

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Др Ана Пешикан¹
Филозофски факултет, Београд
Мр Слободанка Антић
Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд
Др Снежана Маринковић
Учитељски факултет, Ужице

UDK-371.12 (371.13)
Оригинални научни рад
НВ. LIX 2.2010.
Примљен: 15. II 2010.

КОНЦЕПЦИЈА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА У СРБИЈИ: ИЗМЕЂУ ПРОКЛАМОВАНОГ И СКРИВЕНОГ МОДЕЛА

Апстракт *Усавршавање наставника је веома важан део унапређивања квалитета образовног система и без реформе образовања наставника не може бити ефикасне реформе образовања. Концепција стручног усавршавања наставника дефинисана је у Закону о основама образовања и васпитања, али поред правног документа и оквира, веома је важна практична реализација те концепције. У овом раду смо анализирали Каталог програма усавршавања кадра у образовању у РС, званични документ из кога наставници бирају програме за своје усавршавање и тиме представља операционализацију образовне политике у домену унапређивања квалитета рада наставника. Примењена је семантичка анализа садржаја која је обухватила: композицију целог документа, категорије програма, параметре појединачних програма и њихову унутрашњу логичку конзистентност. Резултати анализе показују да и поред тога што у земљи имамо законски оквир за ваљан систем усавршавања наставника, његова реализација не одговара концепту професионалног развоја наставника (ПРН): иза Каталога не стоји јасан, целовит, доследан и плански вођен систем усавршавања наставника. Осим тога, Каталог не помаже наставницима да донесу одлуку о избору програма и направе свој профил усавршавања који ће одговорати њиховим личним професионалним потребама и/или потребама школе у којој раде, што би морала да му буде једна од основних функција.*
Кључне речи: *усавршавање наставника, професионални развој наставника, унапређивање процеса наставе, учење*

IN-SERVICE TEACHER TRAINING CONCEPT IN SERBIA - BETWEEN THE PROCLAIMED AND HIDDEN MODELS

Abstract *In-service teacher training is a very important factor for increasing the quality of the education system and without its reform there can be no efficient reform of education. The concept of in-service teacher training is defined in the Bases of Education and Upbringing Act, but besides legal documents and framework, practical realization of the concept is of utmost importance. The paper analyses the Catalogue of the Programme of In-service Educational Cadre Training in the Republic of Serbia, the official document from which teachers select in-service teacher-training courses for personal development and this represents the level of operativity of the adopted educational policy in the domain of enhancing the quality of teachers' work. In our study*

¹ apesikan@gmail.com

we applied the semantic analysis technique which included the following: the composition of the entire document, the programme categories, the parameters of separate courses and their logical consistency. The results of the analysis show that besides the fact that in our country we do have a valid legal framework for in-service teacher training, its realization does not correspond to the concept of professional teacher development (PTD), namely, the Catalogue is not followed by a clear, complete, consistent and plan-guided system of teacher training. Further, the Catalogue offers no assistance to teachers how to select courses and make their personal profile of professional development that will suit their personal professional needs and/or the needs of the school they work in, which should be one of the Catalogue's basic functions.

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

КОНЦЕПЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СЕРБИИ: МЕЖДУ ОБЪЯВЛЕННОЙ И СКРЫТОЙ МОДЕЛЮ

Резюме *Повышение квалификации преподавателей очень важный аспект актуализации качества образовательной системы, и без реформы образования преподавателей не может быть речи об эффективной реформе образования. Концепция повышения квалификации преподавателей приводится в Законе об основах воспитания и образования, но несмотря на правовые нормы очень важной является практическая реализация этой концепции. В данной работе приводится анализ Каталога программ по усовершенствованию кадров в образовании РС- официального документа, из которого преподаватели выбирают соответствующие программы, а сам документ представляет собой операционализацию образовательной политики в области повышения квалификации преподавателей. Использован семантический анализ содержания, который охватывает: композицию документа в целом, категории программ, параметры отдельных программ и их внутреннюю логическую consistency. Результаты анализа показывают что, хотя в стране существуют положительные правовые рамки о повышении квалификации преподавателей, их применение не соответствует концепции профессионального развития преподавателей: за Каталогом не стоит явная, целостная, последовательная система усовершенствования преподавателей. Кроме того, Каталог не помогает преподавателю принять решение о выборе программы и определить профиль усовершенствования в соответствии с личным профессиональным потребностям и/или потребностям школы, в которой работает, а это и есть его основная функция.*

Ключевые слова: *повышение квалификации преподавателей, профессиональное развитие преподавателей, актуализация процесса обучения.*

У свету постоје бројне иницијативе које имају за циљ контролу квалитета у образовању². У последње две деценије велика су очекивања и велики притисци на образовање. Сектор образовања, који је по природи своје

² Hartley and Whitehead, 2006; *Quality assurance in teacher education in Europe*, 2006; Villegas-Reimers & Reimers, 1996

активности инертан, “споровозан“, циклуси му нису краћи од 8-10 година, економски и политички разлози гурају у улогу водећег сектора, одговорног покретача развоја друштва и живог агенса економских бољитака у друштву. Куд ће ови нови захтеви и очекивања одвести сектор образовања, остаје тек да видимо наредних година. Но, без обзира како ће изгледати развој образовања и његове улоге у друштву, важност улоге наставника за формирање конкурентног кадра, способног да се снађе у временима динамичних промена (Пешикан, 2005) остаје ван питања, а образовање наставника важан део унапређивања квалитета образовног система и предуслов сваке озбиљне реформе образовања³.

