

Mirjana Beara¹ [1], Predrag Okanović² [2]

[1] Državni univerzitet u Novom Pazaru

[2] TIM, Novi Sad

Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: Kako je izmeriti?

Apstrakt: U ovom radu predstavljeni su rezultati empirijske provere spremnosti nastavnika da se profesionalno razvijaju primenom skale SPR-N koja se sastoji od 17 stavki sa dobrom pouzdanošću. Faktorskom analizom dobijena je petofaktorska interpretabilna struktura. Faktori su interpretirani kao: spoljašnja motivacija za usavršavanje, svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju, svest o značaju usavršavanja za kvalitet nastave, praćenje savremenih dostignuća i samoinicijativa za usavršavanje. Na uzorku od 452 nastavnika iz Vojvodine utvrđen je skor od 67.42 u pogledu opšte spremnosti za profesionalni razvoj. Najizraženija je svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju, a najmanje je izražena spoljašnja motivacija za usavršavanje. Nastavnici profesionalno usavršavanje vide kao nešto što je važno samo po sebi, pre svega za profesionalizaciju i osavremenjivanje rada u nastavi, kao i da su više skloni da se samoinicijativno pokreću i vode u profesionalnom razvoju nego da budu regulisani ekstrinzičnim motivatorima.

Ključne reči: profesionalno usavršavanje nastavnika, profesionalni razvoj nastavnika.

Profesionalni razvoj nastavnika u poslednjoj dekadi privlači više pažnje kako zakonodavaca i praktičara, tako i istraživača, s obzirom na to da su pred nastavnike u reformi obrazovnog sistema stavljeni i novi zahtevi i novi standardi kvaliteta. Pod pojmom „profesionalni razvoj nastavnika“ podrazumevamo povećanje nastavnikove svesti o tome šta radi, kako radi i na koji način može da unapredi svoj rad (Bjekić, 1999), kao i profesionalizaciju nastavničkog poziva (Beara, M. 2006). Autori koji se bave ovom problematikom uglavnom su saglasni u tome da su izučavanja profesionalnog razvoja nastavnika, shvaćenog kao proces sazrevanja profesionalne odluke, retka i nedovoljno široko usmerena. Naime,

¹ Mr Mirjana Beara je asistent na Departmanu za filozofsko-filološke nauke na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru.

² Predrag Okanović je savetnik za ljudske resurse u Agenciji TIM i doktorant na Odeljenju za psihologiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.

dosadašnja izučavanja profesionalnog razvoja nastavnika uglavnom su se bavila pitanjem zašto nastavnici biraju nastavničku profesiju i stepenom vrednovanja nastavničke profesije kao mogućeg biranog zanimanja.

INSET je pojam koji se danas u gotovo svim evropskim zemljama koristi za označavanje obrazovanja nastavnika u toku rada, odnosno kontinuirano profesionalno usavršavanje nastavnika. Zajedno sa PRESET-om (inicijalnim obrazovanjem nastavnika) čini osnovni sistem kojim nastavnici stiču i tokom rada razvijaju svoje profesionalne kompetencije. U pogledu inicijalnog obrazovanja nastavnika već duže vreme postoji saglasnost istraživača da ta vrsta pripreme nastavnika za rad nije zadovoljavajuća. U jednom istraživanju s kraja šezdesetih godina 20. veka (Lembo, u Bjekić, 1999) oko 40% nastavnika smatralo je da njihova priprema za nastavu nije bila odgovarajuća jer nisu na odgovarajući način bili upućivani u to kako treba da podučavaju, oko 50% smatralo je pripremu tek zadovoljavajućom, a oko 10% veoma dobrom. Iako je ovo istraživanje rađeno pre četiri decenije, utisak iz svakodnevne obrazovne prakse jeste da ni danas PRESET nije zadovoljavajući. Ovo je posebno vidljivo kod nastavnika (uglavnom srednjih stručnih škola) koji su završili tzv. nenastavničke fakultete, na kojima nije bilo pedagoških, psiholoških i metodičkih predmeta, te su ovi nastavnici, barem na početku svoje karijere, prinuđeni da rade intuitivno. I kod nastavnika koji su završili „nastavničke fakultete“ prisutna je potreba za stalnim inoviranjem kako programskih, tako i metodičkih kompetencija, u skladu sa razvojem nauke i sa razvojem savremene metodičke prakse. Stoga se velika pažnja posvećuje INSET-u kao načinu da se kompetencije nastavnika konstantno podižu, unapređuju i razvijaju da bi odgovorili izazovima savremenog nastavnog procesa, očekivanjima ostalih aktera obrazovanja i zahtevima društva.

