

Квалитет рада образовно-васпитних установа и професионални развој запослених – од стандарда за установе до потреба запослених

Виолета Орловић Ловрен¹

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Александра Пејатовић

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Неда Чаировић

Одељење за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду, Београд, Србија

Апстракт У раду се разматра усклађеност потреба кадрa у подручју образовања за садржајима усавршавања са понудом акредитованих програма за стручно усавршавање наставника и стручних сарадника. Теоријско полазиште за сprovedено истраживање представља позиционирање професионално усавршавања запослених у образовању у сложен конструктивни и контекстуални професионални развој, схваћеног као целоживотни процес, уз ослањање на концепте образовних потреба које настају на основу дискрепанција између postoјеће и пожељне (стандardима прокламоване) стања. До података о образовним потребама потенцијалних корисника акредитованих програма дошло се на основу анализе резултата екстерног вредновања рада школа, при чему су нижи нивои остварености стандарда (на нивоу један и два) посматрани као показатељи дискрепанције између postoјеће стања у школи и стандардом прописаних, а тиме и пожељних нивоа квалитета рада школа. Идентификована неусклађеност изражена је као простор за наставак образовних потреба, чије задовољавање би могло да допринесе побољшању рада школа које су ушле у узорак. Sprovedено је квалитативно истраживање, са циљем истраживања усклађености образовних потреба наставног кадра и понуде акредитованих програма стручно усавршавања. За анализу понуде коришћена је техника секвенцијалне анализе, у оквиру које су као секвенце изабрани: назив програма, тема програма, oштии и специфични циљеви програма и циљне групе којима је програм намењен. Резултати анализе показују да postoји само делимична усклађеност програма усавршавања са уоченим потребама на основу анализе oљашње вредновања, како на шемајском нивоу тако и у погледу специфичних циљних група. У форми завршних препорука, предлажу се моући правци унапређивања система стручно усавршавања наставника у Србији.

Кључне речи: професионално усавршавање наставника, професионални развој наставника, образовне потребе, екстерно вредновање школа, стандарди у образовању.

1 violeta.orlovic@f.bg.ac.rs

Увод

Квалитет наставног кадра препознаје се као један од кључних чинилаца квалитета образовања. У бројним документима, научној литератури и истраживањима истакнут је утицај квалитетног наставног кадра на успешност наставног процеса, исходе образовања и академска постигнућа ученика (OECD, 2005; Sanders & Rivers; Villegas-Reimers & Reimers, 2000, према: Vidović Vizek i Velkovski, 2013). Континуирани професионални развој, а тиме и стручно усавршавање, сматрају се једном од главних стратегија за унапређивање квалитета кадра у подручју образовања. У складу с тим, Европска унија не наглашава само њихову кључну улогу у унапређивању квалитета образовања, већ целоживотно учење и каријерни развој наставника поставља као приоритете (European Commission, 2005). Како Каменарац истиче, „креирање и имплементација стратегија које би допринеле квалитетном, континуираном професионалном развоју и усавршавању наставног кадра, спремног да одговори на васпитно-образовне изазове и захтеве друштва у транзицији, једно је од водећих питања разматраних у образовним круговима већине земаља у Европи“ (Kamenarac, 2011: 101). И други аутори професионални развој и усавршавање кадра у подручју образовања виде као норматив и сматрају да је оно кључна мера за унапређење квалитета учења на свим нивоима (Buiskool, Broek, Lakerveld, Zarifis, & Osborne, 2010; Broek, 2010). На овим основама развијене су образовне политике и стратегије континуираног професионалног усавршавања кадра у подручју образовања, што је случај и са нашем земљом.

Током последње деценије, у Србији су улагани напори у развијање и континуирано унапређивање система стручног усавршавања запослених у образовним институцијама, при чему је систем акредитованих програма успостављен као „доминантан облик унапређивања професионалних компетенција“ просветног кадра (Mihajlov, 2015: 213). Више аутора (Pejatović, 2016; Pešikan, Antić i Marinković, 2010; Đerić, Milin i Stanković, 2014) предузима анализе различитих сегмената овог система и критички закључује о низу његових слабости, међу којима се истичу неконзистентност понуде и потражње, неповезаност програма са наставном праксом, потребама школе и наставника, слабост процеса акредитације програма који не полази од тога шта је потребно (demand driven approach), већ од понуде програма које већ имају развијене различите организације (supply driven approach), као и унутрашња неконзистентност Каталога програма стручног усавршавања. Из низа препознатих, као кључне слабости издвајају се недовољна заснованост програма на образовним потребама циљне групе којој су намењени и несклад између приоритетних подручја усавршавања кадра у подручју образовања и конкретних програма који се нуде. У намери да се сагледа актуелна слика, истраживање предузето за потребе овог рада усмерено је управо ка праћењу усклађености између понуде акредитованих програма стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника и њихових образовних потреба, о чему се закључује на основу анализе резултата спољашњег вредновања рада школа.