Иницијално образовање не може да обезбеди наставницима сва потребна знања и умења која ће им бити потребна да се носе с различитим аспектима будуће професије у друштву које се убрзано мења⁴. Наставници би требало да буду тако „опремљени“ да могу да одговоре нарастајућим изазовима друштва знања, да активно учествују у том друштву, припремају оне који уче за аутономно доживотно учење и да непрекидно размишљају о процесу учења и наставе (у литератури се све чешће користи термин *рефлексивни наставник* (Поллард, 2005), са циљем да се у једном термину повежу све ове компетенције.

Концепт припреме и усавршавања наставника временом је доста измењен, од концепта „тренинга“, навежбавања, тј. једнократне, изоловане обуке за стицање одређеног сета знања и умења, ка системском приступу континуираног професионалног развоја наставника (Ивић, и сар. 2003; Little, 1993). У теоријским радовима и истраживањима психологије учења и наставе у последњих пола века доминантна је *социоконструктивистичка* парадигма која учење тумачи као самосталну властиту конструкцију знања онога ко учи. С овако схваћеном природом процеса учења, наставник је кључни партнер у асиметричној интеракцији, он је онај који поставља наставу у *зону наредног развоја* ученика и конципира наставне ситуације (ствара ситуације за учење) тако да омогући и олакша учење предвиђених садржаја специфичној групи ученика с којом ради (Антић, 2010; Hadegaard, 1990; Hill, 2009; Ивић, 1992; 1996; Маринковић, 2010; Пешикан, 2003; Виготски, 1996). Ако је наставник кључни параметар квалитетног образовања, онда је изузетно важна његова припремљеност, оспособљеност за тај посао, јер од квалитета наставе директно зависи квалитет знања које ће ученици стећи. Из оваквог погледа на психологију наставе/учења произишао

³ Ben-Pertz, 2000; Buchberger, et al., 2000; Commission of the European communities, 2008; Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2009; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, 1996; Lieberman and Miller, 2000; Torres, 1996; Van Driel et al, 2000; World Year Book of Education 2007.

⁴ The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns, 2004.

је и савремени концепт континуираног професионалног развоја наставника (ПРН).

Појам ПРН наглашава континуитет и кохерентност-сагласност која мора да постоји између различитих фаза професионалне каријере. У том смислу иницијално образовање и усавршавање наставника су артикулисане фазе на континууму професионалног развоја и требало би да буду делови једне конзистентне политике образовања, а и део шире међународне образовне политике⁵. ПРН се односи на развој особе унутар њене професионалне улоге и укључује формално и неформално искуство. То је шири појам од *развоја каријере* (career development) или усавршавања наставника и односи се на дугорочан процес који укључује разне могућности и искуства која су систематски планирана да би поспешила професионални раст и развој наставника. Кључне одреднице су му да је континуиран, систематски планиран и доживотан процес, смештен у саму школу и кроз сарадњу с осталим партнерима усмерен на поправљање квалитета рада у школи (посебно ученичког постигнућа) и положаја наставничке професије у друштву (Buchberger, et al., 2000; Desimone et al., 2002; Fishmana, et al., 2003; Garet et al., 2001; Guskey, 2002; Hirsh and Killion, 2009; Ивић, и сар., 2003; Lieberman, 1995; Stein et al., 1999; Villegas-Reimeres, 2001).

Друштвени контекст у коме се одвија образовање (и глобални и национални) знатно се променио у последњих пар деценија. Као што смо већ рекли, с развојем економије базиране на знању, пред образовање се постављају високи нови захтеви, од оних који завршавају одређене нивое школовања траже се нове компетенције, а самим тим су се променили захтеви који се постављају пред наставнике. Нове компетенције које се очекују од наставника постале су саставни део глобалних, европских и националних докумената који уређују образовне политике. У овом раду смо истакли следећа документа: Закон о основама образовања и васпитања РС (2009), Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (ЕС, 2005), Education and Training 2010 (ЕС, 2009) и Quality Assurance in Teacher Education in Europe (ЕС, 2006). Као подршку наставнику, да би он постао (и остао) оспособљен за нове професионалне улоге, у поменутиим документима наводи се да је потребно да образовни систем обезбеди: сва она знања, педагошка умења и ставове која су наставницима неопходна да би били ефикасни у раду; добро корординисано, кохерентно образовање и ПРН с адекватним ресурсима; промовисање модела рефлексивног наставника и истраживања властите праксе; промовисање професије наставника (постојање професионалних удружења, не синдикалних); подршка професионализацији посла

⁵ Quality assurance in teacher education in Europe, 2006; Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2009.

наставника. У овом контексту промењених и повећаних захтева за наставнике настао је овај рад с идејом да (макар у једном сегменту) утврди какву врсту подршке за ПРН наш систем пружа наставнику.

Предмет анализе

У новом Закону о основама образовања и васпитања у РС (2009) важно место у развоју система образовања дато је професионалном развоју наставника. Зато нас је интересовало која се концепција усавршавања наставника реализује у пракси, да ли постоји разлика између прокламованог професионалног развоја наставника и оног који се реализује и како образовни систем „моделује“ наставника у контексту. Предмет наше анализе је *Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2009/2010. годину* (2009) јер он представља конкретизацију и операционализацију образовне политике, Односно одредби Закона које се односе на унапређивање квалитета рада наставника. Каталог би требало да споји, с једне стране, захтеве образовног система (какво образовање се тражи од наставника) и с друге стране, све што је наставницима (као професионалцима с мањим или већим професионалним искуством) потребно за доношење одлуке о томе како да управљају својом каријером. С обзиром на улогу, оно што се налази у Каталогу требало би да нуди модел (пожељног) усавршавања и да усмерава наставнички избор програма.

