

ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА ГЕОГРАФИЈЕ – ПУТ КА ОДРЖИВОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Слађана Анђелковић¹, Маја Врачар², Илија Лазих³

Апстракт: Питање професионалног развоја наставника географије сагледавамо као континуирани, интегрирани и целоживотни процес стицања и унапређивања компетенција наставника географије које се схватају као индикатори промена у постојећој пракси, али и оквир за развој и утемељење будућег иницијалног образовања и професионалног развоја наставника географије. Кроз теоријску анализу појма професионални развој и његовог значаја у одрживом друштву указујемо на потребу усклађивања са актуелним друштвеним, политичким, социјалним, економским и другим детерминантама које имплицирају иницијално образовање и стицање компетенција наставника. Конструкт компетентности као полазну основу и исходиште промена сагледавамо холистички као јединство когнитивних, афективних и конативних елемената, односно интеграцију знања, вештина, вредносних ставова и способности деловања у комплексним контекстуалним ситуацијама. Компетентан наставник препознаје, разуме, холистички делује одговоран је према другима и себи и спреман на даљи професионални раст и развој. Као полазне тачке у конципирању нових исхода у постојећем концепту компетенција наставника географије су принципи васпитања и образовања за одрживи развој сагледавајући све компоненте професионалног развоја као јединствен систем од квалитетног иницијалног образовања наставника до континуираног (формалног и неформалног) образовања, али и самоевалуације и саморефлексије наставничког искуства из непосредне праксе. У том циљу, се закључује, да је потребно даље промишљање и деловања у циљу стварања делотворног система континуираног професионалног развоја наставника географије и изградња делотворног система подршке наставницима од образовне политике, иницијалног образовања наставника до целоживотног професионалног развоја.

Кључне речи: наставник, професионални развој, иницијално образовање, компетенције, васпитање и образовање за одрживи развој.

УВОД

Одговор на питање - како ићи у корак са временом, како одговорити на потребе савременог друштва, знати које су то способности, вештине и вредности које воде успешној интеграцији у друштву утемељеном на знању, требамо тражити у континуитету образовања и усавршавања људи, које се огледа у сталном напредовању и професионалном развоју (Анђелковић, 2009). У друштву, у којем глобализација и интеркултурални дијалог постају окоснице нових односа, формирање нових животних и професионалних компетенција и целоживотно образовање постају примарни задаци одрживог друштва и образовања. Концепт одрживог развоја и на њему засновано васпитање и образовање, који се сагледавају као целоживотни процес захтевају промене на нивоу формалног, неформалног и информалног образовања, са посебним акцентом на дискурсу компетентности (Анђелковић, Врачар, 2019). „Образовање за одрживи развој подразумева припремање за будућност, на нови стил живота нове етичко-културне вредности, али и одговорних особа... образовању за одржив развој потребан је целовит приступ, с јасно дефинисаним индикаторима квалитета који се вреднују, што захтева *целовито и целоживотно образовање* свих делова друштва од управљачких структура, администрације, наставника до ученика“ (Husanović-Rejnović, 2011: 18).

¹ Универзитет у Београду – Географски факултет, Студентски трг 3/III, Београд, Србија, sladjana.andjelkovic@gef.bg.ac.rs, ORCID: 0000-0002-8943-6569

² Зуботехничка школа, Београд, Србија, vracarmaja@yahoo.com

³ Гимназија "Стефан Немања", Београд, Србија, ilijaalazic@gmail.com, ORCID: 0009-0001-6384-6703

Сходно томе, усаглашавање образовања са новонасталим потребама и повећање његове ефикасности постаје приоритет образовних реформи, а компетентни појединци услов за напредовање и развој друштва. У складу са глобалним променама и захтевима појединца, пред образовањем се постављају нови задаци као што су: интернационализација образовања, усаглашавање образовних система, посебно земаља Балкана са европским и светским тенденцијама, побољшање квалитета и ефикасности образовања на свим нивоима, схватање образовања као развојног ресурса и инструмента очувања и развоја националног и културног идентитета (Ivić, Pešikan, 2012).

