

Radovan Antonijević¹, Aleksandar Tadić², Nataša Nikolić³
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Nastavnikova percepcija vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja⁴

Apstrakt: Vrednovanje efekata realizacije seminara stručnog usavršavanja profesionalaca u obrazovanju treba da omogući da se objektivno sagledava šta su učesnici naučili na seminaru, na koje načine su to primenili u praksi i koji su efekti primene naučenog u praksi. Zbog toga postupci vrednovanja efekata realizacije seminara imaju svoju ulogu u ukupnoj proceni vrednosti programa seminara, onim što seminar obezbeđuje učesnicima u pogledu kompetencija koje se kod njih razvijaju i mogućnosti da se određenim promenama obezbedi unapređenje efikasnosti i efektivnosti programa seminara. Ključni akteri vrednovanja jesu upravo učesnici seminara, od kojih se očekuje da na objektivan način sagledaju i procene efekte njegove realizacije. U tom pogledu, značajna je i percepcija nastavnika koja se odnosi na kvalitet vrednovanja efekata realizacije seminara stručnog usavršavanja, što je bio predmet proučavanja ovog rada.

Ključne reči: stručno usavršavanje, seminar za nastavnike, efekti realizacije programa, vrednovanje efekata

Teorijski okvir istraživanja

Za većinu profesija karakteristična je potreba za kontinuiranim stručnim usavršavanjem, što se odnosi i na delatnosti vaspitanja i obrazovanja. Da bi se obaveze koje nameću određena profesija i radno mesto ispunjavale efikasno i produktivno, neophodno je kontinuirano učenje, unapređivanje postojećih i sticanje ne-

¹ Dr Radovan Antonijević je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (aa_radovan@yahoo.com).

² Dr Aleksandar Tadić je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (aleksandar.tadic@f.bg.ac.rs).

³ Nataša Nikolić je saradnik u nastavi na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (natasa.nikolic@f.bg.ac.rs).

⁴ Rad je nastao u okviru projekta *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* (179060) Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i *Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja* (179020) Učiteljskog fakulteta u Beogradu, koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ophodnih novih znanja i veština. Drugim rečima, potrebno je usavršavanje koje treba da traje tokom celog radnog veka, kao sastavni deo profesionalnog razvoja, što je karakteristično i za nastavnički poziv. Uporedo s tim, obrazovna reforma zahteva od nastavnika ne samo da ažurira i osvežava svoje prethodno stečene pedagoške, psihološke i didaktičko-metodičke veštine i znanja, već i da što potpunije transformišu svoju ulogu osobe koja omogućava odvijanje procesa obrazovanja u nastavi, ali koja istovremeno i vaspitava (Antonijević, 2010). To je razlog više da se nastavnici uključe u različite modele i oblike profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja.

U novim reformskim orijentacijama u obrazovanju generišu se novi i suštinski drugačiji zahtevi nastavnicima u obavljanju njihove profesije, uporedo sa zahtevima koji se ispostavljaju učenicima, školskim zajednicama, lokalnom okruženju i tako dalje. Novi zahtevi koji se postavljaju pred profesiju nastavnika sve više usložavaju značaj i ulogu te profesije u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Zbog toga se može realno očekivati pojava da neki nastavnici, tradicionalno pripremani za poziv nastavnika, neće biti dovoljno spremni da adekvatno odgovore tim novim zahtevima i da prihvate nove, više standarde kvaliteta koje treba da primene u procesu vaspitanja i obrazovanja. Nastavnik se javlja kao ključni činilac (parametar) kvalitetnog obrazovanja, te je izuzetno važna njegova osposobljenost da uspešno obavlja profesiju, polazeći od činjenice da od kvaliteta nastave neposredno zavisi i kvalitet obrazovnih postignuća učenika (Pešikan, Antić i Marinković, 2010). Iz tih razloga, permanentno stručno usavršavanje nastavnicima treba da pomogne i omogući im da nauče nove uloge, nove nastavne strategije, da steknu neophodne nove kompetencije, koje će omogućiti značajno uspešnije i efikasnije obavljanje profesije nastavnika (Miller, McKenna & McKenna, 1998; Garcia & Huseman, 2009). Suštinska pozitivna posledica toga treba da bude poboljšanje uspeha učenika u procesu vaspitanja i obrazovanja, ali jedna od pozitivnih posledica treba da bude i povećanje svesti nastavnika o sopstvenom profesionalnom i ličnom uspehu i samorealizaciji.

Sistem stručnog usavršavanja nastavniku treba da pruža mogućnost da osmišljeno, sistematski i kontinuirano prati, kontroliše i razvija svoje kompetencije, koje su neophodne za uspešno obavljanje svih aktivnosti u okviru svoje profesije, kao uslov obezbeđivanja kvalitetnog obrazovanja. U tom kontekstu neophodno je posmatrati i potrebu da nastavnik razvija spremnost da kritički procenjuje i preispituje sopstvenu praksu, što je sastavni segment razvoja nastavnika kao refleksivnog praktičara. Ključne normativne postavke sistema stručnog usavršavanja profesionalaca u obrazovanju u Republici Srbiji predočene su u *Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2015). Zastupljeno je nastojanje da se uloga nastavnika u procesu stručnog usavršava-

nja transformiše iz pasivne pozicije izvršioca unapred osmišljenih i planiranih aktivnosti stručnog usavršavanja u ulogu aktivnog kreatora procesa sopstvenog profesionalnog razvoja. To je značajno ako se u obzir uzmu rezultati pojedinih istraživanja koji pokazuju da nastavnici još uvek nedovoljno učestvuju u procesu vrednovanja stručnog usavršavanja (Stamatović, 2006). Dakle, nastavnike ne bi trebalo posmatrati samo kao učesnike seminara, već treba iskoristiti njihovu spremnost da se u procesu samovrednovanja i samoprocene aktivno uključe u vrednovanje efekata seminara.