Методологија

Овај рад је квалитативно истраживање у коме је коришћена метода семантичке анализе садржаја примењена на релевантни производ социјалне документације, који овде представља Каталог стручног усавршавања наставника. Анализа се одвијала на два нивоа, па је и јединица анализе различита за сваки ниво. На првом нивоу анализиран је документ у целини, изведена је анализа *категорија* програма и *композиције документа* (Каталога). Јединица анализе на овом нивоу је категорија програма. На другом нивоу анализирани су појединачни *програми*, односно *параметри* који их описују и њихова *унутрашња логичка конзистентност и усаглашеност* на нивоу програма. Јединица анализе на овом нивоу је поједини програм и параметри који га дефинишу (наслов, аутори, реализатори, институције које подржавају програм, теме, трајање и број учесника).

Резултати

Анализа Каталога

I ниво анализе категорија програма и композиције Каталога у целини. Каталог стручног усавршавања наставника за ову школску годину нуди 840 програма (то је број акредитованих програма од 1.092 пријављена). У претходном каталогу за 2008/09. шк. год. био је 571 програм, што је више скоро за трећину. Међутим, не може се рећи да је повећан број програма допринео квалитету Каталога, што ће се видети из података који следе.

Каталог је организован по следећим категоријама:

Табела 1. Преглед категорија програма у Каталогу са бројем програма

| | | |
|--|------------------------------------|-----|
| 1. Српски језик и књижевност | | 25 |
| | Библиотекарство | 8 |
| 2. Математика | | 38 |
| | Информатика | 80 |
| 3. Друштвене науке | | 26 |
| | Менаџмент | 23 |
| 4. Природне науке | Биологија и екологија | 34 |
| | Физика | 16 |
| | Географија | 11 |
| | Хемија | 12 |
| | Природне науке | 14 |
| | Техника | 8 |
| 5. Средње стручно образовање | | 98 |
| 6. Страни језик | | 28 |
| 7. Уметност | Драма и покрет | 16 |
| | Ликовна култура | 21 |
| | Музичка култура | 55 |
| 8. Физичко и здравствено васпитање | Физичко | 22 |
| | Здравствено васпитање | 23 |
| 9. Васпитни рад | Оснаживање компетенција наставника | 89 |
| | Подршка развоју ученика | 49 |
| | Сарадња с родитељима | 8 |
| | Веронаука | 4 |
| | Општа култура | 9 |
| 10. Предшколско васпитање и образовање | | 57 |
| 11. образовање деце с посебним потребама | | 47 |
| 12. Националне мањине | | 19 |
| Укупно | | 840 |

При прегледу категорија и композиције Каталога отворили су се неки од проблема.

Проблем класификације програма.

Табела 2. Проблеми у класификацији програма

| Проблеми | Примери |
|--|--|
| Категорије се преклапају, па се иста врста програма може наћи у различитим категоријама. | Преклапање програма који су из домена <i>здравственог васпитања</i> с категоријом Предшколско васпитање и образовање (<i>Од игре до здравља</i>), или с категоријом <i>Образовање деце</i> с посебним потребама (<i>Дете са епилепсијом у разреду</i>). |
| | Програми <i>превенције насиља</i> у <i>Здравственом васпитању</i> (<i>Превенција повреда и насиља код адолесцената</i>), а у категорији <i>Васпитни рад</i> има 13 програма на ту тему (нпр. <i>Више лица насиља</i> , <i>Вршњачко насиље и шта са њим</i> , <i>Алтернатива насиљу</i> , <i>Сигурна школа – живимо без насиља</i>). |
| | Програми <i>превенције злоупотребе дрога</i> у категорији <i>Здравствено васпитање</i> (<i>Здравствена безбедност ученика – превенција злоупотребе дрога</i> , <i>10 корака-- програм превенције болести зависности</i> , <i>Како избећи замку зависности – школски програм превенције болести зависности</i> , <i>Први корак превенције болести зависности</i> и сл), али и у категорији <i>Васпитни рад</i> (нпр. <i>Школа као превентивни фактор у спречавању наркоманије</i>). |
| | Проблем стреса код наставника је, такође, и у <i>Здравственом васпитању</i> (<i>Синдром изгарања наставног кадра</i>) и у <i>Васпитном раду</i> (<i>Управљање стресом деце, наставника и родитеља</i>). |
| Преклапање међу поткатегијама унутар категорије | Унутар категорије <i>Васпитни рад</i> постоје поткатегије <i>Оснаживање компетенција наставника</i> и <i>Подршка развоју ученика</i> , али и мешање програма између ових поткатегија (нпр. под <i>Подршком развоју ученика</i> је <i>Обука наставника за решавање дисциплинских проблема у настави</i> , а по садржају би требало да припада поткатегији <i>Оснаживање компетенција наставника</i>) |
| Преклапање програма из једне поткатегије и друге категорије | Поткатегија <i>Подршка развоју ученика</i> и категорија <i>Здравствено васпитање</i> деле исте теме (нпр., <i>наркоманија</i>) и није јасно по којим критеријумима су програми сврстани у једну или у другу категорију (<i>Реч, игра и стваралаштво у борби против наркоманије</i> или <i>Први корак превенције болести зависности</i>); |
| Класификација није исцрпна, постоје програми који се не могу подвести под постојеће категорије | Програм <i>Активно учење/настава</i> је сврстан под <i>Васпитни рад</i> . Реч је о програму који се односи на општу методологију образовног рада, па је тако именовање категорије (<i>васпитни рад</i>) знатно сужење одређења програма <i>Активно учење</i> . . |

Први проблем који се показује у анализи је да класификација програма не одговара логичким захтевима добре класификације: да мора постојати један прецизно дефинисан принцип деобе класе; подела на класе требало би да буде исцрпна, њом би требало да буду обухваћени сви случајеви из домена у коме се врши класификација; и класе се не смеју преклапати. У Каталогу не постоји један принцип класификације, већ их је неколико: предмет (садржај), образовни ниво (средње стручно, предшколско), образовни или васпитни рад, специфичне групе деце (програми за децу с посебним потребама, децу припаднике етничких мањина). Последица недоследног и нејасног критеријума за класификацију је низ грешака које су настале у разврставању програма: неки програми се налазе у погрешној категорији (нпр. под васпитним радом налазе се образовни програми, са васпитним програмима су измешане компетенције наставника и општа дидактичка питања).

