

STRUČNO USAVRŠAVANJE KAO STRATEGIJA PROFESIONALNOG RAZVOJA NASTAVNIKA²

Sažetak: Rad istražuje faktore motivisanosti nastavnika za stručno usavršavanje. Stručno usavršavanje je složen proces koji karakteriše permanentnost u usvajanju, obogaćivanju i praćenju novih znanja, sticanju i jačanju sposobnosti i veština, umeća i stavova neophodnih za široko polje nastavničkih uloga. Zbog ključne uloge koju nastavnici imaju u ostvarivanju učeničkih postignuća, unapređenje stručnog usavršavanja nastavnika ima visoku važnost u celokupnim promenama u obrazovnom sistemu. U radu su posebno analizirani faktori motivisanosti nastavnika za stručno usavršavanje u odnosu na: dužinu radnog staža, na znanje i korišćenje stranog jezika, na školsku sredinu, na dužinu studiranja i na prosek ocena na studijama. Rezultati su pokazali da menjanje uloge nastavnika u razredu (pri čemu on nastupa kao mentor, posebno stavljajući akcenat na aktivnost i samostalni rad učenika), kao i veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, za otkrivanjem njihovih različitosti i posebnih potreba, predstavljaju faktore motivisanosti za stručno usavršavanje u odnosu na sve druge odgovore ($p < 0,001$). Relativno mali broj ispitanika naglasio je izraženu potrebu za informatičkom pismenošću, a logična je činjenica da procenat tih odgovora raste sa radnim stažom nastavnika, što je, svakako, posledica tehnološkog napretka u prethodnih dvadesetak godina do koga je došlo u oblasti informatike i tehnologije.

Ključne reči: nastavnik, motivisanost, stručno usavršavanje

Uvod

Savremeno društvo je društvo koje uči, a nastavnik nije zanatlija čiji je zadatak ostvarivanje tuđih ideja, već se od nastavnika očekuje da bude kreativan, refleksivan, kritički orijentisan profesionalac, nastavnik akcijski istraživač, a od škole da bude u isto vreme mesto učenja kako dece, tako i odraslih (Maksimović, 2012; Freire, 1993; Stoll & Fink, 2000). Studija *Zeleni dokument o obrazovanju nastavnika u Evropi* (Green paper on teacher education in Europe) glavni je oslonac za razmišljanja o ovoj problematici. U analizi dostupne dokumentacije autori studije

¹ jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

² Napomena: Rad je urađen u okviru projekta 179036: *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja*, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ističu kako je deklarativno postignut visoki nivo saglasnosti o tome da bi se na obrazovanje nastavnika trebalo gledati kao na otvoren i dinamičan sistem koji je povezan sa različitim područjima društvenog života i koji uključuje različite aktere. Istovremeno, to je kontinuirani proces koji započinje inicijalnim obrazovanjem, uvođenjem u posao, stručnim usavršavanjem koji je povezan sa obrazovnim inovacijama i pedagoškim istraživanjima (Bandur i Maksimović, 2012: 22–32; Vizek-Vidović, 2005: 15–68).

Holingsvort i Soket (Hollingsworth & Sockett, 1994: 2) ističu da seminari, kao i specijalističke i doktorske studije, ne doprinose znatno podsticanju promena jer se nastavnicima nudi teorija umesto iskustava i mudrosti proisteklih iz njihove prakse. Taj problem uočio je i Levin (Lewin, 1946: 36–37) smatrajući važnim poznavanje opštih zakonitosti o uticaju određenih uslova na moguće rezultate, izražene u obliku „ako–tada“ tvrdnji. Međutim, to znanje, iako veoma važno, nije dovoljno praktičarima za rešavanje svakodnevnih profesionalnih problema čije uspešno rešavanje zavisi od situacije u kojoj se javljaju. U takvim situacijama, za koje nema jasnih odgovora, važnija su rešenja koja pronalaze sami praktičari polazeći od sopstvenog pedagoškog iskustva i umeća (Schön, 1990) i da u takvim situacijama preuzmu ulogu istraživača (Lewin, 1946: 38). Dakle, nije dovoljno da delovanje nastavnika bude istraženo, već to moraju učiniti oni sami (Maksimović, 2012: 11–28; Stenhouse, 1975: 143).

1. Značaj stručnog usavršavanja nastavnika

U osnovi, stručno usavršavanje je proces unapređivanja nastavnikovih veština i kompetencija potrebnih za ostvarivanje izvrsnih obrazovnih rezultata učenika (Hassel, 1999). Ukoliko želimo da unapređujemo vaspitno-obrazovnu praksu, moramo nužno menjati način stručnog usavršavanja. Škole je veoma teško menjati ukoliko nastavnici ne menjaju svoju svakodnevnu praksu. Naravno, kada se škole menjaju, uvek postoje nastavnici koji se ne menjaju zajedno sa njom.

