

ПРАВЦИ УНАПРЕЂИВАЊА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА У СРБИЈИ: ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗЛИЧИТИХ АКТЕРА*

*Ивана Ђерић***, *Владета Милин* и *Дејан Станковић*
Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Унапређивање стручног усавршавања наставника веома је актуелна тема у образовним политикама многих земаља. У Србији је, такође, овај сегмент система био предмет значајних промена у последњих десет година. Промене су донеле одређене помаке, али отвориле су и бројне дилеме и питања. Циљ овог рада је стицање увида у мишљења различитих актера о начинима унапређивања стручног усавршавања наставника. Узорак чине три групе испитаника: запослени у просветној администрацији и стручњаци из области образовања (N=34), директори (N=50) и стручни сарадници основних школа (N=93). За потребе овог истраживања конструисан је упитник, а предлози испитаника о унапређивању стручног усавршавања наставника прикупљени су помоћу питања отвореног типа. Добијени подаци су анализирани применом методе анализе садржаја. Резултати истраживања указују на три правца потребних промена: (1) боље управљање системом стручног усавршавања наставника, (2) обезбеђивање финансијских средстава и других видова подршке и (3) већа флексибилност усавршавања наставника и примена стечених знања. Обухватност и квалитет предлога испитаника упућују на потребу уважавања различитих перспектива у превазилажењу тешкоћа у систему и пракси усавршавања наставника. Према томе, добијене резултате треба посматрати као до-

* *Напомена.* Овај чланак је део пројекта *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности* (ПОПС2), припремљен у оквиру *Регионалног програма подршке истраживањима у области друштвених истраживања на Западном Балкану* (RRPP), који води универзитет у Фрибургу, уз финансијску подршку Швајцарске агенције за развој и сарадњу (SDC). Мишљења изнета у овом раду су мишљења аутора и не представљају нужно мишљења SDC-а, нити Универзитета у Фрибургу.

** E-mail: idjeric@ipi.ac.rs

принос осмишљавању сврсисходнијег и ефикаснијег система професионалног развоја наставника.

Кључне речи: стручно усавршавање наставника, директори, стручни сарадници, просветна администрација, стручњаци у образовању.

Континуирано стручно усавршавање наставника последњих година добија све већи значај у образовним системима широм света (OECD, 2005). У недавно спроведеној студији утврђено је да стручно усавршавање има статус професионалне обавезе наставника у 28 од укупно 37 анализираних европских образовних система, док су у већини система школе у обавези да имају план стручног усавршавања запослених (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Овакав тренд помнијег регулисања и, уопште, већег улагања у стручно усавршавање наставника још увек прати низ проблема – оно је и даље често фрагментарно, неповезано са наставном праксом, недовољно интензивно и без неопходног накнадног праћења и подршке (OECD, 2005).

У литератури су описани бројни модели и активности стручног усавршавања, односно професионалног развоја наставника (Joyce & Calhoun, 2010; OECD, 2005; Villegas-Reimers, 2003; Stanković & Pavlović, 2010), као и принципи квалитетне праксе у овој области (нпр., Guskey, 1995, 2000; Hawley & Valli, 1999; Timperley *et al.*, 2007). Гаски, тако, указује на следеће принципе: (1) стављање ученика и учења у центар стручног усавршавања наставника; (2) повезивање индивидуалних и организационих промена; (3) дефинисање опште визије која се остварује „малим корацима“; (4) остваривање континуитета професионалног развоја интегрисаног у свакодневне школске активности (Guskey, 2000). Различити образовни системи у различитој мери успевају да примене ове принципе, што је донекле последица тога да национални контекст има снажан утицај на то како ће изгледати модална решења стручног усавршавања наставника (Villegas-Reimers, 2003).

Просветне власти у Србији су током протекле деценије спровеле важне промене у области стручног усавршавања наставника (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika 2005, 2012). Највише пажње је до сада било посвећено успостављању система који уређује област похађања акредитованих програма стручног усавршавања (Stanković, 2011), и то превасходно по принципу либерализације понуде и потражње програма. Различите организације које су активне у области образовања имају право да изводе програме стручног усавршавања наставника, уколико је њихове програме акредитовала надлежна државна установа. Акредитовани програми се објављују у Каталогу – наставници и школе самостално бирају програме, контактирају реализаторе обука и користе њихове ус-

луге. Након завршене обуке учесници добијају стандардизован сертификат о похађању. На овај начин, најпре је успостављен систем у области која до тада није била уређена (Stanković, 2011), а различита решења су накнадно разрађивана или мењана, на пример, давање већег значаја стручном усавршавању које се одвија унутар школе (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2012).

Резултати истраживања, међутим, показују да систем стручног усавршавања¹ наставника у Србији прате бројни изазови и нерешени проблеми. Конкретно, истраживачки налази показују да је однос између понуде и потражње програма неодговарајући (Alibabić i Šegrt, 2010), да је лимитирана употребна вредност Каталога (Pešikan i sar., 2010), да је квалитет семинара и предавача доведен у питање (Džinović, 2009), да је мотивација наставника за СУ ниска (Đeđić i Džinović, 2011), да је потребна диверзификација стручног усавршавања (Vujačić i sar., 2011), да се недовољно ради на осигурању квалитета СУ наставника (Stanković, 2011) и да су, заправо, неопходне промене и боља решења у многим сегментима актуелне праксе стручног усавршавања наставника (Stanković i sar., 2013).