U okviru INSET-a koriste se mnogi obrazovni oblici i programi koje možemo svrstati u neformalno i informalno obrazovanje, pa i u samoobrazovanje. Stoga INSET možemo da definišemo kao *skup formalnih, neformalnih i informalnih oblika za kontinuirano usavršavanje nastavnika u kojem se inoviraju znanja, razvijaju veštine i profesionalno razvija nastavnik* (Beara, 2006). INSET je koncipiran kao nadgradnja osnovnog stručnog obrazovanja, inoviranje znanja stečenih tokom priprema za nastavničku profesiju i usavršavanje potrebnih veština (pre svega metodičkih), kao i sam profesionalni razvoj nastavnika. Ovaj sistem, međutim, može da uključi (nekad smo na to i primorani) i dokvalifikaciju nedovoljno kvalifikovanih nastavnika putem dodatnog formalnog obrazovanja, kao što je npr. doskora aktuelno doškoloavanje učitelja u profesore razredne nastave, sticanje diplome mastera itd.

U pogledu *ciljeva i zadataka INSET-a*, u Evropskoj uniji postoji jedinstven cilj: razvoj profesionalne kompetentnosti nastavnika, što znači da INSET nema

za cilj podizanje formalnih kvalifikacija, već razvoj i napredak u profesionalnoj kompetentnosti (Alibabić, 2002). Otuda su i zadaci u gotovo svim zemljama isti: sticanje novih znanja iz oblasti pedagogije, psihologije, didaktike i metodike, osposobljavanje za primenu novostečenih znanja, praćenje novih dostignuća u struci, razmena iskustava na različitim profesionalnim poljima, dodatno obučavanje i osposobljavanje nastavnog kadra koji se nije inicijalno pripremao za nastavnike, kao i pomoć početnicima u nastavničkoj profesiji, osposobljavanje za aktivno i uspešno učestvovanje u promenama i reformama itd.

Mnogi savremeni autori i praktičari iz ove oblasti zastupaju stanovište da se profesionalni razvoj nastavnika ne može svesti na pojedinačne seminare i profesionalna okupljanja, već da je reč o dugoročnom procesu tokom kog se kroz različite oblike (npr. samoobrazovanje, naučni i praktični rad, istraživačke delatnosti, razmena sa kolegama) dopunjuju znanja i razvijaju veštine i sposobnosti. Tako, nastavnik teži da postane *refleksivni praktičar koji sam upravlja svojim profesionalnim razvojem i time se dodatno profesionalizuje*, navodi (između ostalih) i Svetlana Klačnjak (2006). Dakle, možemo reći da savremeni INSET podrazumeva pripremu nastavnika za ulogu „refleksivnih praktičara“, odnosno osposobljava ih da primenjuju različite veštine, sadržaje i metode, i to pristupajući tom procesu planski, kreativno, samokritično, samoregulišuće i osmišljeno. U tom svetlu, pod spremnošću za profesionalni razvoj podrazumevaćemo privremenu ili trajnu motivaciju nastavnika za samoregulišuće uključivanje u INSET i korišćenje naučenih znanja u smislu refleksivne prakse.