Као што образовање представља алат у реализацији циљева одрживог развоја, тако и одрживи развој представља орјентир у конципирању циљева, исхода и компетенција, одређује средства и начине доласка до циља и представља оквир за практиковање различитих стратегија у образовању. Принципи и циљеви одрживог развоја представљају смернице у изградњи система знања, вредности и понашања савременог, активног појединца који би требао да буде исход образовања и васпитања за одрживи развој. Глобална образовна политика је окренута према тржишту рада и остваривању циљева економије утемељене на знању. Образовање утемељено на компетенцијама постаје приоритет реформи и основни исход одрживог образовања. Имплементација васпитања и образовања за одрживи развој у формално образовање представља дуг и сложен процес у коме наставник има важну улогу. Наставници који представљају носиоце промена, не само да поучавају и оспособљавају младе људе за развијање ученичких компетенција за целоживотно учење, већ морају бити спремни и способни да преузму одговорност за своје континуирано усавршавање, ако желе да одговоре захтевима које пред њих постављају потребе новог друштва, економије, промене у образовним системима, стандардима и компетенцијама наставника. У том смислу, све су чешћи захтеви да процес наставе буде иновирани на такав начин да боље и успешније припреми младе људе за активан живот у друштву знања и рад у непосредном окружењу, при чему компетенције наставника у овом процесу постају важно питање од образовне политике, иницијалног образовања до целоживотног професионалног развоја. Полазећи од ових ставова, јасно је да је питање иницијалног образовања наставника и њихов професионални развој једно од важнијих питања развоја друштва и образовања, од образовне политике до нивоа наставе. У том смислу, све су актуелнији захтеви за оспособљавање наставника за имплементацију, реализацију и евалуацију исхода васпитања и образовања за одрживи развој и кроз континуирани процес изградње наставничких компетенција кроз иницијално образовање и професионални развој.

У тежњи да одговори на изазове савременог друштва неопходно је стално усаглашавати наставничке улоге и његове професионалне задатке са савременим захтевима науке и праксе, што је немогуће урадити без редеофинисања и усклађивања студијских програма образовања наставника и њиховог професионалног развоја са Европским стандардима у тој области. У складу са овим променама потребно је редеофинисати курикулуме иницијалног образовања наставника а професионални развој мора бити одраз потреба савремене васпитно-образовне праксе и одрживог друштва.

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА ГЕОГРАФИЈЕ И ПРОМЕНЕ У ПОСТОЈЕЋЕМ КОНЦЕПТУ НАСТАВНИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

У литератури често наилазимо на различита термилошка одређења појма професионални развој. На пример: термини - професионално усавршавање, континуирано образовање, као и стручно усавршавање се често користе у нашим званичним документима некада и као синоними. Професионални развој је шири појам од датих термина и односи се „на дугорочан процес који укључује разне могућности и искуства која су систематски планирана да би постепено професионални раст и развој наставника“ (Ивић, Пешикан, Антић, 2001: 63). Професионални развој наставника је, према схватању Деја (Day, 1999), „процес који обухвата искуства спонтаног учења, као и свесно планиране активности кроз које појединац, група наставника и школа доприноси квалитету образовања у учioniци“ (Day, 1999, према: Ђерић, Максић, 2018: 82). Под појмом професионални развој наставника неки домаћи аутори подразумевају повећање наставникове свести о томе шта ради, како ради и на који начин може да унапреди свој рад (Вјекић, 1999). Аутори Беара и Јокановић (2010) су као резултат истраживања о спремности наставника да се професионално развијају истакли да „наставници професионално усавршавање виде као нешто што је важно само по себи, пре свега за професионализацију и осавремењивање рада у настави, као и да су више склони да се самоиницијативно покрећу и воде у професионалном развоју него да буду регулисани екстеријним мотиваторима“ (Beara, Okanović, 2010: 47). Сличне ставове имају аутори Крстић и Османовић (2015) који истичу да је професионални развој сложен процес који обухвата континуирано развијање наставничких

компетенција ради квалитетнијег обављања посла и унапређивања развоја деце и који подразумева повећање наставникове свести о томе шта ради и како може унапредити своју свест. Из претходних дефиниција и виђења професионалног развоја можемо да закључимо да су сличне по томе што издавају као одредницу дефиниције професионалног развоја унапређење квалитета рада наставника у учионици, а да се разликују по садржају приликом одређивања професионалног развоја као сложеног процеса који обухвата од искуства спонтаног учења до континуираног целоживотног развијања наставничких компетенција. Кључне одреднице професионалног развоја су: континуирани процес, систематски планирани и доживотни процес који је смештен у саму школу и кроз сарадњу са осталим партнерима усмереним на унапређење квалитета рада (посебно ученичког постигнућа) у школи и положаја наставничке професије у друштву. Професионални развој наставника географије обухвата континуиран процес који почиње избором занимања, иницијалним образовањем, увођењем наставника у посао, као и перманентним развојем и професионалним усавршавањем.

