

DOI 10.51558/2490-3647.2024.9.1.737

UDK 371.213:371.13

Primljeno: 21. 02. 2024.

Pregledni rad

Review paper

**Aleksandar Z. Milenković, Aleksandra S. Maksimović,  
Slađana B. Dimitrijević, Radojko V. Damjanović**

## **PROFESIONALNI IZAZOVI NASTAVNIKA – KVALITATIVNA STUDIJA<sup>1</sup>**

Ovom kvalitativnom studijom želeli smo da istražimo koje aspekte obrazovno-vaspitnog rada nastavnici percipiraju kao veoma izazovne i koje kompetencije procenjuju značajnim za prevazilaženje tih izazova. Putem *Gugl Forme* prikupljeni su esejski odgovori ispitanika obuhvaćenih istraživanjem (). Kao dominantne prepoznate su teme: regulativa i pedagoška dokumentacija; inkluzivno obrazovanje; stručno usavršavanje nastavnika. Ispitanici su opisivali svoje aktivnosti i procenjivali sopstvene kompetencije u odnosu na te teme. Utvrđeno je da blizu dve trećine ispitanika smatra da redovno pisanje operativnih planova i priprema za nastavni čas doprinosi efikasnosti nastave. Sa druge strane, deo anketiranih nastavnika akcentuje da to vreme mogu iskoristiti na svrsishodniji način u cilju unapređenja nastave. Ispitanici ukazuju na to da im je potrebna veća podrška kolega, roditelja učenika, stručnih saradnika i kreatora obrazovnih politika u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja. Dodatno, anketirani nastavnici nemaju jedinstven sud o adekvatnosti ponuđenih seminara stručnog usavršavanja za unapređenje njihove nastavne prakse. Realizovanim istraživanjem dobili smo dublji uvid u percepciju izazova sa kojima se nastavnici susreću, opaženu važnost kompetencija relevantnih za prevazilaženje navedenih izazova, kao i samoprocenu razvijenosti tih kompetencija kod učesnika istraživanja.

**Ključne reči:** izazovi; kompetencije; pedagoška dokumentacija; inkluzivno obrazovanje; stručno usavršavanje nastavnika

---

<sup>1</sup> Istraživanje je finansirano od strane Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (evidencioni broj: 451-03-65/2024-03/200122).

## 1. UVOD

Širom sveta u okviru institucionalizovanog obrazovanja posebna briga vodi se o uvođenju nastavnika u posao, podršci koju je potrebno pružiti nastavnicima početnicima kada se suoče sa „šokom školske realnosti“ (OECD 2009, 2010, 2019). U literaturi se mogu identifikovati različiti izazovi sa kojima se suočavaju nastavnici, a koji se tiču nalaženja posla, razvijanja profesionalnog identiteta i preispitivanja smisla nastavničkog poziva, kao i efikasnih nastavnih metoda, odnosa sa kolegama i klime u odeljenju (Simić 2015).

U nekim istraživanjima koja razmatraju problem pripreme i uvođenja u poslove nastavnika prepoznate su dve etape, u odnosu na periode kada se razvijaju određene kompetencije potrebne za rad u nastavi: 1) tokom inicijalnog obrazovanja i realizacije prakse pre sticanja formalnih kvalifikacija, univerzitetske diplome (*pre-service teacher*); 2) na početku obavljanja nastavnog rada u saradnji sa dodeljenim mentorom, do sticanja dozvole za rad (*licence*), kako je propisano važećom legislacijom (*in-service teacher u statusu trainee teacher*) (Službeni glasnik RS 22/2005; Službeni glasnik RS 51/2008; Službeni glasnik RS 88/2015; Službeni glasnik RS 105/2015; Službeni glasnik RS 48/2016; Službeni glasnik RS 9/2022).

Boulton i Hramiak (2012) ističu da nastavnici tokom školovanja uče da promišljaju sopstvenu praksu, te da veština refleksivnosti predstavlja važan aspekt u obavljanju obrazovno-vaspitnog rada. Osim toga, očekuje se da tokom inicijalnog obrazovanja studenti, budući nastavnici, razvijaju i unapređuju kompetencije komunikacije, kreativnosti, kritičkog mišljenja, saradnje, učešćem u adekvatno osmišljenim i realizovanim studijskim programima (Greenhill 2010; Ibrahim et al. 2019). Naglašava se da nastavnici, između brojnih drugih, treba da poseduju i tri vrste kompetencija: 1) kompetencije koje se odnose na sadržaje nastavnog predmeta; 2) pedagoško-didaktičke kompetencije, koje se odnose na oblast metodike nastavnog predmeta (posebne didaktike); 3) kompetencije koje su vezane za oblasti vezane za nastavni program i plan (kurikulum) konkretnog predmeta (programi, teme i materijali dizajnirani za nastavni predmet) (Shulman 1986; Morris 2001).

Fokus našeg istraživanja odnosi se na izazove nastavnika iz oblasti vođenja pedagoške dokumentacije, primene inkluzivnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika.

*Pedagoška dokumentacija.* Dokumentovanje nastavne prakse, od operativnog planiranja do izrade dizajna za konkretnu i neposrednu realizaciju nastavnog časa, omogućava nastavnicima da budu otvoreni za razmatranje različitih opcija nastave i

učenja, da budu fleksibilni u donošenju odluka u procesu planiranja i realizacije nastave, da procenjuju adekvatnost osmišljenih vaspitno-obrazovnih postupaka (Marsh 2004; Cameron 2007). Dokumentovanje nastavne prakse na taj način postaje transparentno i ostavlja mogućnost primene u različitim okolnostima. Sticanje i razvoj komepetencija koje se odnose na ovaj segment nastavnog rada može predstavljati izazov za nastavnika pripravnika – kreiranje globalnih i operativnih planova, izrada pisanih priprema za nastavni čas predstavljaju stvaralački proces u kojem interferiraju znanja nastavne discipline i konkretne okolnosti u kojima se obrazovno-vaspitni proces odvija.