Професионално усавршавање као стратегија унапређивања квалитета кадра у подручју образовања

Жељени исход система стручног усавршавања запослених у образовању је квалитетан кадар. Под квалитетним кадром у образовању подразумева се компетентан кадар, способан да одговори на очекивања и изазове које 21. век поставља пред образовање, спреман да „непрекидно преиспитује и промишља о процесу учења и наставе“ (Pešikan i sar., 2010: 2) и да константно развија своја знања и вештине, јер у друштву које учи и они су доживотни ученици. Ауторке Танчић, Вуковић и Малчић наводе да савремено образовање захтева „наставника који ће знати критички да размишља, који је оспособљен за рефлексiju и самоevaluацију, који зна да потражи или осигура предуслове за развој сваког појединачног ученика, који подстиче и подржава ученике у процесу учења и развоја (...) и од кога се очекује одговорна партиципација у свим сегментима рада школе“ (Tančić, Vuković i Malčić, 2017: 109). Међутим, како иницијално образовање кадра у подручју образовања не успева да одговори на ове захтеве (The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns, 2004, према: Pešikan i sar., 2010), а уз то политика целоживотног учења осветљава и јача потребу за сталним усавршавањем компетенција и непрекидним процесом учења, професионални развој и усавршавање кадра у подручју образовања постају кључни за постизање наведених захтева. Једна од препорука, креирана на основу *Заједничкој европској оквира за компетенције и квалификације наставника* (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2005), јесте да су „кохерентне и адекватне стратегије целоживотног учења, које покривају формалне и неформалне активности, потребне како би се обезбедило континуирано професионално усавршавање наставника“, које треба да обухвати и предметно усавршавање, али и усавршавање у дидактичким компетенцијама (European Commission, 2005: 5). Наведене препоруке представљају основу развоја система професионалног усавршавања кадра у подручју образовања.

Два кључна појма – *професионални развој* и *професионално усавршавање* се у литератури у области наука о васпитању и образовању, као и у документима образовних политика често различито поимају и терминолошки одређују. Код аутора у области андрагогије наилазимо како на схватања према којима се професионални развој поклапа са животним циклусом, тако и на она која професионални развој посматрају као период од уласка у свет рада до изласка из њега. Истакнути заступници првог схватања, попут Фулерове, Унруха и Тарнера и Феслера (Fuller, Unruh, Turner, & Fessler, према: Marušić, 2013), професионални развој посматрају кроз низ фаза, полазећи од изазова, захтева, личних и професионалних преокупација са којима се наставници сусрећу у различитим периодима. У свакој од теорија препознаје се макар по једна фаза у којој су мотивација и аспирација наставника за даљим развојем и усавршавањем својих компетенција највеће – код Фулерове то је фаза размишљања о настави и фаза фокуса на потребе ученика, код Унруха и Тарнера то је период грађења сигурности, а код Феслера фаза грађења компетенција (Marušić, 2013).

Аутори који праве разлику између професионалног развоја и усавршавања полазе, на пример, од образовања наставника за овај позив, при чему дефинишу две фазе професионалног развоја – иницијално образовање и професионално усавршавање (Alibabić i Ovesni, 2005).

Већ и кратак осврт на приступе у дефинисању указује на низ разлика, али и на заједничко гледиште о професионалном развоју као ширем и професионалном усавршавању као ужем појму. Сличан став садрже и одређења уткана у документа образовне политике у Србији. Тако се термином професионални развој означава „сложен процес који подразумева стално развијање компетенција наставника, васпитача и стручног сарадника ради квалитетнијег обављања посла и унапређивања развоја деце, ученика и полазника, односно нивоа њихових постигнућа” (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2018: 1).

Наше разумевање професионалног развоја је знатно шире од његовог одређења које доноси Правилник (2018). Склонији смо да га посматрамо као целоживотни развојни процес читавог једног домена човековог живота, који се најчешће назива радним или радно-професионалним делом живота, а који је прожет низом међузависних веза с осталим доменима живота појединца. Развој овог домена је и контекстуално и одликама и ангажованосту појединца условљен. То даље имплицира да се појам „развој” овде не односи само на развијање релевантних компетенција, већ је реч о веома сложеном конструкту наших опредељења, одлука, вредносно обојених односа и поступака, посвећености професији, професионалној култури итд., који се сви међусобно укрштају, допуштајући тако препознавање карактеристика одређених фаза професионалног развоја. Професионално усавршавање, схваћено као процес у контексту професионалног развоја, такође је резултат сплета свих елемената професионалног развоја.

Професионално усавршавање јавља се као интегрални део професионалног развоја, али се не своди нужно и искључиво на фазу професионалног развоја која следи након припреме за позив, већ прожима читав процес професионалног развоја. Професионално усавршавање притом не тече једнолично током читаве каријере, што је опет условљено разноврсним чиниоцима (Marušić i Pejatović, 2013), одвијајући се кроз спектар разноврсних организованих облика и самоиницијативно предузетих активности неформалног и информалног учења. Овако схваћено професионално усавршавање нема за циљ само надокнађивање дефицитарних знања и вештина наставника, већ „представља подстрек даљем учењу, примени новостечених знања, унапређивању праксе и јача радну мотивацију” (Marušić i Pejatović, 2013: 118). Дакле, професионално усавршавање, као скуп облика и активности учења и образовања, представља интегрални део професионалног развоја и инструмент (средство) за континуирано остваривање овог аспекта развоја појединца. Полазећи од наведеног гледишта, у овом раду фокус је на једном веома важном сегменту професионалног усавршавања (а у контексту професионалног развоја) – систему организованих програма стручног усавршавања наставног кадра.

Систем стручног усавршавања наставног кадра у Србији – изазови и проблеми

Професионално усавршавање кадра у подручју образовања у Србији препознато је, дефинисано и уређено бројним документима (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009; Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, 2012; Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2018; Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, 2011). Иако се у њима истичу различити видови усавршавања, у пракси доминира систем акредитованих програма. Као једну од мера за унапређивање квалитета рада наставника, *Закон о основама система образовања и васпитања* (2009) прописује обавезно стручно усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника, нудећи им образовне програме намењене развоју и усавршавању стандардом дефинисаних компетенција кадра у образовању. Ипак, резултати бројних истраживања показују да систем акредитованих програма стручног усавршавања наставног кадра у Србији „прате бројни изазови и нерешени проблеми“ (Ђерић и сар., 2014: 31), међу којима се, као што смо већ навели, истиче недовољна повезаност образовних програма са приоритетним подручјима усавршавања и актуелним потребама кадра у подручју образовања.

