivanje uloge Agencije za obuku nastavnika da uključuje i osoblje za podršku, a ne samo nastavnike.

Implementacija se vrši kroz tim za nacionalnu promenu modela (NRT – *National Remodelling Team*) koji pomaže školama da identifikuju lokalna rešenja, upravljaju promenama i dele iskustva sa drugim školama.

Anketa sprovedena u osnovnim školama za Ministarstvo obrazovanja (2004.) pokazala je: da se upotreba osoblja za podršku povećala za 70% u poslednje tri godine; 97% učesnika ankete reklo je da se predavanje i učenje poboljšalo; 57% učesnika ankete reklo je da se stres smanjio; oko polovine učesnika ankete reklo je da se smanjio ukupan obim rada nastavnika.

Posete recenzenata zemljama pokazale su da u nekim zemljama školama često nedostaju odgovarajući kapaciteti i sredstva koji bi pomogli nastavnicima u planiranju i pripremi. Nastavnici često nemaju svoje kancelarije i radni prostor, i nemaju pristup informacionoj tehnologiji ili sredstvima koja bi osigurala produktivnost u saradnji. Jedan rezultat toga je da u nekim zemljama nastavnici ne ostaju u školi kada nemaju čas, što može da poremeti kolegijalnost i zajedničko planiranje. Na primer, nastavnici sa punim fondom časova u privatnim školama koje potpomaže katolička crkva u francuskoj zajednici u Belgiji kažu da je oko dve trećine priprema za čas napisano kod kuće, a mnogi kažu da bi ostali duže u školi kada bi imali bolja sredstva za rad (Maroj, 2002.). U ovom kontekstu, Koreja daje primer dobre podrške nastavnicima u vidu informacionih tehnologija, kao i dobrog prostora za rad nastavnika u školama (videti dodatak 6.8).

Disciplina učenika i bezbednost u školi su dodatni izvori stresi. Na primer, studija Santavirte *et al.* (2001.) otkriva da je 20% finskih nastavnika osećalo da problemi sa disciplinom uzrokuju naporan rad kod njih. Oko 10% nastavnika shvata nasilničko ponašanje učenika kao svakodnevni izvor stresa. Procena provincijalnih sekretarijata u obaveznom školovanju u Finskoj pokazala je da su pretnje i nasilje usmereno ka nastavnicima prijavljeno u 20% škola. U slučaju Sjedinjenih Država, Ingersoll (*Ingersoll*, 2001.) primećuje da su male plate, neadekvatna podrška školske administracije, problemi sa učeničkom disciplinom, i ograničeni nastavnički upliv u donošenje odluka u škole svi doprineli velikoj stopi nastavnika koji napuštaju profesiju.

U zemljama gde je nastavnička plata mala, kao što je Meksiko ili Slovačka, nastavnici često moraju da rade još jedan posao, ili u drugoj školi, ili u drugoj profesiji. Potreba da posvete vreme dodatnoj zaradi čini teškim za takve nastavnike da se u većoj meri posvete svojoj školi ili saradnji sa kolegama.

Dodatak 6.8 Podrška nastavnicima i učenicima u vidu informacionih tehnologija u Koreji

Godine 1996. Koreja je prihvatila Afirmativni plan za informatizaciju obrazovanju (*Education Informatization Affirmative Master Plan*) da razvije sredstva i podršku za nastavnike i učenike. Svi korejski nastavnici sada imaju svoj kompjuter, učionice su često opremljene velikim televizorima i imaju vezu sa internetom, škole širom zemlje povezane su na internet,

a veliki procenat nastavnika bio je na obuci za korištenje informacionih tehnologija u školama.

Uz to, postavljena su dva velika Internet servisa. *Edunet* (www.edunet.net) je sveobuhvatni servis za informacije o obrazovanju, koji omogućava učenicima, nastavnicima, i javnosti pristup informacijama o obrazovanju i omogućava stvaranje onlajn zajednica za učenje. Njime upravlja korejski Servis za obrazovanje i istraživanje informacija (*Teaching and Learning Resource Center*), a u junu 2002. imali su 5,3 miliona članova. Nastavnici imaju pristup multimedijalnim nastavničkim sredstvima, napravljenim da omoguće korištenje informacionih tehnologija u nastavi. Učenici imaju pristup onlajn servisu koji održavaju kvalifikovani nastavnici i koji se sastoji od „saveta za predmet“, „pomoći u učenju“, i „pitanja i odgovora“. Drugi inovativni projekat je Centar za podučavanje i učenje (<http://classroom.kice.re.kr>) koji vodi korejski Institut za nastavni plan i program i evaluaciju (*Institute of Curriculum and Evaluation*). On omogućava comprehensive informacije o novom nacionalnom planu i programu, širi inovativne nastavničke strategije i dobru praksu, i omogućava pristup velikom broju nastavničkih materijala, smernica, i alata za ocenjivanje koje nastavnici mogu da koriste. Većina škola ima svoje sajtove kojima popravljaju komunikaciju među nastavnicima, roditeljima, učenicima i lokalnom zajednicom, i promoviše školski program i nastavnički rad.

Istraživanja uglavnom pokazuju da su nastavnici koji su napustili profesiju često da su faktori koji su ih privukli ovoj profesiji – rad sa učenicima i kolegama, profesionalna samostalnost, prilike za lično i intelektualno unapređivanje – postale sve teže za ostvarivanje u svakodnevnoj realnosti posla. Iako ih najviše osećaju mladi nastavnici, takvi faktori se često citiraju od strane iskusnih nastavnika kao razlozi napuštanja profesije.

6.2.9. Politike penzionisanja

Tabela 6.3 sadrži informacije o godištu penzionisanja nastavnika u određenom broju zemalja. Godište za ostvarivanje punih penzionih beneficija obično je oko 60-65 godina, a kreće se od 53 (za nastavnike ženskog pola u Slovačkoj) do 67 godina (Norveška). U svim zemljama je moguće penzionisati se ranije i primiti neke penzione beneficije. Stvarno prosečno godište penzionisanja među nastavnicima uglavnom je mnogo niže, na primer, 54 godine u Izraelu, i 56 u Kvebeku. Neke zemlje nude više fleksibilnosti. Na primer, u

Koreji nastavnici mogu da odu u penziju nakon 20 godina rada, bez obzira na godine, a u Izraelu nastavnici mogu da odu u penziju sa 40 godina, ako imaju bar 10 godina službe.

U gotovo svim zemljama, nastavnici mogu da rade u državnim školama i po isteku redovnog staža za punu penziju. U nekim slučajevima postoji i dobná granica za takve stvari (npr. do 65 godina u Francuskoj, 67 u Švedskoj, 70 u Danskoj i Norveškoj). U Izraelu, nastavnici iznad dobne granice za penziju mogu da rade samo 30% punog fonda časova. Među zemljama iz tabele 6.3, samo Grčka, Koreja, i Španija sprečavaju nastavnike da rade u državnim školama po isteku zakonski propisanog godišta za penziju.

Razlozi za raniji odlazak u penziju uključuju podsticaje koje nude različiti penzioní planovi i privlačnost aktivnosti koje nemaju veze sa poslom, ali takođe uključuju i stres i zasićenje poslom. U slučaju Nemačke, prosečan broj godina odlaska u penziju je 59, što je šest godina manje od godišta za punu penziju. Godine 2001. samo 6% nemačkih nastavnika radilo je do 65. godine. Izveštaj pripremljen za Nemačku navodi dokaze medicinskih i psiholoških studija koje pokazuju da je do jedne trećine nastavnika patilo od raznih fizičkih, psihosomatskih i psiholoških problema, koji se često opisuju kao „sindrom zasićenja poslom“.

U Nemačkoj, kao i određenom broju drugih zemalja, struktura godišta među nastavnicima pokazuje da će se postotak nastavnika koji idu u penziju povećati u sledećih 5 do 10 godina, a ovo bi moglo da stavi dodatni pritisak na nastavničko tržište rada. Uz nove poteškoće u regrutaciji, doći će do značajnih gubitaka nastavničkog iskustva i potencijalnog smanjivanja izvora iz kojeg će se regrutovati sledeća generacija direktora. Kako je primećeno u izveštaju za Australiju, „očito je da postoje važni izazovi za razvoj odgovarajućih politika i strategija da bi se osigurala razumna raspodela nastavnika po starosti, kao i da bi se osiguralo da nastavnici, koje god da su starosti, vide karijeru kao privlačnu i da obrazovanje učenika ima očite koristi od njih“.

Jedan deo novih politika tiče se odnosa prema penzionisanju među nastavnicima kao radnom snagom u celini, i prema svima zaposlenima u javnom sektoru. Sa pojavom povećanja u dužini života, sve starijoj populaciji, rastućim troškovima penzija, i sve manjem broju zaposlenih u starosti od preko 50 godina, mnoge zemlje traže povećanje uobičajene starosti za penziju, ili bar uklanjaju trenutne beneficije ranog odlaska u penziju. Napori se čine da dođe do reforme alternativnih puteva do rane penzije (naročito zbog beneficija pri

dugotrajnom bolovanju i nezaposlenosti, da se pomaže starijim radnicima da ostanu u poslu, omoguće fleksibilniji uslovi rada, i reše problemi starosne diskriminacije u zaposlenju (OECD, 2003.).

Jedan broj zemalja pokušava da ohrabri starije nastavnike da ostanu u profesiji stvarajući više prilika za rad sa pola radnog vremena, produžene dopuste, smanjenje radnih sati bez ugrožavanja stalnog zaposlenja i penzionih prava. Neke zemlje razvile su programe koji se fokusiraju na starije nastavnike pokušavajući da smanje zasićenje poslom i zadržavajući njihove predavačke veštine u školi. Inicijative u Nemačkoj, Holandiji, i Norveškoj opisane su u dodatku 6.9.

Dodatak 6.9. Nove prilike za iskusne nastavnike u Brandenburg (Nemačka), Holandiji, i Norveškoj

U *Brandenburgu* (Nemačka), iskusni nastavnici imaju pravo na šemu zaposlenja sa pola radnog vremena, pri čemu mogu da smanje svoje radno vreme za pola, prihvatajući smanjenje plate za oko 20%. Oko 10% kvalifikovanih nastavnika prihvatilo je ovo u školskoj godini 2002./2003. Takođe, gotovo sve savezne države u Nemačkoj nude odsustvo svake sedme godine radi stručnog usavršavanja, tako što nastavnici rade više za istu platu, ili isto za manju platu u određenom periodu, a to se onda koristi da se finansira ovo odsustvo (ovaj program nije samo za iskusne nastavnike).

U *Holandiji*, program BAPO (regulativa kojom se stimuliše učešće iskusnih nastavnika na tržištu rada) pokrenut je 1994, i koristi smanjenje potrebnog radnog vremena da bi se nagradila dugotrajna vernost profesiji. Nastavnici starosti od 52 do 55 godina mogu da smanje radno vreme za 10%, uz smanjenje plate od 2,5%. Nastavnici stariji od 56 godina, mogu da smanje radno vreme za 20%, uz smanjenje plate od 5%. 2002, 41% kvalifikovanih nastavnika u osnovnim školama, i 47% u srednjim školama učestvovalo je u ovom programu.

U *Norveškoj* neke gradske vlasti uvode „politike za starije“ za nastavnike, koji uključuju ciljanje na aktivnosti radi profesionalnog usavršavanja, smanjenje radnih sati u uočionici, i smanjenje radnog vremena uopšte, a novi zadaci uključuju razvijanje plana i programa, savetovanje u drugim školama, i mentorisanje nastavnika početnika.

6.3. Prioriteti za razvijanje budućih politika

Mnogi od faktora koji čine nastavničku karijeru privlačnim izborom za početnike takođe su važni i za zadržavanje ljudi u profesiji. Strategije navedene u poglavlju 3 za unapređivanje želje za nastavničkom karijerom kod diplomaca i kod ljudi iz drugih karijera – kao što je unapređivanje imidža i statusa nastavnika, osiguravanje konkurentnih plata i uslova rada, i omogućavanje fleksibilnog oblika zapošljavanja – takođe će ohrabriti nastavnike da ostanu. Ipak, nakon što ljudi provedu neko vreme u ovoj karijeri, drugi faktori će početi da budu važni u oblikovanju njihovog stava prema nastavničkoj karijeri, uključujući obim posla, interakciju sa učenicima, raspoloženje u školi, sredstva, osoblje za podršku, školsko vođstvo, i prilike za napredovanje u karijeri. Takve faktore potencijalni nastavnici teško mogu da procene, ali ankete među sadašnjim i bivšim nastavnicima pokazuju da imaju važan uticaj na to da li nastavnici ostaju ili odlaze.

Oni koji prave nastavničke politike moraju da vode računa i o održavanju uspešnosti nastavnika. Cilj politika je, na kraju krajeva, zadržavanje uspešnih nastavnika, što znači da ne samo da svi nastavnici imaju priliku, podršku i podsticaj da nastave da se usavršavaju i rade na visokom nivou, već i da neuspešni nastavnici ne treba da ostaju u profesiji. Neke grupe u javnosti žele da se fokusiraju samo na ovaj drugi problem, što dovodi do omalovažavanja slike u javnosti o nastavnicima, kao i dostignuća velike većine nastavnika. Druge grupe ne žele da priznaju da je ovo pravi problem.

Iako su privlačne plate očito važne za unapređivanje privlačnosti nastavničkog posla, politike moraju da vode računa o mnogo više stvari. Ankete među nastavnicima pokazale su da je od velike važnosti kvalitet odnosa sa učenicima i kolegama, osećaj cenjenosti i podrške od strane vođstva škole, dobri radni uslovi, i prilike da razvijaju svoje veštine. Ovi faktori ulaze u srž načina na koji su škole i nastava organizovani.

Predlozi za ovaj sektor izvučeni su iz iskustava različitih zemalja i inicijativa dokumentovanih u izveštajima za pojedine zemlje, poseta zemljama, i drugih istraživanja. Ne odnose se uvek na sve zemlje učesnice, budući da su u nekim slučajevima nastavničke politike već razvijene, a u nekima se razlikuju po pitanju prirode problema sa zadržavanjem nastavnika u struci.