Kada govorimo o stručnom usavršavanju nastavnika trebalo bi, pre svega, objasniti sledeće termine. Dva dominantna koncepta profesionalnog obrazovanja nastavnika najbolje su izražena terminima: *teacher training* (obuka nastavnika) i *teacher education* (obrazovanje nastavnika). *Teacher training* koncept zasniva se na ideji da se nastavnički poziv može razložiti na određen broj veština koje kroz mikronastavu student može da nauči. Savremena istraživanja su rezultirala razumevanjem nastave kao kompleksne aktivnosti, procesa koji ne može lako da se predvidi, redefinisanjem uloge nastavnika kao praktičara koji bi trebalo da donosi promišljene i na znanju zasnovane odluke, a sve ovo je imalo snažne posledice u oblasti profesionalnog obrazovanja nastavnika. Razvijen je *teacher education* koncept koji ima za cilj da obrazuje nastavnike u kompetentne i autonomne profesionalce.

Problematika obrazovanja nastavnika veoma je kompleksna. U okviru ove problematike stalno se otvaraju fundamentalna pitanja kao što su: gde obrazo-

vati nastavnike (u školi ili na univerzitetu), ko bi trebalo da obrazuje nastavnike (naučnici iliiskusni praktičari), šta čini bazu profesionalne kompetencije nastavnika (akademsko ili metodičko obrazovanje), koji je optimalan odnos tradicije i inovativnih ideja. Stručno usavršavanje nastavnika kao organizaciono, sistematsko, kontinuirano obučavanje jedan je od osnovnih preduslova za dobru nastavu. Položaj, uloga i zadaci nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu na različite načine sagledavaju se u sklopu modernističke i postmodernističke paradigme. Različiti pristupi konceptualizacije nastavničke profesije zasnivaju se na različitim modelima učenja i poučavanja u sklopu kojih se razvijaju i odgovarajući modeli nastavnika. Teorijsko-konceptijske pretpostavke i modeli uloge nastavnika imaju brojne implikacije, među kojima su najvažnije: metodologija istraživanja uloge nastavnika u razredu, uloga nastavnika u promeni obrazovne strukture i reformi škole, te kurikulum profesionalnog obrazovanja nastavnika.

Sa teorijsko-metodološkog stanovišta, različite modele uloge nastavnika možemo svesti na dva osnovna: modernističko-objektivističkoj paradigmi svojstven je transmisijski, a postmodernističko-konstruktivističkoj paradigmi model kritičkog učitelja (Maksimović, 2012: 11–28; Mušanović, 2001: 133–143). Modeliranje nastavnikove profesije unutar postavki određene paradigme ili modela rezultira određenim premisama i određenom tipologijom kurikuluma i pogledima na ulogu nastavnika u reformi škole. Transmisijski model nastavnika predstavlja nastavnika kao izvor informacija, kao prenosioca znanja, prirodu njegovog rada kao posredovanje, a stručno usavršavanje ograničava na usvajanje i primenu ekspertskih znanja u praksi. Ovakav model nastavnika nije aktivni koordinator, već pasivni potrošač tehnološko-ekspertskih znanja. U sklopu tako osmišljenog kurikuluma ograničava se autonomija rada nastavnika, kao i stručno usavršavanje. U skladu sa transmisijskim modelom nastavnika razvija se izvršitelj-izvođač, nastavnik predavač, prenosilac znanja, kontrolor. Transmisijski ili objektivistički model učenja i poučavanja, nastavnika definiše kao izvor znanja, a učenika kao pasivnog primaoca informacija (Duffy & Cunningham, 1996). Proces učenja sagledava se kao proces primanja ili usvajanja informacija od nastavnika i specijalno didaktički priređenih nastavnih izvora. Model kritičkog nastavnika zasniva se na profesionalnoj autonomiji nastavnika, odnosno unutar postmodernističke, konstruktivističke, ekološke, razvojno-humanističke paradigme. Model kritičkog nastavnika doprinosi profesionalnoj autonomiji u radu, obogaćivanju sadržaja i odgovornosti profesionalnog rada, usmerenosti na razvoj i promene, kao i stručnom usavršavanju. Među njima je profesionalna autonomija najvažnija, a ona podrazumeva samostalno kreiranje razrednih događaja, stvaranje plana novih akcija. U osnovi autonomije nastavnika i vaspitno-obrazovnog rada i nastave stoje akciona istraživanja. Kritički model učenja i poučavanja zasniva se na koncepciji aktivnog učenja za koje nastavnik mora stvoriti odgovarajuću podsticajnu sredinu u kojoj će učenici znanja sticati različitim nastavnim strategijama: rešavanjem problema, istraživanjem, kritičkim mišljenjem, praktičnim radom. Kritičko-emancipacijski pristup podstiče nastavnika na istraživanje, prihvatanje rizika, oslobađanje spontanosti i usmerenost na komunikaciju sa decom i drugim učesnicima

vaspitanje-obrazovnog procesa. Preuzimanjem ove uloge nastavnik stvara plodno tlo za stvaralačku orijentaciju u kojoj bitno mesto zauzima pedagoška vizija (Maksimović, 2011: 111–125; Bognar, 2002: 19–30).