Profesionalizam se može definisati kao posvećenost nekom skupu vrednosti i standarda koji su definisani od strane određene profesije. To znači imati potrebna znanja i veštine, biti nezavisan u obavljanju posla i odlučivanju i na bazi znanja predviđati moguće posledice, procenjivati sopstvenu delatnost (Burke, prema Torres, 2000).

Zanimljivo je pitanje da li je nastavnička profesija u skladu sa određenjima profesionalnosti ili ona zapravo predstavlja semiprofesiju. Uglavnom, autori koje zanima profesionalni razvoj nastavnika (npr. Alibabić i Ovesni, 2005; Bjekić, 1999; Koruga, 2006; Kostović, 2008), zbog činjenice da nastavnici kroz sistem PRESET-a nisu u potpunosti pripremljeni za samostalan rad, pa i zbog doskorašnjeg nedostatka sistematskog samovrednovanja i merenja profesionalnog ponašanja, ukazuju na to da je nastavnička profesija (još uvek) semiprofesija. Međutim, to ne znači da se ne može raditi na njenoj profesionalizaciji kroz profesionalni razvoj.

Imajući u vidu savremeno shvatanje profesije i profesionalnog razvoja nastavnika, u kojima prepoznajemo refleksivne praktičare, neophodno je da nastavnika posmatramo kao profesionalca koji ne samo da je aktivan u izgradnji

učeničkih znanja, već je aktivan, samovođen i efikasan u izgradnji sopstvenih kompetencija i samorazvoju. Ovaj koncept podrazumeva da se nastavnik profesionalno razvija kroz konstrukciju, a ne recepciju gotovih znanja, pri čemu su nastavnici aktivni učesnici; da je reč o kontinuiranom i dugoročnom procesu koji je tesno povezan sa svakodnevnom nastavnom praksom, ali i reformama obrazovanja; da je reč o saradničkom procesu u kome nastavnici nisu puki interpretatori tuđih istraživanja i teorija, već i sami istraživači; kao i da je vrlo bitan kontekst u kome će se znanje implementirati (Villegas-Reimers, u Klačnja, 2006).

Da bi se nastavnik uspešno profesionalno razvijao, potrebno je postojanje čitavog niza spoljašnjih i unutrašnjih uslova, pri čemu ćemo ovde težište staviti na spremnost nastavnika na profesionalni razvoj. Spremnost za profesionalni razvoj definišaćemo kao tendenciju da se biraju, iz intrinzičnih ili ekstrinzičkih razloga, različiti oblici aktivnosti koje vode u pravcu učenja, podizanja nivoa profesionalnih kompetencija i profesionalizma u nekom poslu.

Empirijski pokušaj merenja spremnosti na profesionalni razvoj nastavnika

U delu istraživanju koje ćemo ovom prilikom prikazati, a koji je deo šireg istraživanja za magistarsku tezu (videti Beara, 2009), jedan od ciljeva bio je da se ispituju indikatori spremnosti za profesionalni razvoj nastavnika, tj. faktori koji su u osnovi opšte spremnosti za profesionalni razvoj. Predmet šireg istraživanja bio je ispitivanje prediktorske veze između motivacije postignuća nastavnika i njihove spremnosti na profesionalni razvoj, kao i uticaj pojedinih socio-demografskih varijabli (kao što su pol, godine staža i starosti, vrsta fakulteta i vrsta škole) kako na prediktorsku varijablu (motiv postignuća i komponente ovog motiva), tako i na kriterijsku varijablu i njene komponente (spremnost na profesionalni razvoj).

Da bi se postigao gore navedeni cilj, bilo je potrebno razraditi instrument kojim bi se merila spremnost za profesionalni razvoj i u kojem bi se na osnovu manifestnih varijabli (ajtema) mogla ustanoviti latentna struktura ovog konstrukta (tj. faktori) putem faktorske analize.

