

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.293

UDK 159.953:37.013

Primljeno: 13. 12. 2022.

Izvorni naučni rad
Original scientific paper

Olivera Gajić, Biljana Lungulov, Đurđina Jelić

PROCENA INSTRUKCIONE INTERVENCIJE U PROGRAMIMA ŠTRUČNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA KAO MOTIVACIONI ČINILAC NJIHOVOG PROFESIONALNOG RAZVOJA¹

Autorke u radu polaze od razmatranja mogućnosti koje programi stručnog usavršavanja pružaju nastavnicima u cilju osmišljenog i planskog praćenja i razvoja vlastitih nastavničkih kompetencija kako bi adekvatno odgovorili savremenim zahtevima i potrebama društva. Cilj istraživanja bio je da se ispita da li procena instrukcione intervencije u programima stručnog usavršavanja nastavnika, u pogledu njihove primenljivosti za vaspitno-obrazovni rad sa učenicima, utiče na motivaciju nastavnika za dalji profesionalni razvoj. U tom kontekstu analizirana su i očekivanja nastavnika od programa stručnog usavršavanja, kao i njihov osećaj odgovornosti za obrazovne ishode (učenička postignuća, kvalitet poučavanja, učeničke relacije i dr.). Uzorak istraživanja obuhvatio je nastavnike osnovnih škola sa teritorije grada Novog Sada. Bavljenje ovom tematikom može doprineti boljem upoznavanju potreba i očekivanja nastavnika od programa stručnog usavršavanja, pri čemu zaključci mogu poslužiti i kao smernice za dalje unapređenje njihove efikasnosti i optimalne ponude.

Ključne reči: instrukcione intervencije; motivacija; nastavnik; programi stručnog usavršavanja; profesionalni razvoj

-
1. Rad predstavlja segment širih istraživanja u okviru naučnoistraživačkog projekta koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a koji se sprovodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu i master rada na temu "Motivacija nastavnika osnovnih škola za učestvovanje u programima stručnog usavršavanja "Đurđine Jelić, odbranjenog na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, 8. aprila 2022. godine.

1. UVOD

U vremenu intenzivnih društvenih promena i naučno-tehnološkog napretka proširuje se prostor u kojem se preispituju postojeća iskustva i redefinišu profesionalne uloge. Celoživotno obrazovanje i učenje postaju ključni mehanizmi koji vode ka podizanju nivoa profesionalnih znanja i kompetencija, kao i poboljšanju života pojedinca. Poslednjih godina svedoci smo sve složenijih zahteva koji se postavljaju pred nastavnike a koji proističu, pre svega, iz promene percepcije njihove profesije (Korać, Gajić 2017: 289). U stručnoj literaturi i dokumentima u oblasti obrazovanja prevladavaju stavovi da kompetencije nastavnika treba da obuhvataju ne samo veštine, znanja i stavove koji su im potrebni za rad unutar učionice i škole u kojoj rade, već i one kompetencije koje su im potrebne za rad sa društvom i u okviru društva (Gonzales i Wagenaar 2008; Korać 2013; Postholm 2012; Ševkušić i Stanković 2012; Vizek Vidović i Domović 2013). Pomenuti stav zastupljen je i u većini međunarodnih dokumenata koji se bave nastavničkim kompetencijama (*Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications* 2005; *The definition and selection of key competencies* 2005 i dr.). Naravno, u cilju razvijanja i osnaživanja navedenih kompetencija neophodno je dodatno usavršavanje stečenih znanja i veština (Antonijević et al. 2016; Trivunović i Gajić 2020; Vodopija 2009). To je potrebno prvenstveno zbog toga što se od nastavnika, u kontekstu njihove profesionalne uloge u društvu, ne očekuje samo da se prilagode okolnostima, već i da aktivno rade na njihovoj promeni (Buchberger et al. 2000).

Sve je veći broj teorijskih koncepata koji ističu društvenu dimenziju profesionalnog razvoja i celoživotnog učenja nastavnika, kao i koncepcija koje u prvi plan stavljaju profesionalnu zajednicu zasnovanu na saradničkom i organizacionom učenju (Džinović 2011). Danas, celoživotno obrazovanje i učenje zavise od ličnih interesa, a njihova funkcija jeste da motivišu pojedinca za stalnu nadgradnju stečenih znanja jer se u tom procesu ostvaruje razvoj i napredak (Savićević 2007; Stamatović 2006). Profesionalizacija nastavnog kadra postala je ključno pitanje u skoro svim evropskim zemljama, pa i u Republici Srbiji (Gajić 2011), stoga jedan od najznačajnijih segmenata obrazovne politike predstavlja razvoj nastavničkih kompetencija i iznalaženje najdelotvornijih načina da se one kontinuirano podržavaju i osnažuju. Cilj ovog rada jeste da se ukaže na relaciju između procene instruktione (nastavne, didaktičke) intervencije koju nude programi stručnog usavršavanja u cilju razvoja i osnaživanja nastavničkih kompetencija, s jedne strane, i motivacije nastavnika za sopstveni profesionalni razvoj kako bi što adekvatnije odgovorili savremenim zahtevima vaspitno-obrazovnog rada sa učenicima, unapredili proces učenja i poboljšali učenička obrazovna postignuća, s druge. Rezultati istraživanja mogu

doprineti boljem razumevanju i daljem proučavanju motivacije nastavnika za participaciju u stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju, što je nesumnjivi doprinos unapređenju kvaliteta obrazovanja.

2. TEMATSKI OKVIR: KONTEKST STRUČNOG USAVRŠAVANJA I PROFESIONALNOG RAZVOJA NASTAVNIKA

Na pitanje šta čini adekvatno obrazovanje, stručno usavršavanje i profesionalni razvoj nastavnika još uvek u stručnim krugovima i široj javnosti, ne postoji jednoznačan odgovor. Brojni autori ukazuju na potrebu reformisanja sistema obrazovanja nastavnika, reformu univerzitetskih programa i koncepcije stručnog usavršavanja¹ (Kovač-Cerović 2006; Korać 2013; Lungulov et al. 2019; Pavlović i Stanković 2010; Radulović 2011; Radulović et al. 2019; Radulović i Rajović 2000). Profesiju nastavnika treba posmatrati kao kontinuum koji uključuje inicijalno obrazovanje, ali i dalji profesionalni razvoj (stručno usavršavanje), baziran na principima celoživotnog učenja koje će obuhvatiti formalno i neformalno obrazovanje (Gajić 2011). Kad je reč o programima stručnog usavršavanja, oni svojim sadržajem, ciljevima i ishodima doprinose sistemskom razvoju i unapređivanju obrazovno-vaspitnog rada. Regulatornom je utvrđeno da postoje obavezni i izborni programi stručnog usavršavanja pri čemu se obrazovni cilj svih programa odnosi na unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse. Ponuda programa uslovljena je procedurom akreditacije i njihovim odobrenjem (Stamatović 2006).

Profesionalni razvoj nastavnika vremenom je u zakonodavnom sistemu Republike Srbije dobijao značajnije mesto. Prvi koraci u regulisanju stručnog usavršavanja nastavnika i stručnog saradnika, po modelu koji se do danas menjao i usavršavao, započeti su usvajanjem *Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja*

1. Potrebno je napraviti terminološku distinkciju između pojmova stručno usavršavanje i profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju. Sintagma profesionalni razvoj pretpostavlja povezanost inicijalnog obrazovanja i daljeg usavršavanja/razvoja u praksi (Zindović 2010). To znači da pojam profesionalnog razvoja treba razumeti 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. Prema tome, stručno usavršavanje nastavnika može se odrediti kao sastavni deo njihovog profesionalnog razvoja, koji obuhvata praćenje, usvajanje i primenu savremenih dostignuća u nauci i praksi radi ostvarivanja ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja, a to, samim tim, doprinosi unapređivanju i podizanju kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse (Pavlović i Stanković 2010). Autori Avramović i Vujačić (2010) pod stručnim usavršavanjem nastavnika podrazumevaju sticanje novih stručnih znanja i određenih pedagoško-psiholoških, didaktičko-metodičkih, socioloških znanja i veština koje su neophodne za uspešno ostvarivanje nastave i vaspitanja u školama. Autorka Pešikan (2002) pod stručnim usavršavanjem podrazumeva jednokratne aktivnosti, odnosno programe koji se sprovedu u kratkom periodu, a dugoročni efekti programa se očekuju, iako ne postoje razvijeni postupci evaluacije kojima se može pratiti šta su pohadanjem određenih seminara nastavnici naučili.

nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (Službeni glasnik RS, 14/2004, 56/2005). U okviru ovog pravilnika, govorilo se isključivo o *stručnom usavršavanju*, a kasnije se uvrštava i pojam *profesionalni razvoj*. U prvoj fazi primene zakonske regulative uspostavljena je osnova sistema stručnog usavršavanja tako što je definisan broj sati stručnog usavršavanja, došlo je do liberalizacije ponude i potražnje programa pri čemu je određena i procedura njihove akreditacije, realizacije, evaluacije i sertifikovanja. Takođe su definisani i izvori finansiranja, kompetencije nastavnika, kao i mogućnost napredovanja u zvanja. Naknadno su različita rešenja menjana kroz izmene postojećih ili donošenje novih pravilnika (*Službeni glasnik*, 13/2012, 86/2015, 81/17, 48/18), a u tom procesu je i *horizontalno učenje* uvedeno u formalne okvire našeg obrazovnog sistema (Gajić et al. 2023).

