

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Др Ана Пешикан
Филозофски факултет, Београд
Мр Слободанка Антић
ФАСПЕР, Београд
Др Снежана Маринковић
Учитељски факултет, Ужице

UDK-371.12 (371.13)
Оригинални научни рад
НВ. LIX 3.2010.
Примљен: 15. II 2010.

КОНЦЕПЦИЈА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА У СРБИЈИ: КОЛИКО СМО ДАЛЕКО ОД ЕФИКАСНОГ МОДЕЛА

Апстракт У претходном раду који представља први део анализе система усавршавања наставника у РС (Пешикан и сар., 2010) навели смо налазе добијене семантичком анализом социјално релевантног документа какав је Каталог за стручно усавршавање наставника. Овај рад је наставак, други део анализе у којој смо упоредили емпиријски проверене критеријуме који карактеришу успешне програме професионалног развоја наставника (ПРН) са добијеним карактеристикама наших програма. Резултати ове друге анализе потврђују претходно добијене налазе, јер показују да постоји озбиљан раскорак између наших програма и емпиријски провереног модела који даје добре резултате у пракси. Неопходно је направити концепцијски нови каталог програма усавршавања који ће бити конструисан на принципима ефикасних модела континуираног професионалног развоја наставника и обезбедити механизме за његову реализацију. У раду дискутујемо и друга релевантна питања за увођење ПРН као што су евалуација програма, контрола квалитета и финансирање стручног усавршавања наставника, а поред закључака дате су и препоруке за успостављање ефикаснијег система усавршавања наставника у Србији.

Кључне речи: усавршавање наставника, професионални развој наставника, унапређивање процеса наставе, учење

IN-SERVICE TEACHER TRAINING: HOW FAR ARE WE FROM AN EFFICIENT MODEL?

Abstract In our previous article, which represents the first part of the analysis of the system of in-service teacher training in Serbia (Pešikan et al., 2010) we presented the findings obtained by semantic analysis of a socially relevant document such as the In-service Teacher Training Catalogue. This paper is its continuation, i.e. the second part of the analysis in which we compared empirically tested criteria which characterize successful programmes of professional teacher development (PTD) with the perceived characteristics of our programmes. The results of this analysis confirm our previously obtained findings, but they also show that there is a serious gap between our programmes and the empirically validated model which provides good results in practice. It is necessary to design a conceptually new catalogue for in-service teacher training which will be developed on the principles of efficient and continuous PTD models and which will secure the mechanisms for its realization. Some other issues such as programme evaluation, quality control, financing of PTD relevant for the implementation of PTD are also discussed and, in conclusion, suggestions are offered for the implementation of a more

efficient system of PTD in Serbia.

Keywords: *in-service teacher training, professional teacher development, teaching process enhancement, learning.*

КОНЦЕПЦИЈА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СЕРБИИ: НАСКОЛЬКО МЫ ДАЛЕКО ОТ ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ

Резюме *В предыдущей работе, составляющей первую часть анализа системы совершенствования профессиональной подготовки преподавателей в Сербии (Пешикан и соав., 2010), приводятся результаты, полученные на основе семантического анализа социально релевантного документа - Каталога по повышению квалификации преподавателей. Данная работа представляет собой продолжение, вторую часть исследования, в котором сопоставляются эмпирически проверенные критерии, характеризующие успешные программы профессионального развития преподавателей и соответствующие характеристики наших программ. Полученные нами в этом исследовании результаты совпадают с ранее полученными результатами и указывают на наличие серьезного расхождения между нашими программами и эмпирически проверенной моделью, дающей на практике хорошие результаты. Необходимо составить концептуально новые программы усовершенствования преподавателей, обоснованные на принципах эффективных моделей непрерывного профессионального развития преподавателей и обеспечить механизмы их осуществления. В работе рассматриваются и другие релевантные вопросы о профессиональном развитии преподавателей, такие как эвальвации программ, контроль качества и финансирование повышения квалификации преподавателей, а приводятся выводы и рекомендации для построения более эффективной системы усовершенствования профессионального развития преподавателей в Сербии.*