О неопходној заснованости система и програма професионалног усавршавања на образовним потребама корисника, која осигурава повезаност са праксом и подршку наставном кадру, говоре и резултати студија у другим срединама. „Без система који осигурава да су потребе наставника препознате и уважене, професионални развој неће бити ефикасан колико би требало да буде“ (Darling-Hammond, Huler, & Gardner, 2017: 21). Без увида у постојећи ниво развијености компетенција и идентификовање раскорака између постојећег и пожељног нивоа који проистиче из стандарда, *Стандарда компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја* (2010) и *Стандарда квалитета рада усавршавања* (2018), није могуће одабрати нити развити програме који ће довести до остварења жељеног циља и развоја. Неопходност да програми одговоре на потребе препознали су и сами наставници (Ђерић и сар., 2014: 37). Пред творце образовних политика поставља се многим налазима поткрепљен захтев да планирање и развој програма стручног усавршавања морају бити засновани на испитаним образовним потребама (Knowles, Holton, & Swanson, 2015; Krnjaja, 2013; Ovesni, Radović i Alibabić, 2014, према: Ovesni, Hebib i Radović, 2019; Marušić i Pejatović, 2013; Vidović Vizek i Velkovski, 2013).

Документа образовне политике у Србији, попут *Правилника о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (2018), захтевају да се „стручно усавршавање наставника, васпитача и стручних сарадника установа планира... на основу сагледавања нивоа развијености свих компетенција за професију наставника, васпитача и стручног сарадника у установи... и на основу исказаних личних планова професионалног развоја..., резултата самовредновања и вредновања квалитета рада установе, извештаја о остварености стандарда постигнућа и других показатеља квалитета образовно-васпитног рада“ (Правилник

о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2018: 1-2).

Резултати екстерне евалуације стандарда квалитета рада установа потенцијално указују на дефицитна подручја око којих треба да се концентрише усавршавање наставника и имплицитно на образовне потребе наставног кадра. У једном нашем ранијем истраживању истакли смо да „нижи ниво испуњености појединих стандарда квалитета рада школа указује на правце неопходног унапређивања квалитета. То унапређивање немогуће је остварити без наставника, које треба додатно усавршити за рад у подручју на које се односи слабије процењена оствареност стандарда” (Пејатовић, 2016: 57). Ако образовне потребе схватимо као „однос (који се најчешће изражава разликом) између знања, умења и навика које човек поседује и оних знања, умења и навика који су му потребни за успешно обављање разноврсних улога” (Пејатовић, 1994: 56), онда подаци о нижем нивоу остварености стандарда могу да нам укажу на раскорак између тренутног и жељеног (стандардом дефинисаног) стања, а тиме и на постојање потребе за даљим усавршавањем знања и вештина неопходних за остваривање одређеног стандарда. Ово директно имплицира неопходност да програми стручног усавршавања кадра у подручју образовања буду засновани, између осталог, на резултатима спољашњег вредновања. Међутим, поставља се питање да ли се то дешава само на прокламованом, или и на реалном нивоу?

Преглед докумената образовне политике и анализа релевантних истраживања показују да је испитивање образовних потреба и заснивање образовних програма на испитаним потребама, као карактеристика ефикасног система стручног усавршавања, препознато, али не и у довољној мери имплементирано. Резултати истраживања ауторке Каменарац (2011) показују да постоји раскорак између понуде програма и образовних потреба наставног кадра – наставници су „садржаје програма стручног усавршавања оценили као мало или делимично усклађене с њиховим потребама и очекивањима и истакли да су делимично или мало допринели развоју њихових професионалних компетенција” (Каменарац, 2011: 105).

Методолошки приступ проблему истраживања

Предмет овог рада је однос између потреба за програмима усавршавања кадра у подручју образовања и понуде која у овој области постоји. Истраживање у оквиру овог рада има за циљ сагледавање усклађености образовних потреба наставног кадра и понуде акредитованих програма стручног усавршавања.

По својој природи, ово је квалитативно истраживање у којем је коришћена техника семантичке анализе садржаја примењена на *Кајшалој програма стручног усавршавања за школску 2018/2019, 2019/2020. и 2020/2021. годину*.

Анализа је спроведена на два нивоа:

1. Анализа резултата спољашњег вредновања рада школа ради идентификовања образовних потреба наставника, васпитача и стручних сарадника, а на основу

потенцијалних дефицита у терминима знања и вештина, до којих се долази на основу нижег нивоа остварености стандарда квалитета рада школа. Рад школе представља, у ствари, сумарни исход радног ангажовања кадра запосленог у школи, а то ангажовање подразумева обављање бројних радних улога које су у директној вези са описом посла запослених. Опис посла најчешће представља полазну основу у процесу испитивања образовних потреба у области стручног образовања.

2. Анализа понуде акредитованих програма стручног усавршавања у Каталогу, ради испитивања усклађености акредитованих програма и образовних потреба наставног кадра.

У складу с тим, коришћена су два основна извора: *Извештај о резултатима сјољашњеј вредновања рада школа у школској 2017/2018. и Каталогу програма стручној усавршавања за школску 2018/2019, 2019/2020. и 2020/2021. годину.*

Предвиђено је да се образовне потребе наставног кадра у Србији испитују на три нивоа: системском нивоу кроз екстерно вредновање рада школа, на нивоу школе кроз самовредновање и на индивидуалном нивоу кроз самопроцену степена развијености компетенција. С обзиром на то да подаци испитивања образовних потреба на индивидуалном нивоу и нивоу школе нису доступни јавности, предмет анализе у овом истраживању је системски ниво испитивања образовних потреба кроз процес екстерног вредновања квалитета рада образовних установа на основу дефинисаних стандарда (Правилник о стандардима квалитета рада установа, 2018). Извештај о екстерном вредновању пружа податке о постигнутости сваког појединачног стандарда квалитета на скали постигнућа, при чему 1 и 2 означавају неостварени и у мањој мери остварени стандард, а 3 и 4 у већој мери или у потпуности остварени стандард (Petrović, Nedeljković, Jokić, Vujović i Kartal, 2014). Полазећи од става да стандарди оцењени са 1 и 2 имплицирају могући и приоритетни дефицит у компетенцијама кадра за њихово остварење, као критеријум за идентификовање подручја која указују на постојање образовних потреба, узето је присуство оцена 1 и 2 на одређеном стандарду у више од 50% установа обухваћених узорком.