Ključni smisao profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja nastavnika ogleda se u potrebi *uvećanja kvaliteta i efikasnosti* obavljanja poziva nastavnika (Thomson, 2003). To se omogućava neprestanim sticanjem novih znanja (stručnih, pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih znanja), produbljivanjem i proširivanjem postojećih znanja, ovladavanjem novim upotrebljivim veštinama i podizanjem opšteg nivoa kompetentnosti za uspešno obavljanje poziva nastavnika.

Stručno usavršavanje nastavnika i drugih profesionalaca u oblasti obrazovanja realizuje se u različitim oblicima i sadržajima usavršavanja, koji se međusobno razlikuju po nivou i kvalitetu ishoda realizacije. Među različitim oblicima stručnog usavršavanja seminari u različitim oblastima predstavljaju nezamenljiv vid stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja. Cilj konstituisanja i realizacije različitih programa seminara ogleda se u zadovoljavanju nekih od osnovnih potreba koje imaju profesionalci u obrazovanju u oblasti sopstvenog stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja.

Da bi se dobila obuhvatna i objektivna procena suštinske uloge i značaja seminara stručnog usavršavanja, neophodno je primeniti određene pristupe vrednovanja, u različitim fazama konstituisanja programa seminara i njegove realizacije, koji se odnose na sagledavanje kvaliteta sadržaja programa (u fazi konstituisanja i procesa akreditacije programa), karakteristika njegove realizacije, utvrđivanje efekata primene naučenog na seminaru i drugo. Reč je o različitim oblicima vrednovanja koji treba da doprinesu ukupnoj proceni vrednosti programa seminara, sagledavanju ključnih karakteristika njegove realizacije, uključujući i stvarni doprinos realizacije programa seminara u procesu stručnog usavršavanja korisnika tog programa.

Efektivnost realizacije programa stručnog usavršavanja odnosi se na kvalitet i postojanost efekata realizacije, posebno onih koji se ispoljavaju u uspešnoj primeni znanja i veština naučenih na seminaru, bez obzira na to da li je reč o novim znanjima i veštinama ili o unapređenju postojećih. Imajući to u vidu, postoji potreba da se na adekvatne načine sagledaju svi ključni efekti realizacije programa seminara. Vrednovanje efekata realizacije programa bilo kog seminara za profesionalce u obrazovanju predstavlja značajan segment uspešne realizacije

programa (Garcia & Huseman, 2009). Bilo bi neophodno da taj segment realizacije programa omogući dosezanje određenih ključnih pokazatelja uspeha realizacije seminara, odnosno da omogući sagledavanje u kojoj meri su ostvareni svi predviđeni opšti i specifični ciljevi realizacije programa, kakav je obim i kvalitet primene u praksi svega onog što je naučeno na seminaru, da li se na osnovu realizacije seminara razvojem i transferom kompetencija mogu ostvariti određena unapređenja prakse i u oblastima koje nisu neposredno bile predmet aktivnosti na seminaru i drugo.

Među autorima postoje određene razlike u shvatanjima sadržine prihvaćenog koncepta efektivnosti realizacije seminara stručnog usavršavanja profesionalaca u obrazovanju, kao značajne dimenzije kvaliteta realizacije programa seminara. Prema Gaskiju (Guskey, 2000), suština efektivnosti realizacije seminara nastavnika ogleda se u dostignutom kapacitetu nastavnika da njihovi učenici, na osnovu nastavnikove primene naučenog na seminaru, ostvare unapređenja u strategijama učenja, čime će se unaprediti obrazovno postignuće učenika. Slično stanovište zastupaju i Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2009) i Džekob i Lefgren (Jacob & Lefgren, 2004). Dakle, nije od značaja samo kvalitativna promena u radu nastavnika, već ona vrsta kvalitativne promene koja će kao svoj krajnji ishod imati unapređenje obrazovnog postignuća njihovih učenika. Ingvarson, Majers i Bivis (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005) efektivnost realizacije seminara stručnog usavršavanja nastavnika sagledavaju kao mogućnost unapređenja kapaciteta nastavnika da modifikuje svoje načine realizacije nastave i da ojača obrazovne aspiracije svojih učenika. U krajnjem ishodu, i takvo sagledavanje efektivnosti realizacije seminara orijentisano je na mogućnosti da se realizacijom seminara i promenama u načinima rada nastavnika unaprede obrazovna postignuća učenika.