Koncept celoživotnog učenja od nastavnika zahteva da kontinuiranom samorefleksijom uoči slabosti i nedostatke sopstvenog znanja i profesionalnog rada, te da vođen time, bude spreman i motivisan da se kontinuirano stručno usavršava i profesionalno razvija. Celoživotno učenje i usavršavanje nastavnika proističe iz potrebe društva za kompetentnim nastavnim kadrom koji će prilagođavati svoje vaspitno-obrazovno delovanje zahtevima i promenama savremenog života i obrazovnog tržišta. Na taj način unapređuje se kvalitet obrazovne delatnosti ali i odgovara na lične potrebe nastavnika da se razvija, usavršava i samoodređuje (Milutinović 2003; Tischler 2007). Brojne istraživačke studije potvrdile su, takođe, da profesionalni razvoj nastavnika omogućuje veću posvećenost poslu, kooperaciju i stručnu podršku, te pruža različite alternativne načine učenja i usavršavanja (Desimone 2009; Gersten et al. 2010; Guskey 2002; Wei et al. 2009).

Promene nameću da se i sam nastavnik menja i da se usavršava, kako bi mogao da odgovori na nove zahteve koji sve više usložnjavaju ulogu i značaj nastavničke profesije. To znači da tradicionalno pripremanje za poziv nastavnika više nije dovoljno jer nastavnici bez odgovarajućeg usavršavanja i osposobljavanja u struci, ne mogu adekvatno da odgovore novim zahtevima društva (Pešikan et al. 2010). Ovakva koncepcija zahteva od škole, stručne i naučne zajednice, kao i od obrazovnih vlasti, kontinuiran proces stručnog usavršavanja nastavnika čija je glavna karakteristika progresivnost (Savićević 2007). Nastavnici na promene i potrebu za stručnim usavršavanjem mogu reagovati različito: prihvatanjem promena i prilagođavanjem ili, pak, ignorisanjem ili odbacivanjem novina, što se negativno odražava, kako na kvalitet obrazovanja, tako i na njihovo stručno usavršavanje. Učenje odraslih razlikuje se od učenja dece i mladih jer odrasli nisu uvek spremni da se uključuju u programe usavršavanja. Oni proveravaju sadržaje, analiziraju programe u odnosu na trenutne

potrebe, na svoj radni i životni kontekst (Grujić 2011; Kamenarac 2011). Promene u obrazovanju, koje su nametnute nastavnicima spoljašnjim uticajima imaju mali učinak, što potkrepljuje istraživanje Hetija (2009) koje ukazuje na podatak da se čak 85% nastavnika opire promeni postojeće prakse. On zaključuje da pozivanje na odgovornost, pritisak vlasti i drugi oblici prinude retko urode plodom, iako, iskustva nastavnika snažno utiču na njihovu skvakodnevnu praksu u učionici i van nje (Vizek Vidović i Velkovski 2013).

Od nastavnika se danas očekuje da osnažuju svoje kompetencije za samostalni rad na sopstvenom profesionalnom razvoju, pri čemu se fokus pomera na samousmereno učenje i autonomiju pojedinca u određenim aktivnostima. Ova očekivanja temelje se na teoriji samodeterminacije koja je razvijena u cilju razumevanja samoregulacije motivacije u čijoj osnovi se nalazi shvatanje da ljudsku prirodu odlikuju radoznalost, vitalnost i težnja ka uspehu, kao i osećaj slobode da se obavljaju aktivnosti za koje se smatra da su od životne važnosti za osobu (Alibabić i Ovesni 2005; Deci i Vansteenkiste 2004). Prema teoriji samodeterminacije tipovi motivacije predstavljaju se na kontinuumu samodeterminacije, pri čemu pozicija koju zauzimaju na tom kontinuumu, zavisi od lokusa kontrole. Tako se, na jednom kraju kontinuumu, nalazi unutrašnja (intrinzična) motivacija, koja predstavlja samoodređen tip motivacije u najvišem stepenu, dok se na suprotnom kraju nalazi amotivacija. Između te dve ekstremnosti raspoređene su različite forme spoljašnje (ekstrinzične) motivacije koje se razlikuju prema stepenu autonomnosti i lokusa kontrole (Deci i Vansteenkiste 2004). Ova teorija poslužila je kao osnova za neka metodološka rešenja, pa su tako Watt i Richardson (2006; 2007) konstruisali skale za procenu unutrašnje vrednosti, vrednosti lične korisnosti i vrednosti društvene korisnosti nastave. Njihov rad pruža okvir za procenu vrednosti koja je od posebnog značaja za profesionalni razvoj nastavnika. Kombinacija vrednosti, pored efikasnosti, može da pruži predikciju da će se nastavnici uključiti u programe stručnog usavršavanja i biti motivisani da promene svoju nastavnu praksu u skladu sa preporukama instruktivnih intervencija (Karabenick i Conley 2011). Navedena teorija objedinjuje mnoge empirijski zasnovane teorijske konstrukte i predstavlja teorijski okvir koji u značajnoj meri objašnjava prirodu ponašanja čoveka i olakšava sagledavanje determinanti profesionalnog razvoja nastavnika, budući da dominantan tip samodeterminacije može odrediti prirodu motivacije za profesionalnim napredovanjem. Ukoliko se na valjan način prate, planiraju i konstruišu lični planovi profesionalnog razvoja može se doći i do višeg nivoa i kvalitetnijeg profesionalnog ponašanja (Šumonja Nikolić 2020; Tančić 2020). Profesionalni razvoj nastavnika, kao mogućnost stalnog

osnaživanja njihovih kompetencija, kvaliteta znanja i veština, podrazumeva kontinuirano razvijanje ukupnih potencijala zasnovanih na obrazovanju, stručnom usavršavanju ali i razvijanju sopstvenih motivacionih i refleksionih potencijala za rad (Radovanović 2019).

Ralf Fessler (Fessler 1992, prema Lynn 2002) u okviru svoje teorije profesionalnog razvoja nastavnika posebno ističe karijerni razvoj, odnosno model karijernog ciklusa nastavnika, koji počinje sa momentom zaposlenja a završava se sa krajem radnog staža. Ovaj autor karijerni ciklus, u kojem se prepliću lični i organizacioni faktori², predstavlja kroz osam faza (inicijalno obrazovanje, faza indukcije, građenje kompetencija, entuzijizam i rast, karijerna frustracija, karijerna stabilnost, faza povlačenja i izlaz iz karijere), čiji redosled nije striktno strukturisan, niti sukcesivan. Odnos prema poslu u okviru etapa može se iskazati na kognitivnom, konativnom ili emocionalnom nivou i razlikuje se kvantitativno od jedne do druge faze jer implicira karakteristična ponašanja, interesovanja i preokupacije kroz koje individua prolazi tokom čitavog života (Marušić 2013). Na kvalitet nastavnog rada nastavnika utiču različiti aspekti kao što su socijalni uslovi života, radni staž, ali i sam konstrukt profesionalnog razvoja nastavnika. Komponente Fesslerovog ciklusa ukazuju na prožimanje privatnog i profesionalnog u nastavničkoj profesiji, gde se prepliću profesionalni rad i različite životne uloge. Nastavnici, shodno tome, i proces profesionalnog razvoja doživljavaju na različite načine. Životne faze, individualne dispozicije i nastavnikove personalne aspiracije, kao deo ciklusa, uslovljavaju prioritete usavršavanja (Fessler 1992, prema Lynn 2002).

