

Olivera D. Kamenarac<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

## Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika

**Apstrakt:** Kroz kratak prikaz rezultata dobijenih istraživanjem obrazovnih potreba nastavnika u autentičnom kontekstu škole, u radu se razmatra problematika kontinuiranog profesionalnog razvoja kao ključnog faktora u realizaciji kvalitetnog obrazovanja i uvođenja promena u obrazovni sistem. Na ovaj se način nastavnička profesija, kao i potreba za inovacijom uloge nastavnika u pravcu razvoja ključnih kompetencija, među kojima komunikacija i komunikacijske kompetencije dobijaju sve važnije mesto, stavljaju u centar naučnog razmatranja. Na tim osnovama promišlja se mogućnost usklađivanja potreba obrazovnog konteksta, nastavnika, zajednice sa sadržajima programa profesionalnog usavršavanja; traga se za konceptom profesionalnog razvoja koji nastavnike stavlja u ulogu aktivnih učesnika procesa kreiranja, realizacije, monitoringa i evaluacije programa ličnog i profesionalnog razvoja. Takođe, ističe se značaj utvrđivanja kriterijuma evaluacije i merenja ishoda programa profesionalnog razvoja, što omogućava objektivnu eksternu i internu procenu rezultata profesionalnog usavršavanja, koji se realizuje kroz dogovor svih zaposlenih.

**Ključne reči:** profesionalni razvoj, komunikacijske kompetencije, aktivna konstrukcija znanja.

### Uvod

Kreiranje i implementacija strategija koje bi doprinele kvalitetnom, kontinuiranom profesionalnom razvoju i usavršavanju nastavnog kadra, spremnog da odgovori na vaspitno-obrazovne izazove i zahteve društva u tranziciji, jedno je od vodećih pitanja razmatranih u obrazovnim krugovima većine zemalja u Evropi. To potvrđuju i brojni dokumenti Evropske zajednice, kao što su: *Evropski trendovi i*

---

<sup>1</sup> Olivera D. Kamenarac je saradnik u nastavi na predmetu Andragogija, na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, od 2010. godine radi kao asistent za užu naučnu oblast Pedagogija na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.

*anticipacija potreba za kreiranjem programa kontinuiranog usavršavanja nastavnika* (Eurydice Findland, 2000); *Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnog kadra* (OECD, 2000); *Ključne teme iz obrazovanja u Evropi* (Luksemburg, 2002); *Politika obrazovanja nastavnika u Evropskoj zajednici: kritička analiza i identifikovanje glavnih pravaca daljeg razvoja, uz uvažavanje zahteva kvalitetnog doživotnog obrazovanja, Primena programa obrazovanja nastavnika, usavršavanja i permanentnog razvoja do 2010. godine – strategije promena u obrazovanju nastavnika u Evropi* (ENTEP, 2002); *Kako učiniti atraktivnim nastavnički poziv i ostvariti profesionalni razvoj nastavnog kadra, kako doprineti efikasnosti njihovog rada* (OECD, 2003); *Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika ili kontinuiranost dominantne politike razvoja sistema obrazovanja nastavnika* (Purdon, 2003); *Profesija – nastavnik: profil, trendovi i mogućnosti usavršavanja* (Evropska komisija, 2004) i mnogi drugi (Oljača, 2006).

U pomenutim dokumentima ističe se da je svrha profesionalnog razvoja da se održi i razvije profesija prosvetnih radnika, od kojih se očekuje da su visoko-obrazovani i kompetentni, specijalizovani, posvećeni poslu, efikasni i da na osnovu toga uživaju poverenje javnosti. Takođe, navodi se da je neophodno da zaposleni u nastavi poseduju kako teorijska, tako i praktična znanja i umenja u određenoj oblasti; da su profesionalno nezavisni; da imaju mogućnost donošenja odluka, koje se zasnivaju na dobrom poznavanju fenomena učenja i dizajniranju procesa u kome se učenje najkvalitetnije i najefikasnije ostvaruje; da mogu predvideti posledice svojih odluka; da mogu kritički procenjivati i evaluirati sopstvene aktivnosti i slično (Oljača, 2006.) Kako bi odgovorili na postavljene zahteve neophodno je motivisati i ohrabriti nastavni kadar da proces kontinuiranog ličnog i profesionalnog usavršavanja i razvoja, kao i vrednosti koncepta doživotnog obrazovanja integrišu u sopstveni sistem vrednosti i to prihvate kao životni stil.