Друга негативна последица је недоследност у разврставању програма, тј. категорије се преклапају, па се иста врста програма може наћи у различитим категоријама. Врста проблема и примери дати су у табели 2.

Треће, морамо напоменути да недостају неки други облици категорисања програма који би могли да олакшају наставницима доношење одлуке за који програм да се одреде. Програми су категорисани само као *обавезни* и *изборни* (није експлициран критеријум који их разликује), мада би било веома пожељно да су разврстани и по природи обуке, у смислу да ли су концептуалног типа или је реч о програмима у којима се уче конкретни обрасци понашања, или да ли су исходи које би обуком требало остварити општи, широко трансферне природе, или је могућ само ограничен, уски трансфер на само неке ситуације подучавања. У планираној образовној политици има простора за све типове обуке, само је битно када, којим редом и у којој мери би наставници требало да пролазе одређене типове обуке.

Проблем концепције Каталога у целини.

Анализа композиције Каталога јасно показује начин на који је он настајао. Програми су скупљани „одоздо“, сабрани су понуђени програми, па су затим разврставани у општије категорије. Ако се иде од промишљене образовне политике, онда би приступ морао бити „одозго“, тј. од националне концепције усавршавања наставника. На основу планираног концепта образовања наставника дефинишу се категорије програма које би наставници требало да прођу, па се у унапред припремљене категорије разврставају програми који прођу акредитацију. Овако постављене категорије имале би и улогу водича, тј. јасно би саопштавале наставницима шта систем (образовна политика) сматра да је њихова улога, шта би требало да знају, умеју,

како да компоунују властити профил усавршавања, као и шта је оно што ће се оцењивати у њиховом раду и узимати у обзир за њихову лиценцу и напредовање

На основу унапред постављених категорија (шта нам је потребно за професионални развој наставника у земљи, а узимајући у обзир анализу полазног стања) могу се расписати и наменски конкурси за тачно одређену врсту едукативних програма. То би решило проблем с којим се срећемо у пракси да има предмета и образовних области које нису покривене ниједним програмом усавршавања. Уз то, веома важно питање континуитета усавршавања наставника би овим приступом такође било лакше и логичније решити. Наиме, наставници могу проћи неке круцијалне програме у пет година и када крене нови циклус питање је шта ће бирати у наредном циклусу (не праве се велики, концептуални програми усавршавања на пар година). Идеја континуираног рада у одређеном правцу, дограђивања, низања програма, пролажења од базичног ка вишим нивоима обуке може бити укључена само у концепт „одозго“, никако у *ad hoc* скуп тренутних понуда тј. „шта добијемо“. Проблем с индуктивним приступом („одоздо“) је и то што је у њега скоро немогуће узидати обуку наставника за самобирање програма обуке и успешно вођење властите каријере.

II ниво анализе појединачних програма и параметара који их дефинишу. Параметри програма који су дати у Каталогу су: наслов, циљна група, аутор, реализатор, институција која подржава програм, теме, трајање и број учесника. Гледано из позиције наставника који би требало да донесе одлуку о избору програма, сматрамо да избор параметара није ни довољан ни добар. Озбиљнији проблем од природе самих параметара јесте начин њихове реализације.

Анализа програма је показала следеће:

1. У опису програма недостају **многи важни параметри**⁶:

– **Нема циљева програма.** Тешко је замислити да неко може да донесе добру одлуку о томе у чему жели да се обучава уколико не зна шта је циљ те обуке (циљеви морају бити формулисани јасно, недвосмислено, морају бити операционализовани, дати у категоријама знања, умења, ставова и понашања, морали би бити и мерљиви, тј. проверљиви, да су тако формулисани да је могуће и проверити да ли су реализовани). Још би било упутније да су поред циљева наведени и исходи, односно које ће то новине и промене (знањима, вештинама, умењима, компетенцијама, ставовима, понашањима) донети таква обука.

⁶ Број параметара који се траже у формуларима за акредитацију програма је већи од оних који су дати у Каталогу. То говори да су параметре који су дати у Каталогу аутори сматрали довољним да наставник донесе одлуку о избору програма за усавршавање.

– **Нема евалуације (проверености) програма.** Према истраживањима (Guskey & Yoon, 2009), то је један од кључних параметара који одваја успешне програме стручног усавршавања од неуспешних. У нашем Каталогу не само да не постоји податак о томе да ли је програм проверен, евалуиран, него овај параметар није узет у обзир ни у поступку акредитације. Тако су у Каталогу, једни до других, програми који су осмишљени непосредно за конкурс и никада нису практично испробани и програми који су проверени, имају вишегодишње искуство у реализацији или, што је још важније, они који имају објективне евалуације домаћих, неки чак међународних експерата и институција.