*Inkluzija u obrazovanju.* Inkluzija uopšteno predstavlja pedagoško-humanistički reformski pokret usmeren ka obezbeđivanju uslova u obrazovno-vaspitnoj ustanovi koji bi omogućili optimalan razvoj učenika, uzimajući u obzir njihove individualne karakteristike i mogućnosti (Nikolić 2017). Ideja o inkluzivnom obrazovanju integrisana je u *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS 88/2017), dok se kao osnovno sredstvo pružanja dodatne podrške deci, koja imaju razvojne smetnje ili neku vrstu invaliditeta, teškoće u učenju ili koja potiču iz socijalno nestimulativnih sredina, primenjuje individualni obrazovni plan (IOP) (Službeni glasnik RS 76/2010). Na stavove nastavnika o inkluzivnom obrazovanju utiču brojni činioci: informisanost nastavnika, heterogenost populacije dece sa smetnjama u razvoju, sposobnosti i karakteristike učenika, iskustvo rada sa učenicima sa smetnjama u razvoju, stepen sigurnosti nastavnika u sopstvenu sposobnost podučavanja učenika sa smetnjama u razvoju, veličina odeljenja i mnogi drugi (Vlah i sar. 2017). Matić i sar. (2023) zaključuju da nastavnici kao najveće teškoće i izazove u radu sa decom sa smetnjama u razvoju navode nedostatak specifičnih znanja i manjak kompetencija za implementaciju inkluzivnog obrazovanja. Jovanović Popadić (2016) ukazuje na to da je iskustvo nastavnika u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju važan element koji utiče na to da se nastavnici osećaju kompetentnijim za realizaciju inkluzivne nastave. U literaturi se navodi da je izuzetno značajno podržati nastavnike na početku njihovog profesionalnog razvoja u procesu jačanja kompetencija i sticanja samopouzdanja i poverenja u svoje sposobnosti, znanja i veštine u oblasti inkluzivnog obrazovanja (Anthony i Yasin 2019). Pri tome, naglašeno je kako se ne može očekivati da će implementacija inkluzivnog obrazovanja biti uspešna bez podrške kreatora obrazovne politike i njihovih predstavnika (Ibidem).

*Stručno usavršavanje nastavnika.* Profesionalni razvoj nastavnika značajan je činilac unapređenja kvaliteta obrazovanja i poboljšavanja procesa nastave i učenja

(Opfer i Pedder 2011). U ovom radu pojam profesionalnog razvoja razumemo na liniji autora koji ga shvataju kao nadređeni pojam koji uključuje iskustva nastavnika stečena u periodu školovanja, inicijalnog obrazovanja, perioda uvođenja u posao, stručnog usavršavanja, razvoja karijere i napredovanja u zvanju. Vujisić Živković i Vranješević (2019) naglašavaju da profesionalni razvoj nastavnika počinje još pre njihovog inicijalnog obrazovanja – iskustva iz osnovne i srednje škole i stavovi koje u tim fazama školovanja razvijaju budući nastavnici značajno utiču na procenu „značaja i korisnosti“ znanja o kojima uče na fakultetima i kasnije tokom kontinuiranog usavršavanja kao zaposleni nastavnici.

Stručno usavršavanje nastavnika, koje je jedna od tema našeg istraživanja, može se odrediti kao sastavni deo njihovog profesionalnog razvoja (Gajić i sar. 2023). Prema nalazima istraživanja faktora koji presudno utiču na profesionalni razvoj, a odnose se na domen stručnog usavršavanja nastavnika, mogu se izdvojiti: usmerenost na nastavne sadržaje i načine na koje ih učenici usvajaju; mogućnosti za nastavnike da aktivno uče i ostvaruju saradnju sa svojim kolegama (Desimone 2009; Harris et al. 2012; Koster et al. 2017). Naglasimo i da je kreiran skup preporuka koje treba uzeti u razmatranje prilikom osmišljavanja, osiguranja održivosti i vrednovanja sistema stručnog usavršavanja u nastavi matematike prvenstveno, a moguće ga je ekstrapolirati za druge nastavne predmete ili oblasti predmeta (Marrongelle et al. 2013). U skladu sa tim, istaknuto je da profesionalni razvoj nastavnika treba da bude: (a) intenzivan, stalan i povezan sa praksom; (b) fokusiran na učenje i nastavu specifičnih/posebnih sadržaja; (v) usklađen sa prioritetima i ciljevima unapređenja obrazovanja; (g) usmeren na izgradnju jake povezanosti među nastavnicima (Marrongelle et al. 2013).

Profesionalni razvoj nastavnika u Republici Srbiji definisan je aktima u oblasti obrazovanja i vaspitanja, a posebno *Pravilnikom o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (Službeni glasnik RS 5/2021) i *Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (Službeni glasnik RS 109/2021). U legislativi je navedeno da nastavnik ima pravo i dužnost da svake školske godine ostvari najmanje 44 sata stručnog usavršavanja; pohađa najmanje jedan program stručnog usavršavanja koji donosi ministar ili odobreni program iz *Kataloga programa stručnog usavršavanja*<sup>2</sup> i učestvuje na najmanje jednom odobrenom stručnom skupu.

---

2 Katalog programa stručnog usavršavanja odobrava Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja na period od tri školske godine.

## 2. METOD

Cilj realizovanog istraživanja jeste analiza izazova u nastavničkom poslu i percepcija kompetencija značajnih za uspešan rad u školi. Ispitivanjem smo nastojali da prikazemo doživljaje aktualnih nastavnika koji se odnose na izazove sa kojima se susreću u svom radu kao i opaženu važnost pojedinih kompetencija i samoprocenu razvijenosti tih kompetencija<sup>3</sup>.

Kao instrument osmišljen je i korišćen elektronski anketni upitnik<sup>4</sup>. Primenjeni upitnik je u uvodnom delu uključio sociodemografske podatke o ispitanicima (pol, godine života i radnog staža, radno mesto, nivo obrazovanja, osnovne karakteristike škole u kojoj su ispitanici zaposleni). Osim toga, upitnik je sadržao i devet pitanja, podeljenih u tri celine, putem kojih su prikupljeni opisi iskustva koje su ispitanici stekli radeći u školi. Sve ovo je urađeno sa ciljem da odgovorimo na postavljene istraživačke zadatke<sup>5</sup>:

- 1) Kakva su iskustva nastavnika koja se odnose na pedagošku dokumentaciju?
- 2) Kako nastavnici procenjuju realizaciju inkluzije u obrazovno-vaspitnom procesu?
- 3) Kakve su percepcije nastavnika kada je u pitanju njihovo stručno usavršavanje?

---

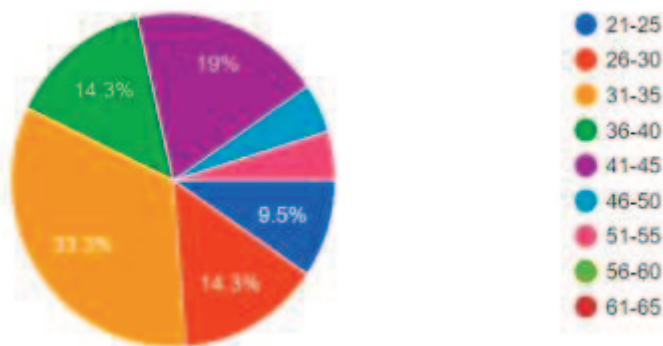
3 Realizovano istraživanje predstavljalo je deo projekta dizajniranog u saradnji ustanova visokog, srednjeg i osnovnog obrazovanja i Školske uprave Kragujevac. Opšti cilj projekta odnosio se na upoznavanje deset studenata treće godine OAS Matematike Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Kragujevcu sa izazovima i poteškoćama sa kojim se suočavaju nastavnici. Za realizaciju ovog cilja studenti su u okviru predmeta Školska pedagogija i Stručna praksa II tokom letnjeg semestra školske 2022/23. godine pratili različite aspekte vaspitno-obrazovne prakse i upoznavali se sa legislativom koja ih prati. Po završetku semestra, u junu 2023. godine organizovana je tribina na kojoj su učestvovali studenti i nastavnici zaposleni u školama u kojima su studenti realizovali praksu. Nakon toga anketirani su nastavnici koji su prisustvovali tribini koja je trajala 150 minuta. Tribinom su moderirali koautori istraživanja, a nastavnici su bili slobodni da govore o izazovima sa kojima se suočavaju u svom profesionalnom radu.

