

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА

ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПРАКСУ

II део

Приредиле
Јасмина Шефер
Јелена Рагумити



ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА



СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА
ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПРАКСУ
II ДЕО

Издавач
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
11000 Београд, Добрињска 11

За издавача
ЈАСМИНА ШЕФЕР

Уредници
ЈАСМИНА ШЕФЕР, ЈЕЛЕНА РАДИШИЋ

Лектор
Тања Догдибеговић

Програмски прелом
Јелена Радишић

Технички уредник
Јелена Радишић

Штампа
„Чигоја штампа“, Београд

ISBN
978-86-7447-111-1

Тираж
500

COPYRIGHT © 2012 INSTITUT ZA PEDAGOŠKA
ISTRAŽIVANJA

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

ЈАСМИНА ШЕФЕР • ЈЕЛЕНА РАДИШИЋ

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА
И САРАДЊА
ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ
ПРАКСУ

II ДЕО



БЕОГРАД
2012

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Аутори поглавља

Јасмина Шефер	Јелена Радишић
Нада Половина	Смиљана Јошић
Јелена Теодоровић	Снежана Мирков
Дејан Станковић	Јелена Пешић
Мија Вујачић	Душица Малинић
Јелена Павловић	Николета Гутвајн
Владимир Џинових	Емилија Лазаревић
Ивана Ђерић	Славица Максић
Емина Копас-Вукашиновић	Јасмина Крњић
Јелена Стевановић	
Драгица Тривић	
Владета Милин	

Рецензенти

проф. др Гордана Зиндовић-Вукадиновић
др Нада Шева
др Бранко Ковачић

Овјављивање ове књиге је резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.064.1/.2(082)(0.034.2)
371.14(082)(0.034.2)
37.015.3(082)(0.034.2)

СТВАРАЛАШТВО, иницијатива и сарадња. Део
2, Импликације за образовну праксу
[Електронски извор] / [уредници Јасмина
Шефер, Јелена Радишић]. - Београд : Институт за
педагошка истраживања, 2012.
(#Библиотека #"Педагошка теорија и пракса" ; 36)

Системски захтеви: нису наведени. - Насл.
са насловног екрана. - Тираж 500. -
Библиографија уз сваки рад. - Summary:
Creativity, initiative, cooperation

ISBN 978-86-7447-111-1
1. Шефер, Јасмина, 1952- [уредник] 2.
Радишић, Јелена, 1981 - [уредник]
а) Родитељи - Школа - Зборници б)
Наставници - Стручно усавршавање -
Зборници с) Стваралачко мишљење - Ученици
основних школа - Зборници
COBISS.SR-ID 195919628

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	9
ДОПРИНОС РОДИТЕЉА	
Допринос родитеља развијању иницијативности, стваралачког приступа реалности и спремности на сарадњу: теоријске основе <i>Нада Половина</i>	15
Доприноси родитеља у развијању иницијативности, стваралачког приступа реалности и спремности за сарадњу: импликације за васпитну праксу родитеља <i>Нада Половина</i>	33
РАЗВОЈ И УЛОГА НАСТАВНИКА	
Од образовних политика до развоја школа: основне поставке и савремени трендови <i>Јелена Теодоровић, Дејан Станковић</i>	57
Ефекти програма стручног усавршавања наставника <i>Јелена Павловић, Миља Вујачић</i>	81
Нова парадигма професионалног развоја наставника – подстицај за иницијативу, сарадњу и стваралаштво <i>Владимир Циновић, Ивана Ђерић</i>	113
УЧЕНИЦИ (ДЕЦА) У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ	
Приступ подстицању дечије иницијативе, сарадње и стваралаштва на предшколском узрасту <i>Емина Копас-Вукашиновић</i>	139
Језичка и научна писменост: предуслов за ефикасно учење <i>Драгица Тривић, Јелена Стевановић</i>	159
Дијалог као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави <i>Владета Милин</i>	187

Игра и машта у настави: експонент дивергентног мишљења и подстицај стваралачког процеса, иницијативе и сарадње <i>Јасмина Шефер</i>	213
Истраживачки рад и решавање проблема као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње у настави <i>Јасмина Шефер, Јелена Радишић, Смиљана Јошић</i>	243
Метакогнитивни процеси у решавању проблема: критичко мишљење као део стваралачког процеса <i>Снежана Мирков, Јелена Пешић</i>	267
Индивидуализовани приступ ученику у настави <i>Миља Вујачић</i>	289
Приступ иницијативи, сарадњи и стваралачком раду код неуспешних ученика <i>Душица Малинић, Николета Гутвајн</i>	305
Приступ стваралачком раду, сарадњи и иницијативи код деце са сметњама у развоју у инклузивном образовању <i>Емилија Лазаревић</i>	329
Приступ стваралачком раду, иницијативи и сарадњи код даровитих ученика <i>Славица Максић</i>	365
Уџбеник као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави <i>Јасмина Крњајић</i>	389
Улога слободних активности у подстицању стваралачког рада, иницијативе и сарадње - когнитивни и социјални аспект <i>Јелена Радишић</i>	411
Creativity, initiative, cooperation: implkementation in education <i>Jasmina Šefer</i>	431
КРАТКЕ БИОГРАФИЈЕ АУТОРА	435

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА: ИМПЛИКАЦИЈЕ У ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ

У књизи која је претходила овој (Стваралаштво, иницијатива и сарадња (СИС) – Нови приступ образовању) дискутовали смо о креативности, сарадњи и иницијативи из теоријске перспективе као о циљевима образовања који ће се покlopити са потребама живота наше деце у будућности. У овој монографији, која је надставка претходне, аутори указују на који начин креативност, сарадња и иницијативно понашање могу бити подстакнути у предшколској и школској средини. Аутори овде нису фокусирани на циљеве СИС образовања као у првој књизи, већ на начине како да се они достигну.

У првом делу књиге ауторка Нада Половина анализира улогу родитеља у два поглавља. Родитељи су први и увек најважнији чинилац у дететовом развоју. Ауторка такође дискутује о томе како понашање родитеља у свакодневном животу може да подржи СИС вредности у процесу развоја деце идентитета. Ова два поглавља дају занимљив теоријски и практични допринос овој књизи. Заснована су на теоријама о социоемоционалном развоју детета. Ауторка анализира проблем креативности, акције и сарадње као јединствен интерактивни процес где су три компоненте СИС приступа васпитању и образовању тесно повезане.

У другом делу књиге фокус је на професионалном развоју наставника и школској клими неопходној за подржавање и подстицање креативности наставника, њихове сарадње и иницијативног понашања. У првом поглављу овог дела књиге аутори Дејан Станковић и Јелена Теодоровић дискутују о најважнијим факторима за реализацију школских реформи и подстицање промена у школском систему. Они истичу факторе на нивоу школе као најважније за постигнуће ученика, што подржава нашу идеју да процес мењања образовања започнемо управо променама у самој школи. У другом поглављу, Миља Вујачић и Јелена Павловић анализирају различите програме за професионални развој наставника у свету и њихове ефекте на школску праксу. Ове информације подржавају наше опредељење да се у програмима подучавања наставника фокусирамо на активности ученика у разреду и начин рада са децом јер то највише доприноси подизању квалитета рада школе. У трећем поглављу аутори Владимир Џиновић и Ивана Ђерић баве се подстицањем креативности, иницијативног понашања и сарадње међу настав-

ницима у колективу као заједници заснованој на знању и професионалном умрежавању. Истовремено они дискутују и о проблемима образовања оних који подучавају наставнике. Певезаност професионалног и личног развоја аутори сматрају суштином стварног усавршавања наставника, нарочито када је реч о СИС приступу образовању. Ово је изузетно важна конс-татација с обзиром да су имлицитне промене у подучавању деце могуће само онда када професија наставника постане и предмет њиховог личног развоја.

У трећем делу књиге бавимо се наставним методама подучавања/учења деце у разреду, што је критична тачка за промену праксе у школи, посебно када је у питању развој креативности деце и младих у образовном процесу, њихове иницијативе и сарадничког понашања. У првом поглављу можемо видети како игралике активности представљају почетак креативног и иницијативног понашања мале деце, због чега је потребно створити богату и провокативну средину за игру предшколаца (Емина Копас Вукадиновић). Аутори затим дискутују о језичкој и научној писмености као предуслову за СИС понашање (Јелена Стевановић и Драгица Тривић). Они потом анализирају методе подучавања/учења којима се подржава дивергентно мишљење у школи које се манифестује кроз игру и остале имагинативне активности, асоцијативне интеракције, решавање отворених (неструктурисаних) проблема, праксу истраживања (Јасмина Шефер) као и креативни хеуристички дијалог (Владета Милин). Анализиран је истраживачки рад ученика и у том контексту савладавање научне методологије која укључује посматрање и експериментисање (Јасмина Шефер, Јелена Радишић, Смиљана Јошић). Дијалог оријентисан на проблем и метакогнитивне активности посматран је из перспективе критичког мишљења које је, поред практиковања дивергентног мишљења, неопходно за заокруживање креативног процеса учења (Снежана Мирков и Јелена Пешић). Предвиђамо да ће дивергентно мишљење бити најважније у будућности и стога њему посвећујемо посебну пажњу. Ми смо свесни, међутим, а и теорија такође говори о томе да дивергентни процес треба да буде комбинован са критичким мишљењем, усмереним ка адекватном решењу, да би се дошло до креативних исхода. Ова књига се бави и проблемима инклузије у контексту СИС приступа образовању. Дискутовано је о значају индивидуализације/диференцијације у настави и ваннаставним активностима ученика (Миља Вујачић), анализирано је прилагођавање

школског рада и врсте активности даровitim ученицима (Славица Максић), затим ученицима са посебним потребама (Емилија Лазаревић), као и неуспешним ученицима (Душица Малинић). Иако се ова књига залаже да различита деца функционишу заједно у инклузивно оријентисаној школи, наставници ипак треба да се посвете и њиховим посебним потребама, пре свега подстицању њихове мотивације за учење. Наставници треба да подстичу ученике да се креативно искажу у домену својих индивидуалних потенцијала како би оснажили самопоуздање. Сигурност у себе ученицима последично може омогућити да даље развијају своје потенцијале не само у домену својих снага, већ и у домену где имају тешкоће.

Конечно, у књизи се дискутује и о томе на који начин учбеници могу да подстакну сарадњу, иницијативу и креативност ученика и како учбеници треба да изгледају да би се достигао овај циљ (Јасмина Крњајић). Ако учбеник садржи креативне задатке и питања, интересантне и различите перспективе гледања на неки проблем, експерименталне задатке и имагинативне и сараднички оријентисане игре повезане са градивом које ученик учи, јасно је да ће СИС вредности бити промовисане. Ваннаставне активности су представљене као посебан подстицај за развој различитих и аутентичних интересовања ученика која их покрећу да откривају свет (Јелена Радишић). Постоје студије које нас информишу да активно укључивање у ваннаставне активности у школи представља најбољи предиктор за креативну продукцију ученика касније у животу. То је аргумент због кога настава треба да личи на ваннаставне активности.