Један од првих корака у реформи иницијалног образовања наставника географије јесте утврђивање потребе праксе у иницијалном образовању и професионалном развоју, као и развој модела курикулума за основне и дипломске студије, заснованог на компетенцијама које су студентима потребне за праксу и целоживотно учење (Анђелковић, 2009). Питање компетенција наставника географије посебно добија на значају и актуелности увођењем Болоњске декларације, актуализацијом концепта одрживог развоја и образовања и компетенцијским приступом као исходима формалног образовања. Такође, потребе и захтеви савременог друштва условиле су последњих деценија реформе иницијалног образовања наставника од нивоа образовних политика до образовне праксе. Покретач за реформе били су: захтеви и принципи Болоњске декларације, увођење програмског оквира за стицање кључних компетенција за целоживотно учење (European Commission, EC, 2007 према: Antić, 2015), неповољни резултати међународних тестирања ПИСА у Србији, као и свеобухватна анализа стања образовања у Србији (Baucal, 2012; Kovač Cerović, Cenerić, Jokić, 2004; Vujačić, Pavlović, Stanković, Đerić, 2011). У том смислу, промене у редеофинисању курикулума иницијалног образовања наставника географије морају уважити наведено постојеће стање уз уважавање посебности и приоритета географског образовања, богате и дуге историје наставно-научног рада факултета, актуелни курикулум иницијалног образовања наставника, потребе праксе и студената, усклађеност са Болоњским декларацијом, која треба да одреди правац и динамику предложених промена.

Имајући у виду циљеве Декларације, од универзитетских наставника се очекује да развију курикулум заснован на исходима, са дескрипторима нивоа, дескрипторима квалификација, исходима учења узимајући у обзир укупно оптерећење студената изражено у кредитима. Пошто се курикулуми дефинишу и путем специфичних исхода формулисаних као компетенције, они морају да буду тако осмишљени да омогуће постизање тих исхода (Врањешевећ, Вујисић Живковић, 2013). Овај приступ подразумева темељну реорганизацију процеса поучавања и учења и усмерава циљеве наставног процеса ка остварењу исхода и развоју компетенција. Управо је курикуларни приступ усмерен према развоју компетенција, односно излазним постигнућима студената оно што повезује и што је слично у иницијалном образовању наставника у Европи. Курикуларни приступ усмерен према развоју будућих компетенција наставника има за циљ развијање потребе за трајним улагањем у професионални развој, што је предуслов за усмеравање њихових ученика у процес целоживотног учења. „Наставници су један од кључних фактора квалитета наставе и учења у школској институцији и квалитета школског система у целини“ (Spasenović, 2013: 156). Они треба да буду способни да припреме ученике за друштво знања, где се од њих очекује да буду самоиницијативни, способни и мотивисани да уче током целог живота (Ђурић, 2017).

Концепција одрживог развоја условљава скретање пажње према одрживим облицима образовања (формалним и неформалним) који се заснивају на холистичком принципу одрживости и постулатима целоживотног образовања (Anđelković, Dedjanski, Pejić, 2018). Овако схваћено образовање и васпитање претпоставља и промене у начину учења, поучавања и исхода наставе засноване на компетенцијама. Веза између циљева одрживог развоја и образовања наставника је чврста и вишеструка и указује на потребу мењања и усклађивања компетенција наставника са потребама савременог одрживог друштва и образовања (Веиновић, 2018). Конструктивно учествовање у друштвеном и професионалном животу, развијање креативности, иновација, преузимање ризика и одговорног управљања само су неке компетенције које је потребно развијати кроз целоживотно учење и професионални развој.

Значај и квалитет иницијалног образовања и осмишљеног формалног образовања наставника, које претходи непосредном раду у настави, има непосредне последице по образовну праксу и развој компетенција наставника. С тим у вези сведоче и истраживања образовања наставника у земљама Југоисточне Европе (Згага, 2006, према: Ђурић, 2013), ова

истраживања показују да више од половине наставника сматра да у студијским програмима већи нагласак треба да буде на садржајима, темама и компетенцијама које се односе на саме наставничке вештине и практична искуства, у односу на теоријске теме и садржаје. У УНЕСКО-вом извештају *Према друштву знања* (2007) указује се на потребу целоживотног образовања наставника кроз формалне и неформалне облике учења. Наставник осим компетенција везаних за предметну област, педагошке, психолошке, методичко-дидактичке компетенције, мора развијати и специфичне компетенције кроз целоживотно учење за одрживи развој (Анђелковић, Врачар, 2019). Основу за изградњу компетенција чине четири области: *Учити знати* - опште образовање; *Учити чинити* - развијање стручних квалификација, вештина и способности које су потребне за живот; *Учити бити* - развијање личних потенцијала и *Учити живети заједно* - поштовање и разумевање других. а свака од области компетенција састоји се од три циљна подручја: „холистички приступ - који тражи интегративно размишљање и праксу; предвиђање промена - учи из прошлости, деловање у садашњости имајући у виду алтернативе за будућност; трансформисање - промена у ставовима и деловању наставника, имплементирање нових циљева и вежбање нових процедура, преоријентација и балансирање образовног система у односу на одрживост на свим нивоима и промена у начину на који људи уче.“ (United Nations Economic Commission for Europe, *Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development*, 2012).