Теоретичари образовних промена сматрају да не постоји један „прави одговор“ како да нека реформа постигне успех (Hargreaves *et al.*, 2010; Fullan, 2007). Потребно је трагати за оптималном комбинацијом елемената који ће образовни систем учинити што ефикаснијим у одређеном контексту, што важи и за област професионалног развоја наставника (Guskey, 1995). Једно од главних обележја успешних реформи јесте њихова инклузивност у односу на све заинтересоване стране и обезбеђивање њиховог учешћа у свим важним реформским етапама и процесима (Hargreaves, 2004; Fullan, 2007). Стога је неопходно да се успоставе и одржавају формалне и неформалне консултације између различитих актера, како би се сагледале, разумеле и супротставиле њихове перспективе, знања и информације о реформским активностима (Fullan, 2007; Radó, 2010). Подршку овим консултацијама могу да пружи истраживања која су усмерена на утврђивање перцепција и ставова о различитим питањима у области образовних промена.

Када је реч о стручном усавршавању наставника у Србији, показало се да наставници могу да буду вредан извор информација и да могу да понуде конкретне предлоге за побољшање система (Stanković i sar., 2013). Међутим, осим наставника, важно је чути глас и других актера у образовном систему. Наиме, стручно усавршавање није усмерено само на унапређивање квалитета рада наставника у васпитно-образовној пракси, већ представља фактор развоја школе, образовног система, па и локалне и шире друштвене средине. Самим тим, интересовања за овај

¹ У даљем тексту повремено означено као СУ.

проблем показују различити актери у образовном систему, који могу да понуде корисна решења из угла њихове професионалне улоге (Pantić i Ćekić-Marković, 2012; Vujačić i sar., 2011; Stanković i sar., 2012).

У литератури се наводи да је једна од важних функција управе школе вођење и подстицање професионалног развоја наставника на нивоу школе (Day & Sachs, 2004; Elmore, 2000; Fullan, 2007). У нашим школама, такође, директори имају важну улогу у области стручног усавршавања наставника, али су у великој мери укључени и стручни сарадници школа. Стога је испитивање њихових размишљања о начинима унапређивања СУ веома значајно и сврсисходно. Такође, потребно је упознати се са мишљењима научника и стручњака у области СУ, будући да резултати њиховог рада омогућавају теоријску и емпиријску заснованост предлога за унапређивање образовних политика, као и конкретних решења у пракси. Коначно, посебан значај има перспектива представника просветне власти и запослених у просветној администрацији, с обзиром на то да су они одговорни за развој СУ наставника на системском нивоу.

МЕТОД

Овај рад представља део ширег пројекта „Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности (ПОПС2)“ реализован током 2011/12. године. У фокусу пројекта налазиле су се три образовне реформе покренуте у Србији од 2000. године – стручно усавршавање наставника, школско развојно планирање и инклузивно образовање (Stanković i sar., 2012). Циљ пројекта био је да се испитају перцепције запослених у основној школи, креатора образовних политика и других интересних група о процесу осмишљавања, имплементације и евалуације одабраних реформи. Основни циљ овог рада био је да се утврди мишљење директора, стручних сарадника, запослених у просветној администрацији и стручњака у области образовања о могућностима унапређивања постојећег система и праксе стручног усавршавања наставника. Овај циљ је подразумевао прикупљање и категоризовање предлога за унапређивање СУ наставника; утврђивање учесталости категорија; поређење перспектива различитих актера и утврђивање образаца у изнетим предлозима, односно утврђивање предложених праваца унапређивања СУ наставника.

Прикупљање података. Спровођење истраживања захтевало је конструисање посебних упитника за различите учеснике у студији. У овом раду приказаћемо одговоре испитаника на три питања отвореног типа о начинима унапређивања система СУ наставника у нашој земљи. Ова питања су подразумевала да испитаници размишљају о могућностима унапређивања СУ из различитих перспектива. Прво питање се односило на конкретна решења којим би се могло допринети унапређи-

вању праксе СУ („Наведите три конкретна предлога како се постојећа пракса стручног усавршавања наставника може побољшати“). Графичко решење у упитнику упућивало је на то да се очекују три релативно кратка одговора. У другом питању испитаници су могли да изнесу своје мишљење о томе шта би они предузели да унапреде припремљеност наставника за рад у пракси, када би се нашли у улози министра просвете („Да сам ја министар просвете, проблем неадекватне припремљености наставника за рад у пракси бих решавао тако што бих...“). Треће питање је подразумевало да стручни сарадници, запослени у просветној администрацији и стручњаци наведу како би унапредили СУ да су на месту директора школе, а директори да су у позицији наставника („Да сам ја директор стручно усавршавање бих унапредио тако што бих...“; „Да сам ја наставник сопствено стручно усавршавање бих унапредио тако што бих...“). Простор за одговоре код другог и трећег питања био је другачије графички решен у односу на прво питање – претпостављао је опширнији одговор и није указивао на то да треба дати више одвојених одговора. Оваквом формулацијом настојали смо да стекнемо увид у размишљања учесника истраживања о овом проблему на три нивоа. Прво питање се односи на лични ниво, односно подразумева одговарање из актуелних професионалних улога испитаника; у другом питању испитанике смо упутили на размишљање на нивоу образовног система у целини; у трећем питању одговори се односе на ниво сваке школе и позиције других запослених који значајно утичу на праксу СУ у самој школи.