У овој књизи су дефинисани основни путеви остваривања СИС циљева у процесу учења, што ће у трећој књизи бити детаљније елаборирано у контексту садржаја појединих школских предмета. Сврха ове три књиге (СИС– Нови приступ образовању; СИС–Импликације за образовну праксу; СИС у школским предметима) јесте у томе да се оне користе као теоријски и практични водич у процесу креирања модела подучавања који би био провераван у експерименталним школама и формулисан на такав начин да омогући оригинални допринос реформи образовања и образовној пракси у Србији увођењем активности које могу да подстакну креативност, иницијативу и сарадњу ученика и наставника.

Јасмина Шефер и Јелена Радишић, уредници

ЕФЕКТИ ПРОГРАМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА¹¹

Јелена Павловић¹², Миља Вујачић
Институт за педагошка истраживања

Већ неколико деценија уназад, друштвени теоретичари (Drucker & Wartzman, 2010), истраживачи (Hargreaves, 2003), али и креатори политика (OECD, 2008) скрећу пажњу на све значајнију улогу образовања у процесу унапређивања друштва и положаја индивидуе у њему. Образовање се посматра као ресурс за остваривање веома амбициозних друштвених и индивидуалних циљева. Економски раст, дугорочна конкурентност, социјална кохезија, као и економски статус индивидуе само су неки од ових циљева (Scheerens, 2010). У напорима да се оствари што квалитетније образовање, централна улога додељена је наставницима. Стога су се политике које се тичу наставника нашле на листи веома важних државних питања (OECD, 2008). Ове политике усмерене су на унапређивање угледа наставничке професије, као и процеса селекције наставника. Међу њима, од посебног значаја су политике које се односе на процес професионалног развоја наставника.

Професионални развој наставника представља кључни механизам унапређивања наставе и ученичких постигнућа, а самим тим често и тежиште реформских иницијатива (Garet et al., 2001; Yoon et al., 2007). Владе, доносиоци одлука и директори школа позвани су да подстичу континуирани професионални развој наставника, како би се обезбедило ефективно суочавање с изазовима континуираних промена и иновација у друштву (Scheerens, 2010). Такође, реформа образовања која има за циљ подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва код учесника образовног процеса умногоме се ослања на професионални

¹¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

¹² pavlovich.jelena@gmail.com

развој наставника као инструмент за достизање овог циља. Ако квалитет образовања зависи од наставника, а квалитет наставника од њиховог професионалног развоја, онда је веома важно разумети *какви су ефекти професионалног развоја, а посебно различитих програма њиховог стручног усавршавања*. Одговор на ово питање омогућава да се образовне политике и улагања у професионални развој наставника адекватно усмере, а да наставници бирају програм стручног усавршавања на темељу проверених информација. Другим речима, одговорна позиција школа и наставника према сопственом развоју подразумева подробно информисање о понуђеном програму усавршавања и анализирање да ли је његово реализовање у најбољем интересу школе, наставника и ученика, при чему су информације о досадашњим ефектима програма кључне (Stanković & Vujačić, 2011). У временима кризе, када расту потреба за оправданим трошењем јавних средстава, а самим тим и притисак да се одлуке доносе на темељу података, питања евалуације постају пресуднија него икад (Christie, 2009).

Циљ овог рада јесте приказ савремене истраживачке грађе о ефектима програма стручног усавршавања наставника и на основу тога формулисање препорука које би водиле унапређивању ове области у нашој земљи. У првом делу рада кратко су дефинисани појмови и описани основни елементи контекста стручног усавршавања наставника код нас и у свету. У наставку, размотрена су централна питања на која евалуација програма стручног усавршавања наставника треба да пружи одговор, односно описани су различити типови и циљеви евалуације. Централни део рада посвећен је прегледу резултата различитих типова евалуације стручног усавршавања наставника. Указано је на неке од карактеристика ефективних програма, као и на методолошке изазове евалуације ових програма. У закључним разматрањима, понуђене су смернице за даља истраживања и препоруке за доносиоце одлука.

Стручно усавршавање наставника код нас и у свету

Професионални развој наставника подразумева свако искуство спонтаног учења, али и оне свесно планиране активности које за циљ имају да буду од непосредне или посредне користи индивидуи, групи или школи и кроз које се доприноси квалитету образовања у учионици (Day, 1999). И у нашој литератури најчешће налазимо дефиниције које добро покривају широк простор значења који се данас овом појму често приписује. Тако се професионални развој у домаћој литератури дефинише као свеобухватан процес који подразумева стално развијање укупних потенцијала појединца са циљем квалитетнијег обављања посла и унапређивања праксе (Lajović et al., 2009). Појам *стручно усавршавање* наставника, који стоји у наслову овог текста, може се посматрати као саставни део професионалног развоја наставника. Сврха стручног усавршавања је да осавремени, развије и прошири знања која су наставници стекли током иницијалног образовања и/или да им помогне да развију нове вештине и професионалне увиде (OECD, 2008). Професионални развој, дакле, треба разумети као надређени појам који укључује искуства наставника из периода школовања, иницијално образовање наставника, период увођења у посао, стручно усавршавање, развој каријере и напредовање у звању (Stanković & Pavlović, 2010).

Недавна студија OECD-а (OECD, 2008) којом је било обухваћено 25 земаља пружа информације о основним карактеристикама процеса стручног усавршавања. У неким земљама стручно усавршавање сматра се дужношћу наставника (Француска, Исланд, Холандија и Шведска), док је у другим земљама оно опционо, али услов за напредовање у каријери (Луксембург, Пољска, Португалија, Словачка, Словенија, Шпанија). У више од половине земаља не постоје минимални прописани услови за учествовање наставника у стручном усавршавању. У земљама које одређују минимум, најчешће се наводи услов од пет дана годишње, а креће се од 15 сати годишње у Аустрији, до 169 сати у Холандији. Такође, у скоро свим земљама наставник сам одлучује које програме стручног усавршавања жели да похађа (OECD, 2008). Активности стручног усавршавања најчешће се

реализују ван радног времена, иако наставници имају право на плаћено одсуство у те сврхе. Разлог за то најчешће су тешкоће проналажења и финансирања наставника који би заменили колеге које су одсутне због стручног усавршавања.

За разлику од студије OECD -а, која је указала на податак да наставници похађају стручно усавршавање чешће него што минимални захтеви прописују, у недавној америчкој студији закључује се да већина наставника учествује само у минималном броју активности (Hill, 2009). Такође, у овој студији скреће се пажња на проблем несразмере између понуде и тражње у области стручног усавршавања. Наиме, стручно усавршавање у САД карактерише „готово бесконачна понуда“ (Hill, 2009, str. 473), док је потражња врло скромна. У истој студији наводи се да нема довољно информација о квалитетним програмима, тако да се наставници „коцкају приликом избора програма“. Квалитетни програми не добијају признање, а неефективни се не одбацују, иако је уклањање неквалитетних програма са тржишта пресудно (Hill, 2009)

Када је у питању професионални развој наставника у Србији, највише системских промена се догодило на пољу стручног усавршавања, које се у одговарајућем подзаконском акту дефинише као праћење, усвајање и примена савремених достигнућа у науци и пракси ради остваривања циљева и задатака образовања и васпитања и унапређивања образовно-васпитне праксе (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005). Законом о основама система образовања и васпитања из 2003. и 2009. године, стручно усавршавање се одређује не само као право, већ и као обавеза наставника. Тако се у домаћој легислативи наводи да је „наставник, васпитач и стручни сарадник, са лиценцом и без лиценце, дужан да се стално усавршава ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада и стицања компетенција потребних за рад, у складу са општим принципима и за постизање циљева образовања и стандарда постигнућа“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2003. i 2009). Дефинисани су различити облици стручног усавршавања наставника, при чему се оно може остваривати кроз

активности које самоиницијативно предузима наставник, стручно усавршавање које се одвија унутар школе и кроз похађање такозваних програма сталног стручног усавршавања. Посебна пажња посвећена је осмишљавању стручног усавршавања наставника путем различитих програма (семинара). Покренути су акредитовани обавезни и изборни програми, одобрени најдуже на две године, а прописан је неопходан број сати за добијање лиценце за рад. Основни подаци о одобреним програмима сталног стручног усавршавања објављују се у Каталогу стручног усавршавања наставника који се дистрибуира свим школама у земљи. Другим речима, у нашој земљи прописана је обавеза стручног усавршавања наставника, и то у трајању од 100 сати (најмање 60 сати са листе обавезних и до 40 сати са листе изборних програма), током периода од пет година (Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2011). И у нашем систему постоји могућност одсуствовања у трајању од три радна дана годишње ради похађања програма стручног усавршавања. Све то је довело до знатног интензивирања похађања програма сталног стручног усавршавања у Србији. Према подацима Завода за унапређивање образовања и васпитања, школске 2008/2009. године семинаре је похађало преко 82.000 учесника (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2008). Осим тога, предвиђено је да на основу стручног усавршавања наставник може професионално да напредује у звањима (педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник) и оствари право на увећану плату. Како истичу неки аутори (Stanković, 2011), промене у систему стручног усавршавања су веома значајне, пре свега због успостављања уређеног система (усавршавање је прописано као обавеза; повезано је са напредовањем у звању, избор програма је децентрализован на ниво наставника и школа; успостављени су неки елементи осигурања квалитета и слично). На тај начин, у поређењу са подацима из других земаља, може се рећи да легислатива у области стручног усавршавања наставника у нашој земљи нимало не заостаје.

Међутим, недавна истраживања показала су да у нашој земљи постоји разлика између прокламоване и „скривене“ кон-

цепције стручног усавршавања наставника (Pešikan i sar., 2010). И поред тога што у нашој земљи имамо општи законски оквир за ваљан систем усавршавања наставника, опера-ционализација образовне политике кроз Каталог програма стручног усавршавања наставника није адекватна. Наиме, анализа наведених ауторки показује да нема вођеног система усавршавања у који је узидана образовна политика, као и да Каталог не помаже наставницима да донесу одлуку како да изаберу програм и да направе свој профил усавршавања који ће одговарати њиховим личним професионалним потребама и/или потребама школе у којој раде. Може се рећи да и наш систем карактерише готово бесконачна понуда, будући да укупан број одобрених програма у нашој земљи за школску 2011/2012. годину износи 921 програм. Показатељи квалитета програма стручног усавршавања су континуираност и развојност, што у нашем систему није подржано. Заправо дужина трајања програма је ограничена максимално на три дана (24 сата), па су програми, по правилу, једнократни и фрагментисани (Stanković, 2011). Проблеми постоје и у домену евалуације програма, њиховог процеса, ефеката и примене у васпитно-образовној пракси, о чему нема поузданих података. Заправо, тренутни систем праћења и вредновања подразумева само то да након реализације програма наставници попуњавају евалуационе листе, а аутори и реализатори пишу извештаје.