Kako je nastavnikova uloga u ostvarivanju postignuća učenika ključna, unapređivanje programa stručnog usavršavanja i sagledavanje motivisanosti nastavnika za učestvovanje u njima ima veliku važnost za kvalitet obrazovnog sistema. Stoga smatramo da je potrebno ispitati u kojoj su meri nastavnici motivisani za učestvovanje u stručnom usavršavanju i koje koristi uviđaju, na osnovu procene instrukcionih intervencija u programima stručnog usavršavanja, u cilju unapređivanja njihovog profesionalnog razvoja. Naime, što su nastavnici više motivisani za učestvovanje u stručnom usavršavanju, veća je i verovatnoća da će imati i benefite od njih u vidu veština, novih znanja i kompetencija koje će na direktan ili indirektan način uticati i na ishode učenja i obrazovna postignuća njihovih učenika (Karabenick i Conley 2011).

2. Organizacioni faktori u kojima se odvija profesionalni razvoj nastavnika uključuju elemente školskog i šireg okruženja među koje spadaju državna regulativa, regulativa škole, način upravljanja, način donošenja odluka u kolektivu i/ili međusobni odnosi kolega, zatim različite organizacije u kojima nastavnici učestvuju kao što su stručna društva i nastavnička veća i profesionalno usavršavanje u programima stručnog usavršavanja, gde prilikom participacije dobijaju motivaciju za rad i dalji profesionalni razvoj.

Kada je reč o konceptu instrukcionih (obrazovnih, didaktičkih, nastavnih) intervencija, autori smatraju da je to jedan od temeljnih alata u gotovo svim obrazovnim kontekstima i kao takav veoma je značajan (Vallejo 2002). Nisu sve obrazovne intervencije iste prirode niti se temelje na istim obrazovnim teorijama. Međutim, zahvaljujući opsežnoj literaturi koja postoji u području obrazovanja o najboljem načinu izvođenja didaktičke intervencije moguće je pronaći mnoštvo alata i strategija koje nastavnici mogu koristiti u nastavi. Instrukcione intervencije sastoje se od četiri dobro diferencirane faze: dijagnostikovanje prethodne situacije, planiranje, intervencija i evaluacija procesa. U prvoj fazi nastavnik ispituje svoje potrebe, kao i prethodno iskustvo i stečene kompetencije, procenjujući njihovu adekvatnost, odnosno prednosti i nedostatke. Na temelju onoga što konstatuje, sprovodi fazu planiranja stručnog usavršavanja, a zatim i fazu intervencije u kojoj će realizovati sve strategije utvrđene u prethodnoj fazi. Konačno u fazi evaluacije nastavnik ocenjuje postignute rezultate i predlaže poboljšanja za buduće intervencije. Proces usvajanja novih saznanja i razvoj kompetencija može biti potpuno različit, u zavisnosti od konteksta profesionalne delatnosti, obrazovne paradigme, potreba nastavnika za stručnim usavršavanjem i dr. (Vallejo 2002). Funkcija instrukcione intervencije jeste da pruži nastavniku, u okvirima programa stručnog usavršavanja, niz strategija i alata koji mogu podstaći aktivnost učenika u nastavi i omogućiti im postizanje očekivanih obrazovnih ishoda. Ukoliko se polazi od savremene obrazovne paradigme i stanovišta da učenici treba da budu aktivni u nastavi i da sami konstruišu svoja saznanja, dobra instrukciona intervencija u programima stručnog usavršavanja nastavnika biće usmerena na učenička postignuća, kvalitet poučavanja, učeničke relacije, i dr.

Nema sumnje da kompetencije nastavnika utiču na kvalitet nastavnog rada, kao i da se potrebne nastavničke kompetencije uče i razvijaju tokom vremena ukoliko su pružene prave mogućnosti za profesionalni rast i razvoj (Guerriero 2017). U relevantnoj literaturi postoje brojni nalazi koji potkrepljuju stanovište da nastavnik svojim nastavničkim kompetencijama, stečenim tokom svog profesionalnog razvoja, utiče na obrazovna postignuća učenika (Ashton i Webb 1986; Tschannen-Moran et al. 1998; Wayne et al. 2008). Dakle, poverenje nastavnika u sopstvene kapacitete da primenjuju instrukcione strategije (na primer, one koje su promovisane u programima stručnog usavršavanja) čini verovatnijim da će oni i primeniti te strategije u učionici (Hart 2002; Ross i Bruce 2007; Wilson i Cooney 2002).

I u Republici Srbiji postoji više istraživanja u ovoj oblasti kojima se potvrđuje značaj stručnog usavršavanja za jačanje kompetencija nastavnika, a posebno se izdvaja ispitivanje stavova i mišljenja nastavnika o značaju motivacije za profesiona-

lni razvoj i samorazvoj autorki Krstić i Osmanović (2015), zatim kvalitativno istraživanje o pozicioniranju profesionalnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju u složen konstrukt i kontekst profesionalnog razvoja (Orlović Lovren et al. 2020), kao i studija pod nazivom *Stručno usavršavanje kao strategija profesionalnog razvoja nastavnika* koja istražuje faktore motivisanosti nastavnika za stručno usavršavanje i njihov doprinos unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse (Maksimović 2013).

Može se konstatovati da u literaturi postoje različite koncepcije obrazovanja nastavnika koje, između ostalog, determinišu različite puteve njihovog obrazovanja, odnosno njihovog profesionalnog razvoja (Korać 2013). Autorka Radulović, polazeći od onoga što je zajedničko za različite klasifikacije, daje najopštiju podelu obrazovanja nastavnika na: obrazovanje akademskog tipa i trening praktičnih veština (Radulović 2011). Slične podele daju i drugi autori koji se bave ovim problemom (Pavlović i Stanković 2010; Zindović 2010).

Bez obzira na različite klasifikacije suštinu reforme obrazovanja treba zapravo da čini pomeranje ka aktivnoj ulozi nastavnika u otkrivanju saznanja. Potrebno je graditi koncepciju obrazovanja nastavnika za reflektivnu praksu, za donošenje odluka o sopstvenom delovanju zasnovano na samoevaluaciji. Navedeno treba da se realizuje i kroz inicijalno obrazovanje nastavnika i kroz programe stručnog usavršavanja (Korać 2013). Međutim, Najt (Knight 2002) ističe da je profesionalni razvoj nastavnika od suštinskog značaja jer im programi inicijalnog, dodiplomskog obrazovanja ne mogu pružiti sve potrebne kompetencije za rad u učionici, posebno proceduralna (“kako”) znanja i veštine, koje se prvenstveno razvijaju u praksi. Stoga je fokus ovoga rada stavljen na osmišljeno i plansko praćenje sopstvenih kompetencija od strane nastavnika uz pomoć procena instrukcionih intervencija u njihovom stručnom usavršavanju. Reč je o proceni vlastite obuke, stručnog usavršavanja, razvoja kompetencija, interesovanja i profesionalizma u domenu obrazovanja i nastavnog rada.

3. METODOLOŠKI DIZAJN ISTRAŽIVANJA

Problem istraživanja. Kako je profesionalni razvoj važan segment rada nastavnika, problem ovog istraživanja jeste da se ispita da li procena instrukcionih (obrazovnih, didaktičkih, nastavnih) intervencija u programima stručnog usavršavanja nastavnika predstavlja motivacioni činilac njihovog profesionalnog razvoja u cilju osmišljenog i planskog praćenja i razvoja vlastitih nastavničkih kompetencija kako bi adekvatno odgovorili savremenim zahtevima u učionici.

Cilj istraživanja. Cilj istraživanja bio je da se ispita da li procena instruktione (obrazovne, didaktičke) intervencije u programima stručnog usavršavanja nastavnika, u pogledu njihove primenljivosti za vaspitno-obrazovni rad sa učenicima, utiče na motivaciju nastavnika za dalji profesionalni razvoj. Namera je bila da se ustanovi da li i na koji način prethodna iskustva nastavnika, u pogledu primenljivosti savladanih programa stručnog usavršavanja na osnovu procene instruktione (obrazovne, didaktičke) intervencije u tim programima, predstavljaju motivacioni činilac njihovog daljeg profesionalnog razvoja. Dalje, nastojalo se utvrditi da li nastavnici imaju osećaj odgovornosti prema obrazovnim ishodima za učenička postignuća na osnovu čega se može zaključiti da li su nastavnici više ili manje motivisani za participaciju u programima stručnog usavršavanja. Istraživanje je empirijskog karaktera i u skladu sa postavljenim ciljem definisani su sledeća *istraživačka pitanja*:

1. Da li su prethodna iskustva nastavnika, stečena u programima stručnog usavršavanja, uticala na njihovu motivaciju za dalju participaciju u stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju?
2. Da li nastavnici, prilikom planiranja svog profesionalnog razvoja uviđaju korist i efekte savladanih programa stručnog usavršavanja u radu sa učenicima (u pogledu povećanja učeničkih kompetencija, motivacije za nastavu i saradnju, i dr.)?
3. Da li motivacija nastavnika za participaciju u programima stručnog usavršavanja zavisi od njihovih očekivanja od tih programa (u pogledu sticanja određenih znanja, veština i kompetencija)?
4. Da li motivacija nastavnika za participaciju u programima stručnog usavršavanja zavisi od osećaja odgovornosti za obrazovne ishode (učenička postignuća, kvalitet poučavanja, učenički odnosi, i dr.)?