Istraživanje je realizovano na uzorku od 452 ispitanika oba pola koji su činili nastavnici u osnovnim, srednjim školama i gimnazijama u Vojvodini. Metod uzorkovanja bio je prigodan i nameran. Uzorak ćemo smatrati adekvatnim jer je svojom veličinom omogućio ostvarenje ciljeva ovog korelacionog istraživanja. Iako je obrađeno 452 popunjena upitnika, nisu svi ispitanici popunili deo o demografskim podacima, te je to razlog za manji ukupni broj ispitanika u datim tabelama.

Tabela 1: Struktura uzorka po polu

Pol	N	%
Muškarci	86	21,7%
Žene	311	78,3%
Ukupno	397	100%

Tabela 2: Struktura uzorka prema tipu završenog fakulteta

Tip fakulteta	N	%
Nastavnički	281	66,0%
Nenastavnički	145	34,0%
Ukupno	426	100%

Istraživanje je realizovano tokom aprila meseca 2009. godine u osnovnim i srednjim školama sa teritorije Vojvodine (u gradovima i opštinama Novi Sad, Indija, Sombor, Zrenjanin i Kikinda). Vodilo se računa o tome da se u uzorku nađu kako nastavnici iz gradskih, tako i oni iz seoskih škola.

Skala SPR – N

Skala je konstruisana za potrebe navedenog istraživanja (Beara, M., 2009), a na osnovu prethodno korišćenog instrumenta za merenje spremnosti nastavnika za stručno usavršavanje i horizontalno učenje iste autorke (Beara, M., 2006). Polazni skup sastojao se od 35 stavki i prikupljen je iz višegodišnje interakcije sa nastavnicima u situacijama profesionalnog usavršavanja. Nakon utvrđivanja psihometrijskih karakteristika, u konačnu skalu uvršteno je 17 stavki koje su posedovale dobre psihometrijske karakteristike. Putem faktorske analize (metode glavnih komponenti uz kosouglu rotaciju Promax) izdvojena je petofaktorska interpretabilna struktura kojom je objašnjeno 60,19% varijanse. Izbor pet faktora izvršen je na osnovu Kajzer – Gutmanovog kriterijuma i Scree plot (eigen vrednosti veće od 1). Pouzdanost skale u celini je visoka (Kronbahova alfa je 0.83). Pet subskala koje reprezentuju faktore takođe zadovoljavaju kriterijum pouzdanosti.

Faktorska analiza upitnika SPR-N

Da bismo odredili broj faktora i koje faktore možemo izdvojiti iz celog skupa varijabli, ustanovili smo eigen vrednosti i procenat varijanse koju faktori objašnjavaju.

Tabela 3: Procenat objašnjene varijanse, SPR-N

	Eigen vrednosti	% varijanse	Kumulativni %
1	4.489	26.408	26.408
2	2.132	12.542	38.950
3	1.477	8.689	47.639
4	1.128	6.636	54.275
5	1.006	5.917	60.192

Prvi faktor, nazvan „Spoljašnja motivacija za usavršavanje“, objašnjava najveći procenat varijanse (preko 26%), dok svi preostali faktori objašnjavaju preostalih 34% do ukupnog procenta objašnjene varijanse od 60,19%. U tabeli su prikazani oni faktori koji imaju eigen vrednost veću od 1. Time smo odredili pet „jakih“ faktora koji objašnjavaju dovoljno visok procenat ukupne varijanse. Dobijena struktura prikazana je u matrici faktorskog sklopa.

Tabela 4: Matrica faktorskog sklopa upitnika SPR-N

Stavke	1	2	3	4	5
Uključujem se u profesionalno usavršavanje najviše zbog toga što to od mene očekuje direktor škole.	.88				
Zanimaju me samo oni seminari koji su obavezni.	.72				
Broj sati koje dobijam za pohađanje seminara jesu moj glavni razlog za njihovo pohađanje.	.64				
Profesionalno usavršavanje mi oduzima vreme.	.51				
Nastavnička profesija zahteva stalno stručno usavršavanje.		.80			
Više nego u ostalim profesijama, u nastavničkoj je važno stalno se stručno usavršavati.		.78			
Nastavnik treba da se stalno profesionalno usavršava bez obzira na to da li se to podstiče spolja.		.73			
Nastojim da se svake godine uključim u neki organizovani oblik stručnog usavršavanja.		.54			
Verujem da bih bio/bila uspešan nastavnik i bez dodatnog usavršavanja.				-.93	

Prikazaćemo sada pojedine faktore i stavke koje ih opisuju.