Proces učenja odraslih se u mnogo čemu razlikuje od učenja dece i omladine, zato što, kako se najčešće navodi, odrasli nisu spremni da se uključe u bilo kakav program, a da prethodno ne provere kakav je sadržaj programa ili pojedinih tema seminara, da li oni stvarno odgovaraju njihovim trenutnim obrazovnim potrebama i problemima koje im radni ili životni kontekst nameće. Kriterijum za sticanje znanja kod odraslih je njihov *svet akcije*, odrastao čovek uči radi sadašnjosti, uči radi potreba koje su evidentne (Mušanović, 1988). Većina odraslih je za projekte učenja motivisana akutuelnim neposrednim problemom, zadatkom ili odlukom, koja zahteva određena znanja ili veštine. Mnogi od tih problema odnose se upravo na potrebe sigurnosti, kao na primer usavršavanje veština kojima bi se zadržao posao. Kada su potrebe sigurnosti jedan od ključnih razloga za uključivanje u proces učenja, osoba može jasno vizuelno da predstavi problem ili zadatak u kome bi se naučeno primenilo, a to će doprinosti povećanju motivacije

za učenje. Na taj način, odrasli mogu da dožive, iskuse, sagledaju konkretnije problem i zadatak i da stvarnije anticipiraju prednosti učenja na daleko neposredniji i realističniji način (Torres, 2000, prema: Oljača, 1996).

Polazeći od činjenica da ukoliko odrasli imaju tačno određen, definisan problem u svesti, priliku da stiču znanja i veštine koje će doprinosti njegovom rešavanju, motivacija za učenje i usvajanje tih sadržaja biće daleko veća. Problematični profesionalnog razvoja pristupili smo sa stanovišta istraživanja aktuelnih obrazovnih potreba nastavnika, nastalih iz zahteva koje nameće autentičnost konteksta u kojem rade. Školu smo posmatrali kao jedinstven sistem koji prezentuje interakciju između stvarnih osoba (nastavnog kadra, učenika, roditelja, lokalne zajednice itd.) u stvarnom okruženju i konkretnim situacijama što omogućava razumevanje kako ideja tako i apstraktnih načela, ali i situacija koje nisu podložne numeričkoj analizi. Da bismo razumeli kako zaposleni u jednom određenom obrazovnom kontekstu definišu probleme sa kojima se suočavaju u svom radu i koliko im dostupni modeli profesionalnog usavršavanja pomažu da te probleme prevaziđu, sproveli smo istraživanje, studiju slučaja sa osnova interpretativne paradigme.

Studija je obuhvatala kolektiv jedne novosadske osnovne škole, tj. uzorak od 25 nastavnika predmetne nastave, a bila je usmerena na dva kompleksna i povezana segmenta obrazovne stvarnosti. S jedne strane, reč je o ispitivanju potreba za razvojem komunikacijskih kompetencija u cilju unapređivanja saradnje i timskog rada, koji je prethodno od strane nastavnika definisan kao ključni problem u kolektivu, a s druge strane istraživanje fokusira stav nastavnog kadra prema profesionalnom razvoju i traga za strategijama njegovog unapređivanja. Do podataka o predmetu istraživanja došlo se putem intervjua; reč je o vođenom intervjuu, osmišljenom i prilagođenom potrebama škole u kojoj je istraživanje sprovedeno (više u: Kamenarac, 2009a).

Saznanja do kojih smo došli ovim istraživanjem predstavljaju temelj daljeg promišljanja koncepta profesionalnog razvoja i traganja za načinima njegovog unapređenja. Ispitivanje aktuelnih obrazovnih potreba zaposlenih i mogućnosti prilagođavanja programa usavršavanja autentičnom obrazovno-vaspitnom kontekstu u kojoj se realizuje pedagoški proces osnovna su polazišta našeg rada. U nastavku sledi kraći pregled rezultata istraživanja i opis mogućih strategija za aktivno uključivanje nastavnika u proces ličnog i profesionalnog usavršavanja koje su na osnovu toga izvedene.

## Nastavnik – kreator procesa profesionalnog razvoja

Promenjene predstave o čoveku i drugačiji pristupi razvoju i vaspitljivosti ljudskih potencijala, snažno utiču na celokupni sistem vaspitanja i obrazovanja. Na temeljima nastalih promena otkrivaju se nove perspektive u promišljanju dometa doživotnog obrazovanja i profesionalnog razvoja. Koncept razvojnosti i vaspitljivosti ljudskih potencijala zauzima sve širi prostor i sve veća pažnja se posvećuje diskursima, potencijalima i promenama (Knežević-Florić, 2005). U skladu sa tim, proces profesionalnog razvoja u našem istraživanju se shvata kao model zasnovan na aktivnoj konstrukciji znanja. Znanje se, u ovako shvaćenom konceptu, ne prenosi. Njega konstruiše saznavalac, tj. nastavnik vlastitom aktivnošću u specifičnom vaspitno-obrazovnom kontekstu. Nastavnik je „partner u procesu izgradnje znanja, u pedagoškoj komunikaciji, ali i praktičar koji promišlja vlastiti posao, praksu, neko ko na bazi prethodnih znanja i iskustava gradi nova znanja i iskustva i njima izlaže svoje učenike i saradnike“ (Kamenarac, 2009a: 11).