За идентификовање приоритетних подручја даљег усавршавања наставника, одабран је последњи објављени извештај пре формирања актуелног *Каталога програма стручној усавршавања за школску 2018/2019, 2019/2020. и 2020/2021.* (у даљем тексту Каталог) – *Извештај о резултатима сјољашњеј вредновања рада школа у школској 2017/2018.* (у даљем тексту Извештај).

Анализа усклађености програма у Каталогу са идентификованим образовним потребама наставног кадра, вршена је на два нивоа: I ниво – ниво Каталога у целини – Јединица анализе: Приоритетне области; и II ниво – ниво појединачних програма у Каталогу – Јединице анализе: 1. Назив програма, 2. Теме програма, 3. Општи и специфични циљеви програма и 4. Циљне групе којима је програм намењен.

Резултати истраживања и дискусија

Резултати спољашњег вредновања квалитета рада школа као показатељ образовних потреба

Извештај пружа податке о остварености стандарда квалитета рада посебно за средње школе, основне школе и предшколске установе. Уочено је да су код предшколских установа сви стандарди остварени на нивоу већем од критеријума дефинисаног у овом истраживању, што значи да у овом случају нисмо идентификовали проблемска подручја која указују на образовне потребе. Стога су ове установе изостављене из анализе резултата.

За разлику од предшколских установа, код основних и средњих школа слика је другачија, како се може видети у Табели 1.

Табела 1

Резултати майирања ниже остварених стандарда квалитета рада основних и средњих школа

Ниже остварени стандарди (С)	Процент школа са оценом 1	Процент школа са оценом 2
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ		
С. 3.1 – Успех ученика показује да су остварени образовни стандарди.	25%	42,4%
С. 2.6 – Наставник користи поступке вредновања који су у функцији даљег учења.	2,2%	57,6%
С. 2.3 – Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика.	1,1%	56,5%
С. 1.2 – Елементи школског програма и годишњег плана рада школе међусобно су усклађени.	2,2%	53,3%
СРЕДЊЕ ШКОЛЕ		
С. 2.6 – Наставник користи поступке вредновања који су у функцији даљег учења.	8,6%	48,3%
С. 2.3 – Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика.	1,7%	55,2%
С. 1.2 – Елементи школског програма и годишњег плана рада школе међусобно су усклађени.	8,6%	44,8%

Подаци у Табели 1 показују да је код основних школа најмање остварен стандард 3.1. – „Успех ученика показује да су остварени образовни стандарди“, при чему чак 25% школа уопште не остварује наведени стандард. Образовни стандарди су „искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању“ (Ћарић, 2010: 5), чија је сврха између осталог да пруже смернице наставницима у планирању, реализацији и евалуацији наставе која доприноси остваривању прописаних стандарда (Ћарић, 2010). Стога, нижи ниво остварења стандарда квалитета 3.1. потенцијално указује да је потребно да се наставни кадар даље усавршава у области разумевања концепта образовних стандарда и

њихових импликација на процес подучавања, као и у ономе што чини срж наставничке професије – осмишљавање, реализација и евалуација наставе у складу са принципима учења и потребама ученика.

Анализа је показала да у више од 50% и основних и средњих школа нису остварени следећи стандарди:

- 1.2 - Елементи школског програма и годишњег плана рада школе међусобно су усклађени.
- 2.3 - Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика.
- 2.6 - Наставник користи поступке вредновања који су у функцији даљег учења.

И код основних и код средњих школа најмање је остварен стандард 2.6, у нешто већој мери 2.3, а затим 1.2. Уважавајући операционализацију наведених стандарда, (*Izveštaj o rezultatima spoljašnjeg vrednovanja rada škola u školskoj 2017/2018*), резултати анализе указују да се највећи раскорак између пожељног и оствареног нивоа квалитета рада школа јавља у области примене формативног оцењивања, давања квалитативне повратне информације, оспособљавања ученика за самоевалуацију, као и у области прилагођавања захтева, темпа, наставног материјала, метода и техника подучавања потребама и могућностима свих ученика. У нешто мањем степену јавља се раскорак у области садржајног и временског усклађивања програма наставних предмета, и усклађивања школског програма и развојног плана школе. Примећени несклад између пожељног и постигнутог нивоа остварења стандарда квалитета потенцијално указује на постојање потребе за даљим усавршавањем наставног кадра у областима дефинисаним наведеним стандардима. У том светлу, резултати анализе Извештаја показују да и у основним и средњим школама постоји потреба за даљим усавршавањем наставног кадра у подручјима праћења и процењивања напредовања и постигнућа ученика, индивидуализације и диференцијације наставе, као и усклађивања главне програмске документације, при чему се код кадра у основним школама јавља и потреба у подручју разумевања концепта образовних стандарда и њихових импликација на наставу.

Резултати анализе акредитованих програма стручног усавршавања – од потреба до понуде

Актуелни Каталог садржи 1.022 програма стручног усавршавања, који су између осталог класификовани према прописаним приоритетним областима усавршавања. Приоритетне области мењају се током година и осликавају неопходне области даљег усавршавања компетенција кадра у подручју образовања.