Ключевые слова: *усовершенствование преподавателей, профессиональное развитие преподавателей, актуализация процесса обучения, учение.*

Професионални развој наставника може имати различите циљеве и може испуњавати бројне потребе, од национално дефинисаних образовних приоритета¹ до потреба одређених школа или појединих наставника, може се организовати у различитим видовима и различите институције могу реализовати поједине његове делове. С обзиром на велики варијетет институција које могу нудити програме усавршавања наставника, као и на растућу аутономију школа да бирају програме, питање контроле квалитета програма усавршавања постаје кључно.

У претходном раду који представља први део анализе система усавршавања наставника у РС (Пешикан и сар. 2010) анализирали смо *Каталог*

¹ У Србији још увек није донета национална стратегија образовања. Национални просветни савет тренутно ради на доношењу праваца развоја образовања који би требало да буду и костур за будућу стратегију.

програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2009/2010. годину, документ који представља конкретизацију и операционализацију образовне политике у домену усавршавања наставника. Прокламовано унапређивање квалитета рада наставника, које препознајемо у новом Закону о основама образовања и васпитања у РС (2009), требало би у једној доследно спроведеној образовној политици да буде подржано различитим механизмима. Ови механизми би требало да осигурају ваљану реализацију сваке од фаза усавршавања: фазу конципирања модела усавршавања, фазу припреме и избора програма, фазу спровођења стручног усавршавања и важну фазу осигуравања примене наученог у конкретној наставној пракси. И у претходној и овој анализи бавимо се испитивањем фазе концепције, планирања, припреме и избора програма усавршавања.

Предмет анализе

Овај рад представља наставак, други део анализе у којој смо упоредили емпиријски проверене критеријуме који карактеришу успешне програме професионалног развоја наставника (ПРН) са карактеристикама наших програма добијених у претходној анализи (Пешикан и сар. 2010). Налазе о имплицитном моделу усавршавања који лежи иза Каталога, добијене у нашој претходној анализи, сада смо упоређивали с налазима најновије метаанализе квалитета програма усавршавања Гаскија и Јуна (Guskey & Yoon, 2009). Ова метаанализа је обухватила 1.343 студије које су се бавиле ефикасношћу програма професионалног развоја са њиховим ефектима на квалитет учења ученика.

Метод

Урађено је квалитативно истраживање у коме је коришћена метода семантичке анализе садржаја. Из метаанализе емпиријских налаза о квалитету програма усавршавања наставника извучени су критеријуми ефикасности програма: начин рада на обуци, ко су реализатори програма, дужина трајања обуке, праћење програма након главних активности (семинара), тип обуке и активности учесника у програму, садржај који се бави обука, и провереност (евалуација) квалитета програма. До ових критеријума се дошло у односу на постигнућа ученика (због чега се целокупно усавршавање наставника и спроводи), тј. ефикасност програма је мерена преко подизања квалитета учења, тј. ученичких постигнућа. С овим критеријумима ефикасних програма су упоређиване карактеристике наших програма добијене у претходној анализи.

Резултати

Прво ћемо дати преглед основних налаза метаанализе Гаскија и Јуна (2009). Ови налази се могу груписати око неколико кључних тема које показују под којим условима је програм стручног усавршавања наставника ефикасан за учење ученика.

а) Начин рада на обуци: *све студије код којих се показује позитивна веза између ПРН и унапређивања ученичког знања користиле су интерактиван начин рада и модел „летње школе“*. Најефикасније су радионице, интерактивни модули и „летње школе“ које су фокусиране на примену праксе подучавања која је проверена у истраживањима, које укључују искуство активног учења са могућношћу да оно што науче адаптирају својим условима рада. Често је радионичарски начин рада најкритикованији аспект свих активности везаних за ПРН, као еклатантан пример неефикасне праксе, као губитак времена и новца. Ова анализа показује да има много радионица које су губљење времена, посебно оне које су конципиране као једнократне, без озбиљнијег утемељења и праћења, базирани на непровереним идејама и стратегијама (неко их је извео, али их није претходно проверавао, већ је по свом нахођењу конципирао обуку), али да је кључ ефикасности програма интерактиван начин рада са уважавањем претходног знања и искуства учесника.