Evaluacija i nagrađivanje uspešnih nastavnika

Većem broju zemalja izgleda nedostaje čvrsta osnova za prepoznavanje i nagrađivanje nastavničkog rada. Nastavnici u državnim školama ne ocenjuju se na redovnoj bazi u pola zemalja koje učestvuju u projektu. Ograničeni fokus na evaluaciju nastavnika znači rizik slanja implicitne poruke nastavnicima da njihov rad nije važan. Redovno ocenjivanje trebalo bi da se smatra integrisanim, rutinskim delom profesionalnog života.

Trebalo bi da postoji snažan naglasak na evaluaciju nastavnika u svrhe usavršavanja (tj. formativna evaluacija). Ovo može biti uzdržanog karaktera i jeftino, i da uključuje samoocenjivanje, neformalno ocenjivanje od strane kolega, opservacije u učionici, razgovore i redovnu povratnu informaciju od strane direktora i iskusnih kolega. Dizajnirana uglavnom za unapređivanje rada u učionici, takva ocenjivanja omogućila bi redovne prilike da se rad nastavnika prepozna i ceni, i pomoglo bi i nastavnicima i školama da identifikuju prioritete profesionalnog razvoja.

Kao što je raspravljano u poglavljima 4 i 5, važno je da se ocenjivanje individualnih nastavnika pojavi unutar okvira koji omogućavaju dogovorene nastavničke odgovornosti i standarde profesionalnog rada na nivou profesije. Direktori i druge starije kolege treba da budu obučeni za proces evaluacije (i da i sami budu redovno ocenjivani), a škole treba da imaju sredstva kojima će pomoći potrebama identifikovanih potreba za profesionalnim razvojem nastavnika. Okvir i alatke za evaluaciju pomagali bi direktorima i drugim iskusnijim članovima kolektiva, a pomagali bi i nastavnicima da se bolje pripreme za ocenjivanje – kao i da pomoću njega napreduju.

Iako je osnovni fokus formativnog ocenjivanje na unapređivanju nastavnika, ono može da posluži i kao osnova nagrađivanja nastavnika za primeran rad. Na primer, izvanredan uspeh i doprinos školi mogu da omoguće nastavniku da pređe dva stepena plate odjednom. Nagrađivanje nastavnika dopustima, godinom stručnog usavršavanja, prilikama za istraživanja bazirana u školi, podrška za postdiplomske studije, ili prilika za obrazovanje unutar struke moglo bi da bude privlačnije mnogim nastavnicima i moglo bi da im pomogne da prevaziđu ograničenu fleksibilnost podizanja plata koja je prisutna u mnogim sistemima.

Uspostavljanje bliže veze između evaluacije i nagrade trebalo bi da osigura da su mere koje se koriste za ocenjivanje rada nastavnika bazirane da

pokazuju ciljeve škole i uzmu u obzir školsko i razredno okruženje u kojima nastavnici rade. U mnogim prilikama može biti efektivnije fokusirati se na grupna priznanja i nagrade na školskom ili razrednom nivou nego nagrade za individualne nastavnike.

Stalna, neformalna evaluacija usmerena na unapređivanje nastavnika mora da se razlikuje od evaluacije potrebne u ključnim stadijumima nastavničke karijere, kao što su prelazak sa probnog perioda na mesto stalnog nastavnika, ili prilikom prijave za unapređenje. Takve evaluacije, koje su više sumativne po prirodi, moraju da imaju jače spoljašnje komponente i formalniji proces, kao i puteve za žalbu nastavnika koji osećaju da nisu ravnopravno tretirani.

Odgovor na neuspešne nastavnike

Potrebno je da postoje jednostavne, transparentne i prihvaćene procedure za rešavanje problema neuspešnih nastavnika. Iako je broj takvih nastavnika relativno mali, taj problem se često ne rešava, što donosi poteškoće ne samo za škole i nastavnike uopšte, već i za same neuspešne nastavnike.

Jači sistem početnog obrazovanja nastavnika, rigorozniji pristup selekciji i probnom periodu pre nego što nastavnik bude zaposlen za stalno, i stalna, redovna, formativna evaluacija nastavnika pomoći će u sprečavanju dolaska i ostanka loših nastavnika u profesiji. Ipak, u tako velikoj profesiji, ne može se oslanjati samo na preventivne mere, jer će biti i pojedinih slučajeva gde su nastavnici koji su ranije bili kompetentni počeli da rade ispod očekivanja iz niza razloga.

Početni fokus treba da bude na redovnoj, stalnoj evaluaciji nastavnika uz jasnu i konstruktivnu povratnu informaciju nastavnicima o njihovom radu, uz identifikaciju odgovarajuće strategije razvoja. Ipak, ako ne dođe do unapređenja, trebalo bi da postoje procesi da se neuspešni nastavnici uklone iz školskog sistema ili u nenastavničke uloge. U ovim stadijumima bilo bi važno da vlasti koje nemaju veze sa školom, uključujući predstavnike nastavničke profesije, budu umešane u donošenje odluka, i da mehanizam žalbe štiti prava pojedinačnih nastavnika.

Omogućavanje veće podrške za nastavnike početnike

Visoka stopa napuštanja profesije kad su u pitanju nastavnici početnici u nekim zemljama zasluži posebnu pažnju. Kao što je predloženo u poglavlju 4, svi nastavnici početnici trebalo bi da učestvuju u programima uvođenja u profesiju koji uključuju smanjeno opterećenje poslom, obučenog mentora u školi, i blisko partnerstvo sa institucijama za obrazovanje nastavnika. Uz to, kriterijumi i procesi koji se koriste za dodeljivanje nastavnika školama trebalo bi da osiguraju da novi nastavnici nisu koncentrisani u težim i nepopularnijim lokacijama.

Omogućavanje većeg broja prilika za raznolikost karijere

Nastavnička karijera u većem broju zemalja mogla bi da izvuče korist od unošenja raznolikosti, što bi pomoglo da se ispune školske potrebe, a takođe i omogući više prilika i priznanja za nastavnike, uključujući i one koji žele da ostanu fokusirani na rad u učionici. Da bi ovi ciljevi bili postignuti, potreban je dvostruki pristup: (i) stvaranje novih pozicija povezano je sa specifičnim zadacima i ulogama uz rad u učionici, što bi dovelo do diferencijacije na horizontalnom nivou; (ii) lestvicu napredovanja u nastavničkoj karijeri baziranu na kompetentnosti i povezanu sa dodatnim odgovornostima, koja bi dovela do diferencijacije na vertikalnom nivou.

Shvatanje da škole i nastavnici moraju da preuzmu veći broj zadataka i odgovornosti traži da se stvore uloge kao što su mentori za nastavnike početnike i nastavnike na obuci, koordinatori obučavanja u struci, kao i koordinatori školskih projekata. Takve uloge, koje ne bi morale da uključuju i različite plate, već umesto toga određeno vreme van učionice, mogle bi da imaju fiksne periode, tako da omoguće široj grupi nastavnika da učestvuju i steknu iskustvo.

S druge strane, da bi nastavnici gradili karijeru koja odražava njihovo razvijanje veština, uspeh i odgovornosti, bilo bi dobro razmotriti lestvicu karijere baziranu na uspehu i kompetentnosti. Takvi sistemi definišu nastavničku kompetentnost kao deo kontinuuma učenja koji traje ceo život, koristili bi formativnu evaluaciju, i uglavnom imali minimum od tri različita stadijuma, od nastavnika početnika, preko iskusnog nastavnika, do naprednog nastavnika ili nastavnika-stručnjaka. Svaki stadijum bi postene bio sve zahtevniji sa više odgovornosti, i otvoren za manje ljudi, ali uključivao bi značajan porast u statusu i kompenzacijama. Uloge povezane sa dodatnim odgovornostima

uključivale bi šefa katedre, vođu tima, i menadžera razvoja plana i programa i/ili osoblja.

Profesionalna lestvica napredovanja u karijeri bila bi značajan pomak u odnosu na trenutni model nastavničke karijere u mnogim zemljama, koji uključuje stalnu, gotovo automatsku progresiju za skoro svakoga tokom dužeg perioda vremena. Ne samo da ovaj pristup vodi ka stalnom povećanju u troškovima sistema kako radna snaga stari, već može i da bude neprivačlan veštīm i motivisanim ljudima koje škola mora da privuče i zadrži kao nastavnike.

Unapređivanje vođstva i raspoloženja u školi

Imajući u vidu vrlo važnu ulogu direktora škola i ostalog vođstva i razvoja nastavnika, uznemirujuće je što određen broj zemalja prijavljuje da se bore da privuku kvalifikovane kandidate za preuzimanje ovih uloga. Prioriteti uključuje unapređenje obuke, proces selekcije i evaluacije za školsko vođstvo, unapređenu podršku i omogućavanje privlačnih kompenzacionih paketa.

Uzimajući u obzir širok dijapazon odgovornosti koje direktori imaju, važno je da postoji tim u svakoj školi koji će deliti teret i osigurati dobre rezultate. Ovo bi omogućilo direktoru da se fokusira na obrazovno vođstvo, za unapređivanje učenja i predavačkih veština učenika i osoblja, umesto da se koncentriše uglavnom na administrativne zadatke. U jednom broju zemalja direktorima je potrebna dodatna administrativna podrška da dobiju više vremena za važne zadatke u vezi sa obrazovnim vođstvom, kao što je ocenjivanje nastavničkog rada, obučavanje nastavnika i dizajniranje profesionalnog razvoja. Potreba za dodatnom podrškom izgleda da je poseban prioritet u osnovnim školama.

Kao odraz njihove važnosti u školskom sistemu, pozicija direktora trebalo bi da bude javno reklamirana na osnovu jasnih kriterijuma. Aktivnosti profesionalnog razvoja, formalne kvalifikacije i nastavničko iskustvo trebalo bi da se uzimaju u obzir kad se biraju direktori. Izbor direktora trebalo bi da se obavlja pomoću odbora koji uključuje i vanškolske stručnjake. Obnova direktorskog mandata trebalo bi da zavisi od formalne evaluacije, a samim tim da zavisi na kontinuiranoj uspešnosti. Ugovori na određeno vreme takođe bi omogućili onima koji ne žele više da budu direktori da se vrate predavanju ili da traže druge pozicije.

Ključni zahtev je da direktori i druge školske vođe budu obučeni i podržani u obavljanju nastavničkih evaluacija i povežu ovo sa planiranjem profesionalnog usavršavanja. Nastavnici takođe moraju da vide da su nastavnici i drugi članovi školskog vođstva i sami evaluirani na redovnoj osnovi, da bi se i sami aktivno uključili u profesionalni razvoj.

Unapređivanje uslova rada

U određenom broju zemalja nastavnički rad se tradicionalno obračunava po broju časova u učionici. Ovo je osnova za pregovore oko nastavničke plate i uslova, kao i oblikovanje školskog osoblja. Ali predavanje u učionici je samo jedan od aspekata složenog profila posla. Nedostatak eksplicitnog prepoznavanja širokog spektra zadataka koje nastavnički posao obuhvata može da stvori stres kroz nesigurnost oko toga ko je odgovoran za šta, i da stvori dodatni posao jer adekvatni resursi nisu uvek omogućeni. Širina i složenost nastavničkih uloga i odgovornosti moraju da budu eksplicitno prepoznate u profilu posla. Nakon toga mogu da se koriste za pregovore, kao i za oblikovanje programa za obrazovanje nastavnika i profesionalno usavršavanje.

Jasno je da je u određenom broju zemalja nedostatak osoblja za podršku i adekvatne školske opreme znači da su nastavnici premoreni, a učenici ne dobijaju toliko znanja koliko bi mogli. Škole su složene organizacije i mnogi različiti zadaci uključeni su u kvalitetno obrazovanje. Dobro obučeni profesionalci i administrativno osoblje mogu da pomognu da se smanji teret na nastavnicima i oslobodi ih da se koncentrišu na zadatke podučavanja i učenja, kao i pomaganja razvoja mladih ljudi, za šta se nastavnici posebno obučavaju i iz čega razvijaju veliku satisfakciju poslom. Bolje sređeni prostori u školi u kojima osoblje može da se priprema i planira takođe će pomoći u jačanju kolegijalnosti i stvaranju programa.

Omogućavanje fleksibilnijih radnih sati i uslova

Da bi nastavljane rada u nastavničkoj profesiji bilo privlačna opcija za ljude iz različitih ličnih i porodičnih prilika, i iz bilo kojeg starosnog doba, neophodno je omogućiti fleksibilne uslove rada. Ovo može da uključuje programe koji omogućavaju nastavnicima da rade pola radnog vremena, imaju više prilika za dopuste, smanjuju broj radnih sata bez ugrožavanja stalnog zaposlenja i penzionih prava.

U određenom broju zemalja rani odlasci u penziju stvaraju probleme sa osobljem i znače gubitak vrednog iskustva za škole. Deo odgovora na ovo zavisi na opštijoj politici promena koje se tiču godišta za odlazak u penziju, penzionih programa i finansijskih podsticaja za rani odlazak u penziju. Međutim, školski sistemi mogu da budu proaktivni u osiguravanju da škole omogućavaju atraktivne radne uslove za starije nastavnike. Nema koristi ako stariji nastavnici nastave da rade duže od predviđenog jer osećaju da moraju, ali mnogi stariji nastavnici možda žele da nastave da doprinose. Zato bi programi koji ciljaju na sprečavanje zasićenja poslom i zadržavanje važnih veština u školi bili dobro rešenje. Elementi koji uključuju aktivnosti profesionalnog usavršavanja napravljenog da odgovori na potrebe starijih nastavnika, smanjeni časovi rada u učionici i uopšte, novi zadaci koji bi uključivali razvoj plana i programa, savetovanje u drugim školama i mentorisanje nastavnika početnika.

Jedan mogući model bio bi ponuda starijim nastavnicima opcije za postepeno smanjivanje radnih sati za manju platu, ali zadržavanje dugotrajnih penzionih beneficija. Ovo bi značilo postepeno udaljavanje od punog radnog vremena ka smanjenom radnom vremenu, umesto rane penzije kakva je izgleda uobičajena u određenom broju zemalja. Stariji nastavnici zarađivali bi manje, ali bi i radili manje, a „uštedeći“ časovi mogli bi da se koriste za regrutaciju dodatnih mladih nastavnika. Takav pristup uglavnom ne bi imao nikakav uticaj na budžet. Ovo bi osiguralo da se iskustvo starijih nastavnika ne izgubi prerano iz školskog sistema.

