

Лела Б. Вуковић

Филозофски факултет – докторске студије Методике наставе, Нови Сад
Техничка школа „Павле Савић“, Нови Сад
lelavukovic@gmail.com

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА КАО ДЕТЕРМИНАНТА УНАПРЕЂЕЊА РАДА ШКОЛЕ

Апстракт

Савремена схватања професионалног развоја наставника наглашавају проактиван однос наставника и димензију личне одговорности унутар процеса конструкције сопствених знања и вештина. Истичу, такође, и промењену позицију наставника – из улоге пасивних примаоца захтева и изазова васпитно-образовног процеса у рефлексивне практичаре, тимске сараднике и организаторе сопствене линије професионалног развоја у контексту нове образовне парадигме. Циљ овог рада је да кроз тематске целине, унутар теоријског и методолошког оквира, понуди дијадни приступ професионалном развоју као детерминанти унапређења рада школе и приказа анализе самопроцене наставничких компетенција као детерминанте професионалног развоја.

Утврђени резултати истраживања на основу процена 70 испитаника, тј. стручних кадрова упослених у средњој школи, указали су да велики број наставника лични план професионалног развоја формира на основу самопроцене наставничких компетенција и сматра да самовредновање компетенција јесте детерминанта унапређења професионалног развоја наставника и рада школе.

Кључне речи: професионални развој наставника, образовна промена, наставничке компетенције, самопроцена, унапређење рада школе.

1. УВОД

Професионални развој наставника представља процес који се односи на стално развијање знања, вештина и способности и доприноси побољшању квалитета рада, подизању мотивације и развијању система вредновања

и самовредновања како на личном плану наставника тако и на унапређењу рада школе. Развијање наставника као професионалаца, кроз један отворен, динамичан и континуиран процес односи се и на преношење нових знања из различитих професионалних поља и научних дисциплина на план праксе, имплементацију стандарда квалитета рада у васпитно-образовним установама, праћење европских трендова и усаглашавање образовног процеса са захтевима модерног друштва, уз побољшање квалитета самог процеса као доминантног оријентира на том путу.

Како наводи аутор Д. Коковић:

„...модернизација доноси „шокове васпитачког позива“, због низа промена које се одвијају у таласима. Школски систем ће се моћи модернизовати кад се буде реформисао цео систем образовања наставника, тек када га педагошко истраживање буде стимулисало, када буде добијао битнију и стимулативнију интелектуалну садржину и када уместо да престане да делује са ступањем наставника у службу, буде обезбеђивао свим наставницима стални напредак и обнављање у току целе њихове каријере“ (Коковић 2009: 262).

Истраживања на пољу реформских процеса у Србији, у области образовања, који су се догађали током протекле деценије, указују да су те процесе обележили дисконтинуитети како у области креирања образовне политике тако и у процесу увођења промена у образовно-васпитни систем. Кључно познавање општих законитости увођења, праћења, вредновања и одрживости промене као феномена и конкретне промене у школској пракси, чини се да је такође изостало или није на прави начин спроведено. У раду ће се говорити о феномену промене, са посебним освртом на образовну промену, као неопходном знању у креирању нове васпитно-образовне парадигме.

У раду истичемо важан концепт „компетенције“ у делу који се тиче наставничке професије и професионалног развоја наставника, као и процес самовредновања, на који наставници гледају као на потенцијални путоказ сопственог професионалног развоја. Компетенцијски приступ обухвата различите димензије и улоге наставничког кадра, а у великој мери односи се на политику и праксу професионалног развоја наставника, укључујући иницијално образовање, увођење у посао, лиценцирање, напредовање у звању, стручно усавршавање, праћење и вредновање рада наставника кроз процесе интерне и екстерне евалуације.

У оквиру методолошке оријентације рада, приказаћемо анализу емпиријског истраживања самопроцене наставничких компетенција као де-

терминанте професионалног развоја наставника и унапређења рада школе. Истаживање је имало за циљ проверу спремности наставника, да потакнути законским регулативама о обавезном стручном усавршавању, користе инструменте самовредновања и самопроцене професионалних компетенција и тако постану *locus* контроле личног професионалног развоја.

2. ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА

Према аутору Деју, професионални развој наставника састоји се од свих искустава спонтаног учења, као и оних свесно планираних активности које имају за циљ да буду од непосредне или посредне користи индивидуи, групи или школи и које доприносе квалитету образовања у учионици. Надаље, аутор истиче да је то процес у којем наставници, сами или са другима, као носиоци промена преиспитују, обнављају и оснажују своју посвећеност етичкој димензији свог посла. У овом процесу они критички изграђују и развијају своја знања, вештине и емоционалну интелигенцију, који су од суштинског значаја за квалитетно професионално резоновање, планирање и праксу са децом и младима, као и колегама, током свих фаза професионалног живота (Day 1999).