У складу са компетенцијама наставника за одрживи развој и њиховим циљним подручјима наставничке компетенције доживљавају трансформацију како у квантитативном тако и у квалитативном смислу. При креирању курикулума на наставничким факултетима мора се водити рачуна о компетенцијама које су заједничке за профил наставника, а које су неједнако, недовољно заступљене у образовању предметних наставника. Између осталих наводимо: добро познавање предмета који предаје; поседовање знања и вештине планирања, организовања, извођења, евалуације васпитно-образовног процеса; коришћење педагошке комуникације; праћење и вредновање ученичких достигнућа; коришћење иновација у настави; поседовање знања и вештина организовања различитих облика рада ученика и коришћења различитих стилова поучавања; профилирање позитивних вредности, развијање демократске климе у разреду и поштовање различитости; укључивање у рад са децом са тешкоћама у развоју; сарадња са родитељима, локалном заједницом и другим заинтересованим странама; коришћење интегративног приступа настави; одговорност и етичка усмереност. Ове као и друге опште и предметне компетенције је немогуће формирати изоловано, преко посебних предмета, већ је потребан интердисциплинарни приступ. Према ауторима који се баве професионалним развојем наставника (Ivić i sar., 2001; Radulović, 2017; Stanković, Pavlović, 2010; Šagud, 2011) иницијално образовање као исходиште професионалног развоја је потребно ускладити са каснијим професионалним развојем и напредовањем наставника и актуелним друштвеним, политичким, социјалним, економским и другим детерминантама које имплицирају компетенције наставника практичара. Такође, иницијално образовање не може пружити наставницима сва знања и вештине која ће им бити потребна у непосредном раду. Због тога је процес професионалног развоја, а у оквиру њега и стручног усавршавања наставника један од примарних задатака друштва заснованог на знању. Рефлексивни практичар постаје приоритет стручног усавршавања, као дела професионалног развоја наставника.

Концепт стручног усавршавања наставника, као један од најзаступљенијих облика професионалног развоја наставника прилично се мењао у времену, од концепта „тренинга“, тј. једнократне, изоловане обуке за стицање одређеног сета знања и умења, ка системском приступу континуираног професионалног развоја наставника (Ivić, Pešikan, Antić, 2003; Lyttle, 1993). Обавезно стручно усавршавање је данас дефинисано *Правилником о сталном стручном усавршавању и напредовању наставника у звања наставника, васпитача и стручних сарадника* и представља део професионалног развоја наставника. У *Правилнику*, професионални развој се дефинише као „сложен процес који подразумева стално развијање компетенција наставника, васпитача и стручног сарадника ради квалитетнијег обављања посла и унапређивања развоја деце, ученика и полазника, односно нивоа њихових постигнућа“ (*Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању наставника у звања наставника, васпитача и стручних сарадника*, „Сл. гласник РС“, бр. 81/2017 и 48/2018). Професионални развој појединца не може се свести на повремене семинаре и професионална окупљања. Иако су ово најчешћи облици стручног усавршавања, потребно је развијати континуирану целоживотну подршку наставнику и његовом развоју. То је дугорочан процес током којег се, кроз учење, практичан рад и истраживачку делатност, развијају и унапређују знања, вештине и способности појединца (Popović, 2010). Потребно је да наставник у већој мери постане креатор свог сопственог професионалног развоја, практичар који промишља и у складу са својим потребама поставља циљеве свог професионалног развоја.