Tabela 5: Struktura prvog faktora – SPR-N

SPOLJAŠNJA MOTIVACIJA ZA USAVRŠAVANJE	
Uključujem se u profesionalno usavršavanje najviše zbog toga što to od mene očekuje direktor škole.	.88
Zanimaju me samo oni seminari koji su obavezni.	.72
Broj sati koje dobijam za pohađanje seminara jesu moj glavni razlog za njihovo pohađanje.	.64
Profesionalno usavršavanje mi oduzima vreme.	.51

Prvi faktor, koji objašnjava 26,408% varijanse, nazvan je „Spoljašnja motivacija za usavršavanje“ jer stavke ukazuju na to da je spremnost za profesionalni razvoj prvenstveno određena time što je usavršavanje na neki način obavezno i očekivano od strane „viših instanci“ (direktor škole, Ministarstvo prosvete). Postoje brojni spoljni stimulatori profesionalnog razvoja, poput propisanog broja sati stručnog usavršavanja od strane Ministarstva prosvete za dobijanje licence, očekivanja direktora škole, kriterijumi za vrednovanje rada nastavnika i škole, propisanih seminara koji su obavezni za nastavnike i sl. Najbolji reprezentant prvog faktora jeste prva stavka: „Uključujem se u profesionalno usavršavanje najviše zbog toga što to od mene očekuje direktor škole“ (najviša korelacija, .88). U ovom faktoru nalazi se i stavka „Profesionalno usavršavanje mi oduzima vreme“ (iako sa najslabijom korelacijom), što takođe govori o tome da se stručno usavršavanje doživljava kao pritisak spolja, kao nešto što je obavezno.

Tabela 6: Struktura drugog faktora SPR-N

SVEST O VAŽNOSTI USAVRŠAVANJA ZA NASTAVNIČKU PROFESIJU	
Nastavnička profesija zahteva stalno stručno usavršavanje.	.80
Više nego u ostalim profesijama, u nastavničkoj je važno stalno se stručno usavršavati.	.78
Nastavnik treba da se stalno profesionalno usavršava bez obzira na to da li se to podstiče spolja.	.73
Nastojim da se svake godine uključim u neki organizovani oblik stručnog usavršavanja.	.54

Drugi faktor nazvali smo „Svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju“ jer stavke upućuju na to da se spremnost za profesionalno usavršavanje postiže uverenjem da nastavnička profesija u svojoj suštini zahteva kontinuirano stručno usavršavanje više nego druge profesije, kao da je stručno usavršavanje za nastavničku profesiju imanentno (ne mora da se podstiče spolja) i kontinuirano

(svake godine, stalno). Ovaj faktor objašnjava 12,54% varijanse, a zajedno sa prvim faktorom dobijamo 38,95% objašnjene varijanse.

Tabela 7: Struktura trećeg faktora SPR-N

SVEST O ZNAČAJU USAVRŠAVANJA ZA KVALITET NASTAVE	
Verujem da bih bio/bila uspešan nastavnik i bez dodatnog usavršavanja.	-,93
Nastavnik može odlično da radi svoj posao i bez dodatnog usavršavanja.	-,67
Nije mi potrebno dodatno stručno usavršavanje.	-,60

Ovaj faktor je sastavljen od ajtema koji bi ukazivali na negiranje značaja usavršavanja za kvalitet obavljanja nastavničkog posla (tj. nastave) u primenjenoj skali SPR-N. Zbog pojednostavljivanja tumačenja, faktor ćemo pozitivno nazvati, a korelacije „negirajućih“ originalnih stavki stoga postaju negativne. S tim u skladu, treći faktor nazvaćemo „svest o važnosti profesionalnog usavršavanja za kvalitet nastave“, koji pokriva 8,689% varijanse i visoko negativno korelira sa trima stavkama koje ukazuju na to da nastavnik može da uspešno radi svoj posao i bez stručnog usavršavanja.

