

БАЊА ЛУКА

Издавач:
Филозофски факултет

Главни уредник:
Проф. др Драго Бранковић

Одговорни уредник:
Проф. др Ранко Поповић

Рецензенти:
Проф. др Миле Илић
Проф. др Радивоје Кулић

Лектура и коректура:
Мр Игор Симановић

Штампа:
Комесграфика
Бања Лука

За штампарију:
Звонко Савић

Тираж:
300

Драженко Јоргић

**И Н Т Е Р А К Т И В Н О
СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА**

Бањалука, 2010.

САДРЖАЈ

УВОД...

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА...

Појмовна разграничења...

Врсте стручног усавршавања наставника...

Екстерно стручно усавршавање наставника...

Интерно стручно усавршавање наставника...

Нивои стручног усавршавања наставника...

Школски ниво...

Општински ниво...

Регионални ниво...

Републички ниво...

Обиљежја савременог стручног усавршавања наставника
у нашим основним школама...

Подручја и садржаји стручног усавршавања наставника...

Методе стручног усавршавања наставника...

Предавање (усмено излагање)...

Предавање са мултимедијалном презентацијом...

Дијалошка метода...

Илустрација и демонстрација...

Метода писаних радова...

Рад на текстовима, апликацијама и документима...

Практични радови...

Облици стручног усавршавања наставника...

Фронтални облик стручног усавршавања наставника...

Индивидуални облик стручног усавршавања наставника...

Тандемски облик стручног усавршавања наставника...

Групни облик стручног усавршавања наставника...

Материјално-техничка основа

стручног усавршавања наставника...

Техничка помагала и уређаји...

Средства – извори стручног усавршавања...

Етапе стручног усавршавања наставника...

Планирање и програмирање

стручног усавршавања наставника...

Реализација стручног усавршавања наставника...

Евалуација и презентација остварених резултата стручног усавршавања наставника...

ИНТЕРАКТИВНО СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ...

Интерактивно учење...

Појмовно одређење интерактивног учења...

Андрагошки значај групне динамике у контексту интерактивног учења...

Предности и недостаци интерактивног учења...

Од интерактивног до интраактивног учења...

Разлози организовања стручног усавршавања наставника заснованог на интерактивном приступу...

Интерактивно планирање и програмирање стручног усавршавања наставника...

Усклађеност планирања и програмирања са образовним потребама...

Индивидуалне образовне потребе за стручним усавршавањем...

Групне образовне потребе за стручним усавршавањем...

Образовне потребе школе (школског колектива)

за стручним усавршавањем...

Друштвене образовне потребе

за стручним усавршавањем...

Припремање и реализација

интерактивног стручног усавршавања наставника...

Варијанте припремања и реализације...

Организациони проблеми припремања и реализације интерактивног стручног усавршавања наставника...

Значај сарадње школског педагога и наставника приликом припремања и реализације интерактивног стручног усавршавања...

Евалуација и презентација токова и резултата

интерактивног стручног усавршавања наставника...

Континуирана (формативна) евалуација...

Сумативна (финална) евалуација...

ЕМПИРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

МЕТОДОЛОГИЈА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА...

- Проблем и предмет истраживања...
- Значај истраживања...
- Циљ и задаци истраживања...
- Варијабле у истраживању...
- Хипотезе истраживања...
- Методе, технике и инструменти истраживања...
- Популација и узорак истраживања...
- Организација и ток истраживања...
- Статистичка обрада података...

РЕЗУЛТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА...

- Ставови наставника о интерактивном учењу...
- Вриједносне оријентације наставника према плану и програму стручног усавршавања наставника...
- Образовне потребе наставника за стручним усавршавањем...
- Индикатори мотивисаности наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса...
- Интермедијално утврђивање ефикасности и мишљења наставника о интерактивном стручном усавршавању...
 - Ефикасност интерактивног стручног усавршавања наставника у интермедијалним испитивањима...
 - Мишљења наставника о интерактивном стручном усавршавању...
 - Вриједности програма интерактивног стручног усавршавања наставника...
 - Слабости и ограничења програма интерактивног стручног усавршавања наставника...
 - Утицај интерактивног стручног усавршавања на наставнике...
 - Приједлози промјена у планирању, реализацији и вредновању програма стручног усавршавања наставника...

ЗАКЉУЧАК...

ЛИТЕРАТУРА...

ПРИЛОЗИ...

Протокол за студијску анализу садржаја – ПРОЗАС...

Протокол за анализу документације – ПРОЗАД...

Скала процјене за наставнике
о интерактивном учењу – СНОИНУ...

Упитник за наставнике о вриједносним оријентацијама
према плану и програму стручног усавршавања
наставника – ВОПИПСУН...

Упитник за наставнике о образовним потребама
наставника за стручним усавршавањем – ОПНАС...

Упитник за наставнике о мотивисаности
наставника за промјене и иновирање
васпитно-образовног процеса – МОНАСПИ...

Протокол за групни интервју – ПРОЗГИ...

Припрема за час интерактивног стручног усавршавања
наставника

ИНДЕКС ИМЕНА...

ИНДЕКС ПОЈМОВА...

О АУТОРУ...

УВОД

Вријеме у којем живимо познато је као ера убрзаних промјена. Сваки нови дан „носи“ мноштво нових информација које директно и индиректно утичу на развој човјека и друштво уопште. Учење је постало значајан инструмент за сналажење и бивствовање у овом времену. На овом пољу убрзаних промјена нашли су се и наставници који морају вјешто да одговоре на све изазове који се пред њих данас постављају. *Професионалне компетенције наставника* нису стечене само дипломом. Оне не могу „стојати у мјесту“, већ треба да прате савремене трендове у васпитању и образовању, односно наставници треба да се непрекидно усавршавају. Дакле, у погледу *стручног усавршавања наставника*, било да је ријеч о интерном или екстерном усавршавању пожељно је изградити прихватљив и ефикасан модел стручног усавршавања наставника који може у сваком тренутку да прати савремене личне и друштвене потребе и захтјеве у васпитању и образовању дјецe, младих и одраслих.

Ова књига представља покушај расвјетљавања неких недоречених и недовољно систематски ријешених питања феномена *стручног усавршавања наставника основних школа*. У књизи се наглашавају многобројне предности *интеракције* и *интерактивног учења* као полазне основе за пројектовање и изградњу модела интерног стручног усавршавања наставника у основним школама.

Протеклих десет година учињен је значајан искорак у унапређивању процеса учења и поучавања у редовној настави основних школа Републике Српске. Нешто мање значајан искорак одразио се и у настави средњих и високих школа. Све више је дат акценат на учење у односу на поучавање ученика тако да је данас све више изражена тенденција ка доминацији *интерактивног учења* ученика, а поучавање се све више ставља у његову функцију.

На основу проучавања бројних иностраних и домаћих радова, а и на основу теоријских прилога, емпиријских истраживања и друштвених подстицаја о унапређивању процеса активног учења домаћи педагошки експерти (Сузић, Илић, Бранковић, Милијевић и други) потакнули су просвјетну и ширу јавност о потреби интенционалног мијењања односа према учењу и поучавању у редовној настави основних школа, а касније средњих и високих. Тај потицај је био оправдан, тако да је данас у школама све више присутан тренд *интерактивног учења*. Овај тренд настао је као

реакција на доминацију поучавања над учењем, јер се доминација поучавања показала веома неефикасном у погледу образовних, а нарочито васпитних исхода организованог наставног процеса.

Интерактивно учење је, ипак, заузело значајно мјесто, како у формалним, тако и у неформалним системима и подсистемима образовања. Оно је све више наглашено и у средњим и у високим школама, а своје упориште налази и у семинарској настави и многобројним курсевима.

У теоријском дијелу ове књиге анализирани су и расвјетљавани аспекти стручног усавршавања наставника, интерактивног учења, интерактивног стручног усавршавања наставника, а дат је и преглед тангентних истраживања и проучавања о стручном усавршавању наставника. Намјера је била да се у овом дијелу књиге што више истакну предности и ограничења постојећег стручног усавршавања наставника у основним школама, а с друге стране, да се истакне теоријска подлога о значају повезаности *интерактивног стручног усавршавања* и наставничких преференција према усавршавању уопште.

У емпиријском дијелу књиге приказана је методологија и резултати експерименталног истраживања *утицаја интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове преференције према усавршавању уопште*. Наиме, овај дио књиге представља својеврстан доказ о могућој оправданости примјене једног модела интерног (унутаршколског) стручног усавршавања наставника.

Путем прилога који су дати у овој књизи указује се на релевантност методологије истраживања утицаја интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове преференције према стручном усавршавању уопште, а и на апликативну вриједност понуђеног модела стручног усавршавања наставника у основним школама. Сваки приказани прилог може се искористити за накнадна и слична истраживања, а може бити и подстицај за тражење новијих рјешења у погледу унапређивања стручног усавршавања наставника и њихових професионалних компетенција.

Дубоко се надам да ће ова књига, са свим својим обиљежјима (квалитетима и ограничењима), ипак, потакнути теоријску мисао и истраживачку дјелотворност андрагогије и методике рада педагога на новија истраживања, и да ће, бар у скромним размјерама, имати и одјека у савременом васпитно-образовном процесу у основним школама, а и шире од њих.

**ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП
ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА**

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

Човјек се учи и усавршава док је жив. Нема те професије која је толико савршена, па да се у временском континууму уопште не мијења. Позив наставника је такође „склон“ промјенама. Многобројни фактори дјелују на промјене у професији наставника тако да су наставници принуђени да се стално додатно образују и стручно усавршавају.

Савремена схватања о васпитању дјецe, младих и одраслих за собом повлаче и другачије схватање о професији наставника. О концептуализацији савременог стручног усавршавања наставника основних школа нешто више ријечи биће у наредним поглављима:

- појмовна разграничења,
- врсте стручног усавршавања наставника,
- нивои стручног усавршавања наставника,
- обиљежја савременог стручног усавршавања наставника основних школа,
- садржаји стручног усавршавања,
- методе стручног усавршавања,
- облици стручног усавршавања,
- материјално-техничка основа стручног усавршавања наставника и
- етапе стручног усавршавања наставника.

Анализа наведених концепата стручног усавршавања представља расвјетљавање слике стручног усавршавања наставника основних школа у савременим условима.

Појмовна разграничења

Разматрање феномена стручног усавршавања наставника, свакако да је јасније под околностима што прецизнијег појмовног разграничења. Наиме, у појмовном разграничавању поћи ћемо од термина *струка* и *усавршавање*. У савременим рјечницима, лексиконима и енциклопедијама појам струка се обично изједначава са појмовима професија и занимање, а док је појам

усавршавање у блиској вези са појмом додатно образовање, без обзира да ли је ријеч о формалном, неформалном или информалном образовању. У Педагошкој енциклопедији 2 (1989, str. 104) истиче се да је стручно усавршавање наставника *облик* перманентног образовног процеса (васпитача, учитеља, наставника појединих предмета, наставника практичне наставе, стручних и осталих сарадника). Овдје се истиче да је то облик непрекидног образовања, што указује на постојање и осталих облика перманентног образовног процеса. Много шире, прецизније и свеобухватније објашњење стручног усавршавања наставника, без икаквог „уплива“ елемената идеологизације друштвеног уређења, описано је у Педагошком лексикону (1996, стр. 485), гдје се каже: „Стручно усавршавање наставника – подсистем у оквиру перманентног образовања просвјетних радника. Почиње непосредно по завршетку редовног школовања у форми приправничког стажа и полагања стручног испита и наставља се кроз разноврсне форме самообразовања и програмске активности наставничких школа, факултета, просвјетно-педагошких служби и стручних удружења (семинари и стручни скупови за вријеме љетног и зимског распуста, савјетовање у вези са увођењем нових програма, уџбеника итд.)“. Као што видимо, ријеч је и о облику, али и подсистему једног ширег система или комплекса перманентног образовања наставника.

Широк спектар утицаја, како унутар професије наставника, тако и изван ње указује на значај и важност стручног усавршавања наставника. Дакле, стручно усавршавање наставника није ништа друго него непрекидно додатно учење или образовање које представља потребу адаптирања наставника новонасталим савременим промјенама или промјенама које ће се десити, како у професији, тако и у додиру са професијом (струком), односно тангентним професијама и свим активностима које су директно или индиректно повезане са просвјетном струком.

Врсте стручног усавршавања наставника

Убрзане промјене и нова достигнућа у наикама, техникама, технологијама, посебно у образовној технологији, а исто тако и новија схватања о васпитању и образовању дјецe, младих и одраслих у свјетлу наведених промјена и достигнућа одражавају се на ниво професионализма данашњег наставника. Савремени наставник мора да прати све савремене промјене, јер „стојећи у мјесту“ доводи у питање своју позицију као човјека у друштву и као наставника у просвјети. Једноставно, наставнику се данас наметнула потреба да се стално стручно усавршава, а како ће то да изводи ствар је његовог личног опредјељења, с једне стране, и бриге институција или друштва, с друге стране.

У школској пракси, а и изван ње, присутно је више врста стручног усавршавања. Када говоримо о различитим врстама стручног усавршавања или различитим класификацијама истог, у први план увијек морамо истаћи критерије класификације. Постоји више критерија класификације стручног усавршавања наставника. Када узмемо радни стаж или искуство као критериј тада говоримо о стручном усавршавању наставника почетника (приправнички стаж) и усавршавању осталих искусних наставника. С обзиром на ниво школовања можемо препознати стручно усавршавање васпитача, али и наставника основних, средњих и високих школа. У основним школама према предметном подручју или стручним активима разликујемо нпр. стручно усавршавање наставника српског језика, наставника математике, наставника музичке културе итд. Према нивоима организације васпитно-образовног рада основне школе можемо говорити и о стручном усавршавању наставника прве тријаде (разредна настава), као и о стручном усавршавању наставника друге (разредно-предметна настава), и исто тако треће тријаде (предметна настава). У односу на временски континуитет разликујемо перманентно од периодичног и привременог стручног усавршавања наставника. Ако узмемо у обзир географско-демографска обиљежја просвјетне политике, односно нивое те политике тада говоримо о школском, општинском, регионалном и републичком стручном усавршавању. С обзиром на смјер интенције разликујемо стручно усавршавање од самоусавршавања, односно усавршавање усмјерено од стране институција (формалних или неформалних) и усавршавање усмјерено од самог наставника (на основу његових потреба и интересовања).

Као посебне врсте стручног усавршавања наставника треба издвојити и анализирати оне које су препознатљиве и реално присутне у савременој школској пракси и изван ње, без обзира на истакнутост и важност нивоа општости у односу на друге врсте стручног усавршавања наставника. Ријеч је о стручном усавршавању које може бити екстерно и интерно. Као полазни и основни критериј ове подјеле узимамо *мјесто и институцију* извођења стручног усавршавања наставника, односно можемо говорити о унутрашњем или унутаршколском и вањском или ваншколском стручном усавршавању. Дакле, ово су уједно и двије најистакнутије врсте савременог стручног усавршавања наставника.

Екстерно стручно усавршавање наставника

Стручно усавршавање наставника које се обавља изван институције у којој раде наставници (изван школе) и које најчешће организују ваншколске институције називамо екстерним стручним усавршавањем наставника. Према актуелном Правилнику о стручном усавршавању, оцјењивању и напредовању васпитача, наставника, стручних сарадника и директора у предшколским установама, основним и средњим школама и домовима Републике Српске носилац организације и реализације стручног усавршавања васпитно-образовних радника је Републички педагошки завод Републике Српске (Службени гласник Републике Српске, 2006, број 78, стр. 7-8). Исти Завод доноси програме стручног усавршавања за све васпитно-образовне раднике, и то према одређеним подручјима и облицима стручног усавршавања.

Екстерно или ваншколско стручно усавршавање наставника често реализују спољни експерти који се баве истраживањем и унапређивањем васпитања и образовања. То су најчешће еминентни универзитетски професори, али могу бити и експерти из других подручја дјеловања који директно или индиректно имају утицаја на унапређивање васпитно-образовног процеса. Поред професора реализатори стручног усавршавања су и искусни наставници, савјетници, иноватори и други. Екстерно стручно усавршавање наставника реализује се путем семинара, савјетовања, округлих столова, скупова, конгреса, конференција, разних такмичења, кампова, дружења, студијских путовања и слично. Ова врста стручног усавршавања је веома скупа, често је

интервентна и масовног карактера. Екстерно усавршавање обично се изводи када су у питању актуелне новине, промјене или алармантни реформски захтјеви на глобалном нивоу просвјете који се дисеминирају до сваког наставника. Оно је интенционално и формално, те представља одраз друштвене бриге за стручним усавршавањем наставника.

Интерно стручно усавршавање наставника

Стручно усавршавање наставника обавља се и унутар институције, односно унутар школе. Тада говоримо о интерном стручном усавршавању наставника. Ово усавршавање има дугу традицију и специфично је, од школе до школе. Нема упориште у законским и подзаконским актима, али је као документ – програм често детерминисано у виду анекса Годишњег програма рада школе. Интерно или унутаршколско стручно усавршавање наставника планира се, реализује и вреднује кроз сарадњу школског педагога, директора и цијелог наставничког колектива. Планирање и програмирање стручног усавршавања врши се у првој половини мјесеца септембра, а реализација и вредновање се изводи током цијеле школске године. Ово усавршавање се најчешће планира и програмира „одозго“, од стране школског педагога, и из године у годину често има исту форму. Уобичајено је да садржаји овог усавршавања имају форму „понављање познатог“, а требало би баш да има форму стручног усавршавања. Садржаје интерног стручног усавршавања наставници реализују путем писања есеја на задате теме, и то једном годишње, писањем припрема за наставни рад, одржавањем огледних часова, те путем евентуалних предавања, и у веома ријетким случајевима на основу расправа и дискусија на наставничким вијећима или стручним активима наставника. Ово усавршавање обично се ослања на упознавање наставника о иновацијама у васпитно-образовном раду и на актуелне проблеме рада и живота школе, није скупо, флексибилно је, и реализује се у складу са постојећом, у школи доступној педагошко-психолошко и дидактичко-методичком литературом, као и присутним материјално-техничким и стимулативним капацитетима. Интерним стручним усавршавањем брже се дјелује на наставнике, јер је сваки школски дан прилика да се нешто ново научи. Ова врста стручног усавршавања наставника представља

одраз бриге школске управе и педагошке службе, а у одређеним случајевима и дио бриге самих наставника за стручним усавршавањем.

Нивои стручног усавршавања наставника

Стручно усавршавање наставника, било да је ријеч о формалном, неформалном или информалном виду, реализује се на различитим нивоима. Узимајући у обзир факторе утицаја просвјетне политике, као и географско- демографска обиљежја исте у нашим условима разликујемо сљедеће нивое стручног усавршавања наставника:

- школски ниво,
- општински ниво,
- регионални ниво и
- републички ниво.

Различити су односи према стручном усавршавању наставника с обзиром на наведене нивое. Оно што највише разликује те односе је интензитет и алармантност стручног усавршавања наставника једног нивоа у односу на друге.

Школски ниво

Претходне експликације о интерном стручном усавршавању наставника односе се и на школски ниво стручног усавршавања наставника. Наиме, оно што је интерно стручно усавршавање наставника, уједно је и школски ниво њиховог стручног усавршавања. Школски ниво стручног усавршавања је ниво једне школе у којој се планира, реализује и вреднује стручно усавршавање. Разликује се од школе до школе, мада програми стручног усавршавања наставника на школском нивоу често међусобно много личе један на други. Овај ниво усавршавања има највећи интензитет у односу на друге нивое. На овом нивоу је стручно усавршавање највише интензивирано управо из разлога што је флексибилно и што траје цијелу школску годину. Због мањег обухвата наставника током године се увијек могу изводити одређене измјене и допуне у реализацији стручног усавршавања

наставника. Школски ниво је према просвјетној политици најнижи ниво и налази се на дну пирамидалне хијерархије, тако да се одређени захтјеви за стручним усавршавањем наставника из виших нивоа често „спуштају“ и дисеминирају на овај ниво. Иако је ово најнижи ниво, ипак има најдужу традицију, највише је интензивираан, и на овом нивоу се данас највише посвећује пажња у погледу стручног усавршавања наставника.

Општински ниво

Изнад школског нивоа је општински ниво стручног усавршавања наставника. Овај ниво је зависан од републичког, регионалног, али и школских нивоа. Стручно усавршавање наставника једне општине представља овај ниво усавршавања. Многобројна међушколска такмичења ученика, као и специфичности и битна обиљежја живота и рада неке општине један су од основних разлога стручног усавршавања наставника на општинском нивоу. Припремање ученика за разноврсна међушколска такмичења (спортска, културно-умјетничка, научна, и сл.) уједно су и припремања наставника који припремају те ученике. На овај начин, у циљу остварења што бољих резултата њихових ученика наставници се спонтано стручно усавршавају. Увјежбавање ученика за најбоље резултате на такмичењима није ништа друго него један вид стручног усавршавања.

Општински ниво стручног усавршавања наставника најчешће је подређен и зависан од регионалног и републичког нивоа. Овај ниво је мање интензивираан у односу на школски ниво. Дакле, сусрети и такмичења наставника и ученика једне општине су, у ствари, импликације и производ општинског нивоа стручног усавршавања наставника.

Регионални ниво

Ниво стручног усавршавања који се налази изнад школских и општинских, а испод републичког је регионални ниво. То је ниво стручног усавршавања наставника једне регије, или у неким случајевима жупаније, кантона, дистрикта, а у неким већим

државама чак и покрајине. Овај ниво стручног усавршавања је интегрант више општинских нивоа, с једне стране, али и конституент републичког нивоа, с друге стране. У неким европским земљама основани су Центри за иновације чија је намјена стручно усавршавање наставника у сврху модернизације и осавремењивања васпитно-образовног процеса. „Тако нпр. у Белгији раде регионални аудиовизуелни центри гдје се наставници упознавају са савременим апаратима, савременом наставном технологијом. У Републици Њемачкој центри за иновације оснивају се у покрајинама, регионима и на локалном нивоу. У Француској исто тако“ (Милијевић, 2002, стр. 198).

У нашим условима овај ниво стручног усавршавања сличан је општинском нивоу. Односи се претежно на припремање наставника и ученика за међуопштинска такмичења, односно такмичења на нивоу једне регије.

Регионални ниво стручног усавршавања наставника зависан је од републичког и општинских нивоа. Овај ниво је мање интензиван од општинских, али је у односу на општинске нивое више алармантан, захтјева већи ниво улагања, јер представља припрему за републички ниво, како такмичења, исто тако и стручног усавршавања наставника. Овај ниво стручног усавршавања наставника детерминисан је активностима подружница Републичког педагошког завода које су, у ствари, организоване по принципу регионалног менаџмента.

Републички ниво

Највиши ниво пирамидалне хијерархије стручног усавршавања наставника је републички ниво. Најједноставније речено, али у нашим условима, то је ниво дјеловања Републичког педагошког завода под патронатом Министарства просвјете и културе. У Републици Српској стручно усавршавање свих васпитно-образовних радника регулисано је подзаконским актом, односно Правилником о стручном усавршавању, оцјењивању и напредовању васпитача, наставника, стручних сарадника и директора у предшколским установама, основним и средњим школама и домовима Републике Српске (Службени гласник Републике Српске, 2006, бр. 78). Сва овлаштења за реализацију стручног усавршавања наставника Републички педагошки завод

добија од Министарства просвјете и културе. Овај ниво стручног усавршавања је најскупљи, па је стога и најмање интензиван у односу на остале нивое. Садржаји стручног усавршавања наставника на републичком нивоу најчешће су одраз спровођења реформе у васпитно-образовном процесу, као и брзе дисеминације најновијих и најактуелнијих иновација везаних за просвјетну струку.

Деведесетих година прошлог вијека, а вјероватно и данас, у Енглеској је стручно усавршавање наставника на републичком нивоу, и то преко сарадње са локалним просвјетним властима организовано преко Института за образовање у Лондону. Овај институт је један од главних националних и међународних центара у области образовања и усавршавања наставника (Максимовић, 1996). У нашим условима ову улогу, али само на републичком нивоу има већ споменути Републички педагошки завод.

Републички ниво стручног усавршавања наставника је најмасовнијег карактера, и због своје високе цијене има веома спору временску динамику дисеминације. На овом нивоу стручно усавршавање је најчешће интервентног типа. Један од примјера стручног усавршавања наставника на овом нивоу је случај обуке свих наставника разредне наставе у Републици Српској када су се исти оспособљавали за рад у првом разреду реформисане деветогодишње основне школе. Сличне активности се изводе и крајем љетњег распуста када се организују бројни семинари за наставнике различитих предметних подручја и усмјерења. Бројна финална републичка такмичења ученика, такође, имплицирају и присутност стручног усавршавања наставника овог нивоа. Сви нижи нивои стручног усавршавања наставника (регионални, општински и школски) зависни су од овог нивоа. Менаџмент стручног усавршавања наставника диференцира се од републичког према регионалним, од регионалних према општинским, па све до школских нивоа стручног усавршавања наставника.

Обиљежја савременог стручног усавршавања наставника у нашим основним школама

Није учињен значајан искорак стручног усавршавања наставника на релацији „некад и сад“. У основним школама Републике Српске данас је интерно (унутаршколско) стручно усавршавање наставника слично од школе до школе. Мање разлике међу школама евидентне су у појединим аспектима планирања, програмирања, реализације и вредновања стручног усавршавања наставника. Ипак, посебну важност треба дати самом постојању интерног школског стручног усавршавања, и то управо из разлога што је оно масовније и већег интензитета у односу на остале врсте и нивое стручног усавршавања наставника (екстерно, општински, регионални и републички ниво).

Избор садржаја, вид реализације и временска динамика реализације садржаја (тема) стручног усавршавања наставника основних школа углавном се данас обавља по моделу планирања и програмирања „одозго“, односно најчешће од стране школског педагога. Поставља се питање: „Колико је планирање и програмирање интерног стручног усавршавања наставника данас усклађено и конгруентно са савременим достигнућима у науци и технологији, а да не говоримо о усклађености са друштвеним, групним и индивидуалним образовним потребама“? Вјероватно је, а и надамо се, да у појединим основним школама можемо наћи доста елемената планирања и програмирања како је наглашено у претходно постављеном питању. Данас је најчешће случај да школски педагози врше избор тема (садржаја) стручног усавршавања на основу доступне школске педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и остале релевантне литературе. То углавном врше на основу стручних часописа, а нешто рјеђе „црпе“ теме из монографија и зборника. Многе од тема стручног усавршавања понављају се из године у годину и круже од наставника до наставника, застарјевају, нису нити теоријски, а ни практично актуелне, па је проблематично да ли су то садржаји за усавршавање или за понављање.

У наредној табели приказујемо данас веома чест дио модела плана и програма интерног стручног усавршавања наставника у основној школи.

Табела 1.: Дио модела плана и програма интерног стручног усавршавања наставника

Име и презиме наставника	Т Е М А	Вид реализације	Временска динамика
В.Б.	Индивидуализација наставе српског језика	Огледни час	XI
С.П.	Рад са даровитим ученицима	Писана тема	Током године
Д.Т.	Дјеца са посебним потребама	Наставничко вијеће	XII
П.С.	Оцјењивање ученика	Актив	III
Д.К.	Примјена савремене технологије у ВОР-у	Писана тема	Током године
М.К.	Однос између ученика и наставника	Писана тема	Током године
Н.С.	Мотивисање ученика	Писана тема	Током године
Д.П.	Проблемска настава математике	Писана тема	Током године
Ж.М.	Басна у разредној настави	Актив	XII
А.П.	Интерактивна настава	Писана тема	Током године

ИТД.

Приказана табела представља, дакле, како смо нагласили *дио модела* плана и програма стручног усавршавања наставника, и то из разлога да не приказујемо цијели план и програм пошто је наставнички колектив многобројнији, па да не заузимамо непотребно већи дио простора у овој књизи. Наиме, може се примјетити да у плану и програму доминирају писане теме, те да су веома ријетко заступљени огледни часови, предавања или евентуалне дискусије на наставничким вијећима и стручним активима наставника. У појединим школама уобичајена је и пракса да се планира и писање одређеног броја иновативних писмених припрема за наставни рад (одређен број наставника или сви у току школске године треба да напишу и предају школском педагогу на увид неколико писмених припрема).

Реализација планираних садржаја стручног усавршавања наставника у основним школама, такође је, мање више, слична од

школе до школе. Најдоминантнији вид реализације су писане теме, гдје наставници уобичајено рјеђе пишу есеј – извјештаје на дату тему, док су, с друге стране, често приклоњени начину писања по моделу „ресавске школе“ (преписивање тема из часописа и књига), а они више довитљиви наставници користе се и актуелном „cut – copy – paste“ (исјеци – копирај – постави) технологијом. Све „написане теме“ достављају се током школске године школском педагогу и уобичајено „купе прашину и стварају паучину“ у једној од архива педагошке службе. У неким школама нађе се простора и времена за предавање или евентуалну дискусију на основу планираних тема. То се обично изводи на наставничким вијећима и стручним активима наставника, гдје су реализатори наставници, понекад школски педагог или спољно лице – експерт за одређену област стручног усавршавања наставника. Најчешће ова предавања личе на усмена излагања написаних реферата са врло ријетким случајевима отварања дискусије или илустративно-демонстративног проблематизирања теме стручног усавршавања. Својствена пракса једног броја школа је да се дио стручног усавршавања обавља и извођењем огледних часова за наставнике. Те часове изводе наставници, могу и школски педагози, али је специфично да на истим присуствују други наставници како би се упознали са различитим приступима реализацији часова редовне наставе. Још треба и споменути да је пракса у неким школама да се током године пишу иновативне припреме за наставни рад, али је проблем сличан као и код писаних тема, јер ове припреме на крају, као и писане теме, постану архивског типа, те немају никакву дуготрајнију функционалну вриједност. Веома чест је случај да се у скоро свим основним школама током школске године обавља хоспитовање редовне наставе. То најчешће обављају школски педагог и директор школе примјеном приручног инструментарија на основу којих вреднују ефикасност извођења наставног часа. Уобичајена је процедура да се сваки хоспитован (посјећен) час заједно са наставником анализира како би се уочиле евентуалне добре и лоше стране наставног рада, и на тај начин утицало на усавршавање наставника. Међутим, пребрз темпо школског живота и рада често условљава мањи ниво хоспитовања, гдје се истим обухвати само мањи број наставника, а изостају и анализе појединих часова.

Повратна информација о ефикасности и квалитету стручног усавршавања наставника у основним школама нешто је што веома често изостаје у данашњој савременој школи. Вредновање

стручног усавршавања наставника скоро да се и не изводи, већином је то поступак који се, наводно, подразумијева као саставни дио реализације стручног усавршавања. Оно је изгледа вриједно чим се реализује. Скоро да и не постоји готово никаква транспарентност резултата стручног усавршавања, те се сматра довољним да се оно организује, а какви су исходи усавршавања, то изгледа никог не интересује или се скоро нико не труди да оцјени ефикасност стручног усавршавања у својој школи. Веома су ријетки случајеви да се на сједници наставничког вијећа поднесу извјештаји који представљају резултат вредновања стручног усавршавања наставника.

Подручја и садржаји стручног усавршавања наставника

План и програм стручног усавршавања наставника је документ института, завода и школа релативно трајније вриједности којим се одређују и конкретизују, обим, структура, дубина, редосљед садржаја, као и временска динамика реализације (облици, па и метода) садржаја у оквиру подручја стручног усавршавања наставника. Фундаментална и незаобилазна подручја стручног усавршавања наставника су педагошко-психолошка и дидактичко-методичка. У прошлости су поред ових подручја биле актуелне и идеолошки наметнуте области (подручја) као што су нпр. марксистичко идеолошко-политичко образовање и образовање за општеномродну одбрану и друштвену самозаштиту (Сврдлин, 1982). То је био законски верификован случај у другој половини XX вијека тадашње СФР Југославије. Данас се, без обзира на цивилизацијска кретања и политику владајућих инстанци, идеологија све мање уплиће у концепције израде планова и програма стручног усавршавања наставника. Треба нагласити да поред педагошко-психолошких и дидактичко-методичких подручја у условима савременог стручног усавршавања наставника све више заузима значајно мјесто и информационо-технолошко подручје.

У оквиру подручја стручног усавршавања наставника веома важна активност је избор садржаја стручног усавршавања наставника. Сврдлин под садржајима стручног усавршавања наставника „подразумијева одређивање тема предавања на

семинарима, проблема којима ће се бавити стручни активни и друга стручна тијела, односно оквира оних садржаја који се презентују наставницима с циљем да се осавремени њихово знање и доведе у склад са промјенама у науци и задацима васпитања и образовања“ (Сврдлин, 1982, стр. 979). Израда плана и програма стручног усавршавања наставника није нимало лак посао. Сви проблеми око израде истог „врте“ се око кључног питања, а то је: „Које садржаје укључити у план и програм стручног усавршавања“? Многобројни фактори условљавају избор садржаја стручног усавршавања, а између осталог посебно треба издвојити сљедеће: релација садашњости и будућности, идеолошка усмјереност, временски континуитет, образовне потребе, потребе науке и потребе школе и наставника, уочени проблеми у раду, начин прикупљања информација, циљеви организатора стручног усавршавања и циљеви школске праксе, ниво партиципације у изради плана и програма стручног усавршавања наставника, компетентност за израду плана и програма, актуелност садржаја, (не)прихваћеност садржаја, школска реалност, нове функције наставника, усклађеност са новинама, приступачност изворима садржаја стручног усавршавања, ниво обухваћености садржаја наставницима и слични фактори.

Дуго се у андрагошкој теорији наглашавало, а што се још увијек чини, да се израда програма било ког рада са одраслима, па и програма стручног усавршавања наставника треба базирати на образовним потребама одраслих. У изради програма стручног усавршавања наставника истицано је да је битно учешће наставника, јер су образовне потребе одраз и неких проблема који се јављају у васпитно-образовном раду. Поред образовних потреба наставника неопходна су и разматрања научних достигнућа која директно и индиректно доприносе унапређивању васпитно-образовног процеса. Међутим, у данашњој пракси (у нашим условима) стручног усавршавања наставника све мање се избор садржаја врши у складу са теоријским концепцијама израде плана и програма стручног усавршавања наставника. Углавном се садржаји бирају по „ad – hoc“ принципу, на основу циљева организатора и са готово никаквим учешћем наставника у креирању плана и програма стручног усавршавања. Многи садржаји се беспотребно понављају из године у годину, нису више актуелни, застарјевају, а што је најпоразније све више се испољава став негодовања наставника према садржајима стручног усавршавања наставника. Реализација таквих садржаја

веома слабо мотивише наставнике и умањује научну и практичну вриједност стручног усавршавања наставника.

Методе стручног усавршавања наставника

Методе стручног усавршавања наставника су практично примјениви поступци или начини рада наставника и организатора у процесу стручног усавршавања, гдје се под водитељством организатора остварују очекивани исходи осавремењивања знања наставника и усклађивања тих знања са научнотехнолошким промјенама и васпитно-образовним задацима. У пракси стручног усавршавања наставника можемо идентификовати неколико метода, и то:

- предавање (усмено излагање),
- предавање са мултимедијалном презентацијом,
- дијалогска метода,
- илустрација и демонстрација,
- писани радови,
- рад на текстовима, апликацијама и документима и
- практични радови.

Све наведене методе стручног усавршавања наставника препознатљиве су данас у свим врстама, нивоима и облицима стручног усавршавања наставника. Њихова примјена је често ограничена на примјену само једне, а у ријетким случајевима се примјењује више метода, што би, у сваком случају било андрагошки пожељно.

Предавање (усмено излагање)

Метода предавања или усменог излагања је поступак гласног монолошког излагања садржаја стручног усавршавања наставника. Предавачи (излагачи) могу бити организатори стручног усавршавања, наставници, педагози, андрагози, надзорници, савјетници, школски директори и друга лица предвиђена планом и програмом стручног усавршавања. Најчешће се изводи на конференцијама, семинарима, скуповима, наставничким вијећима и у сличним околностима. Овом методом

често се излажу теме које су апстрактне и уопштене, те као такве имају веома малу апликативну вриједност.

Предавање је вербална метода у којој је комуникација учесника стручног усавршавања минимизирана. Доминантна је искључиво аудитивна перцепција наставника. За ову методу предавачи се морају изузетно добро припремати како би приликом предавања систематично и логично износили садржаје стручног усавршавања, да би исти били интересантни слушаоцима и како би се континуирано оптимално задржавала пажња свих партиципаната. Варијанте предавања су: теоријско предавање, предавање са употребом више медија, предавање са повременим разговором, приповиједање, усмено описивање и објашњавање. Било да се која од наведених варијанти предавања употребљава битно је да се приликом информисања наставника остварује што оптималнија семантичка конгруентност предавача и свих слушаоца. Значење најчешће теоријских садржаја треба да је усклађено и да се подудара са схватањима наставника, односно школске праксе. Дакле, намјена предавања не би требало да буде тотално апстраховање и „академски језик“, већ богаћење наставничких знања и искустава о васпитно-образовном раду. Такође, предавањима треба код наставника подстицати развој критичке свијести и унапређивање педагошко-психолошких и дидактичко-методичких компетенција.

Предности методе предавања највише се огледају кроз економичност времена и високу свеобухватност наставника приликом стручног усавршавања. У кратком времену може се информисати велики број наставника о актуелним садржајима битним за стручно усавршавање наставника.

Метода предавања има и низ одређених недостатака. Овом методом излажу се веома апстрактни садржаји за које не постоји гаранција да ће их наставници оптимално разумијевати. Ускраћена је двосмјерна и вишесмјерна вербална комуникација. Све нејасноће се не могу ријешити приликом предавања. Код наставника је, условно речено, активна само аудитивна перцепција, што се може одразити на смањење нивоа разумијевања изложених садржаја. Примјењивати само ову методу био би тотално погрешан начин стручног усавршавања наставника. Пожељно би било ову методу комбиновати са осталим методама, и то под условом да предавања буду искључиво уводна и у веома кратком времену, а више времена посветити примјени осталих метода стручног усавршавања.

Предавање са мултимедијалном презентацијом

Задњих неколико година све актуелнија предавања на семинарима, конференцијама, стручним скуповима и сличним активностима намјењеним стручном усавршавању наставника су предавања пропраћена мултимедијалним презентацијама. Поред усменог излагања предавачи припремају многобројне медије на основу којих желе да што више посредују до разумијевања и схватања садржаја стручног усавршавања. У ту сврху предавање је пропраћено и обogaћено употребом слика, скица, цртежа, фотографија, различитих пројекција, модела, макета, предмета, слајдова и слично. Веома чест случај су предавања пропраћена тзв. „PowerPoint“ презентацијом, у којој се на систематичан и прегледан начин могу објединити сви претходно споменути медији. За оваква предавања предавачи се морају дуго и систематично припремати. Исти морају да познају основе рада у „PowerPoint“ програму и да се компетентно служе рачунаром и пратећом компатибилном опремом, посебно видео – БИМ пројектором без кога су ове презентације неизводљиве. Предавање са мултимедијалном презентацијом („PowerPoint“ – презентација) су много ефикаснија од класичног предавања. На овим предавањима аудитивна перцепција је „појачана“ и визуелном перцепцијом (слика и видео) тако да су иста интересантнија и привлаче више пажње код свих партиципаната који се стручно усавршавају. Оно што је специфично код предавања са мултимедијалном презентацијом је слијед излагања предавача који је поступан, логичан и цјеловит, односно у овим предавањима никад неће доћи до „испуштања“ одређених дијелова теме стручног усавршавања које се увијек може десити код класичног предавања гдје понекад предавачи заборављају да изнесу све што су замислили. Другачије речено, мултимедијална презентација је континуирани подсјетник усменом излагању.

Предности ове методе у односу на класично предавање првенствено се односи на надовезивање и богаћење аудитивне перцепције визуелном. Често се каже да једна слика вриједи хиљаду ријечи. Аудитивном и визуелном перцепцијом актери стручног усавршавања добијају јаснији увид у функционалност изложених садржаја стручног усавршавања. Композиција аудитивног и визуелног дјелотворнија је у погледу одржавања пажње и интересантнија је учесницима стручног усавршавања.

Најизразитији недостатак методе предавања са мултимедијалном презентацијом је одсуство дијалога у току предавања. Бројне недоумице које се могу јавити у току предавања остану неразјашњене, па актери стручног усавршавања тада знају бити ускраћени за повратне информације. Наравно, да би се избјегао овај недостатак у оваквим предавањима је потребно планирати и вријеме за евентуалну дискусију како би ефекти оваквих предавања били успјешнији, а задовољство и очекивања партиципаната на високом нивоу.

Дијалoшка метода

Дијалoшка метода стручног усавршавања наставника спада у групу вербалних метода у којој се путем питања и одговора одвија процес реализације циља и задатака стручног усавршавања наставника. Разговор може да се обавља на стручним скуповима, семинарима, наставничким вијећима, стручним активима и сличним активностима. Примјеном ове методе стимулише се двосмјерна и вишесмјерна комуникација и често се обезбијеђује повратна информација. Разговор се може обављати на неколико начина, и то: усмјерен од стране водитеља према наставницима („пинг – понг“ варијанта), разговор између наставника („билијар“ варијанта) и комбинација разговора усмјереног од водитеља и разговора између наставника.

За правилно и адекватно обављање дијалога са наставницима или дијалога међу наставницима веома важну улогу има припрема тзв. „иницијалних питања“ која су намијењена покретању и одржавању дијалога. Пожељнија су примарна питања или питања постављена од стране наставника од секундарних питања, односно питања постављених од стране водитеља дијалога или разговора. Наиме, питања одигравају најзначајнију улогу у дијалoшкој методи. Функционалност питања највише се огледа у плодотворности и ефектима датих одговора. Питањима није захвално омаловажавати професију наставника, а нити ни једног тренутка њима доводити у питање педагошко-психолошке и дидактичко-методичке компетенције наставника. Питања је пожељно индиректно усмјеравати и наводити наставнике на идентификовање евентуалних проблема у васпитно-образовном раду, а исто тако да се питањима трага за

заједничким подухватима иновирања и унапређивања праксе васпитања и образовања. Водитељ разговора не смије да се доводи у ситуацију давања „пребрзих одговора“, јер нико није покупио сву памет овог свијета, па да може дати одговор на свако питање и у сваком тренутку. Питања треба да покрећу нова питања, а одговори слиједу тако да се наставници сами приупитају на који начин дати одговоре и како трагати за одговорима. На овај начин стручно усавршавање се „помјера“ ка доминацији стручног самоусавршавања, што и јесте крајњи циљ формалног и интенционалног стручног усавршавања наставника.

Основна предност ове методе је управо у томе што је обезбијеђена двосмјерна и вишесмјерна комуникација и што се континуирано обезбјеђује повратна информација која је битна за сваког наставника, јер се њоме рјешавају видљиве и скривене недоумице у васпитно-образовном раду. Такође, свако питање обогаћује разговор и покреће нова питања која некад знају дуго бити „замрзнута“.

Специфични недостаци ове методе највише се манифестују код вођења дијалога. Некада дијалог може да оде у сасвим погрешном правцу, па се наставници удаљавају од садржаја стручног усавршавања. На многа питања је тешко дати одговоре, или је веома тешко вербално приближити суштину и разумијевање одговора, а што се може постићи другим методама стручног усавршавања. И, можда, највећи недостатак ове методе је у томе што се све завршава у домену вербализма, а васпитно-образовни рад наставника је нешто много шире од тога.

Илустрација и демонстрација

Разумијевање и схватање статичних феномена, с једне стране, и динамичних феномена садржаја стручног усавршавања наставника, с друге стране, рјешава се примјеном метода илустрације и демонстрације. Метода илустрације је поступак којим се због евентуално превелике апстрактности, сложености, удаљености, перцептивних препрека и сличних узрочности објективна реалност замјењује и објашњава путем дидактичких медија као функционално обликоване изворне стварности. У илустративна средства убрајамо: паное, постере, цртеже, шеме, табеле, графиконе, слике, фотографије, моделе, макете,

природне предмете и слично. Ова средства се могу користити на семинарима, округлим столовима, конференцијама, наставничким вијећима, стручним активима, те као таква појачавају пажњу и интересовања код наставника.

Предности методе илустрације огледају се у томе што се сазнање чини потпунијим путем визуелне перцепције, подстиче се логичко мишљење и јасније се формирају представе и генерализације као битне компоненте сазнања. Основни недостаци методе илустрације су дводимензионалност и статичност илустративних средстава, па се одређене појаве и процеси, ипак, „ускраћено“ објашњавају.

Многи недостаци илустративне методе компензују се примјеном методе демонстрације. Метода демонстрације је поступак показивања одређених оквира садржаја стручног усавршавања наставника који се могу перцептивно доживјети, чиме се вишеструко интензивирају спознајни потенцијали појединаца и група наставника и појачава ниво посматрања, запажања, анализирања, мишљења и стваралачког испољавања. Ова метода је погодна у домену апликативних садржаја стручног усавршавања наставника, односно садржаја који су уско везани за унапређивање дидактичко-методичких компетенција наставника. Дакле, демонстрација је погодна за схватање и разумијевање директне примјене одређених новина или корекција у васпитно-образовном процесу. Треба разликовати показивање (демонстрирање) ради учења одређених вјештина и показивање ради продубљивања и стицања нових сазнања. Огледни часови, или часови које најчешће држе „наставници за наставнике“ су управо часови на којима се скоро цијело вријеме демонстрира одређени иновативни модел наставног рада. Поред огледних часова, ова метода се може примјењивати и на сједницама наставничког вијећа, стручних актива, те на семинарима, скуповима и сличним видовима стручног усавршавања наставника.

