

*Mr. sc. Izet Pehlić, Pedagoški fakultet u Zenici
Šemso Išerić, Mješovita srednja škola Vogošća*

PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA – PRILOG REFORMI ŠKOLE

Sažetak

U radu su prezentirani ispitivani stavovi nastavnika o bitnim obilježjima dosadašnjeg stručnog usavršavanja, kao i viziji nastavnika o mogućim promjenama u području stručnog usavršavanja u budućnosti.

Istraživanje je obavljeno na području Sarajevskog kantona, a zorak je sačinjavalo 150 nastavnika.

Rezultati istraživanja su pokazali da nastavnici nisu u dovoljnoj mjeri informirani o reformskim promjenama u srednjoj školi, procesima edukacije nastavnika u reformi obrazovanja i prednostima stručnog usavršavanja koje nudi reforma; da su nastavnici spremni prihvatiti promjene u radu; da u dosadašnjem stručnom usavršavanju preovlađuju tradicionalne forme, dok su savremene zastupljene u maloj ili izrazito maloj mjeri; te da škola ne vodi svu dokumentaciju koja bi ponudila realnu sliku stručnog usavršavanja nastavnika, što je i indirektni destimulativni faktor u procesu stručnog usavršavanja nastavnika.

Teorijski okvir

Obrazovni sistem u BiH mora odgovoriti ekonomskim i društvenim imperativima koje pred njega stavlja novi ekonomski poredak i slobodno tržište, jer će ove promjene dramatično utjecati na znanje, vještine i vrijednosti koji će mladim ljudima trebati. Da bi se postigli ovi ciljevi, potrebno je napraviti fundamentalne promjene u obrazovnom sistemu. To se, prije svega, odnosi na promjenu metoda, sadržaja i dužine trajanja nastavnog procesa.

Edukatori su, naravno, ključna tačka nastavnog procesa i, prema tome, jedan od stubova promjene. Zato, permanentno usavršavanje nastavnika, pored početnog obrazovanja, postaje sve važniji dio zahtjeva u profesionalnom razvoju nastavnika. (slika 1)

Slika 1

ZAHTJEVI „NOVE PROFESIONALIZACIJE“ NASTAVNIKA

Stručnost je tradiciionalna karakteristika dobrog nastavnika, i ona ostaje od esencijalne važnosti. Dobar nastavnik je važan izvor znanja i razumijevanja. Međutim, način na koji nastavnici stječu znanje treba se promijeniti: akcenat treba biti na permanentnom usavršavanju, ne na početnom obrazovanju.

Pedagoške vještine su, također, esencijalne, ali u izmijenjenom kontekstu. U okviru opredjeljenja za učenje tokom cijelog života, nastavnici moraju biti kompetentni da prenose široku lepezu vještina, koje uključuju motivaciju za učenje, kreativnost i kooperaciju, umjesto da na najviše mjesto postavljaju sposobnost memoriranja činjenica, ili uspjeh na testiranju.

Poznavanje tehnologije je nova ključna karakteristika profesionalizma. Najvažnije je razumjeti tehnologiju u smislu pedagoškog potencijala, i mogućnosti njene integracije u strategije učenja.

Organizacijske kompetencije i kolaboracija. Nastavnička profesija se više ne može posmatrati kao individualna kompetencija; ona sve više inkorporira sposobnost funkcioniranja kao dio „organizacije za učenje“.

Fleksibilnost. Nastavnici moraju prihvatiti da se zahtjevi mogu promijeniti nekoliko puta u toku njihove profesionalne karijere, i ne interpretirati profesionalnost kao izgovor za otpor promjenama.

Otvorenost je vještina koju mnogi nastavnici tek treba da nauče - sposobnost rada sa roditeljima na takav način da on bude komplementaran drugim aspektima profesionalne uloge nastavnika.

(OECD, 1998.)

Profesionalna obuka i usavršavanje nastavnika direktno utječu na kvalitet obrazovnog procesa, odnosno bolji uspjeh i efektivniji razvoj učenika, te njihovo uključivanje u život i rad.

Iz ovoga proizlazi da je jedan od nezaobilaznih ciljeva reforme obrazovanja razvijanje konzistentnog sistema profesionalnog razvoja edukatora, koji će odražavati nove kvalitete učenja i nastave, osigurati svim učenicima da se optimalno

razvijaju, i koji će biti kompatibilan sa standardima u zemljama zapadne Evrope.

U najnovijoj literaturi iz oblasti obrazovanja, kao i u dokumentima o reformama obrazovanja u brojnim zemljama, sreće se novi termin: profesionalni razvoj nastavnika.

Profesionalni razvoj nastavnika je novi koncept nastavničke profesije, koji drugačije zasniva pripremanje za ovaj posao, zahtjeve koji se pred nastavnike postavljaju, a podrazumijeva i drugačije vrednovanje rada nastavnika, kao i njihov drugačiji položaj u društvu.

Višegodišnja diskusija da li je nastavnik profesionalac izazvala je lavinu analiza i tekstova o tome šta znače pojmovi *profesionalizam*, *profesija*, koji su kriteriji profesije, da li su ti kriteriji primjenjivi na posao nastavnika. Mnogi ističu kako se termin *profesija* koristi da označi one koji su visoko obučeni, kompetentni, specijalizirani, posvećeni poslu i efikasni, tako da uživaju povjerenje javnosti. (Popkewitz, 1994.) A, jedna od karakterističnih definicija profesionalizma kaže da: profesionalizam znači imati teorijska i praktična znanja i umijeća u određenoj oblasti, biti profesionalno nezavisan, imati sposobnost da se donose odluke bazirane na dobrom poznavanju fenomena, da se predvide posljedice takvih odluka i da se kritički procjenjuju i ocjenjuju preduzete aktivnosti. (Burke, prema: Torres, 2000.)

Insistiranje na odrednici da je nastavnik profesionalac znači da on ima specifična znanja i umijeća, ali profesionalac ima i autonomiju u upotrebi tih znanja i umijeća i u donošenju odluka. Razne analize nastavnika kao profesije bazirane su na pet kriterija za profesiju (Hoyle, prema: Villegas-Reimers & Reimers, 2000:19):

1. Socijalna funkcija, tj. da li ono što nastavnik radi (nastava/školovanje) ima značaja za društvo, donosi li dobrobit društvu i svakoj njegovoj individui. Po ovom kriteriju, nesumnjivo je da je nastavnik profesija.

2. Znanje. Znanje nastavnika je bilo izvor brojnih debata. Svi su se slagali i isticali da nastavnik mora dobro poznavati sadržaj discipline koju predaje (stručna znanja), ali je puno raspravljano o važnosti njegovih pedagoških i psiholoških znanja. Da bi se nastavnik tretirao kao profesionalac, upravo su ova pedagoško-psihološka znanja krucijalna i mogu se steći samo kroz posebne vidove obuke i obrazovanja. Kad bi bila riječ o znanjima koja svako može iskustveno steći, onda se nastavnički poziv ne bi

razlikovao od zanatskih zanimanja (baštovanstvo i sl.). Očito je riječ o znanjima koja se u nastavničkom poslu ne mogu steći spontano, kroz praksu, već počivaju na teorijskim modelima i konceptima te istraživanjima pojedinih ideja.

3. Autonomija praktičara. Za ovaj kriterij trebalo bi odgovoriti na pitanje: Koliko nastavnici imaju autonomije u okviru svog posla? U našim uvjetima nastavnici imaju malo autonomije u svom poslu (posebno u poređenju s ljekarima, pravnicima i sl.), njihovu autonomiju ograničavaju mnogi: država, ministarstvo prosvjete, direktor škole, inspektori, lokalna zajednica, itd. Njima je veoma određena uloga, propisan program koji će da sprovede, često čak i sadržaj svakodnevnih aktivnosti u učionici. Pokazalo se da nastavnici u zemljama gdje imaju mnogo više autonomije u definiranju svog posla i prakse drugačije gledaju na vlastitu profesiju u odnosu na nastavnike iz zemalja gde je imaju mnogo manje (ili je nemaju uopće).

4. Kolektivna autonomija. Ova stavka je u našim uslovima još rjeđe viđena, ako je uopće ima, i odnosi se na to koliko nastavnici kao struka bivaju konsultirani u kreiranju i oblikovanju obrazovne politike zemlje u cjelini, a posebno na to koliko ih konsultiraju oko programa obrazovanja budućih nastavnika. U većini zemalja nastavnici su „državni činovnici“ od kojih se očekuje da sprovedu obrazovnu politiku svoje vlade. Većinom su organizirani u sindikate, a ne u profesionalna udruženja, i na program obrazovanja nastavnika kao struka nemaju upliva.

5. Profesionalne vrijednosti su peti kriterij u određivanju da li je nastavnik profesija. Teško je definirati neki set vrijednosti u nastavničkoj profesiji. U drugim strukama te profesionalne vrijednosti se mogu izvesti iz toga koliko je ta profesija upotrebljiva za klijenta. Ovo je nemoguće primijeniti na nastavnika, jer on ima mnogo „klijenata“. U mnogim profesijama postoji i etički kodeks, kojim se u praksi rukovode profesionalci (npr. u Društvu psihologa napravljen je etički kodeks profesije), a svega nekoliko zemalja je razvilo etički kodeks za nastavnike.

Ono što iz prethodnog kratkog pregleda prvo pada u oči jeste tretman nastavnika kao profesionalca i kao struke u društvu. Pitanje autonomije jeste pitanje uloge nastavnika u obrazovnom sistemu i toga šta očekujemo od njega: da bude puki izvršilac, „prenosilac tuđe pameti“, ili da bude odgovorni stručnjak za obrazovanje mladih, koji ima utjecaja na izgled obrazovno-odgojnog procesa, ali snosi i odgovornost za njegove efekte. Najveći broj autora ističe

da je profesionalizam nastavnika preduvjet za uspješno unapređivanje kvaliteta obrazovanja, i da je zato od velikog interesa za one koji kreiraju obrazovnu politiku.

Iz ove bitke za profesionalizam razvio se novi koncept tzv. profesionalnog razvoja nastavnika. U prvom trenutku čini se da je to isto što i priprema i obrazovanje nastavnika, da je samo riječ o igri riječi, novoj sintagmi za stari sadržaj. Mnoge kolege koriste ovaj novi termin sinonimno s terminom *obrazovanje nastavnika*, ali riječ je o potpuno novom pogledu na nastavnika, na njegov posao, položaj, profesionalni razvoj.

Prvo se govorilo o obuci nastavnika za sprovođenje određenog programa. To je označavalo „trening“ za ulogu nastavnika, vježbanje kako se pojedini sadržaji obrađuju, kako se s njima radi. Mogli bismo uspostaviti analogiju s nekim radničkim poslom, koji se sastoji od niza procedura kojima je potrebno ovladati da bi se taj posao uspješno obavljao.