Аутори наводе и потребу термилошког разграничења значења термина стручног усавршавања и професионалног развоја запослених у образовању. Сходно томе, издваја се начин дефинисања према којем појам професионалног развоја треба разумети као надређени појам који укључује искуства наставника од периода школовања, иницијалног образовања, периода увођења у посао, стручно усавршавање, развој каријере и напредовање у звању. Стога се може закључити, да стручно усавршавање наставника можемо посматрати као саставни део њиховог професионалног развоја, који обухвата „праћење, усвајање и примену савремених достигнућа у науци и пракси ради остваривања циљева и задатака образовања и васпитања и унапређења васпитно-образовне праксе“ (Станковић и Павловић 2010: 18).

У контексту овог рада, професионални развој наставника посматраћемо као процес који најшире обухвата усавршавање професионалних компетенција након уласка у процес рада, као стручно усавршавање кроз неформалне облике – „in service“ образовања (енгл. In service Education for Teachers/INSET), формалне облике – мастер студије, специјалистичке и докторске студије и кроз непосредно наставничко искуство у школи.

Надаље, везу INSET образовања и стручног усавршавања наставника можемо пронаћи у основама конструктивистичких теорија учења. Колбов

модел учења је модел циклочног процеса, који према аутору пролази кроз четири фазе и то: (1) фаза конкретног искуства, (2) фаза посматрања и рефлексije, (3) фаза апстрактне концептуализације и (4) фаза активног експериментисања (Половина и Џиновић 2010). Стога INSET у школи може, а на основу Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2012), и треба да се остварује кроз: реализацију и/или присуствовање огледним часовима, приказ стручних књига и/или чланака, присуствовање стручним састанцима, учествовање у изради развојног плана школе, учествовање у раду тимова и сл.

Аутори Каранац и Папић истичу да истраживања праксе показују да се најбољи резултати професионалног развоја остварују применом различитих видова хоризонталног учења, које се односи на различите видове организационог и планираног преношења знања или размене професионалних искустава унутар школе или између школа, извештавање са стручних скупова или семинара, држање семинара колегама, упознавање колега са сопственим иновативним методама или приступима, презентовање истраживања и сл. (Каранац и Папић 2009).

3. ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА У КОНТЕКСТУ ОБРАЗОВНИХ ПРОМЕНА

Како наводи ауторка Костовић:

„Менаџмент промена у школи представља у савременим условима најважнију стратегију професионалног развоја и остваривања квалитета на свим нивоима образовног система. Уколико педагог жели да ефикасно уведе промене, он мора да покрене цео колектив ка идентификацији потреба за променама, притисака и отпора који ће се јавити у односу на промене, да планира стратегију увођења промена, садржај промена и процеса имплементације промена у сопствени рад сваког члана колектива. Ту се ради о макроконтексту промена и о микрофакторима (институционалним и персоналним који су везани за промене)“ (Костовић и Ољача 2012: 93). Менаџмент и промене су готово синонимни или компатибилни процеси. Ако се промена метафорички и мисаоно представи и разуме као нечије путовање, она се и не може објаснити без претходног одређивања сврхе путовања, руте којом желимо да идемо и циља на који желимо да стигнемо. „Менаџмент промена је процес који представља и обухвата сва сложена питања везана за једно такво путовање. Он подразу-

мева планирање, организационе, стратегијске, тактичке и евалуативне активности, да би се такво путовање остварило“ (Костовић и Ољача 2012 : 91).

Према мишљењу аутора Фулана, планиране образовне промене могу да „оживе“ једино кроз процес личног и професионалног развоја у социјалном контексту, стога не чуди негативан тренд у нашој земљи када су образовне промене у питању, јер школе нису место где наставници имају прилику да уче једни од других, а истраживања и мишљења наставника о образовним променама, такође, потврђују да је и моменат шире подршке реформе у великој мери изостао (Ђерић и Вујачић 2012).

Концепт реформе, као базичну претпоставку на путу промене из постојећег стања А у жељено стање Б унутар образовног система, поставља међусобно умрежавање свих актера одговорних за осмишљавање и изражавање вредности коју имплементира реформа, формулисање визије и таргетирање пожељног стања промене и најзад стратегијску акцију за иницирање саме промене. Уколико не дође до повезивања нивоа активности неопходних за успешно вођење промене и сарадничког приступа главних актера образовне делатности, реформски „захвати“ могу бити осуђени на неуспех или манифестно приказивање, симболично мењање постојеће праксе, без дубинских промена вредности, уверења и ставова у школској заједници и окружењу.