Metode, tehnike i instrumenti. U ovom istraživanju primenjena je deskriptivna metoda. Od tehnika primenjene su anketiranje i skaliranje, dok je instrument objedinjavao upitnik i skalu procene Likertovog tipa. Upitnikom se ispituje mišljenje nastavnika o programima stručnog usavršavanja i njihova spremnost i motivisanost za participaciju u njima na osnovu sagledavanja korisnosti/primenljivosti i očekivanja od programa u kojima su učestvovali za dalji profesionalni rad i razvoj. U istraživanju je korišćen instrument *Teacher motivation for professional development* (Karabenick i Conley 2011) koji je delimično modifikovan i prilagođen potrebama istraživanja. Upitnik se sastoji od 11 pitanja različitog tipa (pitanja višestrukog izbora, dihotomna

pitanja i skala rangova kojom se procenjuju razlozi nastavnika kojim se rukovode prilikom opredeljivanja za pohađanje nekog od programa stručnog usavršavanja). Samoprocena nastavnika o efektima programa stručnog usavršavanja u radu sa učenicima, kao i osećaj odgovornosti nastavnika za ishode obrazovanja predstavljeni su na petostepenoj Likertovoj skali autorki Karabenick i Conley (2011) (tako da ocena 1 označava najmanji, a ocena 5 najveći stepen slaganja sa ponuđenom tvrdnjom). Skalom, izrađenom od strane istoimenih autorki (2011), predstavljena je i zainteresovanost nastavnika za programe u skladu sa očekivanjima koje imaju od programa na petostepenoj skali Likertovog tipa (pri čemu ocena 1 predstavlja najniži stepen zainteresovanosti, a ocena 5 najviši stepen zainteresovanosti).

Uzorak. Uzorak istraživanja činilo je 104 nastavnika osnovnih škola, čija polna struktura obuhvata 19 ispitanika muškog pola (18.27%) i 85 ispitanica ženskog pola (81.73%). Strukturu nastavnika, prema oblasti rada, čini 38 nastavnika razredne nastave (36.54%) i 66 nastavnika predmetne nastave (63.46%), čiji je raspon radnog staža poprilično jednako distribuiran tako da najviše ima nastavnika sa radnim stažom od 11 do 20 godina – 34 (32.69%), zatim sa radnim stažom od 21 do 30 godina – 30 (28.85%), sa radnim stažom preko 30 godina – 21 nastavnika (20.19%), dok je najmanje bilo ispitanih nastavnika sa radnim stažom do 10 godina radnog staža – 19 (18.27%). U pogledu broja programa stručnog usavršavanja u kojim su nastavnici participirali u prethodne dve godine, uzorak su činile tri kategorije nastavnika: (1) u manje od 5 programa učestvovalo je 41 (39.42%) nastavnika; (2) u od 5 do 10 programa učestvovala je 51 (49.04%) nastavnika; i (3) u preko 10 programa učestvovalo je 12 (11.54%) nastavnika. Uzorak je nameran i heterogen. Istraživanje je realizovano u četiri državne osnovne škole (od ukupno dvadeset državnih osnovnih škola) na teritoriji grada Novog Sada u toku maja i juna meseca 2021. godine³.

Statistička obrada podataka. Podaci prikupljeni istraživanjem obrađeni su u SPSS statističkom paketu i u okviru njega korišćeni su postupci deskriptivne statistike i to: aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (SD), dok su pojedina pitanja višestrukog izbora analizirana na osnovu istračunavanja frekvencija (f) i procenata

3. U skladu sa preporukama Kriznog štaba, tokom školske 2020/21. godine u osnovnim školama na teritoriji Republike Srbije primenjivala su se dva modela nastave, u zavisnosti od epidemiološke situacije: 1) Kombinovanje nastave i učenja u školi i nastave i učenja na daljinu (II model); 2) Nastava i učenje na daljinu (III model). Model organizacije obrazovno-vaspitnog rada utvrđivao se na osnovu *indikatora i graničnih vrednosti za procenu rizika od prenošenja SARS-CoV-2 virusa u populaciji* koje je pripremio Institut za javno zdravlje Srbije „Dr Milan Jovanović Batut“. U vezi sa ovim škole u Republici Srbiji dobile su od resornog Ministarstva „Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi u školskoj 2020/21. godini” – Br. 610-00-99674/2020-07. Zbog epidemiološke situacije, kao i velikog broja obolelih nastavnika, uzorak je bio manji nego što je prvobitno bilo planirano.

(%), a u skladu sa postavljenim istraživačkim pitanjima, primenjen je i Pirsonov koeficijent korelacije.

Procedura istraživanja. Ispitanike su činili nastavnici predmetne i razredne nastave koji su dobrovoljno popunjavali anonimnu anketu u formi onlajn upitnika, a link elektronske verzije instrumenta je nastavnicima bio prosleđen preko imejl adrese. Anketa je popunjavana u skladu sa dostavljenim uputstvima o načinu popunjavanja kao i o cilju istraživanja.

Kad je reč o poštovanju etičkih procedura, autorke su, tokom realizacije istraživanja, poštovale odredbe *Kodeksa o akademskom integritetu Univerziteta u Novom Sadu*, posebno čl. 7. koji se odnosi na naučno-istraživački rad sa ispitanicima (321-kodeks-o-akademskom-integritetu (uns.ac.rs)). Odobrenje za temu i realizaciju istraživanja dao je Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Takođe, ispitanici su informisani o etičkim procedurama.

4. ANALIZA REZULTATA I DISKUSIJA

Kada je reč o ispitivanju mišljenja nastavnika o tome da li su prethodna iskustva u programima stručnog usavršavanja uticala na njihovu motivaciju za participaciju u stručnom usavršavanju u budućnosti, dobijeni rezultati ukazuju na to da kvalitet programa stručnog usavršavanja u pogledu procene instrukcione (obrazovne, didaktičke) intervencije, i nastavnikova motivisanost uzajamno koreliraju i da značajno mogu uticati na nastavnikovu participaciju. Nastavnikova procena efekata programa uglavnom se zasniva na njihovom zadovoljstvu programima stručnog usavršavanja u kojim su učestvovali. Ukoliko je procena kvaliteta programa stručnog usavršavanja koje su nastavnici pohađali pozitivna, može se očekivati da će to pozitivno uticati i na nastavnikovu motivisanost i želju da učestvuju u programima i u budućnosti. S tim u vezi, uporedili smo ukupne vrednosti sledećih varijabli i dobijeni su relevantni rezultati za naše istraživanje: 1. procena nastavnika o tome koliko su im iskustva stečena programima bila korisna za poboljšanje njihovog rada; 2. procena nastavnika o tome koliko je učestvovanje u programima u prošlosti uticalo na njihovu motivaciju da učestvuju u programima u budućnosti; i 3. procena sveukupnog mišljenja nastavnika o iskustvu stečenom u programima u prethodnoj školskoj godini (tabele 1 i 2).

Tabela 1. Korelacija između prethodnog iskustva i procene nastavnika o korisnosti programa stručnog usavršavanja

Variable	AS	r
Uticaj učestvovanja u programima u prošlosti na motivaciju za učestvovanje u budućnosti	2.57	.464
Korist/primenljivost iskustava stečenih programima stručnog usavršavanja na nastavni rad	2.18	.465

sve vrednosti prikazane su za $p < 0.01$

Tabela 2. Korelacija između korisnosti programa za rad, prethodnih iskustava i motivacije za stručnim usavršavanjem u budućnosti

Variable	AS	r
Iskustva nastavnika u programima u prethodnoj školskoj godini	2.18	.464
Korist/primenljivost iskustava stečenih programima stručnog usavršavanja na nastavni rad	2.18	.725

sve vrednosti prikazane su za $p < 0.01$

Nastavnikova procena efekata programa uglavnom se zasniva na njihovom zadovoljstvu stečenim iskustvom u programima stručnog usavršavanja u kojim su učestvovali. Ukoliko je procena kvaliteta programa stručnog usavršavanja pozitivna, može se očekivati da će pozitivno uticati i na nastavnikove želje i motivisanost da učestvuje u programima i u budućnosti.