Евалуација програма стручног усавршавања: кључна питања за истраживаче

Евалуација, у ужем смислу, означава процењивање испуњености одређених критеријума или стандарда и доношење одговарајућег вредносног суда, најчешће о томе да ли је програм стручног усавршавања добар и значајан. Квалитетна евалуација би требало да пружи информације о ефектима програма стручног усавршавања на различитим нивоима, уз опис услова и процеса који су довели до очекиваних успеха, као и уз опис непредвиђених исхода. Међутим, у литератури се може наћи став да се евалуација програма стручног усавршавања често одвија на неадекватан начин (Guskey, 2000). Најпре, наводи се да се евалуација често

своди на „документацију“, односно опис броја сати, називе учесника и едукатора и тако даље. Други проблем евалуације програма професионалног развоја односи се на то да се често завршавају на превише „плитком нивоу“. Гаски наводи да су организатори програма стручног усавршавања често задовољни ако су учесници „уживали у програму“ (Guskey, 2000:9). Евалуације се ретко дотичу ефеката програма у правцу промене перцепција, ставова или уверења учесника, а још су ређи покушаји да се размотри утицај на промену у конкретној пракси. Најзад, Гаски наводи да су евалуацијом најчешће покривени превише кратки временски периоди.

Осим утврђивања исхода и ефеката програма, последњих деценија вредновање програма подразумева и анализу процеса његове реализације, што између осталог омогућава боље и лакше разумевање ефеката који су програмом постигнути. Прикупљање података о организационој подршци је значајно због сагледавања организационих услова који су неопходни за успешну реализацију програма. Добијањем увида у организационе услове аутори и реализатори програма су у прилици да програм прилагођавају различитим контекстима у којима се реализује. Према мишљењу неких аутора (Stanković & Vujačić, 2011) и веома добро осмишљен програм, који реализују компетентни реализатори и учесници, највероватније неће довести до позитивних ефеката уколико у школи није успостављен адекватан систем подршке. Организациона подршка подразумева сет контекстуалних варијабли (организационе политике, ресурси, време, охрабривање, подршка колега, подршка управе школе, подршка из школског окружења, препознавање и признавање успеха), које могу утицати на то да образовне промене, инициране стручним усавршавањем наставника, успешно заживе. У литератури се најчешће спомињу три типа евалуације с обзиром на циљ евалуативних напора (Guskey, 2000).

Преформативно вредновање се спроводи пре почетка реализације програма како би они који су укључени у процес његовог осмишљавања и реализације боље разумели своје улоге, задатке и циљеве, процедуре које ће се користити и начине утврђивања успешности програма. Ова врста вредновања подра-

зумева процену кључних карактеристика програма (циљеви, план остваривања постављених циљева, план вредновања програма, време и потребна средства за његову реализацију и слично) на основу претходно утврђених стандарда. Информације које се добијају преформативним вредновањем помажу онима који су одговорни за програм да добију увид у то да ли је програм добро осмишљен и да ли ће довести до очекиваних резултата. Осим тога, преформативно вредновање пружа информације о могућим проблемима и тешкоћама у реализацији програма и помаже да се даљи процес вредновања одвија на време и на ефикасан начин.

Сврха *формативног вредновања* је да онима који су одговорни за реализацију програма пружи потребне информације о томе да ли се активности одвијају онако како су планиране и да ли је очекивани напредак примећен. Уколико се утврди да постоје проблеми у реализацији програма, информације које су добијене формативним вредновањем користе се за модификовање и унапређивање програма. У процесу формативног вредновања нагласак се ставља на процењивање успеха реализације програма, уочавање могућих тешкоћа и проблема и унапређивање програма. Имајући у виду да се формативно вредновање спроводи током реализације програма, тешкоће и проблеме у реализацији могуће је уочити на време и извршити контекстуално прилагођавање како би се програм унапредио и постигао очекивани успех.

Најзад, *сумативна евалуација* се најчешће спроводи на крају програма и има за циљ да помогне реализаторима програма и доносиоцима одлука да процене укупну вредност програма. Сумативна евалуација описује шта је постигнуто, које су позитивне и негативне последице, који су очекивани и неочекивани резултати програма. За разлику од формативног вредновања које се користи у сврху унапређивања програма, сумативно вредновање пружа информације које су потребне за доношење одлуке о будућности програма (да ли наставити реализацију програма, под којим условима, уз какве измене и слично).

У зависности од тога ко спроводи евалуацију програма, она се може поделити на екстерну и интерну евалуацију. За разлику од екстерне евалуације, интерно праћење и вредновање

програма (самовредновање) подразумева да програм процењују његови аутори и реализатори. У идеалном случају, различити типови евалуације програма стручног усавршавања требало би да буду обједињени (Guskey, 2000). Адекватна евалуација програма професионалног развоја требало би да узме у обзир неколико критеријума ефикасности (Guskey, 2000): (1) *реакције учесника*; (2) *стечена знања и вештине*; (3) *аспекте организационе подршке*; (4) *примену нових знања и вештина*; (5) *ученичке исходе учења*. У табели 1. приказани су различити нивои евалуације који почивају на наведеним критеријумима. Као што се из табеле 1. може видети, у зависности од постављених критеријума ефикасности, евалуативни напори могу бити вођени различитим питањима. Такође, процес праћења и вредновања програма (прикупљања података) може подразумевати примену различитих нацрта, метода и техника, што помаже у прикупљању разноврсних показатеља и података о процесу и ефектима реализације програма. Најзад, сами критеријуми евалуације одређују се у зависности од циља или сврхе евалуације.

У циљу подизања квалитета праћења и вредновања програма стручног усавршавања у Србији, наши аутори Станковић и Вујачић (2011) су понудили Модел за интерно праћење и вредновање програма који се умногоме заснива на Гаскијевом моделу, а намењен је превасходно ауторима и реализаторима програма. Отуд потичу и његове специфичности које се огледају у већем нагласку на преформативној и формативној функцији вредновања, односно на прикупљању података о такозваним улазним величинама (инпут) и контексту. Конкретно, овај модел, поред Гаскијевих пет нивоа евалуације усмерених на исходе и ефекте програма, укључује и праћење планираних и спонтаних промена у програму (нпр. промене циљева, активности, реализатора и слично), као и прикупљање података о контексту у ком ће се одвијати програм (претходна знања и праксе учесника, њихове аспирације, школски контекст и слично). Прикупљање података о контексту пре реализације програма посебно је важно за овај модел јер омогућује ауторима и реализаторима да правовремено ускладе програмске циљеве и активности са потребама и циљевима учесника програма. Истовремено, то отвара могућност

за утврђивање додате вредности програма (нето исходи и ефекти), тако што се утврђује „почетно стање“ пре реализације програма и пореди са „завршним стањем“ након реализације програма.

Табела 1: Модел евалуације програма стручног усавршавања наставника (Guskey, 2000)

Критеријум ефикасности	Кључна питања	Начин прикупљања података	Предмет процењивања или мерења	Сврха евалуације
ИНИЦИЈАЛНЕ РЕАКЦИЈЕ УЧЕСНИКА	<ul style="list-style-type: none"> • Да ли су учесници позитивно перципирали програм? • Да ли су коришћени материјали релевантни и корисни? • Да ли је водитељ стручан и од помоћи? • Да ли су физички услови били адекватни? 	Дистрибуција упитника по завршетку програма.	Задовољство учесника програмом.	Унапређивање структуре и начина вођења програма.
СТЕЧЕНА ЗНАЊА И ВЕШТИНЕ	<ul style="list-style-type: none"> • Да ли су учесници стекли потребна знања и вештине? 	Тестови; симулације; демонстрације; рефлексije учесника; наставнички портфолио.	Нова знања и вештине.	Унапређивање садржаја, формата и организације програма.
ОРГАНИЗАЦИОНА ПОДРШКА И ПРОМЕНА	<ul style="list-style-type: none"> • Какав је ефекат програма на организационом нивоу? • Да ли је програм утицао на организациону климу и процедуре? • Да ли је имплементација програма подржана на јаван и отворен начин? • Да ли су проблеми решавани брзо и ефикасно? • Да ли су обезбеђени потребни ресурси? • Да ли се успех препознаје и вреднује? 	Школска документација; белешке са састанака; упитници; структурисани интервјуи са учесницима; наставнички портфолио.	Организациона подршка, прилагођавање, фацилитација и признавање.	Документовање и унапређивање организационе подршке. Унапређивање процеса вођења промена у будућности.

Табела 1. (наставак)

Критеријум ефективности	Кључна питања	Начин прикупљања података	Предмет процењивања или мерења	Сврха евалуације
ПРИМЕНА НОВИХ ЗНАЊА И ВЕШТИНА	<ul style="list-style-type: none"> • Да ли су учесници ефективно применили нова знања и вештине? • На који начин учесници примењују научено? • Са којим изазовима се учесници суочавају? 	Упитници; структурисани интервјуи; рефлексије учесника; наставнички портфолио; опсервација; видео/аудио записи.	Степен квалитет и примене.	Документовање и унапређивање имплементације програма.
УЧЕНИЧКИ ИСХОДИ УЧЕЊА	<ul style="list-style-type: none"> • Да ли је програм имао утицаја на ученике? • Да ли је програм утицао на ученичка постигнућа? • Да ли је програм утицао на физичку и емотивну добробит ученика? • Да ли је увећано академско самопоуздање ученика? • Да ли ученици редовније похађају наставу? • Да ли се смањује број ученика који напуштају школу? 	Ученички и школски досије; упитници; структурисани интервјуи са ученицима, наставницима, родитељима и школском администрацијом; наставнички портфолио.	Ученички исходи учења: - когнитивни - афективни - психомоторни.	Унапређивање свих аспеката програма. Документовање укупног ефекта програма.

Студије ефеката програма стручног усавршавања: главни налази

Гаскијева шема различитих нивоа евалуације инспирисала је истраживаче (Lowden, 2005) да испитају заступљеност различитих типова ефеката у пракси. Стога ће и у овом раду приказ студија ефеката програма стручног усавршавања почивати на Гаскијевој шеми евалуације. Другим речима, биће приказани подаци о ефектима програма на нивоу реакција учесника, стицања и примене наставничких знања и вештина, као и подаци о

организационим аспектима и ученичким исходима. Један од занимљивих података који су добијени у досадашњим студијама јесте да различити актери процеса стручног усавршавања (наставници, директори, водитељи) заправо изједначавају ниво стицања наставничких знања и примене тих знања у пракси (Frankе et al., 2001; Goodal et al, 2005). Аутори наведених студија стога спајају та два нивоа евалуације у један ниво. У складу с тим налазима, и у овом одељку ће се обједињено говорити о нивоу стицања знања у програмима стручног усавршавања и о нивоу њихове примене у пракси.

Иницијалне реакције и задовољство учесника

У литератури постоји консензус да иницијалне реакције наставника и њихово задовољство програмима представљају најчешћи вид евалуације стручног усавршавања (Goodal et al, 2005; Guskey, 2000). У нашем систему предвиђена је обавезна евалуација иницијалних реакција учесника програма стручног усавршавања наставника. Водитељи програма обавезни су да у року од 10 дана након одржаног семинара доставе попуњене евалуационе упитнике за наставнике (Pravilnik о стручном usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005). Према подацима Завода за унапређивање образовања и васпитања (prema Džinović, 2009), просечна оцена свих реализованих програма за школску 2008/2009. годину на скали од 1 до 4 износи 3,72. Другим речима, може се рећи да наставници изузетно позитивно оцењују готово све реализоване програме стручног усавршавања. Овај податак може се интерпретирати као индикатор не само недовољно дискриминативног система евалуације програма, већ и фундаменталних проблема у систему стручног усавршавања (Džinović, 2010).