Svest o aktivnom učešću nastavnika u samom procesu saznanja važan je činilac profesionalnog razvoja. Nastavnikov odnos prema profesionalnom razvoju je njegov lični konstrukt, podstaknut ličnom potrebom i željom za daljim usavršavanjem i učenjem. Važnu ulogu u ovom procesu ima okruženje u kome nastavnik radi, uslovi u kojima se odvija vaspitno-obrazovni rad, specifičnosti sredine u kojoj se institucija nalazi, karakteristike radnog kolektiva, potrebe nastavnika, učenika, roditelja itd. Imajući u vidu da se pomenuti činiooci od institucije do institucije bitno razlikuju, što dovodi do zahteva za različitim angažovanjem u pedagoškom radu, nastala je potreba za autentičnijim, individualnijim pristupima njihovom profesionalnom razvoju (Kamenarac, 2009b).

Inovacije u procesu profesionalnog razvoja zahtevaju da promene neke prethodne uloge i prihvate nove. Među *novim ulogama* nastavnika, između ostalih, naglašavaju se spremnost i otvorenost za promene (Hirvi, 1996). Od nastavnika se očekuje da bude, pre svega, inicijator promena u svom okruženju, da podstiče na učenje, brine za svoj lični i profesionalni razvoj, da je deo organizacije koja se razvija i uči (Niinisto, 1996). Naime, od nastavnika se očekuje da kroz kontinuirani profesionalni razvoj i odgovornu participaciju u svim segmentima vaspitno-obrazovne stvarnosti doprinosi kako kvalitetnijem radu institucije, tako i sopstvenom rastu i razvoju, koji ne treba da bude usmeren samo u pravcu razvoja nastavnika kao eksperta iz užestručne oblasti, nego pre svega kao *pedagoga*.

Kvalitet rada nastavnika, a i kvalitet rada škole na ovaj način se dovodi u direktnu vezu sa usavršavanjem i profesionalnim razvojem. Naime, postavlja se aksiom da bez kontinuiranog profesionalnog razvoja nema kvalitetnog rada nastavnika, pa samim tim ni visokokvalitetnog rada institucije u kojoj radi. Ne

osporavajući činjenicu da je profesionalni razvoj jedan od ključnih uslova u osiguranju kvaliteta rada škole, nameću se mnogobrojna pitanja: Koliko ponuđeni programi profesionalnog usavršavanja pomažu nastavnicima da unaprede postojeća i steknu nova znanja i veštine koje će im pomoći da kvalitetnije rade? Koliko programi usavršavanja uspeavaju da odgovore na obrazovne potrebe nastavnika, aktuelne i specifične probleme sa kojima se svaka pojedinačna vaspitno-obrazovna stvarnost susreće? Na koji način treba koncept profesionalnog usavršavanja unaprediti i prilagoditi potrebama nastavnika i škole? Šta takav jedan koncept treba da obuhvata i kako se može realizovati?

U skladu sa tim, jedan deo našeg istraživanja odnosio se na ispitivanje iskustava nastavnika u vezi sa dosadašnjim programima profesionalnog usavršavanja. Kriterijumi procene programa bili su usklađenost sadržaja sa obrazovnim potrebama i očekivanjima nastavnika i praktična primenljivost sadržaja u radu. Rezultati istraživanja su pokazali sledeće:

- najveći broj nastavnika iz uzorka u svom dosadašnjem radu prošao je kroz minimum jedan program stručnog usavršavanja (22 nastavnika);
- mali broj nastavnika (4) se za programe usavršavanja prijavljivao dobrovoljno, programe najčešće biraju stručni saradnici, dok su nastavnici slabije uključeni u sam proces planiranja i organizacije profesionalnog usavršavanja;
- stručno usavršavanje u ovom vaspitno-obrazovnom kontekstu realizuje se pretežno putem akreditovanih programa Ministarstva prosvete Republike Srbije, drugi vidovi usavršavanja nisu bili zastupljeni;
- programi koji su do sada realizovani najčešće su bili usmereni na razvoj znanja, veštine, kompetencija potrebnih za unapređivanje rada na času u okviru predmeta koji nastavnik predaje, dok sadržaji iz nekih drugih oblasti, kao što je *pedagoški rad* (npr. programi koji doprinose uspostavljanju uspešnije saradnje, podsticanju i razvoju partnerskih/saradničkih odnosa, programi za efikasnije rešavanje vaspitnih problema/dilema itd.) nisu bili zastupljeni;
- nastavnici su sadržaje programa stručnog usavršavanja ocenili kao malo ili delimično usklađene sa njihovim potrebama i očekivanjima i istakli su da su delimično ili malo doprineli razvoju njihovih profesionalnih kompetencija;
- ključni problem u radu, prema mišljenju zaposlenih jeste nedovoljna otvorenost zaposlenih za saradnju i timski rad na različitim nivoima, pre svega za saradnju sa roditeljima. Takođe, ustanovljeno je da se na

rešavanju ovog problema nije dovoljno radilo (više u: Kamenarac, 2009a).