Динамичност појава и процеса, очигледност и укључивост већег броја чула представљају основне предности ове методе. Због подраживања већег броја чула, већа је и пажња и интересовање наставника. Основни недостатак ове методе може се манифестовати услед ускраћености усмених или писаних објашњења онога што се показује.

Метода писаних радова

Метода писаних радова је поступак стручног усавршавања наставника путем ког се циљ и задаци стручног усавршавања реализују писаним путем. Писањем се евидентирају запажања, мишљења, ставови, анализе, синтезе, генерализације, критички осврти, апликативне могућности и слично. Постоје различите врсте писаних радова које се примјењују у процесу стручног усавршавања наставника. Тако се данас у школској пракси на одређене садржаје стручног усавршавања пишу тзв. „писане теме“, реферати, есеји, извјештаји, забиљешке, писане припреме за наставни рад, писани програми културно-јавне дјелатности школе и слични радови. Постоје и различите форме писања, које се крећу од преписивања, описивања, биљежења, записивања, па до критичко-конструктивног и теоријско-апликативног писања.

Традиционално присутна грешка једног броја основних школа, а и других институција је што данас још увијек постоји вид реализације стручног усавршавања наставника путем тзв. „писаних тема“. Наставници су дужни да током године на унапријед задату тему напишу писани рад. То се обично заврши „преписивањем“ идентичне теме из неког часописа или неке друге публикације. Још већи је проблем код оваквог начина стручног усавршавања што те „писане теме“ најчешће заврше у архиви, па се стално поставља питање њене функционалности у даљем стручном усавршавању наставника. Изгледа да се ове теме пишу само да би се обавила домаћа задаћа наставника према таквом формално-традиционалном стручном усавршавању. Питање на које се ни дан-данас не даје одговор је: „Зашто се пишу те теме и шта се ради послје кад се напишу“? Међутим, ипак у школској пракси има и писаних радова који имају одјека на индивидуалном стручном усавршавању наставника (критичко-конструктивни и теоријско-апликативни писани радови). Они који се труде да не преписују, већ у току писања користе теоријске чињеничне податке и усклађују их са емпијским искуствима и иновативним пројекцијама могу и имају прилику да такве радове публикују. На овај начин овакви радови представљају много већу сатисфакцију за наставнике, а њиховим публиковањем омогућују напредовање наставника у струци и богаћење садржаја стручног усавршавања у складу са стварним и реалним стањем у васпитању и образовању. Треба још нагласити да се писани радови могу изводити од стране водитеља стручног усавршавања (записи на

табли, графофолији, хамер-папиру и сл.) и од стране свих присутних наставника (вођење биљешки).

Предност методе писаних радова изражава се управо у евидентирању најбитнијих података који су битни за сваког наставника посебно. Све што су наставници записали постаје њихова приватна својина која се у сваком тренутку може адекватно примјенити. Недостатак ове методе често се евидентира у механичком преписивању одређених садржаја стручног усавршавања. Механичко преписивање не доводи до разумијевања, схватања и примјене садржаја стручног усавршавања. Велики недостатак ове методе је и што се на бројне „записане“ садржаје не могу постављати додатна питања, а самим тим ни добијати правовремени одговори.

Рад на текстовима, апликацијама и документима

Рад на текстовима, апликацијама и документима можемо поистовјетити и са методом читања. Читање и анализирање текстова, апликација и докумената је поступак коришћења писане ријечи, табеларно-графиконских и графичко-илустративних записа у сврху остваривања циља и задатака стручног усавршавања наставника. Текстови, апликације и документи су различите природе, и изворно се крећу од књига, монографија, енциклопедија, рјечника, зборника, лексикона, па све до приручника, уџбеника, планова, програма, правилника, упутстава, дописа, извјештаја и сличних изворишта текстова, апликација и докумената. Текстови, апликације и документи као садржаји стручног усавршавања имају функцију посредника нових сазнања, предмет су проучавања и анализирања новина у васпитању и образовању, а могу да буду и директно средство обуке наставника. Ова метода је више усмјерена директно на сваког наставника посебно, често се примјењује код индивидуалног стручног усавршавања или самоусавршавања, и у данашњој пракси често претходи примјени методе писаних радова. Дакле, да би се писали радови неопходно је претходно прочитати одређене садржаје стручног усавршавања наставника. И код примјене методе рада на текстовима, апликацијама и документима, као и код свих осталих метода стручног

усавршавања наставника можемо уочити одређене предности и недостатке.

Предности читања текстова различитих форми су сљедеће: прецизност и прегледност стицања нових сазнања, могућност понављања садржаја, односно сталног враћања на исти текстовни материјал, стицање навике читања стручне и научне литературе и слично. Читањем се, такође, богати активни и пасивни рјечник наставника. Поред предности приликом читања и анализирања различитих стручних текстова, апликација и докумената можемо идентификовати и одређене слабости или недостатке. Поједини текстови су тако писани да постоји велики несклад између активног и пасивног рјечника, односно између садржаја текста и разумијевања истог од стране наставника. Текстови, апликације и документи су „фиксирани“ у штампаној форми, па наставници немају могућност да разјасне нејасноће и несугласице које се могу јавити у току и послуже читања. У овом случају текстови су „мртви“, на њих не можемо поставити додатна питања, нити ћемо добити одговоре на та питања. Наиме, примјеном ове методе ускраћена је комуникација наставника на одређеним садржајима стручног усавршавања. Сва додатна објашњења потребно је добити примјеном других метода.

Практични радови

Понекад је приликом стручног усавршавања наставника неопходно посматрати, а и реализовати одређене активности и послове везане за унапређивање васпитно-образовног рада. Метода практичних радова је поступак стицања нових сазнања, богаћења постојећих знања, те развијања вјештина, способности и радно-професионалних навика наставника у условима посматрања и реализације васпитно-образовних активности. Ове активности могу да примјењују водитељи, а и наставници приликом стручног усавршавања. Практични радови доста подсећају на методу демонстрације, али се од ње разликују по својој основној функцији, а то је повезаност и примјена теорије у пракси. Практични радови могу да се изводе на семинарима, скуповима, наставничким вијећима, стручним активима наставника и сличним видовима стручног усавршавања. Ова метода стручног усавршавања наставника може да се изводи

путем огледних, угледних, компаративних, демонстративних и сличних часова намијењених и корективном, а и иновативном приступу унапређивања васпитно-образовне праксе. За извођење практичних радова неопходна је добра материјално-техничка припремљеност реализатора одређене теме стручног усавршавања.

Основна предност ове методе је што се практично и на очигледан начин повезује теорија и пракса. Овом методом се и ниво разумијевања теоријских концепција подиже на виши ниво. Недостатак практичних радова је што може да се деси да у току реализације буде недовољно објашњења на евентуално могућа питања типа: „Зашто се то тако и тако ради“?, па посматрачи могу да буду ускраћени за додатна објашњења.

* * *

Треба нагласити да су све наведене методе стручног усавршавања наставника у нераскидивој вези са најчешће помињаним наставним методама, јер шта је стручно усавршавање наставника него настава и (само)образовање за наставнике. Илић наглашава да су наставне методе, а што је и случај са методама стручног усавршавања, толико међусобно испреpletене и повезане, да данас нико нема дидактички увјерљивих аргумената да било коју методу означава „слабом“, „пасивном“, „добром“, „активном“ и слично (Ilić, 2003). Све методе стручног усавршавања наставника корисне су, али их је најефикасније комбиновано примјењивати, и то правилно и у „правим“ тренуцима када је то већини наставника у „правом тренутку“ најнеопходније.

Облици стручног усавршавања наставника

У теорији и пракси савременог стручног усавршавања наставника разликујемо мноштво облика стручног усавршавања. Постоје облици који су специфични за екстерно, а исто тако и облици специфични за интерно стручно усавршавање наставника. Неки теоретичари говоре о облицима као формама или видовима стручног усавршавања. У теорији се спомињу и различите групације, модалитети и варијанте облика стручног усавршавања

наставника. Наиме, полазећи од социјалних облика или форми партиципације наставника у процесу стручног усавршавања наставника можемо издвојити основне облике стручног усавршавања наставника. Дакле, према броју активно или пасивно партиципирајућих наставника који директно или индиректно раде на одређеним садржајима стручног усавршавања можемо разликовати слjedeће облике стручног усавршавања наставника:

- фронтални,
- индивидуални,
- тандемски и
- групни.

Неопходно је нагласити да су сва четири облика стручног усавршавања наставника данас различито заступљена у било којој врсти или нивоу стручног усавршавања наставника.

Фронтални облик стручног усавршавања наставника

Фронтални облик стручног усавршавања наставника је организациони облик стручног усавршавања у коме водитељ или наставник истовремено за све тренутно присутне наставнике излаже, објашњава, образлаже, показује или демонстрира одређене садржаје стручног усавршавања наставника. Овај облик стручног усавршавања наставника специфичан је за конференције, симпозијуме, конгресе, семинаре, наставничка вијећа и сличне форме стручног усавршавања. Претежно се примјењује у уводним предавањима и углавном је информативног карактера. Ово је веома једноставан и економичан облик стручног усавршавања и као такав је веома лак за примјену. Фронтални облик је погодан за опште педагошке, психолошке и дидактичке теме стручног усавршавања које се углавном односе на новија теоријска сазнања.

Евидентне су одређене предности примјене фронталног облика стручног усавршавања наставника. Између осталог, овим обликом се у кратком времену може квалитетно информисати веома велики број наставника. У ситуацијама повременог разговора са наставницима, може се доћи до веома квалитетних одговора који могу да „покрену“ нова отворена питања у стручном усавршавању. Фронтално се може веома систематично,

прегледно, јасно, логично и без странпутица масовно излагати најновије научно засноване информације.

Поред одређених предности овај облик стручног усавршавања наставника има веома много недостатака. Прије свега, у активној позицији је водитељ, док су наставници претежно у пасивној и, условно речено, реактивној позицији. Примјеном овог облика веома слабо се повезује теорија и пракса. Када дуго траје тешко је одржавати пажњу и мисаоно активирати све наставнике. Доминантан је једносмјерни вербализам, па су и сазнања углавном вербална која се веома брзо заборављају. Готово да и нема интеракције наставника. Веома тешко је остварити директан контакт са сваким наставником.

Све наведене слабости неопходно је отклањати адекватним комбиновањем фронталног облика са осталим облицима стручног усавршавања наставника. Пожељно је, такође, да фронтални облик траје веома кратко и да се углавном примјењује у уводним етапама стручног усавршавања наставника како год да се оно организовало.

Индивидуални облик стручног усавршавања наставника

С правом можемо рећи да је индивидуални облик стручног усавршавања наставника примарни облик. То је засебан, појединачни и релативно самосталан рад наставника на избору, реализацији и вредновању садржаја стручног усавршавања. Индивидуални облик има приоритет над другим облицима, јер је полазни и крајњи циљ стручног усавршавања наставника прелазак са усавршавања на самоусавршавање наставника. Постоје двије варијанте усмјеравања овог облика стручног усавршавања. Прва варијанта је усмјеравање индивидуалног облика од стране организатора или водитеља стручног усавршавања, а друга варијанта усмјеравања је неформалног обиљежја и односи се на самоиницијативу стручног усавршавања од стране сваког наставника. Друга варијанта је примарна, док је прва секундарна. У било ком облику или облицима да се организује стручно усавршавање пожељно је да се увијек на крају завршава индивидуалним обликом, јер је самостална практична примјена и дисеминација одређених новина у васпитно-образовном процесу ништа друго него доказ успјешности стручног усавршавања наставника. Индивидуални облик стручног

усавршавања наставника треба да постане перманентна навика сваког наставника док год се бави васпитањем дјеце, младих и одраслих.

У савременој пракси стручног усавршавања наставника основних школа најчешћи модалитети индивидуалног облика стручног усавршавања су: припремање и хоспитовање наставника у извођењу огледних и осталих часова, писање „писаних тема“ према унапријед одређеним темама, те веома ријетко проучавање педагошко-психолошке и дидактичко-методичке литературе. Милијевић говори о још неким модалитетима индивидуалног стручног усавршавања, гдје издваја: „коришћење одговарајуће литературе из уже струке, коришћење и консултовање литературе из педагошко-психолошке области, консултовање селективне литературе из дефектолошких области, коришћење литературе из методике рада, писана обрада појединих тема, консултације, педагошко-дидактичке и информације из области дефектолошких сазнања, упознавање са савременом наставном технологијом, посматрање егземпларних часова за аналоган рад, посматрање рада других стручњака и установа, хоспитовање, сарадња са одговарајућим стручњацима, студијска (стручна) путовања и публиковање радова у часописима“ (Милијевић, 2002, стр. 193-194). Примјећујемо да он не заобилази дефектолошке садржаје стручног усавршавања који су данас веома актуелни, али и недовољно интензивније укључени у програме различитих врста и нивоа стручног усавршавања наставника.

Овај облик стручног усавршавања има већи број предности него недостатака. Наиме, како је примарни облик, логично је и да ће имати највише позитивних обилежја у својој примјени.

Предност индивидуалног облика стручног усавршавања је веома висока непосредност садржајима стручног усавршавања. Наставници су више у директном контакту са садржајима. Исте садржаје аплицирају у васпитно-образовној пракси и увијек могу добити повратну информацију колико су успјешни или не. Индивидуалним усавршавањем се задовољавају реалне индивидуалне сазнајне потребе и интересовања наставника. Ово усавршавање је ближе стварној пракси и проблемима који се понекад јављају у њој и оно више подстиче код наставника свијест о значају перманентног стручног самоусавршавања наставника.

Недостатак индивидуалног облика стручног усавршавања је у његовој недовољној рационалности и неекономичности. Понекад наставници могу дуго да трагају за рјешењима одређених

проблема који се идентификују у васпитно-образовном процесу. Често, „сервирање“ писаних тема наставницима од стране организатора (углавном од стране школских педагога) стручно усавршавање није усклађено са стварним образовним потребама наставника као ни са захтјевима модернизације и иновирања васпитно-образовног рада, па тако усавршавање личи само на механичко „одрађивање посла“. Међутим, без обзира на ове недостатке, наставник као индивидуа је крајњи показатељ ефикасности стручног усавршавања наставника.

Тандемски облик стручног усавршавања наставника

Тандемски облик стручног усавршавања или рад у паровима наставника је такав облик стручног усавршавања наставника у коме циљ и задатке стручног усавршавања извршавају заједно два наставника. Овај облик стручног усавршавања је веома ријетко заступљен у школској пракси. У својој примјени примјећујемо га најчешће у инструктивној варијанти рада искусних наставника са наставницима – почетницима. У овој варијанти тандемског облика стручног усавршавања највише користи има наставник – почетник који се веома брзо уводи у актуелне проблеме васпитно-образовног процеса како би се што боље снашао у новој средини. Тандеми или парови наставника најчешће се формирају спонтано, односно по „пријатељској линији“. Није риједак случај да се тандеми формирају и по „принципу паралелности“, односно да се „вежу“ наставници – одјељењске старјешине истог разреда (нпр. III₁ и III₂), као и наставници истог предметног подручја (нпр. математичари, физичари, „језичари“ и слично). У унутаршколском (интерном) и ваншколском (екстерном) организованом стручном усавршавању веома ријетко је заступљен тандемски облик стручног усавршавања. Ријетки су случајеви да се садржаји стручног усавршавања упознају, проучавају и примјењују у тандемима. Понекад се дешава да се на стручним активима наставника или семинарима приступа стручном усавршавању у тандемском облику.

Ипак, овај облик стручног усавршавања, колико год био занемарен има велики број предности. Радећи у паровима наставници активније и слободније комуницирају. У тандемској

комуникацији наизмјенично један наставник надопуњује другог и обрнуто. Врло једноставно се размјењују мишљење и практична искуства међу партнерима у тандему. Емоционално је прихватљивије у пару рјешавати неки проблем него то чинити сам. Удруживањем снага више се подстиче унутрашња мотивација и лакше се долази до нових сазнања у струци. Често повратно информисање између два наставника убрзава ауторегулацију сопственог педагошког дјеловања.

Веома сложене и комплексне садржаје стручног усавршавања наставника некад је веома тешко схватити и разумијети. У таквим случајевима ни искуснији наставници не могу бити од веће користи својим мање искусним партнерима у тандему, па су слабији ефекти стручног усавршавања у оваквим ситуацијама. Ово је уједно и могући недостатак тандемског облика стручног усавршавања, а који се свакако може избјећи у комбинацији тандемског са другим облицима стручног усавршавања наставника.

Групни облик стручног усавршавања наставника

Групни облик стручног усавршавања наставника је такав облик у коме већ постојеће формалне или неформалне групе наставника (три и више наставника), али и мање групе настале формирањем из једне веће групе или колектива наставника проучавају, истражују и примјењују одређене садржаје стручног усавршавања. Као и тандемски облик и овај облик је веома ријетко заступљен у школској пракси. У пракси школског стручног усавршавања наставника постоје одређене групе наставника као што су наставничка вијећа, стручни активи и различити скупови наставника. Међутим, упркос томе што постоје одређене групе наставника оне не функционишу у правом смислу ријечи као групе, односно у њима често не постоји однос међузависности и интенције за стручним усавршавањем. Те групе су групе на основу бројног стања, али врло ријетко да функционишу као групе. Евидентно је да постоје различите врсте група наставника, а класификујемо их на основу прецизних критерија класификације. Тако можемо говорити о сљедећим групама наставника које могу потенцијално да учествују у реализацији програма стручног усавршавања, и то: групе наставника – почетника и групе искусних наставника, стручни активи

наставника или групе формиране по предметном подручју, наставничко вијеће као група свих наставника једне школе, разредна вијећа као групе наставника, мање (три до пет) и веће (преко пет) групе наставника, групе конзервативних и групе наставника ентузијаста и иноватора, групе млађих и групе старијих наставника и слично.

Веома су ријетки случајеви да се у школама или изван њих групно стручно усавршавају наставници. У оним случајевима гдје се овај облик колико-толико примјењује, углавном се то чини путем краћих групних дискусија на стручним активима или семинарима. И ако се понегдје примјењује групни облик обично је то више формативног него самоиницијативног карактера.

Постоје бројни педагошки, психолошки и андрагошки разлози оправданости интензивније примјене групног облика стручног усавршавања наставника. Предности су многобројне. У групи се подстиче интензивнија и слободнија вишесмјерна вербална и невербална комуникација. Континуирано се обезбијењује повратна информација. Несметано се размјењују мишљења и искуства наставника. Заједнички се долази до најприхватљивијих рјешења. Више глава боље размишља од једне главе. Емоционално је прихватљивија атмосфера у групи него у другим облицима стручног усавршавања. Брже се идентификују проблеми и реалне потребе за стручним усавршавањем, па и могућа рјешења евентуалних проблема у васпитно-образовном раду.

Поред предности, у групном облику стручног усавршавања наставника евидентне су и одређене слабости. Понекад у групи нису сви активни, па највећи дио задатака обавља један или неколико чланова групе. У сложенијим ситуацијама могућа су неслагања међу наставницима што може да утиче на стварање непожељних конфликтних ситуација. Неки наставници склони су конформирању, па прихватају идеје које можда и нису конструктивне и релевантне за, на примјер, унапређивање наставног процеса. Постоје и наставници који се ефикасније индивидуално стручно усавршавају него у групи, односно такве наставнике група спутава и одузима драгоцену вријеме.

* * *

Реално је за очекивати, а узимајући у обзир предности и недостатке сва четири облика стручног усавршавања наставника, да је у пракси стручног усавршавања наставника пожељно примјењивати сва четири облика, адекватно их комбиновати и

наизмјенично их смјењивати. Погодан смјер кретања примјене ових облика био би од фронталног преко тандемског и групног, па на крају до индивидуалног облика стручног усавршавања наставника.

Материјално-техничка основа стручног усавршавања наставника

Планирати, реализовати и вредновати стручно усавршавање наставника неизводљиво је без одличне материјално-техничке основе. Материјално-техничку основу стручног усавршавања наставника чине техничка помагала и уређаји заједно са средствима или медијима (изворима сазнања) стручног усавршавања. Од материјално-техничке основе у великој мјери може да зависи и ефикасност стручног усавршавања наставника.

Техничка помагала и уређаји

За припремање, реализацију, па и вредновање бројних садржаја стручног усавршавања наставника неопходна су нам одређена техничка помагала и уређаји. Помагала и уређаји су оруђа, односно посредници помоћу којих средства или медије стављамо у функцију као изворе сазнања у стручном усавршавању наставника. Због различитих приступа, форми, врста, нивоа и метода стручног усавршавања користимо и различита техничка помагала и уређаје. Примјена истих често зависи и од нивоа општости тема стручног усавршавања, као и од циљева и реалних захтјева приликом стручног усавршавања наставника.

Приликом стручног усавршавања наставника без обзира на врсту и ниво могу се користити сљедећа техничка помагала: демонстрациони сто, разни сталци, пројекциона платна, графофолије, алати, оквири, табле, фланелографи, магнетографи, апликатори, разне посуде, причвршћивачи, маказе, љепила, фломастери и слично.

Поред техничких помагала за потребе стручног усавршавања наставника данас се користе и бројни технички уређаји. Своју

оправданост не налазе само у етапи реализације, већ и у припремању и вредновању стручног усавршавања наставника. Од техничких уређаја посебно можемо издвојити: фотокопирни апарат, рачунар, скенер, штампач, мемори-стик, систем звучника, појачала, фотоапарат, дигитална камера, диктафон, *CD* – плејер, видеорекодер, *DVD* – плејер или *DVD* – рекордер, видео – БИМ пројектор, радио – касетофон, грамофон, микроскоп, телескоп, графоскоп, епидијаскоп, микрофон, *TV* – апарат, систем респондера, систем електронске учионице, фонолабораторије и слични технички уређаји.

Употребом техничких помагала и уређаја лакше и сврсисходније се употребљавају средства или медији стручног усавршавања наставника као битни посредници и извори сазнања у стручном усавршавању.

Средства – извори стручног усавршавања

Средства или медији стручног усавршавања наставника су посредни или непосредни носиоци информација, односно они представљају директне или индиректне изворе сазнања у процесу стручног усавршавања. Примјењују се помоћу техничких помагала и уређаја. Основна им је намјена да стручно усавршавање учине што очигледнијим и да обезбиједи индуктиван пут сазнања приликом стручног усавршавања. Помоћу средстава стручног усавршавања олакшава се и поједностављује квалитет рада у процесу усавршавања наставника. Посредством средстава или медија омогућује се ефикаснија повезаност теорије и праксе васпитно-образовног рада.

Било да је ријеч о посредним или непосредним изворима (средствима) стручног усавршавања наставника можемо их подијелити у три групе, и то: аудитивна, визуелна и аудиовизуелна средства стручног усавршавања наставника.

У аудитивна средства можемо убрајати: говор водитеља или наставника у процесу стручног усавршавања, звуци из непосредног окружења у објекту стручног усавршавања, импровизовани звуци, радио емисије, касетофонски снимци, грамофонски и магнетофонски снимци, *CD* – записи, диктафонски снимци, *MP3* и снимци сличних формата, звуци музичких инструмената, природни звуци, звуци предмета и слично.

Визуелна средства стручног усавршавања наставника су: слике, скице, шеме, цртежи, фотографије, илустрације, постери, визуелне пројекције са пројектора, графоскопа, епидијаскопа и сличних уређаја, записи на табли и хамер-папирима, предмети, модели, макете, алати, помагала, уређаји, апарати, машине, оруђа, текстуални материјали (научне и стручне публикације, новине, листови, часописи, књиге, монографије, зборници, енциклопедије, лексикони, рјечници, приручници, брошуре, билежнице, уџбеници, радни листови, тестови, истраживачки инструменти, упутства, дописи, правилници, уредбе, документи, евидентне листе, писане припреме за наставни и ваннаставни рад, протоколи и остали текстуални материјали), те и друга визуелна средства. На основу активирања чула слуха и вида можемо говорити и о аудиовизуелним средствима стручног усавршавања, гдје убрајамо: *TV* – емисије, *DVD* – снимци, аудиовизуелне пројекције (нпр. PowerPoint), видеорекордерски снимци, наставнички игракази и слична средства.

У савременој пракси стручног усавршавања наставника недовољно је искоришћено богатство и функционалност средстава стручног усавршавања. Углавном се користи говор и текстуални материјали као посредници или извори сазнања, а често ни они нису релевантно искоришћени у сврху реализације циљева стручног усавршавања наставника. Веома су ријетки случајеви примјене различитих и већег броја средстава стручног усавршавања. Они који то чине засигурно боље приближавају теорију пракси и обрнуто, те чине стручно усавршавање смисаоним и знатно ближим свим чулима наставника.

Етапе стручног усавршавања наставника

Стручно усавршавање наставника, у свом формалном или неформалном облику, и било да је ријеч о интерној или екстерној врсти усавршавања, представља перманентан процес који се одвија кроз неколико етапа. Можемо идентификовати три етапе које су препознатљиве приликом стручног усавршавања наставника, и то:

1. планирање и програмирање,
2. реализација и
3. евалуација и презентација.

Све наведене етапе стручног усавршавања наставника каузално су повезане и представљају нераздвојиво јединство цјелокупног процеса стручног усавршавања.

Планирање и програмирање стручног усавршавања наставника

Планирање и програмирање је прва етапа стручног усавршавања наставника. Планирање је активност која претходи изради плана, односно резултат планирања је план стручног усавршавања наставника. Приликом планирања стручног усавршавања наставника приступа се избору, распореду и временском динамизирању реализације и вредновања садржаја стручног усавршавања наставника. С обзиром на временски период реализације стручног усавршавања у пракси се најчешће планирање врши на глобалном, односно годишњем нивоу, и то се тако врши из године у годину. Годишње планирање стручног усавршавања наставника специфично је за унутаршколско (интерно) и за ваншколско (екстерно) стручно усавршавање. Дакле, школе и педагошки заводи традиционално планирају стручно усавршавање наставника на годишњем нивоу. Приликом планирања стручног усавршавања обраћа се пажња и на обухват наставника истим. То подразумијева распоред у коме се укљученост креће од масовног, преко групног, па све до индивидуалног ангажовања наставника у процесу стручног усавршавања. Најконкретније и најоперативније планирање је непосредно припремање пред реализацију сваке теме или садржаја стручног усавршавања наставника.

За разлику од планирања, програмирање представља андрагошки релевантну и са планом повезану конкретизацију и операционализацију обима, дубине, структуре и редосљеда садржаја стручног усавршавања наставника. Резултат програмирања је израда програма стручног усавршавања наставника. У савременој пракси стручног усавршавања наставника програмирање се искључиво односи само на избор тема или садржаја. Овакво програмирање се углавном врши „одозго“ и врло мало се при избору садржаја пита за реалне образовне потребе наставника. У избору садржаја стручног усавршавања наставника теме се „крећу“ од општих педагошких, психолошких и дидактичких, па све до посебних и специфичних

методичких тема. Опште педагошке, психолошке и дидактичке теме најчешће се реализују при масовнијем обухвату наставника (цијели наставнички колектив једне школе или обухват наставника одређеног усмјерења на нивоу општине, регије, па чак и републике), док се посебне и специфичне методичке теме често реализују за научно-предметне групе наставника (активи), па све до индивидуалне реализације (од наставника до наставника појединачно).

Реализација стручног усавршавања наставника

Након планирања (припремања) и програмирања стручног усавршавања наставника слиједи реализација као друга етапа стручног усавршавања наставника. Постоје двије врсте институционалне реализације стручног усавршавања, гдје једну представља реализација од стране педагошког завода, наставничких факултета, невладиних организација, разних агенција (ваншколска), а другу реализација од стране школе или интерна (унутаршколска) реализација плана и програма стручног усавршавања наставника.

Реализација стручног усавршавања наставника од стране педагошког завода и других организација и институција веома ријетко се спроводи у пракси. Веома је скупа, обухвата већи број партиципаната, што донекле и оправдава њену рјеђу примјену. Најчешће је ова реализација фокусирана на реформске промјене и иновативне процесе и динамизме у васпитању и образовању. Организује се углавном путем вишедневних семинара, стручних скупова и такмичења различитих врста и нивоа. Веома често се при овој реализацији приступа вишециклусним предавањима еминентних стручњака и повременим апликативним радионицама. Тема, односно садржаји стручног усавршавања наставника углавном су у овој реализацији глобални и крећу се од општих педагошких, психолошких, па све до дидактичких садржаја.

Унутар школа стручно усавршавање наставника реализује се по нешто другачијој методологији у односу на екстерно стручно усавршавање. Интерно или унутаршколско стручно усавршавање много је „ближе“ по многим аспектима свим наставницима унутар једне школе. Флексибилније је, јефтиније и приступачније, како цијелом школском колективу, тако и сваком наставнику посебно. У

току године у неколико наврата се експлицитно уочавају одређени видови реализације садржаја стручног усавршавања наставника. На сједницама наставничког вијећа се током године једном до два пута одрже предавања за све наставнике, гдје предавачи углавном буду из дотичних школских колектива или гостујући професори – експерти из одређених научних области везаних директно или индиректно за васпитно-образовни рад. На овим сједницама често се реализују опште педагошко-психолошке и педагошко-дидактичке теме. Нешто чешће у односу на наставничка вијећа у току школске године реализује се и стручно усавршавање путем актива наставника. Активи се формирају по критерију разредне и научно-предметне припадности наставника. Тако данас у школама имамо активе наставника првог разреда, активе наставника другог разреда, трећег, четвртог, петог, као и активе наставника језичког усмјерења, активе наставника математике, физике, и слично, а у неким случајевима и нпр. природно-математичке и друштвено-језичке активе наставника. Ови активи се обично током године састају четири до пет пута и на њима реализују одређене садржаје стручног усавршавања наставника. Међутим, на свим овим активима фокус често није на стручном усавршавању, него на планирању и усаглашавању даљих активности везаних за наставу и ваннаставни рад, а које слиједе током године.

Поред сједница наставничких вијећа и актива наставника као данашњих видова реализације стручног усавршавања наставника у појединим школама се приступа и индивидуалном стручном усавршавању које се реализује путем писања („преписивања“) есеја на задане теме, преко писања иновативних припрема за наставни рад, па све до држања огледних часова за наставнике од стране наставника.

Велики проблем реализације стручног усавршавања наставника у данашњим условима, било да је ријеч о екстерном или интерном, је веома чест монометодизам, шематизам, формализам, доминација екс-катедра предавања, веома оскудна и неискоришћена материјално-техничка логистика, слаба повезаност теорије и праксе, недовољна очигледност и примјереност школском животу и образовним потребама наставника, као и константно изражена пасивизација наставника. Све ово указује на потребу систематичније реализације и изграђивања модела „усавршавања стручног усавршавања“ реализације стручног усавршавања наставника.

Евалуација и презентација остварених резултата стручног усавршавања наставника

Једна од етапа стручног усавршавања је и евалуација и презентација остварених резултата стручног усавршавања наставника. Условно можемо рећи да је евалуација етапа, јер према савременим научним и практичним схватањима евалуација се посматра и као вредновање планирања, вредновање процеса и вредновање крајњих исхода или резултата по завршетку процеса. Она је и процес, али и дио процеса. Дакле, колико год да је присутно стручно усавршавање, пожељно је истовремено и вредновати процес стручног усавршавања, од самог почетка, па све до краја.

Евалуација уједно укључује и презентацију резултата вредновања која подразумијева повратно информисање наставника о резултатима вредновања. Повратна информација је саставни дио евалуације и презентације и без ње је свака евалуација бесмислена.

Кључна питања која се односе на евалуацију и презентацију су КО, КАДА и КАКО вреднује и презентује резултате вредновања стручног усавршавања наставника. На питање КО у евалуацији можемо укључити директоре, савјетнике (Косановић, 1982, стр. 843 – 853), школске педагоге, али и саме наставнике, те тако имамо спој евалуације и самоевалуације. На питање КАДА подразумијевамо да можемо вредновати стручно усавршавање на почетку процеса, у току, и на крају, ако рецимо оно обично траје једну школску годину у формално-институционалном облику. Када кажемо КАКО тада мислимо на начине или поступке вредновања стручног усавршавања, гдје се у пракси можемо служити планским и непланским посматрањем и самопосматрањем, интервјуисањем, анкетањем, процјењивањем и самопроцјењивањем, и сличним техникама или поступцима.

Тренутно стање у савременој пракси стручног усавршавања наставника је такво да се приликом екстерног и интерног стручног усавршавања веома мало или готово никако не вреднује процес и исходи стручног усавршавања наставника. Стручно усавршавање се изводи, али повратно информисање о квалитету и ефикасности стручног усавршавања скоро да и не постоји. Изгледа да је довољно да се стручно усавршавање „одрађује“, а

да је евалуација и презентација, с једне стране имплицитно укључена, а с друге стране можда и небитна.

ИНТЕРАКТИВНО СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ

...и сваки од нас обичних људи треба да развија и **усавршава** своје умне и моралне снаге и да савјесно врши свакодневне дужности и послове, како би могао спреман дочекати ту тешко предвидљиву будућност и са што више разума, храбрости и људског достојанства стати пред сваки задатак и свако непредвиђено искушење, које она може да донесе.

Иво Андрић

У наредним поглављима фокусирао сам се на детаљним експликацијама организовања интерактивног стручног усавршавања наставника, гдје сам детаљније образложио и приказао слjedeће аспекте:

- интерактивно учење,
- конкретни разлози организовања стручног усавршавања наставника заснованог на интерактивном приступу,
- интерактивно планирање и програмирање стручног усавршавања наставника,
- интерактивна реализација стручног усавршавања наставника и
- евалуација и презентација токова и резултата интерактивног стручног усавршавања наставника.

Сви претходно наведени аспекти односе се на интерно или унутаршколско интерактивно стручно усавршавање наставника на нивоу основних школа. Намјерно се одређујем за овај интерни модел, јер претпостављам да је исти релевантнији и ефикаснији од екстерног и свих досадашњих варијанти класичног унутаршколског стручног усавршавања наставника.

Интерактивно учење

У овој књизи интерактивно учење доводим у везу са стручним усавршавањем наставника. Донекле могу рећи да термин интерактивно учење доводим у конгруентну везу са термином интерактивно стручно усавршавање, али наравно, све посматрано из угла учења одраслих постављеног у контексту стручног усавршавања наставника.

Савремене психолошке, педагошке и дидактичке теорије о учењу веома слабо и споро су „продирале“ у социјалне домене примјене на подручју стручног усавршавања наставника. Могу оправдано истаћи да је теорија заобилазила праксу у којој је постојала потреба да се процес учења рационализује и стави потпуно у функцију контекстности. Срећом, задњих десет година *интерактивно учење* све више добија на значају што потврђују бројна емпиријска истраживања.

Шире разматрање везе интерактивног учења и стручног усавршавања наставника посматрам на основу сљедећих битних одредница:

- појмовно одређење интерактивног учења,
- андрагошки значај групне динамике у контексту интерактивног учења,
- предности и недостаци интерактивног учења и
- од интерактивног до интраактивног учења.

У наредним поглављима детаљније објашњавам ове битне одреднице интерактивног учења.

Појмовно одређење интерактивног учења

У педагошкој теорији није било већих покушаја да се објасни појам интерактивно учење. У теорији, а нарочито у васпитно-образовној пракси спомиње се већи број термина који у суштини имају слично значење и представљају интерактивно учење. Тако су у употреби термини интерактивно учење, интерактивне методе, облици интерактивног учења, интерактивна настава, кооперативно учење, интерактивно самообучавање, активно учење, кооперативно-интерактивно учење, интерактивни приступ у настави и учењу и сл.

Један број аутора интерактивно учење везује за интерперсоналне односе, односно за социјалну интеракцију. Тако, нпр. Сузић говори да је „интерактивно учење процес који резултира релативно перманентним промјенама у размишљању и понашању које настају на основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији“ (Сузић, 1999, стр. 24). Исти аутор интерактивно учење посматра као процес који је, у ствари, надградња традиционалној настави.

Интерактивно учење нашло је примјену у развијању новијих модела индивидуализације наставе. Илић развија модел наставног рада познат под називом интерактивна настава различитих нивоа сложености. Он сматра да би било релевантно овај модел наставног рада „иновирати уношењем у његову оријентациону структуру интерактивних облика учења, као што су:

- тандемско учење (кооперативно учење у пару ученик – ученик),
- групно учење (кооперативно учење у групама ученика – групе могу бити ангажоване на истим или различитим задацима и садржајима учења),
- кооперативно учење наставник – ученик (у тандему, у групи, у одјељењу), итд.“ (Илић, 1999, стр. 87). Види се да Илић не дефинише појам интерактивно учење, али он наглашава да у наставном раду постоје три интерактивна облика учења. Дакле, може се уочити да аутор уводи термин облици интерактивног учења.

Поред интерактивне наставе различитих нивоа сложености као једног од наставних система интерактивно учење је нашло своју сврху и у проблемској настави. О теоријско-апликативним аспектима интерактивног учења у проблемској настави говорио је Бранковић, гдје је истицао суштину интерактивног учења. „Суштина интерактивног учења изражава се у међузависности и међудејству, односно међуутицају субјеката који заједнички уче“ (Бранковић, 1999, стр. 119). Аутор у овом случају појам интерактивно учење доводи у везу са сарадничким учењем гдје су актери учења међусобно зависни и утичу једни на друге приликом учења.

Руски дидактичар Репјев користи термин интерактивно самообучавање, гдје не одваја самообучавање од учења као знатно ширег контекста. За интерактивно самообучавање он каже да је то „метод и модел самообучавања базиран на константном међудејству, сарадњи субјекта наставе и субјекта учења уз непрекидну повратну везу, с мониторингом резултата природног, непосредно оријентисаног самообучавања“ (Репјев, 2004, стр.

165). Наиме, интеракција између субјекта наставе и субјекта учења у овом погледу остварује се лично или помоћу аутоматизованих система обучавања, тестова, контрола, Интернет-технологије.

Проблемом дефинисања интерактивног учења и интерактивне наставе бавио се Крнета који ова два појма не раздваја, већ их „ставља“ у нераздвојни однос. Интерактивно учење сматра методом организације учења са другима, гдје учење схвата као процес који је усмјерен на развој младе личности, док под интерактивном наставом „подразумијева дидактички модел организације васпитно-образовног рада гдје интеракција појединца са другима из социјалног окружења доминира у усвајању наставних садржаја који су планирани наставним планом и програмом за одређене наставне предмете и разреде“ (Крнета, 2006, стр. 57). Може се примјетити да аутор у овом случају интерактивно учење дефинише као метод организације учења са другима.

Без обзира што постоје и сличности и разлике у дефинисању, тумачењу и описивању појма интерактивно учење сматрам да овај појам треба дефинисати преко савремених дефиниција појма *интеракција* и појма *учење*. На основу савремених рјечничко-лексикографских извора тумачења интеракције (Клајн и Шипка, 2006) и савремених психолошких схватања појма учење (Radonjić, 1992) синтезом ових дефинисања може се доћи до одређења појма интерактивно учење. Дакле, интерактивно учење је трајна или релативно трајна и специфична промјена индивидуе која се под одређеним условима може манифестовати у њеном понашању, а која је резултат претходног међусобног утицаја двије или више индивидуа једне на другу. Из овако дате дефиниције, а нарочито за потребе даљег разумијевања овог рада, веома су битне одреднице *промјена индивидуе* и *међусобни утицаји* тих индивидуа. У даљем тексту под индивидуама, у овом случају, подразумевавам наставнике основних школа.

Андрогошки значај групне динамике у контексту интерактивног учења

Своју примјену интерактивно учење је, данас, углавном нашло у васпитно-образовном раду са дјецом и младима. Знатно мање

је примјена овог учења нашла мјесто у раду са одраслима. Но, међутим, то не значи да интерактивно учење не заслужује већу пажњу и примјену када је у питању образовање одраслих, или у овом случају, у стручном усавршавању наставника.

Пошто сам истакао да је интерактивно учење процес међузависности, међудејстава и међуутицаја двије или више индивидуа, из тога произилази да ово учење често има облик рада у мањим или већим групама индивидуа у којима се испољавају наведене међузависности, међудејства и међуутицаји. Дакле, рад у групи и/или између група је нешто што детерминише контекстност интерактивног учења. Оно што посебно треба истаћи је значај групне динамике у интерактивном учењу. „Под групном динамиком подразумевамо: кретање, односе, процесе и узајамне промјене које чланови групе врше“ (Dervišbegović, 2003, str. 267). Било који рад у групи и/или између група карактерише процес стимулативне вишесмјерне вербалне и невербалне комуникације, повратног информисања, вредновања и самовредновања, анализирања, договарања, размјене мишљења и искустава и константне динамике утицаја чланова групе једних на друге. Моћ групне динамике у многобројним аспектима превазилази оне могућности које произилазе из моћи индивидуе. Оно што група латентно или експлицитно одреди као групну норму која је прихватљива, како за групу, тако и за било ког члана групе, мало који појединац као индивидуа ван групе може да одреди, па да му је та норма савршено прихватљива.

Када се говори о раду са одраслима или са наставницима, у овом случају, може се истаћи да постоје различите формалне и неформалне групе истих. Тако се у васпитно-образовном раду у основним школама препознају групе младих насупрот групама старијих наставника, групе женских насупрот групама наставника – мушкараца, групе наставника прве, друге и треће тријаде система основношколског рада, стручни активи као групе наставника, различита вијећа као групе наставника, наставници одређеног разреда као групе „паралелних наставника“, групе наставника из различитих подручних школа, групе наставника према предметном одређењу, познаничке групе наставника, групе наставника – чланова одређених школских комисија, и још многобројне групе наставника које су данас препознатљиве у основним школама. Све ове групе настале су спонтано или су резултат „вјештачког“ формирања. Оно што је специфично код свих наведених група је динамика њиховог рада која се истовремено односи на јачање, како групе, тако и сваког

појединца као члана одређене групе. Једно од често проблематизованих питања групне динамике је питање које се односи на то да ли резултат утицаја унутар и/или између група иде више у правцу јачања колективизма или у правцу јачања индивидуализма, а исто тако је и проблем да ли се група или појединац развијају у позитивном или негативном смјеру. Оно што је битно у овом проблемском питању је да треба у групној динамици „искористити“ све елементе који оптимално доприносе и јачању колективизма, а исто тако и јачању индивидуализма. У андрагошком раду битно је знати ефективно „балансирати“ унутаргрупну динамику са динамиком спољних утицаја, односно оних утицаја који се могу од стране андрагога уносити у групу одраслих. У овом случају, улогу андрагога преузимају школски педагози који једним дијелом у подручју свог дјеловања раде са наставницима на пољу стручног усавршавања.

Већ сам нагласио да моћ групне динамике оставља свој утицај на појединца као члана групе. Многа емпиријска истраживања групне динамике говоре о различитој природи искустава у групи. Проучавајући снагу утицаја групе на индивидуалне активности, перцепције, суђење и на увјерења, Ољача (1997) описује и анализира резултате четири значајна експеримента (Sherif, 1935; Asch, 1956; Milgram, 1965; Lewin, 1958). Андрагошки значај ових истраживања је у томе што се показало како се индивидуални избори и независне активности моделују под притиском група. Групна динамика не мора увијек да се одражава позитивно на развој групе. Један од битних показатеља развоја и јачања групе је групна кохезија. С тога, понекад развој и јачање групе не мора да је апсолутно детерминисан унутаргрупном динамиком, већ су у одређеним случајевима у раду са групама одраслих неопходни и спољни утицаји. Ови спољни утицаји су посебно значајни у погледу усмјерености на пожељно стварање групне кохезије. Ољача, такође, наглашава да је препоручљиво у образовању и усавршавању андрагога да исти овладају једноставнијим техникама и играма које ће омогућавати лакше остваривање развојних задатака група.

За вршење спољног утицаја на унутаргрупну динамику неопходно је упознати групу. За адекватно познавање проблема групне динамике неопходна су знања о групним односима и групним процесима. Посебно мјесто у познавању групе и њеног развоја заузима и групна норма. Познавањем групних норми или захтјеваних начина понашања за чланове групе могу се лакше споља моделирати развојни задаци групе. Специфичан аспект

истраживања групне динамике је конформирање. Поједине одлуке, као производи групне динамике појединци свјесно или несвјесно усвајају и прихватају. Постоји велики број истраживања у којима је испитивана повезаност између конформирања и разних црта личности у ужем смислу. Рот указује на методолошке тешкоће утврђивања веза између конформирања и појединих црта личности (Rot, 2006).

Сложеност проучавања и истраживања групне динамике, као и тешкоће интерпретирања резултата појединих истраживања указују на комплексност рада у групи и/или између група. Нису довољни само агенси који постоје унутар групе да би се у интерактивном учењу позитивно стимулисао рад одраслих, већ су неопходни и правовремени и релевантни спољни утицаји на групу. У интерактивном учењу одраслих, група као група је недовољна за остваривање групних задатака. Неопходно је познавање групе, односно групне динамике са свим њеним обиљежјима како би се и уз вањске утицаје (утицаје од стране андрагога или школског педагога) на унутаргрупну динамику могао правилно моделирати рад група одраслих (наставника) који би се развијао у позитивном правцу, односно правцу, како развоја групе, тако и развоја сваког појединца као члана групе.

Предности и недостаци интерактивног учења

Претходно сам нагласио да се интерактивно учење као процес одликује међузависношћу, међудејством и међуутицајима чланова мањих или већих група. Ефекти овог учења могу да буду, како позитивни, исто тако и негативни. Увијек се могу поставити питања типа ко добија, а ко губи након учења, или да ли добија група или појединац, као и да ли губи група или појединац. Ефекти интерактивног учења могу бити резултат унутаргрупне динамике, али могу бити и резултат спољних утицаја на групу.