Bruckfeld (Brookfield, 2000: 1–12) ističe da je pogrešno učenje odraslih posmatrati kao nešto odvojeno od učenja u detinjstvu. On smatra da ono što se u ranijem uzrastu nazire kod odraslih dobija jasne obrise. Za njega je prikladniji koncept doživotnog učenja. Za učenje odraslih važna su četiri kapaciteta:

- (1) Kapacitet dijalektičkog mišljenja podrazumeva mogućnost razlikovanja opšteg i pojedinačnog, idealnog i aktuelnog u situacijama odlučivanja;
- (2) Kapacitet praktične logike proizlazi iz dubokog razumevanja specifičnog konteksta. To je logika koja ne sledi formalna pravila deduktivnog mišljenja, već iskustvo i zaključivanje. Ono uključuje svest o teško uočljivim znakovima čiju važnost primećuju samo oni koji su dugo i promišljeno uronjeni u neko iskustvo;
- (3) Kapacitet da znamo kako znamo ono što znamo zasniva se na učenju učenja koje možemo definisati kao osveščivanje svojih stilova učenja i njihovo prilagođavanje situaciji u kojoj se nalazimo;
- (4) Kapacitet za kritičku refleksiju u razvoju odraslih podrazumeva kritičko preispitivanje pretpostavki, verovanja i vrednosti koje su do tada nekritički prihvatili. Kritička refleksija podrazumeva kontinuiranu, informisanu i promišljenu cikličnu izmenu akcije i refleksije.

Način na koji Feiman-Nemser (Feiman-Nemser, 1990: 222–249) objašnjava teorijske osnove savremene obuke nastavnika veoma je zanimljiv. Prva je teorija promene pojmovnog okvira i ako želimo da delujemo na ponašanje, stavove i vrednosti budućih nastavnika, moramo da obezbedimo uslove u kojima on može na konkretan i jasan način da upozna alternativne ideje. Druga teorija je teorija situacionog učenja. Oni koji obrazuju nastavnike često polaze od pretpostavke da znanje i veštine mogu da se nauče nezavisno od konteksta u kome se stiču. Ideja da nastavnici mogu prvo da nauče teoriju i veštine, a onda ih primene u nastavnom radu reflektuje ovu pretpostavku. Teorija situacionog učenja nastavnika pomera u školu, ali istovremeno ne odustaje od istraživačkog, naučno-teorijskog pristupa. Treća teorija je teorija promišljenog oponašanja. Ona pomaže da razumemo ulogu praktičnog iskustva u profesionalnom obrazovanju nastavnika. Četvrta teorija je teorija Vigotskog, tačnije pojam zone narednog razvoja kojim se objašnjava učenje u saradnji sa sposobnijim saradnikom. Kenedi (Kennedy, 1991: 156) takođe govori o koncepciji obrazovanja nastavnika, ali ona govori o obrazovanju za veštine, o obrazovanju za implementaciju teorije i opštih principa nastave, obrazovanju za kritičku analizu i refleksiju i obrazovanju za promišljeno delovanje. Na kraju, ona se zalaže za suštinu nastavnikove profesije koju čini sposobnost rešavanja problema i donošenja odluka. Ona se definiše u akcionom polju, kao sposobnost da se promišljeno deluje. Elemente ovog pristupa prepoznamo i kod Djuia (Dewey), a on je dalje razvijen u teoriju o reflektivnom praktičaru o čemu je na početku rada bilo reči.

Feiman-Nemser (Feiman-Nemser, 1990: 222–249) daje pregled koncepcije obrazovanja nastavnika. Ona razlikuje sledeće orijentacije:

- (1) akademsku – nastavnik zna sadržaj nauke,
- (2) tehnološku (nastavnik je opremljen veštinama, tehnikama nastave i učenja),
- (3) kritičku (nastavnik je svestan institucionalnog i socijalnog konteksta obrazovanja) i
- (4) praktičnu orijentaciju (nastavnik je reflektivni praktičar).

Murova (Moore, in Stoll & Fink, 2000: 206–207) nudi smernice za koje smatra da pomažu usavršavanju nastavnika. Ona smatra da bi pogodnosti za učenje nastavnika mogle:

- (1) biti saradničke – uključivati učesnike u dijagnosticiranje potreba, odlučivanje, osmišljavanje, implementaciju i evaluaciju razvoja nastavnika,
- (2) pomoći onima koji uče da odrede smer i vlastite ciljeve, služeći se profesionalnim sadržajima da bi zadovoljili svoje potrebe,
- (3) iskoristiti iskustva onih koji uče, a koja bi im mogla poslužiti kao polazište,
- (4) negovati učestvovanje, pri čemu bi oni koji uče odabrali metode učenja i strukturirali učenje,
- (5) podsticati kritičko, reflektivno mišljenje, čime bi pomogli onima koji uče da ispitaju kulturne i organizacijske pretpostavke, kao i vlastitu praksu,
- (6) negovati učenje za akciju, uz mogućnosti za odlučivanje o stvarnim problemima onih koji uče.

Važno je naglasiti da ne postoji jedan najefikasniji način stručnog usavršavanja, već više njih. Kraft (Craft, 2000: 10–11) navodi sledeće vrste stručnog usavršavanja koje je moguće susresti u savremenoj praksi nastavnika:

- (1) akciona istraživanja,
- (2) studiranje nastavnika u okviru postdiplomskih i specijalističkih studija,
- (3) korišćenje materijala za učenje na daljinu,
- (4) stručno usavršavanje u školi,
- (5) mrežna saradnja,
- (6) učestvovanje u radnim ili projektnim grupama (profesionalne grupe koje uče),
- (7) praksa nastavnika na radnom mestu, ali i u drugim školama,
- (8) lična refleksija,
- (9) saradničko učenje,
- (10) učenje posredstvom modernih informatičkih tehnologija.

O stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, u pedagoškoj literaturi pisano je dovoljno. Pedagoški i društveni značaj ovog pitanja naglašavan je u više navrata i u brojnim situacijama. Pre dvadesetak godina donet je poseban zakon o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika. Istina, taj zakon bio je jednostran, jer nije tretirao i problematiku napredovanja nastavnika, što je zapravo bio i glavni problem.

U modernim društvima, očekivanja od nastavnika su velika. Oni moraju biti eksperti u jednom ili više predmeta (akademsko obrazovanje), kao profesionalci oni moraju da postupaju autonomno, da stalno unapređuju svoje ekspertize i znanja, upotpunjuju svoje predmetne ekspertize sa pedagoškim sposobnostima uključujući i motivaciju za učenje, kreativnost, saradnju, razumevanje socijalnog konteksta obrazovanja, da imaju razumevanje pedagoškog potencijala tehnologije i da razvoj sposobnosti integrišu u proces držanja nastave-učenja, da umeju da integrišu principe doživotnog učenja u proces držanja nastave i učenja, da istražuju i unapređuju sopstvenu praksu. Sve navedeno je uslov za uspešnog nastavnika praktičara, koji će doprineti sistematskom preispitivanju prakse i stručnom usavršavanju.

2. Metoda

U skladu sa teorijskim delom rada postavljen je problem ovog istraživanja: Da li faktori motivisanosti nastavnika za stručno usavršavanje doprinose unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse? Predmet ovog istraživanja su faktori motivacije nastavnika za stručno usavršavanje.

Cilj istraživanja usmeren je na to da se da se u praksi pokrenu određene promene koje će dati očekivane rezultate čiji je cilj upoznavanje pedagoške stvarnosti i neposredno delovanje sa ciljem motivisanosti nastavnika za stručnim usavršavanjem i unapređivanjem vaspitno-obrazovne prakse. Zadaci istraživanja su: (1) Istražiti faktore stručnog usavršavanja nastavnika u odnosu na dužinu radnog staža, (2) Istražiti faktore stručnog usavršavanja nastavnika u odnosu na znanje i korišćenje stranog jezika, (3) Istražiti faktore stručnog usavršavanja nastavnika u odnosu na školsku sredinu, (4) Istražiti faktore stručnog usavršavanja nastavnika u odnosu na dužinu studiranja i (5) Istražiti faktore stručnog usavršavanja nastavnika u odnosu na prosek ocena na studijama.

Na osnovu postavljenih zadataka u istraživanju definisana je opšta hipoteza: Pretpostavlja se da menjanje uloge nastavnika u razredu (da nastupa kao mentor, da je naglašena aktivnost i samostalni rad učenika), kao i veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba, jesu dominirajući faktori stručnog i profesiolanog usavršavanja nastavnika (u odnosu na pol, radni staž, znanje stranih jezika, školsku sredinu, dužinu studiranja i prosečne ocene na studijama).

Varijable u istraživanju su: (1) Dužina radnog staža nastavnika (četiri kategorije: 0–5, 6–20, od 20 do 30 godina staža, preko 30 godina staža), (2) Znanje stranog jezika, (3) Školska sredina (gradska i seoska), (4) Dužina studiranja, (5) Prosečna ocena na studijama. Istraživanje predstavlja deo opsežnijeg i šireg istraživanja vezanog za stručno usavršavanje nastavnika u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse. U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda, tehnika anketiranja i upitnik za nastavnike (UPN) kao instrument.

Uzorak je izabrani deo statističkog skupa koji bi trebalo da predstavlja reprezent populacije koja je obuhvaćena istraživanjem. Ukoliko je uzorak reprezentativan po svim važnim svojstvima, rezultati dobijeni istraživanjem su pouzdaniji. Statističkim putem se mogu formirati različiti tipovi uzoraka. Populacija istraživanja iz koje je uzet uzorak predstavlja populaciju nastavnika razredne nastave osnovnih škola. U ovom istraživanju uzorak nastavnika ima karakter namernog i slučajnog uzorka. Niz slučajnih momenata uticao je na to koji će nastavnici učestvovati u istraživanju, pa samim tim to nam ukazuje na karakteristike slučajnog uzorka.

Istraživanje je sprovedeno na 390 nastavnika razredne nastave osnovnih škola sa visokom stručnom spremom. Škole u kojima je sprovedeno istraživanje odabrane su slučajnim uzorkom. U uzorak su ušli nastavnici razredne nastave osnovnih škola sa teritorije Vojvodine (Novi Sad, Subotica i Sombor), teritorije centralne Srbije (Beograd, Kragujevac i Užice) i južne Srbije (Niš, Leskovac i Vranje).

Karakteristike uzorka su sledeće:

(1) Ispitivana grupa nastavnika nije homogena po trajanju radnog staža u nastavi o čemu govore i parametri χ^2 testa ($\chi^2=7,85$, $p<0,05$, $\Delta f=2$). Najviše ispitanika (43,08%) je sa radnim stažom od 11 do 20 godina. Uočljivo je da je skoro 2/3 ispitanika sa radnim stažom u prosveti od 10 do 20 godina. Ova grupa je učestalija i ponaosob u odnosu na nastavnike sa radnim stažom do 10 i preko 20 godina.