Анализа усклађености потреба за даљим усавршавањем компетенција наставника и Каталогом дефинисаних приоритетних области усавршавања, показала је да приоритети донекле одговарају на две области потреба. Потреба за даљим усавршавањем компетенција наставника у области индивидуализације и диференцијације наставе делимично је препозната у другом приоритету „методика рада са децом/

ученицима којима је потребна додатна образовна подршка (рад са децом из осетљивих група, децом са сметњама у развоју, мигрантима...)." Индивидуализована настава захтева од наставника да креира окружење и прилагоди стратегије и методе подучавања, садржај и задатке тако да они подрже развој сваког ученика у складу са његовим потребама и могућностима, док се у наведеном приоритету она третира само у односу на једну специфичну групу ученика.

Полазећи од става да су образовни стандарди, као исходи образовања, уско повезани са концептом наставе усмерене на исходе, као начином достизања стандарда, потреба за даљим усавршавањем знања и вештина у подручју разумевања концепта образовних стандарда и њихових импликација на наставу препозната је у трећем прописаном приоритету: „унапређивање компетенција наставника у области планирања и реализације наставе оријентисане на исходе (подизање нивоа методичких знања релевантних за циљеве и исходе предмета/области)" (Katalog..., 2018).

Образовне потребе у областима праћења и процењивања напредовања и постигнућа ученика и усклађивања главне програмске документације нису препознате међу приоритетима.

Недовољна заснованост приоритета на образовним потребама које смо идентификовали отвара питање начина одређивања приоритета. Разлози одабира приоритетних подручја стручног усавршавања у Каталогу не леже само у праћењу резултата екстерне евалуације, већ изгледа у праћењу тренутних актуелности у образовању и импликација образовних политика (попут политике инклузивног образовања, примене ИКТ-а као образовне актуелности и слично). Образовна политика јесте основа за планирање стручног усавршавања и његових приоритетних подручја, али је уважавање актуелних образовних потреба неопходно за остварење квалитета коме се тежи.

Табела 2

Дистрибуција акредитованих програма стручног усавршавања на основу њихове тематске усклађености с образовним потребама кадрa у подручју образовања

ОБЛАСТ/ТЕМАТСКЕ ЦЕЛИНЕ ПРОГРАМА	Σ	ЦП	ДП
Разумевање концепта образовних стандарда и њихових импликација на наставу	35	17	18
Образовни стандарди као основа за планирање, реализацију и евалуацију наставе – општа питања	7	4	3
Образовни стандарди као основа за планирање, реализацију и евалуацију наставе – у спецификованим областима	13	5	8
Настава усмерена на исходе – општа питања	9	5	4
Настава усмерена на исходе – у спецификованим областима	6	3	3
Праћење и процењивање напредовања и постигнућа ученика	76	29	47
Оцењивање – општи принципи, облици, критеријуми и начини праћења и вредновања постигнућа ученика	13	7	6
Оцењивање – праћење и вредновање постигнућа ученика у спецификованим областима	18	5	13

Формативно оцењивање – праћење напредовања, вођење педагошке документације, повратна информација, самоевалуација	18	5	13
Тестови и задаци у функцији процењивања постигнућа ученика	16	11	5
Вредновање постигнућа уз примену ИКТ-а	11	1	10
Индивидуализација и диференцијација наставе	97	60	37
Индивидуализација и диференцијација – општа питања	26	10	16
Индивидуализација и диференцијација у спецификованим областима	14	2	12
Инклузија и ИОП	21	17	4
Програми развоја знања и вештина потребних за пружање подршке ученицима са сметњама у развоју	27	24	3
Програми развоја знања и вештина потребних за пружање подршке даровитим ученицима	5	4	1
Поштовање различитости	4	3	1
Усклађивање програмске документације	41	20	21
Садржајно усклађивање програма наставних предмета – општи принципи и методе	19	9	10
Садржајно усклађивање програма наставних предмета – у спецификованим областима	17	9	8
Акциони планови унапређења рада школе	5	2	3
Легенда			
Σ - укупан број програма у области/тематској целини			
ЦП – број програма који у потпуности одговарају на образовну потребу			
ДП – број програма који делимично (неким од тема и/или циљева програма) одговарају на образовну потребу			

На основу анализе резултата екстерног вредновања рада школа, приметили смо да код основних школа највећа потреба за усавршавањем компетенција наставног кадра постоји у подручју разумевања концепта образовних стандарда и њихових импликација на наставу. Будући да ова потреба није уочена код средњошколског кадра, анализом програма обухватили смо само оне који су намењени кадру у основним школама. Резултати анализе (Табела 2) показују да у Каталогу постоји 35 акредитованих програма стручног усавршавања који одговарају уоченој образовној потреби. Највише је оних програма који су усмерени на усавршавање компетенција наставника за остваривање образовних стандарда у оквиру специфичног наставног предмета. Ипак, само пет од 13 програма у овој групи у потпуности је усмерено на развој компетенција наставника у овој области, док је код већине то само један од циљева.

На другом месту код основних, а на првом код средњих школа, истакла се потреба у области праћења и вредновања постигнућа и напредовања ученика. Идентификовали смо 76 програма у овој области, од којих се већина (47) само делимично (једном темом и/или специфичним циљем) бави овом тематиком. Овај налаз може да се објасни чињеницом да је праћење и вредновање постигнућа ученика неизоставни део наставног процеса и саставни део дидактичко-методичких компетенција наставника, због чега се програми који се баве приступом активног учења,

интерактивном наставом, стратегијама подучавања, па чак и применом различитих метода и алата у настави дотичу и ове области. Резултати показују да је највише оних програма који се баве оцењивањем у спецификованим областима, као и формативним оцењивањем. Међутим, у овим групама програма знатно је већи проценат оних код којих је ова тематика препозната само у једном од специфичних циљева и/или тема програма. Узимајући у обзир да је формативно оцењивање један од стандарда квалитета који је ниже остварен, дистрибуција понуде програма у овом подручју указује да је неопходно обухватити више целовитих програма намењених развоју компетенција наставника за праћење напредовања ученика, давања конструктивне повратне информације и за подстицање самоевалуације код ученика. На основу тематских целина програма у овој области, примећује се да је у програмима стручног усавршавања и даље фокус на сумативном оцењивању.