Постоји већи број детерминанти које директно или индиректно утичу на исходе интерактивног учења. Један број тих детерминанти проистиче из саме групе, док други број детерминанти проистиче из спољних утицаја, односно утицаја од стране оног ко организује интерактивно учење.

Интерактивно учење, као и сви многи други облици учења, није савршено. Поред многобројних предности у овом учењу

примјећују се и одређени недостаци. Значајнија савремена проучавања, промишљања и резултати емпиријских истраживања ефикасности интерактивног учења показују битне домете, али и ограничења овог учења.

У једном експерименталном истраживању Сузић је установио да се интерактивним учењем ефикасније утиче на памћење чињеница, схематско приказивање и издвајање битног од небитног у односу на класично предавачко поучавање (Suzić, 2002). Павловић интерактивно учење доводи у везу са обogaћивањем контекстности учења, гдје контекстно учење сматра животно смисаоним учењем. Према њему, у интерактивном учењу су присутне сљедеће одлике: активност субјекта, мотивација, социјално окружење и ефикасност учења (Павловић, 2003). На основу пилот програма за подстицање и развијање метакогниције, способности критичког читања и способности учења, Стојаковић наглашава да су предности кооперативног и интерактивног учења студената вишеструке. Он каже: „Овакав активан начин рада омогућује и формирање једне шире флексибилне структуре мишљења, учења и рјешавања проблема као битних компоненти развијених способности учења“ (Stojaković, 2006, str. 323). Говорећи о карактеристикама интерактивне наставе, а узимајући у обзир да је у овој настави доминантно интерактивно учење, Крнета компарира предности интерактивне наставе у односу на разредно-часовну наставу. Наиме, као предности интерактивне наставе он наводи: подстицање природног развоја, актуелност знања, развијање спонтаности, природности и самоиницијативе ученика, као и погодност за обраду контраверзних садржаја (Krneta, 2006).

Наравно, све претходно наведене предности нису једине предности интерактивног учења. На основу личних искустава, теоријских анализа и анализа резултата још неких емпиријских истраживања може се говорити и о још неким значајним предностима овог учења. Те предности могу се истаћи као *предности процеса* и као *предности исхода процеса* интерактивног учења. Дакле, још неке предности интерактивног учења су:

- интензивна и стимулативна вишесмјерна вербална и невербална комуникација,
- мисаона и радна активизација,
- „скривено“ и јавно вредновање и самовредновање,
- континуирано повратно информисање,
- учење и поучавање у „зонама наредног развоја“,

- удруживање индивидуалних снага и ресурса,
- размјена и надопуњавање мишљења, знања и искустава,
- повољна емоционална клима – одсуство монотоније, анксиозности и напетости,
- јачање самопоуздања и самоконтроле,
- разрјешавање когнитивних дисонанци,
- интерперсонални трансфер знања и способности,
- подстицање и развој критике, самокритике и креативности и слично.

Поред наведених предности интерактивног учења евидентне су и одређене слабости истог. Наиме, слабости интерактивног учења су мање изражене, али се, ипак, манифестују када се учи у мањим или већим групама. Говорећи о конституисању групе и анализирајући резултате истраживања Славина, Коена, Риригелмана и Харкинса, Сузић указује на неке проблеме у раду малих група. Он говори о сљедећим проблемима: групни продукт без утврђивања индивидуалних доприноса не појачава индивидуално учење; групни задаци који се рјешавају узајамном помоћи ученика тендирају томе да слабији ученици постају зависни од јаких; потешкоће укључивања појединца у групу – појединци боље раде за себе него за групу; „социјално дангубљење“ – изгубљено вријеме приликом укључивања појединца у групни рад (Сузић, 1999). И у интерактивној настави у односу на разредно-часовну наставу постоје одређене слабости. Као слабости истичу се: педоцентризам, јачање дидактичког формализма, помањкање заједничког обучавања, претварање школе и наставе у игру, укидање руководеће улоге наставника и непотпуна и несистематична знања ученика (Krneta, 2006). У групним процесима дешавају се ситуације да поједини чланови групе усвајају одлуке групе или већине чланова групе, а да при томе уопште не размишљају да ли је та одлука прихватљива или не. Овакве ситуације утичу на конформирање индивидуе, гдје она губи своју индивидуалност и независност. Рот (2006) на основу анализирања психолошких проучавања конформирања факторе утицаја на конформирање личности дијели на ситуационе и индивидуалне, односно на оне које произилазе из саме групе и оне које произилазе на основу црта личности.

Поред наведених слабости које су евидентне у процесу или након процеса интерактивног учења, можемо говорити о још неким факторима који ограничавају ефикасност овог учења: у великим групама или групама са већим бројем чланова слаби групна кохезија и међуутицаји чланова велике групе; понекад је

веома тешко „споља“ утицати или уопште испитати групну динамику која може да се развија, чак и у негативном смјеру; због честе јачине групних односа тешко је установити интензитете и квалитете доприноса појединаца резултату групног рада; ако је руковођење у групи доминантно аутократско ефикасност групног рада се умањује.

Све домете и ограничења, односно предности и недостатке интерактивног учења треба посматрати у односу на друге облике социјалног учења. У односу на, још увијек присутно класично предавање, или, условно речено „учење слушањем и гледањем“, интерактивно учење има веома значајно већи број предности него недостатака. Приликом планирања, реализације и вредновања интерактивног учења, у његовом институционалном и интенционалном контексту, неопходно је познавање недостатака овог учења како би се сви недостаци правовремено ублажавали колико год је то изводљиво. На тај начин, ово учење ће заузимати значајно мјесто и имати примат у односу на остале облике социјалног учења.

Од интерактивног до интраактивног учења

Крајња сврха учења у малим групама није развој и јачање групе и резултата групног рада, већ кретање свих активности у процесу интерактивног учења и ефеката интерактивног учења од групе према појединцу, односно сваком члану групе. У интерактивном учењу групни напредак је неминован, али не треба заборавити да групу чине ипак појединци – индивидуе. Било који радни задатак који се поставља пред групу и који се рјешава интерактивним учењем је задатак који се уједно поставља и пред сваког појединца или члана групе. Оно што је специфично у интерактивном учењу је међузависност и међуутицаји чланова групе једних на друге. Та међузависност и међуутицаји су различити. Једни су више, а једни мање зависни од других, док исто тако, једни врше већи, а други мањи утицај на друге чланове групе. У том процесу сталних утицаја – акција једних на друге, индивидуе као чланови групе стално преиспитују своје могућности у погледу свог доприноса групи. Међутим, кроз утицаје других чланова групе на себе самог свака индивидуа има прилику да „видљиво“ или „скривено“ коригује и надограђује своје личне когнитивне капацитете. У интерактивном учењу присутан је

обостран утицај, односно колико год група дјелује на појединца, исто тако и појединац врши одређен утицај на групу.

Интеракција у групи или групна интеракција у низу својих „међуакција“ дјелује и на још неке акције. И појединац у групи може преусмјеравати акцију на себе самог. Он „... може бити сам са собом у интеракцији не само посредно кроз разне улоге и статусе које обавља већ и непосредно тако што на менталном плану преузима позицију другог, или се односи на себе самог у различитим временским тренуцима и ситуацијама“ (Босанац, Мандић и Петковић према Бранковићу, 1999, стр. 119). Сваки члан групе има могућност да се у току интерактивног учења преиспитује, да „гледа“ самог себе, свој утицај, своје могућности, своја сазнања. Дакле, појединац у групи „самоучи“, како то истичу неки психолози и дидактичари, односно путем групе могуће је кретање од интеракције према интраакцији, или ближе речено, од интерактивног према интраактивном учењу. На овај начин се рад у малим групама инструментализује и представља пут ка интериоризацији интеракције у интраакцију личности.

У методу и моделу интерактивног самообучавања намјењеног масовном професионалном образовању константно се (само)стимулише процес унапређивања умијећа учења. На основу примјене вишестепене расподијељене текуће спољашње објективне контроле и корекције у интеракцији са предавачем контрола и корекција се у току процеса самообучавања интериоризује у самоконтролу и самокорекцију обучаваних (Репљев, 2004).

Социјална интеракција, ма о ком облику говорили, од значаја је и за развој метакогниције и способности за учење. Уз помоћ других у току интерактивног учења, с временом, све више и више развијамо и унапређујемо нашу свијест и наше знање о нашим когнитивним способностима, као што су нпр. памћење, опажање и мишљење. Поред развоја когнитивних способности интерактивним учењем се развијају и наше метакогнитивне способности, као нпр. метапамћење, метаопажање и метамишљење. У листи сугестија о томе како развијати метакогницију и метакогнитивне способности Стојаковић (2006) на првом мјесту истиче интерактивно и кооперативно учење.

Интерактивно учење је у одређеним ситуацијама и интраактивно учење, односно учење интерактивног учења. Колико год дјеловали једни на друге, с временом, преиспитујемо и сами себе. Позитиван ефекат групе дјелује на индивидуу, али исто тако, док индивидуа унутар себе учи, она враћа неке нове ефекте

интраактивног учења групи. Динамика развоја групе креће се од групе према појединцу, али и појединац кроз интраакцију или интеракцију са самим собом даје групи још неке стимулансе који могу бити од користи, како за остале чланове групе, тако и за групу у цјелини.

Разлози организовања стручног усавршавања наставника заснованог на интерактивном приступу

Већ сам претходно нагласио да постоје оправдани теоријски, практични, па чак и футуролошки разлози организовања интерактивног учења, гдје посебно мјесто припада учењу одраслих, односно интерактивном учењу наставника основних школа. Савремена пракса формалног и неформалног стручног усавршавања показује велике недостатке, несистематичност и нерационалност у свим приступима стручном усавршавању наставника.

У протеклих 20 година веома мало пажње се посвећивало научном проблематизовању стручног усавршавања наставника. Постоје веома скромни прилози развоју и систематизацији андрагошких теорија које за проблем проучавања и емпиријског истраживања имају стручно усавршавање наставника. Теорија недовољно „даје“ пракси, и обрнуто, пракса веома мало „даје“ својих искуствених прилога теорији.

У школској пракси стање је слично као и у теорији. Већ дуги низ година није дошло до радикалнијих промјена у пракси стручног усавршавања наставника. И даље је препознатљиво комбиновање екстерног и интерног стручног усавршавања наставника. Планирање и програмирање стручног усавршавања наставника углавном се изводи „одозго“ и врло мало пажње се посвећује уважавању образовних потреба наставника и усклађивању тих потреба са научним и друштвеним образовним потребама. Овакво стручно усавршавање какво је данас веома мало има елемената евалуације и презентације токова и резултата стручног усавршавања тако да је готово и немогуће говорити о неком напретку или минималним помацима у погледу унапређивања стручног усавршавања.

Постављају се и футуролошка питања као: Како ће да изгледа у ближој и даљој будућности стручно усавршавање наставника?, Колико брзо и ефикасно ће наставници одговорити захтјевима

убрзаних цивилизацијских, научних и техничко-технолошких промјена?, Да ли ће наставници стојати у мјесту или корачати напријед?, Колико брзо и на које начине ће наставници развијати и унапређивати своје педагошке, психолошке, дидактичке и методичке компетенције? и слична питања. Сва ова футуролошка питања наводе нас на размишљање како у будућности организовати стручно усавршавање наставника, па да оно има смисла и да може увијек правовремено дати одговоре на све изазове садашњости и будућности.

Постоје оправдани теоријски, практични и футуролошки разлози организовања интерактивног стручног усавршавања наставника у савременом школству. На основу претходно датих оријентационих радних дефиниција појма *интерактивно учење* и појма *стручно усавршавање наставника* по аналогији и синтезом ових дефиниција може се дати и радна дефиниција интерактивног стручног усавршавања наставника. **Интерактивно стручно усавршавање наставника** је непрекидно додатно учење или образовање резултирано претходним међусобним утицајем двије или више индивидуа једне на другу које представља потребу адаптирања индивидуа новонасталим савременим промјенама или промјенама које ће се десити, како у професији, тако и у додиру са професијом, односно тангентним професијама и свим активностима које су директно или индиректно повезане са просвјетом.

Можда је научно релевантан и емпиријски оправдан интерактиван приступ стручном усавршавању наставника основних школа. Данас све више у школама недостаје „удруживање“ когнитивних, конативних и афективних ресурса сваког наставника. Неопходно је, а и пожељно све ове ресурсе удружити и кроз интеракцију планирати, програмирати, реализовати и вредновати стручно усавршавање наставника. Снага групне динамике удруживања наставника засигурно може нешто више да допринесе у односу на уобичајену „свјесну“ пасивизацију наставника и непотребна класична екс-катедра предавања за наставнике. Интерактивним приступом наставници се више доводе у контекст релевантности стручног усавршавања, за разлику од досадашњег стања које више личи на „стручно слушање“ него на стварно стручно усавршавање. Унутаргрупним и међугрупним интеракцијама у свим етапама стручног усавршавања наставника, а обавезно уважавајући и повезивање образовних потреба наставника и потреба науке и друштва вјероватно је могуће брже и ефикасније дати одговор на питање:

Каквог наставника требамо сада имати, а каквог ћемо изграђивати у ближој и даљој будућности?

Интерактивно планирање и програмирање стручног усавршавања наставника

Прва етапа интерактивног стручног усавршавања наставника је планирање и програмирање. Наиме, у овом моделу интерактивног стручног усавршавања наставника основне школе планирање и програмирање је, такође, засновано на интерактивном приступу, што практично значи да се усаглашавање временске динамике и избор садржаја стручног усавршавања наставника више врши „одоздо“, а не „одозго“ како се то често чини у савременој школској пракси. Интерактивно планирање и програмирање стручног усавршавања наставника подразумеива већи ниво ангажовања свих наставника једне школе у одлучивању који ће се садржаји и у којим временским доменима реализовати у току школске године приликом стручног усавршавања наставника.

Слика 1.: Интерактивно планирање и програмирање



Школски педагози су координатори интерактивног планирања и програмирања интерног (унутаршколног) стручног

усавршавања наставника. Планирање и програмирање засновано на интерактивном приступу врши се на сједници Наставничког вијећа која претходи самом почетку нове школске године (крајем августа). На овој сједници педагози анкетирају наставнике, али тако да их анимирају и индивидуално, али и у мањим групама наставника. Циљ ове анкете је да се кроз интеракцију наставника што више усклади планирање и програмирање са индивидуалним, групним, специфичним институционалним (школским) и друштвеним образовним потребама. Резултати ове анкете представљају основу израде програма стручног усавршавања наставника, док се план реализације стручног усавршавања наставника усклађује са школским календаром и специфичним могућностима организовања стручних актива наставника у току једне школске године.

Усклађеност планирања и програмирања са образовним потребама

Задовољавање образовних потреба, крећући се од индивидуе, преко групе, институције, па све до друштва у цјелини представља суштину развоја, како појединца, тако и друштва уопште. „Посматрано са научног становишта, образовне потребе су темељно питање наука о васпитању. Оне изражавају једну њихову категорију која заузима значајно мјесто у њиховом научном и појмовном апарату. Образовне потребе изражавају социјалну страну људске суштине и имају битно друштвено и индивидуално обиљежје“ (Savićević, 1989, str. 88). Друштвено и индивидуално обиљежје образовних потреба од посебног значаја је у андрагогији као једној од научних дисциплина система наука о васпитању. У контексту развоја и унапређивања образовања уопште образовне потребе су неизоставан феномен када је ријеч о стручном усавршавању наставника као одраслих особа. Наставници су, ипак, они од којих полази и од којих се усмјерава развој и унапређивање образовања од глобалног до специфичних нивоа образовања. Утврђивање образовних потреба наставника ту заузима значајно мјесто.

У андрагошкој литератури постоје различита схватања о образовним потребама. Крећу се од промишљања да се образовне потребе односе на мотиве, интересовања, жеље,

циљеве, па све до схватања да су првенствено резултат рјешавања дефицита у образовању, као и утврђивање разлика између пожељног и тренутног стања у образовању. Потребе у андрагогији Савићевић одређује „као динамичне процесе објективно-субјективног одражавања стварности и као покретачку снагу развоја друштва и појединаца“ (Исто, стр. 106). Из оваквог одређења видимо да потребе нису статични конструкти, оне се мијењају, како од друштва, тако и од појединаца и у свом мијењању оне су повезане са развојем друштва и појединаца. С тога је потпуно оправдано у андрагогији образовне потребе не посматрати као непромјенљиве категорије, већ их стално треба проучавати и истраживати.

У андрагошкој теорији присутне су различите класификације образовних потреба. Аутори у свим тим класификацијама користе различите критерије класификације. Тако постоје класификације на индивидуалне, групне, институционалне и друштвене потребе; препознате (високосвјесне) и непрепознате (нискосвјесне) образовне потребе; артикулисане и прескриптивне (нормативне) образовне потребе; примарне и секундарне образовне потребе, и сличне класификације (Kulić i Despotović, 2004). Кулић (2004) налази за рационално да се подјела образовних потреба врши на основу четири критеријума, и то: *субјект потреба* (индивидуалне, групне и друштвене), *функција или подручје живота и рада* (рад, друштвено-политички живот, социјално-културне и породичне улоге и одговорности, лични живот човјека повезан са слободним временом и самоостваривањем индивидуе и сл.), *„садржајни предзнак“ или подручја садржаја* (опште образовање, професионално образовање, друштвено-економско образовање, културно-естетско образовање и сл.) и *ниво образовања* (основношколско, средњошколско, високошколско и облици послјешколског образовања и усавршавања).

Без обзира на разноврсност образовних потреба њихово утврђивање је веома комплексан посао, и то из разлога што се утврђивање образовних потреба различито схвата и методолошки операционализује. Међутим, веома битно је нагласити да су андрагози „сагласни и у томе да су образовне потребе 'прва етапа у развоју курикулума', односно да је утврђивање образовних потреба основа за успјешност процеса планирања и програмирања образовања одраслих“ (Kulić i Despotović, 2004, str. 154).

Приликом планирања и програмирања овог модела интерактивног стручног усавршавања наставника основна идеја

водилъа ми је била да се израда плана и програма интерактивног стручног усавршавања базира на интерактивном приступу, с једне стране, и да се такво интерактивно планирање и програмирање што више усклади са образовним потребама наставника. Наиме, у изради плана и програма интерактивног стручног усавршавања наставника основне школе усклађивање плана и програма врши се на основу утврђивања индивидуалних, групних, институционалних (школских) и друштвених образовних потреба за стручним усавршавањем наставника.

Индивидуалне образовне потребе за стручним усавршавањем

Саставни дио плана и програма интерактивног стручног усавршавања наставника основне школе је и индивидуално стручно усавршавање. Индивидуалним образовним потребама наставника не посвећује се толика пажња колика се посвећује осталим образовним потребама (групне, институционалне и друштвене).

Идентификација индивидуалних образовних потреба наставника врши се на сједници Наставничког вијећа која претходи почетку нове школске године (крајем августа). На тој сједници индивидуално се анкетирају сви наставници једне школе, а од њих се тражи да дају одговор на само једно питање. Питање се односи на избор теме (садржаја) коју би сваки од наставника лично желио да реализује у виду огледног часа у току школске године. Дакле, наставници, свако за себе, на потписаним анкетним листићима пишу по слободном избору назив теме или огледног часа који ће реализовати у току школске године.

Поставља се питање да ли се на овај начин идентификују потребе, или се овим приступом идентификују наставничка интересовања, жеље, циљеви, колебљиви ставови, или чак одређени недостаци у знањима и способностима наставника. Није ми намјера да путем утврђивања индивидуалних образовних потреба тестирам знања и способности наставника као што се то истиче у неким моделима у теорији образовања одраслих. У овом приступу заобилази се тестирање наставника како би се избјегли могући нежељени ефекти као што су наставнички доживљај сумње стручних сарадника (школских педагога и/или директора

школе) у професионалност наставника и могуће нарушавање међуљудских односа у једном школском колективу.

Анкетирањем свих наставника добијамо релевантне информације за израду плана и програма индивидуалног стручног усавршавања наставника једне школе. Све те индивидуалне информације у својој позадини могу да имају различите конотације. То могу бити стварне индивидуалне образовне потребе за стручним усавршавањем наставника. Међутим, исто тако то могу бити тренутна или дуго задржавана интересовања, жеље и циљеви наставника за нечим новим у наставничкој професији, могу бити израз колебљивих ставова о различитим аспектима васпитно-образовног рада, радозналости наставника за истраживањем васпитно-образовног процеса, али исто тако и покушаји разрјешавања прикривених и видљивих дефицита педагошко-психолошких и дидактичко-методичких компетенција наставника.

Све теме (садржаји) које наставници наведу у анкетним листићима реализују се као огледни часови тих истих наставника на којима присуствују други наставници (најчешће наставници који раде у тзв. „паралелним одјељењима“), школски педагог, а повремено и директор школе. Временска динамика реализације ових часова је флексибилна. Наставницима се даје на располагање цијела школска година, односно било који дан у години када се може реализовати сваки од планираних огледних часова.

Групе образовне потребе за стручним усавршавањем

На истој сједници Наставничког вијећа (крајем августа) на којој се врши идентификовање индивидуалних образовних потреба врши се и идентификовање групних образовних потреба наставника за стручним усавршавањем. Одмах по завршетку анкете за сваког наставника (индивидуално стручно усавршавање) слиједи анкетање одређеног броја група наставника. Групе наставника се формирају по критеријима узрасних тријада основношколског образовања и међупредметне корелације. Формирају се четири веће групе наставника, и то: наставници прве тријаде (I – III разреда), наставници друге тријаде (IV – VI разреда, осим предметних наставника), наставници природно-математичког усмјерења и наставници

друштвено-језичког усмјерења. Све четири групе наставника добијају по један анкетни листић на којем треба да напишу четири теме (садржаја) које су релевантне за стручно усавршавање наставника у оквиру формираних група или актива наставника. Школски педагози треба да одреде водитеље сваке групе који ће се мијењати сваке школске године. Водитељи актива (група) наставника окупљају наставнике из својих актива и отварају краћу дискусију у којој би сви наставници из група имали право гласа и могли давати евентуалне приједлоге за теме стручног усавршавања које би се реализовале у току школске године. Овом приликом наставници размјењују мишљења и искуства о реалним потребама стручног усавршавања на нивоу група или актива наставника.

Користећи снагу групне динамике кроз дискусију наставници препознају међусобно сличне оријентације стручног усавршавања и те оријентације врло лако постају садржаји плана и програма групног стручног усавршавања наставника основне школе, а што најдоминантније и чини суштину интерактивног стручног усавршавања. Удруживањем когнитивних, конативних и афективних ресурса наставника у форми дијалога, у групама се предлажу и евидентирају теме које стварно представљају неопходну концепцију групних образовних потреба за стручним усавршавањем. Теме групног стручног усавршавања или усавршавања на нивоу актива наставника реализују се у четири циклуса, и то тако да период између два циклуса износи приближно два мјесеца (у првом полугодишту два и у другом два циклуса). Оријентациони план реализације групног стручног усавршавања наставника је сљедећи:

1. циклус: крајем октобра (задња седмица) – прва тема,
2. циклус: друга половина децембра (трећа седмица) – друга тема,
3. циклус: друга половина марта (трећа седмица) – трећа тема и
4. циклус: друга половина маја (трећа седмица) – четврта тема.

На сваком од наведених циклуса у оријентационо датој седмици у сва четири актива реализује се (дан за дан) по једна тема коју су наставници планирали. Припремни период (период до реализације теме) који траје отприлике два мјесеца користи се за проучавање релевантне литературе везане за дате теме, као и за припремање материјално-техничке основе и андрагошко-

инструктивног рада у сврху реализације предвиђених тема групног стручног усавршавања наставника.

Дакле, утврђивање групних образовних потреба наставника неопходно је за планирање и програмирање групног стручног усавршавања наставника основне школе. Обједињавањем сличних индивидуалних образовних потреба наставника ствара се претпоставка да се у оквиру групне динамике идентификују образовне потребе које су специфичне за одређене групе наставника, гдје у сваком случају група може помоћи развоју појединца, и обрнуто, појединац може много да допринесе развоју групе.

Образовне потребе школе (школског колектива) за стручним усавршавањем

Поред индивидуалних и групних образовних потреба наставника у школској пракси могуће је и утврђивати образовне потребе школе, односно школског колектива за стручним усавршавањем. Ријеч је о образовним потребама које су специфичне за сваку основну школу. Ове потребе детерминишу различити аспекти, а између осталог посебно издвајамо сљедеће: аутентично обиљежје васпитно-образовног рада школе, величина школе (број ученика и наставника), развијеност школе и њено мјесто и улога у локалној заједници, материјално-техничка опремљеност школе, услови рада у школи, специфичности међуљудских односа у школи, достигнути ниво перманентног образовања наставника, повезаност школе са ваншколским институцијама, медијима и породицама ученика, јавно-културна дјелатност и транспарентност школе, и слични аспекти.

Образовне потребе школе (школског колектива) резултат су образовних потреба индивидуа, али и група. Колико год да су то потребе већег броја појединих наставника, оне су и потребе одређених група наставника. Када се препознају оне постају образовне потребе школе и као такве специфичне су само за дату школу. Ове потребе су често резултат тренутних реакција на затечено стање или стање које се очекује да ће бити у школи. Интервентног су карактера. Могу да буду тренутне, али исто тако и дуготрајне. Могу бити уочљиве, али и скривене, па их је тада тешко утврђивати.

Пошто школски педагози посматрају наставни и ваннаставни процес у школи они имају највећу могућност за утврђивање образовних потреба на нивоу цијеле школе или школског колектива. Кроз *континуирану интеракцију* са свим наставницима (у наставном и ваннаставном процесу) могуће је препознати специфичне образовне потребе школе. Оно што је најбитније везано за утврђивање образовних потреба школе је задовољавање истих, а које се у моделу интерактивног стручног усавршавања наставника може извести на индивидуалном и групном стручном усавршавању, а у одређеним случајевима чак и на сједницама Наставничког вијећа када се за то укаже оправдана прилика, односно када су образовне потребе школе у свом садржајном облику и начину задовољавања тих потреба битне за сваког наставника у школи.

Друштвене образовне потребе за стручним усавршавањем

За потребе планирања и програмирања интерактивног стручног усавршавања наставника основне школе није довољно само утврђивање образовних потреба индивидуа, група и институције (школе). Утврђивање образовних потреба као искључиво емпиријски поступак није посебно прихватљив у теорији образовања одраслих. Поред емпиријских поступака незаобилазна су и гледишта која произилазе из научних достигнућа која се рефлектују на друштвену стварност. Утврђивање образовних потреба се не врши само у домену праксе, него је оно „и комплексно рационално-теоријско проучавање које има научно-стручне, друштвено-политичке, аксиолошке, етичке и естетске, историјско-компаративне и психолошке димензије“ (Kulić i Despotović, 2004, str. 147).

Идентификација индивидуалних, групних и институционалних образовних потреба не мора увијек да одражава стварно и реално стање истих. Интересовања и жеље наставника могу да буду тренутна, па чак и у тзв. магловитом стању.

„И захтјев да се програми стручног усавршавања наставника праве и реализују само ако су у складу са њиховим жељама може бити неприхватљиво упрошћавање. Ради се о томе да сви наставници у датом тренутку не морају јасно да виде, да искажу оно што им треба у раду, па отуда и разлог да у томе и поред њих треба да учествују и други стручњаци, они који на ширем простору и са ширих видика прате

остваривање задатака nastave и васпитања и сагледавају потребе наставника у вези са тим“ (Сврдлин, 1982, стр. 983).

Ту велику подршку наставници могу да добију од школских педагога, који на неки начин представљају спону између утврђивања образовних потреба унутар школе и друштвених образовних потреба које су у великом случају резултат развоја наука, како у интердисциплинарном, тако и у мултидисциплинарном контексту. У контактима са експертима различитих научних усмјерења и на основу проучавања савремених достигнућа у наукама могу се идентификовати и друштвене образовне потребе за стручним усавршавањем.

Оно што је реформски захтјев, општа иновацијска тенденција или тренд у систему педагошких наука, тангентних и непедагошких научних дисциплина, тј. оно што је научно, а самим тим и друштвено актуелно може се, а и треба искористити приликом планирања и програмирања интерактивног стручног усавршавања наставника. Друштвене образовне потребе могу се инкорпорирати приликом анкетања наставника, како индивидуално, тако и у анкетању група наставника. На већ споменутој сједници Наставничког вијећа на којој се путем анкете утврђују образовне потребе наставника школски педагози могу, а што је и пожељно да приликом анкетања сугеришу и дају друштвено прихватљиве приједлоге било ком наставнику или групи наставника. Овим путем се утврђивање образовних потреба индивидуа, група и институције (школе) надопуњује образовним потребама које се сматрају друштвено вриједним. Овај приступ се може сматрати оправданим, јер се образовање не врши и не развија само унутар школе, оно је у сваком случају и резултат друштвеног утицаја, што свакако има и оправдане импликације друштвеног утицаја на планирање и програмирање стручног усавршавања наставника.

Припремање и реализација интерактивног стручног усавршавања наставника

Друга етапа интерактивног стручног усавршавања наставника је тзв. оперативна етапа, односно етапа у којој се реализује план и програм унутаршколског интерактивног стручног усавршавања наставника основне школе. Реализација стручног усавршавања

наставника заснована на интерактивном приступу обавља се у три облика стручног усавршавања, и то: индивидуално, групно и колективно.

Припремање и реализацију интерактивног стручног усавршавања наставника детаљније експлицирам осврћући се посебно на следеће аспекте:

- варијанте припремања и реализације,
- организациони проблеми током припремања и реализације и
- значај сарадње школског педагога и наставника приликом припремања и реализације интерактивног стручног усавршавања.

Посебно треба истаћи да су сва три облика стручног усавршавања наставника током цијеле школске године повезана, односно да се сви облици међусобно ослањају један на други. Припремање и реализација интерактивног стручног усавршавања наставника се током читаве године координира од стране школског педагога који има веома значајну и одговорну улогу у томе.

Варијанте припремања и реализације

Претходно сам већ нагласио да се интерактивно стручно усавршавање наставника реализује кроз три међусобно повезана облика стручног усавршавања, односно као индивидуално, групно и колективно. У сва три облика стручног усавршавања могуће су одређене варијације које су детерминисане специфичношћу плана и програма стручног усавршавања и организације васпитно-образовног рада школе.

Индивидуално стручно усавршавање наставника обавља се путем извођења огледних часова. Модели огледних часова адаптирани су према избору тема за које су се индивидуално изјаснили сви наставници основне школе. Припремање огледних часова обавља се током школске године. Током припреме наставници се консултују са радним колегама и школским педагогом. Припремни период подразумијева такође и проучавање релевантне литературе у којој се могу наћи неопходни елементи за припремање огледних часова. Прије реализације огледних часова наставници имају тоталну слободу да обаве неколико прелиминарних провјеравања ефикасности

огледног часа којег ће накнадно изводити. Сваки огледни час реализује се по договору наставника који га изводи, школског педагога и групе наставника који би хоспитовали тај час. То су најчешће наставници који раде у паралелним одјељењима или наставници истог или тангентног научно-предметног усмјерења. На исти начин се припремају и договарају сви остали наставници. Основна тенденција индивидуалног стручног усавршавања наставника је да сваки наставник у школи током године припрема и реализује један огледни час. На огледним часовима присуствује, како сам нагласио, школски педагог, понекад директор, и неколико наставника.

Слика 2.: Посматрање огледног часа



Приликом извођења огледног часа наставник који то обавља налази се у директној интеракцији са ученицима, и у индиректној интеракцији са наставницима и школским педагогом који посматрају тај час. Док изводи огледни час наставници цијело вријеме посматрају активности водитеља часа (наставника) и активности цијелог одјељења ученика. Водитељ часа може повремено да обилази присутне наставнике и укратко да им објашњава намјеру и значај одређених активности на часу, па чак и да одговара на евентуална питања наставника – посматрача. На овај начин се остварује повремена директна интеракција наставника. Посебан значај огледних часова огледа се у томе што наставници приликом хоспитовања огледних часова свјесно и

несвјесно једни другима „посуђују“ идеје за припремање и извођење, не само осталих огледних часова, него и свих уобичајених редовних часова у наставном процесу. На овај начин путем посматрања огледних часова кроз директну и индиректну интеракцију наставници се у одређеној мјери међусобно усавршавају и унапређују наставни процес. Треба још нагласити да се огледни часови не морају искључиво изводити само са ученицима у редовној настави. Они се могу изводити и као часови у допунској и додатној настави, као часови ваннаставних активности, па све до огледних часова са родитељима у виду родитељских састанака (педагошко образовање родитеља). Све ове варијанте реализације зависе од теме огледног часа. Исте часове понекад могу наставници и тандемски реализовати што даје посебну вриједност јачању кооперативности наставника у сврху стручног усавршавања.

Најинтереснији интерактивни приступ стручном усавршавању остварује се приликом *групног* стручног усавршавања наставника основне школе. Групно стручно усавршавање наставника у основној школи изводи се у четири групе или актива наставника, и то: актив наставника прве тријаде (наставници који изводе васпитно-образовни рад од I до III разреда), актив наставника друге тријаде (наставници који изводе васпитно-образовни рад од IV до VI разреда, осим предметних наставника), друштвено-језички и природно-математички актив наставника. Сви ови активи састају се четири пута у току школске године, и то оријентационо у размаку од око два мјесеца. Групно стручно усавршавање изводи се у четири циклуса, односно сваки актив реализује четири часа интерактивног стручног усавршавања, те све то заједно чини 16 часова групног стручног усавршавања у оквиру интерактивног стручног усавршавања у једној школској години. Проучавање адекватне литературе, припремање материјално-техничке основе и писање припрема за часове интерактивног стручног усавршавања у домену групног стручног усавршавања врши се у периоду прије сваког циклуса реализације часова стручног усавршавања на нивоу актива наставника. Овај припремни период врши се уз координацију школског педагога и водитеља актива наставника. Сви часови интерактивног стручног усавршавања наставника на нивоу актива (Види примјер у прилогу!) реализују се у различитим варијантама доминантно тандемског и групног облика рада наставника. Постоје различите варијанте часова интерактивног стручног усавршавања. Као најрепрезентативније можемо издвојити

слједеће: егземпларни час, проблемски час, критичко-евалуацијски час (вртешка), експертско-коедукацијски час (слагалица), драматизацијско-симулацијски час (игроказ), кооперативно-стваралачки час, информатички подржан час, и слични часови интерактивног учења одраслих.

Слика 3.: „Вртешка“ – варијанта часа интерактивног стручног усавршавања наставника



Сваки час интерактивног стручног усавршавања наставника на нивоу групног стручног усавршавања траје оријентационо око 45 минута. Међутим, ако се ситуација на часу „закуха“ може трајати и знатно дуже од 45 минута, што у сваком случају може допринијети већој ефикасности стручног усавршавања у односу на очекиване исходе. Водитељи ових часова су школски педагози и водитељи дотичних актива наставника. Школски педагог и водитељ актива током цијелог часа координирају све предвиђене активности учења и поучавања. У уводном дијелу часа наставници се укратко упознају (пет до седам минута) са основним информацијама везаним за тему часа интерактивног стручног усавршавања. Главни дио часа оријентационо траје око 30 минута. У овом дијелу доминира интерактивно учење наставника организовано путем тандемског и групног рада. Наставници се унутар тандема и мањих група, али и између тандема и група међусобно стручно усавршавају. Снага групне динамике посебно долази до изражаја у овом дијелу часа.

Слика 4.: Интерактивно учење у тандемима наставника



Наставници се у тандемима и групама међусобно упознају са новинама у васпитно-образовном раду, али и током часа размјењују између себе мишљења, искуства, сугестије, приједлоге и идеје, и тако међусобно утичу једни на друге, односно уче једни од других. Завршни дио часа најчешће се реализује у виду међутандемске или међугрупне дискусије, извођења заједничког закључка и евалуације часа интерактивног стручног усавршавања наставника на нивоу дотичног актива.

Слика 5.: Интерактивно учење у групи наставника



Овај дио часа обично траје пет до осам минута. Посебну пажњу приликом извођења ових часова групног стручног усавршавања треба посветити мотивационом моменту. Да атмосфера на часу не би изгледала превише формална, извјештачена и наметнута од стране школског педагога као координатора стручног усавршавања пожељно је да се на сваком овом часу обезбиједи за наставнике кафа, чај, сокови и понеки слаткиш. На овај начин наставници опуштеније приступају овим часовима, а емоционална клима на часу је изразито топла и повољно дјелује на мотивисање наставника за интерактивно учење.

За разлику од индивидуалног и групног унутаршколског стручног усавршавања наставника *колективно* стручно усавршавање наставника основне школе је углавном интервентног карактера, те се као такво реализује по потреби школе, односно школског колектива. Оно се реализује на сједницама Наставничког вијећа. Теме које се реализују нису планиране и оне се обично одреде спонтано у току школске године. То су најчешће теме (садржаји) које се односе на опште педагошке феномене који могу бити резултат неких тренутних нејасноћа у реформским или иновативним захтјевима за мијењањем или унапређивањем школске праксе. Водитељи часова колективног стручног усавршавања наставника су експерти који најбоље познају проблематику теме колективног стручног усавршавања. То могу бити школски педагози, наставници – иноватори, савјетници, надзорници, еминентни универзитетски професори и слични експерти. И ови часови оријентационо трају око 45 минута. Уводна излагања трају нешто дуже него код групног стручног усавршавања (око 15 минута), гдје је пожељно да буду подржана тзв. „PowerPoint“ - презентацијама. Главни дио овог часа траје око 25 минута и прожет је углавном интерактивним учењем наставника. Варијанте интерактивног учења наставника сличне су варијантама групног стручног усавршавања наставника. Завршни дио часа колективног стручног усавршавања наставника траје око пет минута и обично се реализује у виду извођења заједничког закључка и процјене успјешности одржаног часа. Треба још нагласити да су ово веома ријетки часови, што је и оправдано јер се и сједнице Наставничког вијећа ријетко организују, тако да се ово стручно усавршавање изводи једном или два пута у току школске године.

Организациони проблеми припремања и реализације интерактивног стручног усавршавања наставника

У припремним периодима и током реализације интерактивног стручног усавршавања наставника очитују се различити организациони проблеми. Проблеми су евидентни у индивидуалном, групном и колективном стручном усавршавању наставника унутар једне основне школе.

Приликом припремања и реализације огледних часова, понекад је веома тешко доћи до релевантне литературе која би олакшала тај рад. На неки начин наставници су препуштени себи самима да се сналазе приликом припремања ових часова иако могу да траже помоћ од радних колега, школског педагога и школског библиотекара. Може се поставити и питање: „Колико су стварно такви огледни часови релевантни за оглед, и колико ће бити ефикасни за стручно самоусавршавање и усавршавање наставника – посматрача огледних часова?“ Једна од тешкоћа у реализацији индивидуалног стручног усавршавања ове варијанте је и могућност присуствовања осталих наставника на огледним часовима. Због пословних обавеза и заузетости у наставном процесу поједини наставници не могу да присуствују огледним часовима, па обично огледне часове могу посјетити само они наставници који имају паузу или слободан час и наставници из супротне смјене који морају доћи раније у школу или остати у школи после прве смјене. Ову координацију посјета „наставника наставницима“ треба да изводе школски педагог и сваки наставник који ће реализовати огледни час.

Одређени организациони проблеми евидентни су и у припремним периодима и током реализације групног стручног усавршавања наставника. И у групном стручном усавршавању понекад је тешко доћи до релевантне литературе на основу које би се могли припремати часови интерактивног стручног усавршавања на нивоу актива наставника. Посебно треба нагласити да је током припремног периода веома битна сарадња школског педагога и наставника – водитеља сва четири споменута актива наставника како би припреме ових часова биле потпуно компатибилне са предвиђеним темама групног стручног усавршавања. Понекад је због презаузетости школског педагога и наставника веома тешко остваривати очекивану сарадњу. Током реализације ових часова дешава се да на активима не могу присуствовати сви наставници који припадају дотичним активима.

Ово је израженији проблем у већим школама, јер је у тим школама понекад веома тешко наћи и тај један слободан час на ком би се одржао час интерактивног стручног усавршавања наставника на нивоу актива. У овим школама тај час се обично планира и реализује послје завршетка наставе у другој смјени, тако да су наставници из прве смјене принуђени да дођу и други пут у школу. Некада су поједини наставници због различитих ванредних ситуација спријечени да буду на овим часовима, па су на неки начин и они оштећени у погледу групног стручног усавршавања. У мањим школама ови часови се обично планирају и реализују у периоду између двије смјене.

У ситуацијама колективног стручног усавршавања наставника унутар једне школе нису толико заступљени организациони проблеми колико у индивидуалном и групном стручном усавршавању. То је и оправдано, јер се колективно стручно усавршавање обично реализује једном годишње, па се настоје обезбиједити што повољнији услови реализације како не би дошло до никаквих проблема. Једини проблем који се манифестује у овој варијанти усавршавања специфичан је за школе са великим бројем наставника. У школама у којима има преко 50 наставника тешко је изводити час колективног стручног усавршавања у учионицама које су адаптивбилне за највише 30 учесника. Тада је тешко активирати наставнике и организовати тандемски или групни рад заснован на интерактивном приступу. У оваквим ситуацијама понекад морамо бити принуђени да школски колектив дијелимо у двије бројчано уједначене групе наставника тако да водитељ колективног стручног усавршавања треба уз помоћ асистента водитеља одржати исти час у двије учионице или два часа (један за другим) у свакој групи наставника.

Значај сарадње школског педагога и наставника приликом припремања и реализације интерактивног стручног усавршавања

Андрагошка функција школског педагога посебно долази до изражаја приликом припремања и реализације свих часова индивидуалног, групног и колективног стручног усавршавања као неодвојивих и повезаних конституенти модела интерактивног стручног усавршавања наставника унутар основне школе.

Пожељно је да школски педагог у улози андрагога цијело вријеме током припремања и реализације ових часова показује спремност за сарадњу, али исто тако да утиче и на међунаставничку сарадњу. Наиме, сарадња је неопходна између педагога и наставника, с једне стране, али и између самих наставника, с друге стране.

Сарадња се најбоље учи сарадњом. Сарадничке односе које подстиче школски педагог током припремања и реализације свих часова у оквиру интерактивног стручног усавршавања наставника врло добро примјеђују наставници у школи. На овај начин путем удруживања когнитивних, конативних и афективних снага школског педагога и свих наставника лакше се премошћују могући проблеми око припремања часова за интерактивно стручно усавршавање. Слично ће се дешавати и у реализацији ових часова. Једном „научено учење“ путем сарадње пресликаваће се са припремања и на реализацију. Веома је битно константно, одмјерено и ненаметнуто подстицање сарадње од стране школског педагога, и то највише из разлога да се стручно усавршавање наставника не доживљава као искључиво наметнуто „одозго“, већ да наставници путем ове сарадње схвате да су сви они заједно у тој интеракцији *и узрок и посљедица* личног, групног и колективног стручног усавршавања.

Евалуација и презентација токова и резултата интерактивног стручног усавршавања наставника

Колико ће бити успјешно и смисаоно интерактивно стручно усавршавање наставника унутар основне школе зависи и од правовремених повратних информација добијених на основу вредновања у току и на завршетку стручног усавршавања. У интерактивном стручном усавршавању наставника врши се континуирана (формативна) и сумативна (финална) евалуација.

Континуирана (формативна) евалуација

Основна сврха континуиране евалуације интерактивног стручног усавршавања је регулација и евентуална корекција и модификација процеса стручног усавршавања. Током цијеле школске године вреднују се сви часови индивидуалног и групног, па и колективног стручног усавршавања у оквиру интерактивног стручног усавршавања наставника.

Сви огледни часови на којима присуствују школски педагог и неколико наставника – посматрача вреднују се тако да сви, укључујући и наставника који изводи огледни час, испуњавају евалуациони лист о ефикасности огледног часа. Дакле, после изведеног огледног часа врши се евалуација и самоевалуација успјешности огледног часа. Приликом вредновања огледних часова у обзир се узима десет најрелевантнијих параметара који су кључни индикатори ефикасности огледног часа. После сваког изведеног огледног часа и попуњавања евалуационих протокола врши се *интерактивна кооперативна анализа* изведеног часа. Упоређују се резултати вредновања и самовредновања како би се кроз разговор између наставника – водитеља огледног часа, школског педагога и наставника – посматрача дошло до најобјективнијих показатеља ефикасности огледног часа. Важност овог разговора је у заједничкој идентификацији добрих и лоших страна изведеног огледног часа у сврху превенције нежељених и непотребних активности у даљем раду, не само наставника који је извео час, већ и код наставника – посматрача. Вриједност ове интерактивне кооперативне анализе је и у мотивисању наставника за даљи рад и лично усавршавање и напредовање у својој професији.

Четири пута током школске године вреднују се часови групног стручног усавршавања наставника. Пошто се групно стручно усавршавање изводи у четири циклуса, на сваком циклусу се на крају часа интерактивног стручног усавршавања врши вредновање ефикасности ових часова и самовредновање личног доприноса тој ефикасности, и то у оквиру дотичних актива наставника. И на овим часовима се вредновање врши на основу десет параметара најрелевантнијих за ефикасност часа стручног усавршавања наставника. Сви наставници у дотичном активу добијају по један евалуациони листић којег испуњавају када се заврши час групног стручног усавршавања (Види примјер листића у приложеној припреми за час интерактивног стручног

усавршавања наставника!). Испуњавање листића се врши индивидуално, али наставници се могу и међусобно договарати око процјене неких параметара ефикасности ових часова. На овај начин се још више објективизира евалуација часа групног стручног усавршавања.

Слика 6.: (Само)вредновање интерактивног стручног усавршавања



Док вреднују изведени час наставници аутоматски већ добијају повратну информацију колико је час био ефикасан за дотични актив. Послије сваке евалуације ових часова школски педагог и наставник – водитељ актива добијају повратне информације које су корисне за припремање наредних часова који ће се изводити у наредним циклусима групног стручног усавршавања наставника.