Imajući u vidu da obrazovne potrebe čine sastavni deo potreba za profesionalnim usavršavanjem, pod čime se podrazumeva širok raspon raznovrsnih sadržaja, kao i da su one nešto što ličnost želi da nauči za svoje dobro, za dobro organizacije ili društva (Knowles, 1990), u daljem toku istraživanja nastojali smo da identifikujemo koja znanja, veštine, kompetencije nastavnici žele da unaprede i razviju kako bi prevazišli probleme sa kojima se suočavaju u svom radu. Imajući u vidu da je saradnja na svim nivoima, a posebno sa roditeljima prepoznata kao ključni problem pokušali smo da identifikovani problem konkretizujemo i pronađemo perspektive za njegovo rešavanje. Na ovaj način, nastojali smo da ispitamo na koji način treba kreirati i realizovati koncept profesionalnog razvoja, koje metode i tehnike bi trebalo koristiti i kakva bi uloga nastavnika, stručnih saradnika i rukovodilaca škole bila u tome.

Prema mišljenju nastavnika najčešće prepreke u ostvarivanju komunikacije i razvoju saradničkih odnosa su: nedovoljna zainteresovanost/spremnost na saradnju; nepoverenje učenika i roditelja u nastavnike i vaspitno-obrazovnu instituciju; nenegovana komunikacija u porodici; nedostatak znanja i veština za otvorenu i ravnopravnu komunikaciju, prevelika očekivanja i nerealni zahtevi koji se pred nastavnike postavljaju, ali i nedovoljna međusobna podrška i razumevanje među kolegama i roditeljima. Kako bi se aktuelne poteškoće prevazišle, nastavnici su naveli da je neophodno uvesti programe koji bi podsticali razvoj empatije, asertivnosti i omogućavali da se tokom samog usavršavanja stvaraju situacije koje doprinose podsticanju međusobnog razumevanja i timskog rada. Sem navedenog, nastavnici su izrazili potrebu za sadržajima i načinima rada koji omogućavaju razvoj samopouzdanja, samopoštovanja i ohrabruju učesnike da uzmu aktivno učešće u razrešavanju problema na polju komunikacije. Nadalje, nastavnici su posebno naglašavali da od važnosti i podrške koju dobijaju od kolega, stručnih saradnika, roditelja u velikoj meri zavisi njihova motivacija za dalje usavršavanje i da je upravo to ono što im najviše nedostaje (više u: Kamenarac, 2009a).

Imajući u vidu da promene u obrazovnoj stvarnosti, ma kako povoljnim ishodom vodile, ne mogu uspeti ukoliko nastavnici pružaju otpor i sami ne počnu da se menjaju (Kostović, 2006); tokom istraživanja nastavnike smo ohrabivali da kreiraju proces profesionalnog razvoja koji bi odgovarao njihovim obrazovnim potrebama i interesovanjima. Stavili smo ih u situaciju da budu kreatori i nosioci procesa profesionalnog usavršavanja u svom okruženju, određuju sadržaje, metode, oblike rada na kojima bi se taj proces zasnivao i svoju ulogu u tome.

Prema mišljenju nastavnika obuhvaćenih ovom studijom, u programe profesionalnog usavršavanja koji bi bili usmereni na unapređivanje komunikacije, razvoj saradničkih odnosa i timskog rada potrebno je uključiti kompletan radni kolektiv, ali i roditelje. Na taj način nastavnici smatraju da bi identifikovani problemi u komunikaciji mogli biti prevaziđeni, a isto tako motivacija za rad bi bila veća jer bi imali podršku okruženja u kojem rade. Značajan broj nastavnika iz uzorka izrazio je potrebu da se profesionalno usavršavanje realizuje kroz seminare i treninge koji će biti utemeljeni na modelu iskustvenog učenja i razmeni iskustava među učesnicima, ali i kroz raznovrsne projekte koji zahtevaju timski rad, rad u manjim grupama i doprinose primeni naučenog u konkretnim praktičnim situacijama (više u: Kamenarac, 2009a). Rezultati su takođe pokazali da najveći broj nastavnika sebe vidi u ulozi aktivnog učesnika programa, dok je izuzetno mali broj nastavnika (3) pokazao spremnost da se angažuje u timu koji će se baviti dizajniranjem, organizacijom i realizacijom programa usavršavanja. (Kamenarac, 2009a) Kao razlog opredeljenosti za navedene uloge navodili su manjak samopouzdanja, strah od nedovoljne podrške i nerazumevanja na koji najčešće nailaze kod drugih.

Posmatrajući vaspitno-obrazovnu stvarnost iz perspektive samih nastavnika, u daljem toku istraživanja pokušali smo da kreiramo koncept profesionalnog usavršavanja koji bi aktivno uključivao nastavnike da kroz rad na ličnom i profesionalnom razvoju iniciraju promene u svom okruženju i doprinose kvalitetnijem vaspitno-obrazovnom radu. Sledi opis mogućih rešenja.