Uvježbanost u sprovođenju propisanih procedura dovoljna je za obavljanje posla: obuka za posao nastavnika svodila se na vježbanje određenih postupaka koji se primjenjuju u specifičnim situacijama.

Ovakav tip treninga za posao nije bio dovoljan, pa je taj koncept pripreme za nastavnički posao zamijenjen konceptom obrazovanja nastavnika. Ovaj pristup šire je postavio obuku nastavnika za njegov posao: to je pristup koji je vama dobro poznat i još uvijek je dominantan obrazac pripreme nastavnika.

Dr. Ana Pešikan, u svome radu *Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo?*, govori o profesionalnom razvoju nastavnika (PRN). U funkciji veće preglednosti i lakše čitljivosti, daje pregled osnovnih karakteristika oba koncepta. (Tabela 1)

Tabela 1: *Osnovne karakteristike modela obrazovanja nastavnika i modela profesionalnog razvoja*

Obrazovanje nastavnika	Profesionalni razvoj nastavnika
Model počiva na konceptu prenošenja (transmisije) znanja. Učiti znači akumulirati znanja, činjenice, i N je dominantno prenosilac/predavač tih odabranih znanja.	Ovaj model počiva na konceptu konstrukcije znanja . Znanje se ne može prenijeti, onaj ko uči mora ga vlastitom aktivnošću konstruirati. Stoga se N tretira kao partner u procesu izgradnje znanja, u pedagoškoj komunikaciji, ali i praktičar koji promišlja vlastiti posao, praksu, neko ko na bazi prethodnih znanja gradi nova znanja i iskustva i njima izlaže svoje učenike.

Obuka se odvija jednokratno (inicijalno, bazično obrazovanje N). Usavršavanje je obično pohađanje jednokratnih kurseva na kojima N dobija nove informacije o pojedinim aspektima posla, uglavnom nove sadržaje (i to najčešće u vidu predavanja organiziranih za veliki broj N istovremeno). Obično ti kursevi nisu vezani s njegovim poslom, ne odnose se direktno na školsku praksu i njene probleme.	Obuka N je dugoročan proces, permanentan, ima faze, i univerzitetsko obrazovanje je samo prva faza u pripremi za ulogu N. Ne postoji jaz između bazičnog obrazovanja N i njegovog kasnijeg usavršavanja. Usavršavanje je sastavni dio permanentnog obrazovanja N i uključuje iskustva koja je N stekao i van formalnog sistema obrazovanja ili usavršavanja (N uči tokom vremena, stječe nova iskustva, i to povratno ugrađuje u školsku praksu).
Obuka i obrazovanje N smješteni su van učionice, uglavnom nisu vezani s aktuelnim iskustvom N u učionici.	PRN je proces koji se dešava u specifičnom kontekstu. Najefikasniji PRN odvija se u školi, tijesno je povezan s dnevnim aktivnostima N i učenika, i na njega veoma utječu N znanja i iskustva.
Povremene ocjene rada N (nadzornik ili inspektor dođe i ocijeni mu rad).	Stalno praćenje i redovna podrška i pomoć N u radu, uz stalne povratne informacije.
Nadzornička ocjena rada N.	Različiti modeli evaluacije, u kojima N ne dobija “presudu”, već, kroz razmjenu, dobija povratnu informaciju o onome što radi. Ocjenu nastavnčkog rada ne daje samo propisani nadzornik/inspektor, već može i sam N, njegove kolege, parovi ili timovi nastavnika, i sl. Svrha evaluacije jeste i da omogućiti razmjenu dobrih rezultata među ljudima koji se bave obrazovanjem.
Nastava je odvojena od realnog, stvarnog života i prakse, ono što se uči ni na koji način ne zavisi od konteksta u kome se uči (fiksni program).	Nastava je tijesno povezana s realnim životom, specifičnim potrebama i zahtjevima specifičnog konteksta u kome se uči (fleksibilan program).
Reforma se sprema uglavnom u nadležnom ministarstvu i “isporučuje se” nastavnicima da se s njom upoznaju i da je sprovedu. N je u reformu “odozgo” uključen samo kao njen realizator.	Dio reforme se razvija upravo u školi (school-based reform), N obaveza je da s kolegama učestvuje u tom radu i koncipira dio reforme. N su tretirani kao profesionalci koji rade na mijenjanju situacije u kojoj rade.

Nastavnik interpretira tuđa istraživanja i teorije, on je prenosilac tuđih znanja .	N pravi vlastite refleksije o svojoj praksi i na osnovu njih sprovodi i mala ispitivanja (N kao istraživač); N je i proizvođač znanja , mnoge od tih refleksija, rezultata istraživanja i iskustava uključuje povratno u svoju nastavu, mijenjajući je, unapređujući je i prilagođavajući konkretnim uslovima.
Usavršavanje N je njegova privatna stvar, lični izbor hoće li ili neće da se uključi u neki vid usavršavanja; usavršavanje se preporučuje N, ali sistem ga na to nužno ne tjera i ne provjeravaju se efekti tog usavršavanja na rad u praksi.	Stalno usavršavanje je obavezni dio nastavnikove uloge, uzidano je u sistem napredovanja i razvoja u profesiji. N ne može da izbjegne stručno usavršavanje i od njega se očekuje da unosi inovacije u svoju praksu, a to se i provjerava.
Promocija N je uvijek "izvođenje N iz učionice" (on postaje direktor, nadzornik i sl.), tj. kada napreduje, N napušta direktan rad sa učenicima .	Profesionalno napredovanje (promocija) odvija se unutar učionice , prave se razlike među nastavnicima (po zvanju, statusu, plaći) zavisno od kvaliteta njihovog nastavnog rada.
Radno vrijeme N je uglavnom vrijeme provedeno u učionici (osim pisanja priprema za čas, što se često šablonizira i pretvara u prepisivanje priprema, a ne stvaranje novih časova na datom sadržaju).	Radno vreme N podrazumijeva obavezan rad i van učionice (npr., u jednom modelu pola radnog vremena N je u nastavi, a drugu polovinu obavezan je da provede na svom usavršavanju, upoznavanju s novinama u struci, u razmjeni s kolegama, zajedničkom radu na problemima, malim istraživanjima, radu na programu i sl.).
Kontekst se rijetko uzima u obzir, jedan model obrazovanja nastavnika važi univerzalno za sve.	Postoji mного modela PRN , a koji će biti optimalan zavisi od konteksta gde će se taj model primjenjivati. Ne postoji jedan, najbolji model PRN, koji se svuda može primijeniti. Škole i njihovo osoblje moraju da procijene svoje potrebe, uvjerenja, dotadašnju praksu, i da onda, na osnovu toga, izaberu model PRN koji bi bio efikasan u tom kontekstu.
Za obrazovanje N zadužena je određena institucija (tip institucije, npr. nastavnički fakulteti).	PRN podrazumijeva složen dinamički model saradnje niza različitih institucija (fakulteta, istraživačkih institucija, vladinih nezavisnih ekspertskih ili nevladinih institucija i sl.) u obrazovanju i razvoju nastavnika.
N najčešće radi izoliran (čak i od kolega koje predaju isti predmet). N se po svom	Timski rad N i ostalih kolega sistemski je predviđen u definiranju posla N. PRN je kooperativni proces i, mada ima prostora i za

nahodjenju konsultira s drugima.	izoliran rad i promišljanja, najefikasnije su smislene interakcije N međusobno, kao i sa stručnim saradnicima, roditeljima, članovima zajednice.
N je na margini društvenih zbivanja, najčešće ne učestvuje u promjenama u lokalnoj zajednici.	Od N se očekuje da bude živi agens promjena u školi i u lokalnoj zajednici , da aktivno učestvuje u životu škole i lokalne zajednice, i da svoju praksu posmatra u kontekstu šire zajednice.
Sindikati su glavni vid organiziranja nastavnika, a sindikat, uglavnom, brine o materijalnom položaju N, prvenstveno o plaćama.	Insistira se na profesionalnim udruženjima nastavnika, koja, pored brige o položaju struke, vode računa i o stručnom razvoju N, organiziraju razne vidove profesionalne pomoći N, brinu o položaju N u društvu.

Profesionalni razvoj nastavnika je, očito, mijenjanje ukupnog koncepta nastavničke profesije, kako pripremamo nastavnika, kako izgleda njegov posao, kakva mu je uloga u procesu obrazovanja, a to je direktno povezano s nizom drugih aspekata obrazovnog procesa i nužno povlači za sobom mnoge promjene:

- drugačiju strukturu radnog vremena;
- drugačiji način ocjenjivanja rada nastavnika;
- drugačiji sistem promocije i materijalnog nagrađivanja;
- drugačije zahtjeve u obrazovanju nastavnika (veći zahtjevi traže kvalitetniji kadar, a dosadašnja tendencija jeste negativna selekcija kadra u obrazovanju, a da bi se zadržao kvalitetniji kadar potrebni su bolji materijalni i radni uvjeti);
- drugačije su uloge nastavnika i rad s djecom; PRN koncept zahtijeva i izmjenu u bazičnoj univerzitetskoj obuci nastavnika; saradnju različitih institucija da bi se osigurao razvoj nastavnika unutar njegove karijere;
- drugačiju selekciju za nastavnička zanimanja, jer obrazovanje nastavnika ne može biti supstitut za kvalitet ljudi koji ulaze u nastavničku profesiju i za osnovne uvjete dobre nastave u školi. Lista problema (koja se ovdje ne završava) ukazuje nam da se do kvalitetnog obrazovanja može doći samo podizanjem kvaliteta ljudi i profesija koje su u tome angažirane.

A zašto bismo sve to činili? Nesumnjivo, zbog krajnjeg efekta koji će nastava imati na učenike. „Imati standarde (postignuća učenika) bez dobrog obrazovanja nastavnika je isto što

i dati bolesniku od gripa toplomjer i reći mu da svoju temperaturu drži oko 36.6 stepeni.“ (Villegas-Reimers & Reimers, 2000:6)

Ni „knjige, nastavna sredstva i laboratorijska oprema nisu upotrebljivi bez nastavnika. Istraživanja pokazuju da je učeničko postignuće pozitivno povezano s kvalitetom nastavnika.“ (Nelson, prema: Villegas-Reimers & Reimers; 2000:4), i da profesionalni razvoj nastavnika ima ozbiljan utjecaj na kvalitet obrazovanja koji dobijaju djeca i mladi širom svijeta.

Metodološki okvir

Cilj ovog istraživanja je ispitati i utvrditi stavove nastavnika o bitnim obilježjima dosadašnjeg stručnog usavršavanja, kao i viziju nastavnika o mogućim promjenama u području stručnog usavršavanja u budućnosti.