(2) Kao što se i moglo pretpostaviti najviše ispitanika (21,2–54,36%) poznaje engleski, dok su ostala tri alternativna jezika (nemački, francuski, ruski) statistički značajno ređe zastupljena ($p<0,001$). Od ukupnog broja 20 (5,13%) ispitanika se izjasnilo da ne poznaje ni jedan strani jezik. Ispitivana grupa nastavnika nije homogena po korišćenju stranog jezika: po Pirsonovom χ^2 testu ($\chi^2=113,37$, $p<0,001$, $\Delta f=2$). Trećina ispitanika aktivno koristi strani jezik, a izrazita, statistički značajna većina (61,54%) strani jezik koristi samo pasivno.

(3) Ispitivana grupa nastavnika nije homogena ni po lokaciji škole u kojoj rade ($\chi^2=31,88$, $p<0,001$, $\Delta f=2$). Više od polovine (53,33%) ispitanika predaje u gradskim, a statistički značajno manji broj ih predaje u prigradskim i seoskim sredinama.

Tabela 1. Struktura uzorka prema dužini radnog staža, dužini studiranja i prosečnoj oceni tokom studiranja

	N	X	SD	CV
Dužina radnog staža	390	1,99	0,76	37,87
Dužina studiranja (god)	390	5,49	1,02	18,56
Prosečna ocena na tokom studiranja	390	7,59	0,56	7,37

Prosečno trajanje studija ispitanika bilo je $5,49 \pm 1,02$ godina, a prosečna ocena tokom studija $7,59 \pm 0,56$. Po obe kontinualne promenljive ispitivani uzorak je homogen, o čemu govore koeficijenti varijacije od 18,56, odnosno 7,37, respektivno.

3. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Analizom mišljenja nastavnika o faktorima stručnog usavršavanja (u odnosu na radni staž, znanje stranih jezika, školsku sredinu, dužinu studiranja i prosečne ocene na studijama), dobili smo rezultate koje ćemo predstaviti u radu.

Tabela 2. Faktori stručnog usavršavanja i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse

Šta podstiče nastavnike na stručno usavršavanje i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse?	Frekvencija (f)	Procenat (%)
Saradnja među nastavnicima i timski rad, a to zahteva i više organizacijskog znanja	54	13,85
Menjanje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika)	92	23,59
Novi oblici i metode poučavanja (rad na projektima, saradničko učenje, nastava na različitim nivoima)	48	12,31
Veći nivo stvaralaštva i kreativnosti nastavnika, veća sloboda, a u skladu sa tim i veća odgovornost i nužnost neprestanog usavršavanja	53	13,59
Veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba	94	24,10
Izražena potreba za informacijskom pismenošću	47	12,05
Identifikacija, sprečavanje i rešavanje problema u razredu	2	0,5

Menjanje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika), kao i veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba, najčešći su odgovori ispitanika i statistički su najčešći odgovori u odnosu na sve druge odgovore ($p < 0,001$). Identifikacija, sprečavanje i rešavanje problema u razredu navedeno je kao odgovor kod samo dva nastavnika. Ostali odgovori su navođeni u relativno istoj učestalosti.

Tabela 3. Faktori stručnog usavršavanja i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse – u odnosu na trajanje radnog staža

Šta podstiče nastavnike na stručno usavršavanje i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse?	Trajanje radnog staža		
	Do 10 god.	10 do 20 god.	Preko 20 god.
Saradnja među nastavnicima i timski rad, a to zahteva i više organizacijskog znanja	8 7,14%	18 10,71%	28 25,45%
Menjanje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika)	42 37,50%	27 16,07%	23 20,91%
Novi oblici i metode poučavanja (rad na projektima, saradničko učenje, nastava na različitim nivoima)	3 2,68%	25 14,88%	20 18,18%
Veći nivo stvaralaštva i kreativnosti nastavnika, veća sloboda, a u skladu sa tim i veća odgovornost i nužnost neprestanog usavršavanja	7 6,25%	17 10,12%	29 26,36%
Veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba	46 41,07%	45 26,79%	3 2,73%
Izražena potreba za informacijskom pismenošću	4 3,57%	36 21,43%	7 6,36%
Identifikacija, sprečavanje i rešavanje problema u razredu	2 1,79%	0 0,00%	0 0,00%
Ukupno	112 100,00%	168 100,00%	110 100,00%

$$\chi^2=122,23, p=0,0000, \Delta f=12, C=0,49$$

Iz tabele kontigencije 7×3 a na osnovu izračunatog $\chi^2=122,23$ sa граниčnim hi kvadrat vrednostima 21,026 i 26,217 za odgovarajući stepen slobode $\Delta f=12$ i na nivoima značajnosti 0,05 i 0,01 utvrđeno je da postoji statistički značajna razlike u odgovorima

između grupa nastavnika formiranih na osnovu dužine radnog staža ($p < 0,001$). Koeficijent korelacije $C=0,49$ ukazuje na srednje intenzivnu povezanost, a umerenu korelaciju.