И на часовима колективног стручног усавршавања наставника обавља се евалуација ефикасности истих. Наиме, најрепрезентативнији показатељ ефикасности часа колективног стручног усавршавања је квантитет партиципације и ниво слагања свих наставника приликом извођења заједничког закључка на крају овог часа. Сви утисци које наставници понесу са овог часа могу се искористити за припремање наредних часова колективног стручног усавршавања у оквиру цјеловитости интерактивног стручног усавршавања наставника.

Сумативна (финална) евалуација

Када се заврши друго полугодиште текуће школске године тада се и завршава интерно стручно усавршавање наставника за дату школску годину. Послије другог полугодишта, и то негдје средином мјесеца јуна врши се сумативна (финална) евалуација и презентација резултата интерактивног стручног усавршавања наставника за сва три облика усавршавања (индивидуално, групно и колективно). На сједници Наставничког вијећа (средином јуна) школски педагог подноси сумативни извјештај свих резултата евидентираних током године са огледних часова, те часова групног и колективног усавршавања.

Презентација свих резултата која се износи цијелом школском колективу представља, у ствари, финалну евалуацију или, другачије речено, „евалуацију свих евалуација“. На Наставничком вијећу наставници имају прилику да се упознају са свим резултатима интерактивног стручног усавршавања и да се равноправно укључе у *интерактивну расправу* о предностима и ограничењима реализованог интерног интерактивног стручног усавршавања наставника за дату школску годину.

Корисна страна финалне евалуације огледа се у доношењу сумативних закључака као резултата интерактивне расправе свих наставника. Сви добијени закључци представљају смјерницу за предузимање наредних корака у погледу евентуалних модификација и прогресивног унапређивања интерног интерактивног стручног усавршавања наставника основне школе у свим његовим етапама. Дакле, ефекти сумативне (финалне) евалуације представљају основу за усавршавање планирања, програмирања, припремања, реализације и евалуације интерактивног стручног усавршавања наставника.

Преглед тангентних истраживања о стручном усавршавању

У задње три деценије познато је неколико студија које су се бавиле проучавањем и истраживањем феномена стручног усавршавања. Као значајне резултате истраживања издвајам

само неке који се могу довести у везу са теоријским основама овог истраживања, с једне стране, и планирањем и реализацијом овог експерименталног истраживања утицаја интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове преференције о стручном усавршавању уопште, с друге стране.

Републички и покрајински просвјетно-педагошки заводи тадашње СФРЈ (Југославија) извршили су 1979. године прелиминарна истраживања о образовној технологији у СФРЈ. Поједини задаци истраживања односили су се на *организацију перманентног усавршавања*. Анкетирањем је било обухваћено укупно 607 наставника и васпитача. Од укупног броја анкетираних њих 82% сматра да усавршавање наставника за „увођење иновација не треба бити организовано“, јер се наставници највише добровољно укључују у перманентно усавршавање; 66,7% испитаника сматра да просвјетно-педагошка служба треба да буде носилац перманентног усавршавања. На питање о *најпогоднијим облицима за усавршавање наставника за иновације* дати су сљедећи одговори:

- 63,2% - семинар као најпогоднији облик,
- 37,4% - практичне демонстрације,
- 35,4% - стручни активи,
- 34,4% - краћа савјетовања,
- 23% - полугодишња или годишња специјализација и
- 11,7% - образовање на даљину са одговарајућим испитом (Аранђеловић, 1983).

Расправљајући о превладавању тешкоћа стручног усавршавања наставника основне школе Сврдлин (1981) истиче објективне и субјективне узроке тешкоћа стручног усавршавања наставника. Према том испитивању просвјетни савјетници сматрају да *највеће тешкоће у стручном усавршавању* настају:

- због недостатка стручне литературе,
- јер програми и пракса стручног усавршавања нису усклађени са потребама наставно-васпитног процеса,
- зато што недостаје верификација стручног усавршавања наставника,
- због одсуства стимулсања оних који више раде на свом стручном усавршавању,
- јер нема синхронизације у раду међу онима који раде на стручном усавршавању наставника,
- због нејасноћа око обавезности стручног усавршавања, односно неодређености да ли се то ради у радном или и у слободном времену,

- због недостатка материјалних средстава за окупљање наставника, итд.

Исти просвјетни савјетници сматрају да наставнике *највише може подстаћи на стручно усавршавање* сљедеће:

- лична жеља и настојања да прошире своје знање,
- сазнање да у раду могу постићи боље резултате уколико раде на проширењу и продубљавању свога знања,
- упоређивање себе са другима при чему сазнају да заостају у знању,
- контрола рада наставника, њихово суочавање са критиком ако не раде добро, ако се стручно не усавршавају,
- вредновање квалитета рада наставника,
- добра организација рада у школи која и наставнике вуче и подстиче на трагање за знањима,
- тежња за афирмацијом, за потврдом себе као радника и човјека,
- повољни услови за рад и стручно усавршавање, итд.

Проблемом евалуације перманентног усавршавања наставника бавио се Душан Косановић. Он је анкетирао 51 савјетника и 51 директора и упоређивао њихова мишљења о: задовољству ужестручним знањем наставника, педагошко-психолошким знањем наставника и идеолошко-политичким организовањем наставника; односу наставника према стручном усавршавању као професионалном задатку; сметњама за веће ангажовање наставника у перманентном стручном усавршавању и о основама заснивања програма стручног усавршавања наставника. Мишљења директора и савјетника у погледу *задовољства ужестручним знањем наставника* прилично су неусклађена:

Директори: потпуно задовољни 20%, дјелимично задовољни 72% и нису задовољни 0%;

Савјетници: потпуно задовољни 2%, дјелимично задовољни 86% и нису задовољни 12%.

Неуједначена су мишљења компетентних фактора (директора и савјетника) о *педагошко-психолошкој спремности наставника*:

Директори: потпуно задовољни 8%, дјелимично задовољни 78% и нису задовољни 14%;

Савјетници: потпуно задовољни 0%, дјелимично задовољни 78% и нису задовољни 22%.

Ови показатељи имплицирају дисхармонију акције педагошко-инструктивне службе у перманентном стручном усавршавању

наставника. Мишљења објективних фактора о *идеолошко-политичкој организованости наставника* су уравнотежена:

	потпуно задовољни (f)	дјелимично задовољни (f)	нису задовољни (f)
<u>Директори</u>	14	28	9
<u>Савјетници</u>	9	32	10

Овом проблему је посвећена одређена пажња што је и резултат друштвено-политичке климе тадашњег времена. Пропорционална су мишљења директора и савјетника о *односу наставника према стручном усавршавању као професионалном задатку*:

	перманентно раде на стручном усавршавању (f)	повремено раде на стручном усавршавању (f)	занемарили су стручно усавршавање (f)
<u>Директори</u>	9	31	12
<u>Савјетници</u>	7	35	9

Ови резултати указују на добру удруженост директора и савјетника на заједничком послу перманентног усавршавања наставника. Директори и савјетници различито рангирају *сметње за веће ангажовање наставника у перманентном стручном усавршавању* (1. нерјешено стамбено питање, 2. породичне прилике, 3. финансијске прилике, 4. презаузетост на послу, 5. здравствено стање, 6. недостатак стручне литературе, 7. у школи се не вреднује усавршавање, 8. не стимулише се стручно усавршавање, и 9. друго).

<i>Сметње за веће ангажовање наставника у перманентном стручном усавршавању</i>	<u>Директори</u> (ранг)	<u>Савјетници</u> (ранг)
- нерјешено стамбено питање	2	4
- породичне прилике	7,5	5
- финансијске прилике	1	2
- презаузетост на послу	7,5	8
- здравствено стање	-	-
- недостатак стручне литературе	5,5	3
- у школи се не вреднује усавршавање	4	7
- не стимулише се стручно усавршавање	3	1
- друго	5,5	6
Ro = 0,637 (ранг корелација)		

Различита одређења у свих девет питања су вјероватно због тога што директори уносе више субјективних премиса при одређењању, а савјетници бирају неутралније премисе при одређењању. У појединим *варијацијама заснованости програма стручног усавршавања наставника* постоје евидентне разлике у мишљењима директора и савјетника (потребе за увођењем новина у наставу и лично уочавање типичних проблема), што указује на постојање несклада у дејству директора и наставника за перманентно стручно усавршавање на основу веома значајних мотива као што су:

- лично уочавање типичних проблема,
- потреба иновирања наставе,
- испитане индивидуалне потребе,
- склоности директора у конципирању наставног тока,
- и друго (Косановић, 1982).

Наставнички колектив је један од битних мотивационих фактора стручног усавршавања наставника. Николић је анкетирао 50 наставника и 50 професора из 15 основних и осам школа усмјереног образовања са ужег и ширег подручја општине Чачак у Србији. Фокус истраживања је био на *мотивационом стању наставника у сврху стручног усавршавања*. Према изјави 76% наставника, у њиховим колективима има од један до три наставника које би требало предложити за неку награду или орден зато што су изузетно радни. На питање: „Да ли нерадан просвјетни радник трпи од колектива неки пријекор или казнену мјеру?“, 60% наставника је рекло „НЕ“, 14% „ДА“, док су остали одговори били „МОЖДА“ и „НЕ ЗНАМ“. Показало се да 50% наставника сматра да иноваторе у школама прећуткују. Око 46% наставника сматра да би у самом кругу својих колега могли добити најјаче подстицаје за повећану активност у свом раду, па и за стручно усавршавање. У мањем опсегу би их мотивисали неки подстицаји изван самог колектива. Око 20% наставника истиче да би објективније и правичније награђивање према раду било главни подстрек у правцу усавршавања. На питање: „Који се проблеми у просвјети прећуткују, а по твом су мишљењу необично важни?“, око 50% наставника је одговорило да су то рад, квалитет рада и награђивање односно вредновање рада. Око 75% наставника није у свом радном вијеку одржало ниједно предавање ни пред наставничким вијећем, ни на стручном активу, ни на семинару. У школама се вриједни наставници веома мало похваљују, а то наставницима представља веће задовољство од било које друге награде. Један број наставника помиње страх од

неуспјеха као главну препреку да се крене у усавршавање. Сви резултати овог истраживања указују на „лошу стварност“ и на чињеницу да је наставнички колектив недовољно искоришћен као мотивациони фактор стручног усавршавања наставника (Николић, 1983).

Упитником који садржи 56 варијабли испитани су *мишљења и ставови студената постдипломског студија* „Менаџмент Непрофитних организација и социјално заговарање“ (n = 24) о *стручном усавршавању*. Не dvojбено је да 100% ових испитаника жели повећати квалитет свог стручног усавршавања што може користити и даватељима услуга, испитаници желе имати утицај на избор садржаја, преферирају радионице као методички и организацијски облик рада, а подједнако желе усавршавања из струке, планирања, евалуације, комуникацијских вјештина руковођења, вођења и управљања (Bircar, 2008).

У истраживању Жељке Бурцара (2005) на узорку учитеља основних школа (n = 306) утврђене су *потребе за стручним усавршавањем учитеља*, те се из резултата тог истраживања може закључити како потребе за стручним усавршавањем постоје, и да:

- учитељи желе стручна усавршавања на којима ће се налазити и измјењивати искуства из праксе,
- организација рада требала би бити у малим групама методом радионица,
- садржаји би се требали одређивати према стварним потребама учитеља,
- недостатак средстава не би требао бити препрека стручним усавршавањима, посебно изван мјеста становања,
- сваки облик организованог усавршавања је добродошао,
- на квалитет предавача учитељи немају великих примједби,
- желе писане материјале с усавршавања,
- извјештавање о усавршавањима је добро на свим нивоима,
- изгледа како нема довољно усавршавања с темом евалуације (Исто, 2008).

Бранко Богнар је школске 2001/2002. године у Основној школи „Владимир Назор“ из Славонског Брода у Хрватској у виду акционог истраживања (магистарски рад) реализовао пројекат „*Критичко-еманципацијски приступ стручном усавршавању учитеља основне школе*“. Пројекат се базирао на двије цјелине: рефлексивни практикум и акционо истраживање. У првом полугодишту организовао је десет двочасовних сусрета (два пута мјесечно) у виду *педагошких радионица*, док су између радионица

наставници разредне наставе имали *самосталне активности*. Узорком акционог истраживања било је обухваћено 12 учитеља, три предметна наставника и два стручна сарадника. На основу *презентација догађаја* на својим часовима, *педагошких радионица, самосталних активности*, „рефлексција у акцији“, „рефлексција након акције“ и *током цијелог акционог истраживања* учитељи су могли да отварају нова питања, да рефлектују себе и праксу, и на основу *планирања побољшања* мијењају и унапређују тзв. „критичко-еманципацијску праксу“. Најзначајнији резултати овог акционог истраживања квалитативно су анализирани, те интерпретирам само најрепрезентативније:

- тежња ка остварењу симетричне комуникације није достигнута; у првом дијелу доминирала је улога водитеља, а у другом дијелу најактивнији су били учитељи – акциони истраживачи; симетрична комуникација зависи од професионалне компетенције, тренутних преокупација и спремности учесника на активно укључивање у пројекат;
- већа је активност учитеља у планирању активности; у првом дијелу (прво полугодиште) учитељи су врло мало учествовали у планирању, за разлику од другог дијела (друго полугодиште) гдје су учитељи – акциони истраживачи готово у потпуности преузели ту улогу; остали учитељи су и даље врло мало учествовали у планирању;
- већи је допринос учитеља у теоријском осмишљавању програма; учитељи – акциони истраживачи све више преузимају активну улогу у теоријском осмишљавању својих истраживања што је велика разлика у односу на први дио пројекта, гдје је за то био одговоран само водитељ;
- учесници су имали могућност рећи шта мисле, премда ту могућност нису сви користили;
- пројекат је био утемељен на *слободном избору учесника*; не постоје или су врло ријетке појаве у којима се настоји утицати на друге саговорнике гратификацијом, застрашивањем, сугестијама или завођењем (Vognar, 2008).

Овај пројекат има доста сличних и тангентних коцепцијско-организационих и методолошко-садржинских елемената у односу на модел интерактивног стручног усавршавања наставника основних школа који је приказан у овој књизи.

У наредним поглављима приказујем методологију и резултате експерименталног истраживања ефикасности утицаја интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове преференције о стручном усавршавању уопште.

**ЕМПИРИЈСКИ ПРИСТУП
ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА**

МЕТОДОЛОГИЈА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Методологију мог експерименталног истраживања ефикасности *утицаја интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове преференције о стручном усавршавању уопште* представљају логички структурирани, повезани и експлицирани сљедећи аспекти:

- ПРОБЛЕМ И ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА,
- ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА,
- ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА,
- ВАРИЈАБЛЕ У ИСТРАЖИВАЊУ,
- ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА,
- МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА,
- ПОПУЛАЦИЈА И УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА,
- ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА И
- СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА.

Сви наведени методолошки аспекти представљају основу за извођење и интерпретацију резултата експерименталног истраживања, као и неопходан допринос финалном извођењу закључног разматрања и препорука.

Проблем и предмет истраживања

*„Да би се у васпитању дјеце постигао успјех,
људи који васпитавају треба непрестано
себе да васпитавају“.*

(Л. Н. Толстој према Петровићу)

Од зачетка првих педагошких мисли и идеја, па све до данас, нема тог педагога који није у свом стваралачком опусу споменуо или бар наговјестио педагошку законитост „да се човјек учи док је жив“. Идеја о перманентности васпитања стара је колико и само васпитање. Човјеково дуговјековно истраживање „тајни природе“ и његовог положаја у њој условило је развојност схватања човјека о суштини његовог „бивствовања“ као и развојност односа човјека

према природи и другим људима, што је, паралелно, имало утицаја и на дијалектику мишљења о васпитању као сложенем друштвеном феномену.

Савршенство природних веза и односа човјек настоји да изгради и у друштвено цивилизованом окружењу. Тежња ка савршенству и стицању компетенција које су у тренду иманентна је сваком човјеку. Ићи „у корак“ са временом, научним достигнућима и савременим вриједносним оријентацијама значи „поставити“ човјека у позицију да буде „у тренду“, да је прихваћен од других људи који прате тај исти тренд. Ова прича о актуелном тренду односа човјека, природе и друштва наставља се и мијења у новим трендовима бесконачног континуума времена. Човјеково усавршавање није само проблем „уклапања“ човјека у природу и социјалне интеракционе односе, већ је то и проблем који се тиче самоваспитања човјека и његовог васпитног утицаја на друге људе.

Наставничка професија, као и све друге професије, изложена је „вањским“ утицајима који дјелују на њих у смислу сагледавања тренутне улоге у датој професији и на „пројектовање“ нових и надолазећих компетенција у блиској и даљој будућности. Веома јак утицај на сагледавање перспективних праваца у наставничкој професији врши убрзани развој и напредак научних и техничких достигнућа, као и педагошко-експертска и друштвена схватања о новим парадигмама у васпитању, а гдје се посебно истичу схватања о тенденциозним компетенцијама ученика за ближу и даљу будућност. Дакле, наставницима се намеће неопходност сталног стручног усавршавања, јер ни наука, ни техника, а ни друштво „не стоји у мјесту“. Управо од савршенства наставника и њихових професионалних компетенција могу да зависе и васпитни утицаји на дјецу и омладину.

Познато је да педагошка теорија и пракса прати достигнућа других наука и користи прилику да кроз васпитање дјелује у обрнутом смјеру, односно да утиче на развој научне мисли и сазнања. Дакле, константно је присутан континуирани утицај напретка науке на напредак васпитања, и обрнуто, напретком васпитања може се утицати и на напредак науке.

Проблем стручног усавршавања наставника до данашњег времена односио се на имплементацију интенција наставника – појединаца и/или надлежних институција. Увијек су постојали наставници – појединци који су се усавршавали не базирући се на постојеће и/или непостојеће институције, центре и службе за стручно усавршавање. С друге стране, због могућег

неангажовања одређене популације наставника на подручју стручног усавршавања организовани су интенционални институционални облици и методе стручног усавршавања као одраз бриге друштва за унапређивање система васпитања и образовања. Организационе форме стручног усавршавања наставника и данас су регулисане путем Закона и Правилника на одређеном нивоу образовања. Ове форме су, исто тако, биле регулисане и у другој половини XX вијека, што нам указује на постојање још увијек присутне и озбиљне бриге друштва за стручно усавршавање наставника.

Екстерни облици и методска рјешења друштвено организованог стручног усавршавања наставника најчешће су организовани (а што је и данас случај) од стране Педагошких завода или Центара за усавршавање наставника, а претежно се реализују као: семинари, савјетовања, округли столови, студијска путовања, стручна окупљања наставника и слично. Треба нагласити да је ова форма стручног усавршавања веома скупа, те као таква изискује велика материјално-техничка улагања уз експертска ангажовања, па је самим тим и рјеђе у примјени.

За разлику од екстерних приступа, интерни школски приступи своде се на ангажовања наставничких колектива на подручју стручног усавршавања, али под ингеренцијом школске педагошке службе као одговорног планера, програмера, координатора и евалуатора стручног усавршавања наставника унутар школе. Досадашња искуства у школској пракси показала су да се интерном стручном усавршавању наставника, од школе до школе, приступа на скоро исте организационе начине. Углавном је још увијек присутно планирање и програмирање стручног усавршавања наставника по вертикали или „одозго“, односно искључиво од стране педагошке службе, а евидентан је и податак да интерно (унутаршколско) стручно усавршавање, још увијек, углавном, није засновано на социјалним интеракцијама. Сви садржаји, облици и методе интерног стручног усавршавања који су се планирали у досадашњој школској пракси доминантно су били исходиште уобичајено веома сличних приступа школских педагога, и то са занемаривањем социјалне интеракције наставника, а познато нам је да је интерактивно учење теоријски утемељен и експериментално провјерен тренд учења када је у питању рад са ученицима. Најчешће се планирање и програмирање садржаја, облика и метода стручног усавршавања вршило (а још увијек се врши) по „ad – hoc“ методологији како би се програм интерног школског стручног усавршавања „што прије

уклопио“ као обавезни анекс Годишњег програма рада школе. Показало се да овакав начин програмирања интерног стручног усавршавања наставника задовољава углавном образовне потребе, интересовања и интенције школских педагога, док, с друге стране, занемарује хуманистичке принципе задовољавања индивидуалних, групних и институционалних образовних потреба наставника (што на неки начин „замрзава и успорава“ развој наставничких професионалних компетенција), па чак и релевантних и актуелних педагошко-андрагошких потреба за стручним усавршавањем. Управо због ових разлога **ПРОБЛЕМ** овог истраживања је трагање за изналажењем рационалнијег и интерактивно заснованијег програма стручног усавршавања наставника у коме би се удовољило реалним и савременим потребама наставника, школе и иновативним интенцијама.

Проучавање и истраживање овог проблема подразумемијева и претходно анализирање досадашњих теоријских схватања и емпиријских доказа о програмирању и иновирању стручног усавршавања наставника, с једне стране, као и о савременим схватањима о стручном усавршавању уопште, с друге стране. У педагошкој и другим публицистикама познато је неколико студија у којима су презентовани резултати проучавања и истраживања феномена стручног усавршавања, као што су: о неким запостављеним садржајима у образовању и усавршавању наставника (Сврдлин, 1968); перспективније и темељније рјешавање питања образовања и усавршавања наставника (Вељковић, 1968); стручно усавршавање просветних радника (Танчић, 1975); превладавање тешкоћа стручног усавршавања наставника основне школе (Сврдлин, 1981); питање избора садржаја за стручно усавршавање наставника (Сврдлин, 1982); оспособљавање наставника за прихватање и примјену иновација (Аранђеловић, 1982); образовање и усавршавање педагошких кадрова у функцији преображаја образовања и васпитања (Недовић, 1982); проблеми оспособљавања наставника за савремено перманентно професионално самообразовање (Продановић, 1982); улога школског педагога у стручном усавршавању наставника у образовно-васпитним центрима усмјереног образовања у организацијама удруженог рада (Тодосијевић – Божић, 1982); евалуација перманентног усавршавања наставника (Косановић, 1982); наставнички колектив као мотивациони фактор стручног усавршавања наставника (Николић, 1983); усавршавање педагошких кадрова у функцији модернизације технологије васпитно-образовног

процеса (Влаховић, 1983); перманентно усавршавање педагошких кадрова за примјену иновација (Аранђеловић, 1983); наставник у условима савремених промјена (Илић, 1991); стручно усавршавање наставника у Енглеској (Максимовић, 1996); критичко-еманципацијски приступ стручном усавршавању учитеља основне школе (Богнар, 2001/2002); стратегије и програми стручног усавршавања и професионалног развоја наставника у земљама у транзицији (Кнежевић – Флорић, 2002); стално стручно усавршавање наставника у функцији унапређивања васпитно-образовног рада (Милијевић, 2002); реформа обуке и стручно усавршавање наставника (Милинчић, 2002); акционо истраживање као метод усавршавања рефлексивних и креативних способности наставника (Живковић, 2002); потребе за стручним усавршавањем учитеља (Бурцар, 2005); мишљења и ставови студената постдипломског студија о стручном усавршавању (Бурцар, 2008) и сличне студије. Проучавања и истраживања ових феномена, као и синтеза и критичка евалуација свих резултата презентованих у овим студијама биле су посебно инспиративне и представљале су повод за пројектовање методологије овог експерименталног истраживања ефикасности интерактивног стручног усавршавања наставника.

Проучавати и истраживати овај феномен значи хватати се у коштац са индивидуалним образовним потребама наставника, групним образовним потребама или потребама стручних актива наставника, колективним или школским образовним потребама (гдје све наведене потребе могу бити резултат интерактивно заснованог планирања, програмирања, реализације и верификације стручног усавршавања наставника) и научно-иновативним потребама какве су својствене искључиво савременим педагошко-андрагошким схватањима. С тога, **ПРЕДМЕТ** овог истраживања може се дефинисати као синтеза теоријског проучавања и експерименталног испитивања утицаја интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове преференције о стручном усавршавању уопште. Између осталог, неопходно је и идентификовати савремене образовне потребе наставника и иновативне интенције педагошко-андрагошких схватања за стручним усавршавањем истих како би се испитале могућности за рационализацијом програмирања садржаја, облика и метода стручног усавршавања, али искључиво у складу са резултатима интерактивно засноване идентификације потреба и интересовања наставника.

Овим проучавањем и емпиријским испитивањем покушава се превазићи слаба страна досадашње праксе програмирања, имплементације и валоризације стручног усавршавања наставника која се одликовала „вертикалним – одозго“ приступом са одсуством социјалне интеракције као веома битне основе програмирања, имплементације и валоризације стручног усавршавања наставника. Овако замишљено истраживање налази доста додирних тачака код бројних теоретичара образовања одраслих који сматрају да је утврђивање образовних потреба „први корак у развоју програма“, односно основа успјешности планирања и програмирања образовања одраслих.

Зашто одступати од интерактивног стручног усавршавања наставника када се већ неколико задњих година интеракција на ученичком узрасту показала као ефикасан искорак за стицање и развој компетенција неопходних за XXI вијек? Ово је и основно проблемско питање које се намеће у овом раду, и то у смислу размишљања о унапређивању савремених професионалних компетенција наставника.

Значај истраживања

Проучавање и испитивање проблема изналажења рационалнијег и интерактивно заснованијег програма стручног усавршавања наставника у коме би се удовољило реалним и савременим потребама наставника, школе и иновативним интенцијама педагошко-андрагошких схватања које су усмјерене ка актуелним схватањима о стручном усавршавању уопште није само од значаја за унапређивање рада сваког наставника него се овај проблем рефлектује много шире, те као такав има вишеструки значај. Уопштено говорећи можемо истаћи као веома битне теоријски, практични и друштвени значај овог истраживања.

Када говоримо о *теоријском значају* овог истраживања тада првенствено мислимо на узрочно-последичне односе теоријског проучавања и емпиријског испитивања овог феномена који заузврат утичу на развој и богаћење теорије. Резултати проучавања и испитивања феномена стручног усавршавања наставника заснованог на провјереној ефикасности интерактивног учења највише доприносе богаћењу, а самим тим и развоју теоријске мисли и сазнања на подручјима андрагошке дидактике и методике рада педагога. Управо у овим педагошким научним

дисциплинама највише долази до изражаја развој и богаћење теорије стручног усавршавања наставника (одраслих) као и напредак теоријских схватања о улози педагога као одговорног програмера, координатора и евалуатора стручног усавршавања наставника. Поред андрагошке дидактике и методике рада педагога теоријски значај истраживања се огледа и у још неким педагошким дисциплинама, гдје можемо посебно издвојити педеутологију, педагошку комунологију, школску педагогију и дидактику.

Поред теоријског значаја ово истраживање има и *практични значај*. Значајна је улога резултата емпиријског испитивања гдје су се испитале потребе и могућности иновирања стручног усавршавања наставника, и то у духу мијењања преференција наставника о стручном усавршавању уопште. Позитивни ефекти спроведеног испитивања указују на другачија практична рјешења када је у питању програмирање, имплементација и евалуација садржаја, облика и метода стручног усавршавања наставника. Могуће модификације у организацији усавршавања наставника нису само од практичног значаја за наставнике, већ се оне рефлектују и на развој и унапређивање компетенција ученика. Сваки искорак у усавршавању наставника има доста додирних елемената и са искорак у пракси рада наставника са ученицима што се одражава на побољшање резултата ученичких постигнућа у било ком васпитном погледу.

Напредак у стручном усавршавању наставника није напредак који се тиче само школе као једне од друштвених установа. Рационални и интерактивно засновани пут стручног усавршавања наставника има много већи *друштвени значај*. Проблем усавршавања наставника није проблем само једне професије него проблем свих професија које је друштво осмислило. Сваки посао човјек настоји да рационализује и поједностави како би у што мање времена са што мање труда и улагања постигао што више успјеха. Успјешност усавршавања наставника одражава се и на успјешност свих активности у било којој школи и на било ком нивоу школовања. Наставници би на неки начин требали ићи „испред друштва“, тако да би управо наставници били важнији носиоци идеја унапређивања друштва и друштвених односа.

Циљ и задаци истраживања

Циљ овог експерименталног *истраживања* је испитивање ефикасности утицаја интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове преференције о стручном усавршавању уопште у односу на утицај уобичајеног (традиционалног) стручног усавршавања наставника.

Диференцијацијом и конкретизацијом циља истраживања може се говорити о неколико каузално разрађених *задатака истраживања* који представљају фундаменталне сегменте проблема и предмета нашег истраживања, а под њима подразумемијевам:

1. Испитати да ли ће наставници који се интерактивно стручно усавршавају имати афирмативније изграђене *ставове о интерактивном учењу* у односу на наставнике који ће се традиционално стручно усавршавати;
2. Установити значајност разлика *вриједносних оријентација према плану и програму стручног усавршавања наставника* који ће се интерактивно стручно усавршавати у односу на наставнике који ће се усавршавати по концепту традиционалног стручног усавршавања;
3. Утврдити да ли ће се интерактивним стручним усавршавањем више *задовољавати образовне потребе наставника за стручним усавршавањем* него код наставника који ће се уобичајено (традиционално) стручно усавршавати;
4. Испитати значајност разлика *мотивисаности за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса* наставника који ће се интерактивно стручно усавршавати у односу на наставнике који ће се традиционално стручно усавршавати и
5. Установити *интермедијалну ефикасност интерактивног стручног усавршавања наставника* и испитати мишљења наставника експерименталне групе о интерактивном стручном усавршавању наставника.

Варијабле у истраживању

Ово истраживање има карактер синтезе теоријског проучавања и експерименталног провјеравања ефикасности интерактивног стручног усавршавања у контексту узрочно-последичне повезаности са релевантним претпоставкама услова и развоја интерног стручног усавршавања наставника, као и промјена у преференцијама наставника према стручном усавршавању уопште. Наиме, у овом експерименталном истраживању могу се дефинисати сљедеће зависно и независно промјењиве варијабле:

1) *Зависно промјењиве* варијабле су:

- ставови наставника о интерактивном учењу,
- вриједносне оријентације наставника према програму стручног усавршавања наставника,
- ефикасност задовољавања образовних потреба наставника,
- мотивисаност наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса и
- интермедијална ефикасност интерактивног стручног усавршавања наставника и мишљења наставника експерименталне групе о интерактивном стручном усавршавању.

2) *Независно промјењива* варијабла (експериментални фактор) је једногодишњи континуирани комплексни модел интерактивног стручног усавршавања наставника (индивидуално, тандемско, *групно – стручни активи* и колективно).

Поред зависних и независних варијабли дефинисане су и *контролне варијабле*. Контролне варијабле узимам у обзир ради анализирања њихових веза и односа према разноврсним аспектима дефинисаних зависних и независних варијабли, и то релевантних претпоставки промјена у преференцијама наставника према стручном усавршавању уопште (ставови о интерактивном учењу, вриједносне оријентације према програму стручног усавршавања наставника, образовне потребе

наставника и мотивисаност наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса). Наиме, у обзир су узете сљедеће контролне варијабле:

- пол наставника,
- године радног стажа наставника и
- узрасни ниво ученика у настави (разредна, разредно-предметна и предметна) и научно усмјерење и предметно подручје наставника – стручни актив наставника.

Хипотезе истраживања

Анализирајући проблем и предмет, аналогно циљу и задацима овог истраживања полазимо од главне хипотезе и са њом у складу неколико међусобно условљених и повезаних помоћних хипотеза.

Главна хипотеза

Може се претпоставити да интерактивно стручно усавршавање наставника има ефикаснији утицај на преференције наставника о стручном усавршавању уопште од утицаја уобичајеног (традиционалног) стручног усавршавања наставника.

Помоћне хипотезе

1. Претпоставља се да ће наставници који су се интерактивно стручно усавршавали имати афирмативније изграђене ставове о интерактивном учењу у односу на наставнике који су се традиционално стручно усавршавали;
2. Вјероватно је да ће постојати значајна разлика вриједносних оријентација према плану и програму стручног усавршавања наставника у корист наставника који су се интерактивно стручно усавршавали у односу на наставнике који су се усавршавали по концепту традиционалног стручног усавршавања;
3. Могуће је да ће се интерактивним стручним усавршавањем више задовољавати образовне потребе наставника за

стручним усавршавањем него код наставника који су се уобичајено (традиционално) стручно усавршавали;

4. Могуће је да ће постојати значајна разлика мотивисаности за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса у корист наставника који су се интерактивно стручно усавршавали у односу на наставнике који су се традиционално стручно усавршавали и
5. Претпоставља се да се интерактивно стручно усавршавање током године (интермедијално) показало високо ефикасним и да наставници експерименталне групе имају позитивно мишљење и прихватају интерактивно стручно усавршавање.

Методе, технике и инструменти истраживања

Разматрајући проблематику свеукупног истраживања, дефинисаност циља и задатака емпиријског приступа проблему истраживања, као и специфичности прикупљања података у односу на варијабле и њихове индикаторе оправдано је употребити следеће *научноистраживачке методе*, и то:

- 1) Метода теоријске анализе и синтезе и
- 2) Експеримент са паралелним групама.

У зависности од примјењених метода истраживања, а посебно од контекста проучавања и испитивања свих наведених варијабли примјењене су следеће *научноистраживачке технике*:

- 1) Анализа садржаја,
- 2) Анализа документације,
- 3) Анкетирање,
- 4) Процјењивање и
- 5) Групни интервју.

Сходно примјени одређених специфичних техника истраживања за ово истраживање употребљени су следећи *научноистраживачки инструменти*:

- 1) Протокол за студијску анализу садржаја (ПРОЗАС),
- 2) Протокол за анализу документације (ПРОЗАД),
- 3) Скала процјене за наставнике о интерактивном учењу (СНОИНУ),

- 4) Упитник за наставнике о вриједносним оријентацијама према плану и програму стручног усавршавања наставника (ВОПИПСУН),
- 5) Упитник за наставнике о образовним потребама наставника за стручним усавршавањем (ОПНАС),
- 6) Упитник за наставнике о мотивисаности наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса (МОНАСПИ) и
- 7) Протокол за групни интервју (ПРОЗГИ).

1) Протокол за студијску анализу садржаја - ПРОЗАС

Овај протокол намијењен је за студијску анализу садржаја монографија, зборника, енциклопедија, рјечника, лексикона, часописа, листова, приручника, ВЕБ (www) страница и других извора. У оквиру јединица анализе садржаја протоколишу се слjedeће: интерактивно учење, стручно усавршавање и интерактивно стручно усавршавање, али с посебним нагласком на одрасле, односно на наставнике.

2) Протокол за анализу документације - ПРОЗАД

Примјеном овог протокола прикупљају се и анализирају подаци о социо-персоналним и професионалним обиљежјима рада наставника, њиховој укључености и специфичностима учешћа у различитим стручним активима, као и подаци о временској динамици, садржајима и видовима реализације садржаја плана и програма унутаршколског стручног усавршавања наставника. Сви ови подаци протоколишу се и анализирају на основу два документа, и то: Годишњи програм рада школе и План и програм стручног усавршавања наставника.

3) Скала процјене за наставнике о интерактивном учењу - СНОИНУ

Скала процјене „СНОИНУ“ намјењена је испитивању ставова наставника основних школа о интерактивном учењу. Ова скала садржи елементе педагошког тренда и савременог схватања о већ имплементираном интерактивном учењу основношколаца.

У пилот истраживању провјеравана је на узорку од 307 наставника основних школа. Том приликом утврђена је поузданост од $r = 0,93$ (Кронбахов алфа коефицијент: Види у прилогу рада!). Поред општих података о наставницима (назив школе, мјесто, назив наставног предмета који наставници предају, разред који тренутно воде наставници разредне и разредно-предметне наставе, године радног стажа у настави и пол наставника) коначна верзија скале има 20 ајтема (тврдњи), од којих су неафирмативне тврдње под редним бројевима 4, 7, 8, 9, 12, 14, 17, 18 и 20, тако да је у овим тврдњама обрнут смјер бодовања (приликом обраде података).

Дискриминативност тврдњи израчунавана је помоћу ајтем – тотал корелације, односно преко корелације резултата које су испитаници постигли на одређеној ставци (тврдњи) и резултата које су постигли у цјелокупном процјењивању. Све тврдње чија је корелација значајна доприносе процјењивању, те имају задовољавајућу дискриминативност. У коначној варијанти ове скале добијена је дистрибуција која значајно одступа од нормалне, што је доказано Смирнов-Колмогорљевим тестом, гдје је $D = 0,116$, $df = 307$, $p = 0,000$ (Види у прилогу рада!). Због значајног одступања ове дистрибуције од нормалне неопходно је при обради података примјењивати непараметријске статистичке поступке.

Ваљаност инструмента утврђена је анализом експерата за методолошку релевантност инструментарија и помоћу факторске анализе (Види у прилогу рада!). Варимакс ротацијом екстраховали смо три скоро подједнако доминантна фактора који објашњавају 57,7 % варијансе варијабле став о интерактивном учењу, и то:

***I* фактор**

Лажно-песимистичка функционалност интерактивног учења, објашњава

20,7 % варијансе варијабле, а има карактеристике доминирајућег фактора (фактор је детерминисан тврдњама под редним бројевима: 4, 7, 8, 9, 10, 14, 16 и 18).

II фактор

Апликативна ефикасност интерактивног учења, објашњава 19,2 % варијансе варијабле (фактор је детерминисан тврдњама под редним бројевима: 1, 2, 3, 5, 11, 12 и 17).

III фактор

Предавачка (поучавање) оријентација – интеракцијска (учење) оријентација, објашњава 17,8 % варијансе варијабле (фактор је детерминисан тврдњама под редним бројевима: 6, 13, 15, 19 и 20).

Објективност скале процјене обезбијеђена је прецизно дефинисаним начином бодовања, односно процјењивања, и то: одговор "потпуно се слажем" бодован је са 5, "слажем се" са 4, "неодлучан сам" са 3, "не слажем се" са 2 и "никако се не слажем" са 1 (минималан број бодова у цијелом инструменту је 20, максималан је 100, док је, условно речено, гранична вриједност која инструмент дијели на афирмативни и неафирмативни дио 60 бодова). Код неафирмативних тврдњи обрнут је смјер бодовања (обртање бодова врши се приликом обраде података, гдје се рекодирање врши по сљедећем принципу: 1 на 5, 2 на 4, 3 на 3, 4 на 2 и 5 на 1). На овај начин обезбијеђено је да коначни већи скор указује на позитивнији став наставника о интерактивном учењу.

4) Упитник за наставнике о вриједносним оријентацијама према плану и програму стручног усавршавања наставника - ВОПИПСУН

Упитник „ВОПИПСУН“ намијењен је испитивању мишљења наставника основне школе о стручном усавршавању наставника. Сва мишљења наставника представљају њихове вриједносне оријентације о плану и програму и различитим аспектима реализације и ефикасности стручног усавршавања наставника. У почетку анкетни упитник садржи општа питања која се односе на назив школе, назив наставног предмета који наставници предају, разред који тренутно воде наставници разредне и разредно-предметне наставе, године радног стажа у настави и пол наставника. Поред општих питања у упитнику се налази још 15

питања комбинованог типа која се односе на стручно усавршавање наставника (садржаји, облици, методе, средства, временска динамика, ефикасност стручног усавршавања, и слично).

5) Упитник за наставнике о образовним потребама наставника за стручним усавршавањем - ОПНАС

Овај упитник намијењен је испитивању мишљења наставника основне школе о образовним потребама наставника за стручним усавршавањем. Мишљења наставника односе се на више релевантних аспеката усаглашавања са образовним потребама и њиховој реалној укључености у реализацији стручног усавршавања наставника основне школе. У почетку анкетни упитник садржи опште податке о наставницима (назив школе, назив наставног предмета који наставници предају, разред који тренутно воде наставници разредне и разредно-предметне наставе, године радног стажа у настави и пол наставника), а поред тих питања у упитнику се налази још 14 питања, од чега је пет питања затвореног типа и девет питања комбинованог типа.

6) Упитник за наставнике о мотивисаности наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса - МОНАСПИ

Овим упитником индиректно се испитује мотивисаност наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса. Наиме, преко мишљења наставника основних школа о важности, ефикасности, прихваћености, спремности за промјене, стимулативности, масовности, задовољству условима рада, и сличним аспектима промјена и иновирања васпитно-образовног процеса може се индиректно закључивати колико су наставници мотивисани или не за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса. У почетку упитник садржи опште податке о наставницима (назив школе, назив наставног предмета који наставници предају, разред који тренутно воде наставници разредне и разредно-предметне наставе, године радног стажа у настави и пол наставника), а поред тих питања у упитнику се

налази још 15 питања, од чега су два питања затвореног типа и 13 питања комбинованог типа.

7) Протокол за групни интервју – ПРОЗГИ

Протокол за групни интервју намијењен је за испитивање мишљења четворчланих група наставника експерименталних основних школа. У оријентационом трајању од око 15 минута протоколишу се одговори чланова група наставника на четири постављена питања која се односе на предности и недостатке реализованог интерактивног стручног усавршавања наставника, личне реакције утицајности интерактивног стручног усавршавања и приједлоге промјена у планирању, реализацији и вредновању програма стручног усавршавања наставника (Види у прилогу рада!).

Популација и узорак истраживања

Узорак овог истраживања изабран је из популације наставника основних школа Републике Српске. Исти укључује наставнике разредне, разредно-предметне и предметне наставе у основној школи. За полазну основу истраживања узорак је изабран по принципу узорка скупина, те у оквир избора не улазе јединице основног скупа (наставници), него скупине тих јединица (основне школе). Узорак скупина не умањује репрезентативност узорка, јер су све скупине по карактеристикама стручног усавршавања у основним школама сличне карактеристикама свих основних школа основног скупа. Узорак овог истраживања је пригодан и намјеран из разлога „тражења“ што еквивалентнијих група основних школа погодних за експериментално истраживање. Узорак чини 307 наставника основних школа, од чега је у експерименталној групи 151 наставник, а у контролној групи 156 наставника. Сви узорковани наставници су из основних школа Града Бањалуке и представљају 28% наставника од укупног броја наставника основних школа Града Бањалуке, док с друге стране узорак представља 4% наставника у односу на све наставнике основних школа у Републици Српској. Генерално разматрајући овај узорак чини шест основних школа (*три експерименталне*

школе: О.Ш. Иво Андрић – 62 наставника, О.Ш. Георги С. Раковски - 55 наставника и О.Ш. Станко Ракита - 34 наставника и три контролне школе: О.Ш. Бранко Радичевић – 60 наставника, О.Ш. Петар Петровић Његош – 61 наставник и О.Ш. Алекса Шантић – 35 наставника).

У наредним табелама приказујем специфичне карактеристике узорка којима се указује на приближну уједначеност експерименталне и контролне групе испитаника – наставника основних школа.

Табела 2.: Уједначеност експерименталне и контролне групе

Експериментална група	Контролна група	УКУПНО
151	156	307

$$(\chi^2 = 0,081; df = 1; p = 0,775)$$

Иако је бројнија контролна група, ипак, разлика између ове двије групе није статистички значајна што се види на основу значајности добијеног хи – квадрата.

Табела 3.: Уједначеност група према основним школама

	Основне школе – 1., 2. и 3.			
	Е1/К1	Е2/К2	Е3/К3	
Експериментална група	62	55	34	151
Контролна група	60	61	35	156
УКУПНО	122	116	69	307

$$(\chi^2 = 0,276; df = 2; p = 0,871)$$

У обе групе према укупном броју наставника имамо двије веће и једну мању основну школу. Ипак, не постоји статистички значајна разлика између експерименталне (Е1, Е2 и Е3) и контролне групе (К1, К2 и К3) у односу на бројна стања по основним школама, а што показује значајност добијеног хи – квадрата.

Табела 4.: Уједначеност група према полу наставника

	ПОЛ НАСТАВНИКА		
	Женско	Мушко	
Експериментална група	119	32	151
Контролна група	123	33	156
УКУПНО	242	65	307

($\chi^2 = 0,000$; $df = 1$; $p = 0,993$)

Уобичајено је да је у школама већи омјер жена – наставника према мушкарцима – наставницима. Међутим, у овом случају однос ових омјера у обе групе показује да су групе статистички значајно уједначене према полу наставника.

Табела 5.: Уједначеност група према радном стажу наставника

	Године радног стажа у настави - групе			
	1 – 11	12 - 36	37 - 40	
Експериментална група	37	96	18	151
Контролна група	34	98	24	156
УКУПНО	71	194	42	307

($\chi^2 = 0,923$; $df = 2$; $p = 0,630$)

Групација наставника према годинама радног стажа извршена је на основу стандардног одступања од просјечног радног стажа свих наставника, тако да имамо три старосне групе наставника (1–11, 12–36 и 37–40 година радног стажа у настави) које су статистички значајно уједначене у обе групе наставника.

Табела 6.: Уједначеност група према стручним активима

	Стручни активи наставника				
	I, II и III	IV и V	П-М А	Д-Ј А	
Експериментална група	37	23	36	55	151
Контролна група	35	23	33	65	156
УКУПНО	72	46	69	120	307

$$(\chi^2 = 0,938; df = 3; p = 0,816)$$

У свим школама иницијално су идентификована четири стручна актива наставника: актив наставника разредне наставе прве тријаде (I, II и III разред), актив наставника разредно-предметне наставе друге тријаде (IV и V разред), П-М А – актив наставника природно-математичких предмета и Д-Ј А – актив наставника друштвено-језичких предмета. Значајност хи-квадрат теста показује да не постоје статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе наставника с обзиром на бројна стања наставника у стручним активима.