– **Нема афилијације и професије аутора.** О квалитету програма говори посредно и професија аутора програма и институција из које долазе. Тешко се могу бирати програми ако се не зна ко су његови аутори, која је њихова струка и где раде. На пример, да ли су аутори програма који се бави образовним прописима правници (они су по дефиницији стручни за то) или неко овлашћен (од кога?) за тумачење тих прописа? Од 840 акредитиваних програма у **493 програма није видљиво ко су аутори програма**, где раде, шта су по струци. У осталих 347 програма: аутори су с неког факултета или института (147); школе или вртића где раде као наставници или стручни сарадници (140); аутори су мешовито са факултета и из школе (30); психотерапеути и клинички психолози (7); шахисти (6); студенти Учитељског факултета (1). Слично је с установом из које долазе аутори програма. На пример, аутор програма о разредном менаџменту ради у једној основној школи. Отворено је питање да ли су та искуства стечена у једној основној школи довољна да се знања и умења пренесу у друге контексте. Посебан проблем је када су аутори програма запослени у Министарству просвете, школским управама или у заводу за унапређивање или вредновање у образовању. Ово, с једне стране, отвара питање ауторства (некада су „аутори“ само они који су у дотичној институцији били задужени за реализацију датог програма), а с друге стране, питање судара интереса (да су програми из кућа које копирају политику усавршавања и акредитују програме).

– **Нема податка о типу обуке.** У Каталогу недостаје податак о ком типу обуке је реч у програму: да ли је то семинар, трибина или стручни скуп (сабор). У 39 програма можемо закључити да није реч о семинарима и трибинама, јер је број учесника преко 60 људи. Теоријски гледано, сваки од типова обуке има своје максималне домете који су у складу с његовом природом. Образовни потенцијал који, у најбољој варијанти, носи стручни скуп (који је по правилу обима неколико стотина до пар хиљада људи) може бити само преношење одређеног броја информација (уколико се омогуће основни услови да је говорнике могуће чути и видети). Ако је реч о трибини, поред

информисања, у најбољој варијанти, може доћи и до размене мишљења и искустава (уколико је добро организована трибина и не укључује више од 50-60 људи). Семинари, посебно интерактивни, у којима се уважава и користи професионално знање и искуство учесника, са малим групама учесника (до 30) једини омогућавају стицање нових знања, умења, развој компетенција или рад на промени ставова и понашања, што би требало да доведе до промене праксе наставника. Ако образовни систем жели да наставници стекну применљива знања, да овладају новим компетенцијама, онда је битно који тип обуке су прошли. Када се похађање обука награђује бодовима који су везани само за број сати обуке, измиче овај изузетно важан критеријум како су наставници те бодове добили, да ли пасивним слушањем или активним савладавањем и практиковањем садржаја у којима се обучавају. Тривине или стручни скупови (нпр. Јануарски дани просветних радника у Дому синдиката, Сали хероја или Сава центру) су такође потребни, али не могу да буду замена за семинаре с активним укључивањем учесника у рад, не могу се једнако бодовати, јер им ни теоретски домети нису једнаки (да о искривљавањима у пракси и не говоримо). Ово даље значи да би бодовање наставника, на неки начин, требало да узме у обзир и овај параметар.

– **Недостаје опис начина рада** у току обуке. Овај параметар је повезан с типом обуке – из појединих типова обуке могу проистећи само одређени начини рада, али одређени тип обуке не гарантује и примену најбољих или адекватних начина рада. На пример, семинар иако се реализује у малој групи не мора бити интерактиван, али може укључивати и различите видове интерактивног рада и било би добро да наставници имају информацију о томе. Професионална обука одраслих људи који већ раде и поседују важна практична знања и искуства мора бити другачије заснована него све друге обуке. Промена у професионалном понашању може да се деси само ако обука испуни одређене предуслове попут следећих (Пешикан и сар, 2004): да обезбеди мотивацију (унутрашњу – да излази у сусрет потребама наставника, и/или спољашњу – да им је потребно за лиценцу, да морају по закону); да полази од њихових постојећих професионалних знања, искустава, уверења, да их уважи и експлицира (посебно када су у питању типичне заблуде, погрешна уверења, фолк-педагогије или фолк-психологије); да оснажује њихова методичка знања тако што ће их повезивати са садржајем, подучавати их појмовима и концептима, уважавати њихово искуство и услове у којима је стечено, конципирати обуку у зони наредног развитка компетенција наставника и обезбедити подршку оних који подучавају наставнике, али и њиховог окружења и система, да би истрајали у промени. О начину рада посредно се може закључити на основу броја учесника и трајања семинара. Што је мање људи и семинар траје дуже, већа је вероватноћа да се користе

неке интерактивне методе подучавања. И обратно, што је време краће и број учесника већи, већа је вероватноћа да је реч о предавању (Маринковић, 2010).

– **Недостаје податак да ли је програм оригиналан или изведен** (изведен из другог програма или преузет, преведен). Порекло програма је важна информација. Да ли је оригиналан или је адаптиран или преведен неки инострани програм (да ли за то постоји одобрење или не), или је изведен из неког од већ постојећих. Ако је програм изведен, обавезни минимум гаранције квалитета је да аутори оригиналног програма дају неку врсту сагласности да је изведени програм у складу с оригиналним и да одговара по квалитету. Није реткост ни „преливање“ садржаја, знања и компетенција стечених у оквиру одређеног оригиналног програма у нове изведене програме, најчешће без упућивања на оригинални извор⁷. То је посебно актуелно у нашој средини где не постоје разрађени механизми за заштиту интелектуалних права и својине.

2. Постоје двојаки проблеми с параметрима програма: и с њиховом функцијом и с њиховом реализацијом. Једна врста проблема је природа и функција самих параметара (табела 3), а друга, начин њихове реализације у Каталогу. Неки параметри програма који су дати у Каталогу због начина на који су презентовани, реализовани, не доприносе бољем разумевању програма, него напротив, отежавају његову процену од стране наставника и самим тим његов избор. Некада је то последица недовољно јасних инструкција за попуњавање формулара за акредитацију (па су аутори програма различито разумевали питање на који су давали одговоре) а некада нередигованог прихватања свега што је написано у прихваћеним програмима.