Програми стручног усавршавања наставника се разликују (Anđelković, 2009) по обавезности, садржају, трајању, циљној групи. Стручно усавршавање се реализује кроз различите облике, а у нашој средини се најчешће користе семинари који се, такође, разликују по форми, начину реализације, трајању, садржају, циљној групи. У оквиру овог излагања било би неправедно не поменути и друге облике усавршавања и самообразовања, као што су: сусрети, конференције, панел дискусије, радионице, округли столови, неформални облици усавршавања, усавршавање читањем стручне литературе, часописа, праћењем веб-сајтова, хоризонтална размена, примери добре праксе, учествовањем на различитим разменама, праксама и програмима, Еразмус програми. Саставни део стручног усавршавања и професионалног развоја наставника је и стална брига о континуираном развоју и побољшању квалитета наставе, сталним преиспитивањем, истраживањем праксе кроз акциона истраживања и редеофинисања улоге наставника. Циљ усавршавања је да се стално кроз разноврсне форме и облике усвоје, прошире или обогате знања, вештине, ставови вредности који ће допринети унапређењу рада наставника и његовом професионалном развоју. Важно је да наставници постану креатори разноврсних модела стручног усавршавања од планирања до евалуације и да се полази од потреба праксе у одређивању тематских садржаја и облика рада. Један од недостатака система стручног усавршавања географа је да су они у већини случајева учесници програма који се нуде у школи и често нису усклађени са њиховим потребама, што доводи до губитка мотивације за усавршавањем (Анђелковић, 2009).

За потребе разграничавања савременог концепта професионалног развоја наставника којем тежимо и различитих облика стручног усавршавања, као и разграничења професионалног развоја од концепта образовања наставника који се често користе као синоними дајемо табелу аутора Антић, Ивић и Пешикан (2001) у којој су назначене основне карактеристике између ових концепата у сврху бољег разумевања њихове суштине што је веома важно у сврху разумевања и конципирања полазне основе савремених модела иницијалног образовања и професионалног развоја наставника географије. Из табеле се увиђа ширина појма професионалног развоја се схвата као шири појам од усавршавања наставника (што је само једна од системских мера која се користи у развоју наставника) и односи се на дуготрајан процес који укључује разне могућности и искуства која су системски планирана да би поспешила професионални раст и развој наставника (Ivić, Pešikan, Antić, 2001). Кључне одреднице професионалног развоја према овим ауторима су: континуирани процес, систематски планирани и доживотни процес који је смештен у саму школу и кроз сарадњу са осталим партнерима усмереним на унапређење квалитета рада (посебно ученичког постигнућа) у школи и положаја наставничке професије у друштву што је наведено у Табели 1.

Табела 1. Основне карактеристике модела образовања наставника и модела професионалног развоја наставника

Образовање наставника	Професионални развој наставника
Једнократно се одвија обука. Усавршавање је обично похађање једнократних курсева који дају наставнику нове информације о појединим аспектима посла и обично нису везане са његовим послом.	Дугорачан процес, перманентан, има фазе (универзитетско образовање је само прва фаза у припреми за улогу наставника). Укључује искуства наставника која је стекао и ван формалног система образовања или усавршавања.
Обука и образовање наставника смештени су ван школе и, углавном, немају везе са наставниковим практичним искуством.	Професионални развој је процес који се дешава у специфичном контексту, најефикаснији професионални развој одвија се у школи, тесно је повезан са дневним активностима наставника и ученика.
За образовање наставника задужена је одређена институција (тип институције, нпр. наставнички факултети).	Професионални развој подразумева сложен динамички модел сарадње низа различитих институција: факултета, истраживачких, владиних експертских или невладиних институција, професионалних удружења, самих школа и сл.
Модел почива на концепту преношења (трансмиције) знања и наставник је у доминантној улози преносиоца/предавача тих одабраних знања.	Овај модел почива на концепту конструкције знања, па се стога наставник третира као практичар који промишља о свом послу, о својој пракси, који сам стално учи.
Наставник интерпретира туђа истраживања и теорије; наставник је преносилац туђих знања.	Наставник прави властите рефлексије о својој пракси и на основу њих спроводи и мала испитивања; Наставник је и произвођач знања, многе од тих рефлексија, резултата истраживања и искуства укључује повратно у своју наставу, мењајући је и прилагођавајући конкретним условима.
Настава одвојена од реалног, стварног живота и праксе – фиксни програм, а наставник онај који преноси дати програм.	Настава тесно повезана са реалним животом, специфичним потребама и захтевима тог контекста – флексибилан програм, а наставник је онај неко ко прави делове тог програма који су прилагођени специфичним условима у којима ради (и сноси одговорност за њих).