### **Koncept profesionalnog usavršavanja nastavnika – mogućnosti za unapređenje**

Profesionalni razvoj nastavnika je dugoročan, kontinuirani proces koji se najefikasnije ostvaruje u školi i tesno je povezan sa svakodnevnim aktivnostima koje se u njoj realizuju. U skladu sa tim, pitali smo nastavnike koje korake bi po njihovom mišljenju trebalo preduzeti kako bi se ovaj proces unapredio. Izdvajamo i navodimo neke od mogućih koraka:

- povećati motivaciju nastavnika za profesionalnim usavršavanjem kroz različite vidove podrške i podsticaja na svim nivoima (npr. uticati pozitivnim ličnim primerom na nastavnike; grupni i individualni razgovori, supervizije; uključenost celokupnog kolektiva u proces profesionalnog usavršavanja; različiti vidovi nagrada, pohvala za ostvarene rezultate);

- profesionalno usavršavanje prilagoditi više potrebama nastavnika, učelnika, roditelja, sociokulturnog i vaspitno-obrazovnog okruženja i njihovim aktuelnim problemima;
- omogućiti nastavnicima da se aktivno uključe u sve faze procesa ličnog i profesionalnog razvoja (tj. kreiranje i planiranje programa usavršavanja, realizaciju, monitoring i evaluaciju programa, kao i sam izbor programa);
- osmišljavati različite projekte na nivou obrazovne institucije koji imaju cilj da unaprede rad nastavnog kolektiva, njihovu saradnju i timski rad sa kompletnim okruženjem, doprinesu razvoju samopouzdanja i osećanja pripadnosti grupi;
- postaviti na nivou institucije određene kriterijume koji će se odnosi na proces profesionalnog usavršavanja nastavnika, a koji su nastali kao rezultat dogovora svih zaposlenih (npr. vođenje kartona profesionalnog napredovanja za nastavnike, različiti oblici (samo)vrednovanja stečenih kompetencija, vođenje portfolija itd.

Kako bi se navedeni koraci realizovali rukovodilac vaspitno-obrazovne institucije kao lider ima skoro presudnu ulogu. Od njega se očekuje da nastavnike i ostale saradnike uključi u sve pore funkcionisanja škole, kao zajednice u kojoj svi pojedinci treba da prihvate filozofiju celoživotnog učenja i da uzmu učešće u kreiranju obrazovne politike na svim nivoima. U tom pogledu, podrška razvoju osoblja postaje potrebija nego ikad do sad, a ona se ogleda u tome da se:

- nastavnicima i ostalim saradnicima pokaže da su presudni činioци za kvalitetan rad vaspitno-obrazovne ustanove kroz pohvale i davanje povratne informacije o učincima, postignutim rezultatima, različite vidove poseta kako na radnom mestu, tako i u nastavi; kroz individualne i grupne razgovore; da pokaže zainteresovanost i spremnost da ih sasluša, razume, podrži i podstakne da kvalitetno rade i da se usavršavaju;
- stvarati prostor za podršku i saradnju kroz raznovrsne načine pomoći, koji će biti lako dostupni svakom od zaposlenih: savetodavni razgovori, kolegijalno savetovanje, supervizija; eksterno profesionalno savetovanje ili treninzi; podsticanje rada redovnih radnih timova (razredni tim, stručne grupe, projektni tim i sl.), kao mesta za vrednovanje komunikacijskih i stručnih kompetencija;
- stimulisati individualno usavršavanje i usavršavanje u grupi kroz individualne razgovore sa zaposlenim, stvaranje pogodne atmosfere za razmenu iskustava usavršavanja, praviti planove i dogovore za dalje usavršavanje prema potrebama zaposlenih, kao i potrebama učenika, roditelja;



- podsticati intervencije u kritičnim situacijama, što podrazumeva adekvatno reagovanje na nastale probleme i eventualne sukobe u kolektivu, pri čemu je jako važno da svi učesnici znaju po kojim se pravilima rešavaju konflikti, kao i veštine medijacije;
- davati podsticaj svim zaposlenim u kritičnim periodima radnog veka (pripravnici, prekvalifikacija, penzija i sl.);
- rad na izradi mape osoblja, razvoj tima pri čemu se stvara prostor za prepoznavanje slabosti, potencijala, opasnosti u kolektivu, kao i sagledavanje perspektive za budući razvoj zaposlenih i škole uopšte. Na osnovu ovih aktivnosti moguće je saznati: koje kompetencije treba razvijati i ojačati u kolektivu, koji su potencijali neiskorišćeni, šta su slabosti u radu nastavnika i kako ih prevazići i koje su eventualne poteškoće (Ender, Strittmatter, 2001).