Tabela 8: Struktura četvrtog faktora SPR-N

PRAĆENJE SAVREMENIH DOSTIGNUĆA	
Držim korak sa razvojem savremenih metoda nastave.	,88
Uspevam da držim korak sa razvojem oblasti koju predajem.	,72
Razgovaram na svoju inicijativu sa kolegama i/ili direktorom škole o razvoju sopstvene karijere.	,65

Četvrti izdvojeni faktor, koji objašnjava 6,636% varijanse, nazvali smo „Praćenje savremenih dostignuća“ jer ga opisuju stavke koje ukazuju na to da je spremnost za profesionalni razvoj definisana i nastojanjima da se drži korak sa razvojem kako metoda nastave, tako i novih saznanja iz predmeta ili oblasti koja se predaje.

Tabela 9: Struktura petog faktora

SAMOINICIJATIVA ZA USAVRŠAVANJE	
Samostalno sam prepoznao/prepoznala veštine koje bi trebalo da usavršavam.	.80
Postavio/postavila sam ciljeve i kreirao/kreirala lični plan profesionalnog razvoja.	.76
Nastojim da sam/a pronađem mogućnosti i načine za unapređenje sopstvenih veština i znanja.	.66

Peti faktor nazvali smo „samoinicijativa za usavršavanje“ jer stavke koje su s njim povezane ukazuju na to da je jedna od komponenti spremnosti za profesionalni razvoj upravo samostalno prepoznavanje onoga što bi trebalo da se razvije, samostalno planiranje ciljeva, kao i načina za unapređenje veština i znanja. Iako je na početku istraživanja očekivano da će ova komponenta biti drugi pol komponente „spoljašnja motivacija“ (tj. da ćemo dobiti bipolarnu dimenziju), to nije slučaj. Ovaj faktor pokriva 5,92% varijanse.

Tabela 10: Pouzdanost subskala (SPR-N)

Faktor/subskala	Kronbahova alfa
Spoljašnja motivacija za usavršavanje	.70
Svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju	.72
Negiranje značaja usavršavanja za kvalitet nastave	.67
Praćenje savremenih dostignuća	.60
Samoinicijativa za usavršavanje	.63

Uprkos malom broju stavki po subskalama (tri ili četiri), njihova pouzdanost nalazi se na prihvatljivom nivou. To nam omogućava da navedene subskale koristimo u daljoj obradi.

Tabela 11: Korelacije među faktorima (SPR-N)

Faktori	1	2	3	4	5
1	1.00				
2	-.34	1.00			
3	-.37	.43	1.00		
4	-.16	.32	.13	1.00	
5	-.23	.25	.03	.35	1.00

S obzirom na to da je primenjena kosougla rotacija, koja pretpostavlja korelaciju među faktorima, dobijene su uglavnom značajne korelacije pet latentnih komponenata spremnosti za profesionalni razvoj, što znači da sve komponente zajedno čine faktor drugog reda – *opštu spremnost za profesionalni razvoj*. Jedina statistički neznačajna međukorelacija jeste ona između faktora 3 (svest o značaju profesionalnog razvoja za kvalitet nastave) i faktora 5 (samoinicijative za usavršavanje). Dosledno pozitivne međukorelacije faktora 2, 3, 4 i 5 govore o tome da ovaj skup faktora čini kompaktnu celinu koju možemo prepoznati kao „intrinzičke faktore motivacije za profesionalni razvoj“. Značajna negativna korelacija faktora 2, 3, 4 i 5 sa prvim faktorom („spoljašnja motivacija za profesionalno usavršavanje“) takođe govori u tom pravcu. Ovo bi značilo sledeće: što je izraženija spoljašnja motivacija za profesionalno usavršavanje, to su slabije motivacione snage ostalih latentnih dimenzija spremnosti za profesionalni razvoj (samoinicijativa, praćenje dostignuća, svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju, svest o važnosti usavršavanja za kvalitet nastave), koje smo prepoznali kao „unutrašnju motivaciju“ za profesionalno usavršavanje.