Preko vrednosti Pirsonovog koeficijenta korelacije (tabele 1 i 2), nastavnikove procene prethodnih iskustava, primenljivosti i uticaja na učestvovanje direktno su povezani sa njihovom motivacijom za participaciju u programima stručnog usavršavanja u budućnosti. Naročito značajnu pozitivnu korelaciju ima nastavnička motivacija za participaciju u programima stručnog usavršavanja u budućnosti sa korisnim i primenljivim iskustvima koja su nastavnici stekli u programima u kojima su učestvovali, a koji su se pokazali kao značajni za njihov nastavni rad ($r = .725$, $p < 0.01$). Ovaj pokazatelj implicira na spremnost nastavnika da participiraju u programima stručnog usavršavanja i u budućnosti kako bi još više unapredili svoja znanja i iskustva, u skladu sa procenom instruktivnih (obrazovnih, didaktičkih) intervencija u navedenim programima, za osmišljeno i plansko praćenje i razvoj svojih nastavničkih kompetencija. Ovi nalazi korespondiraju sa rezultatima istraživanja o tome da će nastavnici koji su zadovoljni didaktičko-metodičkim kompetencijama i veštinama, stečenim u okviru stručnog usavršavanja, najverovatnije njih primeniti i u praktičnom radu u učionici,

posebno za poboljšanje procesa učenja i ostvarenja boljih postignuća svojih učenika u nastavnom procesu (Hart 2002; Karabenick i Conley 2011; Ross i Bruce 2007; Wayne et al. 2008; Wilson i Cooney 2002).

Uopšteno posmatrano, rezultati istraživanja ukazuju na to da nastavnici imaju više pozitivnih nego negativnih iskustava kad je reč o participaciji u programima stručnog usavršavanja i proceni njihove korisnosti i primenljivosti za nastavni rad, kao i da to podstiče nastavničku motivaciju za učestvovanje u programima stručnog usavršavanja. Rezultati Karabenick i Conley (2011) takođe ukazuju na više pozitivnih nego negativnih iskustava nastavnika u programima i da ih procenjuju kao korisne za poboljšavanje njihove efektivnosti što ih je učinilo više motivisanim da učestvuju u programima u budućnosti. Njihovi rezultati ukazuju na direktnu povezanost ovih dimenzija na njihovu motivaciju da učestvuju u programima što se može interpretirati kao potvrda uticaja prethodnih iskustava na motivaciju za učestvovanjem u stručnog usavršavanja.

Korisnost i primenljivost programa stručnog usavršavanja u radu sa učenicima je od velike važnosti jer se uvek postavlja pitanje da li oni imaju efekte na krajnje korisnike obrazovnih usluga – učenike. Prema rezultatima istraživanja najveći procenat ispitanika (69.23%) smatra da su programi bili korisni u radu sa učenicima, 17.31% smatra da su programi bili veoma korisni, dok 13.46% smatra da programi nisu bili od koristi u radu sa učenicima. U okviru ovog istraživačkog pitanja, koje se odnosi na uviđanje koristi i efekata programa od strane nastavnika, namera je bila da se ispita i nastavnička procena u pogledu uticaja programa stručnog usavršavanja na njihov rad sa učenicima, na kompetencije učenika, razumevanje nastave, na njihovu kooperativnost i motivisanost. Rezultati su prikazani u tabeli 3.

Tabela 3. Procene nastavnika o značaju programa stručnog usavršavanja za unapređenje rada sa učenicima

Programi stručnog usavršavanja su mi pomogli da podstaknem...	AS	SD	N
1. Učeničke kompetencije u oblasti/ima koju podučavam	3.15	1.180	104
2. Učeničku motivaciju da razumeju nastavu i nastavne sadržaje	3.33	1.136	104
3. Učeničko interesovanje za predmet/e koji/e podučavam	3.18	1.156	104
4. Učeničku motivaciju za saradnju sa učenicima	3.33	1.202	104
5. Učeničke stavove o važnosti predmeta koji predajem	3.21	1.196	104
6. Učeničku motivaciju da traže pomoć kada im je potrebna	3.47	1.322	104
7. Učeničke stavove o korisnosti predmeta koji predajem	3.20	1.226	104
8. Učeničku motivaciju da prisustvuje časovima	3.28	1.258	104
9. Učeničku motivaciju da radi domaće zadatke	2.94	1.335	104

Na osnovu aritmetičke sredine može se konstatovati da nastavnici smatraju da su im programi stručnog usavršavanja najviše pomogli podstaknu učenike da traže pomoć kada im je potrebna ($M=3.47$), zatim da podstaknu učeničku motivaciju za razumevanje nastavnih sadržaja, kao i za saradnju sa drugim učenicima ($M=3.33$). Nakon njih sledi povećanje učeničke motivacije da prisustvuju časovima ($M=3.28$), a odmah zatim i shvatanje važnosti nastavnog predmeta ($M=3.21$). Oblasti u kojima su efekti programa stručnog usavršavanja bili najskromniji kad je reč o podsticanju učeničke motivacije jesu učeničke kompetencije u oblastima koje nastavnici poučavaju ($M=3.15$) i motivacija učenika da rade domaće zadatke ($M=2.94$).

Naše istraživanje pokazuje da su procene nastavnika o efektima svog rada i uticajima koje programi stručnog usavršavanja imaju na njihov rad, kao i na same učenike, od velike važnosti jer napredak u učenju i postignuću u velikoj meri zavisi od rada i angažovanja nastavnika. Rezultati pokazuju da nastavnici smatraju da su im programi stručnog usavršavanja najviše pomogli da se povećaju učeničke socijalne sposobnosti i veštine kao i da bolje razumeju nastavne sadržaje koje predaju, dok programi najmanje pomažu da se poveća učenička motivacija da rade domaće zadatke.

Da li će nastavnici biti više ili manje motivisani za participaciju u programima stručnog usavršavanja zavisi od njihovih očekivanja i onoga u čemu žele da se dodatno obrazuju i usavrše. Zato se, kao jedan od faktora participacije nastavnika u programima stručnog usavršavanja javlja njihova zainteresovanost za programe koji su im privlačni i atraktivni. To ujedno predstavlja treće istraživačko pitanje kojim se nastoji utvrditi da li motivacija nastavnika za učestvovanje u programima stručnog usavršavanja zavisi od očekivanja koja imaju od njih (Tabela 4).

Tabela 4. Zainteresovanost nastavnika za programe stručnog usavršavanja u zavisnosti od očekivanja šta žele da nauče u njima

Želim da učestvujem u programima u kojima ću naučiti...	AS	SD	r
Kako da učinim svoje časove efikasnijim za učenje učenika	3.96	1.206	.239
Kako da poboljšam postignuća svojih učenika	4.04	.985	.228
Kako da učinim svoje časove zanimljivijim za učenike	4.12	1.126	.183
Kako da zainteresujem učenike za predmet koji predajem	3.99	1.110	.283
Kako da pokažem učenicima da mi je stalo do njih	3.62	1.224	.232
Kako uspostaviti pozitivne odnose sa učenicima	4.03	1.161	.324
Kako poboljšati stepen do kog moji učenici uče nastavni materijal	4.00	.995	.208
Kako bih poboljšao/la znanja predmeta koji predajem	3.96	1.182	.327

Na osnovu komparacije srednje vrednosti procene može se konstatovati da nastavnici ispoljavaju naročitu zainteresovanost za programe stručnog usavršavanja od kojih očekuju da nauče kako da učine svoja predavanja zanimljivijim za učenike ($M=4.12$), zatim sledi zainteresovanost za programe u kojima bi naučili kako da poboljšaju postignuća svojih učenika ($M=4.04$), dok su najmanje zainteresovani za programe koji bi im obezbedili znanja kako da učine svoje časove efikasnijim ($M=3.96$), kako da poboljšaju znanja iz predmeta koji predaju ($M=3.96$) i kako da pokažu učenicima da im je stalo do njih ($M=3.62$). Ovi rezultati ukazuju na zainteresovanost nastavnika da učestvuju u onim programima stručnog usavršavanja koji u prvi plan stavljaju učenike kojima je, u krajnjem slučaju, vaspitno-obrazovni program i namenjen. Nastavnici, prema rezultatima istraživanja, najviše iskazuju želju za programima kojim će učiniti svoja predavanja zanimljivijim za učenike, koji će im pomoći da uspostave pozitivne odnose i kojim će poboljšati postignuća svojih učenika, čemu nastavnici svakako i treba da teže. Do sličnih rezultata došle su i Karabenick i Conley (2011) čiji nalazi ukazuju na to da bi nastavnici bili više motivisani za programe u kojima bi naučili kako da učine svoje časove efektivnijim, kako da poboljšaju postignuća svojih učenika i kako da učine svoja predavanja zanimljivijim za učenike, dok su najmanje zainteresovani za one programe kojim se radi na poboljšavanju odnosa sa učenicima. Rezultati našeg istraživanja veoma su slični i sa nalazima istraživanja autora Krstić i Osmanović (2015) koje je pokazalo da su nastavnici veoma motivisani upravo za programe stručnog usavršavanja koji u

prvi plan stavljaju učenike i njihova postignuća, kao i da njihova motivacija ne zavisi od godina njihovog radnog staža i stepena obrazovanja, te da u tom kontekstu ne postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o njihovom profesionalnom razvoju i samorazvoju.