3. Не постоји унутрашња логичка конзистенција и усаглашеност параметара у оквиру једног програма. Као што се већ види и из табеле 3., када се погледају међусобни односи, међусобна усклађеност параметара који дефинишу један програм (који би сви заједно требали да чине „личну карту“, сажети опис, идентификацију програма) уочавају се бројни проблеми, као нпр: наслов не одговара темама, неусаглашене теме и дужина трајања (превелики број тема за дато време или превелико трајање за врсту теме), а посебно важан проблем је упаривање компетенција реализатора/аутора и

⁷ CEON – Центар за евалуацију у образовању и науци (www.ceon.rs) већ две године ради на пројекту утврђивања плагијаризма у образовању и науци у Србији. Програм открива веома тачно плагијате текстова, а нова сугестија је да се у анализу убаци и национални програми из образовања и науке, попут овог Каталога. Школа би морала бити и васпитна институција и не би смела да подржава ниједну врсту фалсификата, што у суштини плагијати јесу.

теме која се обрађује (нпр. стручњак за садржај обучава наставнике како да га пренесе и сл.).

Табела 3. Типови проблема који се јављају код параметара и илустрације за њих

| Параметар | Врста проблема | Пример |
|-----------|--|---|
| Теме | Теме би требало да представљају програм рада обуке. Проблеми су: мешају се теме и дисциплине, научне области, или се теме сведу на списак садржаја одређене дисциплине. | Нпр. „наставне методе; наставни облици; наставна средства; корелација и иновација у настави и наставни план; креативност наставника у прављењу и реализацији наставног плана“; као једна од 33 теме наведено: „Методика наставе хемије (дидактички потенцијал наставе хемије, развој спонтаних појмова у хемијске научне појмове, рационалност и организација наставе хемије“; „Комуникација; Инклузија; Дијалог“; „Вокална музика; инструментална музика; вокално-инструментална музика; експресија и драматургија“; „Свите за соло чело Г-дур; Свите за соло чело д-мол; Свите за соло чело Ц-дур“; „Друштвени значај и утицај туризма; Агробизнис – систем, управљање, развој; повезаност туризма и агробизниса; Мала и средња предузећа у туризму и агробизнису; Туристички бизнис будућности; стратегијско-пословни аспекти европских интеграција“ итд. |
| | Превише тема за један семинар или обуку | Нпр. 34 теме за 8 сати или 24 сата (Еко-физика); 16 тема за 16 сати (Ка савременој настави географије); 24 теме за 8 сати (Савремени проблеми у физичкој географији); 33 теме за 24 сата (Савремени трендови и методологија рада у оквиру различитих предмета природних наука) |
| | Теме формулисане као циљеви | „мотивисање ученика за читање“ |
| Аутори | Ко је заиста аутор: онај који је оригинално створио дати програм, онај који га је преузео однекуд, онај који га је извео из другог оригиналног програма, онај који је у оквиру свог радног места тај програм разрађивао или спроводио у одређеној институцији? | Менса НТЦ систем учења или Менсине технике учења у настави предмета ликовна култура (да ли је то Менсин програм, или ауторски?) Нпр. програми Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања: Употреба просветних картона; Самовредновање у функцији развоја школа/установа; Школско оцењивање у основној и средњој школи Напомена: Министарство просвете, школске управе, Завод за унапређивање и Завод за вредновање образовања и васпитања, регионални центри за усавршавање могу имати своје програме усавршавања, али уколико имају своје програме (што може бити сасвим легитимно) ти програми не би требало да буду у истом статусу и да се на исти начин акредитују као остали јер су фаворизовани по природи ствари, јер су ово институције које директно обликују и спроводе националну образовну политику. Друго отворено питање јесте да ли запослени у тим кућама и могу да буду аутори програма? |

Концепција стручног усавршавања наставника у Србији...