Kod nastavnika sa radnim stažom do 10 godina, najizraženiji su odgovori kao i kod ukupnog uzorka istraživanja (veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba) i statistički su značajno češći u odnosu na sve druge odgovore ($p < 0,001$). Kao i kod nastavnika sa stažom 10–20 godina najčešći odgovor je veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba, što je statistički značajno u odnosu na nove oblike i metode poučavanja, kao i menjanje uloge nastavnika u razredu ($p < 0,05$), a još izraženije u odnosu na veći nivo stvaralaštva i kreativnosti nastavnika i saradnju među nastavnicima ($p < 0,001$).

Kod najiskusnijih nastavnika, sa stažom preko 20 godina najčešći odgovori su veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba i saradnja među nastavnicima i timski rad, a to zahteva i više organizacijskog znanja. Potrebno je zapaziti da je, za razliku od kolega sa kraćim radnim stažom, u veoma malom procentu zastupljena veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba (2,73%).

Tabela 4. Faktori stručnog usavršavanja i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse – u odnosu na znanje i korišćenje stranog jezika

Šta podstiče nastavnike na stručno usavršavanje i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse?	Znanje i korišćenje stranog jezika					
	Ne koristi		Pasivno		Aktivno	
Saradnja među nastavnicima i timski rad, a to zahteva i više organizacijskog znanja	8	40,00%	23	9,58%	23	17,69%
Menjanje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika)	2	10,00%	58	24,17%	32	24,62%
Novi oblici i metode poučavanja (rad na projektima, saradničko učenje, nastava na različitim nivoima)	3	15,00%	35	14,58%	10	7,69%
Veći nivo stvaralaštva i kreativnosti nastavnika, veća sloboda, a u skladu sa tim i veća odgovornost i nužnost neprestanog usavršavanja	4	20,00%	36	15,00%	13	10,00%
Veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba	1	5,00%	65	27,08%	28	21,54%
Izražena potreba za informacionom pismenošću	2	10,00%	22	9,17%	23	17,69%
Identifikacija, sprečavanje i rešavanje problema u razredu	0	0,00%	1	0,42%	1	0,77%
Ukupno	20	100,00%	240	100,00%	130	100,00%

$$\chi^2=31,38, p=0,0017, \Delta f=12, C=0,27$$

Iz tabele kontigencije 7×3 a na osnovu izračunatog $\chi^2=31,38$ sa graničnim hi kvadrat vrednostima 21,026 i 26,217 za odgovarajući stepen slobode $\Delta f=12$ i na nivoima značajnosti 0,05 i 0,01 utvrđena je statistički značajna razlika u odgovorima na ovo pitanje u pogledu nivoa znanja i korišćenja stranih jezika ($p < 0,01$). Koeficijent korelacije $C=0,27$ ukazuje na slabu povezanost, a nisku korelaciju.

Kod ispitanika koji aktivno koriste strani jezik najvažnije je menjanje uloge nastavnika, statistički češća je alternativa nego veći nivo stvaralaštva nastavnika ($p < 0,01$), kao i nove metode poučavanja i naravno, identifikacija i rešavanje problema u razredu ($p < 0,001$). Odmah zatim sledi i veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba.

Kod ispitanika koji pasivno koriste strani jezik najvažnija je veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba, i statistički je češća nego novi oblici poučavanja i veći nivo stvaralaštva nastavnika ($p < 0,01$), kao i saradnja među nastavnicima i izražena potreba za informacijskom pismenošću. Po učestalosti, drugi odgovor po redu je veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba.

Interesantno je zapaziti da je relativno mali broj ispitanika naglasio izraženu potrebu za informatičkom pismenošću, a logična je činjenica da procenat tih odgovora raste sa radnim stažom nastavnika, što je svakako posledica tehnološkog napretka u prethodnih dvadesetak godina do koje je u oblasti informatike došlo.

Tabela 5. Faktori stručnog usavršavanja i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse – u odnosu na školsku sredinu

Šta podstiče nastavnike na stručno usavršavanje i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse?	Školska sredina					
	Gradska		Seoska		Prigradska	
Saradnja među nastavnicima i timski rad, a to zahteva i više organizacijskog znanja	27	12,98%	15	17,05%	12	12,77%
Menjanje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika)	47	22,60%	22	25,00%	23	24,47%
Novi oblici i metode poučavanja (rad na projektima, saradničko učenje, nastava na različitim nivoima)	27	12,98%	11	12,50%	10	10,64%
Veći nivo stvaralaštva i kreativnosti nastavnika, veća sloboda, a u skladu sa tim i veća odgovornost i nužnost neprestanog usavršavanja	29	13,94%	8	9,09%	16	17,02%
Veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba	49	23,56%	25	28,41%	20	21,28%
Izražena potreba za informacijskom pismenošću	28	13,46%	6	6,82%	13	13,83%
Identifikacija, sprečavanje i rešavanje problema u razredu	1	0,48%	1	1,14%	0	0,00%
Ukupno	208	100,00%	88	100,00%	94	100,00%

$$\chi^2=8,23, p=0,7671, \Delta f=12, C=0,14$$

Na osnovu podataka iz tabele kontigencije 7×3 a na osnovu izračunatog $\chi^2=8,23$ sa graničnim hi kvadrat vrednostima 21,026 i 26,217 za odgovarajući stepen slobode $\Delta f=12$ i na nivoima značajnosti 0,05 i 0,01 konstatujemo da nema statistički značajnih razlika u raspodeli odgovora na ovo pitanje između nastavnika iz različitih školskih sredina. Koeficijent korelacije $C=0,14$ ukazuje na vrlo slabu povezanost, a neznatnu korelaciju.