U istraživanjima efektivnosti seminara stručnog usavršavanja nastavnika stavlja se naglasak na različite elemente ostvarenih ishoda i njihov neposredan ili posredan doprinos unapređenju rada nastavnika. U jednom od istraživanja efektivnosti realizacije programa naglašava se mogućnost unapređenja opšte produktivnosti nastavnika. Ističe se, između ostalog, da realizacija seminara potencijalno može da unapredi produktivnost nastavnika (Harris & Sass, 2011), te se efektivnost realizacije sagledava upravo kroz ostvarenje te mogućnosti. Autori iznose da su ustanovili razliku u mogućnosti unapređenja produktivnosti nastavnika na seminarima opšteg tipa (opšti didaktički seminari) i na onima koji se realizuju kao podrška u oblasti nastavnog predmeta, u tom smislu što se u drugoj vrsti seminara jasnije uočava mogućnost unapređenja produktivnosti nastavnika.

Vrednovanje efekata realizacije programa seminara potencijalno se može ostvariti primenom različitih modela vrednovanja. Primenom tih modela, sa specifičnostima u pristupima vrednovanju, bilo bi neophodno da se na adekvatan

način omogućiti što potpuniji i objektivniji uvid u osnovne elemente kvaliteta ostvarenih efekata realizacije seminara, koji se pojavljuju kao različite vrste unapređenja postojećih kompetencija učesnika u realizaciji seminara ili kao neke nove kompetencije. Na taj način se može ostvariti i doprinos sagledavanju efikasnosti i efektivnosti seminara, kao komponenata realizacije seminara. U ovom radu prihvatamo stanovište da se efikasnost realizacije programa odnosi na ostvareni nivo i kvalitet organizovanosti u realizaciji svih predviđenih sadržaja i aktivnosti programa, dok bi efektivnost realizacije izražavala odnos između realizovanih sadržaja i aktivnosti, s jedne strane, i ostvarenog nivoa i kvaliteta predviđenih ishoda, kao efekata realizacije.

Kada je u pitanju vremenska pozicija realizacije vrednovanja efekata programa seminara, javljaju se mogućnosti primene tri modela vrednovanja efekata, i to (Antonijević, Senić i Nikolić, 2015): (1) *vrednovanje efekata pojedinih faza realizacije programa*; (2) *vrednovanje efekata realizacije po završetku programa* i (3) *odloženo vrednovanje efekata realizacije programa*. Svaki od ta tri modela ima neke specifične mogućnosti, u smislu ostvarenja potrebe za obuhvatnom identifikacijom osnovnih karakteristika ostvarenih efekata realizacije seminara. Potpuniji smisao primene svakog od ta tri modela postojao bi u svakoj situaciji realizacije seminara, kada bi se pre same realizacije moglo utvrditi inicijalno stanje onih kompetencija kod učesnika seminara koje su u neposrednoj vezi sa predviđenim sadržajima seminara. Na taj način bili bi omogućeni postizanje značajno višeg nivoa kvaliteta primene tih modela vrednovanja efekata i veći nivo egzaktnosti ostvarenog „merenja” efekata realizacije seminara.

Vrednovanje efekata pojedinih faza realizacije programa. Taj model se odnosi na procenjivanje pojedinih dimenzija kvaliteta realizacije sadržaja i aktivnosti programa, kao što su efikasnost i efektivnost realizacije, a bio bi primenjen u toku realizacije seminara. To predstavlja i sastavni segment procesnog praćenja razvoja i unapređivanja različitih kompetencija kod učesnika seminara. Ne bi trebalo da postoji dilema u vezi sa time da li je smisleno vrednovati efekte realizacije seminara u samom toku realizacije, na završetku određenih faza realizacije (celina, tema i slično). Za tu vrstu vrednovanja realizacije programa seminara Trouba (2009: 14) koristi izraz *unutrašnje formativno vrednovanje (mid-term formative evaluation)*. Postoji više razloga zbog kojih je neophodno obratiti pažnju na elemente koji se odnose na efikasnost i efektivnost koji se javljaju u samom procesu realizacije programa. Dakle, može se govoriti o primeni oblika praćenja i procenjivanja koji se mogu označiti kao *procesno vrednovanje*, koje treba da omogućiti da se objektivno proceni koliko se efikasno realizuju svi predviđeni sadržaji i aktivnosti i da se vrednuje ostvareni kvalitet produkata aktivnosti u pojedinim fazama realizacije

(kao što je slučaj sa produktima realizacije različitih aktivnosti učesnika seminara, ostvarenih u radionicama, izradom projekata, radom na pojedinim zadacima i drugo). Polazište za primenu tog modela vrednovanja efekata jeste potreba da se efikasnost realizacije predviđenih sadržaja i aktivnosti programa posmatra kao *odnos između efikasnosti realizacije i ostvarenih efekata realizacije* (Trouba, 2009). Na taj način se omogućava da se i na osnovu tog oblika vrednovanja obrati pažnja na efikasnost i efektivnost realizacije programa seminara.