Узорак. Целокупно истраживање је спроведено од марта до маја 2012. године на репрезентативном узорку основних школа у Србији, без Косова и Метохије (Stanković i sar., 2012). Укупно је узоркована 151 школа, а у истраживању је, поред наставника, учествовало 150 директора и 275 стручних сарадника. Планирано је да једна трећина директора и стручних сарадника попуни упитник о стручном усавршавању наставника (док су остали попуњавали упитнике о школском развојном планирању или инклузивном образовању). До планиране трећине испитаника дошло се методом случајне расподеле упитника, што значи да је упитник о стручном усавршавању наставника попунило 50 директора и 93 стручна сарадника из 99 школа. Узорак од 34 представника просветне администрације и стручњака прављен је циљано (намерно и уз мрежно узорковање), а критеријум за њихов избор темељио се на стручности, искуству и учешћу у развоју система стручног усавршавања наставника у нашој земљи. На основу професионалних референци и препорука изабрали смо представнике просветне администрације и стручњаке из различитих институција (Завод за унапређивање образовања и васпитања, Национални просветни савет, Регионални центри за СУ наставника, факултети и научноистраживачки институти и друге стручне организације).

Анализа података. У овом истраживању коришћен је метод анализе садржаја. Прикупљени одговори на отворена питања анализирани су применом *дедуктивног приступа* (Elo & Kynğäs, 2008). Конкретно, подаци који су добијени од три групе испитаника кодирани су на основу листе категорија креиране у претходном сегменту истраживању (Stanković i sar., 2013). Ова листа категорија формирана је на основу одговора на три иста питања у упитнику који су у том сегменту истраживања попуњавали наставници. Тада су категорије креиране индуктивним приступом, применом описног и аналитичког кодирања, што је подразумевало идентификовање тема или мишљења које преовлађују у одговорима наставника, њихово уопштавање и уобличавање у категорије (Gibbs, 2009; Saldaña, 2009).

Анализа одговора испитаника у овом истраживању започела је индивидуалним кодирањем трећине одговора за сваки од три подузорка, при чему је коришћена постојећа листа категорија. Утврђено је да листа категорија представља добру основу за анализу одговора у сва три подузорка, али је било потребно да се прилагоди садржај и обим појединих категорија. Будући да су се приликом кодирања појавиле очекиване разлике између истраживача, кроз дискусију и заједничко промишљање, креирана је коначна листа категорија. На основу те листе категорија истраживачи су поново заједно кодирани све одговоре испитаника.

РЕЗУЛТАТИ

Применом методе анализе садржаја у овом истраживању идентификовано је укупно 25 категорија одговора. У овом раду приказаћемо резултате за 10 најчесталијих категорија – приликом њиховог одређивања узели смо у обзир одговоре три групе испитаника на три иста питања. У Табели 1 наведени су описи ових најчесталијих категорија.

Поред категорија описаних у Табели 1, одговори наших испитаника били су распоређени у 15 категорија које су мање заступљене (у просеку, мање од 10% одговора свих испитаника заједно).² У Табелама 2, 3 и 4 приказани су најчесталији одговори за три групе испитаника. Наведено је колико се пута јавио одговор из одређене категорије (f), постотак ис-

² Те категорије су: Одржавање квалитетних програма СУ наставника; Квалитет процеса и садржаја стручног усавршавања; Квалитет предавача на семинарима; Примењивост програма стручног усавршавања; Тематски предлози за семинаре; Услови организовања семинара; Близина места одржавања семинара; Обезбеђивање бољих услова за рад; Обезбеђивање додатне стручне подршке; Похађање већег броја програма стручног усавршавања; Реализовање семинара; Обавезност стручног усавршавања; Сарадња школе са надлежним институцијама; Уважавање наставничке професије; Посвећеност наставника стручном усавршавању. Значење ових категорија представљено је у раду Станковић и сарадници (2013).

питаника који су дали тај одговор (%)³, као и показатељи разлике између одговора три групе испитаника (Хи квадрат и значајност разлика).

Табела 1: Опис најчесталијих категорија одговора на три питања

Назив категорије	Садржај категорије
Решавање финансијских ограничења за похађање програма СУ	Испитаници су указивали на потребу за издвајањем више финансијских средстава за семинаре и проналажење стабилнијих извора финансирања (одговори: „веће издвајање из буџета“, „проналажење јачих финансијских партнера“). Поред тога, један број испитаника изнео је незадовољство радом институција из локалне заједнице у погледу финансирања СУ („пронаћи коначно решење за начин финансирања СУ, поништавање одредби који штите локалне самоуправе, на штету права наставника“).
Подстицање наставника на унапређивање квалитета сопственог рада	Ова категорија садржи предлоге о награђивању наставника за то што се усавршавају, квалитетно раде, имплементирају новине и постижу добре резултате („наставник који се истиче иновативношћу и креативношћу био би награђен, и то би мотивисало друге и допринело издвајању квалитета“, „увести платне разреде, разбити уравниловку“). Осим финансијских подстицаја, испитаници су наводили и друге облике стимулације, попут напредовања у струци или похвала („подстицала бих напредовање у струци; и јавна похвала може бити врста награде“). Испитаници, такође, сматрају да је потребно применити санкције за наставнике који су незаинтересовани и не постижу одговарајући квалитет у раду.
Праћење и надзор у образовном систему	Одговори из ове категорије односе се на потребу да надлежне институције имају добар увид у стање у коме се налази васпитно-образовна пракса. Према мишљењу испитаника, потребно је континуирано обилажење школа у Србији, појачан стручни надзор над школама и наставницима, мерење ученичких постигнућа. У ову категорију укључени су и одговори у којима је истицана нужност праћења и вредновања квалитета самих програма СУ.