Ovako postavljen cilj operacionalizirali smo na slijedeće zadatke:

1. ispitati i utvrditi da li su, i u kojoj mjeri, nastavnici informirani o reformskim promjenama u srednjoj školi, procesima edukacije nastavnika u reformi obrazovanja i prednostima stručnog usavršavanja koje nudi reforma;
2. ispitati nivo korištenja metoda i oblika nastavnog rada, te ustanoviti nivo spremnosti nastavnika za promjene u radu;
3. ispitati bitna obilježja dosadašnjeg stručnog u savršavanja nastavnika, te koje forme stručnog usavršavanja predlažu u funkciji kvalitetne pripreme za provođenje reforme obrazovanja;
4. ustanoviti da li, i u kojoj mjeri, škole vode dokumentaciju o stručnom usavršavanju.

Pretpostavljamo:

1. da nastavnici nisu u dovoljnoj mjeri informirani o reformskim promjenama u srednjoj školi, procesima edukacije nastavnika u reformi obrazovanja i prednostima stručnog usavršavanja koje nudi reforma;
2. da nastavnici u istoj mjeri koriste sve propisane metode i oblike nastavnog rada, te da su spremni prihvatiti promjene u radu;
3. da je dosadašnje stručno usavršavanje nastavnika bilo klasično i nastavnike pripremalo za adekvatno provođenje reforme u obrazovanju, te da nastavnici

predlažu savremene forme i oblike stručnog usavršavanja u funkciji kvalitetne pripreme za provođenje reforme obrazovanja;

4. da škole vode dokumentaciju o stručnom usavršavanju u skladu sa zakonskim propisima.

Istraživanje je obavljeno na području Sarajevskog kantona (u gradu Sarajevu i u njegovim prigradskim općinama). Ukupno, uzorak u našem istraživanju je sačinjavalo 150 nastavnika, i to: po 15 nastavnika iz 10 srednjih škola - Srednje mašinske tehničke škole, Srednje elektrotehničke škole, Srednje škole metalnih zanimanja, Prve gimnazije, Druge gimnazije, Prve bošnjačke gimnazije, Mješovite srednje tekstilne škole, Mješovite srednje škole Ilijaš, Mješovite srednje škole Vogošća, Mješovite srednje škole Hadžići.

Nacrt istraživačkog rada je po svojoj prirodi neeksperimentalni. Kao glavni metod koristi se deskriptivno-analitički metod, unutar kojeg koristimo *survey-metod*, tj. metod sakupljanja podataka putem skala i upitnika. U teorijskom dijelu rada koristili smo se i metodom teorijske analize.

U ovom radu korištena su anketna istraživanja kao strategija za prikupljanje podataka. (Halmi, 1999., 39) Postupak u ovoj strategiji se sastoji u postavljanju pitanja u upitnicima radi prikupljanja podataka.

Kada su u pitanju tehnike istraživanja, u istraživanju smo primijenili tehniku anketiranja.

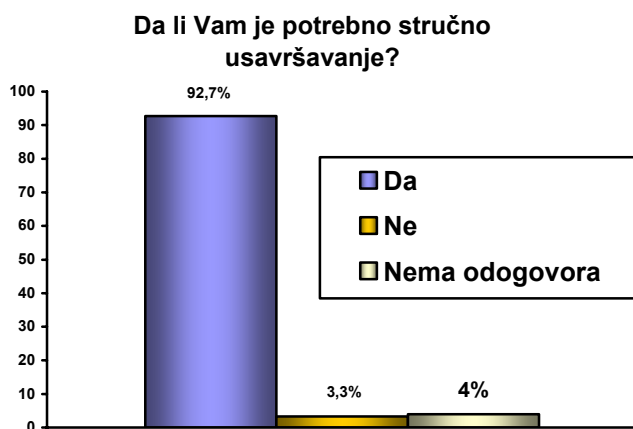
Za prikupljanje relevantnih podataka korišteni su slijedeći instrumenti: Upitnik za nastavnike (opći podaci i stavovi o dosadašnjem stručnom usavršavanju), Upitnik o oblicima stručnog usavršavanja i Inventar stavova nastavnika o novom pristupu stručnom usavršavanju.

Rezultati istraživanja

Na samom početku iznosimo stavove nastavnika o potrebi za stručnim usavršavanjem.

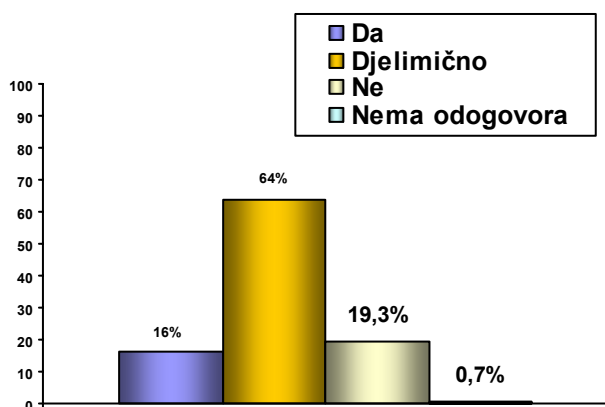
Iz grafikona 1 vidljivo je da 92,7% ispitanika izjavljuje kako im je potrebno stručno usavršavanje, njih 3,3% smatra da im ne treba, a 4% ispitanika o tome se nije izjasnilo. Dva ispitanika iz Druge gimnazije smatraju da im stručno usavršavanje nije potrebno, a po jedan iz Mješovite srednje škole Ilijaš, Mješovite

srednje škole Hadžići i Prve gimnazije. Detaljan odgovor ispitanika na pitanje o potrebi za stručnim usavršavanjem po školama vidjeti u tabeli 8 u prilogima.



Grafikon 1: *Grafički prikaz stavova ispitanika o potrebi stručnog usavršavanja*

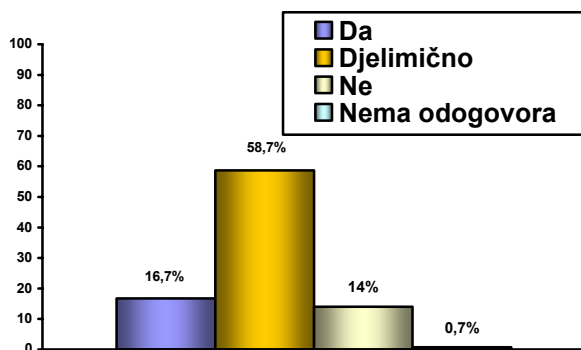
Da smo, ipak, u zabludi kad mislimo da činjenica kako živimo u informatičkom svijetu treba značiti da smo dobro informirani šta se oko nas dešava, čak i u struci kojom se bavimo i za koju bismo trebali najuže biti zainteresirani, pokazuju rezultati koji govore o vrlo slaboj informiranosti o reformskim promjenama u srednjoj školi. (Vidjeti grafikon 2)



Grafikon 2: *Grafički prikaz stavova ispitanika o nivou informiranosti o reformskim promjenama u srednjoj školi*

Iz grafikona 2 vidljivo je da je samo 16% ispitanika u dovoljnoj mjeri informirano o reformskim promjenama u srednjoj školi, njih 64% samo djelimično, a čak 19,3% nikako, dok se 0,7% ispitanika o tome nije izasnilo. Detaljan prikaz po školama vidjeti u tabeli 9 u prilogima.

S obzirom da su u manjoj mjeri upoznati o reformskim promjenama u srednjoj školi, bilo je za očekivati da je slično stanje i kada je u pitanju informiranost o procesima edukacije nastavnika u reformi obrazovanja. (Vidjeti grafikon 3)

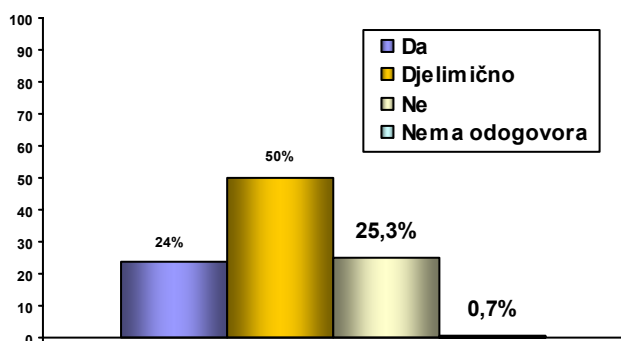


Grafikon 3: *Grafički prikaz stavova ispitanika o nivou informiranosti o procesima edukacije nastavnika u reformi obrazovanja*

Iz grafikona 3 vidljivo je da je 16,7% ispitanika u dovoljnoj mjeri informirano o procesima edukacije nastavnika u reformi obrazovanja, njih 58,7% samo djelimično, a njih 14% nikako, dok se 0,7% ispitanika o tome nije izasnilo. Detaljan prikaz po školama vidjeti u tabeli 10 u prilogima.

Nakon ovih rezultata logičan je i ovaj koji slijedi. Veliki broj ispitanika ne poznaje ni prednosti stručnog usavršavanja koje nudi reforma obrazovanja. (Vidjeti grafikon 4)

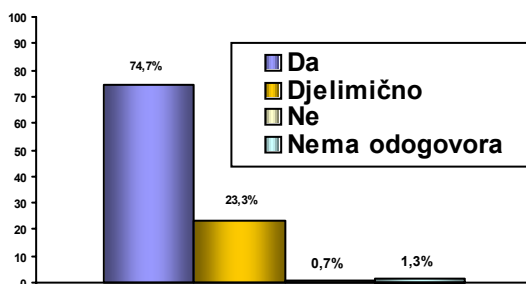
Iz grafikona 4 vidljivo je da je 24% ispitanika u dovoljnoj mjeri upoznato sa prednostima koje nudi reforma obrazovanja, njih 50% samo djelimično, a njih čak 25,3% nikako, dok se 0,7% ispitanika o tome nije izasnilo. Devet nastavnika iz Mašinske tehničke škole uopće nije upoznato sa prednostima, te po sedam iz Druge i Prve gimnazije. Detaljan prikaz po školama vidjeti u tabeli 11 u prilogima.



Grafikon 4: *Grafički prikaz stavova ispitanika o upoznatosti sa prednostima stručnog usavršavanja koje nudi reforma obrazovanja*

Ohrabruje stav velikog broja nastavnika o spremnosti za prihvatanje promjena u radu.

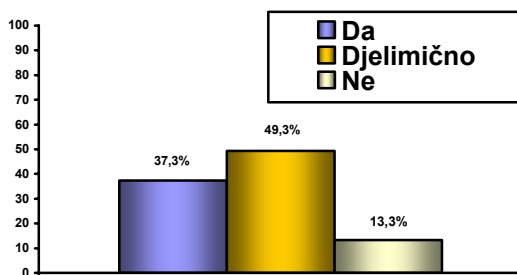
Da li ste spremni prihvatiti promjene u radu?