Predmet procene u tom modelu vrednovanja mogu da budu različiti produkti aktivnosti učesnika u realizaciji programa, koji omogućavaju sagledavanje kvaliteta realizovanih sadržaja i aktivnosti, kao što su projekti, diskusije, kritički osvrti, rešene problemske situacije, izveštaji, prikazi, demonstracije, eseji, predstavljeni i opisani produkti radionica i drugo. U realizaciji seminara čiji program traje više dana može biti predviđeno da se na završetku svakog dana seminara sprovede *dnevno vrednovanje*, kojim bi se omogućila procena efikasnosti i efektivnosti realizovanih sadržaja i aktivnosti predviđenih za svaki poseban dan realizacije programa. Primenom tog modela vrednovanja efekata omogućilo bi se dublje i obuhvatnije sagledavanje efekata realizacije posebnih segmenata programa, u svim posebnim fazama realizacije, a na osnovu toga i jasnija slika o tome da li se i u kojoj meri ostvaruju svi predviđeni opšti i specifični ciljevi realizacije programa.

Vrednovanje efekata realizacije po završetku programa. Taj model vrednovanja efekata moguće je primeniti neposredno po realizaciji svih predviđenih sadržaja i aktivnosti, u segmentu realizacije u kojem je predviđeno i da učesnici obave postupak opšte evaluacije seminara. Taj model vrednovanja Trouba (2009, str. 14) naziva *završno formativno vrednovanje (end-of-term formative evaluation)*. Dakle, taj model vrednovanja primenjuje se odmah po završetku procesa realizacije, odnosi se na celinu svih realizovanih sadržaja i aktivnosti u tom procesu, te se može označiti i kao *završno vrednovanje*. Ključna uloga tog modela vrednovanja jeste u njegovoj usmerenosti na dublju i obuhvatniju procenu efekata realizacije programa, u meri u kojoj je efekte moguće proceniti u tom trenutku. Određena ograničenja nalazimo u činjenici da tim vrednovanjem nije obuhvaćen aspekt primene u praksi svega onog što je naučeno realizacijom programa. Međutim, i pored toga, postoje objektivni efekti realizacije seminara koji se mogu vrednovati, a koji su osnova za narednu fazu, koja podrazumeva potrebu i mogućnost da se naučeno na seminarima primeni u praksi, ali unapređuje i na druge načine.

U čemu se sastoji ključni smisao primene tog modela vrednovanja efekata? Nalazimo ga u potrebi da se na objektivan način sagledaju i utvrde nivo i kvalitet ostvarenosti svih predviđenih ciljeva realizacije programa, u meri u kojoj je to moguće, na osnovu ostvarenog nivoa i kvaliteta razvijenih kompetencija

kod učesnika u realizaciji programa (Trouba, 2009). To se odnosi na unapređenje postojećih i sticanje novih kompetencija na seminaru koje bi predstavljale dobru osnovu za kvalitetnu i uspešnu primenu u praksi svega što je naučeno na seminaru. Ukoliko se program seminara realizuje u više dana, shodno tome, ovaj model vrednovanja primenio bi se na završetku poslednjeg dana realizacije programa. Primena tog modela potencijalno može da podrazumeva zastupljenost različitih tehnika procene, izdvojeno ili kombinovano, i to testiranja, anketiranja, intervjuisanja, skale procene i drugih. Izbor tih tehnika procene zavisi i od same prirode kompetencija koje se očekuju da budu razvijene i unapređene realizacijom nekog konkretnog seminara.

Odloženo vrednovanje efekata realizacije programa. Taj model vrednovanja potencijalno može biti realizovan posle izvesnog vremena u kojem se omogućava primena u praksi naučenog na seminaru, tako da se on odnosi na procenu nivoa i kvaliteta primene stečenih i unapređenih kompetencija na seminaru (Uysal, 2012). Može se pretpostaviti da će se javiti određene razlike u nivou i kvalitetu primene u praksi, što potencijalno može da zavisi od više činilaca, kao što su radno iskustvo, uslovi obavljanja profesije, opšti kvalitet obavljanja profesije, motivacija za rad i drugi. Potpuniji smisao i kvalitet realizacije određenog seminara moguće je sagledati upravo na osnovu procena koje je neophodno ostvariti tim modelom vrednovanja efekata realizacije programa. On se može realizovati primenom sličnih postupaka i tehnika procene koje se primenjuju i na završetku realizacije programa. Zavisno od toga šta određeni seminar treba da obezbedi u pogledu kompetencija nastavnika, u određenim slučajevima može se javiti dilema u vezi sa vremenom kada je optimalno primeniti taj model vrednovanja efekata, polazeći od pretpostavke da je potrebno određeno vreme da se naučeno na seminaru primeni u praksi. Zbog toga, u slučaju realizacije pojedinih seminara to može biti urađeno u rasponu od tri meseca do godinu dana, zavisno od složenosti predmeta primene u praksi.

U praksi primene javljaju se određene razlike u mogućnostima realizacije ta tri modela vrednovanja i razlike u ključnoj ulozi koju svako od njih ima. Osnovni segment vrednovanja u sva tri modela odnosi se na dostizanje što obuhvatnije procene u kojoj meri je realizacijom seminara ostvareno sve ono što je bilo predviđeno. Javljaju se i različite dileme koje se tiču osnovnih metodoloških svojstava koje je neophodno postići u procenama koje se dobijaju primenom ta tri modela vrednovanja, kao što su dve sledeće dileme (Antonijević, Senić i Nikolić, 2015): (1) koji su najpodesniji načini procene efekata realizacije programa i (2) na koje načine se može ostvariti optimalan nivo objektivnosti procena. Uprkos različitim vrstama dilema, primena tih modela vrednovanja efekata reali-

zacije programa predstavlja značajno sredstvo koje potencijalno može da omogući objektivnu procenu kvaliteta svakog seminara stručnog usavršavanja profesionalaca u obrazovanju.