Дакле, може се закључити да су обје групе наставника (експериментална и контролна) статистички значајно уједначене према укупном броју наставника у обје групе, броју наставника по основним школама, полу, радном стажу и стручним активима наставника у свих шест основних школа.

Организација и ток истраживања

Претходно сам истакао да ово истраживање има карактер синтезе теоријског проучавања и експерименталног провјеравања ефикасности утицаја интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове преференције о стручном усавршавању уопште. С тога, у почетној фази истраживања извршио сам темељније теоријско педагошко-андрагошко проучавање феномена интерактивног учења и стручног усавршавања наставника.

Прије организовања експеримента са паралелним групама крајем школске 2005/2006. године изведено је пилот истраживање ради баждарења, односно утврђивања метријских карактеристика истраживачких инструмената (скала процјене). Након финалне израде мјерних инструмената обављено је методолошки релевантно организационо-техничко планирање и припремање експеримента који је реализован током скоро цијеле школске 2006/2007. године.

Генерално гледано овај експеримент са паралелним групама трајао је око годину дана. Иницијално стање сам снимиио крајем другог полугодишта школске 2005/2006. године. Том приликом сам извршио коначан избор школа и уједначавање група (експерименталне и контролне) и то по најрелевантнијим факторима неопходним за методолошки оправдану организацију овог експеримента.

Након испитивања иницијалног стања приступио сам реализацији експеримента са паралелним групама. Већ сам нагласио да је исти трајао око годину дана. Експеримент је почео крајем августа 2006., а завршио се у јуну 2007. године. У експерименталну групу је „уведен“ експериментални фактор који у овом случају представља *независну варијаблу*, односно *једногодишњи континуирани комплексни модел интерактивног стручног усавршавања наставника*. Дакле, експериментални фактор представља комплекс интерактивних педагошко-андрагошких радионица намјењених планирању, реализацији и вредновању колективног, групног, тандемског и индивидуалног стручног усавршавања у току скоро цијеле школске 2006/2007. године. Најрелевантније интерактивне радионице су: групно учење, тандемско вјежбање, рјешавање проблема, дебате, вртешке, слагалице, стваралачке вјежбе, групно-тандемске презентације, интерактивне аудио-визуелне презентације, интерактивни огледни часови и сличне.

Након заједничког колективног интерактивног планирања и програмирања садржаја за педагошко-психолошко и дидактичко-методичко усавршавање наставника слиједила је интерактивна реализација свих предвиђених садржаја стручног усавршавања. За имплементацију интерактивног стручног усавршавања наставника обучио сам школске педагоге који су током цијеле године морали обезбијеђивати материјално-техничку и инструктивну помоћ у свим циклусима интерактивног стручног усавршавања наставника. У свакој експерименталној школи било је по четири циклуса интерактивног стручног усавршавања у сва

четири већ претходно споменута актива наставника. Наиме, у свакој експерименталној школи реализовано је 16 часова интерактивног стручног усавршавања, те је у цијелој експерименталној групи реализовано таквих 48 часова. Прије интерактивне реализације школски педагози морали су упознати свој школски колектив са планом и програмом интерактивног стручног усавршавања наставника.

Сви садржаји интерактивног стручног усавршавања су се интерактивно реализовали на састанцима наставничких вијећа, састанцима стручних актива и путем припремљених (у писаној форми) и интерактивно огледно одржаних часова на којима су присуствовали наставници из матичних стручних актива и школски педагог-верификатор с њима. Прикупљање писаних припрема (аналогних садржајима стручног усавршавања) и евидентирање одржаних огледних часова била је обавеза школских педагога експерименталне групе. Све прикупљене припреме са састанака стручних актива и огледних часова касније су представљале зборник радова, односно *Практикум интерактивног стручног усавршавања* наставника једне школске године, а евиденција оцјена одржаних огледних часова служила је у сврху додатне повратне информације на сумативној интерактивној евалуацији цјелокупног стручног усавршавања наставника која се извела на завршетку наставе у школској 2006/2007. години.

У контролној групи стручно усавршавање наставника се изводило по уобичајеном (традиционалном) концепту. Треба нагласити да у овој групи, ипак, постоје мање разлике у приступима стручном усавршавању наставника, али општа процедура организације стручног усавршавања је од школе до школе углавном слична.

Експеримент са паралелним групама финализиран је на завршетку наставе, односно на крају другог полугодишта школске 2006/2007. године. Тада се приступило мјерењу финалног стања након чега се послије прикупљања свих података вршила статистичка обрада података ради рекапитулације свих резултата, односно цјелокупног експерименталног програма. Завршницу истраживања представља интерпретација свих резултата, услед чега слиједи и дискусија у виду закључног разматрања.

Статистичка обрада података

У сврху прелиминарног испитивања (ради баждарења и одређивања метријских карактеристика инструмената) и ради захтјева дефинисаних циљем, задацима и хипотезама истраживања за цјелокупно истраживање при обради података неопходни су били сљедећи *статистички поступци*:

- 1) факторска анализа,
- 2) ајтем тотал корелација,
- 3) рачунање мјера централне тенденције (аритметичка средина),
- 4) рачунање мјера стандардног одступања (стандардна девијација),
- 5) процентуални износ (%),
- 6) Колмогоров-Смирнов тест и
- 7) непараметријска процјена (χ^2 - тест).

Напомињем да се статистички поступци примјењују према етапама истраживања, односно у складу са прелиминарним захтјевима као и свим хипотетичким захтјевима унапријед дефинисаним у истраживању. За потребе статистичке обраде и приказивања свих важнијих резултата истраживања користио сам СПСС статистички програм (SPSS 13.0 for Windows).

РЕЗУЛТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Резултате експерименталног истраживања ефикасности интерактивног стручног усавршавања наставника основних школа интерпретирам на релацији компарација значајности разлика иницијалних и финалних стања експерименталне у односу на контролну групу наставника основних школа. Све значајније резултате овог експерименталног истраживања приказујем и интерпретирам у пет наредних поглавља, и то:

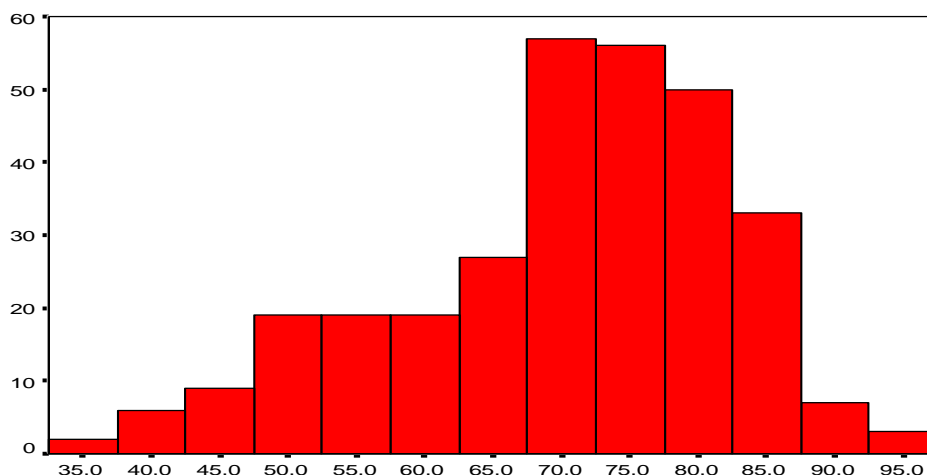
1. Ставови наставника о интерактивном учењу,
2. Вриједносне оријентације наставника према плану и програму стручног усавршавања наставника,
3. Образовне потребе наставника за стручним усавршавањем,
4. Индикатори мотивисаности наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса и
5. Интермедијална ефикасност интерактивног стручног усавршавања и мишљења наставника о интерактивном стручном усавршавању.

Све добијене резултате у овим поглављима (ради што очигледнијег увида) приказујем и интерпретирам текстуално, табеларно и графички.

Ставови наставника о интерактивном учењу

Упуштати се у интерактивно стручно усавршавање наставника било би бесмислено када би наставници имали негативне ставове о интерактивном учењу, или када уопште не би имали изграђене ставове о интерактивном учењу. Међутим, већ на иницијалном испитивању сви наставници у обје групе заједно (експериментална и контролна) показали су доминантно позитивне ставове о интерактивном учењу. То се може видјети на наредном хистограму.

Хистограм 1.: Дистрибуција ставова наставника о интерактивном учењу



На цијелом узорку наставника (307) добијена је аритметичка средина $\bar{X} = 69,9$ уз стандардну девијацију од $\sigma = 12,19$. Добијена дистрибуција нагнута је у десну страну што указује на постојање доминантно позитивних ставова наставника о интерактивном учењу (распон варијације скорова креће се од 20 до 100, гдје је гранични скор који дијели дистрибуцију на позитивни и негативни дио 60). Пошто добијена дистрибуција ставова наставника о интерактивном учењу значајно одступа од нормалне дистрибуције наредне резултате компарације иницијалних и финалних стања ставова наставника о интерактивном учењу експерименталне и контролне групе приказујем и интерпретирам на основу непараметријских статистичких поступака. Том приликом извршио сам на основу аритметичке средине и стандардне девијације категоризацију дистрибуције скорова на три категорије ставова. Добијене категорије ставова наставника о интерактивном учењу су:

- А) Наставници негативних ставова (скорови од 20 до 57);
- Б) Наставници умјерено позитивних ставова (скорови од 58 до 82) и
- В) Наставници изразито позитивних ставова (скорови од 83 до 100).

У наредној табели приказујем резултате и значајност разлика ставова наставника о интерактивном учењу на иницијалном и финалном мјерењу у експерименталној и контролној групи наставника основних школа.

Табела 7.: Иницијална и финална стања ставова наставника о интерактивном учењу

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ СТАВОВА		
	негативан	умјерено позитиван	изразито позитиван
Експериментална група (иницијално)	27	104	20
Контролна група (иницијално)	28	105	23
Значајност разлике	$(\chi^2 = 0,151; df = 2; p = 0,927)$ није значајна		
Експериментална група (финално)	28	115	8
Контролна група (финално)	19	112	25
Значајност разлике	$(\chi^2 = 10,442; df = 2; p = 0,005)$ значајна		

На иницијалном мјерењу обје групе наставника (експериментална и контролна) биле су уједначене у погледу ставова о интерактивном учењу. Приликом финалног мјерења дошло је до значајних разлика у испољавању наведених категорија ставова наставника о интерактивном учењу. У експерименталној групи наставника повећао се број наставника са *умјерено позитивним ставом* и смањио број наставника са *изразито позитивним ставом* о интерактивном учењу, док се у контролној групи смањио број наставника са *негативним ставом* и повећао број наставника са *изразито позитивним ставом*. У овом задатку истраживања намјера ми је била да увидим да ли ће интерактивно стручно усавршавање наставника утицати на изграђивање још позитивнијих ставова код наставника експерименталне групе. Међутим, наставници у овој групи остали су доминантно у категоријама позитивних ставова са мањим варијацијама ставова умјерене и изразито позитивне категорије. Искуство са интерактивног стручног усавршавања које је било базирано на интерактивном учењу није довело ове наставнике у ситуацију модификације ставова у правцу категорије тенденциозно негативних ставова о интерактивном учењу, што иде у прилог чињеници да ови наставници, ипак, дају подршку оваквом моделу стручног усавршавања наставника. Резултати у *табели 7.* показују значајну модификацију ставова наставника

контролне групе у правцу повећања броја наставника са позитивним ставовима о интерактивном учењу. Треба нагласити да у овој групи наставника није било никаквог искуства у интерактивном стручном усавршавању наставника, тако да се ова група наставника усавршавала по концепту традиционалног стручног усавршавања. Једино искуство о интерактивном учењу ови наставници имају у наставном раду са ученицима, тако да је овај напредак у ставовима о интерактивном учењу могао вјероватно бити условљен под утицајем богатог искуства интерактивног учења у наставном процесу са ученицима, а који нисам могао контролисати, јер би то било превише сложено и комплексно за цијелу организацију овог експерименталног истраживања.

Ипак, овај напредак контролне групе има своју посебну значајност. Модификација ставова о интерактивном учењу у правцу изразито позитивне оријентације била би добра основа за прихваћеност модела интерактивног стручног усавршавања код ових наставника. Наравно, овако изграђени ставови представљали би на неки начин предиспозиције ових наставника за евентуалну имплементацију интерактивног стручног усавршавања наставника у њиховим школама.

*
* * *

Резултати овог дијела истраживања показују да наставници који су се традиционално стручно усавршавали имају афирмативније изграђене ставове о интерактивном учењу у односу на наставнике који су се интерактивно стручно усавршавали. *Прва помоћна хипотеза је дјелимично одбачена.* Ипак су наставници који су се интерактивно стручно усавршавали остали у домену умјерено и изразито позитивних ставова о интерактивном учењу чиме, на неки начин, они дају подршку и прихватају овакав модел интерактивног стручног усавршавања. С друге стране, наставници који су се традиционално стручно усавршавали изградили су афирмативније ставове о интерактивном учењу који су вјероватно били резултат богатог искуства са интерактивним учењем у наставном процесу са

ученицима, а не резултат искуства са стручног усавршавања које није било засновано на интерактивном приступу.

Вриједносне оријентације наставника према плану и програму стручног усавршавања наставника

Дио резултата овог истраживања односи се на вриједносне оријентације наставника према плану и програму стручног усавршавања наставника. Успјешност реализације стручног усавршавања наставника било које школе увелико зависи колико наставници прихватају (вреднују) различите аспекте организације, реализације и ефикасности интерног стручног усавршавања (садржаји, облици, методе, средства, временска динамика, ефикасност стручног усавршавања, и слично).

У наредних 15 табела приказујем и интерпретирам резултате значајности разлика вриједносних оријентација наставника који су се интерактивно стручно усавршавали (експериментална група) и наставника који су се усавршавали по концепту традиционалног стручног усавршавања (контролна група). Све разлике се презентују и интерпретирају у односу на иницијална и финална мјерења.

Формалност/релевантност стручног усавршавања наставника у школи

Прва табела која слиједи представља резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника о формалности, односно релевантности стручног усавршавања. Категорије мишљења (одговора) су:

- А) подручје рада које педагошка служба мора „да одради“
- Б) само формалност да би се реализовале све планиране активности школе
- В) реална потреба сваке школе да би се унапређивао рад сваког наставника
- Г) нешто друго

Табела 8.: Формалност/релевантност стручног усавршавања у школи

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	3	7	140	1
Контролна група (иницијално)	7	2	147	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 5,469; df = 3; p = 0,141)$ није значајна			
Експериментална група (финално)	4	2	145	-
Контролна група (финално)	12	6	136	2
Значајност разлике	$(\chi^2 = 8,209; df = 3; p = 0,042)$ значајна			

На иницијалном мјерењу обе групе су биле уједначене по питању формалности/релевантности стручног усавршавања у школи. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика мишљења наставника о формалности/релевантности стручног усавршавања, гдје контролна група након годину дана стручног усавршавања још више мисли да је стручно усавршавање формалност педагошке службе и формално „уклапање” у остале активности школе. Наставници експерименталне групе још више вјерују да је стручно усавршавање реална потреба сваке школе да би се унапређивао рад сваког наставника.

Иновативност/традиционалност стручног усавршавања наставника

Наредном табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника о иновативности и корисности, односно традиционалности стручног усавршавања. Категорије мишљења (одговора) су:

- А) доноси нешто ново и корисно за унапређивање рада наставника
- Б) често има исту форму, и то са веома мало новина
- В) беспотребно понављање оног што се већ дуго зна и умије радити
- Г) нешто друго

Табела 9.: Иновативност/традиционалност стручног усавршавања наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	123	19	8	1
Контролна група (иницијално)	115	32	9	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 4,561; df = 3; p = 0,207)$ није значајна			
Експериментална група (финално)	114	27	8	2
Контролна група (финално)	103	47	5	1
Значајност разлике	$(\chi^2 = 6,909; df = 3; p = 0,075)$ није значајна			

На иницијалном мјерењу обје групе су биле уједначене по питању иновативности/традиционалности стручног усавршавања наставника. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика мишљења наставника о иновативности/традиционалности стручног усавршавања. Наиме, обје групе наставника и даље сматрају да стручно усавршавање наставника у њиховим школама углавном доноси нешто ново и корисно за унапређивање рада сваког наставника.

Адекватност садржаја стручног усавршавања наставника

У табели 10. која слиједи представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника о адекватности садржаја стручног усавршавања. Категорије мишљења (одговора) су:

- А) сувишни и непотребни за унапређивање рада наставника
- Б) превише усмјерени на педагошку теорију
- В) прилагођени стварним и практичним потребама унапређивања рада наставника и школе уопште
- Г) традиционални и застарјели
- Д) нешто друго

Табела 10.: Адекватност садржаја стручног усавршавања наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА				
	А	Б	В	Г	Д
Експериментална група (иницијално)	-	27	117	5	2
Контролна група (иницијално)	-	41	102	6	7
Значајност разлике	$(\chi^2 = 6,699; df = 3; p = 0,082)$ није значајна				
Експериментална група (финално)	-	39	107	3	2
Контролна група (финално)	6	35	103	10	2
Значајност разлике	$(\chi^2 = 9,983; df = 4; p = 0,041)$ значајна				

На иницијалном мјерењу обје групе су биле уједначене по питању адекватности садржаја стручног усавршавања наставника. Послије финалног мјерења уочена је значајна разлика у мишљењима наставника експерименталне у односу на контролну групу. Наиме, послије годину дана стручног усавршавања повећао се број наставника у контролној групи који мисле да су садржаји стручног усавршавања сувишни и непотребни и исто тако традиционални и застарјели, док наставници експерименталне групе сматрају и даље да су садржаји углавном прилагођени стварним и практичним потребама унапређивања рада наставника и школе уопште.

Планирање и програмирање стручног усавршавања наставника

Наредном табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника о обиму персоналне укључености у планирање и програмирање стручног усавршавања наставника. Категорије мишљења (одговора) су:

- А) искључиво само педагошка служба
- Б) педагог заједно са директором
- В) педагошка служба (педагог) и сви наставници школе – заједничким договором
- Г) неко други

Табела 11.: Планирање и програмирање стручног усавршавања наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	22	28	90	11
Контролна група (иницијално)	24	41	77	14
Значајност разлике	($\chi^2 = 3,828$; $df = 3$; $p = 0,281$) није значајна			
Експериментална група (финално)	19	17	111	4
Контролна група (финално)	23	47	81	5
Значајност разлике	($\chi^2 = 19,166$; $df = 3$; $p = 0,000$) значајна			

На иницијалном мјерењу обе групе су биле уједначене по питању обима персоналне укључености у планирање и програмирање стручног усавршавања наставника. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика у перципирању обима персоналне укључености у планирање и програмирање стручног усавршавања. Наставници експерименталне групе још уочљивије перципирају да су педагошка служба заједно са свим наставницима у школи најодговорнији за планирање и програмирање интерног стручног усавршавања наставника.

Облици стручног усавршавања наставника у школи

У табели која слиједи представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о присутним облицима стручног усавршавања наставника. Категорије мишљења (одговора) су:

- А) индивидуални (самостални)
- Б) тандемски (у паровима наставника)
- В) групни (нпр. на активима)
- Г) фронтални (колективни – нпр. излагања на Наставничким вијећима)
- Д) примјена свих или већине претходно наведених облика

Ђ) неки други облици

Табела 12.: Облици стручног усавршавања наставника у школи

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА					
	А	Б	В	Г	Д	Ђ
Експериментална група (иницијално)	12	1	70	4	60	4
Контролна група (иницијално)	43	5	49	9	50	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 30,604; df = 5; p = 0,000)$ значајна					
Експериментална група (финално)	2	12	65	7	65	-
Контролна група (финално)	29	2	61	2	62	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 33,562; df = 4; p = 0,000)$ значајна					

Приликом иницијалног мјерења обје групе нису биле уједначене по питању перципирања присутности одређених облика стручног усавршавања наставника. Групе су се значајно разликовале у перципирању индивидуалног и групног стручног усавршавања. На финалном мјерењу групе се значајно разликују у перципирању индивидуалног и тандемског стручног усавршавања, гдје контролна група више уочава индивидуално, а експериментална тандемско стручно усавршавање наставника. Обје групе сматрају да су активни и скоро сви остали облици углавном најприсутнији облици стручног усавршавања у школи.

Методe стручног усавршавања наставника у школи

Сљедећом табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о присутним методама (поступцима) стручног усавршавања наставника. Категорије мишљења (одговора) су:

- А) усмено излагање (предавање на Наставничком вијећу)
- Б) писање („преписивање“ – већ публикованих) задатих тема
- В) писање припрема везаних за тему
- Г) одржавање огледних часова (практични рад)
- Д) разговори, дискусије и дебате

- Ђ) илустрације и демонстрације
 Е) примјена свих или већине претходно наведених метода
 Ж) неке друге методе

Табела 13.: Методе стручног усавршавања наставника у школи

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА							
	А	Б	В	Г	Д	Ђ	Е	Ж
Експериментална група (иницијално)	7	6	16	56	12	-	53	1
Контролна група (иницијално)	4	11	38	29	10	2	58	4
Значајност разлике	$(\chi^2 = 23,96; df = 7; p = 0,001)$ значајна							
Експериментална група (финално)	6	-	4	48	9	-	84	-
Контролна група (финално)	6	14	12	35	7	-	82	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 33,562; df = 4; p = 0,000)$ значајна							

Приликом иницијалног мјерења обје групе нису биле уједначене по питању перципирања примјене одређених метода стручног усавршавања наставника. Групе су се значајно разликовале у перципирању писања припрема за часове на дате теме и одржавања огледних часова. На финалном мјерењу групе се значајно разликују у перципирању писања („преписивања“) есеја на задате теме и писања припрема за часове везаних за тему у корист контролне групе, док обје групе готово подједнако уочавају да се углавном примјењују скоро све наведене методе стручног усавршавања.

Средства (извори сазнања) стручног усавршавања наставника у школи

У табели 14. представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања перцепција наставника експерименталне и контролне групе о присутним средствима (изворима сазнања) стручног усавршавања наставника. Категорије перцепција (одговора) су:

- А) говор (усмена ријеч)

- Б) текстуални материјали (часописи, монографије, рјечници, лексикони, енциклопедије, листови, приручници, и слично)
 В) аудитивни снимци (са касете или CD-а)
 Г) визуелна средства (пројекције, слике, скице, шеме, фотографије, илустрације, модели, макете, записи на табли, предмети, и слично)
 Д) аудио-визуелна средства (TV, видео-рекордер, DVD, DivX, и слично)
 Ђ) примјена свих или већине претходно наведених средстава
 Е) нека друга средства (извори сазнања)

Табела 14.: Средства стручног усавршавања наставника у школи

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА						
	А	Б	В	Г	Д	Ђ	Е
Експериментална група (иницијално)	4	60	3	20	1	62	1
Контролна група (иницијално)	9	51	4	10	-	78	4
Значајност разлике	$(\chi^2 = 10,679; df = 6; p = 0,099)$ није значајна						
Експериментална група (финално)	10	33	2	12	3	91	-
Контролна група (финално)	15	48	2	11	3	77	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 4,908; df = 5; p = 0,427)$ није значајна						

Приликом иницијалног мјерења обје групе су биле уједначене по питању перципирања коришћења одређених извора сазнања стручног усавршавања наставника. На финалном мјерењу такође није било значајних разлика у овим перцепцијама, осим што је код експерименталне групе наставника уочен значајан пораст перципирања примјене свих или већине (Ђ) средстава стручног усавршавања наставника у школи.

Временска динамика реализације програма стручног усавршавања наставника

Наредном табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника о

временској динамици (темпу) реализације програма стручног усавршавања наставника у школи. Категорије временске динамике су:

- А) прилагођена, неоптерећујућа и усклађена са динамиком свих осталих активности наставника
- Б) превише брза и захтјевна, оптерећујућа за наставнике
- В) спора, те има простора за много других активности
- Г) нешто другачија

Табела 15.: Временска динамика реализације програма стручног усавршавања наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	138	8	5	-
Контролна група (иницијално)	134	10	9	3
Значајност разлике	($\chi^2 = 4,344$; $df = 3$; $p = 0,227$) није значајна			
Експериментална група (финално)	143	4	4	-
Контролна група (финално)	132	9	7	8
Значајност разлике	($\chi^2 = 11,103$; $df = 3$; $p = 0,011$) значајна			

На иницијалном мјерењу обе групе су биле уједначене по питању мишљења о временској динамици реализације програма стручног усавршавања наставника у школи. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика у мишљењима, гдје се повећао број наставника експерименталне групе који сматрају да је временска динамика (темпо) стручног усавршавања наставника прилагођена, неоптерећујућа и усклађена са динамиком свих осталих активности наставника.

Евалуација стручног усавршавања наставника у школи

У табели која слиједи представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о евалуацији стручног

усавршавања наставника у школи. Категорије мишљења (одговора) о евалуацији су:

- А) само се „одрађује“, без вредновања и повратних информација о квантитету и квалитету процеса и исхода стручног усавршавања
- Б) посматра се и евидентира (биљежи) од стране педагошке службе, али се не посвећује посебан значај том посматрању и евидентирању
- В) вреднује се од стране наставника заједно са педагошком службом, уз обавезно повратно информисање о квантитету и квалитету процеса и исхода стручног усавршавања
- Г) нешто друго

Табела 16.: Евалуација стручног усавршавања наставника у школи

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	3	49	94	5
Контролна група (иницијално)	16	56	75	9
Значајност разлике	$(\chi^2 = 12,562; df = 3; p = 0,006)$ значајна			
Експериментална група (финално)	4	69	78	-
Контролна група (финално)	37	47	72	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 30,9; df = 2; p = 0,000)$ значајна			

На иницијалном мјерењу обе групе нису биле уједначене по питању мишљења наставника о евалуацији стручног усавршавања. Разлике су се испољавале у погледу испољавања мишљења о одсуству вредновања и педагошки оправданој и релевантној присутности вредновања стручног усавршавања. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика у мишљењима, гдје се повећао број наставника контролне групе који сматрају да се стручно усавршавање само „одрађује“ и то са одсуством вредновања истог, док су наставници експерименталне групе и даље остали при мишљењу да је вредновање углавном присутно и педагошки релевантно организовано. Веома мали број

наставника експерименталне групе (4) негира постојање вредновања стручног усавршавања наставника у школи.

Ефикасност стручног усавршавања наставника у школи

Сљедећом табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања перципирања ефикасности стручног усавршавања наставника експерименталне и контролне групе. Категорије ефикасности стручног усавршавања наставника у школи су:

- А) висока, примјетна и значајна за унапређивање рада наставника и школе
- Б) једва примјетна, веома ниска
- В) никаква, безначајна, непримјетна, и од никакве користи за унапређивање рада наставника и школе
- Г) другачија

Табела 17.: *Ефикасност стручног усавршавања наставника у школи*

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	115	24	-	12
Контролна група (иницијално)	100	38	5	13
Значајност разлике	($\chi^2 = 11,173$; $df = 3$; $p = 0,025$) значајна			
Експериментална група (финално)	117	23	1	10
Контролна група (финално)	96	48	2	10
Значајност разлике	($\chi^2 = 11,128$; $df = 3$; $p = 0,011$) значајна			

На иницијалном мјерењу обе групе нису биле уједначене по питању перципирања ефикасности стручног усавршавања наставника. Разлике су се испољавале у погледу испољавања мишљења о високој и једва примјетној ефикасности. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика у мишљењима, гдје је и даље већина наставника експерименталне групе (117) остала при мишљењу да је код њих висока, примјетна и значајна

ефикасност стручног усавршавања, док се у контролној групи повећао број наставника који перципирају једва примјетну и веома ниску ефикасност стручног усавршавања.

Однос стручног усавршавања и професионалних компетенција наставника

У табели 18. представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о повезаности стручног усавршавања са унапређивањем одређених професионалних компетенција наставника. Категорије повезаности стручног усавршавања са унапређивањем компетенција су:

- А) са педагошким компетенцијама наставника
- Б) са психолошким компетенцијама наставника
- В) са дидактичким компетенцијама наставника
- Г) са методичким компетенцијама наставника
- Д) са скоро подједнако свим или већином претходно наведених компетенција
- Ђ) са нечим другим

Табела 18.: Однос стручног усавршавања и професионалних компетенција

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА					
	А	Б	В	Г	Д	Ђ
Експериментална група (иницијално)	10	-	1	23	117	-
Контролна група (иницијално)	8	-	10	34	104	-
Значајност разлике	($\chi^2 = 10,395$; $df = 3$; $p = 0,015$) значајна					
Експериментална група (финално)	14	-	5	9	123	-
Контролна група (финално)	14	-	2	17	123	-
Значајност разлике	($\chi^2 = 3,667$; $df = 3$; $p = 0,3$) није значајна					

Приликом иницијалног мјерења обје групе нису биле уједначене по питању мишљења наставника о повезаности стручног усавршавања са унапређивањем одређених професионалних

компетенција наставника. Разлике су се испољавале у погледу испољавања мишљења о повезаности стручног усавршавања са дидактичким, методичким и скоро свим наведеним професионалним компетенцијама. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у мишљењима, али у обје групе се повећао број наставника који уочавају повезаност стручног усавршавања са педагошким и скоро свим наведеним компетенцијама, док се исто тако у обје групе смањило број наставника који мисле да је стручно усавршавање повезано са унапређивањем методичких компетенција. Занимљиво је да сви наставници и на иницијалном и на финалном мјерењу не перципирају повезаност стручног усавршавања са унапређивањем психолошких компетенција, што вјероватно указује на чињеницу да су психолошки садржаји стручног усавршавања наставника запостављени у основним школама.

Унутаршколска концепција стручног усавршавања наставника

Сљедећом табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о иницијативама унутар концепције стручног усавршавања у школи. Категорије иницијатива унутар концепције стручног усавршавања у школи су:

- А) лична ангажованост сваког наставника посебно
- Б) наметнута и строго контролисана активност за цијели школски колектив
- В) интерактивно (заједнички и кооперативно – међу наставницима и стручним сарадницима) планирана, програмирана, реализована, континуирано вреднована и документована непрекидна активност унапређивања рада наставника и школе уопште
- Г) нешто друго

Табела 19.: Унутаршколска концепција стручног усавршавања наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	21	7	117	6
Контролна група (иницијално)	65	5	82	4
Значајност разлике	$(\chi^2 = 29,327; df = 3; p = 0,000)$ значајна			
Експериментална група (финално)	25	9	116	1
Контролна група (финално)	57	5	94	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 16,858; df = 3; p = 0,001)$ значајна			

На иницијалном мјерењу обје групе нису биле уједначене по питању мишљења наставника о иницијативама унутар концепције стручног усавршавања у школи. Разлике су се испољавале у погледу испољавања мишљења о личној и интерактивној ангажованости наставника у стручном усавршавању. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика у мишљењима, гдје наставници контролне групе више него наставници из експерименталне групе сматрају да се наставници лично ангажују за своје стручно усавршавање, док наставници експерименталне групе и даље већином сматрају да је стручно усавршавање у свим својим етапама резултат кооперативног и демократски оријентисаног приступа. Ово је и оправдан одговор експерименталне групе, јер су цијелу школску годину имали концепцију интерактивног стручног усавршавања наставника.

Домети стручног усавршавања наставника у школи

У табели 20. која слиједи представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника о дOMETИМА стручног усавршавања наставника у школи. Категорије домета стручног усавршавања су:

- А) унапређивање педагошко-психолошких и дидактичко-методичких компетенција наставника које се позитивно

- одражавају на унапређивање васпитно-образовног рада са ученицима и родитељима/старатељима
- Б) само понављање заборављених знања у струци
- В) само надограђивање нових сазнања старим (већ постојећим)
- Г) исправљање грешака које се редовно јављају у васпитно-образовном раду
- Д) нешто друго

Табела 20.: Домети стручног усавршавања наставника у школи

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА				
	А	Б	В	Г	Д
Експериментална група (иницијално)	108	3	36	3	1
Контролна група (иницијално)	109	5	32	10	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 5,429; df = 4; p = 0,246)$ није значајна				
Експериментална група (финално)	105	1	31	12	2
Контролна група (финално)	94	9	39	12	2
Значајност разлике	$(\chi^2 = 7,843; df = 4; p = 0,098)$ није значајна				

На иницијалном мјерењу обе групе су биле уједначене по питању мишљења наставника о дометима стручног усавршавања наставника у школи. Послије финалног мјерења није уочена значајна разлика у мишљењима наставника експерименталне у односу на контролну групу. Наиме, наставници у обе групе већином сматрају да стручно усавршавање наставника доприноси унапређивању педагошко-психолошких и дидактичко-методичких компетенција наставника које се позитивно одражавају на унапређивање васпитно-образовног рада са ученицима и родитељима/старатељима, гдје наставници експерименталне групе више наглашавају овај домет стручног усавршавања.

Стручно усавршавање наставника и социоперсонални трендови

Сљедећом табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника о повезаности стручног усавршавања са развојем одређених

социоперсоналних трендова. Категорије социоперсоналних трендова су:

- А) демократизација, глобализација, мултикултурализам, интеракционизам, толеранција, одговорност
- Б) централизација управљања
- В) једностраност, уска фокусираност, ограниченост
- Г) низак ниво одговорности, аутократизам и анархичност
- Д) неки други трендови

Табела 21.: Стручно усавршавање и развој социоперсоналних трендова

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА				
	А	Б	В	Г	Д
Експериментална група (иницијално)	135	8	-	-	8
Контролна група (иницијално)	129	7	7	3	10
Значајност разлике	($\chi^2 = 10,347$; $df = 4$; $p = 0,035$) значајна				
Експериментална група (финално)	136	4	6	3	2
Контролна група (финално)	133	5	11	5	2
Значајност разлике	($\chi^2 = 2,034$; $df = 4$; $p = 0,729$) није значајна				

На иницијалном мјерењу обје групе нису биле уједначене по питању мишљења наставника о повезаности стручног усавршавања са развојем одређених социоперсоналних трендова. Разлике су се испољавале у мишљењима о повезаности стручног усавршавања са трендовима једностраности, уске фокусираности, ограничености и ниског нивоа одговорности, те аутократизма и анархичности. Послије финалног мјерења није уочена значајна разлика у мишљењима наставника експерименталне у односу на контролну групу. Наиме, наставници у обје групе већином сматрају да је стручно усавршавање наставника повезано са развојем демократизације, глобализације, мултикултурализма, интеракционизма, толеранције и одговорности. Експериментална група наставника је и даље након годину дана стручног усавршавања остала углавном при овом мишљењу.

Фокус стручног усавршавања наставника у школи

У наредној табели представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о различитој фокусираности стручног усавршавања у школи. Категорије фокусираности стручног усавршавања су:

- А) „моралисање“, како треба и шта не треба радити
- Б) подстицање прихватљивог понашања наставника, као и примјена савремених метода успјешног наставног дјеловања
- В) понављање већ познатих ствари
- Г) нешто друго

Табела 22.: Фокус стручног усавршавања наставника у школи

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	3	136	6	6
Контролна група (иницијално)	12	139	5	-
Значајност разлике	($\chi^2 = 11,445$; $df = 3$; $p = 0,01$) значајна			
Експериментална група (финално)	4	135	12	-
Контролна група (финално)	8	129	19	-
Значајност разлике	($\chi^2 = 2,97$; $df = 2$; $p = 0,227$) није значајна			

Приликом иницијалног мјерења обје групе нису биле уједначене по питању мишљења наставника о различитој фокусираности стручног усавршавања у школи. Разлике су се испољавале у погледу испољавања мишљења о фокусираности на „моралисању“ и некој другој фокусираности. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у мишљењима. Међутим, експериментална група је већином и даље остала при мишљењу да је стручно усавршавање наставника у школи фокусирано већином на подстицање прихватљивог понашања наставника, као и примјену савремених метода успјешног наставног дјеловања, док се у контролној групи смањио број ових наставника, а повећао

број оних који сматрају да је стручно усавршавање наставника фокусирано на понављање већ познатих ствари.

*
* * *

На основу анализе и компаративних прегледа свих иницијалних и финалних стања вриједносних оријентација наставника експерименталне и контролне групе о различитим аспектима плана и програма стручног усавршавања наставника у школи може се закључити да су у скоро свим случајевима наставници експерименталне групе имали позитивнија мишљења и перцепције андрагошки продуктивнијег стручног усавршавања наставника у школи. У појединим аспектима вриједносних оријентација групе нису биле уједначене на иницијалном мјерењу, али и поред тога експериментална група наставника је након финалног мјерења остала досљедна у својим и даље позитивним вриједносним оријентацијама према плану и програму стручног усавршавања, и то у више случајева у односу на контролну групу наставника.

На основу претходних приказа и интерпретација резултата може се генерализовати да се *друга помоћна хипотеза*, ипак, *прихвата*, односно да постоји значајна разлика вриједносних оријентација према плану и програму стручног усавршавања наставника у корист наставника који су се интерактивно стручно усавршавали у односу на наставнике који су се усавршавали по концепту традиционалног стручног усавршавања.

Образовне потребе наставника за стручним усавршавањем

Савремена организација стручног усавршавања наставника било које врсте и вида реализације незамислива је без задовољавања образовних потреба. Сматра се да је утврђивање образовних потреба први корак приликом израде било ког програма рада са одраслима, па и са наставницима. Од ефикасности задовољавања образовних потреба наставника зависи колико ће у даљем раду наставници бити задовољни и мотивисани за наставак свог перманентног усавршавања и колико

ће уопште стручно усавршавање имати смисла ако није у складу са образовним потребама, било да је ријеч о научним, друштвеним, групним или индивидуалним образовним потребама.

У 14 табела приказујем и текстуално интерпретирам резултате значајности разлика мишљења и перцепција о образовним потребама наставника за стручним усавршавањем. Анализирам и упоређујем мишљења и перцепције наставника који су се интерактивно стручно усавршавали (експериментална група) и наставника који су се усавршавали по концепту традиционалног стручног усавршавања (контролна група). Све разлике презентоване су и интерпретиране у односу на иницијална и финална мјерења.

*Утврђивање образовних потреба за стручним усавршавањем
наставника*

У табели 23. представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о томе ко у школи утврђује образовне потребе за стручним усавршавањем. Понуђени одговори су:

- А) педагошка служба (заједно са директором)
- Б) вањски експерти
- В) сваки наставник за себе
- Г) сви наставници и педагошка служба (педагог) – заједничким утврђивањем (договором)
- Д) неко други

Табела 23.: Утврђивање образовних потреба за стручним усавршавањем наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА				
	А	Б	В	Г	Д
Експериментална група (иницијално)	45	5	5	93	3
Контролна група (иницијално)	51	3	5	81	16
Значајност разлике	$(\chi^2 = 10,519; df = 4; p = 0,033)$ значајна				
Експериментална група (финално)	41	3	1	102	4
Контролна група (финално)	56	9	11	75	5
Значајност разлике	$(\chi^2 = 17,806; df = 4; p = 0,001)$ значајна				

На иницијалном мјерењу обје групе наставника нису биле уједначене по питању мишљења ко врши утврђивање образовних потреба за стручним усавршавањем. Разлике су се манифестовале у одговорима да то обављају углавном наставници заједно са педагошком службом и неко други. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика мишљења наставника о томе ко у школи утврђује образовне потребе за стручним усавршавањем. Наиме, повећао се број наставника експерименталне групе који сматрају да утврђивање образовних потреба врше наставници и педагошка служба заједничким договором, док се по истом одговору смањило број наставника контролне групе. У контролној групи повећао се број наставника који сматрају да утврђивање образовних потреба врши, с једне стране, педагошка служба, а с друге стране, сваки наставник за себе.

Задовољавање друштвених и индивидуалних образовних потреба наставника

Наредном табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о квантитету задовољавања друштвених и индивидуалних образовних потреба за стручним

усавршавањем. Категорије квантитета задовољавања образовних потреба код наставника су:

- А) код скоро свих наставника
- Б) само код неколико наставника
- В) не задовољавају се ни код једног наставника

Табела 24.: Квантитет задовољавања образовних потреба код наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА		
	А	Б	В
Експериментална група (иницијално)	99	45	7
Контролна група (иницијално)	97	51	8
Значајност разлике	$(\chi^2 = 0,381; df = 2; p = 0,827)$ није значајна		
Експериментална група (финално)	105	46	-
Контролна група (финално)	86	65	5
Значајност разлике	$(\chi^2 = 10,064; df = 2; p = 0,007)$ значајна		

На иницијалном мјерењу обје групе наставника су биле уједначене по питању мишљења о квантитету задовољавања друштвених и индивидуалних образовних потреба за стручним усавршавањем. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика мишљења наставника. Наставници експерименталне групе знатно више имају изражено мишљење (105) да се образовне потребе друштва и појединаца (наставника) задовољавају код скоро свих наставника у односу на мишљења наставника контролне групе. Ово је и очекиван одговор наставника експерименталне групе пошто се код њих интерактивно стручно усавршавање током школске године планирало, програмирало и реализовало у складу са образовним потребама за стручним усавршавањем.

Евидентирање и промоција задовољавања образовних потреба наставника

У следећој табели представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о евидентирању и промовисању задовољавања образовних потреба наставника приликом стручног усавршавања. Категорије понуђених одговора су:

- А) у школском колективу, нико, нити евидентира, нити примјећује, а нити јавно промовише задовољавање образовних потреба
- Б) само се примјећују и промовишу образовне потребе код неколико наставника
- В) не примјећују се и не промовишу образовне потребе, јер се углавном не задовољавају
- Г) евидентирају се, примјећују и промовишу образовне потребе код свих наставника којима су задовољене образовне потребе приликом стручног усавршавања
- Д) нешто друго

Табела 25.: *Евидентирање и промоција задовољавања образовних потреба*

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА				
	А	Б	В	Г	Д
Експериментална група (иницијално)	-	21	3	119	8
Контролна група (иницијално)	2	27	3	120	4
Знаčajност разлике	$(\chi^2 = 4,007; df = 4; p = 0,405)$ није значајна				
Експериментална група (финално)	-	24	3	123	1
Контролна група (финално)	20	15	12	97	12
Знаčajност разлике	$(\chi^2 = 39,786; df = 4; p = 0,000)$ значајна				

На иницијалном мјерењу обје групе наставника су биле уједначене по питању мишљења о евидентирању и промовисању задовољавања образовних потреба наставника приликом

стручног усавршавања. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика мишљења наставника експерименталне групе у односу на наставнике контролне групе. Наставници експерименталне групе углавном и даље сматрају да се задовољавање образовних потреба евидентира, примјећује и промовише код свих наставника којима су задовољене образовне потребе приликом стручног усавршавања, док су одговори код наставника контролне групе више и различито диференцирани.

Дјелотворност школе у задовољавању образовних потреба наставника

Сљедећом табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о дјелотворности школе у задовољавању образовних потреба наставника за стручним усавршавањем. Категорије понуђених одговора су:

- А) школа може да задовољи скоро све образовне потребе наставника за стручним усавршавањем
- Б) школа може да задовољи образовне потребе само код неколико наставника
- В) школа не може уопште да задовољава образовне потребе наставника за стручним усавршавањем

Табела 26.: Дјелотворност школе и задовољавање образовних потреба

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА		
	А	Б	В
Експериментална група (иницијално)	76	48	27
Контролна група (иницијално)	87	44	25
Значајност разлике	$(\chi^2 = 0,912; df = 2; p = 0,634)$ није значајна		
Експериментална група (финално)	94	46	11
Контролна група (финално)	89	40	27
Значајност разлике	$(\chi^2 = 7,213; df = 2; p = 0,027)$ значајна		

Приликом иницијалног мјерења обје групе наставника су биле уједначене по питању мишљења наставника о дјелотворности школе у задовољавању образовних потреба наставника за стручним усавршавањем. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика мишљења наставника експерименталне групе у односу на контролну. Наиме, након годину дана интерактивног стручног усавршавања повећао се број наставника експерименталне групе који углавном сматрају да школа може да задовољи скоро све образовне потребе наставника за стручним усавршавањем. С друге стране, мишљења наставника контролне групе нису се значајно мијењала под утицајем традиционалног стручног усавршавања.

Значај информатичког образовања (усавршавања) наставника

У наредној табели представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о значају информатичког образовања (усавршавања) наставника. Категорије мишљења су:

- А) информатичко образовање није толико битно за напредовање у струци
- Б) информатичко образовање исто је битно као и образовање наставника у осталим подручјима
- В) информатичко образовање најважније је, битније је од свих осталих подручја образовања наставника приликом стручног усавршавања

Табела 27.: Значај информатичког усавршавања наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА		
	А	Б	В
Експериментална група (иницијално)	11	129	11
Контролна група (иницијално)	2	149	5
Значајност разлике	$(\chi^2 = 9,841; df = 2; p = 0,007)$ значајна		
Експериментална група (финално)	10	136	5
Контролна група (финално)	17	128	11
Значајност разлике	$(\chi^2 = 4,227; df = 2; p = 0,121)$ није значајна		

Приликом иницијалног мјерења обје групе наставника нису биле уједначене по питању мишљења наставника о значају информатичког образовања (усавршавања) наставника. Разлике су се манифестовале у мишљењима да информатичко образовање наставника није толико битно за напредовање у струци и по мишљењу да је битно као и образовање наставника у осталим подручјима. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика мишљења наставника експерименталне групе у односу на контролну. Међутим, повећао се број наставника експерименталне групе који сматрају да је информатичко образовање битно колико и образовање у осталим подручјима, док се знатно смањио број наставника контролне групе по овом одговору. У контролној групи наставника повећао се број наставника који мисле да информатичко образовање није толико битно за напредовање у струци.