Naravno, moguće je da bi neki stariji nastavnici koji trenutno imaju menadžerske ulogu u školama ili višim obrazovnim ustanovama cenili priliku da napuste te položaje i fokusiraju se na rad u učionici i sa mladim ljudima. Politike za starije nastavnike moraju biti rađene po meri pojedinca da bi odgovorili na potrebe ljudi i škola.

Razvoj sveobuhvatnijeg pristupa

Ne postoji jedna strategija koja će osigurati da svi nastavnici nastave da se razvijaju i unapređuju, i da će uspešni nastavnici imati želju da ostanu u profesiji. Potrebno je poduzeti mere na velikom broju frontova, uključujući strukturu karijere, evaluaciju, radnu sredinu i finansiranje. Slični izazovi postoje u zdravstvenoj profesiji, gde postoje velike brige oko privlačenja i zadržavanja kvalitetnih medicinskih sestara. Dodatak 6.10 ilustruje zanimljiv primer iz

Sjedinjenih Država koju uključuje strategije na radnim mestima koje ciljaju na zadržavanje medicinskih sestara unapređujući njihove veštine i dajući im veća ovlašćenja, kao i prepoznavajući one bolnice koje su bile uspešne u zadržavanju medicinskih sestara.

Dodatak 6.10 Promene u organizaciji i radnim mestima medicinskih sestara u Sjedinjenim Državama

U ranim 80-ima, Američka akademija za medicinske sestre (*American Academy of Nursing*) sprovedla je studiju da bi identifikovala bolnice koje su bile uspešne u zadržavanju medicinskih sestara, i koje organizacione karakteristike su bile zajedničke za ove bolnice. Kao rezultat toga, identifikovana je 41 bolnica-magnet koje su imale niz organizacionih karakteristika koje su promovisale i održavale profesionalnu praksu. Ovo je uključivalo otvorene i fleksibilne organizacione strukture, autonomiju osoblja i odgovornost za donošenje odluka, kao i ulaganje u obrazovanje i stručnost sestara. Ovi organizacioni atributi bolnica-magneta povezani su sa boljim rezultatima rada sa pacijentima, i većim nivoom zadovoljstva pacijenata. Sestre su bile zadovoljnije poslom, stopa zasićenja poslom bila je niža, porasla je produktivnost i kvalitet brige za pacijente, kao i stopa ostanka u profesiji. Iako su bolnice-magneti imale običaj da imaju veći broj medicinskih pacijenata u odnosu na pacijente od drugih bolnica, veća količina isplaćenih plata bila neutralizovana kraćim ostankom pacijenata u bolnici, manjom potrebom za intenzivnom negom, i manjim troškovima odlaska osoblja i regrutovanja novog.

Ranih 90-ih, Udruženje medicinskog osoblja Amerike (*American Nurses Association*) preko Centra za akreditaciju američkog medicinskog osoblja (*American Nurses Credentialing Center*) uspostavilo je Program za prepoznavanje kvaliteta usluga (*Magnet Nursing Services Recognition Program*) za priznavanje profesionalne prakse. Ovaj program omogućen je svim bolnicama i predstavlja dobrovoljni oblik recenziranja rada od strane kolega profesionalaca iz drugih bolnica, na osnovu 14 standarda brige o bolesnicima i toga koliko dobro ih koja bolnica provodi. Dobijanje sertifikata bolnice-magneta uključuje i proces od više stadijuma pisane dokumentacije i evaluacije na licu mesta od strane stručnog medicinskog osoblja. Program zahteva da bolnica ide na obnavljanje sertifikata svake četiri godine. 2003. bilo je 90 bolnica-magneta.

Izvor: Izvučeno iz dodatka 4.3 u Simensu i Herstu (*Simoens and Hurst (2004)*).

Literatura

Poglavlje 7

RAZVOJ I IMPLEMENTACIJA NASTAVNIČKIH POLITIKA

Sažetak

Nastavničke politike treba da koriste informacije iz temeljnih istraživanja, dovedu do čvrstih dogovora između zainteresovanih strana i da ponude sigurne strategije implementacije. Ovo poglavlje se bavi procesima konsultacije, razvoja i implementacije koji podupiru politike koje funkcionišu. Ono ispituje veće praznine u istraživanjima i bazama podataka sa ciljem podržavanja nastavničkih politika, i takođe predlaže prioritete na koje se treba usredsrediti u daljem radu.

Predašnja iskustva iz više različitih zemalja ukazuju na to da, ukoliko nastavnici i njihovi predstavnici nisu aktivni učesnici u formulaciji politike i ako sami ne osećaju reformu „svojom“, mala je verovatnoća da će bitne promene biti uspešno implementirane. S druge strane, zainteresovane strane ne bi smele da imaju pravo veta u reformama obrazovanja koje se stiču putem demokratskih političkih procesa. Teško je pronaći pravu ravnotežu, ali otvoren i stalan sistematski dijalog i konsultacije neophodne su za sam proces.

Uz mehanizme konsultacije takođe postoje i dogovori na nivou institucija koje mogu da potpomognu dijalog i uključe nastavnike i organizacije njihove profesije u samu formulaciju politike. Ovo se oslikava u primerima iz više zemalja u kojima su razvijeni Saveti nastavnika koji nastavnicima i zainteresovanim stranama pružaju mogućnost foruma za razvoj politike i, što je najvažnije, mehanizam za uspostavljanje standarda sistema koji proizilaze iz načela same profesije.

Takođe je očigledno da dostupne informacije i podaci o nastavnicima, njihovom radu i karijerama samo delimično zadovoljavaju potrebe nastavničke politike zbog čega je razvoj bolje nacionalne i međunarodne baze podataka o nastavnicima postao prioritet. U većini zemalja postoje veće praznine u istraživanjima koja se bave samom nastavničkom profesijom. Ova istraživanja su važna za unapređenje baza znanja za nastavničke politike, ali i kao način uvođenja novih informacija i ideja u školstvo i uverenje da će kroz taj sistem nastavnici aktivnije učestvovati i koristiti ta nova znanja. Proces formulacije politike bi takođe imao koristi od opsežnijeg sistema nadgledanja i ocenjivanja inovacija i reformi u kojem bi više politika bilo pokrenuto na probnoj bazi pre šire implementacije istih.

Nastavničke politike su kompleksna i često kontraverzna oblast i ovo poglavlje razmatra procese konsultacije, razvoja i implementacije koji podupiru politike koje funkcionišu. Ono ispituje veće praznine u istraživanjima i bazama podataka sa ciljem podržavanja nastavničkih politika i takođe predlaže prioritete na koje se treba usredsrediti u daljem radu.

7.1. Angažovanje nastavnika u razvoju i implementaciji politika

Pitanja kojima se bavi ovaj izveštaj predstavljaju srž nastavničkih profesija i karijera i uspeh bilo koje reforme podrazumeva aktivno učestvovanje samih nastavnika u razvoju i implementaciji politika. Pređašnja iskustva iz više različitih zemalja ukazuju na to da, ukoliko nastavnici i njihovi predstavnici nisu aktivni učesnici u formulaciji politike i ako sami ne osećaju reformu „svojom“, mala je verovatnoća da će bitne promene biti uspešno implementirane. S druge strane, zainteresovane strane ne bi smele da imaju pravo veta u reformama obrazovanja koje se stižu putem demokratskih političkih procesa. Ovakav potez bi doveo do opasnosti gubljenja podrške javnosti od koje obrazovanje u potpunosti zavisi. Teško je pronaći pravu ravnotežu, ali su otvoren i konstantan sistematski dijalog i konsultacije neophodne za sam proces.

Primer 7.1. Konsultacije i reforma nastavničkih politika u Čileu i Italiji

Čile

Akt o nastavnicima iz 1991. godine bio je osmišljen da uvede sisteme ocenjivanja nastavnika u osnovnim i srednjim školama. Ovaj program je ovlastio poslodavce da otpuste nastavnike koji su dobili negativnu ocenu dve godine zaredom. Međutim, taj sistem ocenjivanja nije bio implementiran zbog prigovora upućenih od strane udruženja nastavnika koji su se odnosili na sastav komisije za ocenjivanje i na samu činjenicu da se takav sistem fokusira na kažnjavanje, a ne na poboljšanje. Taj isti sistem ocenjivanja nastavnika je ipak devedesetih godina bio tema rasprave u javnosti i politici. Kao odgovor na prigovore, Ministarstvo obrazovanja je oformilo tehničku komisiju koja se sastojala od predstavnika ministarstva, gradskih vlasti i Udruženja nastavnika. Posle nekoliko meseci komisija je ustanovila model za ocenjivanje nastavnika. Istovremeno, članovi komisije su se do-

govorili da pripreme direktive za standarde rada i da ih implementiraju u probne projekte u više delova zemlje da bi time ocenili i prilagodili procedure i oruđa koja će se kasnije koristiti. Posle dugo konsultacija koje su obavljane u celoj zemlji i dogovora s nastavničkom profesijom ustanovljen je i zvanično usvojen okvir za standarde rada nastavnika. Probni projekti za ocenjivanje rada nastavnika bili su primenjeni u 4 oblasti. Juna 2003. godine su Ministarstvo obrazovanja, gradske vlasti i Udruženje Nastavnika potpisali sporazum o progresivnoj primeni novog sistema ocenjivanja nastavnika. (Više informacija o ocenjivanju nastavnika u Čileu nalaze se u dodacima 6.2. i 6.4)

Italija

U martu 2003. godine italijanski parlament je usvojio važan novi zakon: *Opšti propisi u obrazovanju i osnovni nivo rada koji se odnose na obrazovanje i profesionalno obučavanje*. Ovaj zakon se smatra važnim činom decentralizacije obrazovanja koji podrazumeva potpuno nov pristup koji se koncentriše na konačne ishode i kvalitet. Da bi se usvojio ovaj zakon, bilo je neophodno organizovati brojne političke aktivnosti i debate širom Italije. Komisija za obrazovanje i kulturu u parlamentu zakazala je brojne razgovore sa različitim zainteresovanim stranama, predstavnicima zajednica i stručnjacima. Članovi komisije su takođe omogućili građanima direktan pristup putem elektronske pošte. Roditelji su zauzeli važnu poziciju u novom zakonu, s inicijativama da se poboljša izbor škola, pruže kvalitetnije informacije i da se uspostavi veća odgovornost škola i samog sistema. Zakon je takođe obuhvatao formiranje Nacionalnog sistema ocenjivanja i usvajanje promena u prvobitnim uslovima obrazovanja i stručnosti nastavnika u toku rada. Proces je trajao 18 meseci i konsultacije koje obavljane širom Italije bile su od presudnog značaja za promenu sistema.

Kad su se ministri obrazovanja OECD-a susreli u Dublinu u martu 2004, postojalo je jasno viđenje važnosti učešća nastavnika: „Od vitalne je važnosti da nastavnici i njihove profesionalne organizacije učestvuju u raspravi o obrazovnim reformama i u implementaciji promena. Ministri su se obavezali na procese konsultacije u učešću i bili su ohrabreni izveštajima iz nekih zemalja koji su doveli do toga da nastavničke organizacije preuzimaju oblikovanje novih pristupa ocenjivanju nastavnika i strukturi karijere“ (Dempsey, 2004).

Važnost učešća nastavnika primećeno je i od ILO/UNESCO-vog Odbora stručnjaka za primenu i preporuke koje se tiču nastavničkog osoblja (CEART

– *Committee of Experts on the Application of the Recommendation concerning Teaching Personnel*): „Društveni dijalog je lepak koji drži uspešne obrazovne reforme. Bez punog učešća nastavnika i njihovih organizacija – koji su najodgovorniji za implementaciju reformi – u ključnim aspektima obrazovnih ciljeva i politika, obrazovni sistemi ne mogu da se nadaју da će postići kvalitetno obrazovanje za sve“ (CEART, 2003). Odbor je takođe primetio da „društveni dijalog u obrazovanju ostaje krhki proces donošenja odluka u većini (zemalja)“.

Konsultacije u čitavom sistemu mogu biti glavni pokretač i katalizator reforme. Primer 7.1. omogućava dva nedavna primera iz Čilea i Italije u kojima su obimne konsultacije stvorile temelje za fundamentalne promene u nastavničkim politikama.

Konsultacije koje se tiču stvari koje utiču na nastavničke politike takođe treba da uključuju grupe kao što su oni koji obučavaju buduće nastavnike, poslodavci i učenici. Primer 7.2. pokazuje konsultacione strukture u Mađarskoj.

Primer 7.2. Konsultacione strukture u Mađarskoj

U Mađarskoj, različiti mehanizmi dijaloga i konsultacije uspostavljeni su da daju priliku profesionalnim i građanskim organizacijama da predstave svoje interese u reformi nastavničkih politika. Nacionalni savet za javno obrazovanje (*Országos Köznevelési Tanács*) ima pravo da inicira i predlaže akcije, formuliše mišljenja o stvarima koje se tiču obrazovanja u školi (npr. sređivanje programa, knjiga za kurseve, opreme za predavanje, ispitnih sistema, praktične obuke nastavnika). U nekoliko osnovnih problema javnog obrazovanja slaganje Saveta je obavezno. Članovi saveta uključuju predstavnike Nastavničkih profesionalnih obrazovnih udruženja, Instituta za obrazovanje nastavnika, Mađarske akademije nauka, udruženja poslodavaca, kao i one koje izabere Ministarstvo obrazovanja. Nacionalni odbor za manjine (*Országos Kisebbségi Bizottság*) ima slična prava kad je u pitanju obrazovanje manjina: sve samoupravne vlasti nacionalnih manjina delegiraju jednog člana u Odbor. Savet javne obrazovne politike (*Közoktatáspolitikai Tanács*) radi pod Ministarstvom obrazovanja kao odbor koji priprema odluke, formira mišljenja i pravi predloge. Radi na svih stvarima koje imaju veze sa javnom obrazovnom politikom (osim odnosa između zaposlenog i poslodavca). Svi značajni profesionalni, društveni i vladini partneri imaju predstavnike u ovom odboru koji je organizovan na nacionalnom nivou. Nacionalni savet za

studentska prava (*Országos Diákjogi Tanács*) može da prilaže predloge u vezi sa odlukama koje se tiču učeničkih prava. Sastoji se od devet članova – tri koje bira ministar, tri koje biraju nacionalne učeničke organizacije za učenike između 6 i 14 godina i tri od strane učeničkih organizacija za učenike između 15 i 18 godina. Druga konsultativna i politička tela vode računa o problemima između sindikata u obrazovnom sektoru, poslodavaca u obrazovanju i relevantnih ministarstava kao i upravljanjem obrazovanjem i obukom za posao.