Међутим, слични подаци о високом степену задовољства наставника семинарима добијени су и у низу других земаља. На пример, у студији Нира и Боглерове (Nir & Bogler, 2008) просечна оцена задовољства наставника програмима стручног усавршавања на скали од 1 до 7 износила је 5,54. Још су убедљивији подаци добијени у OECD-овом истраживању TALIS (Teaching

and Learning International Survey), којим су захваћена искуства наставника у 24 земље учеснице. Наиме, у овом истраживању добијено је да 80,6% наставника на нивоу међународног просека сматра да су семинари имали средњи или висок ефекат на њихов професионални развој (OECD, 2009; Scheerens, 2010). Надаље, варијације у оценама на нивоу појединачних земаља учесница су релативно мале, а конзистентно су позитивно оцењени и други облици стручног усавршавања, као што су истраживања сопствене праксе, неформалне дискусије, посете другим школама, менторство, читање стручне литературе и тако даље.

Имајући у виду наведене податке, висок степен задовољства наставника семинарима у нашем образовном систему можемо посматрати као део сличног међународног обрасца. Зашто се добијају тако високе оцене када се као критеријум ефективности користе реакције наставника, остаје недовољно осветљено у наведеним студијама. Такође, као што сами аутори TALIS студије наводе (OECD, 2009), наведене податке о ефектима програма стручног усавршавања треба узети с одређеном резервом будући да су засновани само на перцепцијама наставника.

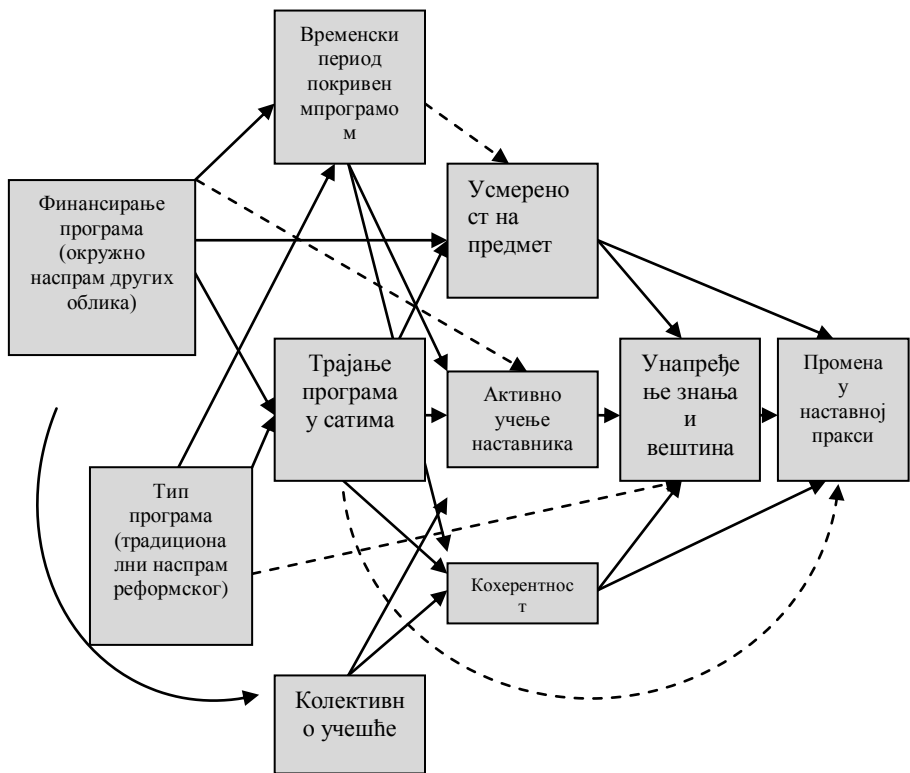
Стицање и примена знања и вештина

У литератури се наводи да се нивои евалуације стицања и примене знања и вештина ретко истражују, а још ређе се прате њихови дугорочни ефекти (Goodal et al., 2005; Guskey, 2000). Једна од првих обимних студија ефеката програма стручног усавршавања, изведена на случајном узорку од 1.027 наставника математике и природних наука (Garet et al., 2001), показала је да наставници сматрају да анализирани програми доводе до промене у њиховим знањима и вештинама. Наставници су на скали од 1 до 5 процењивали у којој мери понуђени програми доприносе унапређивању њихових знања и вештина. Наставници су оцењивали програме просечном оценом 3,4. У поређењу са подацима о иницијалним реакцијама и задовољству наставника програмима, видимо нешто ниже, али и даље позитивне оцене ефеката. Наставници који су извештавали о унапређењу знања и вештина такође су наводили да је дошло до примене тих знања у

практи, што такође оправдава обједињено евалуирање ова два критеријума ефикасности програма стручног усавршавања.

Надаље, у овој студији анализирани су карактеристике програма стручног усавршавања које су доводиле до позитивних ефеката на наставничке процене. Идентификоване су три кључне карактеристике и три структуралне карактеристике програма чији су ефекти позитивно оцењени из перспективе наставника (слика 1).

Слика 1. Емпиријски модел утицаја различитих варијабли на стицање и примену знања и вештина¹³ (prema Garet et al., 2001)



¹³ Резултати приказани на слици 1. представљају стандардизоване коефицијенте путање који су статистички значајни на нивоу 0.05. Испрекиданом линијом приказани су коефицијенти мањи или једнаки 0.9.

Аутори наводе да *усмереност на предметно знање* (из математике и природних наука), *прилике за активно учење* и *кохерентност програма* доприносе позитивним ефектима. Две посебно значајне структуралне карактеристике односе се на временску димензију програма: *трајање програма* (у сатима) и *временски период покривен програмом* (у месецима). Програми који су обезбеђивали више времена за учеснике, и то кроз обе наведене димензије, били су оцењени као ефективнији из перспективе наставника. Најзад, *колективно учење* у програмима такође је издвојено као структурална карактеристика која доприноси позитивнијим ефектима. У закључку ове студије, аутори наводе да право питање заправо није форма програма стручног усавршавања. Другим речима, традиционалне форме попут семинара и радионица могу дати подједнако добре ефекте као и иновативне форме као што су заједнице учења, под условом да обезбеде присуство наведених структуралних и кључних карактеристика (Garet et al., 2001).

Поред наведене обимне квантитативне студије, у низу квалитативних студија мањег обима такође је документована промена у наставној пракси као ефекат програма стручног усавршавања (Sherin & van Es, 2009; Steinberg et al., 2004; Turner et al., 2011; Wood et al., 1991). На пример, у једној од ових студија описан је ефекат програма стручног усавршавања који је имао за циљ разумевање развоја математичког мишљења (Franke et al., 2001). Аутори студије наводе да се на основу опсервација часова и интервјуа са наставницима, може закључити да свих 22 учесника примењује научене принципе и четири године након завршетка програма. Иако ове квалитативне студије не омогућују генерализовање закључака и идентификовање фактора ефикасности програма стручног усавршавања, оне могу бити корисне за праћење дугорочних ефеката и анализу процеса промена у наставним праксама, као и инспирација за организовање евалуације у конкретном образовном контексту.

Организациона подршка и промена

Организациони ниво у контексту ефеката програма стручног усавршавања наставника разматран је у литератури из два угла. С једне стране, организациона подршка анализирана је као *фактор* који утиче на ефекте програма стручног усавршавања. На пример, организациона подршка може да подстакне наставнике на промену наставне праксе, али и да блокира промене. С друге стране, организационе промене посматрају се као кри-теријумска варијабла, односно као један од *исхода* програма стручног усавршавања. У наредном тексту биће приказани налази неких од студија у којима се разматрају оба ова аспекта.

У већ споменутом истраживању TALIS (OECD, 2009; Scheerens, 2010) утврђено је да наставничке перцепције програма стручног усавршавања пресудно зависе од школских фактора. Подстицајна школска клима и сарадња издвојени су као фактори који имају позитиван ефекат на наставничке перцепције програма. Такође, утврђено је да већа усмереност на систем процењивања рада наставника уз пружање повратне информације наставницима доводи до позитивније перцепције програма стручног усавршавања. У закључцима ове студије наводи се да организациона подршка доприноси томе да наставници промену праксе доживљавају не само као лични, већ као колективни подухват на нивоу школе, што повратно утиче на капацитет школе за организационо учење.

У студији Лоуденове (Lowden, 2005) испитиван је утицај програма стручног усавршавања на школу као организацију. Из перспективе наставника, похађани програми стручног усавршавања имали су осредњи ефекат на нивоу организације. Наставничке процене ефеката програма стручног усавршавања на организационом нивоу биле су нешто ниже од њихове процене ефеката на личном нивоу.

Може се претпоставити да су организациони ефекти програма стручног усавршавања већи уколико представљају директан циљ програма. Током протеклих неколико деценија у литератури о стручном усавршавању наставника указано је на све већи значај организационо оријентисаних програма, као што су

заједнице учења, акциона истраживања, тимско учење и тако даље (Fullan, 1995; Guskey & Huberman, 1995; Stanković & Pavlović, 2010). Документовање ефеката професионалних заједница учења углавном почива на квалитативним студијама (Giles & Hargreaves, 2006; Leithwood et al., 1998; McLesky & Waldron, 2002; Stoll et al., 2006).

На пример, у четворогодишњој студији перцепције промена на нивоу школе, подаци су прикупљани путем интервјуа и етнографских опсервација приликом посета школама (Giles & Hargreaves, 2006). У овој студији утврђен је низ позитивних организационих ефеката у оквиру школе у којој је примењен модел професионалне заједнице учења. Позитивна организациона култура, иновативност, етика бриге, стабилност и резилијентност у сусрету са тешкоћама, само су неки од ових ефеката. Надаље, програми стручног усавршавања који почивају на стандардима, као и шири покрет стандардизације у школама, идентификовани су у овој студији као препреке одрживости школа као заједница учења.

У другим студијама такође су утврђени позитивни организациони ефекти заједница учења, као што су веће задовољство послом (Louis et al., 1995), већа мотивисаност наставника (Cordingley et al., 2003) и успех у спровођењу реформи на нивоу школе (Little, 2002). Такође, идентификоване су карактеристике ефективних заједница учења. Међу кључним карактеристикама наводи се улога лидерства у професионалним заједницама учења (Wiley, 2001).

Ученички исходи учења

Док је иницијалне реакције и мишљења наставника о ефектима програма стручног усавршавања могуће истражити применом упитника, интервјуа или путем опсервација, анализа ученичких исхода учења захтева знатно сложеније и ригорозније методолошке процедуре. Када наставници процењују ученичке исходе учења као ефекат програма стручног усавршавања, добија се изузетно позитивна слика (Lowden, 2005). У овој студији

добито је да наставници у просеку сматрају да ефекат програма на нивоу ученичких исхода учења износи 3,99 (на скали од 1 до 5). Занимљиво је да су наставници у овој студији сматрали да је ефекат програма стручног усавршавања највећи управо на нивоу ученичких исхода. Другим речима, из перспективе наставника, програми стручног усавршавања више доприносе унапређивању ученичких него наставничких исхода учења, што је готово парадоксалан податак.