³ Начин израчунавања постотака за категорије не подразумева да њихов збир треба да буде 100%, будући да су испитаници имали могућност да у оквиру једног питања наведу више предлога.

<p>Управљање системом стручног усавршавања наставника</p>	<p>Испитаници су предлагали да се СУ унапреди бољом законском регулативом, већим ангажовањем Министарства просвете приликом осмишљавања, припремања и реализације ове реформе, као и бољим усаглашавањем различитих активности и корака. Постојали су предлози да се више користе искуства других земаља (примери добре праксе). Такође, наводили су да је потребна боља селекција програма СУ и веће укључивање стручних друштава, високошколских и научних институција („већа подршка стручним друштвима у осмишљавању начина СУ“). Поред тога, један број одговора односио се на боље регулисање добијања лиценце наставника и концептуализовање приправничког стажа, као и на транспарентнији процес запошљавања у просвети, ангажовање најквалитетнијих кандидата итд.</p>
<p>Примењивање знања стеченог на семинарима</p>	<p>Садржај ове категорије односи се на значај примене научног у оквиру постојећих програма СУ. Испитаници су у својим одговорима посебно истицали важност праћења и контроле примене научног, након похађања програма СУ („успостављање система праћења да ли се у школама примењује оно што је научено током похађања програма стручног усавршавања“; „да се примењује научено“; „што више усавршавања уз примену знања са семинара“).</p>
<p>Стручно усавршавање као размена искустава са колегама</p>	<p>Ова категорија описује значај размене искуства између наставника („затворен наставник, без размене искуства, не може да напредује“) унутар једне школе или остваривањем сарадње између наставника на нивоу општине, града и републике („доступна збирка успешно изведених часова за све наставнике“; „умрежавање школа ради размене искустава“). Испитаници наводе да је то могуће организовати у оквиру стручних актива и већа, кроз дијалог са колегама, организовањем јавних и огледних часова („посета часова код наставника који имају иновативни приступ у раду са ученицима“). Један број одговора односио се на потребу да искусни и успешни наставници пружају менторску подршку и помоћ мање искусним наставницима, односно приправницима.</p>
<p>Разноврсност облика стручног усавршавања</p>	<p>Испитаници наводе да семинари на којима се реализују акредитовани програми не би требало да буду једини признати облик СУ наставника, већ је потребно укључити и различите облике стручног усавршавања у школи. Испитаници помињу стручни и научноистраживачки рад, стручна путовања у земљи и иностранству и друге активности („диверзификацијом форми усавршавања, нарочито унутаршколски облици СУ, простор за рефлексију, дискусију, колегијалну размену, приступ разним ресурсима, сарадња са факултетом и истраживачким институцијама“).</p>

<p>Унапређивање иницијалног образовања наставника</p>	<p>Ова категорија садржи конкретне предлоге како би се образовање будућих наставника унапредило – увођењем више практичног рада током студирања, већом заступљеношћу методичких, педагошких и психолошких предмета и бољом селекцијом студената на учитељским факултетима. Поред тога, мањи број испитаника је наводио да је потребно реформисати студијски програм, пре свега, на учитељским факултетима („пажљиво и дугорочно планирање реформе образовања наставника на универзитету“).</p>
<p>Управљање стручним усавршавањем на нивоу школе</p>	<p>Испитаници сматрају да је потребна организација СУ наставника на нивоу школе, наводећи значај систематског, континуираног и планског структурирања професионалног учења и развоја у самој школи („израдити систематичан и применљив план СУ“). Поред тога, наводе да је потребно креирати подстицајну атмосферу за професионално учење наставника, успостављање квалитетне сарадње са наставницима, спољним сарадницима и институцијама од интереса за СУ наставника („боља сарадња са спољним експертима и стручним сарадницима“).</p>
<p>Уважавање потреба наставника у стручном усавршавању</p>	<p>У одговорима из ове категорије најчешће је предлагано да се наставницима омогући да сами бирају одговарајући програм, или да се у консултацијама са другим колегама, стручном службом и директором осмисли план СУ наставника. У том случају, изабрани програм СУ требало би да одговара, како индивидуалним карактеристикама наставника, тако и потребама саме школе, локалног окружења и региона („балансирањем између потреба наставника и школе ради израде плана СУ наставника“). Испитаници сматрају да „снимање“ стања и потреба наставника и школе треба поверити надлежним институцијама и да се на основу тога креирају семинари који би били усклађени са приоритетима Министарства просвете, као и са потребама наставне праксе.</p>

Табела 2: Предлози за побољшање праксе стручног усавршавања наставника из перспективе различитих актера

Назив категорије	Директори n=50 f (%)	Стручни сарадници n=93 f (%)	Админ. и стручњаци n=34 f (%)	Chi квадрат Значајност разлика
Решавање финансијских ограничења за похађање програма стручног усавршавања	22 (44%)	28 (30,1%)	9 (26,5%)	3,716 ,156
Подстицање наставника да унапређују квалитет сопственог рада	13 (26%)	18 (19,4%)	12 (35,3%)	3,550 ,170
Праћење и надзор у образовном систему	13 (26%)	9 (9,7%)	11 (32,4%)	10,926 ,004
Управљање системом стручног усавршавања наставника	8 (16%)	14 (15,1%)	11 (32,4%)	5,233 ,073
Примењивање знања стеченог на семинарима	4 (8%)	13 (14%)	9 (26,5%)	5,589 ,061
Стручно усавршавање као размена искустава са колегама	3 (6%)	6 (6,5%)	9 (26,5%)	12,249 ,002
Разноврсност облика стручног усавршавања	2 (4%)	9 (9,7%)	7 (20,6%)	6,148 ,046