Uz konsultativne mehanizme, tu je i institucionalno uređenje koje može da pomogne u promovisanju dijaloga i da uključi nastavnike i njihova profesionalna udruženja u formiranje politika. Poglavlje 4 dokumentovalo je razvoj Saveta za podučavanje u nekoliko zemalja, koji su obezbedili nastavnicima i drugim zainteresovanim stranama forum za razvoj politika i, što je vrlo važno, mehanizam za postavljanje standarda vođeno profesijom i osiguranje kvaliteta u obrazovanju nastavnika, njihovom uvođenju u posao, radu i razvoju karijerere. Takve organizacije žele da dobiju kombinaciju profesionalne autonomije i javne odgovornosti za nastavničku profesiju, što je već dugo karakteristika profesija kao što su medicina, inženjerstvo i pravo. Ovo bi omogućilo nastavnicima veće znanje o kriterijumima potrebnim za profesiju, standardima za napredovanje u karijeri i osnovi za napuštanje karijere od strane neuspešnih nastavnika. Primer 7.3. pokazuje razvoj Saveta nastavnika u Irskoj.

Primer 7.3. **Savet nastavnika u Irskoj**

Savet nastavnika pokrenut je početkom 2005. i pravno je uspostavljen 1. marta 2006. Savet nastavnika želi da promoviše i održava najbolju praksu u nastavničkoj profesiji kao i u obrazovanju i obuci nastavnika. Kao zakonom propisano telo, Savet upravlja profesionalnom praksom nastavnika, nadgleda obrazovne programe za nastavnike i unapređuje nastavničko profesionalno usavršavanje. Očekuje se da, kroz ove aktivnosti, Savet omogući nastavnicima veliki stepen profesionalne autonomije i time popravi profesionalni status i moral nastavnika. Glavne uloge Saveta nastavnika su:

- uspostavljanje, objavljivanje i održavanje kodeksa profesionalnog ponašanja,
- uspostavljanje i održavanje registra nastavnika,
- određivanje uslova za registrovanje nastavnika kad je u pitanju obra-

- zovanje i praksa,
- pregled i akreditacija programa za obuku nastavnika,
 - upravljanje uvođenjem nastavnika u posao i njihovim probnim radom,
 - predstavljanje nastavničke profesije kad su u pitanju problemi sa obrazovanjem i uspostavljanje procedure za razmenu informacija za nastavnicima, organizacijama koje imaju veze sa obrazovanjem i javnošću,
 - savetovanje ministra na teme kao što su: minimalni standardi za obrazovne kvalifikacije potrebne za ulazak u programe obrazovanja i obuke nastavnika, profesionalni razvoj nastavnika, broj nastavnika i rad Saveta,
 - provoditi upite u vezi spremnosti nastavnika za rad i sprovesti sankcije protiv nastavnika koji loše rade, gde je to prikladno.

Savet se sastoji od 37 predstavnika iz različitih partija koje su povezane sa školskim obrazovanjem: 22 registrovana nastavnika, drugih 15 iz nastavničkih obrazovnih institucija, organizacija za upravljanje školama, nacionalnih udruženja roditelja, industrije kao i onih koje nominira ministarstvo.

U dodatku savetodavnom mehanizmu na nivou sistema i telima za određivanje politika, takođe je važno da je nastavnik posvećen na nivou škole. Primer 7.4. donosi primere iz Španije i Švedske o tome koliko nastavnik učestvuje na školskom nivou, uključujući, u švedskom slučaju, lokalnu implementaciju nacionalnih i regionalnih zajedničkih dogovora o plati.

Primer 7.4. Učešće nastavnika na nivou škole u Španiji i Švedskoj

Španija

Mehanizmi učešća škole dobro su uspostavljeni pomoću niza različitih tela:

- *Školski odbor* je osnovno telo za uokvirivanje politika, i obično uključuje direktora, direktora za studije, nastavnike, učenike, roditelje, lokalne vlasti i osoblje koje ne predaje; odgovornosti uključuju razvoj direktiva za opšte školske programe, unutrašnju organizaciju škole, disciplinske mere, vanškolske aktivnosti i sređivanje prostorija škole.
- *Skupštinu nastavnika* čine direktor i nastavnici; odgovoran je za koor-

dinaciju pedagoških problema, kao što je definicija kriterijuma za ocenjivanje učenika, organizacija dodatnih časova za učenike koji slabije napreduju kao i savetovanje učenika

- *Koordinaciona tela* unutar nastavničkog osoblja upotpunjuju školsku organizaciju; uključuju: mentore, timove za različite nivoe znanja i odbore za pedagošku koordinaciju.

Švedska

Princip koncenzusa je središnja odlika švedskog procesa donošenja odluka. Dijalog i saradnja među različitim grupama u obrazovnom sektoru je uobičajena, iako ne rezultira uvek opštom saglasnošću kad su u pitanju promene obrazovne politike. Na nivou centralne vlade, predstavnici švedskog udruženja lokalnih vlasti (SALA – *Swedish Association of Local Authorities*) i nastavničkih sindikata često učestvuju kao stručnjaci u vladinim odborima i konsultacionim grupama u vezi sa školskom politikom. Zainteresovane strane mogu takođe da prikažu svoje poglede kroz recenzentska tela u vezi sa zvaničnim pitanjima i vladinim predlozima. Osim tako organizovanih saradnji, različiti oblici razgovora i sastanaka nude prilike za dijalog i konsultacije.

Na lokalnom nivou i u pojedinačnim školama, Akt o kodeterminaciji na poslu (*Co-determination at Work Act*) garantuje konsultaciju poslodavaca sa zaposlenima pre nego što donesu veće odluke o njihovom radnom mestu. Štaviše, predstavnici zaposlenih zaključili su dogovor iz 1992. koji postavlja okvir za saradnju na radnom mestu. Po ovom dogovoru o saradnji, poslodavci i nastavnici zajedno traže rešenja kad su u pitanju uslovi na radnom mestu.

Potreba aktivnijeg uključivanja u nastavničku profesiju proteže se dalje od razloga politike i pragmatike. Jedan od glavnih izazova za one koji prave politiku koji se suočavaju sa zahtevima društva znanja jeste: kako održati kvalitet nastavnika i pobrinuti se da nastavnici nastave da učestvuju u efektivnim načinima stalnog profesionalnog razvoja. Istraživanja o karakteristikama efektivnog profesionalnog razvoja pokazuje da nastavnici moraju da budu aktivni učesnici u analiziranju sopstvene prakse u svetlu profesionalnih standarda i napredovanja svojih učenika u svetlu učeničkih standarda.

Hargrivs (2003: 130) je privukao pažnju na poteškoće građenja kulture saradnje u školama i proširivanja istih izvan nekoliko entuzijastičnih dobro vođenih škola i okruga. On tvrdi da se pristup prihvaćen u većini školskih si-

stema svodi na „glumljenu kolegijalnost“, to jest, saradnja je naređena odgore i „gurajući kolegijalnost među ono što treba da se uradi i sa kim, sprečava profesionalnu inicijativu koju bi pokretala nastavnici koji su niže na lestvici... Kao rezultat toga, nastavnici manje sarađuju ili prestaju da sarađuju kad je prošla hitnost implementacije ili kreiranja plana za unapređenja škole“. On se umesto toga zalaže za razvoj profesionalnih zajednica za učenje unutar i izvan škola čija politika može da se stimuliše politikom koja obuhvata:

- strategije razvoja koje opisuju kako napraviti i održati zajednicu za učenje,
- ugrađivanje pokazivača profesionalnih zajednica za učenje u procese inspekcije i akreditacije škole,
- povezivanje dokaza o posvećenosti profesionalnim zajednicama za učenje sa platom baziranom na uspehu i merenjem kompetencije nastavnika koja se koristi pri obnavljanju nastavničkih sertifikata,
- omogućavanje samoučenja u školama i između škola,
- profesionalna samoregulacija kroz procese i organizacije koje uključuju sve nastavnike,
- podržavanje razvoja i širenja profesionalnih mreža nastavnika.

7.2. Unapređivanje baze znanja radi podržavanja nastavničkih politika

Identifikacija i popunjavanje praznina u bazi podataka

Ova aktivnost uveliko se oslanjala na postojeće podatke o nastavnicima, njihovom radu i karijerama. U procesu je postalo očito da ove informacije pokrivaju samo deo spektra koji pokrivaju nastavničke politike i da postoji mnogo ozbiljnih praznina. Razvijanje boljih nacionalnih i internacionalnih informacija o nastavnicima doprinelo bi razumevanju osnovnih problema sa kojima se zemlje suočavaju.

Pokazatelji za informisanje nastavničkih politika trebalo bi da služe tri glavne svrhe: da obaveštavaju proces pravljenja politika i omoguće da se obrati pažnja na ključne probleme; da ojačaju odgovornost javnosti dopuštajući da donosi sud o kvalitetu i uspešnosti predavanja i učenja u školama i da omoguće uvid u probleme nastavničkih politika i u odgovore politika u drugim zemljama.

Okvir pokazatelja za informiranje nastavničkih politika trebalo bi da opiše:

- društvene i školske faktore koji kontekstualizuju nastavničku profesiju,
- opšti trendovi u nastavničkoj profesiji i profil nastavnika kao radnika,
- trendovi, institucionalna struktura i rezultati pripreme i razvoja nastavnika,
- trendovi i faktori privlačenja individualaca u profesiju, uključujući određivanje struktura potražnje i podsticaja,
- strukturalni elementi i rezultati tržišta rada nastavnika uključujući procedure regrutovanja i kriterijum izbora,
- trendovi i faktori u zadržavanju uspešnih nastavnika u školama uključujući školske procese koji oblikuju nastavnički rad.

Takav okvir omogućio bi da ove dimenzije budu povezane sa karakteristikama kao što su: regija zemlje, karakteristike nastavnika, nivo obrazovanja i područje njegovog predmeta, vrsta škole i programa. Na primer: iako je trenutni projekat napravljen da obuhvati nastavnike srednjih zanatskih škola i nastavnike koji predaju učenicima sa posebnim potrebama, relativno malo informacija je trenutno raspoloživo kad su u pitanju problemi politika u vezi sa ovim tipom nastavnika.

Uz to, skupovi longitudinalnih podataka koji prate grupe ljudi tokom vremena i koje su važni za shvatanje odluka u vezi sa karijerom kod nastavnika u ključnim trenucima, mogu da donesu mnoga važna shvatanja, ali uglavnom nisu moguća u zemljama u ovom trenutku. Postoji i nedostatak podataka koji upoređuju uslove rada nastavnika i karijere sa onima u drugim profesijama. Većina podataka i istraživanja korištenog u formulaciji nastavničkih politika su samoreferentni i komparativne informacije iz drugih karijera omogućile bi pogled na trendove i zaključke u vezi sa nastavnicima – kao i ideje za promenu.

Dodatak 2 daje pokazatelje okvira za informisanje nastavničkih politika zajedno sa procenom opšte raspoloživosti podataka na nacionalnom i internacionalnom nivou. Ključna područja u kojima podaci nedostaju u mnogim zemljama, kao i na internacionalnom nivou:

- priroda i ozbiljnost nedostatka nastavnika,
- karakteristike i pozadina onih koji se obrazuju za nastavnike, stopa napretka unutar obrazovanja i udar institucionalnih struktura i tipa programa na uspeh učenika,
- izbor posla nedavnih diplomiranih nastavnika, razlozi zašto se ne od-

- lučuju za nastavnički posao, rana iskustva u karijeri novih nastavnika uključujući mehanizme za uvođenje u posao,
- stope napuštanja nastavničke profesije i promene radnog mesta po karakteristikama pozadine i tipa škole, razlozi za odlazak i izbor odredišta,
 - odnos nastavnika prema poslu uključujući i glavne izvore zadovoljstva i nezadovoljstva poslom,
 - upotreba nastavnčkog vremena, uključujući predmete koji su predavani i njihovu povezanost sa nastavničkim kvalifikacijama i zadatke i obaveze van učionice,
 - plate, beneficije i uslovi rada u odnosu na zanimanja koja zahtevaju slične kvalifikacije,
 - omogućeno profesionalno usavršavanje uključujući tipove aktivnosti, upotrebu vremena i podsticaje,
 - osoblje za podršku i način na koji njihove uloge utiču na ulogu nastavnika.

OECD radi sa zemljama na unapređivanju međunarodnih podataka o nastavnicima i njihovom poslu, naročito kroz projekat Pokazatelja obrazovnih sistema (INES – *Indicators of Education Systems*) iz kojeg je dosta podataka korišteno u ovom izveštaju. Praznine i prioriteti identifikovani u projektu meta su budućeg razvojnog rada INES-a.¹ Uz to, rad Programa međunarodnog ocenjivanja učenika (PISA) u merenju rezultata učenja doprinosi boljem shvatanju okoline u kojoj nastavnici rade. Druge međunarodne organizacije kao što su ILO, UNESCO, IEA (Međunarodna konferencija za ocenjivanje i obrazovne uspehe – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), i Juridiki (*Eurydice*) takođe rade značajan posao na unapređivanju međunarodne baze podataka o nastavnicima. Na primer, ILO i UNESCO napravili su statistički profil nastavničke profesije u velikom broju zemalja širom sveta (*Siniscalco*, 2002). Juridiki je nedavno završio obimnu studiju o nastavničkoj profesiji u Evropi, pokrivši teme kao što su početna obuka i prelazak u radni odnos (Juridiki, 2002a), ponuda i potražnja nastavnika (Juridiki, 2002b) i uslovi rada i plata (Juridiki, 2003).