Наведена студија представља добру илустрацију чињенице да разумевање ефеката програма стручног усавршавања на нивоу ученичких постигнућа представља својеврстан истраживачки изазов. Стога се “златним стандардом” у овој области сматрају експерименталне и квазиексперименталне студије (Guskey & Yoon, 2009; Yoon, 2007). Истраживачка грађа која се односи на резултате оваквих студија релативно је мала, али је током протекле деценије знатно увећана.

У једном од првих експерименталних истраживања ове врсте (Carpenter et al., 1989) утврђено је да похађање програма професионалног развоја може да доведе до бољих ученичких постигнућа из математике. У овој студији је 20 наставника учествовало у једномесечном програму који је пружао знања о томе како ученици развијају вештине сабирања и одузимања. У односу на контролну групу, ученици у експерименталним одељењима постигли су боље резултате у области чињеничног знања, решавања проблема, разумевања градива, а такође је уочено и веће самопоуздање ученика приликом решавања проблема. Охрабрени овим подацима, доносиоци одлука захтевали су нове студије о ефектима програма стручног усавршавања на нивоу ученичких исхода учења (Wayne et al., 2008).

Један од првих систематских прегледа литературе у овој области (Kennedy, 1998) обухватио је анализу 12 експерименталних студија које су извештавале о ефектима програма стручног усавршавања на школска постигнућа ученика из математике и природних наука. У овој студији скренута је пажња на изузетно значајну улогу *садржаја* програма стручног усавршавања. Наиме, Кенедијева је указала на то да највећи ефекат производе програми који пружају наставницима следећи

корпус знања: (1) предметна знања из математике / природних наука; (2) знања о томе како ученици уче математику / природне науке; (3) знања о курикулуму и конкретним наставним праксама за подучавање математике / природних наука. Другим речима, програми које су нудили општа педагошко-психолошка знања применљива у настави различитих предмета доводили су до мањих ефеката у постигнућима ученика. У закључку, ауторка наводи да налази ове студије скрећу пажњу с уобичајених тема у разматрањима стручног усавршавања, као што је форма програма или метод рада, на питање конкретних тема и активности које се програмом нуде.

Резултати новијих студија ефеката програма стручног усавршавања на нивоу ученичких исхода систематски су анализирани у студији Јуна и сарадника (Yoon et al., 2007). На основу прегледа 1.300 студија које се баве односом између професионалног развоја наставника и ученичких постигнућа, идентификовано је само девет студија које задовољавају ригорозне научне стандарде експерименталних или квази-експерименталних студија. Ових девет студија спроведено је у периоду 1986–2003. године, у њима су учествовали наставници математике, природних наука и матерњег језика. Аутори ове студије закључују да су програми стручног усавршавања у све три предметне области имали умерено позитивни ефекат на постигнућа ученика основне школе. Просечна величина ефекта износила је 0.54, а просечни индекс побољшања 21. Другим речима, постигнуће ученика из контролне групе увећало би се за 21 перцентилни поен да су њихови наставници похађали анализирани програме стручног усавршавања. У једној студији забележени су негативни ефекти (рачунање разломака), а у једној је ефекат износио нула (настава читања). Детаљне карактеристике ових девет студија и њихови ефекти изражени кроз индекс побољшања приказани су у табели 2.

Занимљиве су карактеристике програма стручног усавршавања који су довели до оваквих ефеката. Најпре, у свих девет студија програм стручног усавршавања подразумевао је традиционалну форму семинара или радионица, које су у литератури често критиковане као недовољно ефикасне (Guskey

& Yoon, 2009; Kennedy, 1998; Stanković & Pavlović, 2010). Међутим, ове радионице (семинари) нису биле једнократне, већ су трајале од 15 до 100 сати, и то кроз период од четири недеље до 10 месеци. Такође, у свим студијама, осим у једној, било је обезбеђено праћење примене програма у пракси. Стога аутори студије наводе да ефективни програми стручног усавршавања захтевају време, и то организовано, пажљиво испланирано и структурисано. Ови подаци указују да радионице/семинари нису слика и прилика недовољно ефективне праксе, под условом да се обезбеди довољно адекватно организованог времена за њихову реализацију и праћење њихових ефеката. Такође, наведени подаци не указују на то да радионице представљају једини ефективни облик стручног усавршавања. Упркос њиховој критичности у литератури, оне могу да буду корисне, тако да их не треба априори одбацити. Занимљиво је и то да нису издвојене конкретне активности које се могу повезати са позитивним ефектима програма. Садржај и контекст стручног усавршавања обликовали су тип активности, тако да аутори закључују да ефективни програми нису резултат имплементације скупа најбољих пракси, већ резултат пажљиве адаптације различитих пракси конкретном садржају, процесима и контексту. Најзад, и сами аутори упућују на пажљивост у доношењу дефинитивних закључака о ефективности конкретних елемената ефективних програма стручног усавршавања. На пример, студија Јуна и сарадника критикована је због ниског степена варијабилности у форми и трајању анализираних програма, као и због тога што нису тестиране интервенције у различитим контекстима (Wayne et al., 2008). Наиме, предмет анализе биле су експерименталне студије које су се одигравале у малом броју школа, под условима који су повољни за добијање позитивних исхода, а не студије у различитим контекстима и различитих едукатора. Имајући то у виду, може се претпоставити да би се у пуном опсегу могућих контекста заправо добиле ниже просечне величине ефекта и нижи просечни индекс побољшања.

Закључна разматрања

Разумевање ефеката програма стручног усавршавања наставника постаје посебно важно данас, када се професионални развој наставника и стручно усавршавање, као његов саставни део, постављају у фокус свих реформских иницијатива у области образовања. Информације о ефектима програма стручног усавршавања наставника значајне су како за креаторе политика, ауторе и реализаторе програма, тако и за наставнике и школе. Имајући у виду да је стручно усавршавање наставника пропи-сано као обавеза у нашој земљи, као и то да су последњих година активности стручног усавршавања и улагања у ову област интензивирани, праћење ефеката додатно добија на значају. Из тог разлога, циљ овог рада био је да прикажемо кључне принципе евалуативних истраживања и ефекте различитих програма стручног усавршавања наставника, као и да на основу тога дамо препоруке које би водиле унапређивању ове области у нашој земљи. У целини, може се рећи да *процене ефеката програма стручног усавршавања знатно варирају у зависности од критеријума ефективности и начина на који процењујемо ефекте*. Иницијалне реакције наставника показале су се као недовољно дискриминативан показатељ ефективности програма. Наставничке перцепције нису информативне чак ни када се узму у обзир други критеријуми ефективности програма стручног усавршавања.

Подаци добијени у различитим студијама наводе на закључак да су *наставници склони недискриминативно позитивним оценама програма* било да су у питању иницијалне реакције, примењена знања или ученички исходи учења. Може се закључити да *евалуација која почива само на наставничким перцепцијама не представља адекватну основу за процењивање квалитета и ефеката програма*.

Табела 2: Приказ карактеристика и ефеката девет анализираних експерименталних студија (према Yoon et al., 2007)

Студија	Назив програма	Филозофија	Садржај	Реализатори и структура програма	Временске карактеристике програма	Индекс побољшања
Karpenter i sar. (1989)	Когнитивно вођена настава	Наставници математике мењају своју наставну праксу под утицајем истраживачких података о начину на који ученици уче математику.	Како ученици уче математику, повезаност између математичких проблема и начина на који их ученици решавају, планирање наставе.	Аутори програма 4 радионице у трајању од по недељу дана и један сусрет у циљу праћења ефеката	83 сата током четири месеца	16 (тест рачунања); 16 (тест решавања проблема)
Cole (1992)	Мисисипи програм за обуку наставника	Наставници који користе компетенције дефинисане на државном нивоу биће успешнији у наставној пракси, а њихови ученици ће знати више.	Моделовање 14 бихевиоралних компетенција (на пример: планирање наставе, организовање наставе прилагођене индивидуалним карактеристикама ученика, праћење напретка)	Одељење за образовање на нивоу државе Мисисипи 8 трочасовних сусрета у периоду од 2 месеца, уз праћење кроз опсервацију и две полудневне конференције	40+ сати током године	19 (математика) 29 (читање) 9 (језик)

Duffy <i>et al.</i> (1986)	Примена експлицитних вербалних објашњења у настави читања	Обука наставника да користе експлицитна вербална објашњења у настави читања доводи до унапређивања стратешких вештина читања међу ученицима	Како експлицитирати инструкције током наставе читања	Аутори 5 двосатних радионица	10 сати током периода од 4 месеца	0
Marek & Metheven (1991)	Циклус учења у настави природних наука на нивоу основне школе	Истраживачки приступ у настави природних наука наводи ученике да конструишу сопствено знање о свету око себе.	Како развити циклусе учења у области природних наука, који омогућују ученицима да истражују и који су усклађени са ученичким способностима.	Национална фондација за науку Четворонедељне летње радионице	100 сати током периода од 4 недеље	15
McCutchen <i>et al.</i> (2002)	-	Настава би требало да развија фонолошку свесност. Дубинско разумевање фонологије и изговора, као и начина на који утичу на развој вештине читања, корисни су у настави.	Продубљивање наставничког разумевања фонологије, развоја фонолошке свесности код деце и типичних дечјих грешака.	Аутори Двонедељна летња школа уз 3 сусрета у сврхе праћења; неформална интеракција и посете учионицама	100 сати током периода од 4 недеље	15

McGill-Franzen <i>et al.</i> (1999)	-	Унапређивање децјег односа према књигама у учионици није довољно за развој писмености, већ је потребно развити код наставника вештине коришћења библиотеке у настави.	Осмишљавање просторних решења у учионици; ефективни начини излагања књига; значај гласног читања деци; организовање рада у малим групама уз употребу материјала на основу прочитаних књига.	Аутори 3 целодневна сусрета и 7 двочасовних сусрета у циљу праћења	Око 30 сати током периода од 6 месеци	Од 5 (тест речника) до 37 (појмови о књигама и читању)
Saxe <i>et al.</i> (2001)	-	Иако квалитетни наставни материјали садрже задатке и активности које подстичу учење математике, ови материјали нису довољни да доведу до дубинских промена у наставној пракси. У оквиру професионалног развоја наставници би требало да трансформишу начин на који користе наставне материјале.	Наставничко знање математике, наставничко знање о начину на који ученици уче математику и разломке, наставничко разумевање мотивације ученика да уче математику.	Аутори Једнонедељна радионица уз 13 пратећих сусрета	Око 60 сати у периоду од 6 и по месеци	49 (појам разломака) 20 (рачунање разломака)