Посматрано у целини, највећи број испитаника сматра да је потребно решити финансијске проблеме како би наставницима било омогућено да несметано похађају програме стручног усавршавања. На то највише указују директори (44%), али овај проблем наводе и стручни сарадници (30,1%) и представници просветне администрације и стручњаци (26,5%). Поред тога, испитаници препознају важност додатног подстицања наставника да унапређују квалитет свог рада – представници просветне администрације и стручњаци (35,3%), затим директори (26%) и стручни сарадници (19,4%). Значај праћења и надзора у образовном систему више је истакнут у одговорима представника просветне администрације и стручњака (32,4%), директора школа (26%), а у мањој мери у одговорима стручних сарадника (9,7%). Представници просветне администрације и стручњаци у већем проценту указују на значај примене знања које наставници стичу на семинарима (26,5%), размене искустава са колега-

ма (26,5%), као и примене различитих облика стручног усавршавања (20,6%), док то наводи мање од 10% директора и стручних сарадника.

Табела 3: Предлози за системска решења проблема неадекватне припремљености наставника за рад у пракси

Назив категорије	Директори n=50 f (%)	Стручни сарадници n=93 f (%)	Админ. и стручњаци n=34 f (%)	Хи квадрат Значајност разлика
Унапређивање иницијалног образовања наставника	5 (10%)	16 (17,2%)	19 (55,9%)	27,617 ,000
Подстицање наставника да унапређују квалитет сопственог рада	13 (26%)	13 (14%)	6 (17,6%)	3,178 ,204
Управљање системом стручног усавршавања наставника	5 (10%)	8 (8,6%)	13 (38,2%)	18,669 ,000
Праћење и надзор у образовном систему	10 (20%)	11 (11,8%)	7 (20,6%)	2,394 ,309
Решавање финансијских ограничења за похађање програма стручног усавршавања	4 (8%)	7 (7,5%)	3 (8,8%)	,058 ,971
Стручно усавршавање као размена искустава са колегама	2 (4%)	2 (2,2%)	4 (11,8%)	5,376 ,068

Када су испитаници размишљали о СУ на системском нивоу (из замишљене позиције министра просвете), показало се да између њих постоје највеће разлике у погледу категорије која се односи на иницијално образовање наставника (Хи квадрат 27,617; $p < ,001$). Тако више од половине одговора представника просветне администрације и стручњака наводи да је потребно унапредити квалитет студија на којима се образују наставници, док то сматра сваки шести стручни сарадник, односно сваки десети директор школе. Подстицање наставника на унапређивање квалитета свог рада чешће наводе директори школа (26%), него представници просветне администрације и стручњаци (17,6%) и стручни сарадници школе (14%). Више од трећине представника просветне администрације и стручњака истиче важност решавања проблема управљања системом СУ, док то наводи мање од 10% директора и стручних сарадника (Хи квадрат 18,669; $p < ,001$). Такође, око петине директора и представника просветне

администрације и стручњака предлаже да је неопходно решити питање праћења и надзора у образовном сектору, док на овај проблем у мањем проценту указују стручни сарадници (11,8%). Одговори који се односе на решавање финансијских проблема и на размену искустава са колегама били су мање заступљени у сва три подзорка.

Табела 4: Предлози за побољшање праксе стручног усавршавања наставника на нивоу школе⁴

Назив категорије	<i>Да сам ја наставник, сопствено стручно усавршавање бих унапредио тако што бих....</i>	<i>Да сам ја директор, стручно усавршавање бих унапредио тако што бих...</i>	
	Директори n=50 f (%)	Стручни сарадници n=93 f (%)	Админ. и стручњаци n=34 f (%)
Стручно усавршавање као размена искустава са колегама	9 (18%)	9 (9,7%)	13 (38,2%)
Примењивање знања стеченог на семинарима	4 (8%)	16 (17,2%)	8 (23,5%)
Решавање финансијских ограничења за похађање програма стручног усавршавања	3 (6%)	19 (20,4%)	7 (20,6%)
Подстицање наставника да унапређују квалитет сопственог рада	1 (2%)	18 (19,4%)	4 (11,8%)
Управљање стручним усавршавањем на нивоу школе	0	8 (8,6%)	19 (55,9%)
Уважавање потреба наставника у стручном усавршавању	0	4 (4,3%)	10 (29,4%)

Због различите формулације у трећем питању, најпре ћемо приказати резултате за представнике просветне администрације и стручњаке и стручне сараднике, а затим за директоре. Када су се поставили у улогу директора школе, стручни сарадници, представници просветне ад-

⁴ Због различито формулисаних питања у Табели 4 није рачунат Хи квадрат.

министрације и стручњаци су одређене поступке унапређивања СУ слично процењивали. Наиме, они су у истој мери наводили да би се као директори школа ангажовали да реше финансијске проблеме везане за СУ наставника (20,4% и 20,6%). Више од петине представника просветне администрације и стручњака сматра да је потребно да наставници примењују знања која су стекли на семинарима (23,5%), што наводи и значајан број стручних сарадника (17,2%). Подстицање наставника да унапређују квалитет сопственог рада био је нешто чешћи одговор стручних сарадника (19,4%), него представника просветне администрације и стручњака (11,8%). Међутим, постојале су и разлике у предлозима ова два подузорка. Тако је велики број представника просветне администрације и стручњака истицао да би као директори више пажње посвећивали управљању СУ на нивоу школе (55,9%), подстицали размену искустава у вези са стручним усавршавањем (38,2%) и уважавали потребе наставника у погледу стручног усавршавања (29,4%), док је ове предлоге наводило мање од 10% стручних сарадника.