Ključni prioriteti istraživanja

U većini zemalja postoje velike praznine u istraživanju kad je u pitanju priprema nastavnika, rad i karijere. Takvo istraživanje je važno, ne samo za

¹ Rad OECD-a na unapređivanju međunarodnih podataka o nastavnicima takođe uključuje Projekat indikatora svetskog obrazovanja (WEI – *World Education Indicators*) koji je obavljen u saradnji sa UNESCO-m.

unapređivanje baze znanja za nastavničke politike, već je i način predstavljanja novih informacija i ideja školama, da bi se pobrinuli da nastavnici što aktivnije koriste novo znanje.

Od ključne važnosti je polje u kojem tek treba da se odrede tačne indikacije, a ono se tiče toga šta čini dobrog nastavnika. Ovo čini teškim dizajniranje niza standarda na koje bi nastavnici trebalo da odgovore i pravljanje priprema i razvojnih programa za nastavnike ili smišljanje strategija za neuspješne nastavnike.

Postoji nedostatak komparativnih i međunacionalnih studija o početnom obrazovanju nastavnika. Nekoliko praznina u istraživanju treba popuniti da bi se više naučilo o uspešnim načinima obrazovanja i razvoja nastavnika: koji pedagoški kursevi i instrukcione metode najbolje služe za profesionalnu pripremu nastavnika? Koji su efekti kurseva o predmetima i pedagoških kurseva, koja mešavina je najuspešnija? Malo se zna o uticaju različitih oblika radnog iskustva na uspešnost nastavnika, ili o tome kako se ono najbolje kombinuje sa teoretskim studijama. Longitudinalna istraživanja potrebna su pri ulasku u nastavničko obrazovanje i karijeru, uključujući i one koji u profesiju nastavnika ulaze alternativnim putevima.

Uticaj različitih modela uvođenja u posao na zadovoljstvo poslom, efektivnost i ostajanje u profesiji trebalo bi da se meri preciznije. Međunacionalno istraživanje moglo bi da stvori nove ideje o regrutovanju mentora, pripremanju, i programima podsticanja. Drugi prioriteti istraživanja obuhvataju različite pristupe selekciji i obučavanju direktora škola, kao i odnos između vođstva škole, raspoloženja u školi i nastavničkog rada i zadovoljstva poslom.²

Malo se zna o uticajima različitih modela profesionalnog razvoja na efikasnost nastavnika i motivaciju za učenje. Istraživanje je potrebno da se odredi efikasnost različitih tipova aktivnosti profesionalnog razvoja za različite tipove nastavnika u različitim stadijumima njihove karijere. Trenutno se malo zna o onima kod kojih nastavnici idu na profesionalno usavršavanje i način na koji ponuda i potražnja međusobno reaguju.

Prilike za karijeru i proces napredovanja u nastavničkoj profesiji nisu bili obimno proučavani, iako obrazovni sistem sada stavlja manji naglasak na godine staža u oblikovanju razvoja karijere. Trenutno istraživanje koncentriše

² Godine 2005. i 2006. OECD uradio je projekat za unapređivanje vođstva u školama.

se na odluku da neko postane nastavnik, a mnogo manje pažnje se posvećuje onome što motiviše nastavnika unutar profesije. Dalje istraživanje takođe je potrebno u periodu ocenjivanja i određivanja odgovornosti. Malo se zna o ključnim karakteristikama programa za ocenjivanje uspešnih nastavnika i faktorima njihove uspešne implementacije.

Takođe je jasno da su istraživači malo pažnje posvetili elementima koji čine nastavničko tržište rada – npr. uloga nastavničkih sindikata, faktore ugovora, mehanizme dogovora oko plate i prakse pri regrutovanju. Pitanja na koja treba odgovoriti u literaturi uključuju sledeće: kakvi su efekti kad škola postane direktan regruter i poslodavac nastavnika? Kakvi su efekti otvaranja profesije za individualce koji imaju iskustvo izvan obrazovanja stvarajući alternativne puteve za ulazak u prosvetu?

Možda je najvažnija praznina ograničena pažnja koja je data isplativosti različitih politika. Iako je očito važno znati da li određena promena u politici utiče na uspeh učenika, ovo nije dovoljna osnova za pravljenje politika. Takođe je važno izmeriti sredstva i cenu i odlučiti da li bi ta sredstva donela veći dobitak ako bi se drugačije iskoristila.

Formulacija politika takođe bi imala koristi od obimnijeg nadgledanja i ocenjivanja inovacija i reformi. Zemlje shvataju da mogu da ostvare veću dobit u različitosti sistema testiranjem reformi kao pilot-projekata, u školama i regijama koje se same za to prijave pre nego što dođe do implementacije na širem nivou. Identifikujući faktori uključene u uspešne inovacije i stvaranje uslova za njihovo širenje, ubacivanje u standard i održivost u drugim školama središnja su stvar za uspešnu strategiju implementacije.

Prvi dodatak

SPROVOĐENJE AKTIVNOSTI

Pozadina Aktivnosti OECD-a

U aprilu 2002. godine, Obrazovni odbor OECD-a pokrenuo je Aktivnost pod nazivom *Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Ministri obrazovanja OECD-a istakli su veliku važnost nastavnika u svom izveštaju *Ulaganje u kompetencije za sve (Investing in Competencies for All)*, iz aprila 2001. Školama su postavili zahtevan program rada pomoću kojeg bi reagovali na sve brže promene potreba u društvu i izgradili osnovu za doživotno učenje. Takođe, ministri su ukazali na jasnu povezanost između škola koje imaju poteškoće i kapaciteta nastavničke profesije.

„Razmotrili smo neke od opcija za razvoj naših škola. Optimističnije opcije mogle bi biti u opasnosti ako se javi ozbiljan manjak nastavnika. Zajednički moramo istražiti strategije kojima pi privukli i zadržali kvalitetne nastavnike i direktore škola.” Ulaganje u kompetencije za sve, (str.4).

Problemi politika koje se tiču nastavnika bile su i glavna stavka na sastanku ministara obrazovanja OECD-a, održanog u Dublinu u martu 2004. U sastanak, čija je tema bila *Unapređenje kvaliteta učenja za sve*, bila je uključena i rasprava o inicijativama politika kojima bi povećali broj nastavnika i poboljšali njihovu efikasnost. Ministri istakli da je „kvalitet nastavnika i njihovog rada od ključne važnosti za učenje učenika i unapređenje školskih sistema.“ (Dempsey, 2004).

Svrha Aktivnosti OECD-a

Aktivnost OECD-a osmišljena je kako bi se odgovorilo na veliko interesovanje, na državnom i međunarodnom nivou, za sporna pitanja politika koje se tiču nastavnika. Svrha akcije bila je da se onima koji stvaraju politike obezbede informacije i analize koje bi im pomogle pri formulisanoj i primeni politika koje se tiču nastavnika, te da na taj način omoguće bolji kvalitet podučavanja i učenja na nivou škole. Ciljevi projekta, analitički okvir i metodologija detaljno su opisane u publikaciji OECD (2002a). Glavni ciljevi bili su:

- Da se napravi sinteza istraživanja na temu politika o privlačenju, regrutaciji, zadržavanju i usavršavanju efikasnih nastavnika.
- Da se odrede inovativne u uspješne inicijative i prakse.
- Da se potpomogne razmena pouka i iskustava među državama.
- Da se odrede opcije koje bi razmotrili oni koji kreiraju politike.

Svrha Aktivnosti bila je da se poveća vrednost postojećih međunarodnih publikacija o nastavnicima. Ključna uloga koju imaju nastavnici ogleda se i u velikom broju drugih Aktivnosti OECD-a poput: *Ostati ispred: obuka za vreme rada i stručno usavršavanje nastavnika* (OECD, 1998), *Nastavnici za škole budućnosti* (OECD and UNESCO, 2001) i rad Centra za obrazovna istraživanja i inovacije (CERI) na publikaciji : *Školovanje za sutra* (OECD, 2001) i na usavršavanju nastavničkih veština formativnog ocenjivanja (OECD, 2005). Osim toga, OECD je pokrenuo veliku akciju utvrđivanja međunarodne baze podataka o nastavnicima, kao i godišnje izdavanje publikacije: *Pogled na obrazovanje: indikatori OECD-a*, i Aktivnost usavršavanja od strane Indikatora obrazovnih sistema (INES) na Aktivnosti: *Operativna grupa o podučavanju i učenju*. Poslednje delo, koje se velikim delom bazira na OECD-ovoj Aktivnosti razvijanja politika koje se tiču nastavnika, uspostavilo je temelje međunarodnog pregleda nastavnika, podučavanja i učenja, te postoji predlog da se to istraživanje obavlja periodično.

Sve veća pažnja koju dobijaju politike koje se tiču nastavnika očitava se i u radu drugih međunarodnih organizacija, na primer: Savet Evrope; Evropska komisija; Evropska fondacija za obuku; Informaciona mreža o obrazovanju u Evropi (Eurydice); Internacionalna asocijacija za ocenu edukativnih dostignuća (IEA); Međunarodna organizacija rada (ILO); Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO); UNESCO Evropski centar za visoko obrazovanje (CEPES); UNESCO Međunarodni institut za planiranje obrazovanja (IIEP) i Svetska banka. Projektu je doprinelo i učešće ovih međunarodnih organizacija, kao i učešće Poslovnog i industrijskog savetodavnog odbora OECD-a, (BIAC) i Savetodavnog sindikalnog odbora (TUAC).

Aktivnost je bila usmerena na osnovne i srednje škole. Obuhvatala je i strukovne programe za srednjoškolce, kao i posebne obrazovne programe u koje se upisuju deca školskog uzrasta, mada je veoma mali broj država koje su dostavile podatke o nastavnicima u stručnim školama i školama za učenike sa posebnim potrebama. Plan Aktivnosti uključivao je i državne i privatne škole, ali se većina podataka i rasprava o politikama tiče škola u javnom sektoru. Akcija je bila usmerena prevashodno na nastavnike, ali se dotakla i drugog osoblja u školama, kao i načina na koje se njihove uloge prepliću.

Metodologija i učešće zemalja

Saradnja među državama

Aktivnost se bazirala na dobrovoljnoj saradnji država među sobom i sa Sekretarijatom OECD-a. U istraživanje su bili uključeni problemi sa kojima se zemlje suočavaju, i odgovori politika u cilju privlačenja, usavršavanja i zadržavanja efikasnih nastavnika, kao i smeštanje tih iskustava u širi, međunarodni okvir, kako bi se omogućio bolji uvid i zaključci koji su korisni za države u celosti.

Kooperativni pristup omogućio je državama da nauče više o sebi tako što su uporedile svoja iskustva sa iskustvima drugih zemalja. Takođe, cilj je bio i da pri tom doprinesu široj bazi znanja putem skupljanja međunarodnih indikacija o uticaju reformi politike, kao i o okolnostima u kojima su one najdeleotvornije.

Dva komplementarna pregleda

Projekat je uključivao dva komplementarna pristupa: *Analitički pregled*; i *Nacionalni pregled*. U analitičkom pregledu korišteno je nekoliko sredstava – Izveštaji o nacionalnom stanju, pregledavanje literature, analize podataka i ovlašteni izveštaji. Svrha je bila da se analiziraju faktori presudni za privlačenje, razvoj i zadržavanje efikasnih nastavnika, i moguće reakcije na politiku. U ovom pregledu učestvovalo je svih 25 zemalja. Pored toga, devet država pristalo je da budu domaćini Nacionalne evaluacije, što je uključivalo nezavisne evaluacione timove koji su išli u intenzivne studijske posete i čiji su zaključci uključeni u Nacionalnoj napomeni.

Zemlje učesnice

Zemlje koje su učestvovale u projektu su:

- *Analitički pregled* (25 zemalja, 26 izveštaja o stanju): Australija; Austrija; Belgija (flamanska zajednica); Belgija (francuska zajednica); Kanada (Kvebek); Čile; Danska; Finska; Francuska; Nemačka; Grčka; Mađarska; Irska; Izrael; Italija; Japan; Koreja; Meksiko; Holandija; Norveška; Slovačka Republika; Španija; Švedska; Švajcarska; Ujedinjeno Kraljevstvo i Sjedinjene Države.

- *Nacionalni pregled* (9 zemalja, 10 evaluacionih poseta): Austrija; Belgija (flamanska zajednica); Belgija (francuska zajednica); Nemačka; Mađarska; Italija; Koreja; Španija; Švedska i Švajcarska.

Nacionalni koordinator

Svaka zemlja učesnica odredila je svog nacionalnog koordinatora. Koordinatorove odgovornosti bile su: podnošenje izveštaja Sekretarijatu OECD-a o Aktivnosti; organizovanje kompletiranja nacionalnog izveštaja o stanju na vreme; dogovaranje sa Sekretarijatom OECD-a oko organizacije evaluacionih poseta državama koje su učestvovala u nacionalnom pregledu; pohađanje međunarodnih sastanaka i radionica u vezi sa aktivnošću; koordinacija nacionalnih povratnih informacija o nacrtima materijala; i pomaganje pri Aktivnostima širenja. Spisak nacionalnih koordinatora nalazi se u tabeli A.1.

Nacionalni savetodavni komitet

Većina država koje su učestvovala u istraživanju odredila je nacionalni savetodavni komitet koji predstavlja ključne grupe zainteresovanih strana. Njegova uloga podrazumevala je davanje podrške nacionalnom koordinatoru, nadgledanje pripreme nacionalnih izveštaja o stanju, i opšta ispomoc na Aktivnosti. U zemljama u kojima nije ustanovljen nacionalni savetodavni komitet, osmišljeni su procesi koji bi se pobrinuli da nacionalni izveštaji o stanju adekvatno predstavljaju poglede i rasuđivanje raznih grupa stejkholdera zainteresovanih za politike koje se tiču nastavnika.

Nacionalni izveštaj o stanju

Sve države učesnice pripremile su nacionalni izveštaj o stanju. Ovi izveštaji napravljeni su kao odgovor na zajedničku grupu problema i pitanja, i koristili su istu formu radi bolje uporedne analize i da bi se povećale mogućnosti zemalja da uče jedne od drugih. Nacionalni izveštaji bili su znatan izvor materijala za ovaj izveštaj. Smernice za pripremu nacionalnih izveštaja o stanju date su u OECD-u (2002a).