Sloan (1993)	-	Обука наставника да испоље одређена понашања доводи до глобалне промене у настави и испитивању, што повратно утиче на ученичко учење.	Примена стратегија наставе и испитивања које су повезане са директном наставом и са Хантерових седам корака у настави (нпр. антициповање, дефинисање циљева, предавање, моделовање, провера и вођење).	Аутори Летњи сусрети и 7 састанака у сврхе праћења	Око 5 сати током периода од 2 месеца	25 (тест читања) 10 (тест математике) 23 (тест природних наука)
Tienken (2003)	-	Постоји потреба за фокусираним и одрживим професионалним развојем у области наставе писања. Професионални развој ситуиран у контекст учионице ефективно ће обучити наставнике да унапређују метакогнитивне вештине ученика у процесу писања.	Како подучити ученике да примењују рефлексивна питања као вид самопроцене у току састављања и ревидирања писмених састава.	Аутор 8 једночасовних сусрета уз 6 пратећих састанака	14 сати током периода од 3 и по месеца	16 (оцена на писменом задатку)

С друге стране, подаци о ефектима програма стручног усавршавања добијени у експерименталним и квази-експерименталним студијама указују на значајан раскорак у односу на екстремно позитивне наставничке перцепције ефеката. Наиме, налази експерименталних и квази-експерименталних студија указују на *могућност произвођења умереног побољшања ученичких постигнућа, али и на могућност произвођења негативних ефеката*. Ако узмемо у обзир критике да се експерименталне и квази-експерименталне студије често реализују у условима који су повољни за добијање позитивних исхода, може се претпоставити да би се у разноврснијим контекстима добиле још ниже процене ефеката програма. Стога би потпунијем сагледавању ефеката програма стручног усавршавања могло да допринесе комбиновање различитих критеријума ефективности, извора и начина прикупљања података.

Приказане студије наводе и на закључке о карактеристикама ефективних програма стручног усавршавања. У различитим типовима студија постоји консензус да *ефективност програма у великој мери зависи од трајања и временске организације програма*. Тако, утврђено је да до већих ефеката доводе управо они програми који дуже трају и чије је трајање распоређено у дуже временске интервале. Упркос бројним критикама традиционалне форме семинара и залагања за иновативне форме стручног усавршавања, студије ефеката наводе на закључак да семинари могу бити ефективни уколико се обезбеде кључни структурални елементи за њихово реализовање, као што су временска организација и праћење програма. Надаље, у различитим студијама наводи се да *усмереност на педагошко-предметно знање доводи до бољих ефеката програма стручног усавршавања него усмереност на општа педагошко-психолошка знања*. Другим речима, комбиновање предметних знања са конкретним наставним праксама показало се као корисније од нуђења општих педагошко-психолошких знања која су применљива у настави различитих предмета. Најзад, истраживања су такође потврдила да *ефективност програма зависи од организационе подршке, подржавајућег лидерства и колективног учешћа наставника у стручном усавршавању*. Ове

карактеристике могу се посматрати као организациони предуслови од којих зависе ефекти програма.

У нашем систему стручног усавршавања наставника, евалуација се и даље своди на регистровање иницијалних реакција наставника. Стога се може рећи да у *нашем систему недостаје евалуација која је заснована на суштинским критеријумима ефективности*, као што су стечена и примењена знања и вештине, аспекти организационе подршке и ученички исходи учења. Надаље, *међу кључним актерима је потребно развијати свест о значају евалуације стручног усавршавања и критеријумима ефективности у свим фазама „животног циклуса“ програма*: приликом креирања, одобравања, реализовања, праћења, вредновања и даљег унапређивања програма. Како би се обезбедило што потпуније разумевање ефеката програма стручног усавршавања у нашем систему, *потребно је засновати евалуацију на различитим методологијама, изворима и начинима прикупљања података*. На овај начин, подаци о ефектима омогућили би да се у нашем систему заиста и успостави ефикасно „тржиште“, које би довело до веће потражње за квалитетним програмима и до одбацивања недовољно ефективних програма.

На основу података о карактеристикама ефективних програма, такође се може формулисати неколико препорука за унапређивање стручног усавршавања наставника у нашој земљи, посебно како би се наставници припремили за активно учествовање у мењању наставне праксе у правцу веће иницијативе, сарадње и стваралаштва. Податак о кључној улози временске организације програма указује на значајан недостатак нашег система, у коме доминирају кратки и једнократни програми чије је трајање Правилником о стручном усавршавању наставника (2005) и даље ограничено на три дана (максимално 24 сата обуке), тако да су они усмерени на мењање само појединих фрагмената наставне праксе. Стога се важна препорука за доносиоце одлука односи на потребне измене у Правилнику које би омогућиле *флексибилније временско организовање програма стручног усавршавања наставника*. Имајући у виду да само дугорочни, континуирани програми стручног усавршавања могу

да доведу до свеобухватнијих промена наставне праксе која промовише иницијативу, сарадњу и стваралаштво као три важна друштвена циља, веома је битно да у нашем систему стручног усавршавања постоје континуирани и дугорочни програми.

Надаље, податак који указује на значај стручног усмерења програма, у оквиру којег су укључена и методичко-психолошка знања о настави конкретног предмета, може послужити као основа за планирање приоритетних области за усавршавање наставника у будућности. Стога је потребно да се у програмима који за циљ имају припрему наставника за подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва – *опита дидактичко-психолошка знања прилагоде настави појединих предмета.*

Најзад, постојећа системска решења у нашој земљи не предвиђају могућност одобравања програма који за циљ имају покретање организационих промена на нивоу читаве школе, нити се прати и вреднује организациона подршка, као важан фактор ефективности програма. Имајући у виду податке о карактеристикама ефективних програма, могу се формулисати следеће препоруке: (1) *осмишљавање различитих програма који би обухватили припрему директора и стручних сарадника за пружање адекватне организационе подршке стручном усавршавању на нивоу читаве школе;* (2) *у процес праћења и вредновања програма потребно је укључити и аспект организационе подршке;* (3) *у оквиру процедуре одобравања програма омогућити програме који за циљ имају развијање школе као организације.* То је посебно важно у контексту реформских иницијатива које сарадњу између кључних актера образовног процеса посматрају као главни ресурс и исход ових иницијатива.

На крају, потребно је рећи да наведене препоруке проистичу из студија ефеката које нису спроведене у контексту нашег образовног система. Међутим, иако је њихова применљивост у нашем контексту засад условна, наведене налазе свакако не би требало заобићи приликом креирања будућих политика и истраживања у области стручног усавршавања наставника. Добро заснован систем професионалног развоја наставника који подразумева квалитетно праћење и вредновање

програма стручног усавршавања у основи је овако замишљених реформи. У нашем систему тек предстоје систематска и свеобухватна истраживања ефеката програма стручног усавршавања наставника, а резултати студија наведених у овом раду могу представљати корисне смернице у том процесу.

Литература

- Carpenter, T., Fennema, E., Peterson, P., Chiang, C. & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26(4), 499-531.
- Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju (2011). *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/2012. godinu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Christie, K. (2009). Professional development worth paying for. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 461-463.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. & Evans, D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In: *Research evidence in education library. version 1.1*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Drucker, P. & Wartzman, R. (2010). *The Drucker lectures: Essential lectures on management, society and economy*. New York: McGraw Hill.
- Džinović, V. (2009). Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika. U Komlenović, Đ., D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (prir.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (321-333). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Franke, M., Carpenter, T., Levi, L. & Fennema E. (2001). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38(3), 653-689.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.

- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D. & Harris, A. (2005). *Evaluating the impact of continuing professional development*. The University of Warwick: Research Report to the Department for Education and Skills.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Guskey, T. & Yoon, K. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Hill, H. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan* 90(7), 470-476.
- Kennedy, M. (1998). *Form and substance in inservice teacher education: Research monograph*. University of Wisconsin-Madison: National Institute for Science Education.
- Lajović, B., Radosavljević, B., Mitić, B., Pavlović, G., Jovanović, J., Arandelović, R., Krneta, S. & Milošević-Ješić, S. (2009). *Priručnik za planiranje stručnog usavršavanja i napredovanja*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Leithwood, K., Leonard, L., Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education* 18(8), 917-946.
- Lowden, C. (2005). *Evaluating the impact of professional development*. National Staff Development Council. Retrieved from Retrieved from <http://www.nsd.org/library/publications/research/index.cfm>
- Louis, K., Kruse, S. & Bryk, A. (1995). Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools? In K. Louis. & S. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Long Oaks, CA: Corwin.
- McLeskey, J. & Waldron, N. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65-72.
- OECD (2008). *Nastavnici su bitni: kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Pešikan, A., Antić, S. & Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 278-296.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, Službeni glasnik RS, br. 14/04 i 56/05.

- Scheerens, J. (Ed.) (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison. A secondary analysis based on the TALIS dataset*. Brussels, European Union.
- Sherin, M. & E. van Es (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Stanković, D. & Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U Polovina, N. & Pavlović, J. (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (17-40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja, u Vonta T. i Ševkušić S. (ur.): *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (87-101). Ljubljana: Pedagoški inštitut v sodelovanju z Inštitutom za pedagoška istraživanja Beograd.
- Stanković, D. i M. Vujačić (2011). *Praćenje i vrednovanje programa stručnog usavršavanja nastavnika: priručnik za autore i realizatore programa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Steinberg, R., Empson, S. & Carpenter, T. (2004). Inquiry into children's mathematical thinking as a means to teacher change. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(3), 237-267.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4:), 221-258.
- Turner, J., Bogner Warzon, K. & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal*, 48(3), 718-762.
- Wayne, A., Yoon, K., Zhu, P., Cronen, S. & Garet, M. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479.
- Wiley, S. (2001). Contextual effects of student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change* 2(1), 1-33.
- Wood, T., Cobb, P., Yackel, E. (1991). Change in teaching mathematics: A case study. *American Educational Research Journal*, 28(3), 587-616.
- Yoon, K., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC: U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003). Beograd: Službeni glasnik RS, br. 62/03, 64/03.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Beograd: Službeni glasnik RS, 72/09.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2008). *Profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju*, [WWW] Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Available from: http://www.zavod.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=16:2009-03-30-15-52-39&catid=4:2009-02-19-11-16-58&Itemid=59 [Accessed 20/12/08].

CREATIVITY, INITIATIVE, COOPERATION: EDUCATIONAL IMPLICATIONS

*Jasmina Šefer, Jelena Radišić
Institute for Educational Research*

This book represents a continuation of the first edition (*Creativity, initiative and cooperation (CIC): a new approach to education* – “Trefoil” paradigm), in which creativity, cooperation and initiative behaviour in education were discussed from the theoretical point of view, having in mind that such values will be a necessity in the future. In this monograph, on the other hand, authors explain how the creativity, cooperation and initiative behaviour can be enhanced in the preschool and school settings. The authors were focused not only on the definition of „Trefoil” educational goals, but on the ways of achieving them.

In the first section of the book, Nada Polovina analyzed the role of parents in two chapters. Parents are the first and still the most important agents in child development. It is also discussed in what ways the parents’ behaviour, in their everyday life, can promote the “Trefoil” values in the process of children’s identity development. These two chapters appear to be interesting theoretical and practical contribution to this book, based on the developmental emotion oriented theories. The author analyzed the problem of creativeness, action and collaboration as an interactive developmental process where the CIC components are closely interrelated.