Ključni akteri vrednovanja efekata realizacije, mada ne i jedini, jesu upravo učesnici seminara, od kojih se očekuje da na objektivan način sagledaju i procene efekte njegove realizacije. U tom pogledu, značajna je i percepcija nastavnika koja se odnosi na kvalitet vrednovanja efekata realizacije seminara stručnog usavršavanja, što je bio predmet proučavanja ovog rada. U istraživanju koje je realizovao Muza-kis (Mouzakis, 2008) predmet istraživanja upravo su bile nastavnikove percepcije efektivnosti realizovanih programa stručnog usavršavanja, a u ovom istraživanju je značajno da su te percepcije mogle da posluže kao osnova daljih unapređenja efikasnosti i efektivnosti realizacije tih programa. Slična orijentacija u istraživanju efektivnosti realizacije programa javlja se i u studiji koju su realizovali Galanuli, Marfi i Gardner (Galanouli, Murphey & Gardner, 2004). Drugim rečima, značajni su i odgovori nastavnika na neka od sledećih pitanja: da li i na koje načine se vrednovanje može vršiti i u toku realizacije seminara (procesno vrednovanje); na koje načine se vrednovanje može realizovati po završetku seminara (završno vrednovanje); koji je smisao odloženog vrednovanja; kada i na koje načine realizovati odloženo vrednovanje; šta sve treba da bude obuhvaćeno odloženim vrednovanjem, ko treba da vrši odloženo vrednovanje?

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja je bio da se ispita mišljenje nastavnika o vrednovanju efekata seminara stručnog usavršavanja. Cilj je operacionalizovan zadacima usmerenim na ispitivanje mišljenja nastavnika o: sadržaju vrednovanja; vremenskoj dinamici; načinu vrednovanja i akterima koji učestvuju u procesu vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Vrednovanje efekata seminara stručnog usavršavanja predstavlja proces praćenja, procenjivanja i merenja ishoda seminara stručnog usavršavanja.

Uzorak istraživanja obuhvatio je 107 nastavnika srednjih škola, i to 54 (50,5%) nastavnika srednjih stručnih škola i 53 (49,5%) nastavnika gimnazija. Kada je reč o polnoj strukturi, u istraživanju su učestvovali 31 (29%) nastavnik i 76 (71%) nastavnica. U pogledu broja bodova stručnog usavršavanja, ostvarenih pohađanjem seminara u prethodnih pet godina, uzorak su činile tri kategorije nastavnika: (1) 1–50 bodova ostvarilo je 28 (28,9%) nastavnika; (2) 51–100 bodova ostvarilo je 39 (40,2%) nastavnika; (3) više od 100 bodova ostvarilo je 30 (30,9%) nastavnika. U tabeli 1 prikazana je struktura uzorka s obzirom na godine radnog staža.

Tabela 1: Struktura uzorka s obzirom na godine radnog staža

Godine radnog staža	F	%
0–7	20	18,9
8–15	35	33,0
16–25	30	28,3
26 i više	21	19,8
Σ	106	100,0

Podaci su prikupljeni tehnikom anketiranja primenom instrumenta za nastavnike koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Istraživanje je realizovano 2016. godine u sledećim srednjim školama: XIV beogradska gimnazija (Beograd), Gimnazija (Kraljevo), Elektrotehnička škola „Zemun” (Beograd) i Tehnička škola (Valjevo).

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Prvi istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje mišljenja nastavnika o oblastima vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Ispitanici su imali mogućnost da se opredele za najviše tri od ponuđenih šest oblasti, koje prema njihovom mišljenju predstavljaju najbitnije oblasti vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Mada je postojala opcija dopisivanja nove oblasti, osim ponuđenih, niko od nastavnika nije iskoristio tu mogućnost. U tabeli 2 predstavljeni su odgovori nastavnika prema učestalosti izbora ponuđenih opcija.

Tabela 2: Oblasti vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja

Oblasti vrednovanja	F	(%)
Ovladavanje veštinama potrebnim za kvalitetan nastavni rad	66	(62,3)
Bolje sagledavanje sopstvenih obrazovnih potreba zahvaljujući stručnom usavršavanju	49	(46,2)
Usvojena nova i proširena prethodna znanja nastavnika	48	(45,3)
Unapređenje kvaliteta primene stečenih znanja	48	(45,3)
Unapređenje motivacije za dalje stručno usavršavanje	35	(33,0)
Promena stavova nastavnika o načinima kvalitetnog nastavnog rada	27	(25,5)

Većina nastavnika (62%) smatra da seminari treba da doprinesu ovladavanju veštinama potrebnim za kvalitetan nastavni rad. Tek svaki četvrti nastavnik među tri ključne oblasti vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja ubraja promenu ličnih stavova o načinima kvalitetnog nastavnog rada. U samom vrhu ciljeva savremenih razmatranja problematike profesionalnog obrazovanja navode se upravo osveščivanje i preispitivanje njihovih uverenja o problematici koja se izučava na seminarima i/ili njihovim profesionalnim radom u toj oblasti.