Merenje spremnosti za profesionalni razvoj skalom SPR-N

U našoj prvoj primeni skale SPR-N, na navedenom uzorku i u sklopu šireg istraživanja (Beara 2009), dobili smo rezultate koje smo predstavili u tabeli br. 10.

Tabela 12. Postignuća na skali opšte spremnosti na usavršavanje

	Min	Max	AS	SD
SPR-N – ukupno, vrednosti odgovora	1.82	5.00	3.96	.46
SPR-N – sirovi skorovi	31	85	67.42	7.87

Pošto je primenjen instrument posebno konstruisan za ovo istraživanje i u njemu prvi put primenjen, nije moguće porediti rezultat sa prethodno dobijenim normama niti ga tumačiti u pogledu izraženosti ove osobine.

Tabela 13: Postignuća na komponentama skale spremnosti na usavršavanje

Komponente SPR-N	Min	Max	Aritmetička sredina	SD
Spoljašnja motivacija za usavršavanje	1.00	5.00	1.99	.77
Sirovi skorovi	4	20	7.96	3.05
Svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju	1.00	5.00	4.24	.61
Sirovi skorovi	4	20	16.96	2.49
Svest o značaju usavršavanja za kvalitet nastave	1.33	5.00	3.79	.76
Sirovi skorovi	3	15	11.33	2.34
Praćenje savremenih dostignuća	1.67	5.00	3.79	.66
Sirovi skorovi	5	15	11.29	2.03
Samoinicijativa za usavršavanje	2.00	5.00	3.98	.59
Sirovi skorovi	6	15	11.91	1.82

Skorovi na ovih pet komponenta dobijeni su aritmetičkom sredinom stavki koje čine subskele. Vidimo da je ubedljivo najniža aritmetička sredina upravo na prvom faktoru, koji meri težnju nastavnika za dobijanjem spoljašnjih stimulusa da bi radili na svom profesionalnom razvoju. To bi značilo da naši nastavnici profesionalno usavršavanje vide kao nešto što je važno samo po sebi, za kvalitet nastave, profesionalizaciju i osavremenjivanje rada u nastavi, kao i da su skloni da se samoinicijativno pokreću i vode u profesionalnom razvoju. Najrazvijenija je svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju, gde se vrlo velika većina nastavnika slaže ili potpuno slaže sa tvrdnjom da nastavnička profesija zahteva stalno stručno usavršavanje i da je to značajnije za nastavnike nego za pripadnike drugih profesija. Ovo je u skladu sa dobijenim rezultatima našeg prethodnog istraživanja (Beara, 2006), u kojem je velika većina nastavnika odgovorila visokim stepenom slaganja sa sličnom tvrdnjom. Naravno, kao i u mnogim drugim istraživanjima gde se traži samoprocena ispitanika, i u ovom moramo biti svesni mogućnosti da su ispitanici birali socijalno poželjnije odgovore, iako smo uveli uobičajene preventivne mere (anonimnost upitnika, negativne stavke i sl.).

Zaključci i preporuke za naredna istraživanja:

- Instrument SPR-N (Beara, M., 2009) poseduje adekvatnu pouzdanost u celini (Cronbah alfa = .83) i meri spremnost nastavnika na profesionalni razvoj.