| | | |
|-----------------|--|--|
| Наслов програма | <p>Формулација непрецизна, нејасна превише уопштена, или неинформативан наслов</p> | <p>Успешна практична настава уз примену методике; Унапредимо дечји развој (развиј говора код деце); Свет наше деце (рад с децом са проблемима у понашању); Филозофија са етиком (назив целе дисциплине); Савремена настава математике; Интерактивно препознавање – пут развоја (улога наставника, специфичности позива наставника итд); Математичке дискусије; Ка савременој настави географије; Методика за ефикаснију наставу; Историја – учитељица живота; Конференција за стручно усавршавање наставника енглеског језика; Трибина о информатичким знањима; Између прописа и праксе; Компетентан наставник између теорије и праксе; Лепота ће спасити свет (семинари против абортуса и промоција брака и породице); Гитар-арт фестивал (назив културне манифестације); Републички зимски семинар (који предмет?); Једнака шанса свим ученицима и савремена настава (креативност, неуспех у школи, теорије учења, варијабле учења, методе развијања мишљења, облици рада); Оснаживање компетенција наставника (синоним за све програме из Каталога); Професионално оснаживање школа (а односи се на психолошку едукацију запослених у образовању); Сусрет кроз дијалог; Стручне трибине Друштва учитеља Београда; Професионални развој учитеља; Спортско змај – јасле (развиј и праћење моторног развоја); Бирам, стварам и откривам (како искористити непосредну околину у раду с децом); Курс за васпитаче предшколских установа са наставним језиком словачким (о комуникацији на матерњем језику, сарадња са стручним кадровима из других земаља); Маестрова рука – Младен Јагушт (тумачење музичког дела); Велике годишњице Ф. Шопена и Р. Шумана – 200 година од рођења; Корак ка култури (карактеристике уметности кроз време); Креативна настава: наставник–ученик–родитељ, тим који побеђује (о принципима ефикасног учења) итд., итд.</p> |
| Време | <p>Премало времена за велике теме, превише времена за једноставне теме</p> | <p>Нпр. Еко-физика има превише тема – 34 за „најмање један радни дан (8 сати); највише три радна дана (24 сата)“; оснаживање из целокупне дидактике за 8 сати; Превелик број сати спрам теме, нпр.: Оснаживање младих кроз ученичке парламенте: 24+24 сата; Напомена: Нема начина да се у сате усавршавања рачуна време између два нивоа обуке у коме учесници морају да спроведу и испробају нешто од научног (код два програма помиње се и супервизијски семинар и један програм између два ступња у обуци има практично опробавање и примену програма, али није начелно решен тај проблем, у концепцији није предвиђена таква степенаста и дугорочнија обука уз праћење реализације, а није предвиђено ни код пријављивања програма).</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>Институција која подржава програм</p> | <p>Нејасна функција овог параметра: да ли је реч о институцији која гарантује квалитет програма (морала би онда бити референтна за питања из програма) или институција која је потенцијални корисник резултата обуке или нешто треће?</p> <p>Постојање сукоба интереса: уколико су институције носиоци образовне политике (нпр. ЗУОВ подржава програм, а истовремено је институција која обавља акредитацију)</p> | <p>Нпр. Дечји плесни савез; Планинарски савез Србије; Планинарско смучарско друштво; Арт клуб Земун; „Страни културни центри и амбасаде“; Британски савет и америчка амбасада; Goethe Институт; Uno-Lux НС д.о.о. Београд; Нафтагас Нови Сад; „Др Јарић“ Нови Сад; Наставно-научно веће Факултета спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду; Међународна асоцијација за урбану екологију „Екоман“; Манастир Студеница; Форум педагога Србије и Црне Горе; Савез удружења медицинских сестара предшколских установа Србије; „Пријатељи деце“ општине Пожаревац; Часопис “Образовна технологија“; Удружење “Матуре арт“; Чачак; НВО „Корак по корак“; нпр. Школа рачунара и страних језика „НС Pro group“. подржава програм из веронауке Свете тајне</p> |
| <p>Ко су реализатори?</p> | <p>Као реализатори наводе се читаве организације, друштва, институције – сигурно је да сви њихови чланови не знају и не могу да преносе садржај програма (ако је неким програмима дозвољено да не именују реализаторе, а од других програма је тражено да се сваки реализатор властитим потписом обавезе да ће реализовати програм, несумњиво је да нису сви програми у истом положају).</p> <p>Које референце имају (или би требало да имају) реализатори да их препоручују баш за тај садржај, али и за рад са одраслима (андрагошка методика)?</p> | <p>Савез славистичких друштава Србије; Друштво за српски језик и књижевност; Словакистичко друштво Војводине; Наставници и сарадници Филолошког факултета; Катедра за српски језик; “аутори програма и наставници историје“; „библиотекари Одсека за унапређивање библиотечке делатности и Одељења за обраду и библиографска истраживања“; Истраживачка станица Петница; „Инструктори за методику наставе енглеског као страног језика, изворни говорници енглеског језика, доктори, магистри наука, стручњаци за методику наставе енглеског као страног језика који поседују међународно признате лиценце“; „...Нина Лаудер, Наоми Моир и други“; „професори универзитета из земље и иностранства, као и наставници енглеског језика који раде у основним и средњим школама(!)“; „професори, инструктори“; „наставници и професори енглеског језика“; „Лингва“; „чланови стручних тимова Савеза учитеља Србије, чланови комисије пројекта Креативна школа, учитељи чији примери добре праксе буду одабрани на конкурс“.</p> |

Ево само неких примера: програм Савремена историографија и настава историје у Србији реализују историчари, али ниједан стручњак за методику наставе историје, нити психолог, педагог; Узајамно професионално оснаживање за унапређивање квалитета наставе (учење на даљину путем Интернета) – аутор је дипломирани школски психолог, педагог, реализатори: педагози, психолози, само један специјалиста образовних технологија, ниједан стручњак за e-learning, информатику, програмирање; Примена техника учења у настави (теме рад на тексту, функционална писменост) а реализатори: педагог и психолог, али и магистар уметности и археолог;

Коришћење Интернета у настави, аутор је учитељица, реализатори две учитељице, једна спец. образовне технологије и један дипломирани филолог; Примена e-learning метода наставе у образовању, аутори и реализатори инжењери без иједне компетентне особе за процес учења/наставе (педагог, психолог); Математичке дискусије, обука наставника за примену иновативних метода у настави, за избор најсврхисходнијег методског приступа, а аутори само професори Математичког факултета и Електротехничког, без иједног стручњака за процес наставе/учења; седам програма из математике имају за циљ подизање мотивације за учење математике у основној и средњој школи, а аутори и реализатори су професори са Факултета техничких наука у Новом Пазару и Природно-математичког факултета у Новом Саду, а у бављењу мотивацијом нема ниједног психолога; Упознај и покрени – подршка развоју друштвености код ученика – нема психолога међу ауторима.

Закључци

Наставници играју кључну улогу за обезбеђење квалитета образовања, али, наравно, не делују сами. Образовање наставника утиче на квалитет учења и зато усавршавање наставника мора бити део националног образовног система, део кохерентне националне образовне политике која мора бити подржана адекватним ресурсима. Нужна је планска и систематска подршка сталном усавршавању наставника кроз концепцију професионалног развоја наставника (ПНР). Нажалост, када погледамо резултате урађене анализе, очигледан је раскорак који постоји између прокламованог и реализованог модела усавршавања наставника у Србији. Резултати анализе Каталога показују следеће:

– Овако конципиран и направљен Каталог **не пресликава намере** из Закона: нема вођеног система усавршавања наставника у који је узидана национална образовна политика. Другим речима, начин операционализације и реализације концепта усавршавања је такав да се њиме не може спровести ваљани ПРН у земљи. Концепција и композиција Каталога у целини има пре карактеристике концепта обуке него ПРН концепта.