Nije utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika u mišljenju nastavnika o najbitnijim oblastima vrednovanja efekata obuka stručnog usavršavanja u odnosu na pol nastavnika, vrstu srednje škole, dužinu radnog staža i broj sati stručnog usavršavanja.

Sistem stručnog usavršavanja može biti usmeren na promene i razvoj profesionalnih i personalnih karakteristika nastavnog kadra (Bjekić, 1999). Ako se pod razvojem profesionalnih karakteristika podrazumevaju usvajanje, proširivanje i sistematizovanje znanja, kao i ovladavanje i usavršavanje veština nastavnika za nastavni rad, može se zapaziti da ispitivani nastavnici smatraju da su prioritete oblasti vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja oblasti koje su usmerene, pre svega, na razvoj profesionalnih kompetencija. Pod razvojem personalnih karakteristika podrazumeva se delovanje na motivaciju i stavove nastavnika.

Stamatović (2006) navodi da između mogućnosti napredovanja u profesionalnoj karijeri i motivacije za dalje stručno usavršavanje postoji uzajamna povezanost. U skladu s tim, ističe se da obezbeđivanje napredovanja u profesionalnoj karijeri pojačava motivaciju nastavnika za stručno usavršavanje. Zbog toga se može pretpostaviti da razlog zbog kojeg nastavnici procenjuju motivaciju kao manje značajnu oblast vrednovanja efekata u odnosu na ostale oblasti proizilazi iz aktuelne prakse u kojoj učestvovanje nastavnika u stalnom stručnom usavršavanju suštinski ne pruža mogućnost napredovanja u profesionalnoj karijeri, iako je to formalno propisano i omogućeno.

Naredni zadatak istraživanja odnosio se na ispitivanje mišljenja nastavnika o tome ko treba da učestvuje u vrednovanju efekata seminara stručnog usavršavanja. Na petostepenoj skali, ispitanici su imali mogućnost da izraze svoje mišljenje o tome ko treba da vrednuje efekte. U tabeli 3 prikazani su deskriptivni rezultati.

Tabela 3: Akteri vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja

Akteri vrednovanja	N	AS	SD
Predstavnici ZUOV-a	105	2.96	1.393
Realizatori seminara	104	3.34	1.326

Akteri vrednovanja	N	AS	SD
Psihološko-pedagoška služba škole	106	3.49	1.244
Stručna veća u okviru škole	106	3.95	1.182
Samostalno nastavnik, u vidu samoprocene	105	4.32	.849

Relativno visoke aritmetičke sredine pokazuju da nastavnici prepoznaju značaj uključivanja različitih aktera u proces vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Vrednosti aritmetičkih sredina ujedno pokazuju i da nastavnici imaju povoljnije mišljenje o tome da efekti treba da budu interno vrednovani u školi od učesnika u procesu vrednovanja koji se mogu označiti kao „eksterni evaluatori”, a to su predstavnici ZUOV-a i realizatori seminara. Najveći stepen slaganja nastavnici su pokazali za tvrdnju da vrednovanje efekata seminara stručnog usavršavanja treba da realizuju oni sami, u vidu samoprocene (AS = 4,32). Otvara se dilema da li nastavnici najčešće biraju samostalno vrednovanje zbog toga što to zaista vide kao najadekvatniji postupak vrednovanja ili preostale opcije prepoznaju kao jednu u nizu administrativnih obaveza koje opterećuju njihov svakodnevni rad.

Izračunavanjem vrednosti t-testa ispitana je razlika u mišljenju nastavnika o potencijalnim učesnicima u procesu vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja u odnosu na pol nastavnika i vrstu srednje škole u kojima su nastavnici zaposleni. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika (mada vrednost eta kvadrata pokazuje da je efekat mali) u mišljenju nastavnika različitog pola o učestvovanju stručnih veća [$t(104) = 2,31$, $p = 0,02$, eta kvadrat = 0,05] i angažovanju nastavnika u vidu samoprocene [$t(103) = 2,33$, $p = 0,02$, eta kvadrat = 0,05] u procesu vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Nastavnice su sklonije da proces vrednovanja vežu za stručna veća i samoprocenu, dok nastavnici taj proces češće vezuju za realizatore seminara. Kada je reč o razlikama u mišljenju nastavnika o tom problemu zavisno od vrsta škola u kojoj rade, jedina statistički značajna razlika utvrđena je u mišljenju nastavnika gimnazija i nastavnika srednjih stručnih škola. Nastavnici gimnazija češće vezuju proces praćenja i merenja efekata seminara za stručna veća [$t(84,54) = 2,62$, $p = 0,01$, eta kvadrat = 0,06].

Ispitivani nastavnici imali su priliku da zaokruživanjem najviše tri od više ponuđenih predloga ili dopisivanjem novog izraze svoje mišljenje o načinima na koje treba realizovati vrednovanje efekata seminara (tabela 4).