4 Razlozi odabira ovog pristupa proizlaze iz dosadašnjih dobrih iskustava istraživača prilikom primene ove metode (Milenković, Aleksić, Saković 2022; Ledić, Staničić, Turk 2013), niskih troškova sprovođenja istraživanja, mogućnosti automatskog generisanja podataka i poruka koje se šalju ispitanicima. Anketni upitnik kreiran je putem *Google Forms*-a. Nije postojalo vremensko ograničenje u okviru kojeg su učenici morali da popune upitnik.

5 Istraživački zadaci su konkretizovani po održanoj tribini. Prvo su putem diskusije na tribini ustanovljene tri teme, koje i drugi autori apostrofiraju, a onda smo upitnikom detaljnije ispitali pojedinačne odgovore učesnika istraživanja u vezi s tim temama. Istovremeno, tokom diskusije se moglo prepoznati da su to ujedno i teme kojima se nastavnici u najvećoj meri bave u svom radu. Pored tri najučestalije, na tribini je bilo reči i o disciplini učenika i sve slabijem predznanju učenika iz pojedinih školskih predmeta.

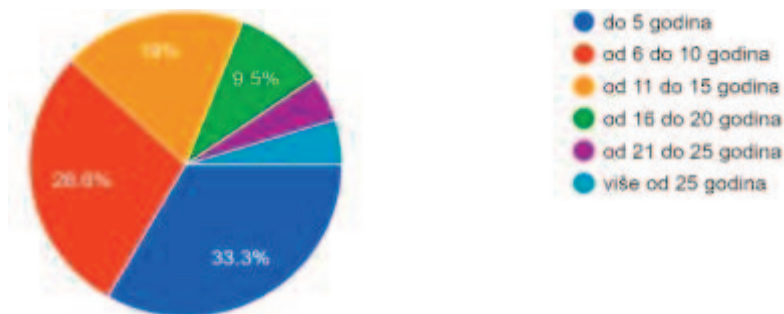
## 2.1. Uzorak

U istraživanju je učestvovao 21 ispitanik, 18 ispitanica i 3 ispitanika. Raspodela starosti ispitanika je prikazana na Grafikonu 1.



**Grafikon 1.** Starosna struktura ispitanika

Kada je reč o dužini radnog staža, najveći broj ispitanika, njih 13, ima manje od 10 godina iskustva u radu u školi (Grafikon 2).



**Grafikon 2.** Godine radnog staža ispitanika

Najbrojniji ispitanici, njih 13,<sup>6</sup> su nastavnici matematike, zatim 3 nastavnika razredne nastave, 2 pedagoga i po 1 nastavnik stručnih predmeta mašinske struke, engleskog jezika i srpskog jezika.

U osnovnoj školi zaposleno je 15 ispitanika, a u srednjoj školi 6 (4 u gimnaziji i 2 u srednjoj stručnoj školi).

<sup>6</sup> Razlog zašto najveći broj ispitanika čine nastavnici matematike leži upravo u tome što je opisani projekat realizovan sa studentima Modula profesor matematike Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Kragujevcu.

Kada je reč o nivou stručne spreme nastavnika, 10 je završilo master akademske studije, 6 je završilo diplomske akademske studije (studijski programi pre usvajanja Bolonjske deklaracije), dok je 5 završilo osnovne akademske studije.

U školama koje se nalaze u većem gradu zaposleno je 14 nastavnika iz uzorka, 4 rade u školama u manjem gradu, 2 u selu i 1 u varošici.

### **3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA**

Rezultati istraživanja grupisani su u skladu sa temama koje su nastavnici obuhvaćeni ispitivanjem istakli kao veoma izazovne: 1) vođenje pedagoške dokumentacije; 2) zahteve koji se stavljaju pred nastavnike iz sfere inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja i 3) stručno usavršavanje nastavnika.

(Auto)biografska iskustva ispitanika iskazana u formi esejskih odgovora analizirana su u skladu sa zadatkom istraživanja primenjujući metod konstantnog poređenja (Merriam 1998). U skladu sa paradigmatiskim okvirom studije, rezultati su detaljnije opisani prikazima iskaza pojedinačnih ispitanika čime se stvaraju pretpostavke za „tzv. naturalističku generalizaciju koja je varijanta transferabilnosti ili prenosivosti kao epistemološkog kriterija kvalitativnih istraživanja“ (Pribišev Beleslin i sar. 2024: 123). Izabrani iskazi najčešće reflektuju mišljenje većine ispitanika obuhvaćenih istraživanjem, osim u slučajevima kada je bilo nužno da istaknemo ideje pojedinih učesnika koje nisu usaglašene sa ostalima.

#### **3.1. Iskustva nastavnika sa pedagoškom dokumentacijom**

Kao osnovu za adekvatno korišćenje i vođenje pedagoške dokumentacije, najveći broj ispitanika, njih 15, naveo je potrebu poznavanja Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Zakona o srednjem obrazovanju i vaspitanju, Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, kao i pravilnika kojima se reguliše ocenjivanje, stručno usavršavanje i vrednovanje kvaliteta rada ustanove. Osim toga, nastavnici obuhvaćeni uzorkom naveli su da se intenzivno bave nastavnim planovima i kreiranjem priprema za nastavni čas. Sledeći iskazi ilustruju stavove ispitanika o učestalosti ažuriranja lične pedagoške dokumentacije:

*Često se bavim pedagoškom dokumentacijom, gotovo svakodnevno. Mislim da je to značajno radi sigurnosti nastavnika što se tiče objektivnosti prilikom ocenjivanja i opravdanosti date ocene.* (Nastavnica matematike i računarstva i informatike, 36-40 godina, 11-15 godina radnog staža)



*Na početku svakog meseca (operativni planovi), na početku školske godine (globalni plan, plan Stručnog veća i plan Tima) ili na početku nastavne oblasti (pedagoška dokumentacija). (Nastavnica matematike, 31-35 godina, manje od 5 godina radnog staža)*

Ipak, naglasimo da su određeni odgovori sadržali i preispitivanja nastavnika o značaju i potrebi pisanja pripreme za svaki nastavni čas, smatrajući da se time može negativno uticati na tok časa. Po mišljenju tih ispitanika nastavni čas treba da se odvija mnogo spontanije nego što se očekuje prateći kategorije prisutne u pisanim pripremama. Naredna izjava oslikava takav pristup:

*Mislim da je umesto trošenja vremena za pisanje pripreme za čas bolje da pročitam neko istraživanje ili neku knjigu koja ima veze sa nastavnom jedinicom. To će moj čas učiniti zabavnijim, učenici će više naučiti, znanje će biti dugotrajnije. (Nastavnica matematike, 31-35 godina, 6-10 godina radnog staža)*

Svi ispitanici uključeni u ovo istraživanje naveli su da im je u početku rada u školi bila potrebna pomoć vezana za pedagošku dokumentaciju, informisanost, upoznavanje sa tom oblašću, kao i za proces kreiranja samostalne dokumentacije. Ipak, razlikuju se vidovi podrške koju su nastavnici dobili i koju procenjuju korisnom. Saradnja sa iskusnijim kolegama, direktorom kao predstavnikom i koordinatorom čitavog kolektiva, kao i sa pedagoško-psihološkom službom, prepoznate su kao izuzetno značajne. U tom kontekstu paradigmatički su naredni odgovori:

*Na početku obavljanja posla nastavnika bila mi je potrebna pomoć od strane mentora oko vođenja pedagoške dokumentacije i rada u e-dnevniku. (Nastavnica matematike i računarstva i informatike, 36-40 godina, 11-15 godina radnog staža)*

*Da, bila mi je potrebna pomoć na početku. Konkretno za plan i program učenika koji nastavu prate po individualnom planu i programu. Podrška je potrebna najpre od kolektiva koja je i najznačajnija, zatim direktora. (Nastavnica matematike, 21-25 godina, manje od 5 godina radnog staža)*

Pet nastavnika obuhvaćenih ispitivanjem iskazali su mišljenje o tome da su im pisane pripreme i dokumentacija koju određeni izdavači udžbenika obezbeđuju veoma pomogle na početku nastavnog rada. Sledeća izjava to ilustruje:

*Bila mi je potrebna pomoć na početku rada u školi i još uvek mi je potrebna. U osnovnoj školi su me Klettove pripreme i planovi spašavali, a za srednju školu ih nemam za sve razrede, pa se onda snalazim. Najviše pomoći imam od kolega iz Stručnog veća. (Nastavnica matematike, 31-35 godina, 6-10 godina radnog staža)*

Osim toga, nastavnici koji su učestvovali u istraživanju naveli su da smatraju da bi bilo korisno dobijati više podrške od predstavnika Ministarstva prosvete.



Očekivane vidove pomoći opisali su na sledeći način:

*Na početku karijere je bilo veoma teško uspostaviti vezu sa svim detaljima dokumentacije. Svakodnevne stvari koje treba dokumentovati iziskuju mnogo vremena. Podrška od strane Ministarstva u tom smislu bi bila od velike koristi.* (Nastavnik matematike, 31-35 godina, 6-10 godina radnog staža)

Uz to, devetoro ispitanika prepoznali su i mogućnost ličnog usavršavanja u oblasti vođenja pedagoške dokumentacije putem učešća na seminarima stručnog usavršavanja u toj oblasti:

*Pomoć je uvek potrebna jer ima dosta nejasnih stvari i svako ih tumači na drugačiji način. Na početku karijere mi je bila potrebna, ali na žalost nisam je imala. Podrška koju želim odnosi se na rad timova, ali ne bi škodila podrška za sve vezano što za nastavu, što za regulativu i pedagošku dokumentaciju.* (Nastavnica razredne nastave, 31-35 godina, manje od 5 godina radnog staža)

### **3.2. Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika**

Drugi deo istraživačkog zadatka odnosi se na perspektive nastavnika o inkluzivnom obrazovanju prateći učestalost rada sa decom sa dodatnim obrazovnim potrebama, teškoće sa kojima se suočavaju u tom procesu, načine i postupke kojima prevazilaze izazove koji se pri tome javljaju, kao i vrstu podrške koju procenjuju kao najadekvatniju i od koga očekuju takvu pomoć.

Više od dve trećine ispitanika, njih 15, naveli su da se u svom radu često ili svakodnevno susreću sa učenicima sa kojima realizuju nastavu na osnovu IOP-a. Sledeći citati to potvrđuju:

*Svake godine radim sa po 2-3 učenika za koje treba uraditi IOP ili individualizaciju.* (Školska pedagoškinja, 46-50 godina, 11-15 godina radnog staža)

*Svakodnevno, na svakom času. Vremenom imamo sve više učenika koji pohađaju nastavu po IOP1 i IOP2.* (Nastavnica matematike, 41-45 godina, 21-25 godina radnog staža)

Sa druge strane, neki od anketiranih nastavnika naveli su da nisu upućeni u rad sa učenicima koji podrazumeva implementaciju individualnih obrazovnih planova:

*U dosadašnjem radu susrela sam se sa detetom kome je dijagnostikovano poremećaj ADHD, gde mi je bilo potrebno dosta učenja o ovom poremećaju da bih mogla nesmetano da radim sa njim. Predavala sam i detetu sa autizmom. Nijedno od ta dva deteta nisu radila po IOP-u.* (Nastavnica matematike, 31-35 godina, 6-10 godina radnog staža)

Analizirajući odgovore nastavnika o tome na koji način prevazilaze izazove koji se javljaju u radu sa učenicima koji imaju dodatne obrazovne potrebe uočili smo da najčešće ističu značaj saradnje sa kolegama, pedagoško-psihološkom službom, kao i roditeljima učenika. Sledeći iskazi ilustruju to zapažanje:

*Saradnja sa roditeljima, kolegama i stručnom službom. Razgovorom mnogo sa tim učenicima, i dosta radim dodatno.* (Nastavnik matematike, 31-35 godina, 6-10 godina radnog staža)

Prepoznata je i potreba nastavnika za uključivanjem saradnika zaposlenih van škole radi adekvatnih aktivnosti u radu sa učenicima koji se obrazuju po posebnom inkluzivnom modelu:

*Dosta saradujem sa drugim institucijama (zdravstvo, defektolog iz specijalne škole, Centar za socijalni rad) i čitam literaturu o određenim zdravstvenim problemima dece.* (Nastavnica matematike, 31-35 godina, 6-10 godina radnog staža)

Određeni odgovori ukazuju na značaj bavljenja temama iz oblasti inkluzivnog obrazovanja tokom inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika, jer su neki od ispitanika upravo taj vid podrške identifikovali kao delotvoran. Navešćemo sledeći primer:

*Na fakultetu je veliki akcenat iz predmeta poput Psihologija i Pedagogija bilo baš ovo pitanje, tako da se vrlo lako snalazim sa ovakvim izazovima.* (Nastavnica razredne nastave, 31-35 godina, 6-10 godina radnog staža)

Kada je reč o izboru nastavnog materijala za učenike koji nastavu prate po IOP-u, nastavnici matematike neretko materijale samostalno kreiraju:

*Sama kreiram materijal za takvu decu, prilagođavam njihovom znanju, često sama napravim od raznih materijala poseban radni materijal koji oni koriste na času. Iako mi takve aktivnosti oduzimaju dosta vremena i energije, zadovoljna sam rezultatom.* (Nastavnica matematike, 31-35 godina, 6-10 godina radnog staža).