Најчешће изолован (чак и од колега које предају исти предмет), наставник се по свом нахођењу консултује се са другима.	Тимски рад наставника и осталих колега системски предвиђен у дефинисању посла наставника, професионални развој наставника је кооперативни процес, и мада има простора и за изолован рад и промишљања, најефикасније су смислене интеракције наставника међусобно, као и са стручним сарадницима и родитељима.
Радно време наставника је углавном време проведено у учионици (сем писања припрема за час, што се често шаблонишује и претвара у преписивање припрема, а не стварање нових часова на датом садржају).	Радно време наставника подразумева обавезан рад и поред непосредног рада с децом (нпр. пола радног времена наставника је у настави, а другу половину обавезан је да проведе на свом усавршавању, упознавању са новинама у струци, у размени са колегама, заједничком раду на проблемима, малим истраживањима, раду на програму и сл.), ради у тимовима наставника, сам и са другима.
Усавршавање наставника је лична ствар, лични избор (одлука наставника хоће ли или неће да се укључи у неки вид усавршавања, систем га на то нужно не тера).	Стално усавршавање је обавезни део његове услуге, узидано је у систем напредовања и развоја у професији. Наставник не може да избегне стручно усавршавање и од њега се очекује да иновације уноси у своју праксу.
Повремене оцене рада наставника (надзорник или инспектор дође и оцени му рад).	Стално праћење и редовна подршка и помоћ наставника у раду, уз сталне повратне информације.
Надзорничка оцена рада наставника.	Различити модели евалуације у којима наставник не добија „пресуду“ већ кроз размену добија повратну информацију о ономе што ради. Сврха евалуације је и да омогући размену добрих резултата међу људима који се баве образовањем.
Промоција наставника је увек „извођење наставника из учионице“ (он постаје директор, надзорник и сл.), тј. када напредује наставник напушта директан рад са ученицима.	Професионално напредовање одвија се унутар учионице (тј. наставник остаје у настави, ради с децом), праве се разлике између наставника према квалитету њиховог рада.
Контекст се ретко узимао у обзир, један модел образовања наставника важи универзално за све наставнике.	Постоји много модела професионалног развоја наставника. Који ће бити оптималан зависи од контекста где ће се тај модел примењивати. Не постоји један, најбољи модел професионалног развоја наставника који се свуда може применити. Школе и њихово особље морају да процене своје потребе, веровања, дотадашњу праксу и да онда на основу тога изаберу модел професионалног развоја наставника који би био ефикасан у том контексту.
Наставник није укључен у реформу школе, реформа се спрема углавном у министарству и „испоручује“ наставнику да се с њом упозна и да је спроведе.	Део реформе се развија управо у школи (school-based reform), обавеза наставника је да са колегама учествује у том раду. Наставници су третирани као професионалци који раде на променама у школи или програму.
Наставник је на маргини друштвених збивања, најчешће не учествује у променама у локалној заједници.	Од наставника се очекује да буде живи агенс промена у школи и у локалној заједници, да активно учествује у животу школе и локалне заједнице.

Извор: Активно учење (Ivić, Pešikan, Antić, 2001: 63).

Из табеле се уочава да је нови концепт припреме и реализације професије наставника, по много чему различит од досадашњег концепта обуке или образовања наставника. Резултати истраживања који се односе на програме иницијалног образовања указују на недостатак стратешке опредељености и подељеност универзитета по старим формалним дисциплинарним обрасцима, како у настави, тако и у истраживању и на неадекватну понуду програма иницијалног образовања и програма, облика стручног усавршавања наставника за овај одговорни задатак (Орловић-Ловрен, 2016:136). Успешан, наставник другачије види себе, своју улогу, мења праксу у учионици, учествује у променама у школи и образовању, агенс је промена у властитој средини.

Професионални развој наставника географије започиње иницијалним образовањем - стицањем знања, вештина и ставова према будућем позиву, наставља се током наставног рада усавршавањем компетенција у пракси, а унапређује се на основу рефлексивне праксе кроз лично искуство наставника и професионални развој. Имајући у виду савремено схватање професије и професионалног развоја наставника, у којима препознајемо рефлексивне практичаре, неопходно је да наставника посматрамо као професионалца који не само да је активан у изградњи ученичких знања, већ је активан, самовођен и ефикасан у изградњи сопствених компетенција и саморазвоју. Очигледно је да концепт професионалног развоја подразумева

пуно промена у постојећем концепту наставничког позива које се односе на различита поља професионалног развоја наставника (сопствени рад, настава и учење, постигнућа ученика и подршка коју наставници пружају ученицима) и усаглашавање тих промена са потребама одрживог друштва. Многи од циљева одрживог развоја, попут култивисања природних ресурса, могу се имплементирати само ако људи који их имплементирају поседују довољно знања и способности (Bertschy, Künzli, Lehmann, 2013). Из различитих схватања професионалног развоја у концепцији одрживог развоја произилази да је имплементација концепта одрживог развоја у васпитно-образовни систем дуг и сложен процес, у коме наставник има важну улогу. Како би се задовољиле потребе наставника и како би им се помогло да одговоре на изазове савременог образовања, потребно је и даље улагање у професионални развој наставника и изградња делотворног система подршке наставницима од образовне политике, иницијалног образовања наставника до стручног усавршавања и целоживотног професионалног развоја.