б) Реализатори програма: *најефикаснији су програми које реализују „спољни експерти“, аутори програма или истраживачи који сами презентују своје идеје наставницима и помажу им да налазе примену у пракси и дају подршку у току имплементације*. Многи аутори су сматрали да је најбоље да у свакој школи буду особе које су носиоци новина, истражују заједничке проблеме и траже решења унутар колектива (*school-based reform*). Нажалост, истраживања показују да то није довољно (Holloway, 2000; Latham, 1998), чак показују да када се одлуке о ПРН доносе унутар колектива „наставници дају декларативну сагласност, али не праву подршку коришћењу истраживања“ и „више су заинтересовани да истраживања покажу да је оно што они сматрају ‘добра’ пракса, него да се испитује и долази до резултата“, па су аутори закључили да се кроз „децентрализацију одлука о ПРН постепено слаби утицај знања уместо да се оно промовише“ (Gaskey & Yoon, 2009, с. 496).

в) Трајање обуке: време је кључни фактор успеха, *програми који су ефикасни траже више од 30 сати рада са наставницима* (анализирани су програми од 5 до 100 сати трајања). Ефикасан ПРН тражи много времена, али не само време, већ: добро организовано, пажљиво структурирано време, са задатим активностима, вођено ка циљу и фокусирано на садржај или методiku, или на обоје.

г) Праћење програма: *праћење и подршка су од виталног значаја за успех програма*. Подршка би требало да буде давана на време и циљана на потребе. Сви програми који су се показали ефикасни велики део посвећују структурираном и сталном праћењу након главних активности (семинара).

д) Тип обуке и активности учесника: *најбољи је концептуални тип обуке*, тј. да се наставницима не дају рецепти како да нешто конкретно ураде, већ да им се дају базичне алатке, принципи који леже у основи ефикасне наставе (подучавања) и учења, а да они сами уз те алатке конструишу решења у конкретним условима. У круговима који се баве ПРН доминирају дискусије која је „најбоља пракса“, које су то и какве активности које наставници треба да раде (Easton, 2004). Истраживања показују да не постоји одређени сет активности који је повезан са добрим ефектима на учење. Активности у сваком програму су одређене специфичним садржајем на коме се ради, природом рада и контекстом у коме се обука одвија.

ђ) Садржај обуке: *најефикасније је када се директно усмеримо на јачање наставничког познавања садржаја који предају и познавање педагошко-психолошких знања и компетенција*. То омогућава наставницима да боље разумеју оно што предају и то како ученици ефикасно стичу одређена знања и умења из њиховог предмета.

е) Провереност програма: сви ПРН програми пре употребе морају бити проверени, евалуирани према строгим научним критеријумима, тј. морају да почивају на „вредним поверења, проверљивим, поновљивим и компаративним подацима“, а они који планирају професионално усавршавање морају за сваки програм питати: „На којим истраживачким резултатима почива? Када је изведено истраживање? Да ли је изведено у контексту који је сличан нашем? Да ли су ти добијени резултати применљиви на наше услове? И колико се може веровати тим подацима?“ (Исто, с. 498).