Nadalje, u cilju razvoja samostalnosti nastavnika i povećanja samopouzdanja u procesu profesionalnog razvoja u ovoj školi, potrebno je proces profesionalnog razvoja osmisliti prema etapama tako da se omogući nastavnicima da se ohrabre i podstaknu na aktivno učešće.

**Tabela 1:** Prikaz etapa u procesu aktivnog uključivanja nastavnika u proces profesionalnog usavršavanja (Knowles i saradnici, 1998, prema: Kamenarac, 2009a)

Proces profesionalnog usavršavanja nastavnika	Učesnici profesionalnog usavršavanja	Voditelji programa profesionalnog usavršavanja	Aktivnosti preduzete u cilju osamostaljivanja učesnika programa
Etapa I	Nedovoljno ohrabren učesnik (zavistan od instrukcija trenera i stavova grupe)	Instruktor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praćenje razvoja veština uz davanje povratne informacije;</li> <li>• Vežbanje; informativna predavanja;</li> <li>• Rad na prevladavanju nedostataka i otpora;</li> <li>• Biti pozitivan model ponašanja učesnicima programa itd.</li> </ul>
Etapa II	Zinteresovan	Motivator, voditelj	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirativna predavanja, vođenje rasprava;</li> <li>• Podsticanje slobodnog iznošenja ideja; predloga, postavljanje ciljeva itd.</li> </ul>

Proces profesionalnog usavršavanja nastavnika	Učesnici profesionalnog usavršavanja	Voditelji programa profesionalnog usavršavanja	Aktivnosti preduzete u cilju osamostaljivanja učesnika programa
Etapa III	Uključen	Facilitator	Olakšavanje grupne rasprave; Podsticati iznošenje vlastitog iskustva; Ostvarivati ravnopravnost svih učesnika u procesu učenja; Podsticati kritičko razmišljanje i sl.
Etapa IV	Samoregulisan	Mentor, supervizor	Pružati podršku da se naučeni sadržaji povežu sa praktičnim rešavanjem problema; Podsticati osmišljavanja grupnih projekata koji bi doprinosili razvoju saradnje i rešavanju praktičnih problema i sl.

Prolaskom kroz navedene etape učesnici se postepeno osnažuje da vode, usmeravaju, kreiraju i prate proces ličnog i profesionalnog razvoja, deli iskustva i znanja u kolektivu, primenjuje naučeno u praksi, doprinosi grupnom razvoju i kvalitetnijem radu ustanove u celini. Na ovaj način on se iz pozicije nedovoljno ohrabrenog i na neki način pasivnog učesnika u profesionalnom razvoju, tj. pozicije u kojoj se trenutno nalazi, kroz kontinuiranu podršku, ohrabivanje, praktične zadatke ohrabruje da bude aktivni učesnik koji će uvoditi ostale mlađe kolege u rad, biti mentor i supervizor u pojedinim oblastima i etapama profesionalnog razvoja. Sem navedenog, posebnu pažnju treba posvetiti odabiru metoda i oblika rada koje će se koristiti u ovako osmišljenom konceptu profesionalnog usavršavanja.

Rezultati studije slučaja potvrdili su da nastavnicima obuhvaćenim ovim istraživanjem najviše odgovaraju metode i tehnike koje se zasnivaju na modelima iskustvenog i refleksivnog učenja. Ove metode pružaju svakom pojedincu mogućnost da svoje znanje nadogradi, obogati kroz različite aktivnosti i razmenu u grupi, izvrši refleksiju sopstvenog iskustva i tako doprinese ne samo svom ličnom i profesionalnom rastu i razvoju, nego i razvoju drugih koji mogu dosta toga da nauče od njega. U Tabeli 2 dajemo kraći prikaz metoda i tehnika iskustvenog učenja koji doprinose efikasnijem razvoju znanja, veština, kompetencija i praćenju efekata njihove primene u pedagoškom radu (više u: Kamenarac, 2009b).

**Tabela 2:** Metode i tehnike koje doprinose unapređivanju procesa profesionalnog razvoja nastavnika (Moon, 2005, prema: Kamenarac, 2009a).