Plan je bio da nacionalni izveštaji o stanju imaju oko 70 stranica i da sadrže sledeća glavna poglavlja:

1. Nacionalni kontekst
2. Školski sistem i nastavnički kadar

3. Privlačenje sposobnih ljudi u zvanje nastavnika
4. Obrazovanje, usavršavanje i sertifikacija nastavnika
5. Regrutacija, selekcija i postavljanje nastavnika
6. Zadržavanje efikasnih nastavnika

Tabela A.1. Nacionalni koordinatori u zemljama učesnicama

Država	Nacionalni koordinator
Australija	Džordžina Veb (Ms. Georgina Webb), Odsek za obrazovanje, nauku i obuku
Austrija	Dagmar Hald (Ms. Dagmar Hackl), Federalno ministarstvo prosvete, nauke i kulture (do novembra 2003. i od maja 2004.) Sonja Juler (Ms. Sonja Euler), Federalno ministarstvo prosvete, nauke i kulture (od decembra 2003. do maja 2004.)
Belgija (flamanska zaj.)	Gi Jansens (Mr. Guy Janssens), Prosvetno ministarstvo flamanske zajednice
Belgija (francuska zaj.)	Dominik Bartelemi (Mr. Dominique Barthélémy), Ministarstvo francuske zajednice u Belgiji
Kanada (Kvebek)	Silvi Turkot (Mme Sylvie Turcotte), Ministarstvo prosvete u Kvebeku
Čile	Vivijan Hejl (Ms. Vivian Heyl), Ministarstvo prosvete
Danska	Laust Joen Jakobsen (Mr. Laust Joen Jakobsen), Centar za visoko obrazovanje, Veliki Kopenhagen Jergen Torslund (Mr. Jdrgen Thorslund), Centar za visoko obrazovanje, Veliki Kopenhagen
Finska	Birgita Vuorinen (Ms. Birgitta Vuorinen), Ministarstvo prosvete (do decembra 2002.) Maija Inola (Ms. Maija Innola), Ministarstvo prosvete (od januara 2003.)
Francuska	Nadin Prost (Mme Nadine Prost), Ministarstvo nacionalnog obrazovanja, visokog obrazovanja i istraživanja
Nemačka	Mihael Kriger (Mr. Michael Krueger), Ministarstvo prosvete
Grčka	George Bagakis (Mr. George Bagakis), Centar za obrazovna istraživanja u Grčkoj Fani Stillanidu (Ms. Fani Stylianidou), Centar za obrazovna istraživanja u Grčkoj
Mađarska	Laslo Limbaher (Mr. László Limbacher), Ministarstvo prosvete
Irska	Jjan Marfi (Mr. Ian Murphy), Ministarstvo prosvete i nauke (do septembra 2003.) Emer Igan (Ms. Emer Egan), Ministarstvo prosvete i nauke (od oktobra 2003.)
Izrael	Nora Koen (Ms. Nora Cohen), Ministarstvo prosvete Rut Zuzovski (Ms. Ruth Zuzovsky), Univerzitet u Tel-Avivu
Italija	Katerina Veglione (Ms. Caterina Veglione), Ministarstvo prosvete, univerziteta i istraživanja
Japan	Norijuki Takesita (Mr. Noriyuki Takeshita), Ministarstvo prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije (do jula 2004.) Hajasi Tovatari (Mr. Hayashi Towatari), Ministarstvo prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije (od jula 2004.)
Koreja	I-gyeong Kim(Ms. Ee-gyeong Kim), Korejski institut za prosvetni razvoj
Meksiko	Dulce Marija Nijeto de Paskval (Ms. Dulce María Nieto de Pascual), Ministarstvo državnog obrazovanja (do novembra 2003.) Francisko Deseano (Mr. Francisco Deceano), Ministarstvo državnog obrazovanja (od decembra 2003.) Maria del Refugio Gevara (Mrs. Maria del Refugio Guevara), Ministarstvo državnog obrazovanja (od decembra 2003.)
Holandija	Ben van der Re(Mr. Ben van der Ree), Ministarstvo prosvete, kulture i nauke (do decembra 2002.) Hans Ruesink (Mr. Hans Ruesink), Ministarstvo prosvete, kulture i nauke (od januara 2003.)
Norveška	Vidar Solijen (Mr. Vidar Sollien), Norveški prosvetni odbor
Slovačka Republika	Vladislav Rosa (Mr. Vladislav Rosa), Inspekcija državnih škola
Španija	Miriam Valje (Ms. Myriam Valle), Ministarstvo prosvete, kulture i sporta (do septembra 2002.) Paz De La Serna (Ms. Paz De La Serna), Ministarstvo prosvete, kulture i sporta (od oktobra 2002.)
Švedska	Ingrid Holmbek Rolander(Ms. Ingrid Holmbäck-Rolander), Ministarstvo prosvete i nauke (do avgusta 2003.) Aneli Stret (Ms. Annelie Stråth), Ministarstvo prosvete i nauke (od septembra 2003.) An-Katrin Viren (Ms. Ann-Katrin Wirén), Ministarstvo prosvete i nauke (od septembra 2003.)
Švajcarska	Štefan Denzler (Mr. Stefan Denzler), Švajcarski koordinacioni centar za obrazovna istraživanja Štefan Volter (Mr. Stefan Wolter), Švajcarski koordinacioni centar za obrazovna istraživanja
Ujedinjeno Kraljevstvo	Hejzel Brajant (Ms. Hazel Briant), Odsek za obrazovanje i veštine (od oktobra 2002. do marta 2004.) Hilari Emeri (Ms. Hilary Emery), Odsek za obrazovanje i veštine Maks Gala (Mr. Max Galla), Odsek za obrazovanje i veštine (od Maja 2004.) Robert Mejs (Mr. Robert Mace), Odsek za obrazovanje i veštine (do februara 2003.)
Sjedinjene Države	Kejt Volš (Ms. Kate Walsh), Nacionalno veće kvaliteta nastavnika

Poglavlja od trećeg do šestog rade na određivanju glavnih problema politika, na opisu tendencija i glavnih uzročnih faktora, i na diskusiji o bitnim inicijativama politika i o njihovom uticaju.

Rad na nacionalnim izveštajima o stanju odvijao se najvećim delom između juna, 2002. i decembra 2003. Postoje razlike u vremenu kada su se države pridružile istraživanju i vremenu koje im je bilo potrebno da završe i izdaju svoj nacionalni izveštaj o stanju. Takođe, ima razlika u tome koliko su države bile u stanju da uključe trenutne podatke i razvoj politika u svoje izveštaje. Stoga, nacionalni izveštaji o stanju ne odnose se svi na isti period, iako većina njih uključuje dešavanja do otprilike 2000. godine. Rano u 2004. neke zemlje ažurirale su svoje nacionalne izveštaje o stanju kako bi se uvele na internet stranice projekta.

Nacionalni izveštaj o stanju namenjen je za četiri glavne grupe: Sekretarijatu OECD-a i ostalim državama koje su učestvovalе u Aktivnosti kao pomoć pri deljenju iskustava i dolaženju do materijala neophodnih za ovaj izveštaj; timu eksternih recenzenata koji su posećivali države koje su učestvovalе u Nacionalnom pregledu; onima koji su zainteresovani za politike koje se tiču nastavnika u okviru određenih zemalja; i onima koji su zainteresovani za politike koje se tiču nastavnika na međunarodnom nivou i u drugim zemljama. Autori nacionalnih izveštaja o stanju navedeni su u tabeli A.2.

Tabela A.2. Autori nacionalnih izveštaja o stanju

Država	
Australija	Malcolm Skilbeck (Mr. Malcolm Skilbeck), Konel Skilbeck Savetovanje i istraživanje u obrazovanju Helen Konel (Ms. Helen Connell), Konel Skilbeck Savetovanje i istraživanje u obrazovanju
Austrija	Dagmar Hakl (Ms. Dagmar Hackl), Federalno ministarstvo prosvete, nauke i kulture
Belgija (flamanska zaj.)	Gert Devos (Mr. Geert Devos), Univerzitet u Gentu / Škola za menadžment u Vleriku Karlin Vanderheyden (Ms. Karlien Vanderheyden), Univerzitet u Gentu / Škola za menadžment u Vleriku
Belgija (francuska zaj.)	Zaklin Beke (Mme Jacqueline Beckers), Univerzitet u Ližu Stiv Zaspas (M. Steve Jaspas), Univerzitet u Ližu Mari-Katrin Vos (Mme Marie-Catherine Voos), Univerzitet u Ližu
Kanada (pankanski pregled)	Savet ministara prosvete
Kanada (Kvebek)	Klermon Gotje (M. Clermont Gauthier), Univerzitet Laval Muhamed Melouk (M. M'hamed Mellouk), Univerzitet Laval
Čile	Koordinisano od strane: Pole Darvil (Ms. Paula Darville), Ministarstvo prosvete Maurisija Farjasa (Mr. Mauricio Farías), Ministarstvo prosvete Sesara Munjoza (Mr. Cesar Muñoz), Ministarstvo prosvete, pod nadzorom Vivijan Hejl, Ministarstvo prosvete
Danska	Jens Kristijan Jakobsen (Mr. Jens Christian Jacobsen), Centar za visoko obrazovanje, Veliki Kopenhagen Jergen Torslund(Mr. Jrgen Thorslund), Centar za visoko obrazovanje, Veliki Kopenhagen
Finska	Maja Inola (Ms. Majja Innola), Ministarstvo prosvete Touko Hilasvoun (Mr. Touko Hilasvoun), Ministarstvo prosvete Armi Mikola (Ms. Armi Mikkola), Ministarstvo prosvete Kristina Volman (Ms. Kristiina Volman), Ministarstvo prosvete Birgita Vuorinen (Ms. Birgitta Vuorinen), Ministarstvo prosvete
Francuska	Fransoa Kros (Mme Françoise Cros), Conservatoire National des Arts et Métiers Zan-Pjer Obin (M. Jean-Pierre Obin), Inspecteur général de l'éducation nationale
Nemačka	Materijal o stanju imao je nekoliko odvojenih sastavnih delova: - Nacionalni izveštaj o stanju: Sekretarijat Redovne konferencija ministara prosvete i kulture nemačkih država. - Dodatak nacionalnog izveštaja o stanju: Peter Debrich (Peter Döbrich), Klaus Klem (Klaus Klemm), Georg Kraus (Georg Knauss) i Herman Lange (Hermann Lange). - Pregled sindikata na federalnom nivou: od strane DBB-a (Deutscher Beamtenbund, Nemačka federacija radnika u državnoj službi); i GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Sindikat prosvete i nauke). - Izveštaj o stanju pojedinačnih država: Baden-Virtemberg: Ministarstvo prosvete, omladine i sporta. Brandenburg: Ministarstvo prosvete, omladine i sporta. Hamburg: Odssek za prosvetu i sport (priredila Monika Renc (Monika Renz)). North-Rhine Westphalia: Ministarstvo škola, omladine i dece (priredio Ginter Nojman (Günther Neumann)); izveštaj je dopunjen prilozima lokalnih zainteresovanih strana.
Grčka	Fani Stiljanidu (Ms. Fani Stylianidou), Centar za obrazovna istraživanja u Grčkoj George Bagakis (Mr. George Bagakis), Centar za obrazovna istraživanja u Grčkoj Dimitris Stamovlasis (Mr. Dimitris Stamovlasis), Centar za obrazovna istraživanja u Grčkoj
Mađarska	Koordinisao i pripremio Laslo Limbacher (László Limbacher), Ministarstvo prosvete, uz pomoć sledećih ljudi: - Ana Imre (Anna Imre), Nora Imre (Nóra Imre), Marija Nagi (Mária Nagy), Tamas Šitler (Tamas Schüttler), Nacionalni institut za javno obrazovanje. - Mihaji Kočis (Mihály Kocsis), Univerzitet u Pečuju - Marija Beata Varga (Mária Beata Varga) i (Magdolna Faragó-Sós), Ministarstvo prosvete. - Peter Galasi (Peter Galasi) i Julia Varga (Júlia Varga), Univerzitet ekonomskih nauka i državne administracije u Budimpešti.
Irska	Džon Kulahan (Mr. John Coolahan), Irski državni univerzitet u Majnutu
Izrael	Rut Zuzovski (Ms. Ruth Zuzovsky), Univerzitet u Tel-Avivu Šnadar Donica-Šmit (Ms. Šnadar Donitsa-Schmidt), Univerzitet u Tel-Avivu
Italija	Rozario Drago (Mr. Rosario Drago), Ministarstvo prosvete, univerziteta i istraživanja Dodatak o "sindromu pregovaranja" među nastavnicima: Dordio Basaglja (Mr. Giorgio Basaglia) i Vitorijo Lodolo D'Orija (Mr. Vittorio Lodolo D'Oria)
Japan	Kazumicu Fudžita (Mr. Kazumitsu Fujita), Ministarstvo prosvete, kulture, sporta, nauke i tehnologije
Koreja	I-Gyeong Kim(Ms. Ee-gyeong Kim), Korejski institut za obrazovni razvoj Ju-kiung Han (Ms. You-kyung Han), Korejski institut za obrazovni razvoj
Meksiko	Maria del Refugio Gevara (Ms. María del Refugio Guevara), Ministarstvo javnog obrazovanja Laura Elena Gonzalez (Ms. Laura Elena Gonzalez), Ministarstvo javnog obrazovanja
Holandija	Marion Mesters (Ms. Marion Meesters), Bureau Meesters en Oudjans
Norveška	Selma Terese Ling (Ms. Selma Therese Lyng), Institut za radna istraživanja Jon Frode Blilhfelt (Mr. Jon Frode Blichfeldt), Institut za radna istraživanja
Slovačka Republika	Koordinisao i pripremio (Mr. Matej Be o), Institut za informisanje i prognoziranje u obrazovanju, uz pomoć sledećih ljudi: - J. Herth (J. Herich), M. Lipšed (M. Lipšák), J. Račkova (J. Račkova), J. Smida (J. Smida), P. Straka (P. Straka), L. Šimaková (L. Šimáková), E. Tomanova (E. Tomanová), M. Zvalova (M. Zvalová), P. Zverka (P. Zverka), Institut za informisanje i prognoziranje u obrazovanju. - V. Rosa (V. Rosa,), L. Tužinski (L. Tužinský), and S. Kristenko (S. Christenko), Inspekcija državnih škola, Bratislava. - E. Petlak (E. Petták), Univerzitet Konstantina Filozofa u Nitrí - M. Novak (M. Novák), Metodicko-pedagoški centar u Banjskoj Bistrici.
Španija	Ernesto Ortiz Gordo (Mr. Ernesto Ortiz Gordo) Virgilio Sanz Valjeho (Mr. Virgilio Sanz Vallejo) Huan Hoso Alvarez Prieto (Mr. Juan José Alvarez Prieto)
Švedska	Sastavljeno kroz zajedničku saradnju između Ministarstva prosvete i nauke (Ingrid Holmbek-Rolander (Ms. Ingrid Holmbäck-Rolander), Aneli Stret (Ms. Annelie Stråth) i An-Katrin Viren (Ms Ann-Katrin Wären), Univerzitet u Upsali (Marija Folke-Fihtelus (Ms. Maria Folke-Fichtelus) i Ulf P. Lundgren (Mr. Ulf P. Lundgren), i drugih članova nacionalnog savetodavnog komiteta
Švajcarska	Karin Miller Kucera (Ms. Karin Müller Kucera), Centar za istraživanje u obrazovanju (SRED), Ženeva Martin Stauffer (Mr. Martin Stauffer), Švajcarska konferencija kantonskih ministara prosvete (CDIP/EDK), Bern
Ujedinjeno Kraljevstvo	Alister Ros (Mr. Alistair Ross), Londonski Metropoliten Univerzitet Merin Hachings (Mr. Merryin Hutchings), Londonski Metropoliten Univerzitet
Sjedinjene Države	Kejt Volš (Ms. Kate Walsh), Nacionalno veće kvaliteta nastavnika

NASTAVNICI SU BITNI: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike

Evaluacione posete

Još jedan bitan izvor materijala za ovaj izveštaj predstavljaju Nacionalne napomene koje su pripremili eksterni evaluacioni timovi koji su posetili države koje su učestvovala u Nacionalnom pregledu. Time što su obezbedile vanjski pogled na pojedinačne probleme politika koje se tiču nastavnika, Nacionalne napomene su imale za cilj da doprinesu nacionalnoj raspravi, kao i da informišu druge države o tekućim inovacijama politika.