Kao najveću teškoću u ovom aspektu rada nastavnika ispitanici su navodili broj učenika u odeljenju, nemogućnost da posvete dovoljno pažnje učenicima sa dodatnim obrazovnim potrebama.

*Najveća teškoća je kako se posvetiti detetu koje bi trebalo da radi po IOP-u, a pored vas čeka još 29 dece koje to ne zanima i koji imaju pravo na svoje vreme u toku časa za sticanje znanja, dakle nedostatak vremena i brojnost odeljenja je najveći problem. Pomoć u vidu razumevanja problema najviše bih očekivala od roditelja učenika i od ostalih učenika u odeljenju...* (Nastavnica engleskog jezika i književnosti, 26-30 godina, manje od 5 godina radnog staža)

Anketirani nastavnici naveli su da im poteškoću predstavlja i saradnja sa ostalim učenicima, pronalaženje adekvatnog načina da im se predstavi situacija i slično.

*Prvo kako uspostaviti kontakt sa detetom i objasniti ostaloj deci da prihvate takvo dete. Održati nastavu kvalitetno. Podrška roditelja, direktora, pedagoga, psihologa i stručnog lica.* (Nastavnik matematike, 26-30 godina, manje od 5 godina radnog staža)

Iz perspektive stručnih saradnika takođe je naglašeno da postoji potreba za dodatnim osnaživanjem u procesu uspešne primene ideje inkluzivnog obrazovanja u školskoj praksi:

*Stručni saradnici su ostavljeni sami sebi, ne dobijaju podršku ni od koga, a od njih se očekuje da budu pomagači. Podrška bi bila potrebna u oblasti asistenata u nastavi za te učenike.* (Školska pedagoškinja, 41-45 godina, 21-25 godina radnog staža)

### **3.3. Stručno usavršavanje iz perspektive nastavnika**

Poslednja tema kojom smo se bavili odnosi se na stručno usavršavanje nastavnika. Ispitivanje smo započeli pitanjima koja se odnose na to koliko su ispitanici obuhvaćeni uzorkom upoznati sa legislativom koja se odnosi na stručno usavršavanje nastavnika. Oko trećine anketiranih nastavnika, njih 8, naveli su da nisu upoznati ili da su veoma slabo upoznati sa obavezama i odgovornostima nastavnika i škole u domenu stručnog usavršavanja. Sa druge strane, ostali ispitanici su u najvećem broju odgovorili da su upoznati sa ovom oblašću, da detaljno poznaju *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (Službeni glasnik RS 109/2021), kao i da prate izmene i dopune u toj sferi.

Analizirajući u kojim oblicima stručnog usavršavanja su nastavnici obuhvaćeni ispitivanjem učestvovali i na koji način, dobili smo odgovore poput:

*Posedujem oko 70 uverenja/potvrda/sertifikata sa različitih oblika stručnog usavršavanja: aktivnosti koje preduzima ustanova, odobrenih programa stručnog usavršavanja, stručnih skupova, aktivnosti koje preduzima ministarstvo, ZUOV, kao i centri za stručno usavršavanje, projekata mobilnosti ... Sve češće sam i realizator aktivnosti u okviru škole i organizaciji Centra za obrazovanje Kragujevac i Naučnog kluba.* (Nastavnica tehničkog crtanja, 51-55 godina, više od 25 godina radnog staža)

Dalje nas je zanimalo kakvo je mišljenje i stav učesnika ispitivanja o postojećim zahtevima i praksi stručnog usavršavanja nastavnika. Interesovalo nas je da li su nastavnici zadovoljni načinom na koji se te aktivnosti odvijaju ili misle da bi trebalo

na drugačiji način pristupiti toj oblasti, kao i koje vidove i korake u oblasti stručnog usavršavanja procenjuju kao najdelotvornije. Od ukupno 21 nastavnika iz uzorka, 8 ispitanika navelo je da je zadovoljno postojećom praksom stručnog usavršavanja.

*Zadovoljan sam. Najdelotvornije je izrada onlajn seminara sastavljenog iz delova i nivoa, a svaki nastavnik radi svojim tempom.* (Nastavnik matematike, 26-30 godina, manje od 5 godina radnog staža)

*Zadovoljna sam, najdelotvorniji su seminari koji su primenljivi u praksi.* (Nastavnica razredne nastave, 41-45 godina, 11-15 godina radnog staža)

Moramo istaći da su se pojavili i određeni kritički odgovori kojima se dovodi u pitanje dobrovoljnost, odnosno obaveznost učešća nastavnika na seminarima, smisao sakupljanja poena i dokumentacije kojom se potvrđuje učešće u oblicima stručnog usavršavanja, kao i razumljivost samog *Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (Službeni glasnik RS 109/2021) iz perspektive nastavnika. Kao mogućnosti unapređenja postojeće prakse u ovoj oblasti ispitanici su naveli više mogućnosti da samostalno biraju seminare koje će pohađati, veći iznos materijalnih sredstava kojima mogu da raspolazu kada su u pitanju prijave na ponuđene seminare, kao i mogućnost učešća na seminarima čiju tematiku procenjuju adekvatno povezanom sa školskom praksom i njihovim radom u učionici. U tom kontekstu anketirani nastavnici su navodili:

*U školi u kojoj radim informisanje nastavnika o raznim oblicima stručnog usavršavanja je u prethodne 4 godine bilo vrlo oskudno i selektivno, pa očekujem da se to promeni. Mislim da je ostvarivanje najmanje 44 sata stručnog usavršavanja koje preduzima ustanova preambiciozno, dok sa druge strane treba povećati broj sati na 24 godišnje za odobrene programe iz Kataloga programa stručnog usavršavanja (u Pravilniku neprecizno piše da treba pohađati najmanje jedan program). Iako su u obavezi da prikažu oblik stručnog usavršavanja koji su pohađali, kao i primenu naučenog sa stručnog usavršavanja, nastavnici to uglavnom ne rade.* (Nastavnica tehničkog crtanja, 51-55 godina, više od 25 godina radnog staža)

#### 4. DISKUSIJA

*Pedagoška dokumentacija.* Rezultate naše studije vezane za oblast pedagoške dokumentacije, izazove i odgovore nastavnika na zahteve koji se u tom kontekstu postavljaju pred njih možemo dovesti u vezu sa nalazima istraživanja domaćih i stranih autora (Cameron 2006; Cameron 2007; Cude i Haraway 2017; Greene 2016; Kang 2017; Krnjaja i Pavlović Breneselović 2012; Maksimović 2018; Marsh 2004).