Образовне потребе и унапређивање професионалних компетенција наставника

У табели 28. представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о усмјерености образовних потреба за стручним усавршавањем на подручја унапређивања

професионалних компетенција. Подручја професионалних компетенција су:

- А) подручје унапређивања педагошких компетенција наставника
- Б) подручје унапређивања психолошких компетенција наставника
- В) подручје унапређивања дидактичких компетенција наставника
- Г) подручје унапређивања методичких компетенција наставника
- Д) приближно подједнако на сва претходно наведена подручја професионалних компетенција наставника
- Ђ) нешто друго

Табела 28.: Образовне потребе и професионалне компетенције

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА					
	А	Б	В	Г	Д	Ђ
Експериментална група (иницијално)	1	-	5	14	129	2
Контролна група (иницијално)	5	2	6	32	111	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 15,074; df = 5; p = 0,01)$ значајна					
Експериментална група (финално)	5	-	-	10	136	-
Контролна група (финално)	12	1	-	14	129	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 4,654; df = 3; p = 0,199)$ није значајна					

На иницијалном мјерењу обје групе наставника нису биле уједначене по питању мишљења о усмјерености образовних потреба за стручним усавршавањем на подручја унапређивања професионалних компетенција. Разлике су се испољавале у одговорима усмјерености на методичке компетенције и све заједно професионалне компетенције. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика мишљења наставника. Наиме, у обје групе се повећао број наставника који сматрају да су образовне потребе за стручним усавршавањем највише усмјерене на скоро сва подручја унапређивања професионалних компетенција, док се у обје групе смањило број наставника који сматрају да су образовне потребе усмјерене на методичке компетенције. Из ових одговора се уочава тенденција усмјерености стручног

усавршавања на сва подручја професионалних компетенција, а не само на једну или уже подручје компетентности наставника.

Изворишта образовних потреба за стручним усавршавањем наставника

Наредном табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања перцепција наставника експерименталне и контролне групе о различитим извориштима образовних потреба за стручним усавршавањем наставника. Изворишта образовних потреба су:

- А) искључиво само образовне потребе друштва (или просвјетних експерата, педагошке службе, директора)
- Б) искључиво само образовне потребе појединаца (нпр. само наставника)
- В) резултат међузависности образовних потреба друштва (експерата...) и свих наставника – практичних потреба (као резултат усклађености образовних потреба једних и других)
- Г) нешто друго

Табела 29.: Изворишта образовних потреба за стручним усавршавањем наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	11	15	122	3
Контролна група (иницијално)	7	26	115	8
Знаčajност разлике	($\chi^2 = 6,24; df = 3; p = 0,101$) није значајна			
Експериментална група (финално)	13	13	125	-
Контролна група (финално)	13	22	120	1
Знаčajност разлике	($\chi^2 = 3,336; df = 3; p = 0,343$) није значајна			

На иницијалном мјерењу обе групе наставника су биле уједначене по питању перцепција о различитим извориштима образовних потреба за стручним усавршавањем наставника. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика перцепција

наставника. У обје групе, наставници и на иницијалном и на финалном мјерењу углавном сматрају да су образовне потребе приликом стручног усавршавања наставника резултат међузависности образовних потреба друштва (експерата...) и свих наставника – практичних потреба (као резултат усклађености образовних потреба једних и других).

Повезаност садржаја и образовних потреба за стручним усавршавањем наставника

У следећој табели представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о повезаности програма (садржаја), односно тема стручног усавршавања са образовним потребама наставника. Категорије одговора су:

- А) потпуно су повезане са образовним потребама наставника и друштвеним потребама унапређивања савремене праксе
- Б) повезане су са образовним потребама само неколико наставника
- В) уопште нису повезане са образовним потребама наставника

Табела 30.: Садржаји и образовне потребе за стручним усавршавањем наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА		
	А	Б	В
Експериментална група (иницијално)	127	16	8
Контролна група (иницијално)	123	27	6
Знаčajност разлике	$(\chi^2 = 3,083; df = 2; p = 0,214)$ није значајна		
Експериментална група (финално)	119	25	7
Контролна група (финално)	114	30	12
Знаčajност разлике	$(\chi^2 = 1,797; df = 2; p = 0,407)$ није значајна		

Приликом иницијалног мјерења обје групе наставника су биле уједначене по питању мишљења о повезаности програма (садржаја), односно тема стручног усавршавања са образовним

потребама наставника. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика мишљења наставника. Наиме, обе групе наставника и на иницијалном и на финалном мјерењу углавном сматрају да су садржаји стручног усавршавања потпуно повезани са образовним потребама наставника и друштвеним потребама унапређивања савремене праксе.

Ефикасност задовољавања образовних потреба наставника

Наредном табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о ефикасности задовољавања образовних потреба од стране различитих реализатора програма стручног усавршавања наставника. Категорије понуђених одговора су:

- А) надзорници на семинарима и консултацијама
- Б) просвјетни експерти (стручњаци) на семинарима и приликом гостовања школама у сврху стручног усавршавања
- В) само сваки наставник за себе
- Г) наставници – заједничким (интерактивним) радом у сарадњи са педагогом и/или вањским експертима
- Д) неко други

Табела 31.: Ефикасност задовољавања образовних потреба наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА				
	А	Б	В	Г	Д
Експериментална група (иницијално)	13	42	5	89	2
Контролна група (иницијално)	9	45	4	96	2
Значајност разлике	$(\chi^2 = 1,126; df = 4; p = 0,89)$ није значајна				
Експериментална група (финално)	8	24	17	98	4
Контролна група (финално)	8	40	2	106	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 20,08; df = 4; p = 0,000)$ значајна				

На иницијалном мјерењу обје групе наставника су биле уједначене по питању ефикасности задовољавања образовних потреба од стране различитих реализатора програма стручног усавршавања наставника. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика мишљења наставника експерименталне групе у односу на наставнике контролне групе. Повећао се број наставника експерименталне групе који сматрају да се интерактивним и индивидуалним радом најефикасније задовољавају образовне потребе за стручним усавршавањем, а смањио се број њих који сматрају да су вањски утицаји ефикасни. У контролној групи наставника није дошло до значајних промјена у мишљењима о ефикасности задовољавања образовних потреба од стране различитих реализатора програма стручног усавршавања наставника.

Приоритетност уважавања и задовољавања образовних потреба наставника

У слjedeћој табели представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о приоритетности уважавања и задовољавања образовних потреба приликом стручног усавршавања наставника. Категорије приоритетности су:

- А) приоритетне образовне потребе
- Б) споредне (мање битне) образовне потребе
- В) потпуно небитне образовне потребе

Табела 32.: Приоритетност образовних потреба

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА		
	А	Б	В
Експериментална група (иницијално)	133	12	6
Контролна група (иницијално)	150	4	2
Значајност разлике	$(\chi^2 = 6,942; df = 2; p = 0,031)$ значајна		
Експериментална група (финално)	122	29	-
Контролна група (финално)	132	20	4
Значајност разлике	$(\chi^2 = 5,967; df = 2; p = 0,051)$ није значајна		

Приликом иницијалног мјерења обје групе наставника нису биле уједначене по питању мишљења о приоритетности уважавања и задовољавања образовних потреба приликом стручног усавршавања наставника. Разлике су се испољавале код одговора да се највише уважавају и задовољавају приоритетне образовне потребе. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика мишљења наставника. У обје групе се повећао број наставника који мисле да се највише уважавају и задовољавају споредне образовне потребе. Овај податак вјероватно произилази из једногодишњег искуства интерног стручног усавршавања наставника, јер се због динамике и комплексности реализације свих планираних васпитно-образовних активности не могу увијек испоштовати сви приоритети, па тако и приоритетне образовне потребе приликом стручног усавршавања наставника.

Образовне потребе и обим програма стручног усавршавања наставника

Наредном табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о односу обима програма стручног усавршавања наставника и задовољавања образовних потреба. Категорије повезаности обима програма стручног усавршавања и образовних потреба су:

- А) „уско“ организовани и профилисани, јер задовољавају веома мало образовних потреба наставника
- Б) одмјерено и усклађено профилисани, те задовољавају образовне потребе друштва и наставника
- В) „прешироко“ организовани и профилисани, те су као такви изван граница реалних образовних потреба – недостижни су
- Г) нешто друго

Табела 33.: Обим програма и задовољавање образовних потреба

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	21	103	18	9
Контролна група (иницијално)	18	118	16	4
Значајност разлике	$(\chi^2 = 3,209; df = 3; p = 0,361)$ није значајна			
Експериментална група (финално)	21	107	16	7
Контролна група (финално)	40	86	28	2
Значајност разлике	$(\chi^2 = 14,176; df = 3; p = 0,003)$ значајна			

На иницијалном мјерењу обје групе наставника су биле уједначене по питању мишљења о односу обима програма стручног усавршавања наставника и задовољавања образовних потреба. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика у мишљењу наставника експерименталне групе у односу на контролну групу. Наставници експерименталне групе су и даље остали при мишљењу да су програми стручног усавршавања наставника углавном одмјерено и усклађено профилисани, те задовољавају образовне потребе друштва и наставника, док се у контролној групи знатно повећао број наставника који мисле да су програми „уско“ организовани и профилисани, јер задовољавају веома мало образовних потреба наставника и знатно смањило број њих који мисле да су исти програми одмјерено и усклађено профилисани, те задовољавају образовне потребе друштва и наставника.

Перспективе задовољавања образовних потреба наставника

У табели 34. представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о перспективама задовољавања образовних потреба приликом стручног усавршавања наставника. Категорије перспектива су:

- А) краткорочно рјешење усавршавања наставника
- Б) дугорочно рјешење усавршавања наставника
- В) не задовољавају се образовне потребе, па и нису значајно рјешење за усавршавање наставника
- Г) нешто друго

Табела 34.: Перспективе задовољавања образовних потреба

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	37	89	9	16
Контролна група (иницијално)	43	91	16	6
Знаčajност разлике	($\chi^2 = 6,898$; $df = 3$; $p = 0,075$) није значајна			
Експериментална група (финално)	43	95	7	6
Контролна група (финално)	45	100	8	3
Знаčajност разлике	($\chi^2 = 1,159$; $df = 3$; $p = 0,763$) није значајна			

На иницијалном мјерењу обје групе наставника су биле уједначене по питању мишљења о перспективама задовољавања образовних потреба приликом стручног усавршавања наставника. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у мишљењу наставника експерименталне групе у односу на контролну групу. У обје групе наставници и даље сматрају да је задовољавање образовних потреба приликом стручног усавршавања наставника углавном дугорочно рјешење усавршавања наставника.

Тенденциозност образовних потреба наставника

Сљедећом табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о тенденциозности образовних потреба према професионалним компетенцијама наставника. Категорије тенденциозности образовних потреба су:

- А) тенденција превазилажења (унапређивања) постојећих професионалних компетенција наставника
- Б) тенденција употпуњавања недостатака постојећих професионалних компетенција наставника
- В) тенденција „понављања“ већ постојећег нивоа развијености професионалних компетенција наставника
- Г) нека друга тенденција

Табела 35.: Тенденциозност образовних потреба наставника

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	35	88	13	15
Контролна група (иницијално)	44	101	8	3
Значајност разлике	($\chi^2 = 11,031$; $df = 3$; $p = 0,012$) значајна			
Експериментална група (финално)	43	86	22	-
Контролна група (финално)	43	84	29	-
Значајност разлике	($\chi^2 = 0,903$; $df = 2$; $p = 0,637$) није значајна			

На иницијалном мјерењу обје групе наставника нису биле уједначене по питању мишљења о тенденциозности образовних потреба према професионалним компетенцијама наставника. Разлике су се испољавале у скоро свим одговорима. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у мишљењу наставника експерименталне групе у односу на контролну групу. У обје групе већина наставника мисли да образовне потребе приликом стручног усавршавања наставника представљају тенденцију употпуњавања недостатака постојећих професионалних компетенција наставника.

*Поријекло образовних потреба за стручним усавршавањем
наставника*

У наредној табели представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања перцепција наставника експерименталне и контролне групе о поријеклу образовних потреба за стручним усавршавањем. Категорије перцепција наставника су:

- А) искључиво само потребе друштва (педагошке службе, управе школе)
- Б) само потребе наставника
- В) потребе друштва и наставника усклађене са образовним потребама развоја и напредовања ученика, као и унапређивања сарадње са породицама и ваншколским институцијама
- Г) нешто друго

Табела 36.: *Поријекло образовних потреба за стручним усавршавањем наставника*

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	7	9	131	4
Контролна група (иницијално)	6	9	141	-
Значајност разлике	($\chi^2 = 4,364$; $df = 3$; $p = 0,225$) није значајна			
Експериментална група (финално)	8	5	136	2
Контролна група (финално)	4	7	145	-
Значајност разлике	($\chi^2 = 3,875$; $df = 3$; $p = 0,275$) није значајна			

На иницијалном мјерењу обје групе наставника су биле уједначене по питању перцепција о поријеклу образовних потреба за стручним усавршавањем. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у мишљењу наставника експерименталне групе у односу на контролну групу. Наиме, и на иницијалном и на финалном мјерењу обје групе наставника углавном перципирају да су образовне потребе за стручним усавршавањем потребе

друштва и наставника усклађене са образовним потребама развоја и напредовања ученика, као и унапређивања сарадње са породицама и ваншколским институцијама.

*
* *

Узимајући у обзир све анализе и компаративне интерпретације прегледа свих иницијалних и финалних стања мишљења и перцепција наставника експерименталне и контролне групе о различитим сегментима задовољавања образовних потреба приликом стручног усавршавања наставника у школи намеће се закључак да су у већини случајевима наставници експерименталне групе имали позитивнија мишљења и перцепције о задовољавању образовних потреба у контексту ефикасности стручног усавршавања наставника у школи. У појединим сегментима мишљења и перцепција групе нису биле уједначене на иницијалном мјерењу, али и поред тога експериментална група наставника је након финалног мјерења остала досљедна у својим и даље позитивним мишљењима и перцепцијама о повезаности задовољавања образовних потреба и ефикасности стручног усавршавања, и то више него контролна група наставника.

На основу претходних представљања и компаративних интерпретација резултата у обје групе наставника може се констатовати да се *трећа помоћна хипотеза прихвата*, односно да се интерактивним стручним усавршавањем више задовољавају образовне потребе наставника за стручним усавршавањем него код наставника који се уобичајено (традиционално) стручно усавршавају.

Индикатори мотивисаности наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса

Промјене и иновирање било које сфере друштвеног дјеловања не заобилази и васпитно-образовни процес. Данас сваки наставник треба бити свјестан алармантности брзине промјена

које се дешавају око њега. Савремене промјене и иновирање васпитно-образовног процеса пропраћено је и усклађено са свим промјенама које су ваншколског контекста. „Одупирати се“ промјенама и иновирању васпитно-образовног процеса значи „одупирати се“ и стручном усавршавању наставника које у фокусу својих садржаја већ традиционално дуго има изражену усмјереност ка промјенама и иновацијама у васпитно-образовном раду. Да би прихватили промјене и имплементирали иновације у васпитно-образовном процесу наставници морају бити мотивисани за то. Схватање важности промјена и иновирања, ефикасности, прихватање промјена и иновација, изражавање спремности за промјене и иновирање, уочавање последица примјене иновација, изношење мишљења о условима промјена и иновирања, лична ангажованост на промјенама и иновацијама, и слична мишљења, представљају само неке од индикатора мотивисаности наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса.

У сљедећих 15 табела приказујем и на основу њих интерпретирам резултате значајности разлика мишљења и перцепција наставника о индикаторима који индиректно представљају израженост мотивисаности наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса. Анализирана су и упоређена мишљења и перцепције наставника који су се интерактивно стручно усавршавали (експериментална група) и наставника који су се усавршавали по концепту традиционалног стручног усавршавања (контролна група). Све манифестоване разлике презентоване су и интерпретирани на релацији иницијалних и финалних мјерења.

Важност промјена и иновирања васпитно-образовног процеса

У табели 37. представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања ставова наставника о важности промјена и иновирања у васпитно-образовном процесу. Степени процјене су:

- А) веома много
- Б) много
- В) не могу да процијеним
- Г) мало
- Д) веома мало

Табела 37.: Важност промјена и иновирања васпитно-образовног процеса

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА				
	А	Б	В	Г	Д
Експериментална група (иницијално)	44	88	16	3	-
Контролна група (иницијално)	29	93	23	3	8
Значајност разлике	$(\chi^2 = 12,399; df = 4; p = 0,015)$ значајна				
Експериментална група (финално)	27	85	24	15	-
Контролна група (финално)	34	90	26	5	1
Значајност разлике	$(\chi^2 = 6,947; df = 4; p = 0,139)$ није значајна				

На иницијалном мјерењу обје групе наставника нису биле уједначене по питању ставова наставника о важности промјена и иновирања у васпитно-образовном процесу. Значајно већи број наставника експерименталне групе су имали више изражен став да су промјене и иновирање у васпитно-образовном процесу веома много важне. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у ставовима наставника. Наиме, повећао се број наставника контролне, а смањило се број наставника експерименталне групе који износе став да су промјене и иновације веома много важне. Може се претпоставити да је до ових промјена дошло услед констатације да наставници контролне групе имају још увијек застарјели модел стручног усавршавања који на папиру обећава промјене и иновације, а у пракси се то не реализује баш како се замишља, па и отуда такав став да овим наставницима недостају промјене и иновације. С друге стране, смањило се број наставника експерименталне групе са израженим ставом да су промјене и иновације веома много важне. Вјероватно је ово резултат утицаја интерактивног стручног усавршавања ове групе наставника које није било фокусирано само на промјене и иновације, већ и на утврђивање, понављање и систематизацију неких заборављених знања и вјештина неопходних у васпитно-образовном процесу.

Усмјереност промјена и иновација у васпитно-образовном процесу

Сљедећом табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о усмјерености промјена и иновација у васпитно-образовном процесу. Категорије усмјерености (битности) промјена и иновација у васпитно-образовном процесу су:

- А) само за просвјетне власти
- Б) само за управу школе
- В) само за наставнике
- Г) само за ученике
- Д) само за родитеље/старатеље
- Ђ) за све или већину претходно наведених
- Е) за неког другог

Табела 38.: *Усмјереност (битност) промјена и иновација у васпитно-образовном процесу*

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА						
	А	Б	В	Г	Д	Ђ	Е
Експериментална група (иницијално)	13	-	7	8	-	120	3
Контролна група (иницијално)	4	1	14	10	-	127	-
Значајност разлике	($\chi^2 = 11,44$; $df = 5$; $p = 0,043$) значајна						
Експериментална група (финално)	10	-	9	1	1	126	4
Контролна група (финално)	3	-	12	3	-	135	3
Значајност разлике	($\chi^2 = 6,571$; $df = 5$; $p = 0,255$) није значајна						

На иницијалном мјерењу обје групе наставника нису биле уједначене по питању мишљења о усмјерености промјена и иновација у васпитно-образовном процесу. Значајне разлике су се односиле на мишљења о битности промјена и иновација само за просвјетне власти и само за наставнике. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у мишљењима наставника. Наставници експерименталне и контролне групе и даље

подједнако мисле да су промјене и иновације у васпитно-образовном процесу углавном битне за све актере васпитно-образовног процеса (просвјетне власти, управа школе, наставници, ученици и родитељи/старатељи).

Ефикасност иновирања васпитно-образовног рада са ученицима

Наредном табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања наставничког оцјењивања ефикасности иновација (новијих начина) васпитно-образовног рада са ученицима. Категорије одговора (ефикасности) су:

- А) иновације васпитно-образовног рада са ученицима исто су ефикасне као и уобичајене (традиционалне)
- Б) потпуно су ефикасније од уобичајених начина рада
- В) превише нас оптерећују, а ефекти су веома слаби
- Г) нешто друго

Табела 39.: *Ефикасност иновирања васпитно-образовног рада са ученицима*

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	70	52	21	8
Контролна група (иницијално)	30	65	43	18
Значајност разлике	($\chi^2 = 28,779$; $df = 3$; $p = 0,000$) значајна			
Експериментална група (финално)	53	49	36	13
Контролна група (финално)	48	58	42	8
Значајност разлике	($\chi^2 = 2,576$; $df = 3$; $p = 0,462$) није значајна			

На иницијалном мјерењу обје групе наставника нису биле уједначене по питању оцјењивања ефикасности иновација (новијих начина) васпитно-образовног рада са ученицима. Значајност разлика се очитовала у свим одговорима. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у оцјењивању ефикасности иновирања васпитно-образовног рада са ученицима.

Наиме, смањило се број наставника експерименталне групе који сматрају да су новији начини рада исто ефикасни као и традиционални, али исто тако и повећао број њих који сматрају да су иновације оптерећујуће, а ефекти веома слаби. С друге стране, у контролној групи се повећао број наставника који сматрају да су иновације исто ефикасне као и традиционални начини рада и смањило број њих који мисле да су ефикасније од уобичајених начина рада.

Прихватање реформских промјена у васпитно-образовном раду

У сљедећој табели представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о прихватању реформских промјена. Категорије одговора (прихавћености) су:

- А) прихватам само оно што ми олакшава рад
- Б) не прихватам их, јер „неко“ жели на нама да зарађује
- В) потпуно их прихватам, јер су корисне за образовне и васпитне исходе ученика
- Г) нешто друго

Табела 40.: *Прихватање реформских промјена у васпитно-образовном раду*

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	74	5	56	16
Контролна група (иницијално)	79	5	64	8
Знаčajност разлике	$(\chi^2 = 3,283; df = 3; p = 0,35)$ није значајна			
Експериментална група (финално)	77	10	50	14
Контролна група (финално)	73	9	60	14
Знаčajност разлике	$(\chi^2 = 0,987; df = 3; p = 0,804)$ није значајна			

На иницијалном мјерењу обе групе наставника су биле уједначене по питању мишљења о прихватању реформских промјена у васпитно-образовном раду. На финалном мјерењу

није добијена значајна разлика у мишљењима. И након годину дана стручног усавршавања наставници експерименталне и контролне групе углавном прихватају само оно што им олакшава рад и потпуно прихватају реформске промјене, јер их сматрају корисним за образовне и васпитне исходе ученика.

Повезаност материјалних примања и иновативности у васпитно-образовном раду

У табели 41. представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о спремности за иновирање метода рада са ученицима у зависности од релација материјалних примања. Категорије спремности за иновирање метода рада са ученицима су:

- А) да, са оваквом платом каква јесте, јер се тако унапређује рад наставника, а и бољи су васпитно-образовни резултати
- Б) да, али да је плата нешто већа
- В) не, јер никако не могу имати услове да нешто мијењам и иновирам
- Г) не, јер сам слабо плаћен/а
- Д) нешто друго

Табела 41.: Повезаност материјалних примања и иновативности васпитно-образовног рада

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА				
	А	Б	В	Г	Д
Експериментална група (иницијално)	51	63	12	6	19
Контролна група (иницијално)	49	79	17	1	10
Значајност разлике	($\chi^2 = 8,99$; $df = 4$; $p = 0,061$) није значајна				
Експериментална група (финално)	55	80	8	1	7
Контролна група (финално)	47	88	5	9	7
Значајност разлике	($\chi^2 = 8,021$; $df = 4$; $p = 0,091$) није значајна				

Приликом иницијалног мјерења обје групе наставника су биле уједначене по питању мишљења о спремности за иновирање метода рада са ученицима у зависности од релација материјалних примања. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у мишљењима ових група наставника. Наиме, обје групе наставника и даље су подједнако спремне за иновирање метода рада са ученицима упркос томе да ли је плата иста и/или нешто већа.

Посљедице прогресивног иновирања васпитно-образовног рада

У слjedeћој табели представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о очекиваним посљедицама прогресивног иновирања наставног рада. Категорије очекиваних посљедица су:

- А) добро ћу се намучити, али то нико неће примјетити
- Б) изазваће љубомору међу наставницима
- В) подиће ми углед у колективу, а ученици ће постизати боље резултате у учењу
- Г) неке друге посљедице

Табела 42.: *Посљедице прогресивног иновирања васпитно-образовног рада*

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	68	8	49	26
Контролна група (иницијално)	65	2	67	22
Значајност разлике	$(\chi^2 = 6,714; df = 3; p = 0,082)$ није значајна			
Експериментална група (финално)	50	-	81	20
Контролна група (финално)	57	1	68	30
Значајност разлике	$(\chi^2 = 4,512; df = 3; p = 0,211)$ није значајна			

На иницијалном мјерењу обје групе наставника су биле уједначене у мишљењу о очекиваним посљедицама прогресивног иновирања наставног рада. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у мишљењима. И даље су оптимистична мишљења наставника у обје групе, гдје углавном сматрају да ће им прогресивно иновирање наставног рада подићи углед у колективу, а да ће ученици постизати боље резултате у учењу. Ипак, без обзира што разлика мишљења између обје групе наставника није статистички значајна, у експерименталној групи се примјећује уочљиво повећање броја наставника који имају овако изражено оптимистично мишљење (са 49 на 81 наставника).

Условљеност иновирања васпитно-образовног процеса

Наредном табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о неопходним условима за иновирање васпитно-образовног процеса. Неопходни услови за иновирање (одговори) су:

- А) мало већа плата наставника
- Б) добра воља, познавање иновација и мало труда са незнатном материјално-техничком припремом
- В) веома висока материјално-техничка улагања у планирање и реализацију наставе
- Г) нешто друго

Табела 43.: Условљеност иновирања васпитно-образовног процеса

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	24	79	44	4
Контролна група (иницијално)	29	66	44	17
Значајност разлике	$(\chi^2 = 9,606; df = 3; p = 0,022)$ значајна			
Експериментална група (финално)	22	65	49	15
Контролна група (финално)	35	73	29	19
Значајност разлике	$(\chi^2 = 8,948; df = 3; p = 0,03)$ значајна			

На иницијалном мјерењу обје групе наставника нису биле уједначене по питању мишљења о неопходним условима за иновирање васпитно-образовног процеса. Најзначајнија разлика манифестовала се у одговору да је добра воља, познавање иновација и мало труда са незнатном материјално-техничком припремом најнеопходнији услов за промјене и иновирање у васпитно-образовном процесу. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика у мишљењима наставника. Разлика се највише уочавала у одговору да су веома висока материјално-техничка улагања у планирање и реализацију наставе неопходан услов за иновирање васпитно-образовног процеса, гдје овај одговор знатно више истичу наставници експерименталне групе, а што је вјероватно и резултат једногодишњег искуства у интерактивном стручном усавршавању наставника ове групе.

Однос вањског мотивисања наставника и иновирања васпитно-образовног процеса

Сљедећом табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о односу вањског (не)мотивисања наставника и иновирања васпитно-образовног процеса. Категорије одговора наставника су:

А) да се такав труд и успјех похвали јавно пред колективом

- Б) да се такав труд добро награђује (финансијски или материјално)
- В) не треба такав труд ни похваљивати, а ни награђивати
- Г) нешто друго

Табела 44.: Однос вањског мотивисања наставника и иновирања васпитно-образовног процеса

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	9	109	21	12
Контролна група (иницијално)	11	110	18	17
Значајност разлике	($\chi^2 = 1,216$; $df = 3$; $p = 0,749$) није значајна			
Експериментална група (финално)	13	109	14	15
Контролна група (финално)	10	117	12	17
Значајност разлике	($\chi^2 = 0,872$; $df = 3$; $p = 0,832$) није значајна			

На иницијалном мјерењу обје групе наставника су биле уједначене по питању мишљења о односу вањског (не)мотивисања наставника и иновирања васпитно-образовног процеса. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у мишљењима наставника. Наиме, обје групе наставника подједнако сматрају да је најважније добро наградити (финансијски или материјално) труд наставника приликом иновирања васпитно-образовног процеса, док су знатно мање битне похвале и/или одсуство похвала и награда за овакав труд наставника.

Селективност иновирања наставног рада

У табели 45. представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о битности селективности иновирања наставног рада са ученицима. Категорије одговора (битности) наставника су:

- А) само примјена оних метода рада које су „извикане“ као најуспјешније
- Б) перфектно познавање свих иновација
- В) правилна селекција и примјена адекватних иновација, њихова усклађеност са радом ученика и познавање значаја и ефикасности примјењених иновација
- Г) нешто друго

Табела 45.: Селективност иновирања наставног рада са ученицима

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	-	10	141	-
Контролна група (иницијално)	-	14	139	3
Значајност разлике	($\chi^2 = 3,6$; $df = 2$; $p = 0,165$) није значајна			
Експериментална група (финално)	4	4	143	-
Контролна група (финално)	2	17	135	2
Значајност разлике	($\chi^2 = 10,866$; $df = 3$; $p = 0,012$) значајна			

На иницијалном мјерењу обје групе наставника су биле уједначене по питању мишљења о битности селективности иновирања наставног рада са ученицима. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика у мишљењима наставника. Значајност разлике испољава се у одговору да је за успјешне промјене и иновирање начина наставног рада са ученицима битно перфектно познавање свих иновација. Овај одговор значајније преферирају наставници контролне групе. Наиме, перфектно и слијепо познавање свих иновација није толико нужно колико је битна правилна селекција и примјена адекватних иновација.

Интерперсонални контекст подстицања наставника на иновирање

Сљедећом табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника

експерименталне и контролне групе о интерперсоналном контексту подстицања наставника на иновирање. Категорије одговора (подстицајности) су:

- А) када би сви наставници у школи иновирали методе рада са ученицима
- Б) када би неколико мојих колега иновирало методе рада са ученицима
- В) када би „неко“ често контролисао наш рад
- Г) нешто друго

Табела 46.: *Интерперсонални контекст подстицања на иновирање*

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	79	27	1	44
Контролна група (иницијално)	93	26	7	30
Значајност разлике	($\chi^2 = 8,228$; $df = 3$; $p = 0,042$) значајна			
Експериментална група (финално)	91	30	3	27
Контролна група (финално)	81	36	13	26
Значајност разлике	($\chi^2 = 7,316$; $df = 3$; $p = 0,062$) није значајна			

Приликом иницијалног мјерења обје групе наставника нису биле уједначене по питању мишљења о интерперсоналном контексту подстицања на иновирање. Разлика се испољавала у одговорима да је подстицај за иновирање ангажовање свих наставника на иновирању и нешто друго. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у мишљењима наставника, али неопходно је упоредити иницијална и финална стања неких одговора у обје групе наставника. У експерименталној групи се повећао број наставника, а у контролној смањио број њих који сматрају да је највећи подстицај за иновирање васпитно-образовног процеса увид у ангажованост свих наставника на иновирању метода рада са ученицима. Искуства са интерактивног стручног усавршавања у ком се ангажују сви наставници вјероватно су допринијела да се у експерименталној групи повећа број наставника који мисле да је

највећи подстицај за иновирање ангажовање свих наставника у школском колективу.

Задовољство условима рада

Један од индиректних показатеља мотивисаности наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса је задовољство условима свог рада. У табели 47. представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања процјена наставника експерименталне и контролне групе о учесталости задовољства условима у којима раде. Категорије учесталости задовољства условима рада су:

- А) тотално сам незадовољан
- Б) повремено сам незадовољан
- В) потпуно сам задовољан
- Г) нешто друго

Табела 47.: Задовољство условима рада

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	9	95	42	5
Контролна група (иницијално)	10	104	36	6
Значајност разлике	$(\chi^2 = 0,931; df = 3; p = 0,818)$ није значајна			
Експериментална група (финално)	5	97	39	10
Контролна група (финално)	22	101	30	3
Значајност разлике	$(\chi^2 = 15,65; df = 3; p = 0,001)$ значајна			

Приликом иницијалног мјерења обје групе наставника су биле уједначене по питању процјена о учесталости задовољства условима у којима раде. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика у процјенама наставника. Након годину дана стручног усавршавања смањио се број наставника експерименталне групе који су тотално незадовољни условима рада, док се у контролној групи повећао број незадовољних наставника. Овај податак нас опомиње да током године треба

испитивати и задовољство наставника условима рада како би се правовремено могло реаговати у правцу стварања што оптималнијих услова за рад.

Доступност стручне литературе о иновацијама

Наредном табелом представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о битности доступа стручне литературе о иновирању у васпитно-образовном процесу. Категорије битности доступа стручне литературе су:

- А) веома је битна и ништа друго осим литературе
- Б) битна ми је, али уз њу и практични докази о ефикасности иновација
- В) небитна је, јер се можемо одлично сналазити и без ње
- Г) нешто друго

Табела 48.: Битност доступа стручне литературе о иновацијама

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	1	134	3	13
Контролна група (иницијално)	4	143	5	4
Значајност разлике	$(\chi^2 = 7,278; df = 3; p = 0,064)$ није значајна			
Експериментална група (финално)	7	137	4	3
Контролна група (финално)	13	125	16	2
Значајност разлике	$(\chi^2 = 9,671; df = 3; p = 0,022)$ значајна			

Приликом иницијалног мјерења обе групе наставника су биле приближно уједначене у мишљењима о битности доступа стручне литературе о иновирању у васпитно-образовном процесу. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика у мишљењима наставника. Наставници експерименталне групе значајно више имају изражено мишљење од наставника контролне групе да је

стручна литература битна, али уз њу и практични докази о ефикасности иновација. Искуства наставника експерименталне групе у којима није био фокус на „преписивању“ радова из стручне литературе, већ и иновативно-практично искуство допринијели су да се још више истакне овакво мишљење код ових наставника. Наиме, повећао се и број наставника контролне групе који већ примјећују небитност само стручне литературе за иновирање васпитно-образовног процеса. Повећање броја ових одговора у контролној групи вјероватно је условљено засићењем на основу дуготрајног приступа „преписивања“ научних и стручних текстова у сврху стручног усавршавања наставника.

Приступу иновирању наставних метода

У табели 49. представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о битности успјеха иновирања с обзиром на различите приступе наставника иновирању. Категорије приступа иновирању су:

- А) перфектно руковање рачунаром и осталим савременим аудио-визуелним уређајима
- Б) врло мало припремног материјала, добро познавање ефикасности иновација, и мало креативности у раду
- В) често „мољакање“ управи за обезбијеђивање високих услова за такав рад
- Г) нешто друго

Табела 49.: Приступу иновирању наставних метода

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	39	105	2	5
Контролна група (иницијално)	23	123	2	8
Значајност разлике	($\chi^2 = 6,163$; $df = 3$; $p = 0,104$) није значајна			
Експериментална група (финално)	43	97	3	8
Контролна група (финално)	37	110	2	7
Значајност разлике	($\chi^2 = 1,452$; $df = 3$; $p = 0,693$) није значајна			

Приликом иницијалног мјерења обје групе наставника су биле уједначене у мишљењу о битности успјеха иновирања с обзиром на различите приступе наставника иновирању. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика у мишљењима наставника. Обје групе наставника углавном сматрају да је за успјешност иновирања начина рада у настави најбитније имати врло мало припремног материјала, добро познавати ефикасност иновација, и имати мало креативности у раду.

Учесталост промјена и иновирања рада са ученицима

Учесталост промјена и иновирања рада са ученицима још је један од индиректних индикатора мотивисаности наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса. У сљедећој табели представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања учесталости иновирања наставног рада са ученицима наставника експерименталне и контролне групе. Категорије учесталости промјена и иновирања рада са ученицима су:

- А) веома често
- Б) често
- В) само понекад (по потреби)
- Г) никад

Табела 50.: Учесталост промјена и иновирања рада са ученицима

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА			
	А	Б	В	Г
Експериментална група (иницијално)	39	91	21	-
Контролна група (иницијално)	22	83	51	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 17,529; df = 2; p = 0,000)$ значајна			
Експериментална група (финално)	27	94	30	-
Контролна група (финално)	23	93	40	-
Значајност разлике	$(\chi^2 = 1,673; df = 2; p = 0,433)$ није значајна			

Приликом иницијалног мјерења обе групе наставника нису биле уједначене у учесталости иновирања наставног рада са ученицима. Највише значајна разлика учесталости испољавала се у одговорима „само понекад (по потреби)” и „веома често”. На финалном мјерењу није добијена значајна разлика учесталости иновирања наставног рада са ученицима. Међутим, у контролној групи се повећао број наставника који су изјавили да често иновирају наставни рад са ученицима, док се у експерименталној групи смањило број наставника који су одговорили да веома често иновирају свој рад са ученицима.

Допринос иновација развоју ученика

У табели 51. представљам резултате значајности разлика иницијалних и финалних стања мишљења наставника експерименталне и контролне групе о доприносу промјена и иновирања васпитно-образовног процеса у развоју ученика. Категорије мишљења наставника су:

- А) само их више социјализују, али се стичу веома оскудна знања
- Б) припремају их за активне и способне будуће грађане, који могу одлично одговорити изазовима XXI вијека
- В) „затупљују“ ученике и чине их мање образованим
- Г) само придонесе ефикасном унапређивању развоја изнадпросјечних (одличних) ученика, и то на штету развоја осталих

Д) нешто друго

Табела 51.: Допринос иновација развоју ученика

ГРУПЕ (ЕТАПЕ МЈЕРЕЊА)	КАТЕГОРИЈЕ ОДГОВОРА				
	А	Б	В	Г	Д
Експериментална група (иницијално)	31	85	1	20	14
Контролна група (иницијално)	30	99	5	14	8
Значајност разлике	($\chi^2 = 6,364$; $df = 4$; $p = 0,174$) није значајна				
Експериментална група (финално)	34	76	1	32	8
Контролна група (финално)	31	98	5	14	8
Значајност разлике	($\chi^2 = 12,552$; $df = 4$; $p = 0,014$) значајна				

Приликом иницијалног мјерења обе групе наставника су биле уједначене у мишљењу о доприносу промјена и иновирања васпитно-образовног процеса у развоју ученика. На финалном мјерењу добијена је значајна разлика у мишљењима ових група наставника. Стање у контролној групи је остало готово неизмјењено. Међутим, у експерименталној групи се повећао број наставника који мисле да иновације „само придносе ефикасном унапређивању развоја изнадпросјечних (одличних) ученика, и то на штету развоја осталих“, док се у истој групи наставника смањио број њих који мисле да иновације „припремају ученике за активне и способне будуће грађане, који могу одлично одговорити изазовима XXI вијека“. Резултат оваквог мишљења наставника ове групе вјероватно је условљен критичким промишљањем имплементације било које иновације, а не слијепим одрађивањем посла без икаквог промишљања о ефикасности иновирања васпитно-образовног процеса.

*
* * *

Након свих исцрпних и детаљних анализа и компаративних интерпретација прегледа свих иницијалних и финалних стања о схватањима важности промјена и иновирања, ефикасности,

прихватању промјена и иновација, изражавању спремности за промјене и иновирање, уочавању посљедица примјене иновација, изношењу мишљења о условима промјена и иновирања, личној ангажованости на промјенама и иновацијама, и сличним мишљењима наставника експерименталне и контролне групе произилази закључак да су у већини случајева наставници експерименталне групе имали позитивније изражене индиректне индикаторе мотивисаности наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса, и то све у контексту ефикасности стручног усавршавања наставника у школи. У одређеним сегментима индиректних индикатора мотивисаности наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса групе нису биле уједначене на иницијалном мјерењу, али и поред тога упоређујући разлике одговора финалног у односу на иницијално стање у обје групе наставника, примјећено је, ипак, у више случајева напредовање код наставника експерименталне групе. Напредовање се односило на оне индикаторе мотивисаности који су имали истакнуто позитивну конотацију.

Према свим претходно анализираним и компарираним индиректним индикаторима мотивисаности наставника, односно резултатима разлика иницијалних и финалних стања у обје групе наставника може се генерализовати да се *четврта помоћна хипотеза прихвата*, односно да постоји значајна разлика мотивисаности за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса у корист наставника који су се интерактивно стручно усавршавали у односу на наставнике који су се традиционално стручно усавршавали.

Интермедијално утврђивање ефикасности и мишљења наставника о интерактивном стручном усавршавању

За ефикасност стручног усавршавања у погледу промјена преференција о стручном усавршавању уопште и развоја професионалних компетенција наставника битни су различити варијабилитети апликативности садржаја, метода и облика стручног усавршавања. У овом истраживању сам се определијелио и за вредновање *процеса* стручног усавршавања, али само у експерименталној групи. Разлог за овакво определијење налази се у методолошком ограничењу временског интервала између два самопроцењивања. У току школске године организована су два процењивања: иницијално – на почетку године и финално – на крају године. Наглашавам да интерактивно стручно усавршавање поред сумативне подразумејива и формативну (процесуалну) евалуацију, док се традиционално интерно стручно усавршавање углавном не вреднује. Вредновање процеса стручног усавршавања у контролној групи сам искључио, јер сам већ истакао специфичности традиционалног стручног усавршавања као једног стохастичког (несређеног) система усавршавања.

У наредна два поглавља приказујем и интерпретирам резултате интермедијалних мјерења ефикасности четвороциклично организованог интерактивног стручног усавршавања по активима наставника и резултате испитивања мишљења наставника експерименталне групе о интерактивном стручном усавршавању наставника у основној школи.

Ефикасност интерактивног стручног усавршавања наставника у интермедијалним испитивањима

Приликом реализације експерименталног програма, односно приликом интерактивног стручног усавршавања наставника у три експерименталне школе сам најинтензивнији приступ интерактивном усавршавању имао на нивоу групног стручног усавршавања. Тачније речено највећи акценат интерактивном стручном усавршавању дат је на стручним активима наставника, гдје су се реализовали тзв. *часови интерактивног стручног*

усавршавања наставника. У току експеримента реализовано је таквих 48 часова који су се под водитељством школских педагога реализовали на интерактиван начин у четири актива наставника, и то: 1. Актив наставника I, II и III разреда, 2. Актив наставника IV и V разреда, 3. Актив наставника природно-математичких предмета и 4. Актив наставника друштвено-језичких предмета. Величина групе, односно актива кретала се у просјеку од 10 до 20 наставника, што је представљало позитиван полазни предиктор ефикаснијег организовања интерактивних часова стручног усавршавања наставника.

Реализација програма интерактивног стручног усавршавања у већ споменутих активима наставника одвијала се у четири циклуса током цијеле школске године. Након сваког одржаног циклуса часова интерактивног стручног усавршавања наставници су имали могућност индивидуалног вредновања ефикасности часова интерактивног стручног усавршавања. Ефикасност истих вредновали су на основу десет понуђених индикатора успјешности часа, и то:

1. *ПРИМЈЕРЕНОСТ ЧАСА ТЕМИ,*
2. *ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА,*
3. *АТМОСФЕРА НА ЧАСУ,*
4. *УСКЛАЂЕНОСТ ЧАСА СА ШКОЛСКОМ ПРАКСОМ,*
5. *АКТИВИЗАЦИЈА (ИНТЕРАКЦИЈА) СВИХ НАСТАВНИКА,*
6. *МОЈА АКТИВИЗАЦИЈА,*
7. *МОЈЕ РАЗУМИЈЕВАЊЕ И СХВАТАЊЕ ТЕМЕ,*
8. *МОЈА МОГУЋНОСТ ПРИМЈЕНЕ ОВЕ ТЕМЕ У ПРАКСИ,*
9. *МОЈИ УТИСЦИ ЗАКЉУЧНОГ РАЗМАТРАЊА ТЕМЕ и*
10. *ДОПРИНОС ЛИЧНОМ УСАВРШАВАЊУ.*

Сваки од 10 наведених индикатора успјешности часа интерактивног стручног усавршавања наставници су оцјењивали једном оцјеном од 1 до 5, гдје су оцјене имале сљедећа значења: 1 – лоше, 2 – задовољава, 3 – добар, 4 – врло добар и 5 – одличан).

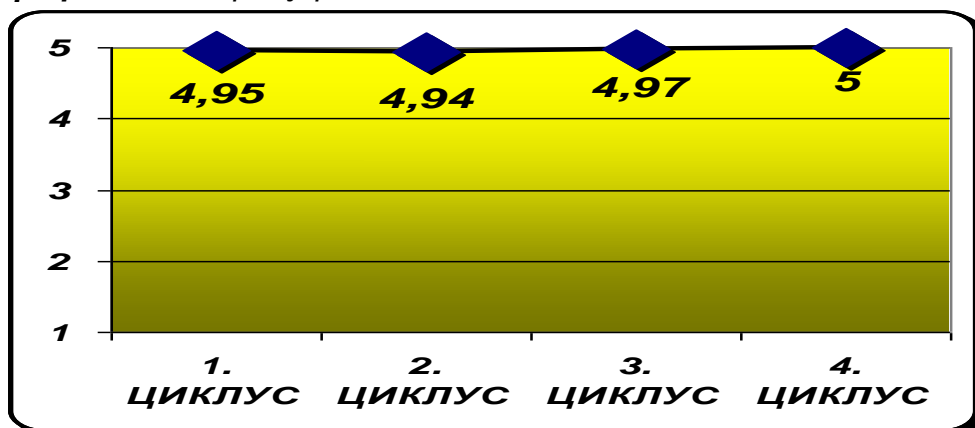
Дакле, послије сваког циклуса интерактивних часова стручног усавршавања и послије сваког вредновања истих од стране сваког наставника постојала је могућност испитивања интермедијалне ефикасности интерактивног стручног усавршавања наставника. Напомињем да нисам био у могућности ово испитивање извести у контролној групи пошто организација традиционалног стручног усавршавања нема специфично

четвероцикласно стручно усавршавање по активима наставника. Алтернативе у традиционалном усавршавању *de jure* постоје, али *de facto* то је нека сасвим друга прича.

У сљедећих 10 графикана приказујем и интерпретирам резултате наставничког оцјењивања индикатора ефикасности свих часова интерактивног стручног усавршавања у сва четири циклуса реализације и евалуације интерактивног стручног усавршавања експерименталне групе наставника.