Za svaku koju su posetili, tim od najviše pet recenzenata (među kojima je bar jedan član Sekretarijata OECD-a) analizirao je nacionalni izveštaj o stanju i relevantan materijal, te je dolazio u intenzivnu istraživačku posetu u trajanju od oko 10 dana. Recenzenti su odabrani u dogovoru sa državnim vlastima kako bi se osiguralo da imaju adekvatno iskustvo za rad na glavnim problemima politika u državama koje su posećivali. Cilj istraživačkih poseta bio je da evaluacioni tim stekne razne uvide u politike koje se tiču nastavnika, a deo tih poseta bili su i sastanci sa višim kreatorima politika, nastavnicima, roditeljima, školskim direktorima, prosvetnim sindikatima, onima koji obrazuju nastavnike i onima koji vrše istraživanje; takođe, tu su bile i posete školama i institucijama za obrazovanje nastavnika. Poenta je bila da se prikupi dovoljno podataka i uvida na kojima bi temeljili analizu i predloge za politike. Detalji o evalucionim posetama dati su u tabeli A.3.

Tabela A.3. Tematske nacionalne revizije i članovi timova

Država	Evaluacioni tim
Austrija 27. April – 6. Maj 2003.	Filip Makenzi (Mr. Phillip McKenzie), Sekretarijat OECD-a Fransoa Delanoj (Ms. Françoise Delannoy), ranije u Svetskoj banci, Francuska (Rapporteur) Ben van der Re(Mr. Ben van der Ree), ranije u Ministarstvu prosvete, kulture i nauke, Holandija Štefan Volter (Mr. Stefan Wolter), Švajcarski koordinacioni centar za obrazovna istraživanja, Švajcarska
Belgija (flamanska zaj.) 3-12. Novembar 2002.	Filip Makenzi (Mr. Phillip McKenzie), Sekretarijat OECD-a (Rapporteur) Paolo Santiago (Mr. Paulo Santiago), Sekretarijat OECD-a Hilari Emeri (Ms. Hilary Emery), Odsek za obrazovanje i veštine, Ujedinjeno Kraljevstvo Ane Silvka (Ms. Anne Slivka), Univerzitet u Erlurtu, Nemačka
Belgija (francuska zaj.) 9-17. Jun 2003.	Paolo Santiago (Mr. Paulo Santiago), Sekretarijat OECD-a Klod Lessard (Mr. Claude Lessard), Univerzitet u Montrealu, Kanada (Rapporteur) Žanot Hansen (Mr. Jeannot Hansen), Ministarstvo prosvete, Luksemburg Karin Muler Kučera (Ms. Karin Müller Kucera), Centar za istraživanja u obrazovanju (SRED), Ženeva, Švajcarska
Nemačka 14-26. Septembar 2003.	Paolo Santiago (Mr. Paulo Santiago), Sekretarijat OECD-a Gabor Halaš (Mr. Gábor Halász), Nacionalni institut za javno obrazovanje, Mađarska (Rapporteur) Mats Ekholm (Mr. Mats Ekholm), Nacionalno društvo za poboljšanje škola, Švedska Piter Metjuz (Mr. Peter Matthews), Kancelarija za standarde obrazovanja, Ujedinjeno Kraljevstvo Filip Makenzi (Mr. Phillip McKenzie), Sekretarijat OECD-a (samo poseta Brandenburgu)
Mađarska 8-17. Jun 2003.	Filip Makenzi (Mr. Phillip McKenzie), Sekretarijat OECD-a Dejl Balu (Mr. Dale Ballou), Univerzitet u Vanderbilu, Sjedinjene Države (Rapporteur) Majkl Andersen (Mr. Michael Andersen), Danski institut za evaluaciju (EVA), Danska Evald Bruner (Mr. Ewald Brunner), Univerzitet u Jena, Nemačka
Italija 12-23. Maj 2003.	Jael Dutileul (Ms. Yael Duthilleul), Sekretarijat OECD-a i Svetska banka Ulf Lundgren (Mr. Ulf Lundgren), Univerzitet u Upsali, Švedska (Rapporteur) Ijan Marfi (Mr. Ian Murphy), Ministarstvo prosvete i nauke, Irska Marija Hesus San Segundo (Ms. Maria Jesus San Segundo), Univerzitet Karlos III, Španija
Koreja 20-29. April 2003.	Paolo Santiago (Mr. Paulo Santiago), Sekretarijat OECD-a Džon Kulahan (Mr. John Coolahan), Irski državni univerzitet u Majnutu, Irska Akira Ninomija (Mr. Akira Ninomiya), Univerzitet u Hirošimi, Japan Rouina Fer (Ms. Rowena Phair), Ministarstvo prosvete, Novi Zeland
Španija 8-18. Jun 2003.	Jael Dutileul (Ms. Yael Duthilleul), Sekretarijat OECD-a i Svetska banka Fransoa Kros (Ms. Françoise Cros), Univerzitet u Parizu V, Francuska (Rapporteur) Kristijan Koks (Mr. Christian Cox), Ministarstvo prosvete, Čile Kari Kantasalmi (Mr. Kari Kantasalmi), Univerzitet u Helsinkiju, Finska
Švedska 18-27. Maj 2003.	Filip Makenzi (Mr. Phillip McKenzie), Sekretarijat OECD-a Gert Devos (Mr. Geert Devos), Univerzitet u Gentu / Škola za menadžment u Vleniku, Belgija (Rapporteur) Lorens Ingvarson (Mr. Lawrence Ingvarson), Australijsko veće za obrazovna istraživanja, Australija (Mr. Frode Hauge), Ministarstvo prosvete, Norveška
Švajcarska 9-18. March 2003.	Paolo Santiago (Mr. Paulo Santiago), Sekretarijat OECD-a Alan Vagner (Mr. Alan Wagner), Njujorski državni univerzitet u Olbaniju, Sjedinjene Države (Rapporteur) Kristijan Tijeme (Mr. Christian Thieme), Redovna konferencija ministara prosvete i kulture (KMK), Nemačka Danijela Zaj (Ms. Danielle Zay), Univerzitet Šarl de Gol, Francuska

Zahtevi za prilaganje podataka

Pored nacionalnih izveštaja o stanju, sve države dostavile su podatke o nastavnicima u oblastima koje nisu bile dostupne putem OECD-ovog projekta Indikatori obrazovnih sistema (INES). Podaci su obuhvatali ponudu i pokretljivost nastavnika, upražnjena nastavnička radna mesta, postavljanje nastavnika i njihove kvalifikacije, članstvo u sindikatu i starosni uslov za penzioniranje.

sanje. Države su slale svoje postojeće podatke, nisu vršile nova istraživanja. U pojedinim delovima ovog izveštaja korišteni su odabrani pokazatelji koji su izvedeni iz nekih od tih podataka. Međutim, ovi pokazatelji moraju se posmatrati sa oprezom, pošto je većina država bila u stanju da dostavi samo ograničene podatke, koji uz to nisu prvobitno prikupljeni u svrhu upoređivanja na međunarodnom nivou. Podaci koje su države dostavile bili su korisni pri sticanju utiska o trenutnoj dostupnosti podataka o nastavnicima, i pri određivanju prioriteta za budući rad. Poslednje navedena aktivnost sprovedena je u bliskoj saradnji sa akcijom: *Operativna grupa o podučavanju i učenju* koju je organizovana od strane Indikatora obrazovnih sistema (INES).

Ovlašteni izveštaji i izveštaji o stanju

Aktivnost su obogatili i dva ovlaštena izveštaja i jedan pregled literature koji su detaljno obradili pojedina sporna pitanja:

- *Ekonomski ciklus i ponuda nastavnika (The Economic Cycle and Teacher Supply)*, 2003.; autori: Piter Dolton (*Peter Dolton*), Univerzitet u Nju-kaslu na Tajnu i Londonska ekonomska škola; Endru Tremejn (*Andrew Tremayne*), Univerzitet u Jorku i Univerzitet u Sidneju; i *Cung-Ping Čung*, Londonska ekonomska škola.

- *Školske vođe: Menjanje uloga i uticaj na uspeh nastavnika i škola (School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness)*, 2003.; autor: Bil Malford (*Bill Mulford*), Univerzitet u Tasmaniji.

- *Nagrađivanje nastavnika na osnovu uspeha: Pregled literature (Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review)*, 2003.; autor: Oven Harvi-Bivis (*Owen Harvey-Beavis*), Univerzitet u Melburnu.

Pored toga, pripremljena su i dva izveštaja o stanju kako bi se olakšalo osmišljavanje koncepta i priprema Aktivnosti:

- *Ponuda i potražnja za nastavnicima: Unapređivanje kvaliteta podučavanja i borba protiv manjka nastavnika (Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages)*, 2002.; autor: Paolo Santjago (*Paulo Santiago*), Sekretarijat OECD-a.

- *Obrazovanje nastavnika i karijera u podučavanju u doba doživotnog učenja (Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning)*

arning), 2002.; autor: Džon Kulahan (*John Coolahan*), Irski državni univerzitet u Majnutu.

Sastanci stručnjaka i sastanci nacionalnih predstavnika

U fazi osmišljavanja koncepta, Aktivnost je imala velike koristi od uvida i rasuđivanja grupe istraživača i kreatora politika koji su sazvani na *Sastanak stručnjaka*, organizovan u Parizu, u januaru 2002. Grupu su sačinjavali: Pi-ter Dolton (Univerzitet u Njukaslu na Tajnu i Londonska ekonomska škola), Ričard Ingesol (*Richard Ingersoll*, Univerzitet u Pensilvaniji), Gi Jansens (*Guy Janssens*, Ministarstvo flamanske zajednice u Belgiji), Alen Mišel (*Alain Michel*, Ministarstvo prosvete Francuske), Rouina Fer (*Rowena Phair*, Ministarstvo prosvete Novog Zelanda), Joron Pihl (*Joron Pihl*, Univerzitet u Oslu, Norveška), Huana Sančo Gil (*Juana Sancho Gil*, Univerzitet u Barseloni, Španija), i Jan van Ravens (*Jan van Ravens*, Ministarstvo prosvete Holandije).

Pored ovoga, pre pokretanja Aktivnosti, u martu 2002. organizovan je sastanak nacionalnih predstavnika u Parizu, na koje je prisustvovalo 19 država, povezane zainteresovane strane i druge međunarodne organizacije. Na sastanku je okvirno određen način na koji bi države trebalo da učestvuju, te je doveo do konačnog sporazuma o planu za projektovanje i implementaciju Aktivnosti.

Radionice

U cilju olakšavanja razmene pouka i iskustava među državama učesnicama, domaćini država periodično su tokom Aktivnosti organizovali radionice. Pored nacionalnih prezentacija, pozvani su i međunarodni stručnjaci i zainteresovane strane koji bi doprineli debati. Detalji o radionicama sadržani su u tabeli A.4.

Tabela A.4. Radionice zemalja učesnica

Datum i mesto	Domaćini	Glavna obrađena sporna pitanja
Brisel, Belgija 27-28. maj 2002.	Prosvetno ministarstvo flamanske zajednice u Belgiji	- Priprema nacionalnih izveštaja o stanju. - Traženi podaci i usavršavanje. - Rad Informacione mreže o obrazovanju u Evropi (Eurydice) o nastavnicima u višem osnovnom obrazovanju. - Privlačenje i zadržavanje efikasnih nastavnika u flamanskoj zajednici.
Paris, Francuska 25-26 Novembar 2002.	OECD	- Nacionalno napredovanje Aktivnosti. - Rad o nastavnicima od strane drugih međunarodnih društava. - Grupe za tematsku diskusiju (unapređivanje regrutacije i ponude nastavnika, osnaživanje nastavničkih kompetencija, reorganizacija rada nastavnika i uloga pomoćnog osoblja). - Poboljšavanje baze podataka za politike koje se tiču nastavnika (procena od strane nekoliko međunarodnih organizacija). - Sagledavanje ključnih problema politika koje se tiču nastavnika od strane zainteresovanih strana (sindikati i organizacije poslodavaca).
Atina, Grčka 4-5. Jun 2003.	Centar za obrazovna istraživanja u Grčkoj	- Nacionalno napredovanje Aktivnosti. - Rad o nastavnicima od strane drugih međunarodnih društava. - Rukovođenje u školama: diskusija o ovlaštenom izveštaju. - Prve teme i problemi proistekli iz Aktivnosti
Paris, Francuska 29-30. Januar 2004.	OECD	- Nacionalno napredovanje Aktivnosti. - Rad o nastavnicima od strane drugih međunarodnih društava. - Sinteza izveštaja o Aktivnosti: Diskusija proširenog nacrt. - Potražnja za nastavnicima: mikrosimulacioni model za predviđanje potreba za nastavnicima. - Diskusija i širenju planova i eventualni nastavci projekata.
Bordo, Francuska 10-11. Jun, 2004.	Ministarstvo nacionalnog obrazovanja, visokog obrazovanja i istraživanja u Francuskoj	- Diskusija o politikama koje se tiču nastavnika u Francuskoj (politike regrutacije nastavnika i upravljanje ljudskim resursima; obrazovanje i usavršavanje nastavnika). - Nacrt izveštaja o sintezi: detaljna diskusija. - Planiranje i širenje aktivnosti. - Budući rad o nastavnicima na državnom i međunarodnom nivou.