ЗАКЉУЧАК

Овом теоријским приказом смо желели да још једном укажемо на важност теме иницијалног образовања наставника географије и њиховог професионалног развоја, посебно у контексту предстојеће нове акредитације студијских програма на Географском факултету. Упознавање и разумевање нових потреба одрживог друштва, образовања и појединца представља основу за даље промишљање и конципирање нових исхода образовања будућих наставника. Такође, потребно је професионални развој наставника сагледавати из различитих углова и интердисциплинарно (креатори образовних политика, предметни стручњаци, педагози, психолози, практичари, студенти, представници локалног окружења, владиних и невладиних организација), јер је то један од основних начина доношења до квалитетних решења која су у складу са принципима и потребама савременог одрживог друштва.

Потреба сталног преиспитивања, мењања курикулума наставничких факултета и усклађивања са потребама савременог друштва представља један од индикатора квалитета образовања са акцентом на конструкт компетентности. Теоријски оквир који је дат у овом раду представља основу за различита компаративна проучавања и истраживања појединих сегмената професионалног развоја као и испитивање ставова студената о иницијалном образовању; ставова наставника, практичара о иницијалном образовању и стручном усавршавању, о вези између иницијалног образовања и професионалног развоја наставника географије. Тек анализом резултата проучавања и истраживања и поштујући принципе одрживог образовања (интердисциплинарности и целовитости, орјентисаност на вредности, подстицање критичког мишљења, орјентисаност на решавање проблема, методичка разноврсност, отвореност за учествовање и локална релевантност), крчимо пут квалитетном образовању орјентисаном на компетенције.

Велики број теоријских расправа и истраживања спроведених на ову тему доприносе обогаћивању теорије и праксе наставничке професије и стварању стручне подлоге за праћење и развој квалитета наставничког образовања и професионалног развоја. У складу са брзим и сталним променама савременог друштва наглашавамо потребу за сталним, континуираним трансформацијама постојећих знања, ставова, способности и вредности наставника. Праћење и усавршавање професионалне праксе и кроз акциона истраживања и учествовање у програмима размене и умрежавања само су још неке од компоненти професионалног развоја које проистичу из потреба савремене васпитно-образовне праксе и нових компетенција које намеће одрживо образовање. У том процесу полазимо од професионалне аутономије наставника и права да следе своје потребе и одлучују о приоритетима своје праксе, као и одређивања јасних стандарда и планирања праћења и вредновања иницијалног образовања и професионалног развоја. У том циљу, се закључује да је неопходно даље улагање у професионални развој наставника географије и изградња делотворног система подршке наставницима од образовне политике, иницијалног образовања наставника, стручног усавршавања до континуираног професионалног развоја.

Напомена: Рад је настао у оквиру научно истраживачке делатности, бр. уговора 451-03-68/2020-14/200091