У контексту професионалног развоја, мотив наставницима могли би бити одређени бодови/сати стручног усавршавања за обнављање лиценце, а не истинска промена имплицитних педагогија, личних ставова и уверења, као ни спремност на професионални искорак. Управо, промена на плану личних значења, уверења и ставова је она која изискује највећи напор самих наставника, да се кроз процесе ауторефлексије личних теорија и значења пронађе место за професионалну промену. Кроз тако конципиран процес професионалног учења, од освешћивања и преиспитивања личних теорија, преко креирања нових значења до провере одрживости и добити током вредновања ефеката професионалне промене, треба разумети истинску путању професионалног развоја наставника.

Нова концепција школе и поимање образовних промена, било да оне долазе споља или из унутрашњих, индивидуалних потреба школе, морају уважити претходно поменути тежак задатак у погледу контролисања „путање“ промене како на личном плану тако и на професионалном развоју главних актера образовних процеса.

Одговорни за програме образовања и усавршавања наставника треба да осмисле заједничке стратегије које би наставницима биле подстицајне и подржавајуће у сналажењу пред новим захтевима наставничке професије.

Стратегијско и програмско планирање активности на професионалном развоју наставника треба да буде научно, теоријски и методички утемељено и да неизоставно прати стандарде квалитета рада васпитно-образовне установе, који су у вези са образовањем наставника и стандардима у европским оквирима. Пријављивањем на програме стручног усавршавања према каталошким семинарима, у циљу задовољења форме, или лобирањем код креатора образовне политике у корист појединих програма, без претходне самопроцене или интерног/екстерног вредновања рада наставника, неће се досегнути до личног плана/личних животних теорија, нити пронаћи простор и мотивациони импулс за професионални напредак и уплив одрживих професионалних значења.

4. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Професионални развој наставника, како смо истакли, може се посматрати у двоуглу тежишта развојног процеса – тежиште је на наставнику као индивидуи или на развоју школе као организацији. Према првом коцепту, наставници се посматрају као издвојени и аутономни практичари који су одговорни за свој професионални развој, организацију рада и извођење наставног процеса. Према другом, истиче се да иако индивидуални, процеси развоја и усавршавања наставничке праксе могу да допринесу и значајном унапређењу школске делатности, стога се професионални развој не мора посматрати само као индивидуални процес, већ и као организациони процес.

Наставничке компетенције дефинишу се у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним, а односе се на компетенције за: наставну област, предмет и методiku наставе; поучавање у учењу; подршку развоју личности ученика; комуникацију и сарадњу.

Законска регулатива обавезује наставнике на професионално усавршавање, на годишњем и петогодишњем нивоу („Сл. гласник РС“, бр. 13/2012 и 31/2012) са одређеним бројем бодова из поменутих наставничких компетенција и израдом личног плана професионалног развоја за остале облике стручног усавршавања. Циљ овог истраживања јесте да се прибаве емпиријско квантитативни резултати самопроцене наставничких компетенција у средњој школи, одреди која је најјача, а која најслабија компетенција наставника на нивоу појединаца и школе, и провери у којој мери наставници сматрају да им самопроцена компетенција помаже у изради личног плана

професионалног развоја, као и да ли овај вид самовредновања доводи до унапређења рада како наставника тако и школе.

Потребе за поменутиим истраживањем произашле су из неколико чињеница. Прво, Стандарде компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја припремио је Завод за унапређење образовања и васпитања, Национални просветни савет их је усвојио и објављени су у „Сл. гласнику РС“, бр. 5/2011. Друго, Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2012) дефинисано је да се лични план професионалног развоја наставника сачињава на основу самопроцене нивоа развијености наставничких компетенција.

У раду се истражује у којој мери се план професионалног развоја формира на основу самопроцене наставничких компетенција и у којој мери се самовредновање компетенција сматра детерминантом унапређења професионалног развоја наставника и унапређења рада школе.

На практичном плану, истраживање може да послужи као база података, у савременом начину управљања образовном институцијом, и то стручним сарадницима и тиму за школско развојно планирање у креирању функционалног и ефикасног плана професионалног развоја наставника, као и планирању различитих облика стручног усавршавања у установи и ван установе (кроз одобрене програме/скупове).

Један од стандарда компетенција за професионални развој наставника (ЗУОВ, 2011), у одељку који се односи на вишеструке улоге наставника, истиче да наставник треба да анализира своју професионалну делатност, процењује, мења и усавршава, користећи информације које добија самовредновањем и екстерним вредновањем. У том смислу, проблем овог истраживања формулисан је овако: Да ли наставници самопроцену наставничких компетенција виде као детерминанту личног професионалног развоја?