С друге стране, директори школа су дали мање предлога за унапређивање СУ, када су размишљали из позиције наставника. Мање од петине директора је навело значај размене искустава са колегама (18%), док су остале категорије одговора приказане у Табели 4 значајно мање заступљене. Међутим, овде треба напоменути да су директори код овог питања у највећој мери истицали личну посвећеност, ангажованост и одговорност наставника за стручно усавршавање (32%).⁵

Анализа и дискусија резултата

На основу добијених резултата предлоге наших испитаника за унапређивање СУ наставника можемо груписати у три правца. Први правац обухвата мере које се односе на *организовање и управљање системом стручног усавршавања наставника*. То подразумева бољу законску регулативу, стицање увида надлежних институција у реалне проблеме школске праксе, координисање активности које се тичу професионалног усавршавања наставника на нивоу система, али и боље планирање, организовање и функционисање СУ на нивоу школе. Потреба за бољим управљањем СУ наставника истакнута је и у другим истраживањима (Pešikan i sar., 2010; Vujačić i sar., 2011; Stanković i sar., 2013).

Занимљиво је да су испитаници, посебно представници просветне администрације и стручњаци, наводили да је унапређивање квалитета иницијалног образовања једна од главних мера коју треба спровести у образовном систему. У ранијим истраживањима утврђено је да квалитет иницијалног образовања наставника није на задовољавајућем ни-

⁵ Категорија о личној посвећености наставника СУ није приказана у табелама, јер ови одговори у целини нису били довољно фреквентни.

воу, превасходно у погледу стицања практичних знања и вештина на основним студијама (Rajović i Radulović, 2007; Zindović, 2003). Ови налази указују на важност подизања квалитета програма СУ наставника, да би они – поред развијања и надоградње постојећих знања и вештина наставника – омогућили компензовање учених недостатака током њиховог иницијалног образовања.

Други правац предлога односи се на *обезбеђивање ресурса и подршке стручном усавршавању наставника*. Овде су укључени предлози који се тичу повећања материјалних издвајања и континуираног обезбеђивања финансијских средстава потребних за СУ. Наши испитаници су указали на потребу да се унапреди сарадња са локалном заједницом, како би се превазилазили проблеми настали у ситуацијама када локална самоуправа не испуњава своје обавезе у погледу финансирања СУ наставника. Наставници основних школа у Србији су, такође, нагласили да постоје велики проблеми у финансирању СУ (Stanković i sar., 2013). Недовољно финансијских средстава представља значајно ограничење у погледу доступности, интензитета и континуитета похађања програма СУ.

Поред тога, испитаници наводе да је потребно развијати систем спољашњих мера подстицаја које би стимулисале наставнике да унапреде квалитет свог рада. Одговори се углавном односе на награђивање наставника који постижу добре резултате, али и на санкционисање оних који су недовољно посвећени послу и не показују заинтересованост за даље професионално усавршавање. Иако се најчешће предлажу финансијски механизми награђивања и кажњавања, постојале су и сугестије да се примењују и друге мере, као што су јавне похвале и признања успешним наставницима. Похвале и признања су снажан подстицај за многе наставнике, јер им пружају професионалну и моралну сатисфакцију. Стога је потребно обезбедити видљиву подршку истакнутим појединцима који показују спремност да унапреде квалитет свог рада.

Трећи правац у којем су се кретали предлози наших испитаника тиче се *флексибилности стручног усавршавања наставника и примене стечених знања*. Овај правац обухвата предлоге за увођење разноврснијих облика стручног усавршавања, уважавање потреба наставника, организовање размене искустава између запослених у школи, као и обезбеђивање примене знања стеченог на семинарима. Похађање акредитованих семинара представља доминантан начин СУ наставника у нашем систему, али испитаници сматрају да је потребно понудити и друге облике професионалног усавршавања (на пример, огледни часови, умрежавање наставника, истраживачки рад наставника, студијска путовања итд.). Овај налаз је у складу са савременим схватањима о неопходности диверзификације активности стручног усавршавања (Guskey, 2000; Joys & Calhoun, 2010), као и са решењима која су предвиђена новим правилником о стручном усавршавању наставника (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika,

2012). Разноврсни облици усавршавања које испитаници предлажу постављају наставника у центар сопственог усавршавања, омогућавајући већу слободу избора, иницијативу, посвећеност и преузимање личне и заједничке одговорности у професионалном развоју. Диверзификација пружа наставницима широку палету активности које могу боље да одговоре њиховим потребама и афинитетима. Међутим, те активности могу бити и захтевније у погледу коришћења личних ресурса и промена у начину рада наставника.

Испитаници наводе да је неопходно креирати програме СУ који би били усклађени са потребама наставне праксе, али је било и одговора у којима препознају значај усаглашавања програма са приоритетима Министарства просвете. У литератури се и препоручује да програми СУ треба да буду прилагођени индивидуалним потребама, циљевима и интересовањима наставника (Borko & Putnam, 1995; Džinović, 2009; Hawley & Valli, 1999), као и да уважавају карактеристике и потребе локалне и шире друштвене заједнице (Day, 1999; Fullan, 2007; Guskey, 2000).