Bez obzira na školsku sredinu dva najučestalija odgovora su baš oni koji su najčešći i u celom ispitivanom uzorku: menjanje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika) i veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba. Potrebno je zapaziti da je kod nastavnika iz prigradskih sredina zastupljenija potreba za menjanjem uloge nastavnika u razredu (24,47%), a u gradskim (23,56%) i seoskim sredinama (28,41%) veća potreba za individualizacijom i upoznavanjem učenika i za njihovim posebnim potrebama.

Tabela 6. Faktori stručnog usavršavanja i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse – u odnosu na dužinu studiranja nastavnika

Šta podstiče nastavnike na stručno usavršavanje i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse?	n	X	SD	Cv
Saradnja među nastavnicima i timski rad, a to zahteva i više organizacijskog znanja	54	5,58	1,00	17,97
Menjanje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika)	92	5,45	1,10	20,16
Novi oblici i metode poučavanja (rad na projektima, saradničko učenje, nastava na različitim nivoima)	48	5,72	0,91	15,92
Veći nivo stvaralaštva i kreativnosti nastavnika, veća sloboda, a u skladu sa tim i veća odgovornost i nužnost neprestanog usavršavanja	53	5,64	1,01	17,93
Veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba	94	5,37	1,00	18,56
Izražena potreba za informacijskom pismenošću	47	5,28	1,00	19,03
Identifikacija, sprečavanje i rešavanje problema u razredu	2	5,25	1,06	20,20
Ukupno	390	5,49	1,02	18,56

One way ANOVA: $F=1,28$, $p=0,2650$, $\Delta f=6$

Na osnovu analize varijanse (ANOVA) i dobijenog $F=1,28$ za odgovarajući stepen slobode $\Delta f=6$ nema statistički značajnih razlika srednjih vrednosti dužina studiranja između ispitanika koji su odgovorili na ovo pitanje. Prisutna je izražena homogenost podgrupa po svim odgovorima ispitanika.

Tabela 7. Faktori stručnog usavršavanja i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse – u odnosu na prosek ocena u toku studiranja

Šta podstiče nastavnike na stručno usavršavanje i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse?	n	X	SD	Cv
Saradnja među nastavnicima i timski rad, a to zahteva i više organizacijskog znanja	54	7,65	0,56	7,32
Menjanje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika)	92	7,66	0,57	7,43
Novi oblici i metode poučavanja (rad na projektima, saradničko učenje, nastava na različitim nivoima)	48	7,65	0,68	8,84
Veći nivo stvaralaštva i kreativnosti nastavnika, veća sloboda, a u skladu sa tim i veća odgovornost i nužnost neprestanog usavršavanja	53	7,48	0,52	6,98
Veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba	94	7,54	0,50	6,60
Izražena potreba za informacijskom pismenošću	47	7,60	0,57	7,56
Identifikacija, sprečavanje i rešavanje problema u razredu	2	7,60	0,57	7,44
Ukupno	390	7,59	0,56	7,37

One way Anova: $F=0,89$, $p=0,5039$, $\Delta f=6$

Na osnovu analize varijanse (ANOVA) i dobijenog $F=0,89$ za odgovarajući stepen slobode $\Delta f=6$ nisu utvrđene statistički značajne razlike srednjih ocena nastavnika tokom studiranja između različitih odgovora na ovo pitanje. Podgrupe nastavnika po svim pitanjima su veoma homogene.

Poslednje dve tabele ukazuju da dužina studiranja, kao ni prosečna ocena tokom studija ne utiču značajno na odgovor na pitanje šta najviše doprinosi sprovođenju akcionih istraživanja u školi, a sa druge strane generalno da na to najviše uticaja imaju dužina radnog staža nastavnika, kao i korišćenje stranog jezika.

Zaključna razmatranja

Stručno usavršavanje nastavnika predstavlja menjanje i nadograđivanje sebe i svog rada, u skladu sa sopstvenim potrebama, potrebama nauke i profesije, kao i u skladu sa promenama i potrebama društva, a sve u pravcu ostvarivanja određenog cilja i postizanja što efikasnijih rezultata u radu. Stručno usavršavanje je složen proces, koji počinje od bazičnog obrazovanja, zatim koji traje kroz praksu, odnosno za vreme nastavnikovog rada u školi, a i van nje, kada on usavršava svoj rad, proširuje svoje uloge i time postiže bolje efekte u svom radu. Ono se sastoji u usvajanju, sticanju novih znanja, u jačanju i sticanju veština, stavova, a zavisi od samog nastavnika, zatim otvorenosti škole prema drugim institucijama usavršavanja, od toga da li nastavnik aktivno učestvuje u procesu usavršavanja.