На основу циља истраживања могуће је било поставити општу хипотезу: Наставници препознају самопроцену наставничких компетенција као детерминанту личног плана професионалног развоја, васпитно-образовног рада и унапређења рада школе.

Полазећи од задатака истраживања могуће је било поставити следеће посебне хипотезе: (а) Прва претпоставка се односила на најслабије процењену компетенцију на нивоу школе, и то К4 (за комуникацију и сарадњу), јер су се програми стручног усавршавања до законских измена планирали према наставној области, предмету и методици – К1 релевантној за наставника, за коју се процењивало да може бити најјача; (б) Велики број наставника приступа изради личног плана професионалног развоја на основу самопроцене наставничких компетенција; (в) Наставници самопроцену

наставничких компетенција виде као могућност унапређења рада на нивоу појединаца; (г) Наставници сматрају да планирање стручног усавршавања на основу самопроцене наставничких компетенција доводи до унапређења рада школе; (д) Наставници у великој мери процењују да им школски менаџмент омогућава похађање семинара/програма стручног усавршавања према резултатима самопроцене компетенција које треба да унапреде и последња претпоставка (ђ) Разлике према полу, годинама радног стажа или наставној области/наставном предмету не утичу значајно на резултате самопроцене компетенција наставника.

Истраживање је спроведено помоћу дескриптивне методе. У истраживању је примењена техника анкетања, а инструмент је био упитник и петостепена скала процене Ликертовог типа. Упитник за самопроцену компетенција наставника (ЗУОВ, 2012), који је коришћен у истраживању, адаптиран је у последњем сету питања за потребе истраживања.

Популацију истраживања чинило је наставно особље средње стручне школе. Узорак истраживања представљало је 70 радно ангажованих наставника средње стручне школе у школској 2012/2013. години. Истраживање је спроведено у току другог полугодишта школске 2012/2013. у Техничкој школи „Павле Савић“ у Новом Саду. Узорак се може окарактерисати пригодним, али због начина одабира и величине узорка, могућности генерализације биле су ограничене.

5. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Анализом самопроцене наставничких компетенција, на основу упитника састављеног од релевантних тврдњи, које су се оцењивале на петостепеној скали процене (5 – одличан/увек, 4 – врло добар/веома често, 3 – добар/понекад, 2 – слаб/веома ретко и 1 – недовољан/никада) Ликертовог типа, на узорку од 70 наставника средње стручне школе, сагледани су добијени резултати према постављеном циљу и задацима истраживања.

Добијени резултати процене слабих и јаких страна наставничких компетенција, на основу самопроцене четири кључне компетенције (К1, К2, К3 и К4) на индивидуалном и нивоу школе показују, да је најслабије процењена развијеност компетенције К4 – за комуникацију и сарадњу (средња вредност $m=3,63$), а да су највећом средњом оценом наставници проценили компетенцију К2 – за поучавање и учење (средња вредност $m=4,46$), што у случају најјаче компетенције демантује прву посебну хипотезу, према којој је процена била да је најјача компетенција на нивоу школе К1 – за наставну

област, предмет и методику наставе. На овакву процену К2, могао је утицати програм обуке „Читањем и писањем ка критичком мишљењу“, који је већина испитаника прошла у оквиру пројекта „Једнаке шансе у средњошколском образовању“. Пројекат је реализован у школи у којој је истраживање спроведено и у оквиру њега наставници су имали прилику да прођу најразличитије интерактивне методе поучавања и учења како кроз теоријски аспект тако и кроз огледне часове практичне примене, и тако допринесу професионалном развоју у погледу ове компетенције. Треба, такође, истаћи да је потврђена прва посебна хипотеза у делу који се односи на најслабију процењену компетенцију К4 на нивоу школе. Оваква процена К4, могла би се објаснити slabим мотивационим капацитетом како самих наставника тако и родитеља/старатеља, локалне заједнице и различитих партнера који могу да допринесу напредовању школе и ученика. Наставници себе не виде као лидере и иницијаторе потенцијалне сарадње унутар ширег окружења, који раде на подизању нивоа квалитета васпитно-образовног рада, те ову компетенцију и њену важност процењују нижим оценама на петостепеној скали. Добијени резултати првог задатка истраживања, изражени су дескрипторима и то: средњом оценом (m) и стандардном девијацијом (σ_d) и дати у Табели 1.