Vrednost Pirsonovog koeficijenta (Tabela 4) ukazuje na to da postoji pozitivna korelacija između motivisanosti nastavnika za programe stručnog usavršavanja i njihove zainteresovanosti za programe prema očekivanjima koja imaju od njih. Najveća pozitivna korelacija uspostavljena je između motivacije nastavnika za programe stručnog usavršavanja i njihove želje da učestvuju u programima kako bi poboljšali znanja iz predmeta koja predaju ($r = .327$, $p < 0.01$). To ukazuje da, iako su inicijalno nastavnici u znatno manjem broju zainteresovani za ovu vrstu programa ($M = 3.96$), što više bude rasla nastavnikova motivacija za participaciju u programima, to će više rasti i njihova želja da učestvuju u ovoj vrsti programa. Isto tako, značajna pozitivna korelacija ustanovljena je između motivacije za učešće u programima stručnog usavršavanja i zainteresovanosti nastavnika za programe koji bi im pomogli da uspostave pozitivne odnose sa učenicima ($r = .324$, $p < 0.01$), što ide u prilog rezultatima koji pokazuju da je upravo ovo jedan od tri sadržaja programa za koji nastavnici iskazuju naročitu zainteresovanost. Najzad, pozitivna korelacija javlja se i između motivisanosti nastavnika za učestvovanje u programima stručnog usavršavanja i zainteresovanosti za programe koji bi omogućili nastavnicima da inspirišu učenike za predmet koji predaju ($r = .283$, $p < 0.01$).

Kako bismo utvrdili mišljenja nastavnika o svrsi programa stručnog usavršavanja postavljeno je pitanje: *Koja je, prema Vašem mišljenju, svrha stručnog usavršavanja?* Dobijeni podaci prikazani su u tabeli 5.

Tabela 5. Mišljenja nastavnika o svrsi programa stručnog usavršavanja

Svrha programa stručnog usavršavanja	f	%
Ovladavanje veštinama potrebnim za kvalitetan nastavni rad	40	38.5
Bolje sagledavanje sopstvenih obrazovnih potreba zahvaljujući stručnom usavršavanju	23	22.1
Usvojena nova znanja i proširena prethodna znanja nastavnika	16	15.4
Unapređenje kvaliteta primene stečenih znanja	11	10.6
Unapređenje motivacije za dalje stručno usavršavanje	5	4.8
Promena stavova nastavnika o načinima kvalitetnog nastavnog rada	9	8.7
Ukupno	104	100

Nastavnici smatraju da je najvažnija svrha stručnog usavršavanja ovladavanje veštinama koje su potrebne za kvalitetan nastavni rad (38.5%). Na drugom mestu nalazi se bolje sagledavanje sopstvenih obrazovnih potreba zahvaljujući stručnom usavršavanju (22.1%), dok treće mesto zauzimaju usvojena nova znanja i proširena prethodna znanja (15.4%). Ovi rezultati idu u prilog dobijenim rezultatima Antonijević, Tadić i Nikolić (2016) jer se u petogodišnjem rasponu između ova dva istraživanja stav nastavnika o svrsi programa nije značajno izmenio te se može zaključiti da nastavnici, kao reflektivni praktičari, na stručno usavršavanje gledaju kritički i da im je naročito važno da programima stiču nove veštine i da sagledavaju sopstvenu nastavnu praksu koja predstavlja jedan od načina samoevaluacije sopstvenog rada. Samodeterminisanost, kao dominantan psihološki konstrukt, predstavlja ljudsku težnju da se određuju sopstvena ponašanja i akcije. Kako osoba nije samo reaktivno biće, produkt životnih okolnosti i događaja, već samoorgani-zovano, samoregulišuće, samorefleksivno i proaktivno biće koje utiče na životne tokove, potrebno je da kontinuirano razvija nove kompetencije i odgovara na izazove usmerene za lični rast i razvoj. Nalazi sugerišu da ljudi prirodno žele da učestvuju u aktivnostima i međuljudskim odnosima koji podržavaju zadovoljavanje ovih potreba, jer one predstavljaju neophodan uslov za efikasno psihološko funkcionisanje. Autori teorije samodeterminacije ističu da su ove psihološke potrebe univerzalne i esencijalne bez obzira na to da li neka osoba pripada kulturi u kojoj dominiraju kolektivističke ili individualističke vrednosti (Lalić-Vučetić et al. 2009).

Kad je reč o korelaciji odgovornosti nastavnika za obrazovne ishode i motivacije za participaciju u programima stručnog usavršavanja, dobijeni rezultati prikazani su u Tabeli 6.

Tabela 6. Korelacija odgovornosti nastavnika za obrazovne ishode i motivacije za participaciju u programima stručnog usavršavanja

Oblast odgovornosti za obrazovne ishode	AS	r
Učenička motivacija	6.81	.304
Učenička postignuća	7.04	.333
Pozitivni odnosi sa učenicima	7.96	.272
Kvalitet poučavanja	8.83	.176

Nastavnici procenjuju da bi osećali najveću odgovornost ukoliko ne bi obezbedili najbolje moguće predavanje za svoje učenike (M=4.63) i ukoliko njihova predavanja ne bi ostvarila postavljene ciljeve (M=4.20). Najniži skor, a samim tim i najniži osećaj

odgovornosti, nastavnici imaju ukoliko učenici ne nauče traženi nastavni program ($M=3.44$) i ukoliko učenici ne uvide važnost predmeta koji predaju ($M=3.32$).

Osećaj odgovornosti nastavnika za obrazovne ishode u pozitivnoj je korelaciji sa motivacijom nastavnika da participiraju u programima stručnog usavršavanja. Motivacija nastavnika za učestvovanje u programima pozitivno korelira sa odgovornošću nastavnika za učeničku motivaciju ($r = .304$, $p < 0.01$), sa odgovornošću nastavnika prema postignućima učenika ($r = .333$, $p < 0.01$), odgovornošću za ostvarivanje pozitivnih odnosa sa učenicima ($r = .272$, $p < 0.01$) i odgovornošću za ostvarivanje kvaliteta poučavanja ($r = .176$, $p < 0.01$). Međutim, iako sva četiri faktora odgovornosti imaju pozitivnu korelaciju sa motivacijom nastavnika da učestvuju u programima stručnog usavršavanja, odgovornost nastavnika za učeničku motivisanost za predmete koje predaju i učenička postignuća pokazuju značajniju pozitivnu povezanost sa motivacijom. To znači da što je veći osećaj odgovornosti prema obrazovnim ishodima za učeničku motivaciju i učenička postignuća samim tim su nastavnici više i motivisani da učestvuju u programima stručnog usavršavanja. Nastavnik treba da bude svestan ličnih potreba, vrednosti, mogućnosti, odnosno svojih granica da bi mogao sagledati potrebe i sposobnosti svog učenika. Pored individualnih potrebno je istaći i značaj socijalnih činilaca koji utiču na participaciju nastavnika u programima stručnog usavršavanja. Pozitivna školska klima, razumevanje i podsticanje stručnog usavršavanja nastavnika, pored saradnje sa spoljnim resurima, može da utiče na profesionalni razvoj nastavnika (Postholm 2012).