Metode i tehnike koje pospešuju refleksivno i iskustveno učenje	Kratak opis metode/tehnike i njihove primene u profesionalnom usavršavanju nastavnika
1. Sistemsko beleženje i procenjivanje iskustva	Dnevници, beleške, komentari o vlastitom učenju; Upitnici i skale samoprocene o različitim aspektima rada sa učenicima, roditeljima i sl.
2. Mape (portfolio)	Zbirke radnih materijala kojima svaki učesnik može da dokumentuje svoje prisustvo na usavršavanju i da se priseti iskustva koje je stekao, kako bi ga mogao primeniti u svom radu.
3. Akcijsko istraživanje	Proces kojim se podstiče neka promena, a sastoji se u povezivanju iskustava (npr. utvrđivanje potreba) sa analizom mogućih pravaca razvoja ili promena.
4. Problemsko učenje	Lično iskustvo je zamenjeno opisom konkretnih problema (ili prikazom slučaja), koji treba da budu povezani sa profesionalnim kontekstom, a od učesnika usavršavanja se očekuje da koristeći sopstvena iskustva, znanja, ali i neke nove izvore ponudi moguća rešanja i sl.
5. Grupe podrške u učenju i razvoju	Unutar škole treba da se oformi stručni tim, kojim treba da koordinira pedagog, a njegova uloga bila bi da pruža podršku svim nastavnicima u realizaciji kako individualnih tako i grupnih radnih zadataka (supervizija).
6. Međusobno vrednovanje i samovrednovanje	Proces kojim se u obrazovnom i radnom okruženju zahteva periodična sistemski analiza kako ličnih postignuća nastavnika, tako i grupnih postignuća na nivou škole.
7. Lični razvojni planovi	Najčešće se primenjuju nakon izvršenog vrednovanja i samovrednovanja, na osnovu toga se pravi operativni plan sa konkretnim akcijama koje treba preduzeti kako bi se razvijale kompetencije i unapređivala stručnost u područjima rada koja to zahtevaju.
8. Supervizija	Podrška u profesionalnom razvoju koju pojedincu ili grupi pruža stručna osoba izvan tog okruženja sa svrhom razvoja stručnih kompetencija kroz podsticanje ličnog uvida i kritičkog mišljenja o profesionalnom iskustvu.

Raznovrsnost modela profesionalnog usavršavanja ogleda se u primeni široke lepeze različitih metoda i oblika učenja. Koji će model biti efikasan zavisi pre svega od sociokulturnog okruženja u kojem će se primenjivati, tačnije od potreba samog obrazovnog okruženja, nastavnika, učenika, roditelja, lokalne zajednice i sl. Naime, nijedan model profesionalnog razvoja nije podjednako dobar, apsolutno primenljiv u svim obrazovnim kontekstima (više u: Kamenarac, 2009a). U tom smislu, zadatak nastavnika, stručnih saradnika, lidera obrazovne ustanove je da kroz primenu savremenih alternativnih paradigmi u proučavanju obrazovne

stvarnosti uvode, kreiraju, prilagode i realizuju programe profesionalnog razvoja koji bi u potpunosti odgovarali potrebama njihovog kolektiva u autentičnom školskom diskursu.

U skladu sa navedenim postavlja se i pitanje osiguravanja kvaliteta programa u tako široko postavljenom konceptu profesionalnog usavršavanja. Jedan od mogućih načina da se taj cilj postigne jeste usklađivanje programa usavršavanja sa strategijama profesionalnog razvoja prosvetnih radnika u Evropi, pri čemu se ističu sledeći principi:

- *Smisljeno intelektualno, društveno i emocionalno uključivanje u razmenu ideja među kolegama, unutar i izvan podučavanja.*
- *Profesionalni razvoj veoma eksplicitno uzima kontekst u kome prosvetni radnici rade i njihovo iskustvo.* Ovaj princip u velikoj meri dovodi u pitanje sve modele koji se zalažu za profesionalno usavršavanje koje je „jednako za sve”, po unapred definisanim standardima, koji podrazumevaju i zahtevaju uniformnost, kako u sadržaju, tako i u metodama usavršavanja, koji naglašavaju kognitivne aspekte (sadržaje), a zapostavljaju afektivne aspekte (npr. socijalne i emocionalne) u razvoju prosvetnih radnika. Poštovanjem konteksta u kome prosvetni radnici rade, uspostavlja se čvršća veza između postojećih načina rada i inovacija koje dolaze.
- *Profesionalni razvoj podržava napredne praktičare, jer afirmiše učenje među odraslima i usaglašavanje koje je neophodno za kvalitetan rad.* Partnerstvo, koje se ostvaruje na svim nivoima, je efikasnije i dugotrajnije nego bilo koji drugi oblik učenja u toku profesionalnog usavršavanja.
- *Profesionalni razvoj prosvetnih radnika promovira istraživački pristup, kao sredstvo rada nastavnika, učenika i roditelja.* Na ovakav način ostvaruju se svi uslovi koji su potrebni da se organizacija i kvalitet rada škole zasnivaju na realnim mogućnostima, a ne na nereálnim očekivanjima.
- *Sprovođenje programa profesionalnog razvoja obezbeđuje ravnotežu između interesa pojedinaca i interesa zajednice.* Ovaj princip omogućava da se u obrazovnoj zajednici i radnom kolektivu održi prijatna socio-emocionalna klima, koja je neophodna za ostvarivanje visokopostavljenih obrazovnih ciljeva škole: uspeh i postignuće, kako učenika tako i nastavnika, postizanje pojedinačnih profesionalnih i ličnih ciljeva, kako onih koji u školi rade, tako i svih koji u njoj uče (Oljača, 2006, prema: Warren, 2002).