Tabela 4: Načini vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja

Načini vrednovanja efekata	F (%)
Primena ankete, skale procene i slično	63 (60,0)
Organizovanje uglednih časova	45 (42,5)
Intervju	42 (39,6)
Test znanja	30 (28,3)
Pismeni izveštaj o primenjenom znanju stečenog na seminaru	27 (25,5)
Vrednovanje nije potrebno	11 (10,4)

Više od polovine ispitanih nastavnika (60%) izjasnilo se da bi vrednovanje efekata trebalo da se realizuje u formi popunjavanja ankete, skale procene ili nekog drugog sličnog instrumenta. Aktuelna praksa realizacije seminara uključuje da po završetku obuke učesnici popunjavaju upitnik kojim vrednuju seminar, a čiju je formu odredio ZUOV. Upitnik predstavlja kombinaciju ankete i skale procene. Zbog toga se može zaključiti da je većina nastavnika saglasna sa formom u kojoj se taj postupak trenutno realizuje. Neke od tvrdnji iz aktuelnog upitnika ZUOV-a usmerene su upravo na vrednovanje efekata, kao na primer: „Način rada na obuci obezbeđuje učenje i stručno usavršavanje učesnika”; „Pohađanje ove obuke pomoći će mi da unapredim sopstveni rad” i „Realizatori podstiču sticanje znanja učesnika”. Prema učestalosti odgovora, na drugom mestu nastavnici su kao postupak vrednovanja efekata izdvojili organizovanje uglednih časova, na kojima bi primenjivali naučeno na seminaru. Intervju kao pogodan način vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja prepoznalo je više od trećine ispitanih nastavnika. Dalje, prema učestalosti nastavnici su navodili sledeće postupke: popunjavanje testa znanja; dostavljanje pismenog izveštaja o primenjenom znanju stečenom na seminaru; pripremanje i izlaganje prezentacija na stručnim večima i slično. Kao i u tumačenju rezultata u pogledu oblasti vrednovanja efekata, dobijeni rezultat mogao bi se povezati sa nastavnikovom percepcijom opterećenja koje različite forme vrednovanja podrazumevaju.

Jedan od ponuđenih odgovora na pitanje koje je ispitivalo mišljenje nastavnika o postupcima vrednovanja bio je da vrednovanje efekata nije potrebno. Da vrednovati efekte mišljenja nije uopšte potrebno, smatra 10,4% nastavnika, što govori u prilog tome da većina nastavnika prepoznaje potrebu i značaj merenja efekata realizovanih seminara.

Istraživanjem nisu utvrđene statistički značajne razlike u mišljenju nastavnika o načinima vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja u odnosu na pol, vrstu srednje škole, dužinu radnog staža i broj sati stručnog usavršavanja.

Kada je reč o vremenskoj organizaciji vrednovanja efekata (tabela 5), većina nastavnika smatra da ono treba da se realizuje neposredno posle ili u toku realizacije seminara, dok u nešto manjoj meri smatraju da efekte treba pratiti nakon tri meseca, odnosno jedne godine. Dakle, nastavnici u većoj meri pridaju značaj procesnom i završnom vrednovanju nego odloženom vrednovanju efekata.

Tabela 5: Vremenska organizacija vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja

Vreme realizacije vrednovanja	N	AS	SD
Odvija se tokom realizacije seminara	103	3.60	1.301
Realizuje se neposredno posle realizovanog seminara	103	3.81	1.085
Realizuje se u vidu izveštaja nastavnika (nakon tri meseca) o tome da li su i na koji način naučeno na seminaru primenili u svom neposrednom radu	101	3.37	1.325
Realizuje se u vidu izveštaja nastavnika (nakon godinu dana) o tome da li su i na koji način naučeno na seminaru primenili u svom neposrednom radu	103	3.03	1.369

Istraživanjem nisu utvrđene statistički značajne razlike u mišljenju nastavnika o vremenskoj organizaciji vrednovanja efekata u odnosu na pol nastavnika i vrstu srednje škole u kojoj su zaposleni.

Zaključak

Profesionalna kompetentnost nastavnika predstavlja jedan od ključnih činilaca i snaga je razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja. Nastavnici svoju profesionalnu kompetentnost stiču i razvijaju u inicijalnom obrazovanju, uvođenju nastavnika u rad (pripravnički staž) i u sistemu stalnog stručnog usavršavanja. Sistemom stalnog stručnog usavršavanja obezbeđuju se uslovi da se nastavnicima omogući sticanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada. Uspešnost stručnog usavršavanja nastavnika procenjuje se vrednovanjem procesa i vrednovanjem efekata stručnog usavršavanja. Taj rad predstavlja nastojanje da se problematika vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja predstavi iz perspektive nastavnika srednjih škola.

Rezultati istraživanja pokazuju da su nastavnici prepoznali značaj kontinuiranog praćenja i vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Nastavnici su procenili da ključni ishod seminara stručnog usavršavanja treba da budu stečena znanja i veštine koje su im potrebne za nastavni rad. Pretpostavku o neophodnosti da sistem stručnog usavršavanja bude usklađen s individualnim obrazovnim potrebama nastavnika većina ispitanih nastavnika potvrdila je navođenjem da jedna od prioritarnih oblasti vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja treba da bude i mera u kojoj seminar omogućava sagledavanje vlastitih obrazovnih potreba. U nešto manjoj meri nastavnici smatraju da vrednovanjem treba da budu obuhvaćeni delovanje seminara na promenu njihovih stavova i na motivaciju za dalje stručno usavršavanje. Većina ispitanih nastavnika smatra da vrednovanje treba vršiti primenom ankete, skale procene ili drugih, sličnih instrumenata, ali i organizovanjem uglednih časova, na kojima bi primenjivali naučeno na obukama.