Подстицање различитих облика хоризонталног учења током континуираног професионалног усавршавања наставника у школи представља једну од најважнијих сугестија стручњака у свету и код нас (Hawley & Valli, 1999; OECD, 2005, 2009; Stanković i sar., 2013). Наши испитаници препознају да је добит од професионалног учења већа уколико се остварује у размени са колегама унутар школе, или између наставника на нивоу општине, града и републике. Међутим, наше школе нису место где наставници користе прилику да уче једни од других, тако да се размена идеја и сарадња не практикују у довољној мери и на адекватан начин (Vujačić i sar., 2011). Због тога је потребно осмишљавати оптималне начине како би овај облик професионалног учења постао део уобичајене праксе – активност која се остварује у свакодневној размени са другим колегама у школи (Džinović i Đerić, 2012).

Примена стечених знања и вештина у наставној пракси представља један од најважнијих сегмената стручног усавршавања наставника, на шта указују и одговори наших испитаника. Треба имати на уму да иновирање рада наставника ретко када подразумева једноставну примену готових решења – она пре подразумева креативну синтезу већ постојећих и нових идеја и теорија, њихово тестирање, промишљање, даље развијање и примену. Утисак је да „примена“ знања, односно иновирање сопственог рада након похађаних семинара често изостаје. Праћење и контролу примене научног након похађаних програма СУ наши испитаници су видели као механизам који треба да обезбеди да ова пракса заживи у нашим школама. У литератури се, такође, истиче да је неопходно да се прате и евалуирају активности професионалног развоја наставника како би се могло утврдити да ли је то произвело одређене промене у њиховим компетенцијама, пракси и, коначно, да ли од тога користи имају и ученици (Guskey, 2000; Stanković i Vujačić, 2011).

Важно је поменути неке теме које се појављују ретко, или се не налазе у одговорима наших испитаника. Првенствено, наши испитаници у мањој мери наводе да је потребно подићи квалитет акредитованих програма (нпр., квалитет едукатора, квалитет процеса и садржаја СУ). Насупрот томе, наставници истичу да то треба да буде један од главних праваца развоја СУ (Stanković i sar., 2013). Ова изненађујућа разлика у перцепцијама могла би се објаснити тиме што наставници имају већа и конкретнија очекивања од програма СУ, него наши испитаници који су можда мање упознати са квалитетом тих програма. Такође, занимљиво је да је мали број испитаника (изузев одговора директора на једно од питања) навео значај посвећености и ангажованости наставника у активностима професионалног развоја. Могуће је да се лична одговорност наставника за унапређивање сопствене праксе још увек не опажа као приоритет, будући да постоје друга нерешена питања која оптерећују праксу и систем стручног усавршавања.

Пропорционално посматрано, представници просветне администрације и стручњаци понудили су више предлога за унапређивање СУ од директора и стручних сарадника школа. Добијене разлике су очекиване имајући у виду специфичности професионалних улога наших испитаника. Наиме, представници просветне администрације и стручњаци упућени су на проучавање савремених тенденција и модела стручног усавршавања наставника, тако да и њихови одговори одражавају обухватније увиде у различите политике и праксе. С друге стране, запослени у школама усмерили су се на проблеме са којима се најчешће суочавају у пракси – пре свега, финансијска ограничења која оптерећују реализовање СУ наставника. Коначно, могуће је и да је на бројност предлога представника просветне администрације и стручњака утицала већа мотивисаност приликом попуњавања упитника, будући да су они ређе позивани да се укључе у истраживања овог типа.

Закључак

У овом раду настојали смо да сагледамо начине превазилажења проблема стручног усавршавања наставника из перспективе запослених у школи и оних који су посредно или непосредно утицали на креирање и имплементацију ове образовне реформе. Резултати истраживања показују да се предложене мере за унапређење стручног усавршавања у Србији крећу у три правца – ка ефикаснијем управљању системом стручног усавршавања наставника, ка обезбеђивању потребних финансијских средстава и других видова подршке и ка успостављању оптималног баланса између флексибилнијег приступа стручном усавршавању и појачаног праћења и контроле примене знања у пракси. Развој у овим правцима сигурно може да допринесе да се систем стручног усавршавања наставника у Србији унапреди, али би ове резултате требало пре

свега видети као прилог неопходном креирању једне обухватне и кохерентне политике развоја наставног кадра у Србији. Један од основних предуслова целовитијег сагледавања овог проблема јесте успостављање континуираног дијалога између свих партнера у образовном систему. У том контексту, од практичног и истраживачког интереса је да се „чују“ и анализирају различити „гласови“, као што је то у овом раду био случај са неколико важних група укључених у систем стручног усавршавања наставника.

Коришћена литература

- Alibabić, Š. & Šegrt, B. (2010). „Ponuda i potražnja“ u (pod)sistemu usavršavanja nastavnika. *Pedagogija*, Vol. 65, Br. 2, 280–294.
- Borko, H. & Putnam, R. (1995). Expanding a Teacher's Knowledge Base. In T. R. Gusky & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education* (pp. 35–65). New York: Teachers College Press.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3–32). Maldenhead: Open University Press.
- Džinović, V. (2009). Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (prir.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 321–333). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đerić, I. i Džinović, V. (2011). Testiranje scenarija 3: nastavnik kao ugledni profesionalac. U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (str. 139–156). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 62, No. 1, 107–115.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fullan, M. (1994). Coordinating Bottom-Up and Top-Down Strategies for Educational Reform. In R. Elmore & S. Furnham (Eds.): *The Governance of Curriculum* (pp. 186–202). Alexandria, VA: Association for supervision.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th Edition). New York: Teachers College.
- Gibbs, G. (2009). *Analysing Qualitative Data*. London: The Sage Qualitative Research Kit.
- Guskey, T. R. (1995). Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.): *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 114–131). New York, NY: Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Response of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership and Management*, Vol. 24, No. 2, 287–309.