Polazeći od navedenih principa na kojima treba da se zasniva koncept profesionalnog usavršavanja nastavnika i značaja saradnje i međusobnog delovanja

subjekata u procesu saznanja koji se u njemu ističe došli smo do pretpostavke da je efikasno usavršavanje, (usavršavanje koje doprinosi kako ličnom i profesionalnom rastu i razvoju zaposlenih, tako i kvalitetnom radu uopšte) moguće ostvariti samo kroz ravnopravno učešće i uključivanje nastavnika kao nosilaca promena u kreiranje tog procesa. To postavlja potrebu i zahtev da se u školi posebna pažnja u procesu profesionalnog usavršavanja posveti razvoju komunikacijskih kompetencija, saradnje i timskog rada na svim nivoima i negovanju povoljne socio-emocionalne klime. Komunikacijske kompetencije, koje doprinose razvoju saradničkih, partnerskih, ravnopravnih odnosa jesu ključni instrument optimalnog funkcionisanja tima, prenošenja relevantnih poruka i razmene mišljenja, iskustava, predloga i ideja. U tom smislu, proces profesionalnog usavršavanja koji se zasniva na podsticanju i negovanju kvalitetne komunikacije preduslov je za kvalitetan rad, sticanje trajnog i upotrebljivog znanja, samostalnog i istraživačkog rada učenika, nastavnika, ostvarivanje korelacije među predmetima, kao i kreiranje efikasnog koncepta profesionalnog razvoja i unapređivanja rada nastavnog kolektiva u autentičnom vaspitno-obrazovnom kontekstu.

## Literatura

- ENDER, B. & STRITTMATTER, A. (2001). *Staff development as a school task*. Innsbruck. Wien: Studienverlag.
- HIRVI, V. (1996). Change-Education-Teacher Training. In Tella. S. (eds.) *Teacher education in Finland* (11-19). Helsinki: University of Helsinki.
- KAMENARAC, O. (2009a). *Master rad: Komunikacijske kompetencije i profesionalni razvoj nastavnika*. Novi Sad: Filozofski fakultet. Odsek za pedagogiju.
- KAMENARAC, O. (2009b). *Komunikacijske kompetencije – potreba i nužnost*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- KNEŽEVIĆ-FLORIĆ, O. (2005). *Pedagogija razvoja ili refleksija pedagoške tradicije*. Novi Sad: Filozofski fakultet. Odsek za pedagogiju.
- KNOWLES, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species Gulf*. Huston: Publishing Company.
- KNOWLES, M. S., HOLTON III, E. F. & SWANSON, R. A. (1998). *Adult Learner*. Houston: The Gulf Publishing co.
- KOSTOVIĆ, S. (2006). Kompetencije nastavnika kao dimenzija profesionalnog razvoja nastavnika – pretpostavka pedagoškog menadžmenta. U: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Knjiga 2* (str. 33–41). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju i Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- MOON, J. (2005). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.

- MUŠANOVIĆ, M. (1988). *Permanentno obrazovanje nastavnika*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- NIINISTO, K. (1996). Change Agent Teacher – Becoming a Teacher in Developing Organisation. In Tella, S. (ed.) *Teacher education in Finland* (pp. 145 – 150). Helsinki: University of Helsinki.
- OLJAČA, M. (1996). *Self-koncept i razvoj*. Novi Sad: Filozofski fakultet. Odsek za pedagogiju.
- OLJAČA, M. (2006). Savremeni evropski pristupi kontinuiranom profesionalnom razvoju nastavnog kadra. U *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Knjiga 2* (103–114). Novi Sad: Filozofski fakultet. Odsek za pedagogiju i Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- SAVIĆEVIĆ, D. (1997). *Put ka društvu znanja*. Beograd: Prosvetni pregled.
- VIZEK-VIDOVIĆ, V., VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ V., I DR. (2005). *Cijeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Olivera D. Kamenarac<sup>2</sup>

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

## Professional Development – Personal Construct of Teachers

**Abstract:** Through the short overview of the research results of educational needs of teachers in the authentic school context, this article considers the problems of continuous professional development as a key factor in realization of quality education and introduction of changes in education system. In this way, teacher's profession and the need to innovate the role of teachers from the perspective of the key competencies, among which are communication and communication competencies, gain more and more important place as the centre of scientific observation. This is used as the base to observe the possibility to align the needs of educational context, the teachers and community with the programs for professional development; there is a search for the concept of professional development that places teachers into active role in the process of creation, realization, monitoring and evaluation of the personal and professional development program. Also, this article emphasizes the importance of establishing criteria for evaluation and monitoring outcomes of professional development, which enables external and internal objective estimate of the results of professional development that is implemented through agreement with the employees.

**Key words:** professional development, communication competencies, active construction of knowledge.

---

<sup>2</sup> Olivera D. Kamenarac is a teaching assistant at the Andragogy course at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad; since 2010 she has been working as teaching assistant for Pedagogy at Higher School for Vocational Studies for Teachers in Novi Sad.