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Rezultati sprovedenog istraživanja impliciraju da većina nastavnika stoji na stanovištu da su im programi stručnog usavršavanja bili korisni kad je reč o unapređivanju kvaliteta nastavne prakse, učeničkih postignuća i učeničke motivacije. Ispitanici koji su participirali u programima stručnog usavršavanja uglavnom iskazuju visok stepen motivisanosti. Ovo je veoma značajna implikacija za obrazovanje nastavnika jer je poznato da unapređivanje kvaliteta nastavnog procesa zavisi od stručnog usavršavanja koje stavlja pred nastavnike potrebu njihovog kontinuiranog profesionalnog razvoja. Da bi bio ključni činilac kvalitetnog procesa obrazovanja, nastavnik mora kritički sagledati svoja prethodna iskustva u pogledu savladanih programa stručnog usavršavanja, jer ona utiču na njegovu motivaciju za dalji profesionalni razvoj i otvaraju prostor za brojne instruktione (didaktičke) intervencije u nastavi, kao i za osmišljeno i plansko praćenje i razvoj sopstvenih kompetencija. Inicijalno obrazo-

vanje, rad u školi i van nje, a posebno stručno usavršavanje treba da pruže nastavnicima sve one kompetencije koje će ih činiti refleksivnim praktičarima (Eliot 2006; Pavlović 2010; Radulović 2011), koji imaju stalnu upitanost nad problemima u praksi, spremnost za njeno menjanje, ali i stalno preispitivanje ličnih kompetencija. Stoga je neophodno da se sistemski obezbedi kontinuirano profesionalno usavršavanje nastavnika, kao i da nastavnici svoje usavršavanje planiraju u skladu sa svojim potrebama, potrebama učenika i potrebama škole u kojoj rade (Stanković 2011).

Nema sumnje da kvalitet programa stručnog usavršavanja predstavlja jedan od najznačajnijih faktora motivisanosti nastavnika. Ukoliko programi usavršavanja nisu adekvatni, ukoliko ne odgovaraju potrebama nastavnika, ukoliko su nefunkcionalni (kada ponavljaju ono što nastavnici već znaju ili kada prevazilaze i nadrastaju njihove mogućnosti), logična reakcija je snižavanje opšte motivisanosti nastavnika. Efikasnost programa se tada ispoljava kao sekundarna motivisanost nastavnika umesto, potrebne, primarne motivisanosti za učestvovanje u programima stručnog usavršavanja. Ovo je, takođe, značajna implikacija za profesionalni razvoj nastavnika jer je neophodno da nastavnici u procesu svog stručnog usavršavanja ne izgube autonomiju, niti mogućnost izbora.

Takođe, neophodno je navesti da je sprovedeno istraživanje imalo određena ograničenja, posebno kada je reč o veličini uzorka i autonomiji nastavnika prilikom izbora programa stručnog usavršavanja. Veličina uzorka u našem istraživanju redukovana je usled pandemije izazvane SARS-CoV-2 virusom i ograničenih mogućnosti ispitivanja tokom školske 2020/21. godine, ali ocenjuje se da on, ipak, zadovoljava kriterijum odabranog istraživačkog nacrta i adekvatno sagledavanje ispitivanih činjenica i efekata istraživanja. Evidentno je da nema potpune teorijske opravdanosti za generalizaciju rezultata dobijenih na takvom uzorku, ali se on, nesumnjivo, može efikasno upotrebiti u eksplorativnim istraživanjima. Uopštavanja koja su vršena valja posmatrati u okvirima ovog konkretnog ispitivanja i osvetljavanja istraživanog problema. Treba reći i to da je nedostatak autonomije nastavnika prilikom izbora programa stručnog usavršavanja takođe prisutan, jer programe najčešće bira škola za sve nastavnike, nedovoljno uvažavajući modele koji su korisni i potrebni nastavnicima i koji im otvaraju put za razvoj njihovih obrazovnih potencijala. Zbog toga smatramo da bi bilo dobro ispitati mišljenje nastavnika o tome koje programe bi voleli da pohađaju i koji su razlozi za to, jer bi na taj način stekli jasniji uvid u njihove potrebe i želje, što bi značajno pomoglo kreatorima seminara pri formiranju programa. Dalje, treba imati u vidu da je instrument koji je primenjen u ovom istraživanju fokusiran na didaktičko-metodičke programe i kompetencije kao

i na poznavanje naučne oblasti koju predaju, te bi stoga bilo dobro proširiti instrument i pitanjima kojima bi se elaborirale i druge kategorije seminara, kao što su vaspitni aspekti nastavničkog rada, vrednosti koje nastoje da prenesu učenicima, razvoj socio-emocionalnih kompetencija i slično.

Nema sumnje da sistem stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji prate brojni izazovi i problemi. Stoga, kontinuirano preispitivanje i vrednovanje valjanosti ovog sistema predstavlja preduslov njegovog inoviranja, osavremenjivanja i unapređenja. Jedino na taj način, proučavanje kvaliteta programa stručnog usavršavanja i mogućnosti profesionalnog razvoja nastavnika može značiti doprinos pedagoškoj teoriji, ali i kvalitetu same obrazovno-vaspitne prakse.

LITERATURA

1. Alibabić, Šefika, Kristinka Ovesni (2005), "Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika", *Inovacije u nastavi*, 18(2), 14-29.
2. Antonijević, Radovan, Aleksandar Tadić, Nataša Nikolić (2016), "Nastavnikova percepcija vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja", *Andragoške studije*, 11, 95-110. <https://doi.org/10.5937/andstud1602095A>
3. Ashton, Patricia T., Rodman B. Webb (1986), *Making a difference: Teacher efficacy and student achievement*, Monogram, White Plains, Longman, New York
4. Avramović, Zoran, Milja Vujačić (2010), *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
5. Buchberger, Friedrich, Bartolo Campos, D. Kallos, Kale J. Stephenson (2000), *High quality teacher education for high quality education and training*, TNTEE, Umea
6. Deci, Edward L., Maarten Vansteenkiste (2004), "Self-determination theory and basic need satisfaction: Underresending human development in positive psychology", *Ricette di Psicologia*, 1(27), 23-40.
7. Desimone, Laura M. (2009), "Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures", *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
8. Džinović, Vladimir (2011), "Profesionalno učenje kao iskustveni, socijalni i imaginacioni događaj", u: Vonta, Tatjana, Slavica Ševkušić (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 71-86.

9. Eliot, John (2006), "Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija: da li je moguć srećan brak?", *Pedagogija*, 61(4), 431-441.
10. European Commission (2005), *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels. Retrieved from [http://Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications | CEDEFOP \(europa.eu\)](http://CommonEuropeanPrinciplesforTeacherCompetencesandQualifications|CEDEFOP(europa.eu))
11. Gajić, Olivera (2011), *Građansko obrazovanje za demokratiju. Interkulturalnost, Aktivizam mladih u zajednici. Obrazovanje za demokratsko građanstvo*, Filozofski fakultet, Novi Sad
12. Gajić, Olivera, Svetlana Španović, Biljana Lungulov, Branka Radulović (2023), "Teacher Education in the Republic of Serbia: Challenges, Possibilities, and Directions for Development", in: Kowalczyk-Walędzia, Marta, Rosa A. Valeeva, Marija Sablić, Ian Menter (eds.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*, Palgrave Macmillan, Cham, 201-224.
13. Gersten, Russell, Joseph Dimino, Madhari Jayanth, Sangril Kim James, Lana E. Santoro (2010), "Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms", *American Educational Research Journal*, 47, 694-739.
14. Gonzáles, Julia, Robert Wagenaar (2008), *Tuning educational structures in Europe: Universities contribution to the bologna process an introduction* (2nd Edition), Universidad de Deusto, Bilbao
15. Grujić, Ljiljana (2011), "Nastavnik i profesionalno usavršavanje", Naučni skup sa međunarodnim učešćem *Nauka i savremeni univerzitet, Obrazovanje i savremeni univerzitet: tematski zbornik radova*, Filozofski fakultet, Niš
16. Guerriero, Sonia (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris
17. Guskey, Thomas R. (2002), "Professional development and teacher change", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-389.
18. Hattie, John A. C. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*, Routledge, New York
19. Hart, Lynn (2002), "A four-year follow-up study of teachers' beliefs after participating in a teacher enhancement project", in: Leder, Gilah, Erkki Pehkonen, Günter Törner (eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education*, Kluwer, Dordrecht, 161-176.