Табела 1. Перцепција развијености компетенција на нивоу школе

Наставничка компетенција (НК)	M	σ_d
К1 – за наставну област, предмет и методику наставе	4,24	0.41
К2 – за поучавање и учење	4,46	0.38
К3 – за подршку развоју личности ученика	4,43	0.45
К4 – за комуникацију и сарадњу	3,63	0.88

Анализа добијених резултата, на основу постављених хипотеза, пратила је однос независне варијабле – самопроцене наставничких компетенција, и зависне – планирање професионалног развоја и унапређење рада школе. Сходно томе, на пројектовани задатак овог истраживања, у којој мери наставници формирају лични план професионалног развоја (ЛППР) према самопроцени наставничких компетенција, истраживање нам је показало да су испитаници средњом оценом ($m = 3,99$) вредновали тврдњу према којој свој ЛППР конципирају у складу са самопроценом сопствених компетен-

ција. Број испитаника (њих 70) је процентуално, према рангу који су доделили овој тврдњи, респективно приказан у Табели 2. Овако перципирани резултати указују на потврду друге, посебне хипотезе у овом истраживању, да велики број наставника приступа изради ЛППР на основу самопроцене наставничких компетенција.

На постављено питање у оквиру овог истраживања, у којој мери самопроцена наставничких компетенција (НК) доводи до унапређења рада наставника, испитаници су одговорили средњом оценом ($m = 4,21$) на петостепеној скали процене. Процентуални одговори према рангу од 1 до 5, дати су у Табели 2. Овакав, релативно висок резултат, потврђује трећу посебну тезу, да наставници самопроцену наставничких компетенција виде као могућност унапређења рада на нивоу појединаца.

У постављеном задатку истраживања у којој мери наставници сматрају да планирање професионалног развоја и стручног усавршавања (СУ) на основу самопроцене наставничких компетенција доводи до унапређења рада школе, забележена је средња оцена ($m = 4,14$). Овај податак нам указује да наставници овај вид самовредновања у великој мери виде као детерминанту унапређења рада, не само на нивоу појединаца, већ и на организационом нивоу рада школе, што последично потврђује четврту посебну хипотезу истраживања. Процентуални пресек вредновања ове тврдње дат је у Табели 2.

У оквиру истраживања проверили смо и у којој мери наставници процењују тврдњу, према којој им школски менаџмент омогућава похађање семинара/програма стручног усавршавања (СУ) који развијају компетенције, исказане на основу самопроцене, као оне које треба унапредити. Овде смо добили резултат, средња вредност ($m = 4,20$) од 70 испитаника, што је значајно висок ранг процене и потврђује пету посебну хипотезу, да наставници из узоркованог обухвата у великој мери сматрају да им школски менаџмент омогућава похађање семинара/програма стручног усавршавања према резултатима самопроцене компетенција које треба да унапреде. Процентуални пресек процене ове тврдње из упитника дат је у Табели 2. У вези са овим сегментом провере на нашем узорку, проверили смо и у којој мери наставници процењују своју информисаност о различитим облицима стручног усавршавања у складу са наставничким компетенцијама које развијају. Добили смо висок ранг процене, средња оцена ($m = 4,34$).

Табела 2. Самопроцена наставничких компетенција као детерминанта професионалног развоја

Детерминантне области	m	σ_d	Вредности скале процене (%)				
			1	2	3	4	5
Формирање ЛППР	3,99	0.92	1,43	2,86	25,71	35,71	34,28
Унапређење рада наставника	4,21	0.75	/	2,86	17,14	42,86	38,57
Унапређење рада школе	4,14	0.95	/	4,28	14,28	38,57	42,86
Информисаност о програмима СУ	4,34	0.71	/	2,86	10	38,57	47,14
Школски менаџмент у функцији планског СУ	4,20	0.84	/	2,86	22,86	30	45,71

У оквиру последњег задатка истраживања требало је проверити да ли на независну варијаблу самопроцену наставничких компетенција, значајно утичу интервенишуће варијабле, одређене као пол (М/Ж); године радног стажа (1–10 / 11–20 / 21–30 / преко 30 година); наставна област предмета (стручни предмет – СП / општеобразовни предмет – ОП). Релевантне податке приказаћемо у наредним Табелама 3, 4 и 5 респективно, према назначеним интервенишућим варијаблама у оквиру овог задатка испитивања, на узоркованом обухвату средњошколских наставника, приказом средњих вредности прорачуна добијених резултата, као и стандардном девијацијом.