– Категорије програма у Каталогу су изведене „одоздо“, од понуде, а не „одозго“ од концепције усавршавања, што омета реализацију квалитетног ПРН. У доследно спроведеној образовној политици моделовање понашања наставника није препуштено случају, тј. ономе шта се нађе у понуди. Уместо тога, требало би на основу анализе компетенција наших наставника да се циљано траже програми који ће одговорити постављеним захтевима, па да се затим од њих бирају најбољи.

– Каталог је тако направљен да отежава наставницима доношење одлуке о избору програма: недостају веома важни параметри који одређују и описују програм; функција појединих параметара је нејасна и дискутабилна, а њихова реализација често таква да не даје довољно релевантних информација о програму; често не постоји унутрашња конзистентност и усаглашеност параметара програма; наставници немају довољно података на основу којих би донели одлуку шта је најкорисније за њихов властити професионални развој, а шта би било посебно корисно за развој школе у којој раде. Због свега тога, процес доношења одлуке о властитом стручном усавршавању наставника може бити збуњујући и нимало лак посао.

Други део анализе наших програма усавршавања бавиће се питањем *колико смо далеко од ефикасног модела.*

Литература

- Антић, С. (2010). *Кооперативно учење: модели, потенцијали, ограничења*, Институт за психологију Филозофски факултет, Београд.
- Ben-Pertz, M. (2000). When Teaching Changes, Can Teacher Education Can be Far Behind?, *Prospects*, 30 (2), 215-224.
- 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.
- Commission of the European communities (2008). Progress Towards The Lisbon Objectives In Education And Training – Indicators and benchmarks. Retrieved from www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels: European Commision, 2005; Retrieved from www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53 (6), 4-10.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. In: *Teacher Education at the Turn of the Century: The Progression Responds*. V. 51, No. 3, pp. 166-173.
- Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. i Birman, B.F. (2002). Effects of Professional Development on Teacher Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, No. 2., pp. 81-112.
- Education and Training 2010*. European Commision, Brussels, 2009, retrieved from http://www.ec.europa.eu/dgs/education_culture.
- Fishmana, B.J., Marxa, R.W., Besta, S. & Revital T. (2003). Linking teacher and student learning to improve Professional development in systemic reform *Teaching and Teacher Education* 19, 643–658.
- 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. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No. 3/4, 381-391.
- Guskey, Yoon, (2009). What works in professional Development? *Phi Delta Kappan*, 495-500.
- Hadegaard, M. (1990). The zone of proximal development as basis for instruction. U Moll, L.C. (Ed), *Vygotsky and Education – Instructional Implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press, Cambridge, 349-372.
- Hartley, D. and Whitehead, M (Eds.) (2006). *Teacher Education: Globalization, Standards and Teacher Education*, Routledge, New York.
- 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.
- Ивић, И. (1992) Теорије менталног развоја и проблем исхода образовања, Психологија, Вол. XXV, Но. 1-2, стр. 7-35.
- Ивић, И. A draft of a necessary curriculum theory. U „Towards a modern learner-centered curriculum“ Институт за педагошка истраживања – УНЕСКО – УНИЦЕФ, Београд, 24-47.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2003). *Активно учење 2* (друго издање). Институт за психологију, Београд.
- Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2009/2010. годину*. Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2009.
- Lieberman, A. and Miller, L (2000). Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for a New Century. In Brandt, R.S. (Ed) *Education in a New Era*. Alexandria, VA: ASCD, 47-65.
- Lieberman, A. (1995). Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 591-596.
- Little, J. W (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 15, No. 2, 129-151.
- Маринковић, С. (2010). Професионални развој наставника и ученичко постигнуће. Ужице: Учитељски факултет
- Peart, G. & Harris, R. (2003). *Evaluative review of Active Learning in Serbia and Montenegro 1994-2004*, Beograd: UNICEF.
- Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пешикан, А. (2005): Профилисање будућих дипломираних стручњака, *Психологија*, Вол. 38, бр. 3, стр. 239-253
- Пешикан, А., Антић, С. и Врбашки, Ј. (2004). *Латерални ефекти пројекта Активно учење: самопроцена инструктора*, Научни скуп Емпиријска истраживања у психологији Филозофски факултет, Београд, стр. 46.
- Pollard, A. (2005) *Reflective teaching : evidence-informed professional practice*, London, New York, Continuum.
- Quality assurance in teacher education in Europe (2006)*, Eurydice-- The information network on education in Europe), European Commission, Brussels.

- Stein, M.K., Shwan Smith, M. and Silver, E.A. (1999). The Development of Professional Developers: Learning to Assist Teachers in New Settings in New Ways. *Harvard Educational Review* 69(3), 237-269.
- The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns* (2004), Key topics in education in Europe, vol. 3, Eurydice-- The information network on education in Europe, European Commission, Brussels.
- Torres, Rosa Maria (1996). Without reform of teacher education there will be no reform of education, *Prospects*, vol. XXVI, No. 3, 447-467.
- Van Driel, V.H., Beijaard, D. and Verloop, N. (2000). Professional Development and Reforms in Science education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Виготски, Л. (1996). *Проблеми опште психологије*. Сабрана дела. Београд: Завод за уџбенике.
- Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (1996): Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world, *Prospects*, Vol XXVI, No. 3, 470-492.
- Villegas-Reimeres, E. (2001): *Teacher professional Development: An international review of the Literature*, Wheelock College, Boston.
- World Year Book of Education 2007: Educating the Global Workforce: Knowledge, knowledge work and knowledge workers*. L. Farrell and T. Fenwick (Eds). London and New York, Routledge.
- 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
FASPER, Београд
slobodanka.antic@gmail.com*

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