Када у светлу ових налаза погледамо концепцију усавршавања наставника у оквиру Каталога, раскораци између наших програма и онога што проверено даје добре резултате у пракси су више него видљиви:

а) Као прво, нема директне информације о типу обуке, у исту раван су стављени и трибине, велики скупови и семинари, а нема ни прецизне информације о начину рада у оквиру семинара (да ли је интерактиван, које моделе интерактивног рада користи и сл.) што битно мења потенцијалне ефекте програма (Антић, 2010);

б) Реализатори програма су углавном „из друге руке“, дакле не стручњаци (могу и стручњаци практичари) који се баве одређеним феноменом (теоријски, истраживачки или истражују у властитој пракси) и који су на тим својим знањима, на својој експертизи конципирали програм који нуде;

в) Трајање обуке у нашим програмима је лимитирано на 24 сата и немогуће је у овом концепту имати модел степеноване, континуиране обуке код које у времену између различитих фаза или нивоа семинара учесници испробавају и примењују нешто од презентованог на семинару – дакле, потпуно супротно од критеријума ефикасне обуке. Није јасно како се код неких програма појављује већи број сати и шта то значи, да ли учесници и добијају тај већи број сати (онда је то мимо правила) или је то идеална опција коју програм нуди или грешка у штампаном материјалу или нешто друго (нпр. програм *Филозофија с етиком* – 27 сати; *Одељењски старешина у савременој школи* – 26 сати; *Иновативни модели рада у настави* – 24 +3; *Тимска настава* – 40; *Једнака шанса свим ученицима и савремена настава* – 60!; *Читањем и писањем до критичког мишљења* – “један модул 12 сати, четири модула 48 сати, практична примена између семинара 42 сата“ (Каталог, стр. 298); *Умем боље (1)* - 30; *Умем боље (2)* - 30 сати).

г) Повезано с трајањем је и праћење и подршка у примени програма. Нажалост, овако конципиран Каталог не омогућава никакав вид праћења примене стечених знања у пракси. Комплетан фокус усавршавања је на уводу, на проласку кроз програме обуке, а не на исходу, колико је то и како променило праксу и квалитет ученичких знања. Последица овог приступа је да многи наставници усавршавање схватају као „лов на сате и папир“, а не као системску помоћ да неке ствари реше или учине бољим у својој пракси и да прате иновације у својој области.

д) У Каталогу има програма који се односе на садржај и који се односе на дидактичка, психолошка или методичка питања наставе појединих предмета, али њихов однос није добар (доминирају програми намењени настави појединих предмета, дакле наставни садржај). За општа дидактичка, методичка и психолошка питања наставе и учења не постоји ни посебна категорија у Каталогу, мада је више него јасно да такви програми заслужују посебно место и да би заједно са програмима унапређивања садржаја требало да имају приоритет у креирању професионалног развоја наставника.

ђ) Већ смо рекли да се за акредитацију не тражи провереност квалитета програма, да ли он заиста доводи до ефеката које планира да постигне, па проверености, евалуације програма нема ни међу параметрима за идентификацију програма. А да би требало да га обавезно буде, убедљиво образлажу Гаски и Јун: “Истраживачи, као и практичари, морају захтевати много већу ригорозност за програме професионалног развоја... Истраживачи морају драматично унапредити поузданост података у истраживачким студијама између професионалног развоја, промена у наставној пракси и напредовања у ђачком учењу. **Практичари морају инсистирати на бољим проверама и доказима квалитета програма** када доносе одлуку о томе како да по-

троше своја ограничена средства за професионални развој“ (2009, с. 499, наглашавање наше).

Дискусија

До сада смо видели суштинске проблеме с нашим системом усавршавања наставника из два угла. Један је анализа Каталога: његова композиција, природа параметара који дефинишу одређени програм, начин реализације појединих параметара, њихове међусобна усклађеност и кохерентност програма, могућности да се направи ваљан избор програма за усавршавање, да се то кроји према индивидуалним потребама наставника и институције из које долази, помоћ и подршка наставнику у вођењу властите каријере (Пешикан и сар. 2010), а други је анализа карактеристика наших програма у односу на критеријуме који карактеришу успешне програме ПРН у свету. Закључци и једне и друге анализе показују да у Србији не постоји концепт ПРН и да начин на који се реализује систем усавршавања по својим неким иманентним својствима онемогућава спровођење ПРН концепта и сада и у будућности. Добијени подаци идентификују тачке које би морале да се поправе у професионалном усавршавању наставника у Србији.