Табела 3. Самопроцена наставничких компетенција према полу

Наставничка компетенција (НК)	M		σ_d	
	М	Ж	М	Ж
К1 – за наставну област, предмет и методику наставе	4,05	4,31	0.48	0.36
К2 – за поучавање и учење	4,27	4,52	0.48	0.31
К3 – за подршку развоју личности ученика	4,25	4,50	0.51	0.41
К4 – за комуникацију и сарадњу	3,60	3,64	0.75	0.93

Преглед средњих вредности добијених на основу петостепене скале процене наставничких компетенција и упоређених према полу указује на незнатну разлику коју су исказали испитаници и испитанице. Зарад поузданости и могућег генерализовања добијених резултата треба истаћи да су истраживањем обухваћене 53 жене и 17 мушкараца, у изабраној средњој стручној школи, где изразиту већину (2/3 колектива) чине жене. Добијени резултати потврђују посебну тезу да полне разлике, узимајући у обзир узорак истраживања, не утичу значајније на добијене резултате самовредновања наставничких компетенција.

У оквиру истог пројектног задатка проверили смо и да ли године радног стажа проведене у васпитно-образовној установи значајно утичу на рангирање тврдњи у оквиру самопроцене компетенција, а добијене резултате приказали смо у Табели 4. Упоређивањем средњих вредности, према категоријама радног стажа, које су дефинисане временским интервалом према задатку истраживања, нисмо добили резултате који би указали на значајне разлике међу испитаницима.

Табела 4. Самопроцена наставничких компетенција према годинама радног стажа

Наставничка компетенција (НК)	m				σ_d			
	1-10	11-20	21-30	<30	1-10	11-20	21-30	<30
К1 – за наставну област, предмет и методику наставе	4,28	4,27	4,06	4,41	0.40	0.37	0.50	0.14
К2 – за поучавање и учење	4,48	4,52	4,24	4,52	0.29	0.39	0.41	0.29
К3 – за подршку развоју личности ученика	4,43	4,50	4,26	4,52	0.32	0.46	0.56	0.21
К4 – за комуникацију и сарадњу	3,61	3,64	3,61	3,81	0.68	1.01	0.86	0.28

Према последњој интервенишућој варијабли унутар истог пројектног задатка проверили смо и да ли наставна област/наставни предмет (стручни / општеобразовни предмет) значајно утиче на ранг самопроцене компетенција К1, К2, К3 и К4. Добијени резултати приказани су у Табели 5. Поређењем резултата испитаника који предају стручне предмете и оних који предају

општеобразовне предмете утврдили смо да разлике у наставној области/предмету ангажованих средњошколских наставника из узорка, не утичу значајно на средње вредности самопроцене наставничких компетенција.

Табела 5. Самопроцена наставничких компетенција према наставној области/предмету

Наставничка компетенција (НК)	m		σ_d	
	ОП	СП	ОП	СП
К1 – за наставну област, предмет и методiku наставе	4,15	4,34	0.41	0.38
К2 – за поучавање и учење	4,49	4,42	0.39	0.36
К3 – за подршку развоју личности ученика	4,45	4,42	0.41	0.49
К4 – за комуникацију и сарадњу	3,31	3,97	0.87	0.77

Гледано у целини, утврђени резултати до којих се дошло у овом истраживачком раду на основу самопроцене наставничких компетенција испитаника и процене, да ли и у којој мери самопроцена јесте детерминанта унапређења професионалног развоја, на поларитетном дискурсу индивидуалног и организационог плана, потврђују и основну хипотезу истраживања. Према основној хипотези, већина испитаника препознаје самопроцену наставничких компетенција као детерминанту личног плана професионалног развоја, васпитно-образовног рада и унапређења рада школе (Табела 2).

Треба напоменути да је истраживање било анонимно како би се избегли социјално пожељни одговори, а висок ранг у појединим сегментима провере могао би се тумачити развијеном свешћу испитаника о потреби усклађивања личног модела професионалног развоја са дискурсима целоживотног учења и друштва знања. Надаље, већина наставног кадра средње стручне школе из узорка је, након законских измена у Правилнику о стручном усавршавању (2012), прошла одређене едукативне семинаре Центра за професионални развој запослених у образовању из Ниша и у значајној мери била упозната са значењем оквира наставничких компетенција, са неопходношћу планирања наредних фаза личног развоја према стандардима компетенција и са широм сликом генеричких вештина, знања и умења која ће се очекивати од наставника 21. века.