Grafikon 5: *Grafički prikaz stavova ispitanika o spremnosti za prihvatanje promjena u radu*

Iz grafikona 5 vidljivo je da je 74,7% ispitanika spremno prihvatiti promjene u radu, njih 23,3% samo djelimično, a samo 0,7% nikako, dok se 1,3% ispitanika o tome nije izjasnilo. Jedan ispitanik iz Mješovite srednje škole Hadžići izjavio je da nije spreman prihvatiti promjene u radu, šest ispitanika iz Elektrotehničke samo djelimično, i 5 ispitanika iz Prve gimnazije. Detaljan prikaz po školama vidjeti u tabeli 12 u prilogima.

Ako usmjerimo pogled na grafikon koji slijedi, ohrabruje i činjenica da je značajan broj nastavnika zadovoljan sa literaturom, nastavnim sredstvima i pomagalicama za stručno usavršavanje koje posjeduje škola, zato što škole nemaju finansijska sredstva koja ministarstvo ciljano izdvaja, u dovoljnoj mjeri, za ovu namjenu.



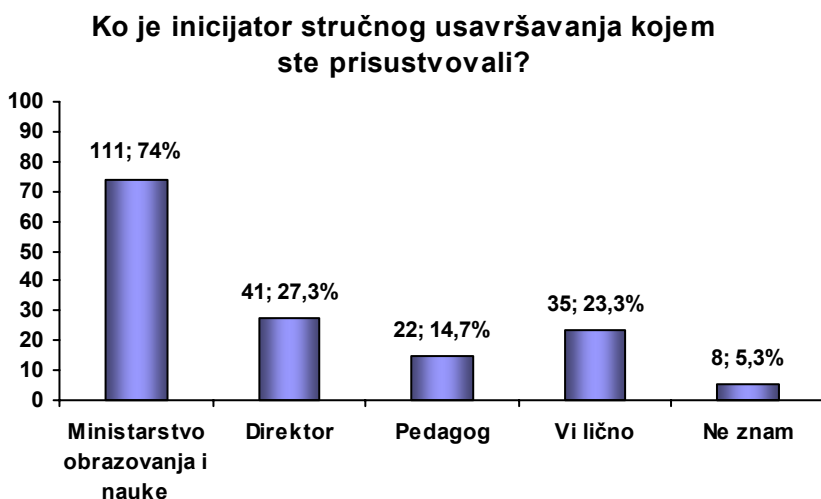
Grafikon 6: Grafički prikaz stavova ispitanika o tome da li škola posjeduje adekvatnu literaturu, nastavna sredstva i pomagala za uspješno stručno usavršavanje

Iz grafikona 6 vidljivo je da 37,3% ispitanika smatra kako škola u potpunosti posjeduje adekvatnu literaturu, nastavna sredstva i pomagala za uspješno stručno usavršavanje, njih 49,3% samo djelimično, a 13,3% smatra da škola tu pretpostavku ne posjeduje. Najbolje stanje je u Prvoj bošnjačkoj gimnaziji i Elektrotehničkoj školi, a najslabije u Mješovitoj srednjoj školi Ilijaš, Tekstilnoj školi i Mašinskoj tehničkoj školi. Detaljan prikaz po školama vidjeti u tabeli 13 u prilogima.

Odgovor ispitanika potvrđuje da nekih formi stručnog usavršavanja ima. Najčešće su to seminari. Međutim, rezultati koji slijede kasnije govore o njihovom slabijem kvalitetu i nezadovoljstvu nastavnika načinom njihovog realiziranja.

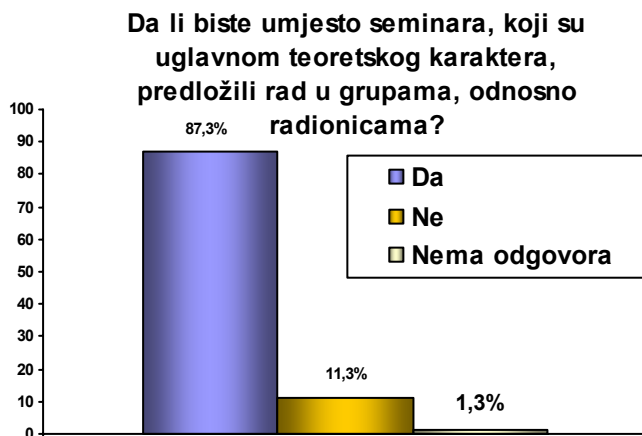
Interesiralo nas je ko je bio inicijator stručnog usavršavanja nastavnika kojima su ispitanici prisustvovali. Iz grafikona 7 vidljivo je da je, po mišljenju 74% ispitanika, inicijator Ministarstvo obrazovanja i nauke, po mišljenju 27,3% - direktor, 14,7% - pedagog, 23,3% smatra da je bilo na njihovu inicijativu, a 5,3% ispitanika je prisustvovalo usavršavanju i ne zna ko je bio njegov inicijator. Najveći broj nastavnika iz Mašinske tehničke škole, Prve bošnjačke gimnazije, Mješovite srenje škole Ilijaš i

Prve gimnazije je prisustvovalo seminarima na vlastitu inicijativu. Detaljan prikaz odgovora za cijeli uzorak i po školama vidjeti u tabelama 14 i 15a-15e u prilogima.



Grafikon 7: *Grafički prikaz stavova ispitanika o tome ko je inicijator stručnog usavršavanja*

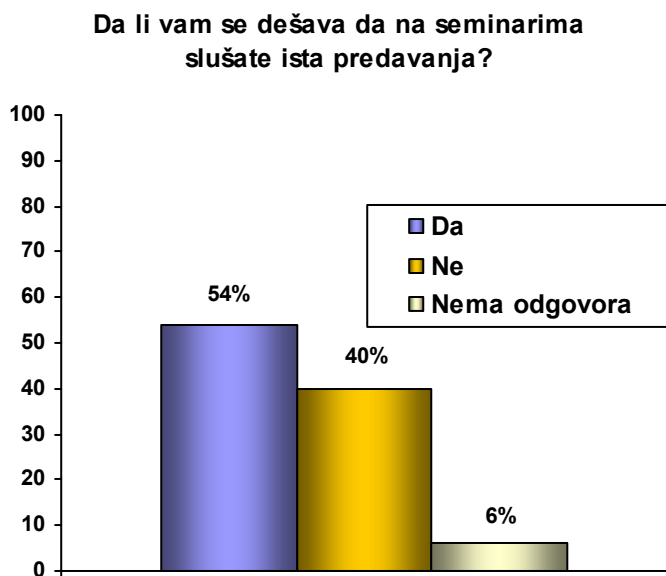
Da ni seminari nemaju svoju funkciju, te da su često teoretskog karaktera, otkrili smo u odgovoru ispitanika na pitanje koje je slijedilo u upitniku. (Vidjeti grafikon 8)



Grafikon 8: *Grafički prikaz stavova ispitanika o radu u grupama, odnosno radionicama*

Iz grafikona 8 vidljivo je da je 87,3% ispitanika za promjenu klasičnog rada na seminarima, koji su često teoretskog karaktera i odvijaju se ex-katedra, u savremeni radionički oblik, u kojem mogu aktivno učestvovati, razmjenjivati mišljenja i stavove. Nadalje, 11,3% nastavnika nije za promjenu, a njih 1,3% o tome se nije izjasnilo. Najveći broj nastavnika iz Mašinske tehničke škole i Mješovite srenje škole Ilijaš se izjasnilo protiv promjene, radije su za naviknutu *klasiku*. Detaljan prikaz odgovora ispitanika po školama vidjeti u tabeli 16 u prilogima.

Jedan od razloga želje za promjenom klasičnih seminara za one radioničkog tipa može ležati i u činjenici da je veliki broj ispitanika izjavio kako se dešava da na više seminara sluša ista predavanja, a ukoliko se to uporedi sa činjenicom da su obavezni prisustvovati seminarima, to je razlog više da se nešto mijenja nabolje. Slijedi grafikon koji predstavlja stavove nastavnika o ponavljanju predavanja na seminarima.



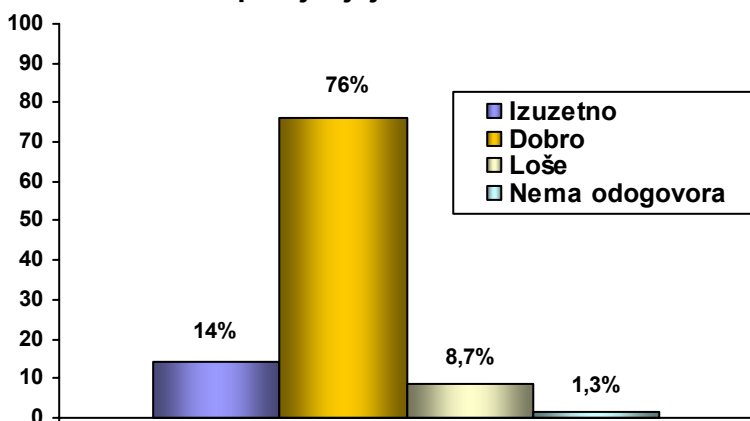
Grafikon 9: *Grafički prikaz stavova ispitanika o ponavljanju predavanja na seminarima*

Iz grafikona 9 vidljivo je kako 54% ispitanika smatra da prisustvuje seminarima na kojima se ponavljaju predavanja, njih 40% smatra suprotno, a njih 6% o tome se nije izjasnilo. Stavovi nastavnika na obje strane po školama gotovo su ujednačeni.

Detaljan prikaz odgovora ispitanika po školama vidjeti u tabeli 17 u prilogima.

I pored svega navedenog, veliki broj nastavnika smatra svoje stručno usavršavanje dobrim, vjerovatno zbog toga što ulaže dodatni napor da iz njega izvuče korist. Logično je bilo za očekivati da ga procjenjuju i slabijim, „ali, kad ne znamo za bolje, i ono što imamo za nas je dovoljno dobro“.

Kao nastavnik, svoje stručno usavršavanje procjenjujete kao?



Grafikon 10: *Grafički prikaz stavova ispitanika o procjeni kvaliteta vlastitog stručnog usavršavanja*

Iz grafikona 10 vidljivo je da 14% ispitanika svoje stručno usavršavanje procjenjuje izuzetnim, njih 76% dobrim, 8,7 % lošim, a njih 1,3% o tome se nije izjasnilo. Svoje stručno usavršavanje procjenjuju lošim tri nastavnika iz Prve gimnazije, te po dva nastavnika iz Mašinske tehničke škole, Mješovite srednje škole Ilijaš, Mješovite srednje škole Hadžići i Tekstilne škole.