На крају дискусије добијених резултата желимо да поменемо још два отворена питања око конципирања ПРН у некој земљи, а на која указују налази истраживања. Једно је још увек конзистентно нерешено *питање евалуације и контроле квалитета стручног усавршавања* (Buchberger et al. 2000; Desimone et al., 2002; Hill, 2009). Једна од важних тачака су процедуре за акредитацију програма усавршавања (*Quality assurance in teacher education in Europe, 2006*). Аутори истичу да је контрола квалитета предложених програма најважнија, а ми можемо додати да инструмент за контролу тог квалитета у ствари одсликава националну политику ПРН и кроз те наочаре би требало гледати сваки од пристиглих програма, у којој мери он подржава и развија концепт квалитетног ПРН у пракси. Компетентност особа које врше акредитацију је излишно и помињати.

Друго важно и нимало занемарљиво питање јесте *питање ресурса и финансирања ПРН*. Истраживања су показала да постоји велики варијетет у квалитету ПРН који добијају наставници и пошто добар ПРН захтева значајне ресурсе (Garet et al., 2001) поставља се питање како бирати програме: да ли да школе и локалне самоуправе подржавају избор већег броја краћих програма слабијег квалитета којима се може покрити велики број наставника, или да се окрену мањем броју ефикасних програма високог квалитета, који обезбеђују континуирани и одрживи рад, али који покривају мањи број наставника?

Истраживачи на основу изведених испитивања сматрају да би се требало фокусирати на мањи број програма високог квалитета који ће ефикасно поправљати наставничку праксу (Buchberger et al. 2000; Desimone et al., 2002; Hill, 2009;). Резултати лонгитудиналног праћења показују да је много већа варијација у ПРН и наставничкој пракси између наставника унутар једне школе него што је између школа (Desimone et al., 2002; Hirsh and Killion, 2009). Ови налази показују да школе генерално немају кохерентан, координисан приступ ПРН и настави. Реалокација средстава и комбиновање извора финансирања требало би да знатно повећају улагања у ПРН и помогну у изградњи кохерентне стратегије професионалног развоја наставника у земљи (Guskey, 1997). „Кључно је да се у професионално усавршавање *инвестира више* и у квантитативном и у квалитативном смислу“ (Buchberger et al. 2000, с. 55). Стављање нагласка на важност стратешког, систематског планирања ПРН може охрабрити школе да се окрену програмима високог квалитета. Обезбеђивање квалитетних програма ПРН неће потпуно решити проблем варијације у квалитету ПРН, пре свега зато што је избор и прављење властитог профила усавршавања ствар појединог наставника. Ипак, школе би требало да се усмере на ПРН активности високог квалитета и требало би да: (а) дефинишу приоритете ПРН у времену, у односу на средства којим располажу; (б) да знају које су одлике квалитетних ПРН програма; и да (в) обезбеђују инфраструктуру која ће омогућити креирање и примену оних типова активности наставника који доводе до побољшања ученичких постигнућа (Десимоне ет ал., 2002). Значајну улогу у овом процесу, у помагању школама да се суоче са својим делом задатка и обезбеде ПРН високог квалитета за свој кадар игра финансирање, вођење (давање смерница и упута) и техничка помоћ од стране државе и локалне средине.

Закључци и импликације

Концепција усавршавања наставника у Србији на нивоу реализације не одговара концепту ПРН (има елементе и карактеристике обуке и, делимично, образовања наставника). Овакав Каталог **не пресликава намере** из Закона: нема вођеног система усавршавања у који је узидана образовна политика. Начин операционализације и реализације концепта усавршавања такав је да се њиме не може спровести ваљани ПРН у земљи, а и не помаже наставницима да науче да бирају програме, направе свој профил усавршавања који ће одговорати њиховим индивидуалним потребама или потребама куће у којој раде и рационално и ефикасно воде своју каријеру. Да би одражавао жеље и намере изражене у Закону, али и у актуелним глобалним и европским образовним документима, неопходно је да постоји **јасан, целовит, доследан, научно заснован концепт** ПРН – из кога би се изводиле

карактеристике програма и механизми за њихову реализацију и одржавање зацртане концепције и реалних захтева које диктира стање нашег образовног система. Добра страна Каталога је што су програми временски орочени (мада би једногодишња акредитација за већ проверене програме требало да буде дужа), али ова динамичност допушта да држава брзо реагује према актуелним потребама.