Први графикон представља резултате четвероцикласног оцјењивања *примјерености часова* интерактивног стручног усавршавања *темама* које су наставници приликом планирања и програмирања сматрали неопходним за стручно усавршавање.

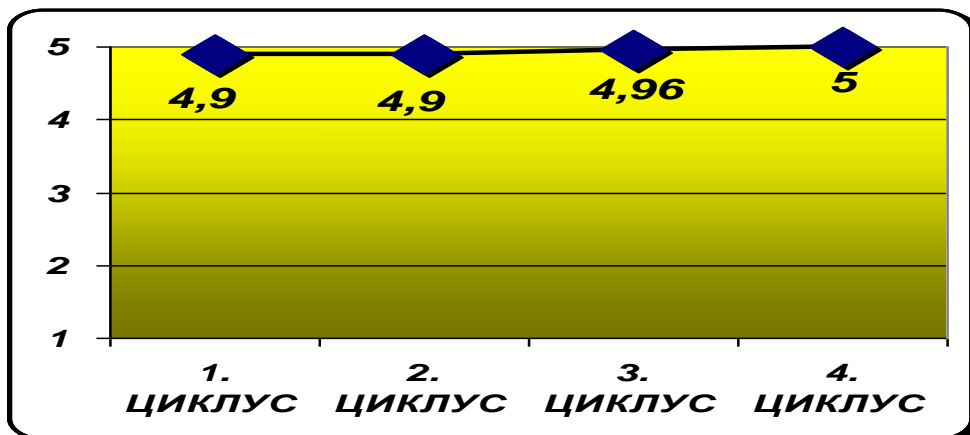
Графикон 1.: Примјереност часа теми



На првом графикону јасно се уочава изузетно висока примјереност часова интерактивног стручног усавршавања планираним темама стручног усавршавања.

На другом графикону представљам резултате четвероцикласног оцјењивања *организације часова* интерактивног стручног усавршавања наставника.

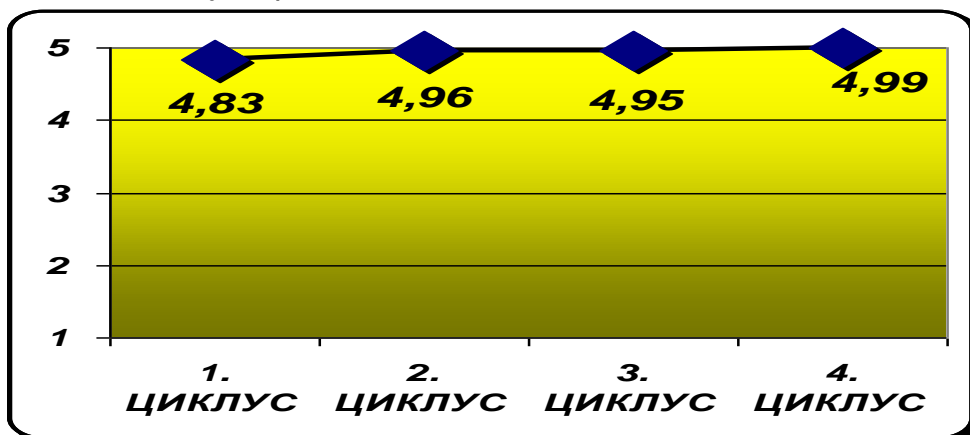
Графикон 2.: Организација часова интерактивног стручног усавршавања



Према графиконском приказу уочава се тенденција изузетно високе организованости часова интерактивног стручног усавршавања наставника.

У графикону 3. који слиједи представљам резултате четвороцикласног оцјењивања атмосфере на часовима интерактивног стручног усавршавања наставника.

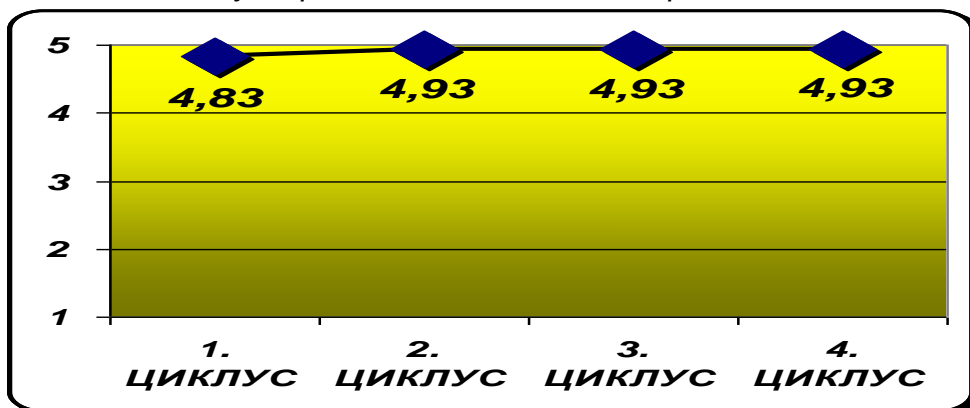
Графикон 3.: Атмосфера на часовима интерактивног стручног усавршавања



У овом графикону се види да је атмосфера (емоционална клима) на часовима интерактивног стручног усавршавања била позитивна и прихватљива за све наставнике.

Сљедећи графикон односи се на резултате четвороцикличног оцјењивања *усклађености часова интерактивног стручног усавршавања наставника са школском праксом*.

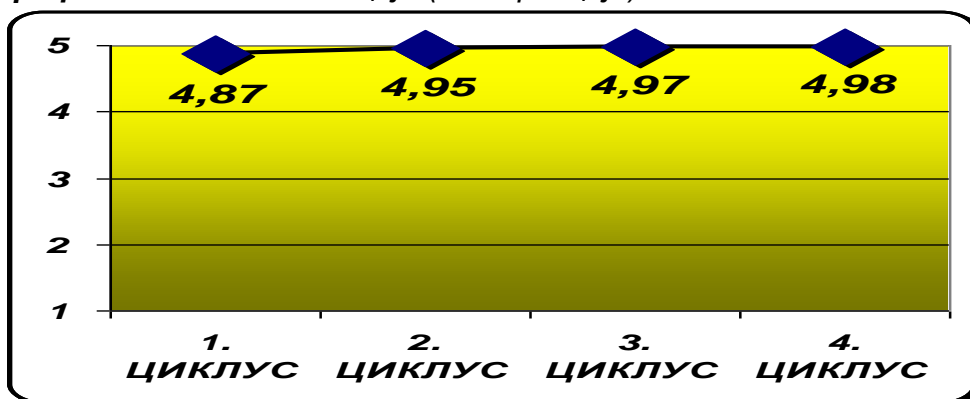
Графикон 4.: *Усклађеност часова интерактивног стручног усавршавања са школском праксом*



На овом графикону јасно се уочава тенденција пораста високо идентификованог усклађивања часова интерактивног стручног усавршавања са школском праксом.

Петим графиконом представљам резултате четвороцикличног оцјењивања *активизације (интеракције) свих наставника* на часовима интерактивног стручног усавршавања. Овим графиконом желим да представим масовност и укљученост наставника приликом реализације ових часова.

Графикон 5.: *Активизација (интеракција) свих наставника*



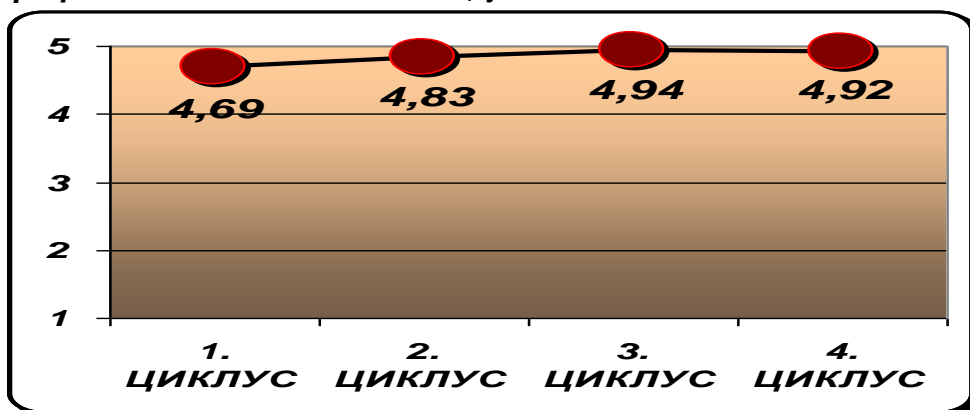
У овом графикону јасно се примјећује како су се наставници од првог до четвртог циклуса све више укључивали у задате

активности приликом интерактивног учења на часовима стручног усавршавања наставника. Ово је показатељ да су наставници све више разумијевали и схватили оправданост и сврсисходност повезаности групне динамике одраслих и индивидуалног укључивања у групне радне задатке.

Сљедећих пет графикана, односно индикатора успјешности часова интерактивног стручног усавршавања односе се на повезаност часова интерактивног стручног усавршавања са личним доприносима и усавршавањем сваког наставника, односно ефектима интерактивних часова на сваког наставника индивидуално.

У графикону 6. представљам резултате четвороцикласног самооцењивања *личне активизације сваког наставника* на часовима интерактивног стручног усавршавања.

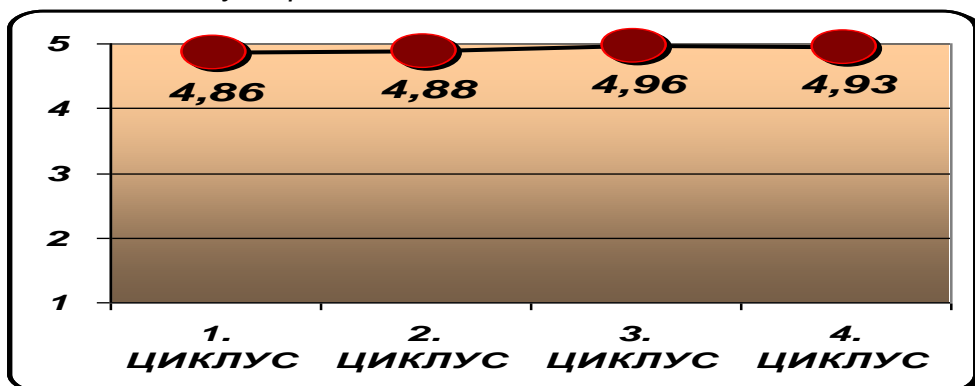
Графикон 6.: Лична активизација сваког наставника



У овом случају веома је јасна тенденција константног пораста личне активизације сваког наставника на часовима интерактивног стручног усавршавања. Крећући се од првог до четвртог циклуса наставници су схватили важност личног доприноса приликом интерактивног учења садржаја стручног усавршавања и све више су се од циклуса до циклуса лично активирали.

Наредним графиконом представљам резултате четвороцикласног самооцењивања *личног разумијевања и схватања тема стручног усавршавања сваког наставника* на часовима интерактивног стручног усавршавања.

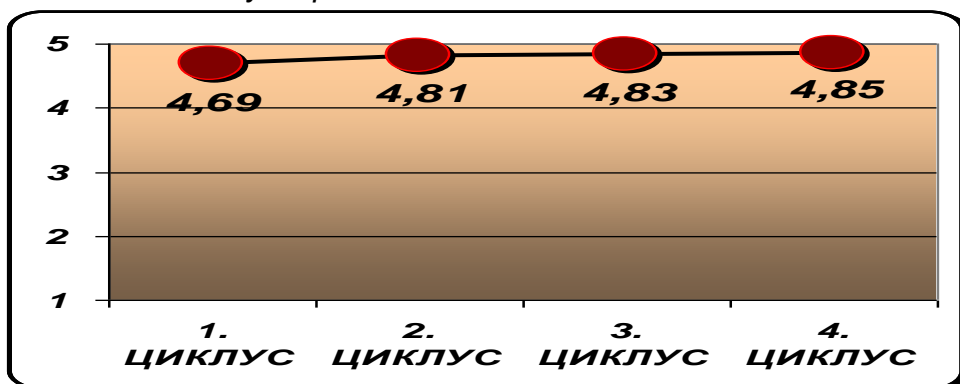
Графикон 7.: Лично разумијевање и схватање тема стручног усавршавања



На основу анализе графикона 7. уочава се тенденција пораста личног разумијевања и схватања тема на часовима интерактивног стручног усавршавања наставника. Наиме, изгледа да минимална уводна излагања и доминантно интерактивно учење наставника уз максималну активизацију истих од првог до четвртог циклуса доводи до све бољег разумијевања и схватања садржаја стручног усавршавања.

У графикону 8. представљам резултате четвороцикласног самооцјењивања *личне могућности примјене тема интерактивног стручног усавршавања у пракси сваког наставника*. Овдје подразумијевам наставничке самопроцјене могућности аналогне примјене садржаја стручног усавршавања у раду, не само са ученицима, већ и са родитељима/старатељима, па чак и са наставницима из својих и других школских колектива.

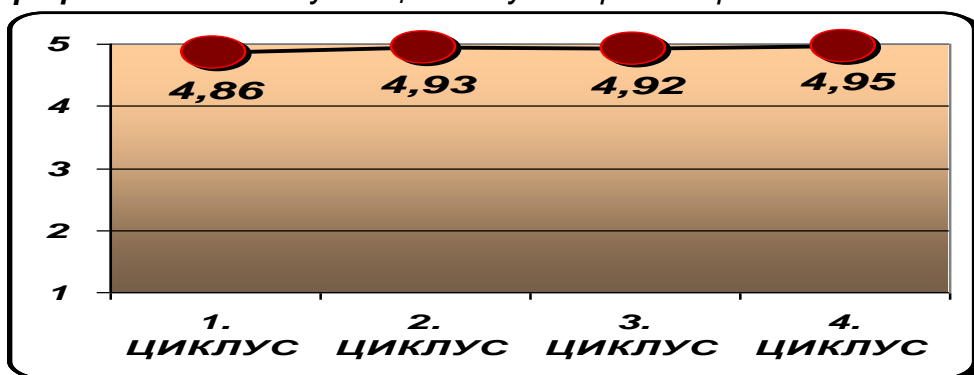
Графикон 8.: Лична могућност примјене тема стручног усавршавања



И у овом случају јасно се уочава тенденција пораста самопроцјене личне могућности примјене садржаја интерактивног стручног усавршавања у новим ситуацијама, односно у школској пракси са ученицима, родитељима/старатељима и наставницима. Вјероватно је овај резултат условљен и веома високим разумијевањем и схватањем садржаја интерактивног стручног усавршавања, па отуда је слична и ова тенденција пораста од првог до четвртог циклуса.

Сљедећим графиконом представљам резултате четвороцикличног самооцјењивања личних утисака закључног разматрања тема интерактивног стручног усавршавања, односно какве су самооцјене личних утисака о интерактивно заједничком извођењу закључака са сваког часа интерактивног стручног усавршавања наставника.

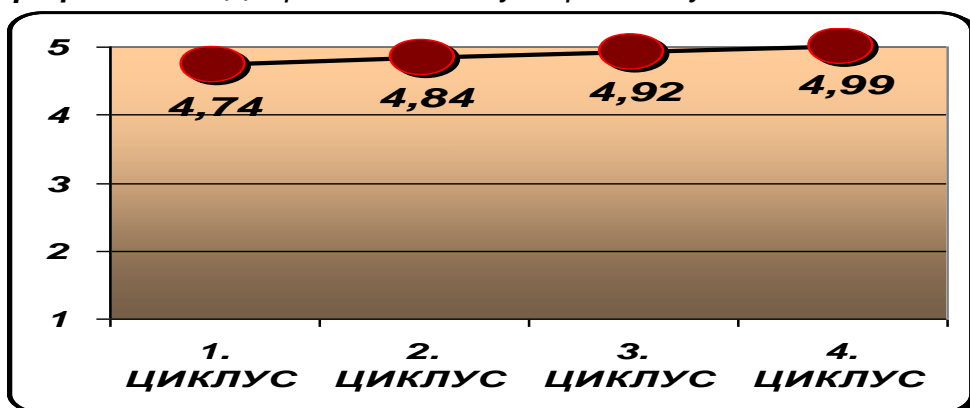
Графикон 9.: Лични утисци закључног разматрања тема



Анализом графикона 9. примјећује се тенденција пораста задовољства сваког наставника за извођење закључака за сваку тему на часовима интерактивног стручног усавршавања наставника.

Графиконом 10. представљам резултате четвороцикличног самооцјењивања доприноса сваког часа интерактивног стручног усавршавања личном усавршавању. Наиме, овдје подразумијевам резултате самооцјене колико је био успјешан трансфер интерактивног учења на интраактивно учење, односно лично самоусавршавање.

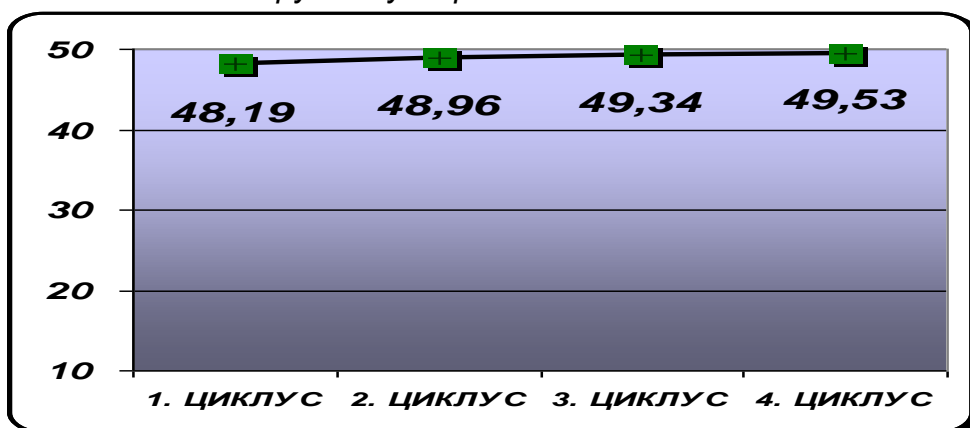
Графикон 10.: Допринос личном усавршавању



Резултати ових самооцјена очигледно указују о „наглим“ порастима утицаја интерактивног учења на интраактивно учење, односно јасно је уочљива тенденција високог пораста доприноса часова интерактивног стручног усавршавања личном самоусавршавању.

Након представљених и интерпретираних резултата свих 10 индикатора успјешности часова интерактивног стручног усавршавања, илустрације ради, у наредном 11. графикону представљам резултате четвороцикласног самооцењивања сумативне ефикасности часова интерактивног стручног усавршавања наставника. Свих 10 споменутих индикатора представљају сумативне резултате наведене успјешности. У овом случају распон варијације резултата може да се креће од 10 до 50.

Графикон 11.: Сумативна ефикасност часова интерактивног стручног усавршавања наставника



На основу свих претходних интерпретација аналогно је за очекивати и да ће сумативна ефикасност часова интерактивног стручног усавршавања бити веома висока и са очигледно евидентном тенденцијом сталног пораста крећући се од свих часова на првом циклусу, па све до четвртог циклуса. Дакле, може се генерализовати да је формативна (процесуална) евалуација као саставни дио цјелокупног експерименталног програма интерактивног стручног усавршавања наставника показала према самооцјенама наставника веома високу и тенденциозно растућу ефикасност интерактивног стручног усавршавања наставника.

Мишљења наставника о интерактивном стручном усавршавању

Поред компаративних анализа резултата мишљења експерименталне и контролне групе наставника о вриједносним оријентацијама према плану и програму стручног усавршавања, о образовним потребама наставника за стручним усавршавањем и о мотивисаности за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса, за потребе експлицитнијег интерпретирања значаја интерактивног стручног усавршавања и у сврху „надовезивања“ квалитативне анализе на квантитативну, школски педагози су интервјуисали 12 четворочланих група наставника који су прошли програм интерактивног стручног усавршавања. Наиме, у три експерименталне школе интервјуисали су из сваког актива по једну четворочлану групу наставника. Приликом избора наставника у фокусиране групе руководили су се критеријима приближне уједначености група по полу, старости, те разредној, односно предметној припадности. На овај начин тежио сам да добијем продубљеније одговоре и рефлексije из различитих перспектива искустава у интерактивном стручном усавршавању наставника.

Свих 12 група наставника, како сам нагласио, интервјуисали су школски педагози – организатори интерактивног стручног усавршавања. Интервјуи су обављени на крају школске године, односно по завршетку интерактивног стручног усавршавања наставника. Сваки интервју је трајао у просјеку од 10 до 20 минута, а наставници у групама су одговарали на само четири постављена питања, и то:

1. Шта Вам се *допало* у програму стручног усавршавања наставника ове школске године?
2. Шта Вам се *није допало* у програму стручног усавршавања наставника ове школске године?
3. Колико и како је *на Вас лично утицао* програм стручног усавршавања наставника изведен ове школске године?
4. Шта *бисте мијењали* у планирању, реализацији и вредновању програма стручног усавршавања наставника?

У наредна четири поглавља интерпретирам резултате квалитативне анализе свих добијених одговора на групним интервјуима у три експерименталне школе у којима се реализовао програм интерактивног стручног усавршавања наставника.

Вриједности програма интерактивног стручног усавршавања наставника

Све оно што се допало наставницима у току стручног усавршавања сматрам вриједностима интерактивног стручног усавршавања. У слједећем тексту наводим шта све вриједним сматрају наставници у програму интерактивног стручног усавршавања:

- припремљеност тема за актив,
- теме које смо бирали,
- огледни часови који су били успјешни,
- све теме су нам се допале,
- начин усавршавања који је био прошле године је превазиђен, а овакав начин нам више одговара,
- остављена је стара пракса стручног усавршавања и примјењено је практично усавршавање,
- непосредност у раду,
- сви смо активни, брзи,
- примјерене теме нашим захтјевима,
- суштина проблема,
- начин рада – радионички рад,
- задаци,
- теме,
- циљеви који су остварени,
- користило у раду,
- није било много теорије, допуњавали једни друге, сугерисали,
- сазнали смо доста нових ствари,

- спонтано окупљање и професионалне информације које су драгоцјене,
- доста нових информација примјењивих у пракси,
- спонтан приступ предавача, није било једнолично,
- повезаност тема са четвртим и петим разредом,
- размјена искустава – ко има проблем, а и они који то немају,
- пријатна атмосфера,
- дружење, више таквих дружења,
- теме актуелне, занимљиве и примјењиве у пракси,
- конкретност теме,
- директна размјена искустава,
- радионички рад,
- атмосфера у којој се ради,
- мотивација за рад,
- презентација стручна,
- очигледност,
- најближе настави,
- огледни часови бољи од класичних,
- начин рада,
- спремност за прихватање различитих идеја, сугестија,
- дружење,
- конкретизација неких тема,
- наставити овакав начин рада и слједеће године,
- опуштен однос, имамо добре резултате,
- активно учествовање,
- потребно је још оваквих предавања – разговора,
- часови су одржани уобичајено, радило се интерактивно,
- радна атмосфера је била присутна,
- сви наставници радили су вриједно на свом дијелу задатка,
- анализу сваког часа реализовали смо у активној дискусији,
- сви часови стручног усавршавања били су успјешни,
- наставници су активно учествовали у раду и
- једна група интервјуисаних наставника је била без коментара.

Увидом у све одговоре свих група наставника веома јасно се уочава веома висок ниво педагошко-андрагошких вриједности интерактивног стручног усавршавања наставника. Одговори дају јасну слику тока и исхода оваквог стручног усавршавања наставника у основној школи.

Слабости и ограничења програма интерактивног стручног усавршавања наставника

Поред вриједности неминовне су и одређене слабости и ограничења програма интерактивног стручног усавршавања наставника. У сљедећем тексту представљам одговоре група наставника који се односе на запажене слабости и ограничења оваквог стручног усавршавања, односно као израз свега онога што се није допало наставницима:

- мали одазив наставника на присуство огледним часовима,
- масовнији одзив,
- поједине теме, нпр. НРНС (настава различитих нивоа сложености) су веома сложене,
- временска ограниченост,
- није било ништа што нам се није допало,
- све је у реду,
- да се и даље овако ради,
- да се едукују учитељи првог разреда,
- потреба за едукацијама – стручним да се покаже,
- још увијек лутамо у неким областима,
- рад у првом разреду – добра замисао, али немамо услова рада,
- мало више времена – вријеме ограничено – остане увијек нешто недоречено,
- теме свеобухватне – широке,
- сусрет једне градске и приградске школе,
- слаб одзив,
- мало времена,
- прилагођеност времену (не петком!),
- све ми се допало,
- да буде уобичајен начин размјене искустава – једном мјесечно,
- нисмо имали презентацију научног знања које смо примјењивали у настави,
- није било задатака да примјенимо стечена знања,
- дотакли смо се дијела неких тема, па је потребно још разговора (рецимо рад са хиперактивним дјететом),
- чланови актива сматрају овај начин стручног усавршавања бесмисленим, непотребним и некорисним (чак и као неки вид насиља над наставницима) зато што је све ово члановима актива познато и за њих апсолутно ништа ново и
- двије групе интервјуисаних наставника су биле без коментара.

Анализом свих одговора примјећује се да наставници за одређене слабости и ограничења наводе и могуће алтернативе за избегавање истих у будућем раду. У свим одговорима као

најупечатљивије слабости и ограничења издвајају се сљедеће: ограниченост временом часова интерактивног стручног усавршавања, мали одзив наставника на појединим часовима и слабо присуство појединим огледним часовима, сложеност неких тема и презентација стечених знања и способности у наставном раду. Свакако да у будућим покушајима организовања интерактивног стручног усавршавања треба узети у обзир све ове наведене слабости и ограничења.

Утицај интерактивног стручног усавршавања на наставнике

Приликом групних интервјуа прикупио сам и податке који су се односили на мишљења наставника о утицају интерактивног стручног усавршавања на сваког наставника лично. Том приликом прикупио сам сљедеће одговоре:

- неке теме постале су нам јасније (нпр. оцјењивање у групама),
- усвојили смо нова знања,
- неке теме су нам јасније,
- позитиван утицај,
- већи број информација о модерној настави,
- жао нам је што смо ограничени материјалним средствима која нам недостају у примјени нових метода,
- размјена искустава, знања, мишљења, што је допринијело тимским радом,
- освјежили смо своја знања,
- дружили смо се, сви заједно доприносимо бољем успјеху,
- доста нових информација које ћемо примијенити у пракси,
- доста личних искустава потврђено, а и нова стечена,
- размјена искустава,
- неке дилеме професионалне су рјешене,
- олакшало нам је у раду,
- помогло нам је да сагледамо проблем у другачијем свјетлу,
- да се укључе и родитељи,
- наше самопоуздање је веће,
- сигурност у изрицању мјера похвале,
- сасвим позитивно, осјећам се лијепо и жељели би да и у будуће буде тако,
- да неко од предметних наставника презентује нпр., прави инклузивни час или неку другу иновацију,
- да наставници више размјењују своја искуства у раду и да предлажу својим колегама да то примјене у оквиру свог предмета,

- освјежавање знања,
- нове технике,
- више се приближавамо савременом начину рада,
- активно учешће,
- примјена стеченог знања у пракси,
- бољи приступ ученицима,
- лакше усвајање градива,
- разумијевање потреба ученика,
- осјећамо се компетентним да говоримо о различитим нивоима стицања знања,
- омогућава постепену, лакшу трансмисију знања и
- четири интервјуисане групе наставника су биле без коментара.

Приликом анализе свих ових одговора може се примјетити колико се утицај интерактивног стручног усавршавања наставника проширио ван граница самог усавршавања. Исти се позитивно рефлектовао и у конкретном васпитно-образовном раду са ученицима и родитељима/старатељима. Наиме, уочљив је утицај не само на групе наставника него и на сваког наставника лично.

Приједлози промјена у планирању, реализацији и вредновању програма стручног усавршавања наставника

Четврто питање свих групних интервјуа односило се на прикупљање приједлога промјена у планирању, реализацији и вредновању програма стручног усавршавања наставника. Намјера ми је била да на основу једногодишњег искуства у интерактивном стручном усавршавању идентификујем наставничке визије неких нових алтернатива у планирању, реализацији и вредновању програма стручног усавршавања наставника. Добио сам сљедеће приједлоге интервјуисаних наставника:

- не би мијењали ништа, наставити овако,
- да више колега долази на огледне часове,
- да бирамо сами теме, али неке иновације можете и Ви предложити,
- потреба за размјеном мишљења са колегама из других школа и сродних актива,
- набавка стручне литературе,
- само друге теме које бисмо ми предложили и да се настави овакав начин рада,
- што више практичног рада,

- одлазак у неку школу,
- не требају нам теоријске приче – ово нам доприноси напредовању у раду,
- да су сви облици рада заступљени (тимски рад),
- да се избјегну предавачка усавршавања,
- да се и ми ставимо у улогу предавача,
- конкретно снимљен час и да се не критикујемо, већ да размјењујемо искуства,
- ја не бих ништа,
- да од нас тражите повратну информацију – оно што смо сазнали да примјенимо у пракси, колико смо ми сада били успјешни,
- јако ми се свиђа профил ученика,
- много нам помажу подаци које добијемо о ученику (на основу профила ученика),
- требало би више практичног рада – одласци у фабрике и предузећа,
- више презентација путем савремене технике,
- услови рада,
- континуитет,
- приступ литератури прије одржавања актива,
- неке проблеме више и дуже проучавати,
- на активима расправљати о критеријима оцјењивања (о уједначавању истих),
- публиковати сваке године практикум стручног усавршавања са прегледом свих компоненти стручног усавршавања (од индивидуалног до групног и колективног),
- да што више примјењујемо у пракси,
- све остало је сјајно,
- у наредном периоду предложити индивидуализацију наставе српског језика и књижевности као мјеру стручног усавршавања,
- треба смањити обавезе наставницима, а не стално повећавати (ослободити наставнике администрације),
- потпуна промјена прилазу начина стручног усавршавања,
- да надзорници врше, односно држе предавања на разне теме,
- обрада тема које су нове наставницима,
- конструктивно би било обрадити тему „Приватне основне школе“ и
- једна група интервјуисаних наставника је била без приједлога.

Сви наведени приједлози за евентуалне промјене у планирању, реализацији и вредновању програма стручног усавршавања наставника недвосмислено указују колики је утисак остао на наставницима који су се интерактивно стручно усавршавали. Но, исто тако, поред истакнуте подршке интерактивном стручном усавршавању, евидентни су и неки нови приједлози за

истраживање, али и унапређивање праксе интерног стручног усавршавања наставника у основним школама. Сви ти приједлози свакако могу бити нове смјернице за другачије приступе стручном усавршавању наставника.

*
* * *

Анализирајући све претходне квантитативне показатеље интермедијалне ефикасности интерактивног стручног усавршавања на активима наставника, али исто тако и квалитативне показатеље мишљења наставника о вриједностима, слабостима и ограничењима, утицајности интерактивног стручног усавршавања на лично самоусавршавање и о пројекцијама неких промјена у стручном усавршавању може се констатовати да је интерактивно стручно усавршавање које је најизраженије у оквиру актива наставника вредновано од наставника као изузетно успјешно, с једне стране, и прихваћено од великог броја наставника са знатно више вриједности него слабости и ограничења, с друге стране. Током цијеле школске године, од првог па све до четвртог циклуса интерактивних часова стручног усавршавања на активима наставника евидентна је била тенденција константног напредовања свих оцјењиваних индикатора успјешности ових часова. Поред тога, на крају школске године интервјуисани наставници јасно дају до знања колика је вриједност интерактивног стручног усавршавања, не само за школски колектив, него и за сваког наставника посебно у погледу унапређивања васпитно-образовног рада наставника са ученицима, родитељима/старатељима, па чак и осталим наставницима.

Дакле, на основу свих наведених констатација може се генерализовати да се *пета помоћна хипотеза прихвата*, односно да се интерактивно стручно усавршавање током године (интермедијално) показало високо ефикасним и да су наставници експерименталне групе истакли позитивно мишљење и прихваћеност интерактивног стручног усавршавања.

ЗАКЉУЧАК

На основу проучаване реално доступне савремене педагошке и андрагошке теорије о интерактивном учењу одраслих и стручном усавршавању наставника, као и компаративне анализе свих резултата експерименталног истраживања утицаја интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове преференције о стручном усавршавању уопште у односу на утицај традиционалног (класичног) стручног усавршавања изводим завршну генерализацију као закључак овог теоријског проучавања и експерименталног истраживања.

У педагошкој и андрагошкој теорији задњих неколико година има веома мало значајнијих научних доприноса расвјетљавању значаја интерактивног стручног усавршавања наставника и његове повезаности са могућношћу мијењања преференција о стручном усавршавању уопште. Исто тако, незнатна су и емпиријска истраживања овог, или бар тангентних феномена.

Савремена пракса интерног (унутаршколског) стручног усавршавања наставника показује и даље тенденцију традиционализма са веома мало „иновативног одступања“ од класичног и већ застарјелог модела стручног усавршавања наставника у основним школама. Педагошки тренд *интерактивног учења* са својом оправданом и емпиријски доказаном ефикасношћу недовољно је искоришћен у погледу стручног усавршавања наставника. И даље је у школској пракси углавном присутно формално одрађивање интерног стручног усавршавања, које се углавном програмира, али и пасивизира „одозго“, и гдје су занемарене образовне потребе наставника. На овај начин се латентно ограничава могућност развоја и унапређивања професионалних компетенција наставника. С тога, унапређивање професионализма наставника не прати довољно захтјеве савремених научних достигнућа, а самим тим и захтјеве савремене васпитно-образовне праксе.

Узимајући у обзир савремена педагошко-андрагошка и дидактичко-методичка гледишта и емпиријско-истраживачке доказе о ефикасности интерактивног учења, и оправданости уважавања *научних, друштвених, а посебно колективних, групних и индивидуалних образовних потреба* наставника у сврху планирања и програмирања стручног усавршавања наставника пројектовао сам методологију експерименталног истраживања

утицаја интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове преференције о стручном усавршавању уопште. По наведеној методологији организовао сам једногодишњи експеримент са паралелним групама и провјерио његову ефикасност. Истраживањем сам намјеравао провјерити хипотезу о томе да ли је интерактивно стручно усавршавање ефикасније од традиционалног стручног усавршавања наставника основне школе.

Током цијеле школске 2006/2007. године наставници експерименталне групе су се усавршавали по концепту интерактивног стручног усавршавања, док се контролна група наставника традиционално усавршавала. Наиме, интерактивно стручно усавршавање подразумијевало је *интеракцију у свим етапама стручног усавршавања*, и то у: планирању, програмирању, реализацији и вредновању. У складу са образовним потребама наставника, али и научно-друштвеним потребама највећи акценат овог усавршавања дат је на *интерактивним часовима* одржаним на *активима наставника*. Поред ових часова интеракција је била незаобилазна и на часовима колективног усавршавања, па чак и у току и после огледних часова. За разлику од интерактивног, традиционално усавршавање се углавном изводило по често уобичајеној несистематизованој процедури: планирање и програмирање „одозго“, занемаривање образовних потреба наставника, одсуство вредновања токова и исхода стручног усавршавања, стохастичност, дисконтинуитет и пасивизација усавршавања наставника.

Након годину дана стручног усавршавања наставника у три експерименталне и три контролне школе показало се да је у већини посматраних варијабли и индикатора истраживања ефикасније интерактивно стручно усавршавање наставника. *Ставови о интерактивном учењу* наставника који су се интерактивно стручно усавршавали остали су и даље у домену умјерено и изразито позитивних ставова, што вјероватно значи да наставници прихватају интерактивно стручно усавршавање. Традиционално усавршавани наставници су након годину дана изградили афирмативније ставове о интерактивном учењу који су вјероватно условљени богатим искуством са интерактивним учењем у раду са ученицима, а не на основу искуства стручног усавршавања. Евидентна је значајна разлика *вриједносних оријентација према плану и програму стручног усавршавања* у корист наставника који су се интерактивно стручно усавршавали у

односу на наставнике који су се усавршавали по концепту традиционалног стручног усавршавања. Интерактивним стручним усавршавањем више се задовољавају *образовне потребе наставника за стручним усавршавањем* него код наставника који се уобичајено (традиционално) стручно усавршавају. Идентификована је значајна разлика *мотивисаности за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса* у корист наставника који су се интерактивно стручно усавршавали у односу на наставнике који су се традиционално стручно усавршавали. Ипак, *интермедијално испитујући процес*, али и *исходе* интерактивног стручног усавршавања може се констатовати да се интерактивно стручно усавршавање током године (интермедијално) према (само)процјењивању наставника показало *високо ефикасним* и да су наставници који су се интерактивно стручно усавршавали истакли *позитивно мишљење и прихваћеност* овог модела усавршавања.

На крају, послије овог теоријског проучавања, експерименталног истраживања, интерпретираних резултата истраживања и изведеног закључка, препоручујем школским педагозима и наставницима у основним школама иста или слична *акциона истраживања* којима би се испитивала ефикасност утицаја оваквог или сличног интерактивног стручног усавршавања на унапређивање њихових професионалних компетенција.

Резултати овог истраживања „отварају“ нове проблеме и питања за даља истраживања ове проблематике. Нови проблеми истраживања могли би се односити на методолошки „осјетљивије“ испитивање бројних индикатора професионалних компетенција наставника, идентификацију слабије развијених индикатора професионалних компетенција наставника, испитивање ефикасности иновативнијих варијанти интерактивног стручног усавршавања наставника, утврђивање ефикасности акцелерације интерног стручног усавршавања наставника, и слични истраживачки проблеми и питања...

ЛИТЕРАТУРА

- Alibabić, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Andrilović, V. (1976). *Kako odrastao čovjek uči*. Zagreb: Školska knjiga.
- Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S. i Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Apel, H. J. (2003). *Predavanje. Uvod u akademski oblik poučavanja*. Zagreb: Erudita.
- Аранђеловић, Д. (1982). Оспособљавање наставника за прихватање и примјену иновација. Београд: *Настава и васпитање*, бр. 5, стр. 989-1001.
- Аранђеловић, Д. (1983). Перманентно усавршавање педагошких кадрова за примјену иновација. Београд: *Настава и васпитање*, бр. 1-2, стр. 310-315.
- Бабић, И. Г. (1999). *Квалитет васпитања и образовања*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (2002). *Истраживање у школи*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Банић, Ђ. (1983). Методичко-стручни практикуми. Београд: *Настава и васпитање*, бр. 1-2, стр. 336-339.
- Богданић, Д. (2008). *Језера испод Вучије планине (Сећања једне учитељице)*. Бањалука: Висока школа Комуниколошки колеџ у Бањалуци Капа Фи.
- Бранковић, Д. (1999). Интерактивно учење у проблемској настави. У књизи: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци, стр. 109 – 132.

- Бранковић, Д. (1999). *Педагошке теорије – научне основе и развојни токови*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
- Бранковић, Д. (2005). Интерактивно учење у настави – нова педагошка парадигма, у Зборнику радова са научног скупа „Наука и образовање“, књига 6, том II. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Branković, D., Cajvert, L. i Johansson, A. (2007). *Pedagoški modeli i supervizija (hrestomatski izbor tekstova za studente)*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Branković, D. i Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Bognar, B., прочитано 5.5.2008. на www.mzu.sbnnet.hr
- Brown, R. (2006). *Grupni procesi (dinamika unutar i između grupa)*. Jastrebarsko: „Naklada Slap“.
- Burcar, Ž., прочитано 5.5.2008. на www.free-zg.htnet.hr
- Veljković, D. (1968). Perspektivnije i temeljnije rešavati pitanja obrazovanja i usavršavanja nastavnika. Beograd: *Pedagogija*, br. 3, str. 266 – 268.
- Vizek – Vidović, V., urednica (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vizek – Vidović, V., Vlahović – Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj, *Ljetopis socijalnog rada*, broj 2, str. 283 – 310. Zagreb: Pravni fakultet sveučilišta u Zagrebu. Studijski centar socijalnog rada.
- Влаховић, Б. (1983). Усавршавање педагошких кадрова у функцији модернизације технологије васпитно-образовног процеса. Београд: *Настава и васпитање*, бр. 1-2, стр. 273-280.

- Вујаклија, М. (2004). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Издавачко предузеће Просвета.
- Вуковић, Н., Вукмировић, Д. и Радојићић, З. (2002). *SPSS Praktikum*. Београд: Факултет организационих наука, Laboratorija za statistiku.
- Група аутора (1989). *Pedagoška enciklopedija 1*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: IRO „Školska knjiga“, Sarajevo: SOUR „Svjetlost“ OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Група аутора (1989). *Pedagoška enciklopedija 2*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: IRO „Školska knjiga“, Sarajevo: SOUR „Svjetlost“ OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Група аутора (1999). *Интерактивно учење*. Бањалука: Министарство просвете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци.
- Група аутора (2000). *Интерактивно учење II*. Бањалука: Министарство просвете Републике Српске.
- Група аутора (2005). *Усавршавањем наставника до активног учења*. Бањалука: Министарство просвете и културе Републике Српске – Републички педагошки завод.
- Дервишбеговић, М. (2003). *Сocijalni rad – teorija i praksa*. Sarajevo: Zonex.
- Деспотовић, М. (2000). *Igra potreba – andragoške varijacije*. Београд: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Драјден, Г. и Vos, Ј. (1999). *Revolucija u učenju*, Zagreb: Educa.

- Живковић, П. (2002). Акционо истраживање као метод усавршавања рефлексивних и креативних способности наставника. Бања Лука: *Наша школа*, бр. 1-2, стр. 151 – 160.
- Илић, М. (1999). Интерактивна настава различитих нивоа сложености – ИН РНС. У књизи: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци, стр. 77 – 108.
- Илић, М. (2002). Компоненте интерактивне лекције у грађанском образовању, Зборник "*Демократија и људска права*", CIVITAS, БиХ, стр. 207-235.
- Илић, М. (2002). Структура и ток интерактивне лекције у образовању за демократију и људска права, *Наша школа*, Б. Лука, бр. 3-4, стр. 147-175.
- Илић, М. (2003). Развијање стандарда методичког образовања будућих учитеља, у Зборнику „*Образовање и усавршавање учитеља*“ – Научни скуп са међународним учешћем. Ужице: Учитељски факултет, стр. 399 – 408.
- Илић, М. (2004). Обучавање наставника и ученика за ненасилно и педагошки стимулативно комуницирање у настави, Зборник радова са Научног скупа с међународним учешћем „*Комуникација и медији у савременој настави*“, Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 112-123.
- Илић, М. (2004). Традиционални и савремени модели наставног рада, у Зборнику радова са научног скупа „*Традиција и савременост*“, Б. Лука: Филозофски факултет, стр. 1053 – 1062.
- Илић, М. (2005). Планирање ефикасне наставе у обрнутом дизајну. Бања Лука: *Наша школа*, бр. 1-2, стр. 141-158.
- Илић, М. (2006). Interaktivno obučavanje nastavnika za individualizaciju učenja čitanja i pisanja u inkluzivnoj nastavi, u Zborniku radova „*Individualizacija i inkluzija u obrazovanju*“, Sarajevo: CES, str. 14 – 32.

- Илић, М. (2006). Методолошко и стручно-методичко оспособљавање наставника за индивидуализацију учења у инклузивној настави, Б. Лука: *Наша школа*, бр. 3-4, стр. 28 – 72.
- Илић, М. (2006). Интерактивно обучавање наставника и ученика за ненасилно рјешавање сукоба, у Зборнику радова са Међународне научне конференције „*Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика*“, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини и Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, стр. 162 – 174.
- Јанковић, П. (1994). *Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља*, Нови Сад: Педагошка академија.
- Каррара, Ђ.В. и Џервоне, Д. (2003). *Лићност (determinante, dinamika i potencijali)*. Београд: Dereta.
- Клајн, И. и Шипка, М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Кlippert, Н. (2001). *Како успјешно учити у тиму (zбирка практичних примјера)*. Загреб: Educa.
- Кнежевић–Флорић, О. (2002). Стратегије и програми стручног усавршавања и професионалног развоја наставника у земљама у транзицији. Нови Сад: *Педагошка стварност*, бр. 5-6, стр. 338 – 353.
- Кожекина, Т.В. (2002). Содержательный и организационный компоненты педагогического образования, *Мир образования – Образование в мире*, 1/2002, стр. 145 – 154.
- Косановић, Д. (1982). Евалуација перманентног усавршавања наставника. Београд: *Настава и васпитање*, бр. 3-4, стр. 843-853.
- Крнета, Д. (1999). Социјални фактори као детерминанта интерактивног учења. У књизи: *Интерактивно учење*. Бања

Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци, стр. 211 – 232.

Krneta, D. (2006). *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: Fakultet za političke i društvene nauke.

Kulić, R. (1997). Specifičnosti nastave za odrasle i nastavnikova uloga u učenju i obrazovanju, *Andragoške studije*, Vol. 4, br. 1.

Kulić, R. (1998). *Sadržaj rada i obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta.

Kulić, R. i Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.

Максимовић, И. (1996). Стручно усавршавање наставника у Енглеској. Београд: *Настава и васпитање*, бр. 1, стр. 158-163.

Мандић, П. и Вилотијевић, М. (1976). *Програмирање рада школе*. Сарајево.

Милијевић, С. (2002). Стално стручно усавршавање наставника у функцији унапређивања васпитно-образовног рада. Бања Лука: *Наша школа*, бр. 1-2, стр. 183 – 204.

Милинчић, М. (2002). Реформа обуке и стручно усавршавање наставника. Бања Лука: Републички педагошки завод, *Настава*, бр. 1, стр. 202 – 204.

Милосављевић, П. (1989), *Педагошко-инструктивни рад просветних саветника*. Београд: Научна књига.

Министарство просвјете (2002). Упутство за примјену Правилника о стручном усавршавању и професионалном напредовању наставника, стручних сарадника и васпитача. Бања Лука: Републички педагошки завод, *Настава*, бр. 1, стр. 212 – 215.