Ulogu pedagoške dokumentacije u vaspitno-obrazovnom radu sagledanu u okviru pedagoškog pristupa Loris Malagucija (Malaguzzi 1998) neki autori shvataju kao jedan od najznačajnijih elemenata pedagoškog procesa (Fleet i Machado 2022). Dalje, Formosinjo i Pipers opisuju pedagošku dokumentaciju kao „verovatno naj-revolucionarniju obrazovnu ideju prošlog veka budući da rekonceptualizuje odnos između dece i nastavnika, između učenja i podučavanja“ (Formosinho i Peeters 2019:3). Ipak, stanovišta drugih autora ne održavaju potpunu usaglašenost sa takvim viđenjem i mogu se, načelno, podeliti u dve grupe.

Sa jedne strane, prisutni su stavovi, koje prepoznajemo i u iskazima ispitanika obuhvaćenih našim istraživanjem, da dokumentovanje nastavne prakse, od operativnog planiranja do izrade dnevnih priprema za čas pruža nastavnicima mogućnost da budu otvoreni za razmatranje različitih opcija prilikom planiranja i kreiranja nastavnog časa, pomoć u proceni ostvarenosti ciljeva i ishoda učenja (Cameron 2006; Cameron 2007; Marsh 2004). Nalazi dobijeni našim ispitivanjem saglasni su sa nalazima srodnih studija u kojima se navodi da odgovarajuća refleksija, planiranje, dizajniranje (pripremanje za neposredno izvođenje nastave), dokumentovanje nastavne prakse, izveštavanje o uspešnosti, doprinosi efikasnosti u profesionalnom radu nastavnika, kao i povezivanje i izgradnju profesionalne zajednice učenja i njen razvoj (Cameron 2009).

Sa druge strane, deo dobijenih rezultata na našem uzorku korespondira sa idejama autora koji upozoravaju na to da nastavnici smatraju da su preopterećeni aktivnostima vezanim za pedagošku dokumentaciju i da misle da to vreme mogu da iskoriste za druge (korisnije) profesionalne delatnosti (Hargreaves 2000; Womack et al. 2015). Naglasimo i da neki autori ističu da se pitanje pedagoške dokumentacije može dovesti u vezu sa „diskursom moći“. O tome pišu Krnjaja i Pavlović Breneselović (2012) koje smatraju da je za diskurs moći karakteristično shvatanje pedagoške dokumentacije kao opterećenja i dodatne obaveze koja ima za cilj kontrolu rada nastavnika.

*Inkuluzija u obrazovanju.* Dobijeni rezultati našeg ispitivanja koji se odnose na iskustva i kompetencije nastavnika vezane za inkluzivno obrazovanje oslikavaju tendencije uočene u prethodno realizovanim istraživanjima (Vujačić i sar. 2018; Jablan i sar. 2011; Karić i sar. 2014), i dodatno ukazuju da nastavnici osećaju odgovornost za postignuća učenika sa teškoćama u razvoju. Istovremeno, osećaju izostanak kvalitetne i konutinuirane podrške od nadležnog ministarstva, defektologa i stručnih saradnika. Upravo sticanje iskustva i adekvatno informisanje i podrška, na čemu je insisitirao značajan broj nastavnika obuhvaćenih istraživanjem, mogao bi

predstavljati jedan od načina za prevazilaženje izazova i podsticanja otvorenosti nastavnika za planiranje i realizaciju inkluzivnog obrazovanja.

Većina anketiranih nastavnika i saradnika u našem istraživanju izjavili su da se osećaju (pre)opterećeno u pokušajima da obezbede dovoljno vremena i pažnje svakom detetu iz odeljenja. Ovi rezultati usaglašeni su sa rezultatima studije (Ahsan et al. 2012). U datom istraživanju kao razlog za postojanje takvog stava navodi se potencijalne neusklađenosti između zahteva koji se pred nastavnike postavljaju u okviru politike inkluzivnog obrazovanja i konkretnih nastavnih situacija i uslova u kojima se realizuje obrazovni proces.

Iskaze nastavnika iz uzorka o tome da bi trebalo da stiču i razvijaju kompetencije za rad s decom sa smetnjama i teškoćama u razvoju u većoj meri tokom studija u skladu su sa tvrdnjom Forlin (2013) koji ukazuje da date kompetencije imaju krucijalni značaj za razvoj inkluzivnog obrazovanja i da bi trebalo da se razvijaju kroz čitav sistem inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog usavršavanja. Dodatno, Jablan i Maksimović (2020) predlažu da bi postojeća potreba za unapređenjem inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika mogla biti razmatrana kroz analizu postojećih i kroz stvaranje novih studijskih programa od strane interdisciplinarnih timova nastavnika fakulteta kao i kroz posebno kreirane sadržaje i zahteve u okviru studentske stručne prakse.

*Stručno usavršavanje nastavnika.* Analiza odgovora ispitanika uključenih u naše istraživanje u skladu je sa zapažanjima istraživača da, kada je u pitanju profesionalni razvoj nastavnika postoje određene diskrepancije između postojećeg i poželjnog, standardima proklamovanog, stanja (Orlović Lovren i sar. 2020). Kontinuirani profesionalni razvoj, a time i stručno usavršavanje, smatraju se jednom od glavnih strategija za unapređivanje kvaliteta kadra u području celokupnog obrazovno-vaspitnog procesa i uočena je motivacija nastavnika da ulažu svoje vreme i energiju u tom polju (Ovesni et al. 2019). Na toj liniji nalaze se i istraživanja koja ukazuju da su kolegijalnost i saradnja važni preduslovi za postavljanje zajedničke vizije i ciljeva u školama koje uspešno ostvaruju svoju vaspitno-obrazovnu funkciju (Pešikan 2020).

Ipak, na nivou pojedinačne škole i uslova rada prilikom odgovora nastavnika na postavljene zahteve dolazi do brojnih izazova i problema (Orlović Lovren i sar. 2020). Jedno od pitanja koje se postavlja u tom kontekstu, a na koje ukazuju i iskazi ispitanika obuhvaćenih našim istraživanjem, odnosi se na usklađenost ponuđenih programa stručnog usavršavanja i realnih obrazovnih potreba nastavnika (Vidović Vizek i Velovski 2013).

Naglasimo da su nastavnici koji su učestvovali u našem istraživanju ukazali na



izazove u procesu stalnog stručnog usavršavanja, sa kojima se susreću i njihove kolege iz drugih zemalja, a koji se odnose na: dostupnost seminara, finansiranje oblika stručnog usavršavanja, vreme i mesto realizacije programa stručnog usavršavanja, pitanje investiranja (slobodnog) vremena u stručno usavršanje (OECD 2019).