Zanimalo nas je da li po školama postoji eksplicitna obaveza pohađanja kurseva i seminara za sve nastavnike, jer, na osnovu uvida u funkcioniranje usavršavanja u nekim školama, lahko je ustanoviti da i nije tako obavezno prisustvovati uvijek, i da se može „nekažnjeno“ ne prisustvovati određen broj puta.

To potvrđuje i grafički prikaz koji slijedi, a koji predstavlja stavove nastavnika o tom pitanju.



Grafikon 11: *Grafički prikaz stavova ispitanika o postojanju obaveznosti pohađanja seminara i kurseva za sve nastavnike*

Iz grafikona 11 vidljivo je da 56% ispitanika smatra kako postoji eksplicitna obaveza pohađanja seminara i kurseva, njih čak 39,4% smatra suprotno, a njih 4,7% o tome se nije izjasnilo. Najveći broj onih koji smatraju da ne postoji eksplicitna obaveza pohađanja seminara i kurseva je iz Mješovite srednje škole Vogošća.

Pripravničkom stažu i njegovoj realizaciji u nekim školama ne pridaje se poseban značaj i ne posvećuje odgovarajuća ozbiljnost. Stoga nas je interesiralo da li su nastavnici zadovoljni dužinom trajanja pripravničkog staža i njegovom realizacijom. (Vidjeti grafikon 13)

Iz grafikona 13 vidljivo je da je 40% ispitanika zadovoljno trajanjem i realizacijom pripravničkog staža, njih čak 34% samo djelimično, 18% nastavnika nije zadovoljno, a njih 8% o tome se nije izjasnilo. Najveći broj nezadovoljnih trajanjem i realizacijom pripravničkog staža je iz Mješovite srednje škole Vogošća, Mašinske tehničke škole i Prve gimnazije.



Grafikon 13: Grafički prikaz stavova ispitanika o nivou zadovoljstva trajanjem i realizacijom pripravničkog staža

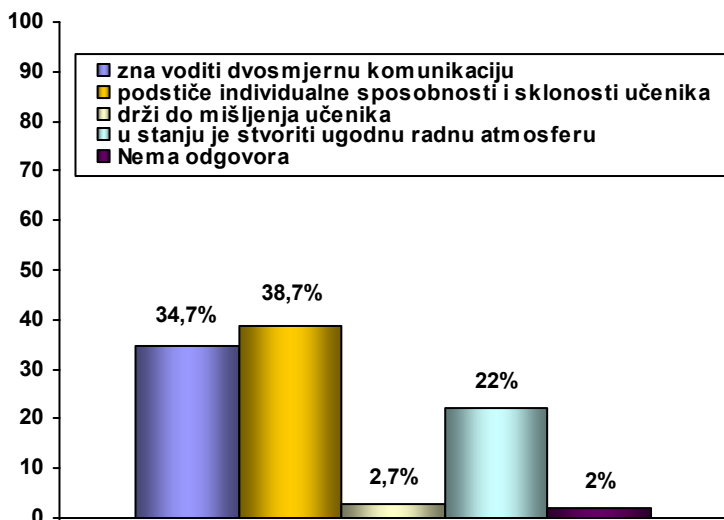
S obzirom da sve vrijeme govorimo o usavršavanju i edukaciji nastavnika, interesiralo nas je koje kompetencije nastavnika sami nastavnici ističu. (Vidjeti grafikon 14)

Iz grafikona 14 vidljivo je da 34,7% ispitanika smatra kako educiran nastavnik treba znati voditi dvosmjernu komunikaciju, njih 38,7% samo smatra da educiran nastavnik treba podsticati individualne sposobnosti i sklonosti učenika, a samo 2,7% nastavnika ističe da educiran nastavnik treba držati do mišljenja učenika; 22% nastavnika ističe da educiran nastavnik treba biti sposoban stvoriti ugodnu radnu atmosferu u razredu, a njih 2% o tome se nije izjasnilo.

Ukoliko bismo rangirali nastavnikove poželjne kompetencije na osnovu naših rezultata, onda bi to bilo ovim redoslijedom prioriteta: Podrazumijeva se da educiran nastavnik treba da:

1. podstiče individualne sposobnosti i sklonosti učenika,
2. zna voditi dvosmjernu komunikaciju,
3. sposoban je stvoriti ugodnu radnu atmosferu u razredu,
4. drži do mišljenja učenika.

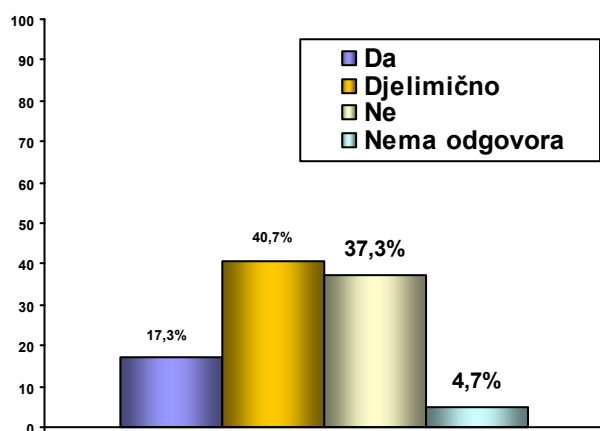
Podrazumijeva se da educiran nastavnik...



Grafikon 14: *Grafički prikaz stavova ispitanika o osobinama educiranog nastavnika*

Naročito zbog nastavnika koji su završili dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje jer nisu završili nastavnički fakultet, interesiralo nas je da li su nastavnici zadovoljni sadržajem i oblicima dopuskog pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika koji nisu završili nastavnički fakultet. (Vidjeti grafikon 15)

Iz grafikona 15 vidljivo je da je 17,3% ispitanika izjavilo kako je zadovoljno sadržajem i oblicima dopuskog pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika koji nisu završili nastavnički fakultet, njih 40,7% samo djelimično, čak 37,3% nastavnika nije zadovoljno, dok se njih 4,7% o tome nije izjasnilo. To je i razlog više da se najozbiljnije mora raditi na sistemskom usavršavanju svih nastavnika, pa i nastavnika koji nisu završili nastavnički fakultet a rade u nastavi.



Grafikon 15: *Grafički prikaz stavova ispitanika o nivou zadovoljstva sadržajem i oblicima dopunskog pedagoško-psihološkog obrazovanja*

Uz pretpostavku da nastavnici nisu zadovoljni dopunskim pedagoško-psihološkim obrazovanjem, u upitnik smo stavili i pitanje otvorenog tipa u kojem smo od nastavnika tražili da se izjasne kakve promjene u dopunskom pedagoško-psihološkom obrazovanju predlažu. Njihove prijedloge svrstali smo u kategorije. Uz konstataciju da 46 nastavnika nije ništa odgovorilo, ovdje navodimo najfrekventnije odgovore.

Nastavnici predlažu slijedeće promjene u dopunskom pedagoško-psihološkom obrazovanju:

- više edukacije putem seminara – 16 nastavnika;
- više edukacije iz praktičnih vještina – 12 nastavnika;
- više edukacije kroz radionice – 10 nastavnika;
- stručna predavanja/edukacije o ponašanju učenika – 8 nastavnika;
- permanentna edukacija o inovacijama – 8 nastavnika;
- više obrazovanja iz metodike i didaktike – 8 nastavnika;
- pohađanje obavezne edukacije – 6 nastavnika;

- potpuna reforma psihološko-pedagoškog obrazovanja – 6 nastavnika;
- više edukacije iz pedagogije i psihologije – 4 nastavnika;
- definirati plan i program doedukacije iz ove oblasti – 3 nastavnika;
- razvijanje senzibiliteta za sklonosti učenika – 3 nastavnika;
- prilagođavanje nastavnih programa – 3 nastavnika;
- sistem ocjenjivanja, način rada – 3 nastavnika.

U okviru istraživačkog upitnika dali smo mogućnost da navedu tri pitanja na koja bi željeli saznati odgovore, na nekom od narednih seminara, a koja se odnose na unapređenje edukacije nastavnika. Pitanja smo svrstali u kategorije i rangirali po broju nastavnika koji su ih naveli.

Prije analize njihovih prijedloga navest ćemo samo činjenicu da njih 29,3% (44) nije navelo nijedno pitanje, drugo pitanje nije navelo 39,3% (59) nastavnika, i treće pitanje nije navelo 54% (81) nastavnika.

U okviru prostora za prvo pitanje nastavnici su naveli slijedeća pitanja: više o naučnim dostignućima nauke u svijetu; odnos učenik-nastavnik i obratno; problemi vezani za struku; više praktičnog rada; organiziranje edukacije prema stvarnim potrebama; pokušaji prilagođavanja programa novoj tehnologiji; problemi ocjenjivanja; kako se biraju teme seminara; reforma obrazovanja; evropski pristup edukaciji i standardima; kako motivirati učenike; strategija države u vezi s ovim pitanjem; zašto se većina predavača nedovoljno priprema; izbor i dostupnost literature; kada će se izdvojiti više novca za edukaciju; kako prepoznati narkomana i pomoći mu; kako se radi interaktivna nastava; kako utjecati na neadekvatno ponašanje učenika; kakva je uloga nevladinih organizacija u obrazovanju; komunikacija u odgojno-obrazovnom procesu; rješavanje konflikata u školi; saradnja sa drugim sektorima (privreda, soc...); šta znači kompletno educiran nastavnik; rad sa učenicima koji teško prate nastavu, i druga pojedinačna pitanja.