The second section is focused on teachers’ professional development and school climate, necessary for promotion and encouragement of teacher’s creativity, cooperation and initiative behavior. In the first chapter the most important factors for the school reform and change encouragement in school system are discussed by Dejan Stanković and Jelena Todorović. They stressed the school based factors as the most important for students’ achievement, which supports our idea that changing process should start from school. In the second chapter, Milja Vujačić and Jelena Pavlović analyzed various teacher professional development programs, and their effects on the school practice. They found that the curricular related teacher

training programs are the most effective. This information encourages us to focus on student activities in class while educating teachers how to improve their teaching skills. The third chapter is focused on encouragement of creativity, initiative behaviour and cooperation among teachers as a synergy of knowledge and professional network. In this chapter, Vladimir Džinović and Ivana Đerić also addressed the issues of teacher educators. The relationship between professional and personal development is emphasized as a core of the real teacher growth, above all regarding the “Trefoil” values. This is extremely important concept, since the internal change in process of teaching is possible only when our profession becomes our personal issue as well.

The third section addresses teaching/learning methods used in class, which are critical for creative growth of children and youth in education process, their initiative and cooperative behaviour. The way of enhancing CIC values in preschool age is discussed in the first chapter by Emina Kopas- Vukadinović. In that chapter we can see that playful activity is the beginning of any creative and initiative behaviour among small children, underlying the importance of a rich and provocative environment for preschoolers’ play. The teaching/ learning methods of enhancing divergent thinking in school were discussed, such as play and imaginative activities, associative interactions, solving open ended (unstructured) problems, researching practice (Jasmina Šefer), and creative heuristic dialogue (Vladeta Milin). Research work and methodology, including observation and experimentation were analysed (Jasmina Šefer, Jelena Radišić and Smiljana Jocić). Problem oriented dialogue and metacognitive activities were interpreted from the critical thinking perspective which is, next to divergent practice, important for the completion of the creative learning processes manifested in outcomes (Snežana Mirkov and Jelena Pešić). Divergent thinking is a way of thinking which is predicted to be the most important in future and it supports our original idea to pay a special attention to this topic. However, we are aware, and the theory also supports, that the divergent process has to be combined with critical thinking oriented to the adequate solution in order to become a real creative action and provide a creative outcome.

Problems of inclusion are also covered. Milja Vujičić was discussing the importance of individualization/differentiation of the curricular and extracurricular activities. Adjustment of the school work and type of activities for gifted (Slavica Maksić), students with special needs (Emilija Lazarević) and underachievers (Dušica Malinić and Nikoleta Gutvajn) were analyzed. The importance of enhancing the intrinsic motivation for these children is emphasized. Although different children function in inclusive setting, teachers need to work on their particular strengths to encourage child's self-esteem and confidence in order to develop its best potential to the maximum.

There is also a chapter presenting in what way and what type of the textbooks can stimulate the "Trefoil" values. In other words, how does the textbook need to look like in order to achieve this goal (Jasmina Krnjajić). The CIC values will be promoted, if a textbook contains creative tasks or questions, interesting and different perspectives, experimental tasks and imaginative and cooperative games connected with the learning material etc.

Finally, extracurricular activities are seen as special motivators for encouraging students various interests and their authentic motivation to learn and discover the world (Jelena Radišić). Due to this insight extracurricular activities are analyzed from the perspective of their creativity and entrepreneurship potential for children growth. There are some studies which provide information that an engagement in extracurricular activities in school is the best prediction for creative production in life.

In this book, the basic Principles and paths for enhancing CIC values in the learning processes were defined. These ideas will be elaborated for the content of specific school subjects in the third book in more detail.

The final outcomes of three CIC books (CIC: a new educational approach; CIC: implications for educational practice; CIC: in school subjects) will be used as a theoretical and practical support and as a guide in the process of creating a teaching model, which will be tested in the experimental schools and set up in the way to provide an original contribution for the educational reform and teaching practice in Serbia.

КРАТКЕ БИОГРАФИЈЕ АУТОРА

Др Јасмина Шефер, психолог, научни саветник, директор Института за педагошка истраживања Београду, руководилац пројекта *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (2011–2014). Објавила књиге: *Дружење у разреду*, 1987; *Креативност деце – проблеми вредновања*, 2000; *Креативне активности у тематској настави*, 2005; *Евалуација креативних активности у тематској настави*, 2008; *Креативна настава у пракси: игра и истраживање* (са коауторима), 2012; *КАТИН* (мултимедијска публикација са коауторима), 2012; и велики број поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама. Радилa као школски психолог у Србији и САД, саветник у Заводу за унапређивање васпитања и образовања у Србији. Носилац је америчких сертификата за школског психолога и саветника. Има искуство у раду са другим културама (Навахо Индијанци). Била професор на факултетима у Београду и САД. Теме којима се бави: креативност деце у педагошком контексту, дивергентно мишљење, игра и истраживање, наставни процес, интердисциплинарна настава, професионално усавршавање наставника.

Мр Јелена Радишић је стекла широко искуство на пољу образовања радећи као наставник у неколико средњих школа, невладиним организацијама које се баве образовањем, националним и регионалним институцијама, а од почетка 2012. ради као истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду. Богато искуство је стекла радећи и на већем броју пројеката у земљи и регији. Јелена Радишић је дипломирала и магистрирала на Одељењу за психологију Филозофског факултета (Универзитет у Београду), где завршава и докторске студије. Један део програма у оквиру докторских студија похађала је на Doctoral School in Educational Sciences: Learning, Interaction and Schooling (DSES-LEARN), University of Gothenburg. Добитник је две истраживачке стипендије које додељује Educational Support program (ESP), Open Society Institute и стипендије за младе истраживаче European Educational Research Association (EERA). Јелена Радишић је члан International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) и JURE - The network for the Junior Researchers of EARLI.

Др Нада Половина, виши научни сарадик, специјалиста клиничке психологије и психотерапут. Домен дугогодишњег практичног али и теоријског интересовања је породична психологија - различити облици функционисања и развоја породице и њихов ефекат на децу, однос породице и шире друштвене средине, школа, здравство, социјална заштита), изазови и праксе родитељства и одрастања деце у савременом друштву. До сада је објавила две самосталне научне књиге, уредила три монографије и објавила преко 50 радова у научним и стручним часописима и публикацијама, а реализовала је и бројне едукације и семинаре намењене професионалном усавршавању стручњака који се у свом раду сусрећу са породицама. Др Нада Половина је аутор више од педесет научних радова, две књиге посвећене питањима развоја деце и квалитета породичних односа ("Осећајно везивање: теорија, истраживање, пракса", 2007) као и односа породице са ширим системским окружењем ("Породица у системском окружењу", 2011). Коауторски је уредила више публикација међу којима и монографије: "Сарадња школе и породице" (Половина и Богуновић, 2007) и "Теорија и пракса професионалног развоја наставника" (Половина и Павловић, 2010).

Др Славица Максић је запослена као научни саветник у Институту за педагошка истраживања. Њена професионална интересовања односе се на даровитост, таленте и креативност. У свом досадашњем раду објавила је три самосталне монографије: Како препознати даровитог ученика (1993), Даровито дете у школи (1998 и 2007) и Подстицање креативности у школи (2006), и учествовала у уређивању још три монографије и зборника радова у земљи и иностранству. Поред тога, објавила је више од 100 радова у земљи и иностранству: чланке у часописима (Зборник Института за педагошка истраживања, Психологија, Социологија, Гифтед анд Талентед Интернационал, Едуцатинг Абле Цхилдрен, Еарлу Цхилд Девелопмент анд Царе, Хигх Абилиту Студиес), поглавља у тематским зборницима и монографијама, и саопштења са научних скупова. Њени радови штампани су на српском, енглеском, руском, шпанском, јапанском, немачком, румунском, португалском и македонском језику. Учествује у стручном усавршавању просветног кадра у Србији. Била је руководилац више Институтских пројеката и директор Института.

Др Јелена Теодоровић, доцент Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Докторирала на универзитету “The George Washington University”, САД, у области образовне политике. Аутор више SCI чланака, као и чланака у домаћим публикацијама. Радилa као образовни аналитичар у компанији Westat, САД, и као локални експерт за Светску банку, Швајцарску агенцију за развој и сарадњу и Министарство просвете Републике Србије. Учествовала у Регионалном програму подршке истраживању у области друштвених истраживања (RRPP) Швајцарске агенције за развој и сарадњу и неколико пројеката програма ТЕМПУС Европске уније за развој образовања у Србији (Мастер програм Образовне политике, Мастер програм Образовање предметних наставника, Хармонизација и модернизација курикулума за образовање учитеља). Теме којима се бави: образовна политика, образовна ефективност и развој школа, лидерство у образовању, професионални развој наставника.

Мр Дејан Станковић, психолог, истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Тема магистарског рада односи се на проблем укључивања наставника у развој школа. Области истраживачког интересовања су образовне промене, политика наставног кадра, развој школа и школско лидерство. Пет година радио у Министарству просвете Републике Србије и био ангажован у неколико националних развојних пројеката. Руководилац је или заменик руководиоца у истраживачким пројектима: *ТИМСС 2011* – међународно истраживање постигнућа ученика из математике и природних наука, *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије*, *Представе о образовним промена у Србији 2*, *Заснивање рада организација цивилног друштва у области образовања на истраживачким подацима*. Аутор већег броја поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама.

Др Миља Вујачић, педагог, научни сарадник у Институту за педагошка истраживања. Учествује у реализацији пројеката: „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву,“ и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије,“. Објавила је књигу „Наставник између теорије и наставне праксе“ и приручник „Праћење и вредновање програма

стручног усавршавања наставника – приручник за ауторе и реализаторе програма“, као и велики број поглавља и чланака у домаћим публикацијама. Била је руководилац пројекта „Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности“. Учествовала је у реализацији следећих пројеката: TIMSS (2007 и 2011), „Школа по мери детета“, „Заснивање рада организацја цивилног друштва у области образовања на истраживачким подацима“, и „Карика која недостаје“. Учествује у реализацији семинара „Наставник као креатор климе у одељењу“. Радила је као педагог у предшколској установи у Подгорици, у Педагошком центру Црне Горе и као професор на Филозофском факултету у Никшићу. Теме којима се бави: инклузивно образовање и индивидуализација.

Др Јелена Павловић, психолог, научни сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Објавила више десетина научних радова у водећим националним и међународним публикацијама. Коуредница монографије *Теорија и пракса професионалног развоја наставника, Представе о образовним променама у Србији* и *Personal construct psychology in an accelerating world*. Координатор/менаџер пројекта *Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности*, реализован у оквиру Регионалног програма подршке друштвеним истраживањима на Западном Балкану. Теме којима се бави: процеси конструкције и реконструкције идентитета у образовном контексту, континуирани професионални развој и квалитативна методологија.