Свакако, не треба занемарити и резултате који су забележени на нижим проценама петостепене скале према којој је састављен упитник, а који се односе на формирање ЛППР према самопроцени компетенција и то ранг 2 или (2,86%) испитаника и ранг 3 или (25,71%) испитаника који оваком проценом ипак указују на то да је ова законска измена за њих нешто што препознају само на нивоу могућности планирања професионалног развоја, али у исто време нису спремни да такаву промену одмах и прихвате или рангирају највишом оценом по степену важности. Одређен број испитаника рангом 3 или њих (17,14%) процењује утицај самопроцене наставничких компетенција на унапређење сопственог рада, а оцену 3 или (14,28%) испитаника, такође, исказује у својој процени овим рангом, да овакав вид провере компетенција доводи до унапређења рада школе. Занимљиво је и да одређен број наставника рангира оценом 3, процентуално (22,86%) испитаника, сматра да им школски менаџмент омогућава похађање програма стручног усавршавања на основу самопроцене наставничких компетенција, са посебним освртом на оне које треба развијати. Овај резултат би се могао довести у везу са чињеницом да је примена новог Правилника о сталном стручном усавршавању наставника ступила на снагу 2012. године и да би ови резултати могли бити значајно другачији након дуже примене законске регулативе и дакако, додатне обуке наставног кадра у вези са планирањем стручног усавршавања и формирањем личног плана професионалног развоја.

Могућност генерализовања резултата истраживања била би већа на ширем обухвату испитаника и не нужно у истој школи. Неке друге интервенишуће варијабле, нпр. ниво стручне спреме наставника или тип васпитно-образовне установе – основна школа / гимназија / средња стручна школа, такође, би могле дати различите средње вредности како самопроцене компетенција К1, К2, К3 и К4 тако и процене детерминанти унапређења рада школе према инструменту који је коришћен у овом истраживању. Добијени подаци би се свакако могли користити на нивоу интерне школске праксе.

6. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У закључним разматрањима рада осврнућемо се на основне поставке у оквиру теме, до којих се дошло сагледавањем концепта професионалног развоја наставника као детерминанте унапређења рада школе. Рад је подељен на два тематска поља. Први, теоријски део, методом теоријске анализе садржаја даје различите димензије професионалног развоја наставника, од дефинисања самог појма, преко поларизације и/или синонимне употребе

појмова професионалног развоја и стручног усавршавања, од традиционалног сучељавања са савременим приступом професионалном развоју, од поимања концепта професионалног развоја у контексту образовне промене, до истицања наставничких компетенција као *conditio sine qua non* за битисање компетентног система унутар нове парадигме образовања.

У теоријском делу смо се, такође, осврнули на моделе професионалног развоја наставника кроз дуалне дискурсе, на једној страни индивидуалног концепта развоја, насупрот организационом концепту и истакли њихову међусобну повезаност, циркуларност и међусобну зависност, као одреднице ова два базична процеса који леже у основи професионалног развоја наставника. Стога, истичемо да нема развоја школе без развоја наставника, и обрнуто унапређење рада школе и њен развојни пут, тешко је поједностављено позиционирати као прост збир унапређеног рада наставника на нивоу појединачности, тј. кроз индивидуалне концепте усавршавања, а без подржавајућег организационог окружења. Чини се извесним да цикличност и каузалност ових модела дају простор у којем треба развијати моделе и облике професионалног развоја који би били прихватљиви за наставнике, одрживи за систем и базирани на стручним и педагошко-психолошким компетенцијама наставника, што би осигурало рад са ученицима уз поштовање принципа образовања заснованог на стандардима и исходима процеса поучавања и учења о различитим конструктима знања потребним за 21. век.

У другом делу рада, кроз методолошки аспект проблема истраживања, професионалном развоју се приступило кроз призму самопроцене наставничких компетенција, као могуће детерминанте која га одређује. Циљ овог дела рада био је приказ и анализа добијених резултата након спроведеног истраживања на узорку од 70 наставника средње стручне школе, на основу постављеног проблема истраживања – да ли наставници самопроцену наставничких компетенција виде као детерминанту личног професионалног развоја и унапређења рада школе. Добијени резултати самопроцене наставничких компетенција указали су на изразито високо перципирану компетенцију за поучавање и учење – К2, на једној страни, и најниже процењену компетенцију за комуникацију и сарадњу – К4 на другој страни.

Управо је подручје К4 компетенције оно које представља нове изазове за наредна истраживања и проверу могућих модела који би понудили нове перспективе у сарадњи наставника са родитељима/старатељима, колегама, локалном заједницом и различитим партнерима који могу да допринесу напредовању школе и ученика. Вештине успешне комуникације, технике активног слушања, успостављање атмосфере међусобног поверења и већа партиципација родитеља и најширег окружења релевантног за рад и живот

школе су области које захтевају повећану пажњу, мотивисаност и проактиван однос свих актера како самих наставника тако и различитих партнера на успостављању мреже односа, чија би се ефективност и ефикасност, након примене подржавајућих модела сарадње, могла истражити неким релевантним инструментом самопроцене ове наставничке компетенције.