- Hargreaves, A., Leibermann, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change. Part One*. New York: Springer.
- Hawley, W. D. & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.): *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 127–150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Joyce, B. R. & Calhoun, E. (2010). *Models of Professional Development: A Celebration of Educators*. Thousands Oaks, CA: Corwin, NSDC.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Pantić, N. i Ćekić-Marković, J. (ur.) (2012). *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Pavlović, J. i Vujačić, M. (2011). Testiranje scenarija 4: odgovorno vođenja promena. U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (str. 153–171). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pešikan, A., Antić, S. & Marinković, S. (2010). Konceptcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 59, Br. 2, 278–296.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2005). *Službeni glasnik RS*, Br. 14/2004 i 56/2005.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2012). *Službeni glasnik RS*, Br. 13/2012.
- Radó, P. (2010). *Governing Decentralized Education System: Systematic Change in South East Europe*. Budapest: Open Society Foundations.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 56, Br. 4, 413–434.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications.
- Stanković, D. i 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.
- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.): *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 87–101). Ljubljana: Pedagoški inštitut; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D. i Vujačić, M. (2011). *Praćenje i vrednovanje programa stručnog usavršavanja nastavnika. Priručnik za autore i realizatore programa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, I., Bodroža, B., i Gutvajn, N. (2012). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (POPS 2), Izveštaj o istraživanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, Br. 1, 86–107.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: Unesco and International Institute for Educational Planning.
- Vujačić, M., Stanković, D., Pavlović, J., Džinović, V. i Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Weston, C., Gandell, T., Beauchamp, J., McAlpine, L., Wiseman, C. & Beauchamp, C. (2001). Analyzing Interview Data: The Development and Evolution of a Coding System. *Qualitative Sociology*, Vol. 24, No. 3, 381-400.
- Zindović-Vukadinović, G. (2003). Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Yugoslavia. In B. Moon, L. Vlasceanu & L. C. Barrows (Eds.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* (pp. 305–318). Bucharest: Unesco-Cepes, Studies on Higher Education.

Примљен 30.09.2013; прихваћен за штампу 23.11.2013.

Ivana Đerić, Vladeta Milin and Dejan Stanković
DIRECTIONS OF IMPROVING THE QUALITY
OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING IN SERBIA:
THE PERSPECTIVES OF DIFFERENT PARTICIPANTS

Abstract

Improving the quality of in-service teacher training is a very topical issue in educational policies of a number of countries. This segment of the system was also subject to considerable changes in Serbia in the past ten years. The changes brought about certain improvements, but also opened up numerous dilemmas and issues. This paper is aimed at acquiring an insight into the opinions of different participants on the ways of improving the quality of in-service teacher training. The sample included three groups of respondents: the employees in education bureaucracy and experts in the field of education (N=34), principals (N=50) and expert associates from primary schools (N=93). We developed a questionnaire for the purposes of this research, using open-ended questions to collect respondents' suggestions on improving the quality of in-service teacher training. The content analysis method was used to process the collected data. Research results point to three directions of the necessary changes: (1) better governing of the system of in-service teacher training, (2) providing funding and other forms of support, and (3) higher flexibility of in-service teacher training and implementation of the acquired knowledge. The range and quality of respondents' suggestions demonstrate the need to take into account different perspectives in overcoming the difficulties in the system and practice of in-service teacher training. Consequently, the obtained results should be observed as a contribution to creating a more purposeful and efficient system of in-service teacher training.

Key words: in-service teacher training, principals, expert associates, education bureaucracy, experts in education.

Ивана Джерич, Владета Милин и Деян Станкович
НАПРАВЛЕНИЯ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В СЕРБИИ:
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗЛИЧНЫХ УЧАСТНИКОВ

Резюме

Усовершенствование системы повышения квалификации учителей является предельно актуальной темой в образовательной политике многих стран. В Сербии также данный сегмент системы образования за последние десять лет претерпел значительные изменения. Эти изменения повлекли за собой определенные положительные сдвиги, однако, одновременно открылись многочисленные дилеммы и вопросы. Цель данной статьи – выявить позиции разных заинтересованных сторон о способах усовершенствования системы повышения квалификации учителей. Корпус составили три группы опрошенных: работники администрации в просветительных учреждениях и специалисты в области образования (N=34), директора (N=50) и специалисты-сотрудники восьмилетних школ (N=93). Для нужд данного исследования был сконструирован специальный вопросник, а предложения, касающиеся возможных путей и способов усовершенствования системы повышения квалификации учителей, были получены при помощи анкеты открытого типа. Полученные данные были проанализированы при помощи метода исследования содержания. Результаты исследования указывают на три направления необходимых изменений: (1) улучшение управления системой повышения квалификации учителей, (2) обеспечение финансовых средств и других видов поддержки и (3) повышение гибкости усовершенствования учителей и применения полученных знаний. Широта и качество предложений указывают на необходимость учета различных перспектив в устранении трудностей в системе и практике повышения квалификации учителей. Соответственно, полученные результаты должны содействовать осмыслению целенаправленной и более эффективной системы профессионального развития учителей.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, директора, специалисты-сотрудники школ, администрация просветительных учреждений, специалисты в области образования.