- Posедуje petofaktorsku strukturu, sa faktorima koji zajedno objašnjavaju preko 60% ukupne varijanse i koji su nazvani: spoljašnja motivacija za usavršavanje (26,4% varijanse), svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju (12,5%), svest o značaju usavršavanja za kvalitet nastave (8,7%), praćenje savremenih dostignuća (6,6%) i samoinicijativa za usavršavanje (5,9%). Svi faktori koreliraju značajno, što govori o postojanju faktora drugog reda, tj. opšte spremnosti za profesionalni razvoj.
- Iskustva u primeni: na uzorku od 452 nastavnika osnovnih i srednjih škola u Vojvodini dobijen je prosečni sirovi skor 67,42 (u mogućem rasponu od 31 do 85), pri čemu je aritmetička sredina na petostepenoj skali 3,96. Najizraženija je svest o važnosti usavršavanja i profesionalnog razvoja za nastavničku profesiju (4,24), a najmanje je izražena spoljašnja motivacija za usavršavanje (1,99). Visoko je izražena i samoinicijativa za usavršavanje (3,98).
- Preporučujemo primenu ove skale za kvantitavno prikupljanje podataka i analizu u nekim budućim istraživanjima, nakon čega bi se moglo primeniti kvalitativno produblјivanje razumevanja i interpretacije rezultata putem intervjua, fokus grupa i sl.
- Radi smanјivanja efekata tendencije za odgovaranjem na socijalno poželјan način, predlažemo da se rezultati skale dopune podacima o realnom ponašanju ispitanika u pogledu stručnog usavršavanja (npr. vrste obuka koje su nastavnici završili, broj sati obuke, stepen i način primene samoobrazovnih oblika usavršavanja i sl).

Reference

- ALIBABIĆ, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- ALIBABIĆ, Š., OVESNI, K. (2005). Upravlјanje profesionalnim razvoјem nastavnika. *Inovacije u nastavi*, br. 2, str. 14-29.
- BEARA, M. (2006). *Horizontalno interkulturalno učenje kao model INSET-a*. Specijalistički rad. Univerzitet u Beogradu, Fakultet organizacionih nauka.
- BEARA, M. (2009). *Motivacija nastavnika vs. spremnost na profesionalni razvoj*. Magistarski rad. Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI.
- BJEKIĆ, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učitelјski fakultet.

- KLAŠNJA, S. (2006). *Profesionalni razvoj nastavnika u evropskim zemljama*. Materijal sa konferencije „Profesionalni razvoj u obrazovanju“, Bečići, Educator Development Program.
- KOSTOVIĆ, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- KORUGA, D. (2006). *Profesionalni razvoj i profesionalizam u obrazovanju*. Seminarski rad. Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI.
- TORRES, R.M. (2000). From Agents of Reform to Subject of Change: The Teaching Crossroads in Latin America. *Prospect*, Vol XXX. No. 2, pp.255-273.

Mirjana Beara³ [1], Predrag Okanović⁴ [2]

[1] State University in Novi Pazar

[2] TIM, Novi Sad

Readiness for Professional Development of Teachers: How to Measure It?

Abstract: The results of the empirical testing of the readiness of teachers for professional development using the SRP-N scale which consists of 17 items with good reliability have been presented in this paper. A five-factor interpretable structure has been obtained by the factor analysis. The factors have been interpreted as: external motivation for development, awareness of the importance of development for the teaching profession, awareness of the importance of development for the quality of teaching, keeping up with the modern developments and self-initiative for development. On the sample of 452 teachers from Vojvodina the score of 67.42 was determined regarding the general readiness for professional development. The most outstanding was the awareness of the importance of development for the teaching profession, whereas the least outstanding was the external motivation for development. Teachers see professional development as something important by itself, first of all for the professionalisation and modernisation of work in teaching and they are more inclined to taking self-initiative in professional development than to have it regulated by extrinsic motivators.

Key words: professional improvement of teachers, professional development of teachers.

³ Mr Mirjana Beara is asistent on Department of Philosophy and Philology, State University Novi Pazar.

⁴ Predrag Okanović works as the advisor in TIM Agency, PhD student on Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.