ЛИТЕРАТУРА

- Anđelković, S., Dedjanski, V., Pejić, B. (2018). Pedagogical benefits of fieldwork of the students at the Faculty of Geography in the light of the Bologna Process. *Journal of Geography in Higer Education*. Vol. 42(1), 110-125.
- Anđelković, S., Vračar, M. (2019). Компетенције наставника у имплементацији васпитања и образовања за одрживи развој кроз наставу ван учионице, U: Đurić, I., Randelović, D. (ur.). *Science Beyond Boundaries III – Thematic collection of papers of International Significance, Education and Personality Development, book IV*, pp. 39-63. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet, Univerziteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici.
- Анђелковић, С. (2009). Према целоживотном учењу и друштву знања – савремене компетенције наставника географије, *Зборник радова Географског факултета*, свеска LVII, 285-298.
- Anđelković, S., Stanisavljević Petrović, Z. (2012). Changes in University Teaching – the Road from Knowledge to Competencies, *Pedagogy, Educational journal*, Vol. 84(8), 1248-1259.
- Anđelković, S. (2010). Inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika u okviru koncepta celoživotnog obrazovanja, *Godišnjak za Pedagogiju*, br.1, 49-63.
- Baucal, A. (2012). *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu* [Key competencies of Serbian youth in the mirror of PISA 2009 study]. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Beara, M., Okanović, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika - kako je izmeriti? *Andragoške studije*, 1, 47-60.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*, Užice: Učiteljski fakultet.
- Bertschy, F., Künzli, C., Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5(12), 5067-5080.
- Веиновић, З. (2018). Улога деце у очувању животне средине и/у одрживом друштву прилози васпитању и образовању за ОР, Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Врањешевић, Ј., Вујисић Живковић, Н. (2013). Професионални идентитет наставника и образовање између компетенција и идеала. Београд: Универзитет у Београду Филозофски факултет, Одељење за педагогију и андрагогију.
- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji – refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Грандић, Р., Стипић, М. (2011). Професионални развој наставника - пут до квалитетног образовања. *Педагошка стварност*, 57, (3-4), 198-209.
- Day, C. (1999). Professional Development and Reflective Practice: Purposes, Processes and Partnerships. *Pedagogy Culture and Society* 7(2), 221-233.
- Ђурић, И. (2017). Управљање образовањем и његово финансирање, *Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Приштини*, 47(2), 301-316.
- Ђурић, И., (2013). Перцепција квалитета и задовољство иницијалним образовањем наставника средњих стручних школа, *Настава и васпитање*, LXII(2), 304-318.
- Ђерић, И., Максић, С. (2018). *Истраживања у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*, Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2* (drugo izdanje). Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum Framing and developing practice*. London: Routledge.
- Kovač-Cerović, T., Cenerić, I., Jokić, T. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kostović-Vranješ, V. (2016). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6-7, 166-18.
- Крстић, А., Османовић, Ј. (2015). Мотивисаност наставника за професионални развој и саморазвој. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, (6), 187-200.
- Little, J. W., & McLaughlin, M. W. (1993). *Teachers work: Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Marušić, M. (2010). Tok promena u sistemu stručnog obrazovanja i usavršavanja učitelja. U: N. Polovina i J. Pavlović (Ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, 41-62. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Орловић-Ловрен, В. (2016). Универзитетски наставници у транзицији ка ОР: један концепт и бројна питања. *Иновације у настави*, XXIX(4), 123-139.
- Popović, D. (2010). Profesionalni razvoj i promijenjene uloge nastavnika. *Crna Gora u XXI stoljeću – u teri kompetitivnosti, obrazovanje*. Podgorica: CANU, 73/10, 239-256.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: sociokonstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157-185.
- Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању наставника у звања наставника, васпитача и стручних сарадника*, „Сл. гласник РС”, бр. 81/2017 и 48/2018.

Rieckmann, M. (2011). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135.

Radulović, L. (2017). Vaspitanje u kontekstu - dve slike. U: Stančić, M., Tadić, A., Nikolić-Maksić, T. (ur.). *VasPITANJE danas: zbornik radova*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju, 44-49.

Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (2012). *Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије*, бр. 107/2012.

Stanković, D. & Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U: N. Polovina, J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 17-40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Husanović-Pejnović, D. (2011). *Održivi razvoj i izvanučionička nastava u zavičaju*, Zagreb: Školska knjiga.

INITIAL EDUCATION OF GEOGRAPHY TEACHERS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT – THE WAY TO SUSTAINABLE EDUCATION

Sladana Anđelković⁴, Maja Vračar⁵, Ilija Lazić⁶

Abstract: The paper discusses the issue of professional development of geography teachers which involves changes in the existing concept of teacher's competences, starting from quality initial education of the teacher, continuous (formal and informal) education as well as self-evaluation and self-reflection about the teaching experience and the teacher's professional development, which create a unified system. Starting from the concept of education for sustainable development, as well as the changes caused by the implementation of this concept on the field of education, together with the results of research and practice, this paper revolves around the intention of pointing out differences between the condition of the initial education of a geography teacher and the teacher's professional development as well as the real needs of practice.

The question of professional development of geography teachers, which represents the research problem of this paper, is analyzed through continuity in developing competences which are understood as the indicators of change in the existing practice, but also as a framework for development and establishment of a future model of education and professional improvement of teachers in the field of education for sustainable development. For this purpose, it has been concluded that it is necessary to invest further in the professional development of geography teachers as well as to create an efficient system of support for teachers, from the educational policy, the initial education of teachers to professional development.

Key words: professional development, teacher, initial education of teachers, competences, education for sustainable development.

⁴ University of Belgrade - Faculty of Geography, Studentski trg 3/III, Belgrade, Serbia, sladjana.andjelkovic@gef.bg.ac.rs, ORCID: 0000-0002-8943-6569

⁵ Dental School Belgrade, Serbia, vracarmaja@yahoo.com

⁶ High school "Stefan Nemanja", Belgrade, Serbia, ilijaalazic@gmail.com, ORCID: 0009-0001-6384-6703