Веома је лимитирана употребна вредност Каталога јер не садржи довољно информација за ваљани избор програма. Параметри који су попуњени нису довољни и нису добро реализовани. Посебан проблем представља што наши наставници у току своје иницијалне обуке нису научени како да управљају својим професионалним развојем², немају умења која ће им служити за стручно доношење одлуке и избор програма. То су умења која се уче и која ће временом наши наставници морати да стекну. С друге стране, Каталог им не даје никакву помоћ, не води их у избору, не даје потпору за процес осамостаљивања у професионалном развоју. Може се осмислити велики број решења како Каталог може да помогне у овом процесу, на пример: реорганизацијом програма и њиховом финијом диференцијацијом (који су важнији, који су општији, које би требало прво бирати, који покривају већи број проблема, а који су уско специјализовани) која би била јасно графички сигнализирана; Каталог би се могао обогатити једноставним упитником на почетку који би служио наставницима да преиспитају властиту професионалну праксу и да направе дијагнозу властитог стања, као и јасно упутство како да најбоље употребе Каталог и направе добар избор по сопственој мери.

Фокус професионалног усавршавања је на уводу, а не на исходу. Тренутно нема ни праћења ни евалуације ефеката стручног усавршавања, односно не постоје механизми у образовном систему који проверавају шта се од наученог примењује у наставној пракси. То значи да се вреднује само присуство на самим семинарима изражено кроз број сати трајања обуке. Како је лимит за дужину семинара постављен на 24 сата, самим тим је конструкцијски онемогућено да се вреднује и време након обуке у коме би наставници требало да пробају да примене нешто од ученога. И по томе се види да је концепција усавршавања наставника која се налази у основи Каталога једнократна обука и адитивни принцип усавршавања (додавање изоловане обуке на другу изоловану обуку), а не концепт континуираног

² У оквиру психологије рада и менаџмента последњих деценија уведен је и појам “управљање професијом, каријером” или “развој професије” (career development) који управо показује да у савременом свету рада свака особа мора имати и компетенције за управљање својом властитом каријером, односно за доношење добрих одлука у вези са својим професионалним развојем, што укључује и избор одговарајућих програма за стручно усавршавање.

професионалног развоја у коме се сва искуства постепено умрежавају и у којој је кључна примена и провера ефеката примене наученога. Оваква ситуација, нажалост, код нас стручно усавршавање наставника своди на бројање сати обуке и скупљање папира који то доказују.

Професионални развој и промена професионалног понашања наставника није дискретна варијабла већ је **реч о процесу, континууму**. То значи да једнократна обука има мало смисла, неопходан је континуитет. Ови процеси не теку по једном обрасцу, не теку истим темпом, ни на исти начин, ни квалитет промене није исти код различитих учесника. Зато су потребни стално праћење и подршка *околујења* (Hirsh and Killion, 2009; Пешикан и Антић, 2009). То је процес који траје, тражи време да се преиспитају постојећа уверења и тек након тога усвајају нови обрасци мишљења и понашања.

ПРН програми морају бити истраживачки проверени и морају наставницима нудити доказе о својој ваљаности.