20. Kamenarac, Olivera (2011), "Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika", *Andragoške studije*, 2, 101-116.
21. Karabenick, Stuart A., Anne Marie Conley Anne (2011), *Teacher motivation for professional development. Math and Science Partnership – Motivation Assessment Program*, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109. Retrieved from http://TeachMotivPD_Guide.pdf (mspmap.org)
22. Knight, Peter (2002), "A systemic approach to professional development: learning as practice", *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241.
23. Kovač-Cerović, Tinde (2006), "National Report – Serbia, The Prospects of Teacher Education in South-East Europe", in: Zgaga, Pavel (ed.), *A Regional Overview*, Center for Educational Policy Studies, Faculty of Education, Univerzity of Ljubljana, Ljubljana, 487-526.
24. Korać, Isidora (2013), *Kompetencije nastavnika likovne kulture i mogućnosti njihovog profesionalnog razvoja*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu,
25. Korać, Isidora, Olivera Gajić (2017), "Art teachers' competencies in the context of their involvement in school work and proactive role in the society", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 297–313.
26. Krstić, Aleksandra, Jelena Osmanović (2015), "Motivisanost nastavnika za profesionalni razvoj i samorazvoj", *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 6, 187-200.
27. Lalić-Vučetić, Nataša, Ivana Đerić, Rajka Đević (2009), "Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 349-366.
28. Lungulov, Biljana, Olivera Knežević-Florić, Stefan Ninković (2019), "Teacher Education in the Republic of Serbia", in: Karas, Konstantinos, Wolhuter Charste (eds.), *International Handbook of Teacher Education worldwide*, Vol. 2, HM Studies and Publishing, Nicosia, 175-186.
29. Lynn, Susan K. (2002), "The Winding Path: Understanding the Career Cycle of Teachers", *The Clearing House*, 75(4), 179–182.
30. Maksimović, Jelena (2012), "Stručno usavršavanje kao strategija profesionalnog razvoja nastavnika", *Nauka i savremeni univerzitet*, 2, 23-36.
31. Marušić, Milica (2013), *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja – komparativna analiza Srbije i Grčke*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Beogradu

32. Milutinović, Jovana (2003), "Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike", *Pedagoška stvarnost*, 5-6, 394-407.
33. OECD (2005), *The definition and selection of key competencies*, DeSeCo publications. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
34. Orlović Lovren, Violeta, Aleksandra Pejatović, Neda Čairović (2020), "Kvalitet rada obrazovno-vaspitnih ustanova i profesionalni razvoj zaposlenih – od standarda za ustanove do potreba zaposlenih", *Nastava i vaspitanje*, 2020, 69(2), 133-150.
35. Pavlović, Jelena (2010), "Koučing kao tačka susreta ličnog i profesionalnog razvoja", u: Polovina, Nada, Jelena Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 221-243.
36. Pavlović, Jelena, Dejan Stanković (2010), "Modeli profesionalnog razvoja nastavnika", u: Polovina, Nada, Jelena Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 17-40.
37. Pešikan, Ana (2002), *Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo?* Retrieved from <http://https://www.scribd.com/document/365368548/A-Pešikan-Profesionalni-razvoj-nastavnika-pdf>
38. Pešikan, Ana, Slobodanka Antić, Snežana Marinković (2010), "Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: između proklamovanog i skrivenog modela", *Nastava i vaspitanje*, 2, 278-297.
39. Postholm, May Britt (2012), "Teachers' professional development: A theoretical review", *Educational Research*, 54(4), 405–429.
40. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika* (2004), Službeni glasnik RS, br. 14/2004 i 56/2005.
41. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika* (2012), Službeni glasnik RS, br. 13/2012.
42. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika* (2015), Službeni glasnik RS, br. 86/2015.
43. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2017), Službeni glasnik RS, br. 81/17.
44. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika* (2018), Službeni glasnik RS, br. 81/2017, 48/2018.

45. Radovanović, Nena B. (2019), "Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje vaspitača predškolskih ustanova", *Sinteze*, 15, 79-91.
46. Radulović, Lidija (2011), *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd
47. Radulović, Lidija, Vera Rajović (2000), "Ideje za novi pristup obrazovanju nastavnika", *Nastava i vaspitanje*, 4, 626-636.
48. Radulović, Branka, Olivera Gajić, Svetlana Španović, Biljana Lungulov (2019), "Challenges of initial teacher education in the context of higher education reform in Serbia", *Education and Self Development*, 14(3), 34-39.
49. Ross, John A., Catherine D. Bruce (2007), "Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth", *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.
50. Savićević, Dušan M. (2007), *Osobnosti učenja odraslih*, Zavod za udžbenike, Beograd
51. Stamatović, Jelena (2006), *Programi i oblici stručnog usavršavanja nastavnika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
52. Stanković, Dejan (2011), "Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja", u: Vonta, Tatjana, Slavica Ševkušić (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, Pedagoški institut, Ljubljana, 87-100.
53. Ševkušić, Slavica, Dejan Stanković (2012), "Saradnja", u: Šefer, Jasmina, Slavica Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: Novi pristupi obrazovanju, I deo*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 153-181.
54. Šumonja Nikolić, Sandra (2020), *Motivacija nastavnika stranog jezika za rad i stručno usavršavanje u srednjoškolskom obrazovanju*, doktorska disertacija, Filološki fakultet, Beograd
55. Tančić, Nataša (2020), *Determinante profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Novi Sad
56. Tischler, Dubravka (2007), "Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj", *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 293-299.
57. Trivunović, Bojana, Olivera Gajić (2020), "Primena koncepta *BYOD – bring your own device* (donesi svoj sopstveni uređaj) u industriji i obrazovanju – implikacije za promenu prakse univerziteta", *Andragoške studije*, 1, 197-218.
58. Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy, Wayne W. Hoy (1998), "Teacher efficacy: Its meaning and measure", *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

59. UNS (2020), *Kodeks o akademskom integritetu Univerziteta u Novom Sadu*, Retrived from [http://www.321-kodeks-o-akademskom-integritetu\(uns.ac.rs\)](http://www.321-kodeks-o-akademskom-integritetu(uns.ac.rs))
60. Vallejo, José M. B.(2002), *Escola aberta e formação de professores: elementos para a compreensão e a intervenção didática. [Open school and teacher training: elements for understanding and didactic intervention]*. DP&A, Rio de Janeiro
61. Wayne, J. Andreu, Kwang Suk Yoon, Pei Zhu, Stephanie Cronen, Michael S. Garet (2008), "Experimenting with teacher professional development: Motives and methods", *Educational Researcher*, 37(8), 469–479.
62. Vizek Vidović, Vlasta, Vlatka Domović (2013), "Teachers in Europe – Main trends, issues and challenges", *Croatian Journal of Education*, 15(Sp. Ed. 3), 219–236.
63. Vizek Vidović, Vlasta, Zoran Velkovski (ur.) (2013), *Nastavnička profesija za 21. vek*. Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE, Centar za obrazovne politike, Beograd
64. Vodopija, Štefanija (2009), *Učenjem u društvo znanja*, Naklada, Zadar
65. Watt, Hellen M. G., Paul W. Richardson (2007), "Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice Scale", *Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.
66. Watt, Hellen M. G., Paul W. Richardson (2008), "Motivation for teaching", *Learning & Instruction*, 18(5), 405-498.
67. Wei, Ruth Chung, Linda Darling-Hammond, Alethea Andree, Nikole Richardson, Stelios Orphanos (2009), *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*, National Staff Development Council, Dallas, TX; Retrieved from <http://edpolicy.stanford.edu>
68. Wilson, Melvin S., Thomas Cooney (2002), "Mathematics teacher change and development: The role of beliefs", in: Leder, Gilah, Erkki Pehkonen, Günter Törner (eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education*, 127-148, Kluwer, Dordrecht
69. Zindović, Gordana (2010), "Kritički osvrt na profesionalni razvoj nastavnika", u: Polovina, Nada, Jelena Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 685-702.

ASSESSMENT OF INSTRUCTIONAL INTERVENTION IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMS OF TEACHERS AS A MOTIVATING FACTOR OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary:

In this paper, the authors start from considering the possibilities offered by professional development programs to teachers. These programs imply designed and planned monitoring of one's teacher competencies, in order to adequately respond to contemporary demands and societal needs. The aim of the research was to examine whether the evaluation of instructional interventions in professional development programs for teachers, in terms of their applicability for educational work with students, affects the teachers' motivation for further professional development. In this context, teachers' expectations from these programs were analyzed, as well as their sense of responsibility for learning outcomes (student achievements, teaching quality, student relations, etc.). The research sample included elementary school teachers from the city of Novi Sad. This research can contribute to a better understanding of the needs and expectations of teachers from professional development programs, while it can also serve as a guideline for the further improvement of the efficiency and content of these programs.

Keywords: instructional interventions; motivation; teacher; professional development programs; professional development

Adrese autorica
Authors' address

Olivera Gajić
Univerzitet u Novom Sadu
gajico@ff.uns.ac.rs

Biljana Lungulov
Univerzitet u Novom Sadu
biljana.lungulov@ff.uns.ac.rs

Đurdina Jelić
samostalna istraživačica, Novi Sad
djinajelic@hotmail.com