Мр Владимир Циновић, психолог, истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду. Бави се применом конструктивистичке парадигме у професионалном развоју наставника. Посебно је заинтересован за интегрисање психологије личних конструката, социоконструктивистичког приступа и модела организационог учења у области подстицања професионалне и личне промене код наставника. Заинтересован је за online професионално учење, мреже учења и e-coaching као технологију подстицања професионалног развоја наставника. Сем тога, бави се методологијом и применом квалитативних истраживања у образовању. Нарочито се интересује за фокус групе, генеалогiju, анализу наратива, етнографију и квалитативне истраживачке методе и технике у психологији личних

конструката. Сертификовани је конструктивистички терапеут, саветник и коуч. Такође је едукатор из конструктивистички терапије и саветовања и конструктивистичке коучинг психологије. Објавио је књигу *Послушношћу до знања* 2010. године и био уредник међународне монографије *Personal construct psychology in an accelerating world*. Објавио је већи број радова у међународним и националним часописима и монографијама.

Мр Ивана Ђерић, педагог, истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Докторант на одсеку за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду. Учествовала у међународним пројектима: *Компаративна анализа система професионалног развоја наставника у Србији и у Словенији* (2010–2011), *Регионални програм подршке истраживању у области друштвених истраживања на Западном Балкану* (2010–2012), *ТИМСС 2003 и 2007* у Србији. Један од уредника националне монографије *Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности* (2011). Објавила више научних радова у домаћим и међународним публикацијама. Област интересовања: ученичка аутономија, професионални развој едукатора и образовне промене.

Проф. др Емина Копас-Вукашиновић, педагог, ванредни професор и виши научни сарадник. Запослена на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Сарадник на пројектима Института за педагошка истраживања у Београду („Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (2011-2014)). Контакт особа за Универзитет у Крагујевцу, на ТЕМПУС пројекту („Developing Human Rights Education at the Heart of Higher Education” 517379-TEMPUS-1-2011-1-UK-TEMPUS-JPCR). Објавила монографију *Предшколски програми у Србији* (2010) и велики број чланака у домаћим и међународним публикацијама. Радила је као школски педагог у основној школи и као професор у Вишој школи за образовање васпитача у Кикинди, затим у Институту за педагошка истраживања. Аутор је и координатор два програма за стручно усавршавање, заваспитаче у предшколским установама и за професоре средњих стручних школа. Теме којим се бави: учење и развој деце предшколског узраста, квалитет универ-

зитетског образовања, превенција поремећаја у понашању ученика средње школе.

Мр Јелена Стевановић је дипломирала на Филолошком факултету у Београду 2004. и стекла је звање професор српског језика на катедри за српски језик и књижевност са општом лингвистиком. Магистрирала је 2009. године (тема рада „Специфичности усвајања правописних правила код глувих и наглувих ученика“). Током 2005. била је сарадник на пројекту Систем за објективну процену квалитета артикулације и његова примена у корекцији патолошког изговора који је реализован у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора у Београду. Од 2008. ради у Институту за педагошка истраживања у Београду. Један је од реализатора семинара за стручно усавршавање васпитача »Обука васпитача за припрему деце за описмењавање«. Члан је редакције часописа Зборник Института за педагошка истраживања и лектор је поменутог часописа. У фокусу њеног рада су теме језичке културе и функционалне писмености ученика у основној и средњој школи.

Др Драгица Тривић је ванредни професор на Хемијском факултету Универзитета у Београду. Руководилац је пројекта *"Теорија и пракса науке у друштву: мултидисциплинарне, образовне и међугенерациске преспективе"* (2011-2014), и члан пројекта *"Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву"* (2011-2014). До сада је публиковала 50 чланка у међународним и националним часописима и четири поглавља у тематским зборницима. Поред тога, саопштила је 25 радова на међународним скуповима и 30 радова на домаћим скуповима. Аутор је и коаутор неколико уџбеника и практикума: за студенте Учитељског факултета (2005) и, студенте Хемијског факултета (2007), за основну школу (2007. и 2008) за први разред опште гимназије (2006); коаутор практикума за вежбе из Методике наставе хемије 3 и 4 (2008), и аутор и реализатор више акредитованих програма професионалног усавршавања професора хемије. Координатор је израде стандарда постигнућа ученика из хемије за крај обавезног образовања (2005-2006), за крај општег средњег образовања (2011-2013), као и у оквиру функционалног основног образовања одраслих (2012-2013). У оквиру пројекта *„Друга шанса“ – Развој система функционалног основног образовања одраслих у Србији* (2011-2013) припермила

је програм хемије за други и трећи циклус и материјал за наставнике и полазнике.

Владета Милин, педагог, студент докторских студија педагогије, од 2009. године запослен у Институту за педагошка истраживања у Београду, од 2011. у звању истраживача сарадника. Поред ангажовања на пројектима Института које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја, био је ангажован и на пројектима *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности* (201-2012), *TIMSS 2011* (2010-2011) и *Евалуација реализације и ефеката верске наставе у основној и средњој школи у Београду* (2010). Објавио радове у научним часописима и монографијама: Повезаност концепције активног учења и савремених схватања разговора у настави, *Педагогија*, 2012, бр. 1; Постигнуће ученика и настава физике, 2011; Дидактички аспекти верске наставе, 2011 и друго. Био је стипендиста Републичке фондације за развој научног и уметничког подмлатка (2006-2009), добитник награде за најбољег студента на смеру за педагогију Филозофског факултета у Београду (2005), демонстратор на модулу Вештине на Одељењу за напредне додипломске студије Београдске отворене школе (2006/07), предавач на четири семинара за наставнике и ученике средњих школа (2008-2011). Бави се темама: дијалог у настави, сараднички односи у настави, наставне методе, процес образовних реформи.

Смиљана Јошић ради као истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду. Тренутно је на докторским студијама психологије на Филозофском факултету у Београду. Своја прва академска искуства Смиљана је стекла као полазник, онда као сарадник, а данас као руководилац програма психологије у Истраживачкој станици Петница. Добитник је награде за најбољи мастер рад из психологије за 2011. годину (фонд Катарина Марић) и награде за допринос развоју и промоцију друштвено-хуманистичких наука (фонд Супер Сте). Теме којима се бави: когнитивни развој, одлучивање, улога социјалне интеракције у когнитивном развоју.

Др Снежана Мирков, педагог, научни сарадник, сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Објавила је монографију „Учење учења“, 1999, у издању Задужбине Андрејевић, и велики број чланака у научним часописима, као и

поглавља у домаћим публикацијама. Од 2012. године је руководилац пројекта „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (2011-2014). У Институту за педагошка истраживања запослена је од 1993. године, а пре тога је радила као школски педагог у неколико београдских основних и средњих школа. Магистрала и докторирала на Филозофском факултету у Београду. Теме којима се бави: циљеви и стратегије учења, метакогниција, саморегулација у процесу учења, целоживотно учење.

Др Јелена Пешић, психолог, научни сарадник Института за психологију, Филозофског факултета у Београду. Ангажована на пројекту *Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције* (2011—2014). Објавила књиге: *Нови приступ структури уџбеника*, 1998; *Култура критичког мишљења* (са коауторима), 2001; *Критичко мишљење: од логике до еманципаторне рационалности*, 2008; и велики број поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама. Била члан ауторског тима програма за подстицање вештина критичког мишљења у настави друштвених предмета у средњим школама, члан експертског тима Министарства просвете за стручно усавршавање наставника и члан ауторског тима за израду стандарда квалитета уџбеника. Учествовала у изради националних образовних стандарда за рани основношколски узраст, при Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања. Теме којима се бави: критичко мишљење у контексту образовања, психолошко-педагошки квалитет уџбеника, вредновање образовних исхода.

Мр Душица Малинић, педагог, истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Ангажована на два пројекта чију реализацију подржава Министарство просвете и науке РСрбије: *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* и *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву*. У оквиру поменутих пројеката бави се проучавањем узрока и могућностима превазилажења проблема школског неуспеха, као и начинима подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва код неуспешних ученика. У фокусу интересовања су и препознавање и неговање педагошких приступа наставника неуспешним ученицима, као део

стратегије подстицања педагошке компетентности наставника. Објавила је монографију под називом *Неуспех у школској клупи*, 2009. Године, као и више научних радова у домаћим и међународним публикацијама. Координатор је акредитованог семинара стручног усавршавања наставника под називом *Наставник као креатор климе у одељењу*.

Др Николета Гутвајн, педагог, научни сарадник, Институт за педагошка истраживања у Београду, руководилац потпројекта „Квалитет и ефикасност васпитања и образовања“ у оквиру пројекта „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (2011-2014); руководилац пројекта „Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности“ (2011-2012). У оквиру истраживачке делатности Института била је ангажована на пројектима: Васпитање, образовање и школа у савременом друштву (1999-2002), Васпитање и образовање за изазове демократског друштва (2002-2005) и образовање за друштво знања (2006-2010). Била је члан тима за припрему и реализацију међународног истраживања TIMSS 2003. Објавила је монографију „Вера у сопствене способности и школски успех“ (2004) и велики број поглавља и чланака у публикацијама међународног и националног значаја. Радила је као спољни сарадник у Вишој школи за образовање васпитача у Београду за извођење вежби из предмета: Предшколска педагогија и Породична педагогија (2002-2007). Теме којима се бави су конструктивистички приступ у образовању и идентитет неуспешног ученика. Има дугогодишње искуство у квалитативним истраживањима.

Др Емилија Лазаревић, дефектолог-логопед и сурдоаудиолог, виши научни сарадник, заменик руководилац пројекта "Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву"(2011—2014). Активно је учествовала у националним научним пројектима и у раду истраживачког тима међународног истраживања TIMSS 2007. Објавила је велики број поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама. Радила је у Центру за васпитање и образовање и рехабилитацију лица са оштећеним слухом у Бањалуци, као стручни сарадник, у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора у Београду као стручни сарадник на рехабилитацији и хабилитацији деце са говорно-

језичким и слушним сметњама и учествовала у научно-истраживачкој делатности Института. Аутор је, реализатор и координатор програма "Говорно-језички поремећаји код деце, стратегије – могући правци деловања васпитача/ учитеља/наставника" за стручно усавршавање наставника. Теме којима се бави: говорно-језички развој, говорно-језички поремећаји, усвајања језика код деце са сметњама у развоју, специфичне сметње у учењу, инклузивно образовање.

Јасмина Крњајић, дипломирани педагог, уредник дечијег часописа „Школарка 2“ издавачке куће „Нова школа“ у Београду, реализатор семинара стручног усавршавања наставника „Претпоставке успешне наставе“, спољни сарадник Института за педагошка истраживања. У фебруару 2009. године уписала докторске студије на Филозофском факултету у Београду, на Одељењу за педагогију и андрагогију. Аутор чланка *Уџбеник као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави* у оквиру пројекта Института за педагошка истраживања *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (2011-2014)*. Радила као школски педагог у ОШ „Мајка Југовића“ у Земуну. Теме којима се бави: агресивно понашање ученика у школи, савремени основношколски уџбеник, социјални односи у образовању, стрес наставника.