- Недовић, В. (1982). *Образовање и усавршавање педагошких кадрова у функцији преображаја образовања и васпитања*. Београд: *Настава и васпитање*, бр. 3-4, стр. 677-695.
- Николић, Р. (1983). *Наставнички колектив као мотивациони чинилац стручног усавршавања наставника*. Београд: *Настава и васпитање*, бр. 3, стр. 531.
- Олјаћа, М. (1997). *Andragogija*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Олјаћа, М. (1996). *Self koncept i razvoj*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Павловић, З. (2003). *Контекстност интерактивног учења*. Бања Лука: *Наша школа*, бр. 1-2, стр. 226 – 239.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Pere-Klermon, A.-N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Правилник о стручном усавршавању, оцјењивању и професионалном напредовању наставника, стручних сарадника и васпитача (2004). Бања Лука: *Службени гласник Републике Српске*, број 109, год. XIII, петак, 17. децембар 2004. године, стр. 1-14.
- Приручник са основама програма стручних усавршавања наставника* (1998). Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске.
- Продановић, Т. Т. (1982). *Проблеми оспособљавања наставника за савремено перманентно професионално самообразовање*. Београд: *Настава и васпитање*, бр. 3-4, стр. 697-710.
- Радевић, Р. и Микановић, Б. (2005). *Потреба и могућност унапређења рада стручних актива*. Бања Лука: *Наша школа*, бр. 3-4, стр. 111-127.

- Radonjić, S. (1992). *Psihologija učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Репьев, Ю.Г. (2004). *Интерактивное самообучение*. Москва: Логос.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rot, N. (2003). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rot, N. (2006). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Savićević, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagoška istraživanja i Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Savićević, D. (2000). *Put ka društvu učenja*. Beograd: DP Đuro Salaj i JNIP Prosvetni pregled.
- Савићевић, Д. М. (1992). *Природа и карактеристике интереса у андрагогији*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Stevanović, M. (2003). *Interaktivna stvaralačka edukacija*. Rijeka: Andromeda.
- Стојаковић, П. (2000). *Когнитивни стилови и стилови учења*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Stojaković, P. (2006). *Višestruke sposobnosti za učenje*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar – Teacher Training Centre.
- Suzic, N., prepared and drafted (1998). *Strategy and conception of changes in the system of education in the Republic of Srpska*. Banja Luka: Ministry of Education.

- Сузић, Н. (1999). Интеракција као вид учења и поучавања. У књизи: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци, стр. 9 – 44.
- Сузић, Н. и сарадници (2001). *Интерактивно учење III*. Бања Лука: Удружење наставника „ТТ-центар“, Бањалука.
- Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: ТТ-центар.
- Сврдлин, Ђ. (1968). О неким запостављеним садржајима у образовању и усавршавању наставника. *Путеви и достигнућа у настави и васпитању*, бр. 4, стр. 98.
- Сврдлин, Ђ. (1981). Превладавање тешкоћа стручног усавршавања наставника основне школе. Сарајево: *Наша школа*, бр. 1-2, стр. 112.
- Сврдлин, Ђ. (1982). Питање избора садржаја за стручно усавршавање наставника. Београд: *Настава и васпитање*, бр. 5, стр. 979-987.
- Сврдлин, Ђ. (1998). *Педагог у нашој школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Танчић, Р. (1975). *Стручно усавршавање просветних радника*. Београд.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja (uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja)*. Zagreb: Educa.
- Тодосијевић, М., Божић, Д. (1982). Улога школског педагога у стручном усавршавању наставника у образовно-васпитним центрима усмереног образовања у организацијама удруженог рада. Београд: *Настава и васпитање*, бр. 3-4, стр. 793-799.
- Трнавац, Н. (1996). *Педагог у школи – прилог методици рада школског педагога са програмима рада школских педагога у*

основној и средњој школи. Београд: Учитељски факултет – Центар за усавршавање руководиоца у образовању.

Filipović, D. (1980). *Permanentno obrazovanje (globalna strategija i model)*. Beograd: Privredna štampa.

Havelka, N. (2001). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Шотра, Ј. (1977). О неким индикаторима образовних потреба наставника. *Школа данас*, бр. 3, стр. 150.

ПРИЛОЗИ

ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА СА СТАТИСТИЧКИМ ИНДИКАТОРИМА МЕТРИЈСКИХ КАРАКТЕРИСТИКА

ПРОТОКОЛ ЗА СТУДИЈСКУ АНАЛИЗУ САДРЖАЈА (П Р О З А С)	
Аутор	
Година издања	
Назив дјела	
Град	
Издавач	
Обим страница	
Јединица анализе садржаја	
Опис и анализа текста	

ПРОТОКОЛ ЗА АНАЛИЗУ ДОКУМЕНТАЦИЈЕ (П Р О З А Д)					
Основна школа					
Број наставника у школи					
Број наставника (жена)					
Броја наставника (мушкараца)					
Име и презиме наставника и тема стручног усавршавања	Пол	Године радног стажа	Стручни актив	Вид реализације	Вријеме реализације
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
Итд.					

СКАЛЕР - СНОИНУ

ставови наставника о интерактивном учењу

Уважени наставници, пред Вама се налази скалер ставова о **интерактивном учењу**. Молимо Вас да искрено одговорите на сваку **тврдњу** у скалеру, и то тако што ћете свој став изразити уписивањем знака **X** у складу са Вашим **степеном слагања** са тврдњом!

Школа: _____

Мјесто: _____

Предмет који предајете (предметни наставници!): _____

Ако сте наставник разредне наставе (I – V разреда) који разред тренутно водите (заокружи!): I II III IV V

Пол (заокружи!): 1) женски 2) мушки

Број година радног стажа: _____

ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ... Т В Р Д Њ Е	СТЕПЕНИ СЛАГАЊА				
	НИКАКО СЕ НЕ СЛАЖЕМ	НЕ СЛАЖЕМ СЕ	НЕОДЛУЧАН САМ	СЛАЖЕМ СЕ	ПОТПУНО СЕ СЛАЖЕМ
1. Интерактивним учењем ученици трајније задржавају информације.					
2. Интерактивним учењем ученици брже трагају, обрађују и „складиште“ информације.					
3. Кроз интерактивно учење ученици се уче демократској комуникацији.					
4. Интерактивно учење често изгледа као „празан ход“ у настави.					
5. У интерактивном учењу ученици могу једни друге успјешно поучавати.					
6. Наставничково предавање (поучавање) није ефикасније од интерактивног учења.					

7. Интерактивно учење је само нечија „козметичка идеја“ за успјех оних ван наставе.					
8. Интерактивно учење је „гурнуто“ наставницима да би неко други имао користи.					
9. Боље је да наставник ученике поучава, него да ученици тимски долазе до сазнања.					
10. Ученици имају бољу пажњу када интерактивно уче.					
11. Када интерактивно уче ученици успјешно примјењују знања у пракси.					
12. Интерактивно учење „квари“ дисциплину код ученика.					
13. Групним радом у проблемској настави боље се учи него приликом наставниковог предавања.					
14. Током школског часа треба више времена ученике поучавати него интерактивно учити.					
15. Ученици ће се боље сналазити у животу када интерактивно уче него када их често поучавамо.					
16. Интерактивно учење стимулише критичко мишљење ученика више него предавачка настава.					
17. Групни рад највише одговара одличним ученицима. Остали су пасивни.					
18. Интерактивним учењем врло мало ученика може да схвати и разумије лекцију.					
19. Ученици боље процјењују своје могућности у интерактивном учењу.					
20. Индивидуално стицање знања боље је у предавачкој настави него када се учи у групама.					

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

Total Variance Explained

Variable	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,057	45,286	45,286	9,057	45,286	45,286	4,134	20,670	20,670
2	1,368	6,840	52,126	1,368	6,840	52,126	3,843	19,215	39,884
3	1,114	5,571	57,697	1,114	5,571	57,697	3,562	17,812	57,697
4	,915	4,576	62,273						
5	,833	4,163	66,435						
6	,805	4,026	70,461						
7	,726	3,628	74,089						
8	,680	3,401	77,490						
9	,606	3,029	80,519						
10	,584	2,922	83,441						
11	,499	2,496	85,937						
12	,450	2,248	88,185						
13	,428	2,138	90,323						
14	,373	1,863	92,186						
15	,353	1,767	93,953						
16	,318	1,591	95,544						
17	,291	1,457	97,000						
18	,265	1,325	98,325						
19	,220	1,099	99,424						
20	,115	,576	100,000						

Extraction Method: Principal Factor Analysis.

Rotated Factor Matrix

Factor	1	2	3
	,198	,731	,250
	,198	,763	,223
	,323	,349	,334
	,499	,474	,254
	,201	,703	,157
	,236	,389	,472
	,768	,378	,219
	,785	,307	,163
	,731	,308	5,582E-02
	,502	,448	,383
	,230	,710	,165
	,645	1,411E-02	,387
	,213	,360	,585

,535	,160	,377
,223	,441	,478
7,398E-02	,302	,749
,392	-6,020E-02	,657
,563	,325	,514
,201	,343	,629
,497	,171	,508

Extraction Method: Principal Factor Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a Rotation converged in 9 iterations.

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
SNOIN1	66,3876	132,3950	,6265	,5540	,9311
SNOIN2	66,1726	134,6139	,6308	,5754	,9309
SNOIN3	65,9479	139,1999	,5299	,3603	,9327
SNOIN4	66,2410	133,9875	,6710	,5078	,9302
SNOIN5	66,0586	138,4867	,5597	,4818	,9323
SNOIN6	67,1824	134,0712	,5829	,4005	,9320
SNOIN7	66,2345	132,9644	,7635	,8082	,9286
SNOIN8	66,2964	132,9739	,6940	,7667	,9297
SNOIN9	66,1857	136,2824	,6017	,5622	,9315
SNOIN10	66,6384	130,7871	,7337	,6273	,9288
SNOIN11	66,3746	136,7645	,5850	,5128	,9318
SNOIN12	66,7036	134,6275	,5741	,5372	,9321
SNOIN13	66,3485	134,9075	,6142	,4919	,9312
SNOIN14	66,6059	134,5664	,5801	,4344	,9320
SNOIN15	66,3876	135,3950	,6054	,4955	,9314
SNOIN16	66,0456	136,7561	,5900	,4976	,9317
SNOIN17	66,9414	134,0554	,5265	,4688	,9335
SNOIN18	66,4691	129,7923	,7804	,6728	,9279
SNOIN19	66,2280	136,9936	,6235	,5027	,9313
SNOIN20	66,6938	132,2066	,6413	,5040	,9308

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients 20 items

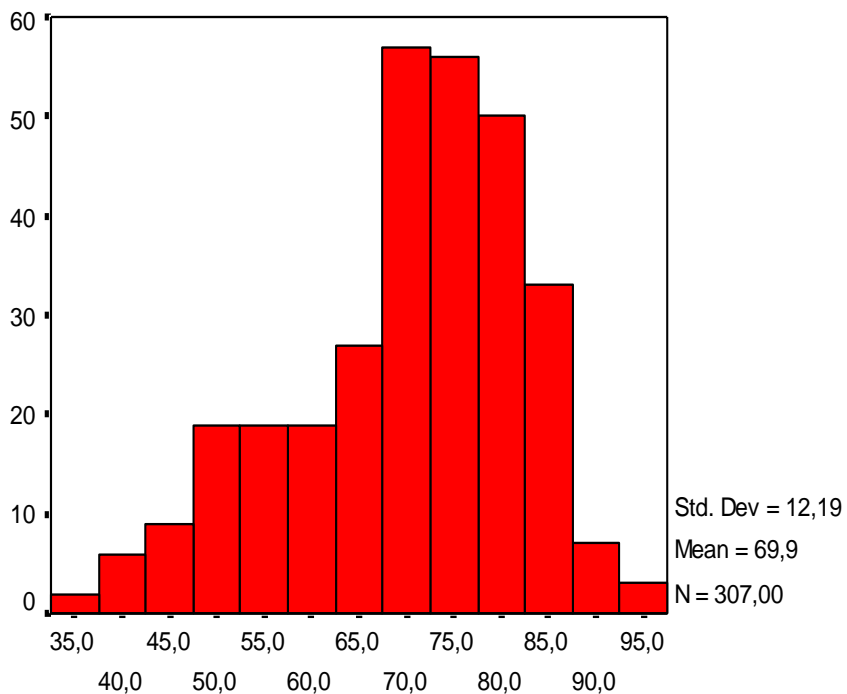
Alpha = ,9343 Standardized item alpha = ,9353

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Ukupno Stavovi nastavnika o interaktivnom ucenju	,116	307	,000

a Lilliefors Significance Correction

Histogram



Ukupno Stavovi nastavnika o interaktivnom ucenju

УПИТНИК – ВОПИПСУН

мишљења наставника о плану и програму стручног усавршавања наставника

Поштоване колеге,
Вјероватно сте упознати да се у Вашој школи сваке школске године реализује програм стручног усавршавања наставника. Користимо ову прилику да проучимо каква су Ваша мишљења о **стручном усавршавању наставника**.

Обраћамо Вам се с молбом да нам одговорите на неколико питања о стручном усавршавању наставника. Ваши одговори су нам веома битни. Нема ни тачних, ни погрешних одговора, сви Ваши одговори су прихватљиви.

Унапријед хвала на разумијевању и сарадњи!

Назив школе у којој радите (упиши!):

Назив наставног предмета који предајете (само за предметне наставнике – упиши!): _____

Ако сте наставник разредне наставе наведите који разред тренутно водите (заокружи!): I II III IV V

Године радног стажа у настави (упиши!): _____

Пол (заокружи!): а) женски б) мушки

На свих наредних 15 питања одговарате тако што у сваком питању заокружите само једно слово испред понуђеног одговора са којим се слажете – који представља Ваше мишљење о томе!

1. Стручно усавршавање наставника у Вашој школи је:
 - а. подручје рада које педагошка служба мора „да одради“
 - б. само формалност да би се реализовале све планиране активности школе
 - в. реална потреба сваке школе да би се унапређивао рад сваког наставника
 - г. нешто друго, шта?

2. Стручно усавршавање наставника у Вашој школи:
- а. доноси нешто ново и корисно за унапређивање рада наставника
 - б. често има исту форму, и то са веома мало новина
 - в. је беспотребно понављање оног што се већ дуго зна и умије радити
 - г. нешто друго, шта?
-

3. Садржаји (теме) стручног усавршавања наставника у Вашој школи су:
- а. сувишни и непотребни за унапређивање рада наставника
 - б. превише усмјерени на педагошку теорију
 - в. прилагођени стварним и практичним потребама унапређивања рада наставника и школе уопште
 - г. традиционални и застарјели
 - д. нешто друго, шта?
-

4. Планирање и израду програма стручног усавршавања наставника у Вашој школи обавља:
- а. искључиво само педагошка служба
 - б. педагог заједно са директором
 - в. педагошка служба (педагог) и сви наставници школе – заједничким договором
 - г. неко други, ко?
-

5. Облици стручног усавршавања наставника у Вашој школи углавном су:
- а. индивидуални (самостални)
 - б. тандемски (у паровима наставника)
 - в. групни (нпр. на активима)
 - г. фронтални (колективни – нпр. излагања на Наставничким вијећима)
 - д. примјена свих или већине претходно наведених облика
 - ђ. неки други, који?
-

6. Методе (поступци) стручног усавршавања наставника у Вашој школи углавном су:

- а. усмено излагање (предавање на Наставничком вијећу)
 - б. писање („преписивање“ – већ публикованих) задатих тема
 - в. писање припрема везаних за тему
 - г. одржавање огледних часова (практични рад)
 - д. разговори, дискусије и дебате
 - ђ. илустрације и демонстрације
 - е. примјена свих или већине претходно наведених метода
 - ж. неке друге, које?
-

7. Средства (извори сазнања) стручног усавршавања наставника у Вашој школи углавном су:

- а. говор (усмена ријеч)
 - б. текстуални материјали (часописи, монографије, рјечници, лексикони, енциклопедије, листови, приручници, и слично)
 - в. аудитивни снимци (са касете или CD-а)
 - г. визуелна средства (пројекције, слике, скице, шеме, фотографије, илустрације, модели, макете, записи на табли, предмети, и слично)
 - д. аудио-визуелна средства (TV, видео-рекордер, DVD, DivX, и слично)
 - ђ. примјена свих или већине претходно наведених средстава
 - е. нека друга, која?
-

8. Временска динамика (темпо) реализације програма стручног усавршавања наставника у Вашој школи је:

- а. прилагођена, неоптерећујућа и усклађена са динамиком свих осталих активности наставника
 - б. превише брза и захтјевна, оптерећујућа за наставнике (не стижу на вријеме да реализују задате теме)
 - в. спора, те има простора за много других активности
 - г. нешто другачија, каква?
-

9. У Вашој школи стручно усавршавање наставника:
- а. само се „одрађује“, без вредновања и повратних информација о квантитету и квалитету процеса и исхода стручног усавршавања
 - б. посматра се и евидентира (биљежи) од стране педагошке службе, али се не посвећује посебан значај том посматрању и евидентирању
 - в. вреднује се од стране наставника заједно са педагошком службом, уз обавезно повратно информисање о квантитету и квалитету процеса и исхода стручног усавршавања
 - г. нешто друго, шта?
-

10. Ефикасност (успјешност, корист) стручног усавршавања наставника у Вашој школи је:
- а. висока, примјетна и значајна за унапређивање рада наставника и школе
 - б. једва примјетна, веома ниска
 - в. никаква, безначајна, непримјетна, и од никакве користи за унапређивање рада наставника и школе
 - г. другачија, каква?
-

11. Стручно усавршавање наставника у Вашој школи најбоље доприноси унапређивању:
- а. педагошких компетенција наставника
 - б. психолошких компетенција наставника
 - в. дидактичких компетенција наставника
 - г. методичких компетенција наставника
 - д. скоро подједнако свих или већине претходно наведених компетенција
 - ђ. нечег другог, чега?
-

12. Стручно усавршавање наставника у Вашој школи је:
- а. лична ангажованост сваког наставника посебно
 - б. наметнута и строго контролисана активност за цијели школски колектив
 - в. интерактивно (заједнички и кооперативно – међу наставницима и стручним сарадницима) планирана, програмирана, реализована, континуирано вреднована и документована непрекидна активност унапређивања рада наставника и школе уопште
 - г. нешто друго, шта?
-

13. Стручно усавршавање наставника у Вашој школи доприноси:
- а. унапређивању педагошко-психолошких и дидактичко-методичких компетенција наставника које се позитивно одражавају на унапређивање васпитно-образовног рада са ученицима и родитељима/старатељима
 - б. само понављању заборављених знања у Вашој струци
 - в. само надограђивању нових сазнања старим (већ постојећим)
 - г. исправљању грешака које се редовно јављају у васпитно-образовном раду
 - д. нечему другом, чему?
-

14. Стручним усавршавањем наставника у Вашој школи развијају се трендови:
- а. демократизације, глобализације, мултикултурализма, интеракционизма, толеранције, одговорности
 - б. централизације управљања
 - в. једностраности, уске фокусираности, ограничености
 - г. ниског нивоа одговорности, аутократизма и анархичности
 - д. неки други трендови, који?
-

15. Стручно усавршавање наставника у Вашој школи фокусирано је на:
- а. „моралисању“, како треба и шта не треба радити
 - б. подстицању прихватљивог понашања наставника, као и на примјени савремених метода успјешног наставног дјеловања
 - в. понављању већ познатих ствари
 - г. нечему другом, чему?
-

УПИТНИК - ОПНАС

образовне потребе наставника за стручним усавршавањем

Поштоване колеге,

Упознати сте о постојању одређених образовних потреба друштва и појединаца за стручним усавршавањем наставника. Примјеном овог упитника желимо да истражимо каква су Ваша мишљења о **образовним потребама наставника за стручним усавршавањем**.

Обраћамо Вам се с молбом да нам одговорите на неколико питања о образовним потребама наставника за стручним усавршавањем. Ваши одговори су нам веома битни. Нема ни тачних, ни погрешних одговора, сви Ваши одговори су прихватљиви.

Унапријед хвала на разумијевању и сарадњи!

Назив школе у којој радите (упиши!):

Назив наставног предмета који предајете (само за предметне наставнике – упиши!): _____

Ако сте наставник разредне наставе наведите који разред тренутно водите (заокружи!): I II III IV V

Године радног стажа у настави (упиши!): _____

Пол (заокружи!): а) женски б) мушки

На свих наредних 15 питања одговарате тако што у сваком питању заокружите само једно слово испред понуђеног одговора са којим се слажете – који представља Ваше мишљење о томе!

1. Утврђивање образовних потреба за стручним усавршавањем врши:
 - а. педагошка служба (заједно са директором)
 - б. вањски експерти
 - в. сваки наставник за себе
 - г. сви наставници и педагошка служба (педагог) – заједничким утврђивањем (договором)
 - д. неко други, ко?

2. Образовне потребе друштва и појединаца (наставника) задовољавају се:
- а. код скоро свих наставника
 - б. само код неколико наставника
 - в. не задовољавају се ни код једног наставника
3. Задовољавање образовних потреба наставника приликом стручног усавршавања:
- а. у школском колективу, нико, нити евидентира, нити примјећује, а нити јавно промовише
 - б. само се примјећују и промовишу код неколико наставника
 - в. не примјећују се и не промовишу, јер се углавном не задовољавају
 - г. евидентирају се, примјећују и промовишу код свих наставника којима су задовољене образовне потребе приликом стручног усавршавања
 - д. нешто друго, шта?
-

4. Школа као васпитно-образовна институција и посредник „унутрашњег“ (унутаршколског) стручног усавршавања наставника:
- а. може да задовољи скоро све образовне потребе наставника за стручним усавршавањем
 - б. може да задовољи образовне потребе само код неколико наставника
 - в. не може уопште да задовољава образовне потребе наставника за стручним усавршавањем
5. Информатичко (компјутерско, мултимедијално и слично) образовање (стручно усавршавање) наставника:
- а. није толико битно за напредовање у струци
 - б. исто је битно као и образовање наставника у осталим подручјима
 - в. најважније је, битније је од свих осталих подручја образовања наставника приликом стручног усавршавања
6. Ваше образовне потребе за стручним усавршавањем највише су усмјерене на:
- а. подручје унапређивања педагошких компетенција
 - б. подручје унапређивања психолошких компетенција
 - в. подручје унапређивања дидактичких компетенција

- г. подручје унапређивања методичких компетенција
 - д. приближно подједнако на сва претходно наведена подручја професионалних компетенција наставника
 - ђ. нешто друго, шта?
-

7. Образовне потребе приликом стручног усавршавања наставника су:
- а. искључиво само образовне потребе друштва (или просвјетних експерата, педагошке службе, директора)
 - б. искључиво само образовне потребе појединаца (нпр. само наставника)
 - в. резултат међузависности образовних потреба друштва (експерата...) и свих наставника – практичних потреба (као резултат усклађености образовних потреба једних и других)
 - г. нешто друго, шта?
-

8. Програми стручног усавршавања, односно теме (садржаји):
- а. потпуно су повезане са образовним потребама наставника и друштвеним потребама унапређивања савремене праксе
 - б. повезане су са образовним потребама само неколико наставника
 - в. уопште нису повезане са образовним потребама наставника

9. Образовне потребе приликом стручног усавршавања наставника најефикасније могу да задовоље:
- а. надзорници на семинарима и консултацијама
 - б. просвјетни експерти (стручњаци) на семинарима и приликом гостовања школама у сврху стручног усавршавања
 - в. само сваки наставник за себе
 - г. наставници – заједничким (интерактивним) радом у сарадњи са педагогом и/или вањским експертима
 - д. неко други, ко?
-

10. Приликом стручног усавршавања наставника највише се уважавају и задовољавају:
- а. приоритетне образовне потребе
 - б. споредне (мање битне) образовне потребе
 - в. потпуно небитне образовне потребе

11. Програми стручног усавршавања наставника су:
- а. „уско“ организовани и профилисани, јер задовољавају веома мало образовних потреба наставника
 - б. одмјерено и усклађено профилисани, те задовољавају образовне потребе друштва и наставника
 - в. „прешироко“ организовани и профилисани, те су као такви изван граница реалних образовних потреба – недостижни су
 - г. нешто друго, шта?
-

12. Задовољавање образовних потреба приликом стручног усавршавања наставника је:
- а. краткорочно рјешење усавршавања наставника
 - б. дугорочно рјешење усавршавања наставника
 - в. не задовољавају се образовне потребе, па и нису значајно рјешење за усавршавање наставника
 - г. нешто друго, шта?
-

13. Образовне потребе приликом стручног усавршавања наставника представљају:
- а. тенденцију превазилажења (унапређивања) постојећих професионалних компетенција наставника
 - б. тенденцију употпуњавања недостатака постојећих професионалних компетенција наставника
 - в. тенденцију „понављања“ већ постојећег нивоа развијености професионалних компетенција наставника
 - г. неку другу тенденцију, коју?
-

14. Образовне потребе за стручним усавршавањем су:
- а. искључиво само потребе друштва (педагошке службе, управе школе)
 - б. само потребе наставника
 - в. потребе друштва и наставника усклађене са образовним потребама развоја и напредовања ученика, као и унапређивања сарадње са породицама и ваншколским институцијама
 - г. нешто друго, шта?
-

УПИТНИК - МОНАСПИ

мотивисаност наставника за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса

Поштоване колеге,
Већ дуго сте упознати да се у Вашим школама често врше промјене и иновира васпитно-образовни рад. Овом приликом желимо да проучимо каква су Ваша мишљења и колико сте **мотивисани**, односно у којој мјери прихватате савремене **промјене и иновације у васпитно-образовном процесу**. Обраћамо Вам се с молбом да нам одговорите на неколико питања о промјенама и иновирању васпитно-образовног процеса. Ваши одговори су нам веома битни. Нема ни тачних, ни погрешних одговора, сви Ваши одговори су прихватљиви.

Унапријед хвала на разумијевању и сарадњи!

Назив школе у којој радите (упиши!):

Назив наставног предмета који предајете (само за предметне наставнике – упиши!): _____

Ако сте наставник разредне наставе наведите који разред тренутно водите (заокружи!): I II III IV V

Године радног стажа у настави (упиши!): _____

Пол (заокружи!): а) женски б) мушки

На наредних 15 питања одговарате тако што у питањима заокружите слово испред понуђеног одговора са којим се слажете – који представља Ваше мишљење о томе! У оним питањима у којима се слажете са више понуђених одговора или још нечим другим што није наведено заокружите слово испред задњег понуђеног одговора и допишите Ваш одговор!

1. Колико су Вам важне промјене и иновирање у васпитно-образовном процесу?
 - а. веома много
 - б. много
 - в. не могу да процијеним
 - г. мало
 - д. веома мало

2. За кога су битне промјене и иновације у васпитно-образовном процесу?

- а. само за просвјетне власти
 - б. само за управу школе
 - в. само за наставнике
 - г. само за ученике
 - д. само за родитеље/старатеље
 - ђ. за све или већину претходно наведених
 - е. за неког другог, кога?
-

3. Како оцјењујете новије (нпр. интерактивне) начине васпитно-образовног рада са ученицима?

- а. исто су ефикасни као и уобичајени (традиционални) начини рада
 - б. потпуно су ефикаснији од уобичајених начина рада
 - в. превише нас оптерећују, а ефекти су веома слаби
 - г. нешто друго, шта?
-

4. Како прихватате реформске промјене, упркос томе што Вам није значајно побољшан материјални статус?

- а. прихватам само оно што ми олакшава рад
 - б. не прихватам их, јер „неко“ жели на нама да зарађује
 - в. потпуно их прихватам, јер су корисне за образовне и васпитне исходе ученика
 - г. нешто друго, шта?
-

5. Да ли бисте мијењали и иновирали методе рада са ученицима (не)зависно од висине Ваше плате?

- а. да, са оваквом платом каква јесте, јер се тако унапређује рад наставника, а и бољи су васпитно-образовни резултати
 - б. да, али да је плата нешто већа
 - в. не, јер никако не могу имати услове да нешто мијењам и иновирам
 - г. не, јер сам слабо плаћен/а
 - д. нешто друго, шта?
-

6. Какве су послједице Вашег рада ако вршите прогресивне промјене и иновирате Ваш рад?
- а. добро ћу се намучити, али то нико неће примјетити
 - б. изазваће љубомору међу наставницима
 - в. подиће ми углед у колективу, а ученици ће постизати боље резултате у учењу
 - г. неке друге послједице, које?
-

7. Шта сматрате неопходним условом за промјене и иновирање у васпитно-образовном процесу?
- а. мало већа плата наставника
 - б. добра воља, познавање иновација и мало труда са незнатном материјално-техничком припремом
 - в. веома висока материјално-техничка улагања у планирање и реализацију наставе
 - г. нешто друго, шта?
-

8. Шта би Вам било важно у промјенама и иновирању васпитно-образовног процеса?
- а. да се такав труд и успјех похвали јавно пред колективом
 - б. да се такав труд добро награђује (финансијски или материјално)
 - в. не треба такав труд ни похваљивати, а ни награђивати
 - г. нешто друго, шта?
-

9. Шта је све битно за успјешне промјене и иновирање начина наставног рада са ученицима?
- а. само примјена оних метода рада које су „извикане“ као најуспјешније
 - б. перфектно познавање свих иновација
 - в. правилна селекција и примјена адекватних иновација, њихова усклађеност са радом ученика и познавање значаја и ефикасности примјењених иновација
 - г. нешто друго, шта?
-

10. Шта би Вас подстакло да вршите промјене и иновирате васпитно-образовни процес?
- а. када би сви наставници у школи иновирали методе рада са ученицима
 - б. када би неколико мојих колега иновирало методе рада са ученицима
 - в. када би „неко“ често контролисао наш рад
 - г. нешто друго, шта?
-

11. Колико сте задовољни условима у којима радите?
- а. тотално сам незадовољан
 - б. повремено сам незадовољан
 - в. потпуно сам задовољан
 - г. нешто друго, шта?
-

12. Колико Вам је битна доступност стручне литературе о иновирању васпитно-образовног процеса?
- а. веома је битна и ништа друго осим литературе
 - б. битна ми је, али уз њу и практични докази о ефикасности иновација
 - в. небитна је, јер се можемо одлично сналазити и без ње
 - г. нешто друго, шта?
-

13. Шта Вам је од наведеног најбитније за успјешност иновирања начина рада у настави?
- а. перфектно руковање рачунаром и осталим савременим аудио-визуелним уређајима
 - б. врло мало припремног материјала, добро познавање ефикасности иновација, и мало креативности у раду
 - в. често „мољакање“ управи за обезбијеђивање високих услова за такав рад
 - г. нешто друго, шта?
-

14. Колико често вршите промјене и иновирате свој рад са ученицима?
- а. веома често
 - б. често
 - в. само понекад (по потреби)
 - г. никад
15. Какав је допринос промјена и иновирања (нпр. примјена интерактивног учења) васпитно-образовног процеса у развоју ученика?
- а. само их више социјализују, али се стичу веома оскудна знања
 - б. припремају их за активне и способне будуће грађане, који могу одлично одговорити изазовима XXI вијека
 - в. „затупљују“ ученике и чине их мање образованим
 - г. само придносе ефикасном унапређивању развоја изнадпросјечних (одличних) ученика, и то на штету развоја осталих
 - д. нешто друго, шта?
-

ПРОТОКОЛ ЗА ГРУПНИ ИНТЕРВЈУ (ПРОЗГИ)

АКТИВ

1. Шта Вам се допало у програму стручног усавршавања наставника ове школске године?

2. Шта Вам се није допало у програму стручног усавршавања наставника ове школске године?

3. Колико и како је на Вас лично утицао програм стручног усавршавања наставника изведен ове школске године?

4. Шта бисте мијењали у планирању, реализацији и вредновању програма стручног усавршавања наставника?

ОСНОВНА ШКОЛА

.....
**АКТИВ НАСТАВНИКА
ПРИРОДНО – МАТЕМАТИЧКИХ ПРЕДМЕТА**

**ПРОГРАМИ УСМЈЕРЕНИ НА ДИЈЕТЕ
(МЕТОДИЧКА ОБУЧЕНОСТ НАСТАВНИКА ЗА
РАЗВИЈАЊЕ И ИМПЛЕМЕНТАЦИЈУ ПРОГРАМА И
МОДЕЛА ИНДИВИДУАЛИЗОВАНЕ НАСТАВЕ ЗА
ПОЈЕДИНЕ ПРЕДМЕТЕ)**

(тема за час интерактивног стручног усавршавања наставника)

БАЊА ЛУКА, 16.03.2007.

ОПШТИ ПОДАЦИ
ПЛАНА РЕАЛИЗАЦИЈЕ ЧАСА ИНТЕРАКТИВНОГ СТРУЧНОГ
УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Очекивани резултати

- Информисаност наставника о специфичностима и значају методичке обучености наставника за развијање и имплементацију програма и модела индивидуализоване наставе за поједине предмете;
- Обученост наставника за припремање и креирање задатака прилагођених способностима ученика, односно задатака - програмских активности усмјерених на дијете!

Одређивање доказа остварености очекиваних резултата

- Да се наставници путем водитељског предавања упознају о специфичностима и значају методичке обучености наставника за развијање и имплементацију програма и модела индивидуализоване наставе за поједине предмете;
- Креирањем задатака различитих нивоа сложености (импровизирана припрема графофолије);
- На основу дискусије о предностима и слабостима индивидуализације наставе;
- Путем анализе попуњених „евалуационих листа стручног усавршавања наставника“!

План активности поучавања и учења

- Поучавање – водитељско предавање о специфичностима и значају методичке обучености наставника за развијање и имплементацију програма и модела индивидуализоване наставе за поједине предмете;
- Тандемско креирање задатака различитих нивоа сложености (импровизирана припрема графофолије);
- Тандемске презентације резултата рада;
- Међутандемска дискусија о предностима и слабостима индивидуализоване наставе;
- Заједничко закључивање!

Материјално-техничка основа рада

- око 8 наставних листића за импровизовану израду графофолија са задацима различитих нивоа сложености;
- евалуационе листе стручног усавршавања наставника;
- оловке!

СТРУКТУРА, ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ЧАСА ИНТЕРАКТИВНОГ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

1. Уводне активности – 7 мин.

- Водитељ часа стручног усавршавања треба да поздрави све наставнике из дотичног актива и да им се унапријед захвали на активној партиципацији;
- Водитељ часа наставницима истиче најважније специфичности и значај методичке обучености наставника за развијање и имплементацију програма и модела индивидуализоване наставе за поједине предмете, и то:
 1. након израде профила ученика и профила одјељења лако је идентификовати ученике према нивоима развоја

- њихових способности за одређени наставни предмет;
2. постоји неколико модела индивидуализације наставе или модела прилагођавања наставе психофизичким способностима ученика, и то: примјена наставних листића, настава различитих нивоа сложености, програмирана настава, диференцирани групни рад, допунска – додатна настава, и слични;
 3. најпогоднији часови за индивидуализацију су часови понављања и часови вјежбања;
 4. пожељно је да ученици понављају и вјежбају градиво у „зонама наредног развоја“, или на нешто мало вишем нивоу захтјева од реално могућег;
 5. најчешћи практични проблеми у припремању индивидуализације наставе односе се на умножавање (фотокопирање) наставних листића за сваког ученика посебно (овај проблем се избјегава изградом графофолија умјесто папирних наставних листића);
 6. примјеном наставе различитих нивоа сложености или интерактивне наставе различитих нивоа сложености обезбијеђује се међуученичко такмичење и такмичење са самим собом, те се развија унутрашња мотивација код ученика (вјежба се на три нивоа сложености, гдје ученици могу напредовањем и/или назадовањем прелазити у виши и/или нижи ниво вјежбања, а исти имају у вјежбама прилику да уче у „зонама наредног развоја“;
 7. за рационалну и ефикасну индивидуализацију наставе пожељно је у мјесечним плановима наставника планирати и часове (часови понављања и вјежбања) који би били усмјерени на дијете – прилагођени способностима ученика!

2. Тандемско креирање задатака различитих нивоа сложености (импровизована припрема графофолије) – 15 мин.

- Водитељ часа стручног усавршавања наставника формира око осам тандема наставника, и то по критерију истих или сличних наставних предмета;
- Тандеми наставника добијају по један наставни листић на којем требају креирати по три задатка за понављање или

вјежбање са ученицима;

- Задаци треба да буду на три нивоа сложености како би исти били прилагођени (исподпросјечним – 1. задатак, просјечним – 2. задатак и изнадпросјечним – 3. задатак) ученицима;
- Наставници у тандемима могу слободно да бирају узраст и тему или јединицу из свог наставног предмета када креирају наведене задатке;
- Израда наставног листића представља импровизацију израде графофолије која би се могла користити у сврху индивидуализације наставе!

3. Тандемске презентације резултата рада – 10 мин.

- Након што тандеми наставника заврше израду задатака различитих нивоа сложености слиједи извјештавање представника тандема о резултатима рада сваког тандема;
- Сваки тандем треба да информише остале тандеме како изгледају њихови задаци који су прилагођени ученицима различитих способности;
- Представник сваког тандема излаже резултате рада око једну минуту!

4. Међутандемска дискусија о предностима и слабостима индивидуализоване наставе – 5 мин.

- Након тандемских презентација резултата рада водитељ часа стручног усавршавања наставника покреће краћу дискусију слjedeћим питањима:
 1. Које су предности индивидуализације наставе?
 2. Које су слабости индивидуализације наставе?
 3. Како избјећи сегрегацију, односно дискриминацију ученика према њиховим способностима?
 4. Како схватате значај понављања и вјежбања у „зонама наредног развоја“ (повнављање и вјежбање на задацима нешто тежим од оних које ученици иначе без тешкоћа рјешавају)? и слична питања;

- Наставници (консултујући се у тандемима) у краткој дискусији треба да изнесу своја запажања и мишљења!

5. Извођење закључка – 3 мин.

- Након кратке дискусије водитељ треба да скрене пажњу на заједничко извођење закључка који би био најприхватљивији за већину наставника;
- Извођење закључка и предлагање мјера стручног усавршавања наставника за наредни период!

6. (Само)евалуација часа стручног усавршавања – 5 мин.

- Водитељ часа интерактивног стручног усавршавања наставника дијели сваком наставнику „евалуациону листу стручног усавршавања наставника“;
- Сваки наставник из дотичног актива треба да попуни листу и исту преда водитељу часа!

НАСТАВНА ТЕМА ИЛИ ЈЕДИНИЦА

.....

1. Задатак (за исподпросјечног ученика)

2. Задатак (за просјечног ученика)

3. Задатак (за изнадпросјечног ученика)

**ЕВАЛУАЦИОНА ЛИСТА
ЧАСА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА**

Упутство за попуњавање листе: У овој листи треба да изнесете Ваше процјене успјешности часа стручног усавршавања! На сваку од 10 наведених тврдњи треба да упишете једну оцјену од 1 до 5 (1 – лоше, 2 – задовољава, 3 – добар, 4 – врло добар и 5 – одличан)! Када упишете све оцјене, саберите их и збир упишете у поље УКУПНО! Са друге стране листа можете уписати Ваше коментаре за час и дати неке нове приједлоге за будући рад!

ТВРДЊЕ	ОЦЈЕНЕ
1. ПРИМЈЕРЕНОСТ ЧАСА ТЕМИ	
2. ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА	
3. АТМОСФЕРА НА ЧАСУ	
4. УСКЛАЂЕНОСТ ЧАСА СА ШКОЛСКОМ ПРАКСОМ	
5. АКТИВИЗАЦИЈА (ИНТЕРАКЦИЈА) СВИХ НАСТАВНИКА	
6. МОЈА АКТИВИЗАЦИЈА	
7. МОЈЕ РАЗУМИЈЕВАЊЕ И СХВАТАЊЕ ТЕМЕ	
8. МОЈА МОГУЋНОСТ ПРИМЈЕНЕ ОВЕ ТЕМЕ У ПРАКСИ	
9. МОЈИ УТИСЦИ ЗАКЉУЧНОГ РАЗМАТРАЊА ТЕМЕ	
10. ДОПРИНОС ЛИЧНОМ УСАВРШАВАЊУ	
УКУПНО	

ИНДЕКС ИМЕНА

<p>А</p> <p>Андрић, И.: Аранђеловић, Д.:</p> <p>Б</p> <p>Богнар, Б.: Божич, Д.: Босанац: Бранковић, Д.: Бурцар, Ж.:</p> <p>В</p> <p>Вељковић Влаховић, Б.:</p> <p>Д</p> <p>Дервишбеговић, М.: Деспотовић, М.:</p> <p>Е</p> <p>Еш (Asch):</p> <p>Ж</p> <p>Живковић, П.:</p> <p>И</p> <p>Илић, М.:</p> <p>К</p> <p>Клајн, И.: Коен: Колмогорљев: Косановић, Д.: Кнежевић-Флорић, О.:</p>	<p>Крнета, Д.: Кронбах: Кулић, Р.:</p> <p>Л</p> <p>Левин (Lewin):</p> <p>М</p> <p>Максимовић, И.: Мандић, П.: Милгрем (Milgram): Милијевић, С.: Милинчић, М.:</p> <p>Н</p> <p>Недовић, В.: Николић, Р.:</p> <p>О</p> <p>Ољача, М.:</p> <p>П</p> <p>Павловић, З.: Петковић: Петровић: Продановић, Т.Т.:</p> <p>Р</p> <p>Радоњић, С.: Репјев (Репљев, Ю.Г.): Риригелман: Рот, Н.:</p>
--	---

С

Савићевић, Д.:

Сврдлин, Ђ.:

Славин:

Смирнов:

Стојаковић, П.:

Сузић, Н.:

Т

Танчић, Р.:

Тодосијевић, М.:

Толстој, Л.Н.:

Х

Харкинс:

Ш

Шериф (Sherif):

Шипка, М.:

ИНДЕКС ПОЈМОВА

А

андрагошки значај

В

вриједносне оријентације
врсте стручног усавршавања

Г

групна динамика
групне образовне потребе
групни облик

Д

демонстрација
дијалошка метода
друштвене образовне потребе

Е

евалуација
екстерно стручно усавршавање
етапе стручног усавршавања
ефикасност интерактивног стручног усавршавања

И

извори стручног усавршавања
илустрација
индивидуалне образовне потребе
индивидуални облик
индикатори мотивисаности
интерактивни приступ
интерактивно планирање
интерактивно програмирање
интерактивно стручно усавршавање
интерактивно учење
интермедијално утврђивање ефикасности
интерно стручно усавршавање

интраактивно учење

К

континуирана евалуација

М

материјално-техничка основа
методе стручног усавршавања
мишљења наставника
мултимедијална презентација

Н

нивои стручног усавршавања

О

облици стручног усавршавања
образовне потребе
образовне потребе школе
општински ниво

П

писани радови
план и програм стручног усавршавања
планирање стручног усавршавања
подручја стручног усавршавања
практични радови
предавање
презентација
програмирање стручног усавршавања

Р

реализација стручног усавршавања
регионални ниво
републички ниво

С

садржаји стручног усавршавања
ставови наставника
стручно усавршавање
сумативна евалуација

Т

тандемски облик
техничка помагала

Ф

фронтални облик

Ш

школски ниво

БИОГРАФИЈА



ДРАЖЕНКО ЈОРГИЋ* (рођен 28. марта 1974. године у Бањалуци). Основну и средњу школу, као и Филозофски факултет завршио је у Бањалуци. Дипломирао је 2000. године на Одсјеку за педагогију истог факултета и стекао звање дипломираног педагога. На Филозофском факултету је уписао постдипломски студиј педагогије, те је на истом 2005. године одбранио магистарски рад. На истом факултету одбранио је докторску дисертацију 2009.

године и стекао звање доктора педагошких наука. Ради (од 2001. год.) на Филозофском факултету у Бањалуци као асистент на предметима Школска педагогија, Дидактика, Васпитање за демократију, Методика рада педагога и Андрагогија (Студијски програм педагогије) и Школска педагогија, Основи дидактике, Наставни системи и Дидактичке иновације (Студијски програм разредне наставе). Тренутно ради као доцент за ужу научну област андрагогија.

Поред заснованог радног односа на факултету хонорарно је радио 4 године и у Основној школи "Станко Ракита" у Бањалуци, гдје је обављао послове основношколског педагога.

У току свог десетогодишњег радног искуства учествовао је на многобројним семинарима и научним скуповима (увођење грађанског образовања на универзитетски ниво, ТЕРД – инклузивно образовање, СЕС – унапређивање демократског школског менаџмента, и сл.). Као активни учесник многих скупова имао је два студијска путовања у иностранство, и то у Финску и Шведску.

У неколико наврата имао је прилику да држи предавања и педагошке радионице за наставнике тако да у свом радном опусу има искуства у педагошком, менаџерском и андрагошком раду.

Од новембра 2006. године до јула 2008. године био је сарадник у настави (тутор) на међународном постдипломском

* drazenko74@yahoo.com

магистарском студију „Супервизија у социјалном раду“ који је био организован у кооперацији Универзитета у Бањалуци, Сарајеву и Гетеборгу.

Од марта 2007. године секретар је „Друштва педагога Републике Српске“. Члан је удружења „ТТ-Centar“ и „Образовање и живот“.

Резултате досадашњих теоријских проучавања и емпиријских истраживања у педагогији и андрагогији објавио је у виду једне монографије (*Педагошка евалуација и (ауто)корекција*), 20 ауторских и два коауторска чланка.

Подручје проучавања и истраживања којим се тренутно бави првенствено је усмјерено на андрагошко научно поље, демократски школски менаџмент и педагошку евалуацију у савременом институционалном и ванинституционалном иновативном васпитно-образовном раду.