Фокус професионалног усавршавања требало би да буде **на садржају дисциплине и начину рада с ученицима** (психолошко-педагошке компетенције). При том искуство показује да психолошко-педагошка знања и умења морају бити интегрисана са садржајем дисциплине. Није решење да се уче општи принципи педагогије, дидактике или психологије (нпр. након стечене обуке из одређене дисциплине, додатних 1-2 године учења садржаја из психологије, педагогије и методике), па да их наставник сам примењује на садржај који би требало да предаје. Напротив, потребно је да се та **психолошко-педагошка знања, концепције наставе/учења развијају и уче на конкретном садржају дисциплине**. То, даље, захтева заједнички, тимски рад стручњака за психологију учења и методике, с једне, и стручњака за садржај, с друге стране. Научна потпора овој концепцији може се наћи у истраживањима метакогниције која су показала да у суштини није могуће направити трансфер општих принципа на конкретни садржај, тј. није ефикасна стратегија да особу учимо општим принципима (нпр. решавања проблема) на неком општем интелектуалном садржају, а да онда особа сама трансферише та знања на своју област. Учење је зависно од садржаја који се учи, зависно од контекста и да би се преломило преко специфичног садржаја то захтева пуно вештине и знања (Ивић, 1992; Пешикан, 2003)

Наставницима је потребна помоћ и подршка и за сам избор програма обуке, али и за вођење свог професионалног развоја. Подршка мора стизати од система, али и од школа у којима наставници раде.

Општи закључак који можемо извести из анализа јесте да **наш систем усавршавања наставника не одговара доследно ни по једном критеријуму ефикасним програмима ПРН, тј. да наш систем усавршавања ни на**

нивоу концепта не може бити ефикасан, а камоли када се тај концепт пре-ломи преко конкретних практичних услова за реализацију обуке и бројних контекстуалних и индивидуалних специфичности. Из закључака урађених анализа можемо рећи да у земљи имамо општи оквир за ваљан систем усавршавања наставника (законски оквир), али да је неопходно променити начин његове операционализације, направити концепцијски нови каталог програма усавршавања који ће бити конструисан на принципима континуираног професионалног развоја наставника (у овој анализи елаборирани су конкретни елементи како је то могуће учинити) и који ће омогућити развој ПРН концепта у пракси.

Литература

- Антић, С. (2010). *Кооперативно учење: модели, потенцијали, ограничења*. Београд: Институт за психологију Филозофски факултет.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, S. & Stephenson, J. (Eds)(2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea, Sweden.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. i Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, No. 2., pp. 81-112.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4, pp. 915–945.
- Guskey, T. R. & Yoon, K. S. (2009). What works in professional Development? *Phi Delta Kappan*, 495-500.
- Hill, H. C. (2009, March). Fixing Teacher Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 470-476.
- Hirsh, S. and Killion, J. (2009, March). Eight Principles Of Professional Learning *Phi Delta Kappan*, 464-469.
- Holloway, J. (2000). The promise and pitfalls of site-based management. *Educational Leadership*, 57, 81-82.
- Ивић, И. (1992) Теорије менталног развоја и проблем исхода образовања, *Психологија*, Вол. XXV, Но. 1-2, стр. 7-35.
- Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2009/2010. годину*. Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2009.
- Latham, A. S. (1998). Site-based management: is it working? *Educational Leadership*, 55, 85-86
- Пешикан, А., Антић, С. и Маринковић, С. (2010). Концепција стручног усавршавања наставника у Србији: између прокламованог и скривеног модела. *Настава и васпитање*, бр.2 стр.278-296.
- Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике.

А. Пешикан , С. Антић, С. Маринковић

Пешикан, А. и Антић, С. (2009): Implicit theories of academics on the nature of teaching/ learning process, 3rd TEPE Conference, Umea, Sweden (<http://htk.tlu.se/tepe/papers/>)

Quality assurance in teacher education in Europe (2006), Eurydice - The information network on education in Europe), European Commission, Brussels.

Закон о основама образовања и васпитања у РС, Службени гласник, 72-09.

Подаци о ауторима:

*Др Ана Пешикан, ванредни професор, Одељење за психологију,
Филозофски факултет, Београд
apesikan@gmail.com*

*Мр Слободанка Антић, Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију- ФАСПЕР, Београд
slobodanka.antic@gmail.com*

*Др Снежана Маринковић, ванредни професор,
Учитељски факултет, Ужице
teodoram@ptt.rs*