Širenje

Aktivnost je od početka stavila veliki akcenat na širenje. Zemlje učesnice su ohrabrivane da se naširoko savetuju sa prosvetnom zajednicom pri pripremi nacionalnih izveštaja o stanju. Određen broj zemalja izdao je svoje izveštaje i podelio ih školama i nastavnicima. Pri sprovođenju nacionalnih evaluacionih poseta, evaluacioni timovi želeli su da čuju mišljenja velikog broja organizacija i pojedinaca.

U cilju olakšavanja širenja i podsticanja povratnih informacija, sva dokumentacija o projektu smeštena je na internet sajt Aktivnosti: www.oecd.org/edu/teacherpolicy. Tokom Aktivnosti, Sekretarijat OECD-a održao je 30 prezentacija o projektu na raznim konferencijama, i pred grupama posetilaca OECD-a, i dato je mnogo intervju medijima.

Ministarstvo obrazovanja, kulture i nauke je u Holandiji bilo je domaćin međunarodne konferencije u Amsterdamu 18. i 19. novembra 2004, kako bi se Aktivnost privela kraju i pokrenuo ovaj izveštaj. Konferencija, pod nazivom *Nastavnici su bitni: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*, istraživala je načine na koje se politike koje se tiču nastavnika mogu razviti i primeniti u cilju unapređenja kvaliteta podučavanja i učenja u školama. Glavna obraćanja uradili su Endru Hargrivs (*Andrew Hargreaves*, Bostonski koledž) i Viktor Lejvi (*Victor Lavy*, Hebrejski univerzitet u Jeruselimu). Detalji su dostupni na internet sajtu konferencije: http://www.minocw.nl/congress_ocw-oecd. U planu su i nacionalne i regionalne konferencije.

Dodaci koji su takođe doprineli Aktivnosti su:

- Dokumentacija – (*Issues Paper*), *Ukratko o politikama OECD-a (OECD Policy Brief)*, i članci u OECD-ovom obzerveru (*OECD Observer*) – koja je služila u diskusiji na temu *Unapređenje ponude i efikasnosti nastavnika (Improving teacher supply and effectiveness)* koja je bila deo sastanka ministara obrazovanja OECD-a, održanog u Dablinu od 18-19. marta 2004.

- Poglavlje u publikaciji *Nastavnički kadar: Brige i izazovi politika (The Teaching Workforce: Concerns and Policy Challenges)* za OECD-ovo izdanje *Anali-ze obrazovnih politika iz 2002. (Education Policy Analysis, OECD, 2002b)*.

- Santjagovo (*Santiago, 2004*) poglavlje o tržištu rada za nastavnike u Međunarodnom priručniku za ekonomiju obrazovanja (*International Handbook on the Economics of Education*) koju je izdao Edvard Elgar (*Edward Elgar*).

Literatura

Dodatak 2

Okvir za upoznavanje sa nastavničkim politikama

NASTAVNIČKA PROFESIJA I NASTAVNIČKA RADNA SNAGA

Područje	Vrsta informacije	Aspekti	Opšta dostupnost podaka	
			Na nacionalnom nivou	Na međunarodnom nivou
Opšti pogledi na nastavničku profesiju	Opšti stavovi javnosti	Shvatanje nastavničke profesije od strane javnosti		
	Stavovi nastavnika	Nastavnički pogledi na profesiju Nastavnički moral, entuzijizam, i posvećenost Glavni izvori zadovoljstva i nezadovoljstva poslom		
Veličina nastavničke radne snage		Apsolutna veličina i u odnosu na ukupnu veličinu radne snage Sredstva namenjena nastavnicima u odnosu na ukupna ulaganja u škole		
Profil nastavnika kao radne snage	Demografski profil	Godište, pol Kulturološka pozadina/etnička pripadnost		
	Akreditivi	Status nastavničkog sertifikata; akademske kvalifikacije Postotak kvalifikovanih nastavnika u predmetu Godine iskustva		
	Nastavnički status	Puno radno vreme/pola radnog vremena		
Ulasci u i napuštanje nastavničke profesije	Osobe koje ulaze u početno nastavničko obrazovanje	Broj i karakteristike učesnika ovih osoba		
	Diplomci početnog nastavničkog obrazovanja	Stope napretka i završavanja početnog nastavničkog obrazovanja Određista skorih diplomaca Rana iskustva u karijeri novih nastavnika		
	Osobe koje ulaze u nastavničku profesiju i rezultati procesa regrutovanja	Broj i poreklo novopostavljenih nastavnika Karakteristike, uključujući akademske akreditivne Broj kandidata u odnosu na prazna radna mesta Broj radnih mesta koja ostaju nepopunjena ili se „teško popunjavaju“ Metode koje se koriste za pokrivanje praznih radnih mesta koja se teško popunjavaju Distribucija sredstava za nastavnika među školama		
	Nastavnici koji napuštaju profesiju/odlaze na drugo radno mesto unutar profesije	Stope napuštanja posla i promene pozicije Određista nastavnika koji napuštaju poziciju nastavnika Određista nastavnika koji napuštaju profesiju Razlozi za napuštanje nastavničke profesije		
	Povratnici u nastavničku profesiju	Broj i karakteristike povratnike		
	Odlasci u penziji	Zakonski određeno i stvarno godište odlaska u penziju Programi za rad nakon godišta predviđenog za odlazak u penziju		
	Regrutovanje u stranim zemljama	Broj i pozadina nastavnika koji se zapošljavaju iz inostranstva		

PRIPREMA I RAZVOJ NASTAVNIKA

Područje	Vrsta informacije	Aspekti	Opšta dostupnost podaka	
			Na nacionalnom nivou	Na međunarodnom nivou

Početno nastavničko obrazovanje	Ulazak u početno nastavničko obrazovanje	Uslovi za upis
	Struktura programa	Različiti smerovi Organizacija programa (npr. konsekutivni ili simultani, fleksibilnost); trajanje Sadržaj i naglasak (znanje materije, pedagoška priprema, praktično školsko iskustvo) Veze i partnerstva sa školama
	Struktura alternativnih programa početnog nastavničkog obrazovanja	Okvir (npr. tradicionalne institucije, bazirano na školama, učenje na daljinu); organizacija programa; trajanje
	Akreditacije i evaluacija programa početnog nastavničkog obrazovanja	Institucije koje izdaju akreditacije, kriterijumi Akreditivi i pozadina onih koji obrazuju nastavnike Evaluacija programa
	Rezultati početnih programa nastavničkog obrazovanja	Profil kompetencije diplomaca; uslovi za diplomu
	Podsticaji za početno nastavničko obrazovanje	Finansijski i drugi podsticaji
Sertifikovanje nastavnika		Uslovi za nastavničku licencu Programi ponovnog sertifikovanja zaposlenih nastavnika
Profesionalno usavršavanje	Učešće i izbor programa	Minimalni zakonski uslovi za nastavnike Nivoi učešća Identifikacija potreba i prioriteta za profesionalni razvoj
	Institucije	Institucije koje obezbeđuju potrebne aktivnosti za profesionalno usavršavanje Akreditacije i osenjivanje tih institucija
	Finansiranje profesionalnog razvoja	Deoba troškova; školski budžet za profesionalni razvoj
Potražnja za nastavnicima		
Potražnja za nastavnicima	Učenička populacija	Starosna struktura školske populacije Stopa pohađanja škole po starosti; stope ponavljanja razreda Početno i završno godište obaveznog obrazovanja Geografska distribucija učeničke populacije
	Organizacija školovanja	Prosečna veličina razreda; brojevi odnos učenika i nastavnika; količina nastavničkog posla Potrebno vreme za podučavanje Raspoloživost osoblja za podršku u školama Upotreba tehnologije i učenje na daljinu; struktura plana i programa

PRILIKE ZA RAZVOJ KARIJERE I PODSTICAJI				
Područje	Vrsta informacije	Aspekti	Opšta dostupnost podaka	
			Na nacionalnom nivou	Na međunarodnom nivou
Prilike za razvoj karijere	Struktura karijere	Skala plate (npr. broj, struktura, dužina)		
	Unapređenja	Prilike za unapređenja kao nastavnika; osnove za unapređenje Diferencijacija: prilike za nove uloge i odgovornosti		
Novčani podsticaji	Za vreme podučavanja	Nivoi plate, dodaci i kriterijumi Bonusi (npr. pri potpisu ugovora ili promeni pozicije); novčana pomoć (stambena, pri sređivanju brige o deci)		
	Penzioni	Penzione beneficije		
Nenovčani podsticaji	Fleksibilnost profesije	Rad na pola radnog vremena; fleksibilan raspored; fleksibilni odsustva		
	Beneficije napuštanja profesije	Godišnji odmori; odsustvo radi stručnog usavršavanja svake sedme godine Prilika da se na ograničeno vreme radi van škole		
	Drugo	Nastavničke nagrade; prilike za obuku unutar profesije		
STRUKTURA NASTAVNIČKOG TRŽIŠTA RADA				
Institucije tržišta rada	Elementi ugovora	Zaposleni status nastavnika; vrsta ugovora Probni period; osnova za obnovu ili prekid ugovora		
	Nivo centralizacije dogovora o plati	Postojanje kolektivnih dogovora Postojanje nagrada na individualnom nivou		
	Stepen sindikalizacije			
Procedure regrutovanja i kriterijumi selekcije	Procedure regrutovanja	Kriterijumi prijavljivanja Odgovornosti i procedure regrutovanja i kriterijumi izbora		
	Regrutovanje u stranim zemljama	Mehanizmi i podsticaji za regrutovanje nastavnika iz inostranstva		
Pokretljivost	Pokretljivost unutar nastavničkog tržišta rada	Barijere za pokretljivost (npr. prepoznavanje nastavničkih kvalifikacija i radno iskustvo unutar zemalja) Podsticaji (npr. subvencije za transport; kompenzacije za visoke troškove života)		
	Pokretljivost između nastavničkog tržišta rada i drugih sektora aktivnosti	Programi za ulaske u nastavničku profesiju sa strane Programi za nastavnike da rade u industriji		
Kratkotrajne zamene nastavnika		Mehanizmi zamene nastavnika u kratkim vremenskim periodima		

NASTAVNIČKA PROFESIJA I NASTAVNIČKA RADNA SNAGA		
Područje	Vrsta informacije	Aspekti
		Opšta dostupnost podataka Na nacionalnom nivou Na međunarodnom nivou
Uvođenje u nastavničku profesiju	Učešće	Postojanje obaveznih programa za uvođenje u profesiju Elementi (npr. obučavanje, smanjenje obima posla, diskusione grupe, dalja obuka): trajanje Saradnja sa institucijama za obrazovanje nastavnika
	Omogućavanje podrške	Osobe odgovorne za omogućavanje podrške, njihova obuka i kompetencija
Organizacija posla	Definicija zadataka i odgovornosti	Postojanje profila poslova za nastavnika; upotreba nastavničkog vremena
	Diferencijacija uloga u školi	Postojanje i uslovi uloga nastavnika izvan učionice Timsko podučavanje
Uslovi rada	Obim posla	Broj časova; veličina razreda; broj razreda Drugi zadaci osim podučavanja Prostorije i nastavnički materijali
	Dostupnost osoblja za podršku	
Donošenje odluka u školama	Područja školske autonomije	Izbor osoblja, uslovi rada i razvoja
	Upravljanje školom	Struktura, procesi postavljanja i trajanje
Profesionalna autonomija nastavnika		Područja nastavničkog donošenja odluka i odgovornosti
Evaluacija i odgovornost nastavnika	Postojanje	Postojanje formalnih obaveznih programa; periodičnost
	Kontekst	Individualna evaluacija nastavnika; evaluacija škola
	Ocenjivači	Osobe odgovorne za evaluaciju
	Metodologija	Kriterijumi i instrumenti za evaluaciju;
	Odgovori na rezultate evaluacije	Veza sa nagradama i profesionalnim usavršavanjima Procesi za neuspješne nastavnike

Napomene:

Opšta dostupnost podataka na nacionalnom nivou odnosi se na procenu broja zemalja učesnika koje imaju podatke/informacije o datim aspektima:

Malo zemalja ima ove informacije

Neke zemlje imaju ove informacije

Većina zemalja imaju ove informacije

Sve zemlje imaju ove informacije

Da bi informacije o zemljama bile najkorisnije, moraju da budu dostupne za različite tipove regiona, škola i nastavnika. Nije bilo moguće proceniti dostupnost podataka na ovako razloženim nivoima.

Opšta dostupnost podataka na međunarodnom nivou odnosi se na procenu dostupnosti podataka/informacija koji su već objavljeni od strane međunarodnih organizacija na način koji omogućava poređenje po zemljama:

Informacije nisu dostupne

Malo informacija je dostupno

Nešto informacija je dostupno

Opširne informacije su dostupne

U ovoj tabeli razmatrano je i periodično skupljanje podataka i nedavne studije. Dostupnost podataka/informacija procenjena je na osnovu same nastavničke profesije i ne može da se odnosi na druge profesije. Dosta informacija o nastavnicima, radu i karijeri, bili bi korisniji kad bi se mogle naći uporedljive informacije u zanimanjima koja zahtevaju slične kvalifikacije. Nažalost, takvih podataka je malo.

impresum