Nalazi dobijeni u našem ispitivanju ukazuju na potrebu nastavnika da se stručno usavršavaju u okviru svog nastavnog predmeta delimično odstupaju od rezultata prethodno realizovanih istraživanja u našoj sredini, kada su nastavnici ukazivali na potrebu osnaživanja kompetencija vezanih za pitanja ocenjivanja, disciplinu učenika, saradnju sa roditeljima (Pantić i Wubbels 2010; Pantić i Čekić Marković 2012). Ovakva odstupanja možemo sa jedne strane dovesti u vezu sa manjim brojem ispitanika koji su učestvovali u našem ispitivanju, ili, sa druge strane, sa određenim promenama u procesu inicijalnog obrazovanja nastavnika koje su pozitivno uticale na razvoj kompetencija za koje su nastavnici u ranije realizovanim studijama procenjivali da im treba dodatna podrška.

## 5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Realizovanim istraživanjem ustanovljeno je da nastavnici kao veoma izazovne procenjuju profesionalne obaveze koje se odnose na regulativu i pedagošku dokumentaciju te pitanja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja. Ispitanici procenjuju da im je za te aspekte rada potrebna pomoć donosioca odluka u obrazovanju, kolega i roditelja učenika. Osim toga, učesnici studije istakli su kao zahtevna i pitanja iz oblasti stručnog usavršavanja. Ispitanici su podelili spektar različitih ideja koja se odnose na potencijalno unapređenje procesa stručnog usavršavanja nastavnika. Preporuke se odnose na osnaživanje sistema podrške nastavnicima adekvatnim i dostupne programe stručnog usavršavanja, podsticanje projekata koji promovišu politike inkluzije i negovanje komplementarnog rada i saradnje svih institucija obrazovanja.

Sa stručnog aspekta, za nastavnike koji su učestvovali u istraživanju značajno je da su imali priliku sa svojim kolegama prodiskutovati različite situacije obrazovnog i vaspitnog rada, analiziraju poteškoće sa kojima se susreću u školi i različite pristupe prevazilaženju profesionalnih izazova.

Realizovano ispitivanje nužno prate određena ograničenja. Najveće ograničenje svakako se ogleda u veličini uzorka i iznošenju subjektivnih doživljaja ispitanika, što vodi veoma ograničenim mogućnostima generalizacije dobijenih nalaza na širu populaciju. Dalje istraživačke aktivnosti i analize mogle bi uključiti veći broj nastavnika koji predaju različite predmete i zaposleni su na različitim nivoima



obrazovanja. Pri tome bi bilo poželjno uporediti tako dobijene nalaze, u čemu se ogleda mogućnost za osmišljavanje i realizovanje srodnih istraživanja.

## LITERATURA

1. Ahsan, Tariq M., Umesh Sharma, Joanne M. Deppeler (2012), "Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh", *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.
2. Anthony, Nancy, Mohd. H. M. Yasin (2019), "Trainee Teachers Level of Willingness for Inclusive Education", *Journal of ICSAR*, 3(1), 79-83.
3. Boulton, Helen, Alison Hramiak (2012), "E-flection: The development of reflective communities of learning for trainee teachers through the use of shared online web logs", *Reflective Practice*, 13(4), 503-515.
4. Cameron, Leanne (2006), "Picture this: My lesson. How LAMS is Being Used with Pre-service Teachers to Develop Effective Classroom Activities", *Proceedings of First International LAMS Conference: Designing the Future of Learning*, 25–34.
5. Cameron, Leanne (2007), "Documenting learning environments and experiences", *ASCILITE 2007 - The Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, 108-117.
6. Cameron, Leanne (2009), "Planner tools-Sharing and reusing good practice", *Teaching English with Technology*, 9(2), 40-49.
7. Cude, Michelle D., Dana L. Haraway (2017), "Documenting Preservice Teacher Growth through Critical Assessment on Online Lesson Plans", *Teacher Educators' Journal*, 10, Spring, 43-61.
8. Desimone, Laura M. (2009), "Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures", *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
9. Fleet, Alma, Ines Machado (2022), "Special Issue on Pedagogical Documentation – Researching a Powerful and Evolving Idea", *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 179-183.
10. Forlin, Chris (2013), "Changing Paradigms and Future Directions for Implementing Inclusive Education in Developing Countries", *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2), 19–31.

11. Formosinho, Joao, Jan Peeters (2019), "Introduction", In: J. Formosinho and J. Peeters (eds.), *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education: Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching*, Routledge, Abingdon, 1–3.
12. Gajić, Olivera, Biljana Lungulov, Đurdina Jelić (2023), "Procena instrukcione intervencije u programima stručnog usavršavanja nastavnika kao motivacioni činilac njihovog profesionalnog razvoja", *Društvene i humanističke studije*, 1(22), 293-318.
13. Greene, Kim (2016), "For sale: Your lesson plans", *Educational Leadership*, 74(2), 28-33.
14. Greenhill, Valerie (2010), *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation*, Partnership for 21st century skills.
15. Hargreaves, Andy (2000), "Four Ages of Professionalism and Professional Learning", *Teachers and Teaching*, 6 (2), 151-182.
16. Harris, Karen R., Kathleen Lynne Lane, Steve Graham, Steven A. Driscoll, Karin Sandmel, Mary Brindle, Christopher Schatschneider (2012), "Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: A randomized controlled study", *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119.
17. Ibrahim, Norezan, Azzlina Adzra'ai, Rosilawati Sueb, Siti F. Dalim (2019), "Trainee teachers' readiness towards 21st century teaching practices", *Asian Journal of University Education*, 15(1), 1-12.
18. Jablan, Branka Đ., Zorana Jolić-Marjanović, Aleksandra Grbović (2011), "Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjem vida u srednjim školama", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138.
19. Jablan, Branka, Jasna M. Maksimović (2020), "Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija – stanje, problemi i perspektive", *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 22, 85-100.
20. Jovanović-Popadić, Ana M. (2016), "Inkluzivno obrazovanje: Ideja i praksa", *Sinteze*, 5(10), 35-46.
21. Kang, Hosun (2017), "Preservice Teachers' Learning to Plan Intellectually Challenging Tasks", *Journal of Teacher Education*, 68(1), 55–68.
22. Karić, Tijana, Vladimir Mihić, Maja Korda (2014), "Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju", *Primenjena psihologija*, 7(4), 531–548.