U okviru prostora za drugo pitanje, nastavnici su naveli slijedeća pitanja: više praktičnih primjera iz prakse; kako pomoći

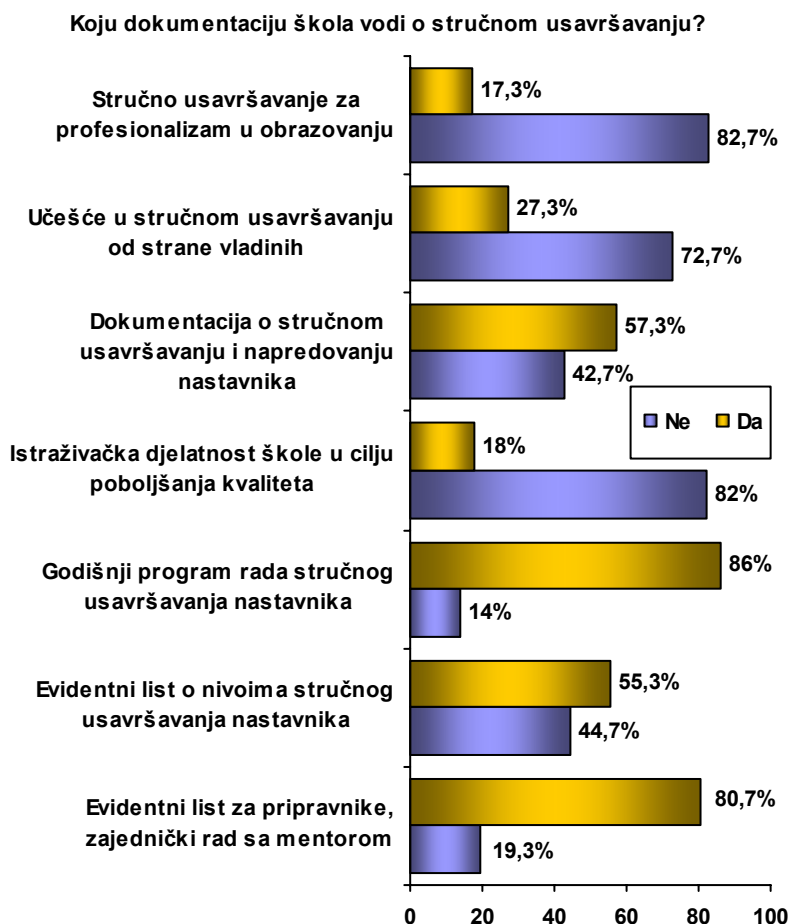
mladom čovjeku u teškoćama; šta bi se moglo očekivati od naučnih dostignuća; kako ostvariti uspješnu komunikaciju; organiziranje edukacije prema potrebama; disciplina u školi; čime motivirati nastavnike; da edukaciju vode kompetentne institucije i pojedinci; problemi ocjenjivanja; smjernice reforme obrazovanja; ekonomska podrška reformi obrazovanja; izbjegavanje stresa na radnom mjestu; kako motivirati učenike; prezentacija novih tehnologija; psihološki profil učenika; što činiti da bi napredovanje u struci bilo realnije; sredstva za edukaciju; zašto su teme slične, i druga pojedinačna pitanja.

U okviru prostora za treće pitanje nastavnici su naveli slijedeća pitanja: nove tehnologije u nastavi; izbor tema predavanja; problemi ocjenjivanja; otkrivanje potencijalnih narkomana; edukacija učenika sa posebnim potrebama; da seminari budu više orijentirani na praksu; iskustva iz svijeta; problemi ponašanja mladih; programirana nastava; više vremena posvetiti praktičnoj nastavi; animiranje roditelja za saradnju sa školom; animiranje učenika na aktivnosti na času; autoritet nastavnika; dostupnost informacija nastavnicima, i druga pojedinačna pitanja.

Vidljivo je da se neka pitanja ponavljaju, ali to smo ciljano ostavili, da se vidi kako ih nastavnici različito rangiraju po prioritetima.

Generalno, na osnovu pitanja koju su postavili, možemo zaključiti da su nastavnici zainteresirani za svoje profesionalno usavršavanje, znaju tačno šta im treba, te ih treba samo uključiti u proces planiranja, programiranja i provođenja njihovog profesionalnog usavršavanja. Međutim, sami prijedlozi i pitanja koji interesiraju nastavnike i na koje bi željeli dobiti odgovore u okviru seminara govore da nismo bili oštri u ocjeni kako naša škola, generalno, još nije ušla u ozbiljan prostor reformskih promjena.

U svemu ovome, interesiralo nas je da li škola vodi odgovarajuće evidencije koje bi mogle biti osnov za sistemsko praćenje usavršavanja nastavnika i koje bi, stoga, mogle i stimulirati nastavnike za ozbiljniji pristup usavršavanju. (Vidjeti grafikon 16)



Grafikon 16: *Grafički prikaz stavova ispitanika o tome koju dokumentaciju o usavršavanju vodi škola*

Iz grafikona 16, koji predstavlja stavove nastavnika o tome koju dokumentaciju škola vodi o stručnom usavršavanju, vidljivo je da škola vodi:

- evidentni list za pripravnike, zajednički rad sa mentorom – smatra 80,7% nastavnika, dok 19,3% nastavnika smatra suprotno;
- evidentni list o nivoima stručnog usavršavanja nastavnika – smatra 55,3% nastavnika, dok 44,7% nastavnika smatra suprotno;

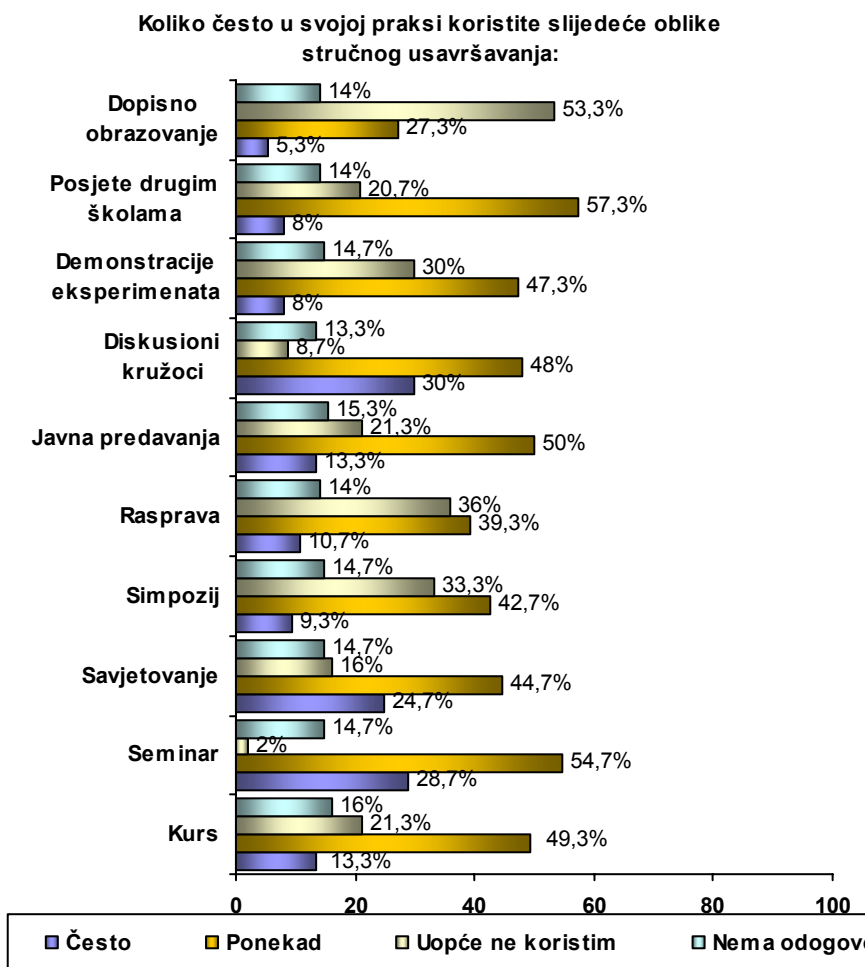
- godišnji program rada stručnog usavršavanja nastavnika – smatra 86% nastavnika, dok 14% nastavnika smatra suprotno;
- istraživačku djelatnost škole u cilju poboljšanja kvaliteta – smatra samo 18% nastavnika, dok 82% nastavnika smatra suprotno;
- dokumentaciju o stručnom usavršavanju i napredovanju nastavnika od strane savjetnika pedagoških zavoda – smatra 57,3% nastavnika, dok 42,7% nastavnika smatra suprotno;
- učešće u stručnom usavršavanju od strane vladinih i nevladinih organizacija – smatra 27,3% nastavnika, dok 72,7% nastavnika smatra suprotno;
- stručno usavršavanje za profesionalizam u obrazovanju u okviru projekata za reformu obrazovanja – smatra 17,3% nastavnika, dok 82,7% nastavnika smatra suprotno.

Na osnovu rezultata za cijeli uzorak (grafikon 16), možemo zaključiti da škola ne vodi svu dokumentaciju koja bi ponudila realnu sliku stručnog usavršavanja nastavnika, što je i indirektni destimulativni faktor u procesu stručnog usavršavanja nastavnika.

Nakon što smo ustanovili u kojoj mjeri škola vodi odgovarajuće evidencije, a koje bi mogle biti osnov za sistemsko praćenje usavršavanja nastavnika i i stimulirati nastavnike za ozbiljniji pristup usavršavanju, nastojali smo ustanoviti koje su oblike stručnog usavršavanja, i u kojoj mjeri, nastavnici koristili u svom dosadašnjem stručnom profiliranju. (Vidjeti grafikon 17)

Iz grafikona 17, koji predstavlja stavove nastavnika o učestalosti korištenja oblika stručnog usavršavanja, vidljivo je da:

- kurs kao oblik stručnog usavršavanja – 13,3% nastavnika koristi često, 49,3% samo ponekad, njih 21,3% uopće ne koristi, dok se njih 16% o tome nije izjasnilo;
- seminar kao oblik stručnog usavršavanja – 28,7% nastavnika koristi često, 54,7% samo ponekad, njih 2% uopće ne koristi, dok se njih 14,7% o tome nije izjasnilo;



Grafikon 17: *Grafički prikaz stavova ispitanika o učestalosti korištenja oblika stručnog usavršavanja*

- savjetovanje sa kompetentnim stručnjacima iz prakse, kao oblik stručnog usavršavanja – 24,7% nastavnika koristi često, 44,7% samo ponekad, njih 16% uopće ne koristi, dok se njih 14,7% o tome nije izjasnilo;
- simpozij stručnjaka koji vode rasprave o istoj ili različitoj problematici za najnovija saznanja do kojih je pedagoška nauka došla, kao oblik stručnog usavršavanja – 9,3% nastavnika koristi često, 42,7% samo ponekad, njih 33,3% uopće ne koristi, dok se njih 14,7% o tome nije izjasnilo;

- rasprave u studijskim grupama za kritičko razmatranje noviteta u nastavi i za izmjenu iskustava između obrazovnih organizacija, kao oblik stručnog usavršavanja – 10,7% nastavnika koristi često, 39,3% samo ponekad, njih 36% uopće ne koristi, dok se njih 14% o tome nije izjasnilo;
- javna predavanja s ciljem upoznavanja nastavnika sa dostignućima u nauci, kao oblik stručnog usavršavanja – 13,3% nastavnika koristi često, 50% samo ponekad, njih 21,3% uopće ne koristi, dok se njih 15,3% o tome nije izjasnilo;
- diskusione kružoke, kao oblik stručnog usavršavanja – 30% nastavnika koristi često, 48% samo ponekad, njih 8,7% uopće ne koristi, dok se njih 13,3% o tome nije izjasnilo;
- demonstracije eksperimenata s ciljem upoznavanja nastavnika sa dostignućima u pedagoškoj praksi ili nekoj drugoj nauci, kao oblik stručnog usavršavanja – 8% nastavnika koristi često, 47,3% samo ponekad, njih 30% uopće ne koristi, dok se njih 13,3% o tome nije izjasnilo;
- posjete drugim školama, a u svrhu upoznavanja s kolegama, te razmjene iskustava iz prakse, kao oblik stručnog usavršavanja – 8% nastavnika koristi često, 57,3% samo ponekad, njih 20,7% uopće ne koristi, dok se njih 14% o tome nije izjasnilo;
- dopisno obrazovanje kao edukativni fenomen, koje u svijetu, u suštini, predstavlja trajni kontakt sa edukativnim centrima u interesu podsticanja autodidaktičkog rada – 5,3% nastavnika koristi često, 27,3% samo ponekad, njih 53,3% uopće ne koristi, dok se njih 14% o tome nije izjasnilo;