Menjanje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika), kao i veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba su upravo razlozi koji podstiču nastavnike da stručnim usavršavanjem u školi, a to su i statistički najčešći odgovori nastavnika u odnosu na sve druge odgovore ($p < 0,001$). Najiskusniji nastavnici, sa stažom preko 20 godina, opredelili su se za veću potrebu za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba, kao i saradnjom među nastavnicima i timskim radom, a to zahteva i više organizacijskog znanja. Potrebno je zapaziti da je za razliku od kolega sa kraćim radnim stažom, u veoma malom procentu zastupljena veća potreba za individualizacijom i za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba (2,73%). Relativno mali broj ispitanika naglasio je izraženu potrebu za informatičkom pismenošću, a logična je činjenica da procenat tih odgovora raste sa radnim stažom nastavnika što je svakako posledica tehnološkog napretka u prethodnih dvadesetak godina do koga je u oblasti informatike i tehnologije došlo. Bez obzira na to u kakvoj školskoj sredini nastavnici rade, dva najučestalija odgovora su ona koja su najčešća i u celom ispitivanom uzorku: menjanje uloge nastavnika u razredu (nastupa kao mentor, naglašena je aktivnost i samostalni rad učenika) i veća potreba za individualizacijom, za upoznavanjem učenika, njihovih različitosti i posebnih potreba.

Učenje nastavnika najčešće se ostvaruje u obliku kontinuiranog stručnog usavršavanja koje započinje prvim danom, a završava se danom vlastite profesionalne prakse (Craft, 2000: 47). U modernim društvima, očekivanja od nastavnika su velika. Oni moraju biti eksperti u jednom ili više predmeta (akademsko obrazovanje), kao profesionalci moraju da postupaju autonomno, da stalno unapređuju svoje ekspertize i znanja, upotpunjuju svoje predmetne ekspertize sa pedagoškim sposobnostima uključujući i motivaciju za učenje, kreativnost, saradnju, razumevanje socijalnog konteksta obrazovanja, da imaju razumevanje pedagoškog potencijala tehnologije i da razvoj sposobnosti integrišu u proces držanja nastave-učenja, da umeju da integrišu principe doživotnog učenja u proces držanja nastave i učenja, da istražuju i unapređuju sopstvenu praksu. Sve navedeno je uslov za uspešnog nastavnika, koji će doprineti sistematskom preispitivanju prakse.

Literatura

- Банђур, В. и Ј. Максимовић. (2012). Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе, *Настава и васпитање*, 61(1), стр. 22–32.
- Bognar, B. (2002). Problem kauzalnosti i vremena u empirijskoj znanosti o odgoju. *Metodički ogledi*, 9(2), str. 19–30.
- Brookfield, S. (2000). Adult Cognition as a Dimension of Lifelong Learning, in Field, J. & Leicester, M. (2000): *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*. London and New York: Routledge.
- Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D. H. (Eds.): *Educational communications and technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Conceptual orientation in learning to teach. In Huston, R. (eds.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Hassel, E. (1999). *Professional Development: Learning from the best*. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory.
- Hollingsworth, S. & Socket, H. (1994). Teacher Research and Educational Reform. *Ninety-third Yearbook of the National Society for Study of Education*, part 1, Chicago: The University of Chicago Press.
- Kennedy, M. (1991). Research genres on teacher education. Paper presented on Annual meeting of the Association of teacher educators, February.
- Lewin, K. (1946). Action problem and Minority problem. *Journal of Social Issues*, vol. 2, p. 34–36.
- Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Niš: Filozofski fakultet.
- Maksimović, J. (2012). Теоријски, сазнајни и практични аспекти методолошког и статистичког усавршавања наставника, *Истраживања у педагогији*, 2(1), стр. 11–28. Београд: Српска академија образовања.
- Максимовић, Ј. (2011). Ставови наставника према истраживању васпитно-образовне праксе у школи. *Радови Филозофског факултета*, број 13, књига 2, стр. 111–125, Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Mušanović, M. (2001). Teachers educational philosophies and action research/ Odgojno-obrazovanje filozofije učitelja i akcijska istraživanja. *Theoretical and Methodological Foundations of Educational Research*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 133–143.
- Schön, D. (1987). *Education the reflective practitioner*. San Francisco: Oxford.
- Stenhouse, L. (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Education.
- Stoll, L. & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Vizek Vidović, V. (2005). *Cjelovitno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Jelena Maksimović

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A STRATEGY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS

Summary: This paper explores the factors of motivation of teachers for professional development. Professional development is a complex process characterized by permanent acquisition, enrichment and monitoring of new knowledge and skills and enhancing competence, skills and attitudes necessary for the broad field of teacher roles. Because of the key role that teachers play in the realization of student achievement, improve teacher training has a high importance in the overall changes in the education system. In this paper are analyzed the factors of motivation of teachers for professional development in relation to: the length of service, the knowledge and use of foreign languages, the school environment and the length of study. The results showed that the changing role of the teacher in the classroom (where he acts as a mentor, with special emphasis on activity and independent work of students), and a greater need for individualization, for introducing students to discover their differences and special needs are factors of motivation for training in relation to all other responses ($p < 0.001$). Relatively few respondents stressed a particular need for information literacy and logical that the percentage of responses increases with the seniority of teachers, which is certainly a result of technological advances in the last twenty years, which occurred in the area of computer science and technology.

Key words: teacher, motivation, professional development