Buduća istraživanja mogla bi da budu usmerena na identifikovanje i definisanje indikatora kvaliteta sistema stručnog usavršavanja, što bi olakšalo izgradnju jedinstvenog sistema vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja. Dakle, i u proces praćenja i merenja efekata seminara stručnog usavršavanja trebalo bi uneti sistemski i planski rešenja, koja će obezbediti pristup koji podrazumeva da je vrednovanje efekata sastavni deo celine procesa realizacije seminara stručnog usavršavanja.

Reference

- ANTONIJEVIĆ, R. (2010). Lični ciljevi i preferencije stručnog usavršavanja nastavnika. U: N. Potkonjak (prir.), *Godišnjak SAO za 2010. godinu: Naučni skup SAO „Osposobljavanje nastavnika za nove uloge”* (673–684). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- ANTONIJEVIĆ, R., SENIĆ RUŽIĆ, M. & NIKOLIĆ, N. (2015). Evaluating effects of teacher's professional training programs. In S. Ševkušić, J. Radišić & D. Malinić (Eds.), *International scientific conference „Challenges and dilemmas of professional development of teachers and leaders in education”* (226–228). Belgrade: Institute for educational research.
- BJEKIĆ, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- GALANOULI, D., MURPHEY, C., & GARDNER, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, 43, 63–79.
- GARCIA, R., & HUSEMAN, J. (2009). *Alternative certification programs: Meeting the demand for effective teachers*. Washington, DC: National Center for Policy Analysis.
- GUSKEY, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- HARRIS, D. N., & SASS, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812.
- INGVARSON, L., MEIERS, M., & BEAVIS, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archive*, 13(10), Retrieved 3rd February 2017, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.
- JACOB, B. A., & LEFGREN, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *The Journal of Human Resources*, 34(1), 50–79.
- KIRKPATRICK, D. L., & KIRKPATRICK, J. D. (2009). *Evaluating training programs*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- MILLER, J. W., MCKENNA, M. C., & MCKENNA, B. A. (1998). A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers, *Journal of Teacher Education*, 49(3), 165–176.
- MOUZAKIS, C. (2008). Teachers' perceptions of the effectiveness of a blended learning approach for ICT teacher training. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(4), 461–482.
- PEŠIKAN, A., ANTIĆ, S. I MARINKOVIĆ S. (2010). Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo (I i II deo). Preuzeto 18. novembra 2016. sa <http://www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>.
- PRAVILNIK O STALNOM STRUČNOM USAVRŠAVANJU NASTAVNIKA, VASPITAČA I STRUČNIH SARADNIKA (2015). *Službeni glasnik RS*, br. 86.
- STAMATOVIĆ, J. (2006). Stručno usavršavanje kao segment profesionalnog razvoja nastavnika – proces i potrebe. *Nastava i vaspitanje*, 55(4), 473–482.
- THOMSON, T. M. (2003). *Candidates perception of training and self-efficacy in traditional verses alternative teacher preparation programs* (doctoral dissertation). Denton, TX: University of North Texas.
- TROUBA, J. CH. (2009). *The design, implementation, and evaluation of a teacher training workshop for mathematics graduate teaching assistants* (doctoral dissertation). Bozeman, MT: Montana State University.
- UYSAL, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 14–28.

Radovan Antonijević⁵, Aleksandar Tadić⁶ i Nataša Nikolić⁷
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Teacher Perception of Outcome Evaluation for Professional Development Seminars⁸

Abstract: Outcome evaluation of professional development for educators is meant to enable an objective insight into participants' learning outcomes, practical application of these outcomes, as well as the effects of such application. Thus, the mechanisms of outcome evaluation for professional development seminars play a role in the overall assessment of the value of the seminar programme, of the seminar outcomes for the participants, the competencies they develop, as well as of the potential for increasing the programme's efficiency and effectiveness by implementing certain changes. Seminar participants are in fact the key evaluation actors, as they are expected to objectively view and assess seminar outcomes. In that sense, also important is the teacher's perception of the quality of evaluation of professional development seminars, and this is the subject of the study.

Keywords: professional development, teacher seminar, programme delivery outcomes, outcome evaluation.

⁵ Radovan Antonijević, PhD is Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁶ Aleksandar Tadić, PhD is Assistant Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁷ Nataša Nikolić is Teaching Assant at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁸ The paper is a result of the project *Evaluation models and strategies of enhancing the quality of education in Serbia* (ID 179060, 2011–2016) conducted by the Institute for Pedagogy and Andragogy, Belgrade Faculty of Philosophy, and *Concepts and Strategies for Ensuring the Quality of Basic Education and Learning* (ID 179020, 2011–2016) conducted by Belgrade Teacher's Faculty, both funded by the Republic of Serbia Ministry of Education, Science, and Technological Development.