На трећем месту код основних, а другом месту код средњих школа, истакла се образовна потреба у подручју индивидуализације и диференцијације наставе. Резултати показују да у Каталогу постоји 97 програма који обрађују ову тематику. Ово је такође и једина група у којој је број програма који у потпуности обрађују дату тематику (60) знатно већи од оних у којима је она само део програма (37). Међутим, више од половине програма (53) је намењено оспособљавању наставника и стручних сарадника за пружање подршке ученицима којима је потребна додатна подршка, било да она проистиче из сметњи и проблема у развоју или надарености и талената ученика. Уз то, од 26 програма у оквиру категорије „Индивидуализација и диференцијација – општа питања”, само 10 има за општи циљ развој и усавршавање компетенција из ове области. Дакле, како смо у једној раније спроведеној анализи приметили, у програмима усавршавања се индивидуализација рада са ученицима „третира углавном у односу на специфичне случајеве (који се налазе на два различита пола континуума), а не са ученицима који не исказују посебне потребе, а којих је заправо и највише” (Пејатовић, 2016: 59). Разлог дистрибуције програма добијене у овом истраживању вероватно лежи у томе што се у оквиру Каталога подршка ученицима са посебним потребама третира као једно од приоритетних подручја стручног усавршавања, као и у јакој посвећености образовних политика и стратегија у Србији имплементацији инклузивног образовања. Иако у Каталогу има програма усмерених на индивидуализацију и диференцијацију у правом светлу ових концепата (програми у категоријама општих питања индивидуализације и диференцијације, у спецификованим областима и програми поштовања различитости), они су недовољно заступљени.

На последњем месту и код основних и код средњих школа налази се потреба за усклађивањем програмске документације, интеграције акционог плана у школски развојни план и садржајног и временског усклађивања програма наставних предмета. Анализом Каталога идентификовали смо 41 програм који третира ову тематику, од којих је 20 у потпуности намењено усавршавању у овој области, док се код 21 компатибилност препознаје у некој од тема и/или циљева програма. Међу њима, истакле су се две, према бројности богатије, групе програма које се тичу садржајног усклађивања програма наставних предмета кроз упознавање и оспособљавање наставника за међупредметни, тематски, интердисциплинарни и/или мултидисципли-

нарни приступ и унутарпредметно усклађивање садржаја. Далеко скромнија понуда програма усмерена је на оспособљавање просветног кадра за израду акционог плана унапређења рада установе (5). Фокус програма у овој групи ка садржајном усклађивању предмета може да се оправда тиме да се ова компонента стандарда највише тиче циљне групе којој Каталог нуди програме, док су друге две ставке (израда годишњег плана рада и имплементација акционог плана у годишњи) више у надлежности директора и тима за израду акционог плана, којима програми у Каталогу нису првенствено намењени.

Табела 3

Дистрибуција акредитованих програма стручног усавршавања у подгрупама учених образовних пошреба према циљним групама

Област (број програма) / Циљне групе (број програма, проценат од укупног броја програма)	ОШ	СШ	ОО	СМ	САР	само ОШ	само СШ
Разумевање концепта образовних стандарда и њихових импликација на наставу (35)	35 (100%)	23 (65,7%)	15 (42,8%)	11 (31,4%)	18 (51,4%)	12 (34,2%)	*
Праћење и процењивање напредовања и постигнућа ученика (76)	70 (92,1%)	63 (82,9%)	34 (44,7%)	26 (34,2%)	47 (61,8%)	13 (17,1%)	6 (7,9%)
Индивидуализација и диференцијација наставе (97)	95 (97,9%)	69 (71,1%)	43 (44,3%)	58 (59,7%)	74 (81,3%)	27 (27,8%)	1 (1%)
Усклађивање програмске документације (41)	40 (97,6%)	30 (73,2%)	17 (42,5%)	14 (34,1%)	27 (65,9%)	10 (24,4%)	1 (2,4%)

Легенда:

ОШ - програми намењени наставницима у основним школама

СШ - програми намењени наставницима у средњим школама

ОО - програми намењени наставницима у школама за образовање одраслих

СМ - програми намењени наставницима у школама за децу са сметњама у развоју

САР - програми намењени стручним сарадницима

Само ОШ - програми искључиво намењени кадру у основним школама

Само СШ - програми искључиво намењени кадру у средњим школама

* - Програми искључиво намењени средњим школама нису узети у анализу, јер је образовна потреба идентификована само код основних школа

Још једну од јединица анализе обухваћених овим истраживањем представљају циљне групе акредитованих програма стручног усавршавања. Дистрибуција програма према циљним групама (Табела 3) показује да је најбогатија понуда програма за наставнике у основним школама. Ипак, понуда и за друге циљне групе није много скромнија. Кључна слабост понуде огледа се у превеликој генерализацији програма према циљним групама. Таква понуда, прилагођена свима, не уважава значајне разлике у приступу рада с ученицима различитог узраста и карактеристика. Стога је већа спецификација понуде према одликама контекста и карактеристикама узраста ученика са којима наставни кадар ради неопходна ради обезбеђивања адекватније примене наученог и обезбеђивања квалитета програма стручног усавршавања.

Закључна разматрања

У раду је разматрана усклађеност акредитованих програма стручног усавршавања наставног кадра са њиховим образовним потребама сагледаним на основу раскорака између пожељног и оствареног нивоа остварености образовних стандарда, који се односе на квалитет рада школа.