23. Koster, Monica, Renske Bouwer, Huub Van den Bergh (2017), "Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students", *Contemporary Educational Psychology*, 49, 1-20.
24. Krnjaja, Živka, Dragana Pavlović Breneselović, (2012), "Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa", u: Vujisić Živković, Nataša, Milica Mitrović, Kristinka Ovesni (ur.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu - Institut za pedagogiju i andragogiju, 117-131.
25. Ledić, Jasminka, Stjepan Staničić, S, Marko Turk (2013), *Kompetencije školskih pedagoga*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka
26. Maksimović, Aleksandra (2018), "Pisanje pripreme za nastavni čas iz perspektive učitelja i nastavnika", *Pedagogija*, LXXIII (1), 31-46.
27. Malaguzzi, Loris (1998). "History, Ideas and Philosophy: An Interview with Lella Gandini", In: Carolyn Edwards, Lella Gandini, and George Forman (eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, Ablex Publishing Corporation, Greenwich, CT, 49–97.
28. Marrongelle, Karen, Paola Sztajn, Margaret Smith (2013), "Scaling up professional development in an era of common state standards", *Journal of teacher education*, 64(3), 202-211.
29. Marsh, Colin (2004), *Becoming a teacher: Understandings, skills and issues*, Frenchs Forest, Pearson Education Australia, NSW
30. Matić, Ivana, Renata Škrbić, Jelena Kerkez, Ljiljana Simić, Isidora Jankelin (2023), "Iskustva nastavnika u radu sa decom sa smetnjama u razvoju", *Norma*, 28(1), 55-65.
31. Merriam, Sharan B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco
32. Milenković, Aleksandar, Suzana Aleksić, Anica A. Saković (2022), "Razlike u stavovima između nastavnika matematike i učenika o nastavi matematike na daljinu", *Nastava i vaspitanje*, 71(3), 363-383.
33. Morris, Heather (2001), "Issues raised by testing trainee primary teachers' mathematical knowledge", *Mathematics teacher education and development*, 3, 37-47.
34. Nikolić, Sanja (2017), "Implementacija inovativnih modela u inkluzivnoj nastavi", *Norma*, 22 (1), 53–61.

35. OECD (2010). *Politike obrazovanja i usavršavanja - nastavnici su bitni - kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije - Zavod za udžbenike - Službeni glasnik, Beograd
36. OECD (2009). *Creating effective Teaching and Learning Environments - First results from TALIS*, OECD, Paris
37. OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris
38. Opfer, V. Darleen, David Pedder (2011), "Conceptualizing teacher professional learning", *Review of educational research*, 81(3), 376-407.
39. Orlović-Lovren, Violeta, Aleksandra Pejatovic, Neda Čairović (2020), "The quality of performance of educational institutions and the professional development of school staff: From institution standards to staff needs", *Nastava i vaspitanje*, 69, 133-150.
40. Ovesni, Kristinka, Emina Hebib, Vera Radović (2019), "Continuing professional development of teachers: Interplay of the school management, school climate, motivation and incentives", *Nastava i vaspitanje*, 68(2), 159–177.
41. Pantić, Nataša, Theo Wubbels (2010), "Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators", *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694– 703.
42. Pantić, Nataša, Jasminka Čekić-Marković (prir.) (2012), *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju*, Centar za obrazovne politike, Beograd
43. Pešikan, Ana (2020), *Učenje u obrazovnom kontekstu (Osnove psihologije učenja/nastave)*, Službeni glasnik, Beograd
44. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2021), Službeni glasnik RS, br. 109/2021.
45. *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2021), Službeni glasnik RS, br. 5/2021.
46. *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2005), Službeni glasnik RS, br. 22/2005.
47. *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2008), Službeni glasnik RS, br. 51/2008.
48. *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2015), Službeni glasnik RS, br. 88/2015.

49. *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2015), Službeni glasnik RS, br. 105/2015.
50. *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2016), Službeni glasnik RS, br. 48/2016.
51. *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2022), Službeni glasnik RS, br. 9/2022.
52. *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualnim obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010), Službeni glasnik RS, br. 76/2010.
53. Pribiščev Beleslin, Tamara, Dragan Partalo, Marina Antonić (2024), "Društveni angažman u akademskoj i društvenoj zajednici iz ugla studenata: predstavljanje rezultata kvalitativne studije", u: Maja Bosanac i Tamara Pribišev Beleslin (ur.), *Vrednosne orijentacije i društveni angažman studenata u multietničkom okruženju*, Univerzitet u Novom Sadu - Filozofski fakultet i Univerzitet u Banjoj Luci - Filozofski fakultet, Novi Sad i Banja Luka, 121-155.
54. Shulman, Lee S. (1986), "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, 15(2), 4 -14.
55. Simić, Nataša (2015), "Profesionalne brige budućih i aktuelnih nastavnika", *Psihološka istraživanja*, 18(1), 47- 62.
56. Vidović Vizek, Vlasta, Zoran Velkovski (2013), *Nastavnička profesija za 21. vek: Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE*, Centar za obrazovne politike, Beograd
57. Vlah, Nataša, Petra Medimorec Grgurić, Dana Baftiri (2017), "Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju", *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 86–100.
58. Vujačić, Milja, Nikoleta Gutvajn, Jelena Stanišić (2018), "Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola", u: R. Đević i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 43–59.
59. Vujisić Živković, Nataša A., Jelena D. Vranješević (2019 ), "Konceptualizacija i istraživanje profesionalnog razvoja nastavnika", *Inovacije u nastavi* 32, 3, 13-23.

60. Womack, Sid, Stephanie Pepper, Shellie Hanna, Columbus Bell (2015), “Most Effective Practices in Lesson Planning”, Retrieved from [https://archive.org/details/ERIC\\_ED553616](https://archive.org/details/ERIC_ED553616) on 28.08. 2023.
61. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017), Službeni glasnik RS, br. 88/2017.

## PROFESSIONAL CHALLENGES OF TEACHERS – A QUALITATIVE STUDY

### Summary:

Through this qualitative study, we aimed to explore which aspects of educational work teachers perceive as very challenging and which competencies they consider significant for overcoming these challenges. Essay responses from the participants () were collected through *Google Forms*. Dominant themes identified included: regulations and pedagogical documentation; inclusive education; professional development of teachers. Participants described their activities and assessed their competencies related to these themes. It was found that nearly two-thirds of the respondents believe that regularly writing operational plans and lesson plans contributes to the effectiveness of teaching. On the other hand, some interviewed teachers emphasize that this time could be used more purposefully to improve teaching. Participants point out that they need more support from colleagues, parents, educational collaborators, and policy-makers in implementing inclusive education. Additionally, surveyed teachers do not have a unanimous opinion on the adequacy of the offered professional development seminars to enhance their teaching practices. Through the conducted research, we gained a deeper insight into teachers' perception of the challenges they face, the perceived importance of competencies relevant to overcoming these challenges, and the self-assessment of the development of these competencies among the research participants.

**Keywords:** challenges; competencies; pedagogical documentation; inclusive education; professional development of teachers

Adrese autora  
Authors' address

Aleksandar Z. Milenković  
Aleksandra S. Maksimović  
Sladana B. Dimitrijević  
Univerzitet u Kragujevcu,  
Prirodno-matematički fakultet  
aleksandar.milenkovic@pmf.kg.ac.rs  
aleksandra.maksimovic@pmf.kg.ac.rs  
sladjana.dimitrijevic@pmf.kg.ac.rs

Radojko V. Damjanović  
Ministarstvo prosvete Republike Srbije  
Školska uprava Kragujevac  
radojko.damjanovic@mpn.gov.rs