Наставници обухваћени овим истраживањем у великом броју потврђују да препознају самопроцену наставничких компетенција као детерминанту личног плана професионалног развоја, да на основу самопроцене приступају изради личног плана развоја, да у исто време механизме самопроцењивања и ауторефлексије виде као могућност унапређења личних компетенција, али и унапређења рада школе као васпитно-образовне институције. Наставници, према овако позиционираним проценама, показују да су спремни да завире у своје личне садржаје, имплицитне педагошке теорије и уверења, да их мењају, усавршавају и проналазе мотивационе капацитете за уплив нових професионалних садржаја, савремених теорија поучавања и учења како би одговорили новим захтевима младих људи са којима раде и за чије образовање су одговорни.

Овакав вид истраживања може имати одређене рефлексије на педагошку праксу и то путем анализе резултата самопроцене наставничких компетенција, што може бити база података у савременом начину управљања образовном институцијом коју би користили стручни сарадници и тим за школско развојно планирање, за креирање функционалног и ефикасног плана професионалног развоја наставника, као и за планирање различитих облика стручног усавршавања у установи и ван установе (кроз одобрене програме/стручне скупове и сл.).

На крају треба истаћи да рад свакако указује на суштински значај професионалног развоја наставника и наставничких компетенција, не истичући хијерархијски однос између компетенција неопходних наставницима у 21. веку. Заговарајући синергијски концепт развоја наставника, као оних кадрова који су стручно, предметно-методички и педагошко-психолошки оспособљени да одговоре на високе захтеве савременог друштва, родитеља и ученика које уче и поучавају, у раду се истиче и заговара концепт „целоживотног образовања“ у новој образовној парадигми.

Тема неког будућег рада у овој области могла би бити дубља анализа примене концепта професионалног развоја у нашој школској пракси, система екстерне и интерне контроле на овом пољу рада, питање санкционисања наставника који су индиферентни према стручном усавршавању, у смислу законске регулативе, или личног става према професионалном развоју и промени личних имплицитних педагогија. Насупрот томе, анализа заступље-

ности подршке и стимулације наставника који своју професију виде искључиво кроз моделе професионалног развоја, били они индивидуалног или организационог карактера, била би довољно изазовна за будућа разматрања.

ЛИТЕРАТУРА

- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Ђерић, И. и Вујачић, М. (2012). “Кључни принципи и улоге актера образовних промена“. Зборник Института за педагошка истраживања 44, 1: 7–23
- Каранац, Р. и Папић, Ж. (2009). “Професионални развој наставника у функцији унапређивања квалитета образовно-васпитног процеса.“ Приступљено 15. 6. 2013. URL: <http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/RadaKaranac.pdf>
- Каранац, Р. и Папић, Ж. (2009). “Менаџмент тим и управљање INSET-ом у школама.“ Приступљено: 15. 6. 2013. URL: http://www.famns.edu.rs/skup1/radovi_pdf/karanac_papic.pdf
- Коковић, Д. (2009). Друштво и образовни капитал. Нови Сад: Mediterran Publishing
- Костовић, С. и Ољача, М. (2012). Педагог и педагошке димензије менаџмента. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Половина, Н. и Џиновић, В. (2010). “Групни интерактивни рад као облик повезивања теорије и праксе“, у Теорија и пракса професионалног развоја наставника, ур. Н. Половина и Ј. Павловић (Београд: Институт за педагошка истраживања):171–194.
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (2012). „Сл. гласник РС“, бр. 13/2012. и 31/2012. Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011), Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.
- Станковић, Д. и Павловић, Ј. (2010). “Модели професионалног развоја наставника“, у Теорија и пракса професионалног развоја наставника, ур. Н. Половина и Ј. Павловић (Београд: Институт за педагошка истраживања): 17–39.

Lela B. Vuković

PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT AS A DETERMINING FACTOR IN
THE IMPROVED SCHOOL PRACTICES

Summary

Contemporary concepts in the field of professional teacher development emphasize a proactive teacher role and the dimension of individual responsibility for the process of improving one's knowledge and skills. These concepts also indicate a change in the position of teachers, from passive recipients of the demands and challenges in the sphere of educational process, to reflexive practitioners, team workers and creators of their own paths to professional development in the context of a new educational paradigm. The purpose of this research is to offer, within a theoretical and an empirical framework, a dual approach to the professional teacher development as a determining factor in the improvement of the school practices and to indicate that the teachers' self-evaluation of their teaching competences is a key factor in their professional development.

The results show that a majority of the 70 investigated secondary school vocational teachers confirm that they form their individual professional development plans based on the results of the teacher competence self-evaluation, whereas at the same time they state that the self-evaluation of competence is a determining factor of both processes, that is, of the professional teacher development and of the improved school practice.

Key words: professional teacher development, educational change, teacher competence(s), self-evaluation, improvement.