Kada bismo navedene oblike stručnog usavršavanja rangirali po kategoriji „često“, dakle, najfrekventnije upotrebe, onda bi rang oblika koji se često koriste izgledao ovako:

- diskusione kružoke, kao oblik stručnog usavršavanja – 30% nastavnika;
- seminar kao oblik stručnog usavršavanja – 28,7% nastavnika;
- savjetovanje sa kompetentnim stručnjacima iz prakse, kao oblik stručnog usavršavanja – 24,7% nastavnika;
- kurs kao oblik stručnog usavršavanja – 13,3% nastavnika;

- javna predavanja s ciljem upoznavanja nastavnika sa dostignućima u nauci, kao oblik stručnog usavršavanja – 13,3% nastavnika;
- rasprave u studijskim grupama za kritičko razmatranje noviteta u nastavi i za izmjenu iskustava između obrazovnih organizacija, kao oblik stručnog usavršavanja – 10,7% nastavnika;
- simpozij stručnjaka koji vode rasprave o istoj ili različitoj problematici za najnovija saznanja do kojih je pedagoška nauka došla, kao oblik stručnog usavršavanja – 9,3% nastavnika;
- demonstracije eksperimenata s ciljem upoznavanja nastavnika sa dostignućima u pedagoškoj praksi ili nekoj drugoj nauci, kao oblik stručnog usavršavanja – 8% nastavnika;
- posjete drugim školama, a u svrhu upoznavanja s kolegama, te razmjene iskustava iz prakse kao oblik stručnog usavršavanja – 8% nastavnika;
- dopisno obrazovanje kao edukativni fenomen, koje u svijetu, u suštini, predstavlja trajni kontakt sa edukativnim centrima u interesu podsticanja autodidaktičkog rada – 5,3% nastavnika.

S druge strane, ako bismo rangirali oblike po kategoriji „uopće ne koristim“, onda bi, po frekventnosti, rang oblika koji se uopće ne koriste izgledao ovako:

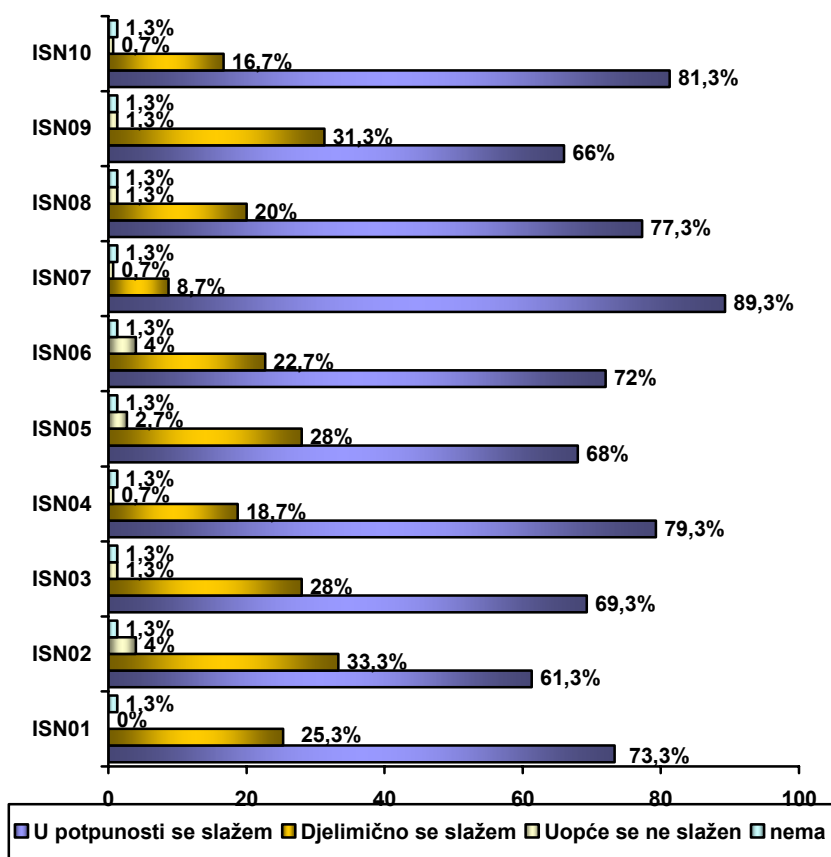
- dopisno obrazovanje kao edukativni fenomen, koje u svijetu, u suštini, predstavlja trajni kontakt sa edukativnim centrima u interesu podsticanja autodidaktičkog rada - 53,3% nastavnika;
- Rasprave u studijskim grupama za kritičko razmatranje noviteta u nastavi i za izmjenu iskustava između obrazovnih organizacija, kao oblik stručnog usavršavanja – 36% nastavnika;
- simpozij stručnjaka koji vode rasprave o istoj ili različitoj problematici za najnovija saznanja do kojih je pedagoška nauka došla, kao oblik stručnog usavršavanja – 33,3% nastavnika;
- demonstracije eksperimenata s ciljem upoznavanja nastavnika sa dostignućima u pedagoškoj praksi ili nekoj drugoj nauci, kao oblik stručnog usavršavanja – 30%;
- kurs kao oblik stručnog usavršavanja – 21,3% nastavnika;

- javna predavanja s ciljem upoznavanja nastavnika sa dostignućima u nauci, kao oblik stručnog usavršavanja – 21,3% nastavnika;
- posjete drugim školama, a u svrhu upoznavanja s kolegama, te razmjene iskustava iz prakse, kao oblik stručnog usavršavanja – 20,7% nastavnika;
- savjetovanje sa kompetentnim stručnjacima iz prakse, kao oblik stručnog usavršavanja – 16% nastavnika;
- diskusione kružoke, kao oblik stručnog usavršavanja – 8,7% nastavnika;
- seminar kao oblik stručnog usavršavanja – 2% nastavnika.

Nakon što smo ustanovili stavove nastavnika o njihovom dosadašnjem stručnom usavršavanju, nastojali smo da dobijemo njihove odgovore o tome u kojem bi pravcu u budućnosti trebali biti usmjereni novi pristupi stručnog usavršavanja nastavnika za promjene u obrazovanju. Ponudili smo deset oblika stručnog usavršavanja, a nastavnici su se izjašnjavali na skali sa tri nivoa slaganja (*u potpunosti se slažem, djelimično se slažem i u potpunosti se ne slažem*):

- stručno usavršavanje kroz upoznavanje sa drugim sistemima stručnog usavršavanja Evropske unije (ISN01);
- stručno usavršavanje u centrima za obuku nastavnika (ISN02);
- definiranje potreba i stvaranje uvjeta potrebnih za rekonstrukciju postojećeg školstva i obuku nastavnika (ISN03);
- efikasnija informiranost o dostignućima na području pedagoških inovacija (ISN04);
- unapređivanje nastavnika vezano za osjetljivost učeničkih potreba, zahtjeva tržišta i sl. (ISN05);
- naučno-stručne ekskurzije podrazumijevaju viši nivo stručnosti nastavnika, kakav se do sada nije stjecao u školama i nastavničkim fakultetima (ISN06);
- redefiniranje statusa nastavnika putem materijalne podrške i naknade (ISN07);
- uspostavljanje standarda za stručnu obuku edukatora (ISN08);
- temeljitije stjecanje znanja za bavljenje naučnoistraživačkim radom (ISN09);
- realnije napredovanje u struci i certifikacija nastavnika (ISN10).

INVETAR STAVOVA NASTAVNIKA



Grafikon 18: *Grafički prikaz stavova ispitanika na šta treba biti usmjeren novi pristup stručnog usavršavanja*

Iz grafikona 18 vidljivo je:

- 73,3% ispitanika smatra da novi pristup stručnog usavršavanja treba biti usmjeren na upoznavanje sa drugim sistemima usavršavanja u Evropskoj uniji, njih 25,3% se djelimično slaže, dok se njih 1,3% o tome nije izjasnilo;
- 61,3% ispitanika smatra da novi pristup stručnog usavršavanja treba biti usmjeren na stručno usavršavanje u centrima za obuku nastavnika, njih 33,3% se djelimično slaže, 4% ispitanika se uopće ne slaže, dok se njih 1,3% o tome nije izjasnilo.

- 69,3% ispitanika smatra da novi pristup stručnog usavršavanja treba biti usmjeren na definiranje potreba i stvaranje uvjeta potrebnih za rekonstrukciju postojećeg školstva i obuku nastavnika, njih 28% se djelimično slaže, 1,3% ispitanika se uopće ne slaže, dok se njih 1,3% o tome nije izjasnilo;
- 79,3% ispitanika smatra da novi pristup stručnog usavršavanja treba biti usmjeren na efikasniju informiranost o dostignućima na području pedagoških inovacija, njih 18,7% se djelimično slaže, 0,7% ispitanika se uopće ne slaže, dok se njih 1,3% o tome nije izjasnilo;
- 68% ispitanika smatra da novi pristup stručnog usavršavanja treba biti usmjeren na razvijanje senzibiliteta nastavnika za uočavanje učeničkih potreba, zahtjeva tržišta i sl., njih 28% se djelimično slaže, 2,7% ispitanika se uopće ne slaže, dok se njih 1,3% o tome se nije izjasnilo;
- 72% ispitanika smatra da naučno-stručne ekskurzije podrazumijevaju viši nivo stručnosti nastavnika, kakav se do sada nije stjecao u školama i nastavničkim fakultetima, njih 22,7% se djelimično slaže, 4% ispitanika se uopće ne slaže, dok se njih 1,3% o tome nije izjasnilo.
- 89,3% ispitanika smatra da novi pristup stručnog usavršavanja treba biti usmjeren na redefiniranje statusa nastavnika putem materijalne podrške i naknade, njih 8,7% se djelimično slaže, 0,7% ispitanika se uopće ne slaže, dok se njih 1,3% o tome se nije izjasnilo;
- 77,3% ispitanika smatra da novi pristup stručnog usavršavanja treba biti usmjeren na uspostavljanje standarda za stručnu obuku edukatora, njih 20% se djelimično slaže, 1,3% ispitanika se uopće ne slaže, dok se njih 1,3% o tome nije izjasnilo;
- 77,3% ispitanika smatra da novi pristup stručnog usavršavanja treba biti usmjeren na temeljitije stjecanje znanja za bavljenje naučnoistraživačkim radom, njih 20% se djelimično slaže, 1,3% ispitanika se uopće ne slaže, dok se njih 1,3% o tome nije izjasnilo;
- 81,3% ispitanika smatra da novi pristup stručnog usavršavanja treba biti usmjeren na realnije napredovanje u struci i certifikaciju nastavnika, njih 16,7% se djelimično slaže, 0,7% ispitanika se uopće ne slaže, dok se njih 1,3% o tome nije izjasnilo.