У анализираном Извештају (2014) приказани су резултати вредновања на одабраном узорку основних, средњих школа и предшколских установа (Petrović i sar., 2014), због чега узорак спроведеног истраживања није репрезентативан, па идентификоване образовне потребе није могуће генерализовати. Предмет анализе у овом раду ограничен је на конкретан Каталог и њему претходећу екстерну евалуацију рада школа. На овом примеру закључује се о усклађености понуде акредитованих програма и образовних потреба наставног кадра, и на њему се заснивају препоруке о унапређивању овог процеса.

Не залазећи у питање квалитета самих програма, ова студија, међутим, пружа анализу усклађености понуде програма професионалног усавршавања и образовних потреба наставног кадра, као једног од значајних аспеката квалитета система стручног усавршавања.

Анализа извештаја о екстерном вредновању квалитета рада установа показала је да резултати о ниже оствареним стандардима посредно могу да укажу на приоритетна подручја даљег усавршавања компетенција наставног кадра, а тиме и на захтев да се понуда акредитованих програма стручног усавршавања заснује и на овим резултатима. Иако је овај захтев препознат у документима образовне политике, резултати истраживања представљени у овом раду показују да програми стручног усавршавања кадра у подручју образовања нису у довољној мери засновани на резултатима спољашњег вредновања институција.

Недовољна усклађеност понуде програма и потреба за даљим усавршавањем компетенција наставника, идентификованих на основу дискрепанције између постигнутог и пожељног, а дефинисаног стандардима, огледа се пре свега кроз несклад између приоритетних подручја усавршавања дефинисаних у Каталогу и евидентираних потреба – само две од четири области потреба препознате су међу приоритетима. Резултати анализе дефинисаних приоритетних области усавршавања указују на тенденцију да се у избору приоритета више прате актуелности у образовању и импликације образовне политике него реалне потребе наставног кадра. Постоји слабија веза између приоритета и понуђених програма – иако је образовна потреба у области образовних стандарда, за разлику од других, препозната у приоритетима, понуда ових програма је најскромнија, што доводи у питање и саму концепцију и унутрашњу конзистентност Каталога.

За сваку евидентирану потребу за даљим усавршавањем компетенција наставника постоји понуда програма у Каталогу. Међутим, анализа тематске оријентације и циљева програма указује да ту понуду карактеришу оскудност (у смислу недостатка обухватности тема и велике заступљености програма код којих се компатибилност с образовним потребама препознаје у само једном од циљева и/или тема програма), несистематичност и недовољна усаглашеност с евидентираним образовним потребама наставног кадра. Док резултати екстерног вредновања указују да се највећа

образовна потреба јавља у подручју разумевања образовних стандарда постигнућа ученика и њихових импликација на наставу (чак 25% школа није остварило овај стандард), анализа Каталога показује да је понуда програма за ову област најскромнија. Такође, уочава се несклад у бројности програма који обрађују различите садржаје – понуда програма за пружање подршке ученицима са сметњама у развоју (27) је далеко бројнија од понуде програма за пружање подршке даровитим ученицима (5); понуда програма који у потпуности обрађују тематику сумативног оцењивања бројнија је од понуде у области формативног оцењивања, за којом постоји потреба. Могући узрок недовољне усклађености програма стручног усавршавања и образовних потреба лежи у несистематској и непланској понуди програма, која полази од већ постојеће понуде програма од стране образовних организација, а не од резултата екстерног вредновања.

Из перспективе усклађености програма стручног усавршавања и образовних потреба кадра у подручју образовања, резултати презентовани у овом раду показују да је понуда програма квантитативно богата, али не и функционална. Стога је потребно да се предузму даљи кораци ради унапређивања система стручног усавршавања који би потенцијално допринели његовој већој функционалности. На основу резултата спроведеног истраживања, могуће је да се формулише сет смерница за унапређивање система усавршавања кадра у образовању:

- Дефинисање приоритетних области стручног усавршавања наставника треба да буде засновано не доминантно на препорукама образовне политике, него и на образовним потребама наставног кадра;
- Планирање понуде акредитованих програма стручног усавршавања треба да буде засновано на резултатима екстерног вредновања рада школа као показатељима образовних потреба;
- Понуда програма стручног усавршавања наставног кадра требало би да обухвати разноврсне садржаје, усклађене како са постављеним приоритетима, тако и са потребама и специфичностима свих циљних група.

Литература

- Alibabić, Š. i Ovesni, K. (2005). Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 18(2), 14-29.
- Broek, S. (2010). Further Developing the Adult Learning Sector: a Key Role for Key Competences. In S. Medić, R. Ebner, & K. Popović (Eds.), *Adult Education: The Response to Global Crisis: Strengths and Challenges of the Profession* (pp. 127-150). Belgrade: Department of Pedagogy and Andragogy, Institute for Pedagogy and Andragogy, European Association for Education of Adults and Adult Education Society.
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., & Osborne, M. (2010). *Key competencies for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competencies for adult learning professionals* (Final Report to European Commission, DG EAC, Project number: B3542). Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Čaprić, G. (prir.). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*. (2010). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i Zavod za vrednovanje kvaliteta vaspitanja i obrazovanja.

- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Đerić, I., Milin, V. i Stanković, D. (2014). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektive različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(1), 29-49. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Retrieved from www.certificazione.unimore.it
- Izveštaj o rezultatima spoljašnjeg vrednovanja rada škola u školskoj 2017/2018* (2018). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto sa http://vrednovanje.ceo.edu.rs/sites/default/files/izvestajiEE/Izvestaj_skolska_2017-2018.pdf
- Kamenarac, D. O. (2011). Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika. *Andragoške studije* 18(2), 101-116.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2018/2019, 2019/2020 i 2020/2021. godinu* (2018). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto sa <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog>
- Marušić, M. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja – komparativna analiza Srbije i Grčke* (doktorska disertacija). Preuzeto sa <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/3274>
- Marušić, M. i Pejatović, A. (2013). Činioci participacije nastavnika u profesionalnom usavršavanju. *Andragoške studije*, 20(1), 117-130.
- Mihajlov, Z. (2015). Analiza programa stručnog usavršavanja iz oblasti komuniciranja: Katalog stručnog usavršavanja. *Metodički vidici*, 5(6), 211-228.
- Ovesni, K., Hebib, E. i Radović, V. (2019). Continuing Professional Development of Teachers: Interplay of the School Management, School Climate, Motivation and Incentives. *Nastava i vaspitanje*, 68(2), 21-34. Beograd: Pedagoško društvo Srbije i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pravilnik o standardima kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2011.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanova* (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 14/2018.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 48/2018.
- Pejatović, A. (1994). *Vrednosne orijentacije i obrazovne potrebe odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Pejatović, A. (2016). Rezultati eksternog vrednovanja rada škola kao pokazatelji potreba za usavršavanjem nastavnika. U L. Miškeljin, Z. Šaljić i J. Miljković (ured.), *Zbornik radova sa Nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga: Vrednovanje u vaspitno-obrazovnom procesu* (str. 56-61). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, IPA i Pedagoško društvo Srbije.
- Petrović, J., Nedeljković, J., Jokić, N., Vujović, S. i Kartal, V. (2014). *Kvalitet rada obrazovno-vaspitnih ustanova u Republici Srbiji: Rezultati spoljašnjeg vrednovanja u školskoj 2017/2018 godini*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Pešikan, A., Antić, A., i Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 471-483.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 107/2012.
- Tančić, D., Vuković, L. B. i Malčić, B. D. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 26/2017, 109-121. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Vidović Vizek, V. i Velkovski, Z. (2013). *Nastavnička profesija za 21. vek: unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/09.

Примљено: 18.08.2020.

Коригована верзија примљена: 28.08.2020.

Прихваћено за штампу: 02.09.2020.

The Quality of Performance of Educational Institutions and the Professional Development of School Staff: From Institution Standards to Staff Needs

Violeta Orlović Lovren

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Aleksandra Pejatović

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Neda Čairović

Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy,
University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract *This paper looks at the extent to which the range of accredited programs of professional development for educators corresponds to educators' needs for professional development. The theoretical starting point for the study presented in the paper is the positioning of the professional development of educators within the complex construct and context of professional development, viewed as a lifelong process, also relying on the concept of educational needs arising from the discrepancies between the existing state and the desired (according to the standards) state. Data on the educational needs of potential users of accredited programs were obtained by analyzing the results of external evaluations of school performance, where lower levels of standard realization (levels one and two) were seen as indicators of discrepancies between the actual situation in a school and the desired level of school performance i.e. the level prescribed by standards. The identified discrepancies were treated as a space in which educational needs arise, the meeting of which might lead to an improvement in the performance of the schools that formed part of the sample. A qualitative study was carried out, with the aim of examining to what extent the accredited professional development programs on offer correspond to the educational needs of teaching staff. The programs offered were analyzed using the method of sequential analysis, with the following sequences selected: program name, program topic, general and specific program aims, and program target groups. The results of the analysis suggest that professional development programs only partially correspond to the needs identified through the analysis of external evaluation, both at the topic level and in terms of the needs of specific target groups. The paper concludes with a recommendation of possible directions for improving the system of teacher professional development in Serbia.*

Keywords: *teacher professional development, educational needs, external school evaluation, educational standards.*

Качество работы образовательных учреждений и повышение квалификации сотрудников – от стандартов для учреждений до потребностей сотрудников

Виолета Орлович Ловрен

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Университет в Белграде, Белград, Сербия

Александра Пејатович

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Университет в Белграде, Белград, Сербия

Неда Чаирович

Кафедра педагогики и андрагогики, Философский факультет,
Университет в Белграде, Белград, Сербия

Резюме *В статье рассматривается согласованность потребностей кадров в сфере образования в содержании обучения с предложением аккредитованных программ повышения квалификации учителей и сотрудников в сфере образования. Теоретической отправной точкой проведенного исследования является позиционирование профессионального развития работающих в сфере образования в сложной конструкции и контексте профессионального развития, понимаемого как процесс на протяжении всей жизни, с опорой на концепцию образовательных потребностей, возникающих в результате несоответствия между существующим и желательным (провозглашенными стандартами) состоянием. Данные об образовательных потребностях потенциальных пользователей аккредитованных программ получены на основе анализа результатов внешней эвальвации работы школы, при этом более низкие уровни стандартов (на первом и втором уровнях) рассматривались как индикаторы несоответствия между текущей школьной ситуацией и установленными стандартами, т.е. желаемым уровнем качества работы школы. Выявленное несоответствие трактовалось как пространство для возникновения образовательных потребностей, удовлетворение которых могло бы способствовать улучшению работы школ. На основе результатов качественного исследования проведен анализ согласованности образовательных потребностей преподавательского состава и содержания предложенных аккредитованных программ повышения квалификации. Для анализа программ использовалась техника последовательного анализа, в рамках которого выбраны следующие последовательности: название программы, тема программы, общие и частные цели программы и целевые группы, для которых программа предназначена. Результаты анализа показывают, что существует лишь частичная согласованность программы обучения с выявленными потребностями на основе анализа внешней эвальвации, как на тематическом уровне, так и с точки зрения потребностей конкретных целевых групп. В виде окончательных рекомендаций предлагаются возможные направления улучшения системы повышения квалификации учителей в Сербии.*

Ключевые слова: *повышение квалификации учителей, профессиональное развитие учителей, образовательные потребности, внешняя эвальвация школ, стандарты в образовании.*