Generalno gledano, nastavnici i na osnovu rezultata dobivenih upitnikom o novim pristupima stručnom usavršavanju nastavnika, pokazuju izražen senzibilitet za prepoznavanje smjernica za bolje postavljanje i usmjeravanje stručnog usavršavanja nastavnika u pravcu evropskih i svjetskih tokova u tom području.

Umjesto zaključka

Kao rezime torijske elaboracije istraživačkog problema, možemo zaključiti da postojeći sistem profesionalnog usavršavanja, ako se o sistemu može govoriti, karakterizira slijedeće:

- pravni okvir nije jasno i cjelovito iskazao cilj usavršavanja, niti odgovornosti i prava institucija i pojedinaca koji učestvuju u planiranju i implementaciji programa usavršavanja;
- finansiranje stručnog usavršavanja nije sistemski riješeno;
- programi usavršavanja nastavnika su uskog dijapazona, zastarjeli, i uglavnom se ponavljaju;
- pri izboru tipova i sadržaja programa ne vodi se računa o potrebama škole, nastavnika i učenika;
- institucije koje planiraju i provode programe usavršavanja nemaju sopstvene planove usavršavanja;
- ne postoje jasno definirani kriteriji kvaliteta u obrazovanju;
- informacije o mogućnostima usavršavanja su šture i nisu jednako dostupne svim nastavnicima;
- ne postoji sistem evaluacije efekata realiziranih programa usavršavanja.

Rezultati istraživanja su pokazali da je samo 16% ispitanika u dovoljnoj mjeri informirano o reformskim promjenama u srednjoj školi, 16,7% ispitanika je u dovoljnoj mjeri informirano o procesima edukacije nastavnika u reformi obrazovanja, a 24% ispitanika je u dovoljnoj mjeri upoznato sa prednostima koje nudi reforma obrazovanja. Dakle, prva podhipoteza je potvrđena.

Rezultati istraživanja su pokazali da nastavnici koriste sve propisane oblike i metode nastavnog rada, samo u različitoj mjeri: preovlađuju tradicionalne, a u maloj mjeri su zastupljene savremene forme rada. Rezultati istraživanja su, također, pokazali da je 74,7% nastavnika spremno prihvatiti promjene u radu. Dakle,

možemo zaključiti da je druga hipoteza djelimično potvrđena u dijelu koji govori o spremnosti nastavnika za promjene, a odbačena u dijelu koji govori o ravnomjernoj zastupljenosti svih metoda i oblika nastavnog rada.

Rezultati istraživanja su pokazali da u dosadašnjem stručnom usavršavanju preovlađuju tradicionalne forme, dok su savremene zastupljene u maloj ili izrazito maloj mjeri. Nastavnici imaju jasnu viziju promjena koje se trebaju desiti u području stručnog usavršavanja. Dakle, možemo zaključiti da je treća hipoteza u potpunosti potvrđena.

Na osnovu rezultata za cijeli uzorak možemo zaključiti da škola ne vodi svu dokumentaciju koja bi ponudila realnu sliku stručnog usavršavanja nastavnika, što je i indirektni destimulativni faktor u procesu stručnog usavršavanja nastavnika. Dakle, možemo zaključiti da je četvrta hipoteza u potpunosti odbačena.

S aspekta obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini, dio važnih promjena ostvarit će se kroz promjene u sistemu obrazovanja nastavnika, a neke će promjene zahtijevati i temeljite društvene intervencije, kako bi se osiguralo podsticanje sposobnih studenata za odabir nastavničke profesije, ali i zadržalo najsposobnije nastavnike da ostanu u struci. Najvažnije promjene koje bi trebalo ubrzati su:

- promjena niskog ekonomskog i statusnog položaja učiteljske profesije u društvu;
- priznavanje učitelja i nastavnika kao ravnopravnih partnera u stvaranju obrazovne politike, te njihovo osnaživanje kroz obrazovanje za ulogu autonomnog, kreativnog i promišljajućeg stručnjaka;
- trajno poboljšavanje i kontrola kvaliteta preddiplomskog i diplomskog studija budućih nastavnika, ulazak učiteljskih studija u okvire univerziteta, uključivanje studenata u obrazovna istraživanja, kao i uvođenje novih tehnologija u obrazovanje učitelja i nastavnika;
- proširenje mogućnosti za postdiplomske specijalističke i doktorske studije u učiteljskoj i nastavničkoj struci;
- unapređenje cjeloživotnog profesionalnog razvoja kroz snažnije povezivanje stručnog usavršavanja s uvjetima stručnog napredovanja, te usklađivanjem tema, obogaćivanjem sadržaja u okviru stručnog usavršavanja, ali i snažnijim utjecajem praktičara i stručnih udruženja u oblikovanju sadržaja stručnog usavršavanja.

Također je potrebno ponuditi i što veći broj kvalitetnih stručnih usavršavanja u kojima bi nastavnici mogli aktivno učestvovati, a i čije bi teme uključile i ona područja koja nastavnici procjenjuju najpotrebnijim. Kada je riječ o stručnom usavršavanju, postoji i potreba za adekvatnim sistemom bodovanja sudjelovanja u raznim oblicima stručnog usavršavanja te, u skladu s tim, i potreba za adekvatnim vrednovanjem sudjelovanja u tom usavršavanju.

U svakom slučaju, možemo zaključiti da je kvalitetan sistem inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika od ključne važnosti za formiranje kvalitetnog nastavničkog kadra. Stoga, stvaranje preduvjeta za stjecanje i kontinuiran razvoj nastavničkih kompetencija i optimalnih uvjeta rada konstantan su izazov akterima uključenim u osmišljavanje obrazovne politike, kako u nas tako i svugdje u svijetu. Pritom bi svako ko je uključen u kreiranje obrazovne politike morao imati sluha za mišljenja, iskustva i potrebe onih koji o tome "iz prve ruke" najviše znaju, a to su, upravo, nastavnici.

LITERATURA

- Ajanović, Dž. & Stevanović, M. (1997.): *Školska pedagogija*, Tonimir, Varaždinske Toplice
- Brkić, M. (2002.): *Profesionalno usavršavanje prosvjetnih radnika*, Didaktički putokazi, Zenica
- Đorđević, R. (2004.): *Aktivno učenje u funkciji povećanja stručnih kompetencija nastavnika*, Nastava i vaspitanje, vol. 53, br. 4-5, str. 436-447.
- Druden, G. i Vos, J. (2004.). *Revolucija u učenju – kako promeniti način na koji svet uči*, Timgraf, Beograd
- Gazivoda, P. (1988.): *Nastavnik i inovacije u savremenoj kriznoj situaciji*, Inovacije u nastavi; br. 3, str. 173
- Gazivoda, P. (1999.): *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika*, Vaspitanje i obrazovanje, Podgorica; br. 2
- Gazivoda, P. (2001.): *Nastavnik u savremenoj školi*, Pedagogija; vol. 39, br. 1, str. 19-27
- Glasser, W. (1994.): *Kvalitetna škola*, Educa, Zagreb
- Gossen, D. i Anderson, J. (1996.): *Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole*, Alinea, Zagreb
- Grupa autora, (1991.): *Nastavnik u uslovima savremenih promjena*, Pedagoška akademija u Banjoj Luci, Banja Luka

- Janković, P. (1994.): *Profesionalno usmeravanje, selekcija i obrazovanje učitelja*, Pedagoška akademija, Novi Sad
- Laketa, N. (2001.): *Mogući pravci promena u obrazovanju – uvažavanje našeg i stranog iskustva*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 33, str. 70-81, Beograd
- Maksić, S.B. (2003.): *Implikacija Gardnerovog shvatanja inteligencije i kreativnosti za rad učitelja*, u: *Obrazovanje i usavršavanje učitelja*. Užice: Učiteljski fakultet Užice
- Nedeljković, M. (2000.): *Osavremenjavanje osnovne škole u ulozi unapređenja nastave učenja*, *Nastava i vaspitanje*, vol. 49, br. 1-2, str. 118-131.
- Popkewitz, Tomas, S. (1994.): *Professionalization in Teaching, Teaching & Teacher Education*, Vol. 10, No1, str.1-14.
- Priručnik sa osnovama programa stručnog usavršavanja nastavnika*, Banja Luka, 1998.
- Radić, N. (2000.): *Stručno usavršavanje – pravo i obaveza*, Prosvjetni list, april, br. 870, Sarajevo
- Radulović, L. R. & Rajović-Đurašinović, V. M. (2000.): *Ideje za novi pristup obrazovanju nastavnika*, *Nastava i vaspitanje*; vol. 49, br. 4, str. 626-635
- Savova, J. (1996.): *Education and teacher in Central and Eastern European countries, 1991.-1995*. Warsaw: UNESCO, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije
- Slatina, M. (1999.): *Profesionalizacija prosvjetnog poziva*, Didaktički putokazi br. 16, Zenica
- Spajić, N. S. (2002.): *Neka pitanja uvođenja novina i rezultata primenjenih pedagoških istraživanja u nastavnu praksu kod nas*, *Nastava i vaspitanje*; vol. 51, br. 3, str. 196-207
- Stoll, L. & Fink, D. (2000.): *Mijenjajmo naše škole*, Educa, Zagreb
- Suzić, N. (2004.): *Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vijek*, *Pedagoška stvarnost*, vol. 50, br. 3-4, str. 173-193
- Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (2000.): *Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*, BISCE of the National Research Council, Washington, D.C.
- Vizek Vidović, V.; Vlahović-Štetić, V.; Pavin, T.; Rijavec, M.; Miljević-Ridički, R. & Žižak, A. (2005.): *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

- Živković, P. (2000.): *Refleksivna evidencija rada nastavnika i samovrednovanje kao faktor razvijanja profesionalnih postignuća nastavnika – samoevaluacija kao usavršavanje*, Pedagogija, Vol. 38, No. 3-4, pp. 480-486, Beograd
- Zorić, S. & Gromović, N. (2003.): *Kako nastavnici vide reformu obrazovanja i svoj materijalni položaj*, Nastava i vaspitanje, vol. 52, br. 5, str. 528-535.