

Stručno usavršavanje nastavnika u funkciji razvoja nastavničkih kompetencija

Meliha Spahić, Anesa Salihagić

SAŽETAK: Kvalitet podučavanja i učenja u nastavnom kontekstu direktno je uslovljen kvalitetom rada nastavnika. Upravo zbog ove činjenice osiguravanje i unapređivanje kvaliteta rada nastavnika zahtijeva, prije svega, jasno definisanje kompetencija nastavnika potrebnih za ostvarivanje kvaliteta u spomenutom smislu, a zatim i osiguravanje procesa njihove sistemske i kontinuirane izgradnje i unapređivanja. Ovim radom bit će predstavljeni rezultati analize trenutnog nastavnog konteksta, kroz prizmu nastavničkih kompetencija, rezultati kratke analize postojećeg stručnog usavršavanja, te model stručnog usavršavanja zasnovan na rezultatima analize. Cjelokupan proces istraživanja utemeljen je na relevantnim istraživačkim metodama i tehnikama i obuhvatio je uzorak od 75 nastavnika. Ključni rezultati istraživanja, fokusirani na uočene poteškoće u nastavnom procesu ukazuju na: prisutan formalizam u nastavnom procesu, „kreativnost“ u nastavi koja je sama sebi svrha, metodička neutemeljenost u pojedinim segmentima nastavnog procesa, korištenje „gotovih rješenja“ bez kritičkog promišljanja o razrednom kontekstu, cilju i svrsi nastavnog procesa. U kontekstu stručnog usavršavanja nastavnika, rezultati su, između ostalog, ukazali na: neutemeljenost stručnog usavršavanja na definisanim potrebama nastavnika, nepostojanje kontinuiteta u stručnom usavršavanju, te nepostojanje sistemskog rješenja stručnog usavršavanja. Na rezultatima istraživanja osmišljen je i realizovan model stručnog usavršavanja nastavnika zasnovan na principima učinkovitog razvojno orijentisanog stručnog usavršavanja. Zaključak koji se nameće jeste da ukoliko želimo graditi, razvijati i unapređivati kompetencije nastavnika neophodno je, pored kvalitetnog inicijalnog obrazovanja nastavnika, osigurati učinkovito razvojno orijentisano, stručno usavršavanje koje je isključivo u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika.

Ključne riječi: *nastavnik, nastavničke kompetencije, nastava, stručno usavršavanje*

Professional Development of Teachers in the Function of Developing Teachers' Competence

ABSTRACT: The quality of teaching and learning in the educational context is directly conditioned by the quality of teachers' work. Due to this fact ensuring and continuous improvement of the quality of teachers demands, especially, a clear definition competence of teachers necessary to achieve quality in this matter, and then ensuring systematic and continuous process of building and improving the competence of teachers. In this paper results of analysis of the current educational context are going to be introduced, through the prism of teaching competencies, results of a brief analysis of the existing professional development, and the model of professional development based on the results of the analysis. The entire process of research is based on the relevant research methods and techniques, and in it are included samples of 75 teachers. The key results of the research, are focused on the observed difficulties in the teaching process, point to: present formalism in the teaching process, "creativity" in teaching which is its own purpose, methodical unfounded in certain segments of the teaching process, the use of "ready solutions" without critical reflection on the class context, the object and purpose of the teaching process. In the context of professional development of teachers, the results are, among others, pointed to: unfounded of professional development on identified needs of teachers, lack of continuity in the professional development, and the absence of the system of professional development. On the results of the research was designed and implemented a model of professional development of teachers based on the principles of effective development-oriented professional development. The conclusion is that if we want to build, develop and improve the competence of teachers, it is necessary, in addition to high-quality initial teacher education, provide effective development-oriented, professional development, which is exclusively a function of the professional development of teachers.

Keywords: *teacher, teaching competence, teaching, professional development*

UVOD

Priroda nastavnog procesa čini svaki pokušaj definisanja kvaliteta tog procesa iznimno složenim. Više je razloga za to. Uslovljen je, brojnim faktorima, između ostalih: postavljenim ciljevima odgoja i

obrazovanja, načinom razumijevanja uloge škole, te vladajućom obrazovnom paradigmatom. Kvalitet nastave je, posmatran u tom smislu, koncept koji se mijenja.

Polazeći od cilja odgoja i obrazovanja, definisanog u kontekstu postojeće obrazovne paradigme, pojam kvaliteta u odgoju i obrazovanju, uopće, pa samim tim

i kvalitetna nastava polazište nalazi u poštivanju posebnosti ličnosti svakog učenika. U skladu s tim, usmjerena je na dijete, na njegovu ličnost, realizuje se u kontekstu sigurnog, poticajnog i inkluzivnog okruženju, počiva na sumnji i razvoju kritičkog mišljenja. Podrazumijeva aktivno i smisleno učenje, afirmiše kvalitetnu komunikaciju, osigurava kontinuirano posmatranje i praćenje rada i napredovanja učenika. Učenici i nastavnici, u tom kontekstu, učestvuju kao ličnosti, kao proizvođači, nositelji i branitelji svojih ideja, stavova i mišljenja, uz sve posebnosti njihovog sveukupnog identiteta. Kao takva, kvalitetna nastava pomaže učenicima da usvoje univerzalne vrijednosti i osigurava prilike za razvoj ključnih kompetencija. Rezultira visokim postignućima učenika i za cilj ima obrazovanu, slobodnu, samostalnu, nekonformističku i stvaralačku ličnost.

Veoma je važno, u kontekstu ovog rada, istaći da ovako shvaćena kvalitetna nastava, odnosno kvalit

podučavanja i učenja u nastavnom procesu direktno uslovljen kvalitetom rada nastavnika. Kvalitetan rad nastavnika, zapravo, je ključ kvalitetnog i efikasnog nastavnog procesa, garant visokih obrazovnih i odgojnih rezultata učenika, vidljivim, prije svega, u njihovim visokim obrazovnim postignućima. Ovako shvaćena uloga nastavnika u nastavnom procesu zahtijeva od nastavnika da postanu odgovorni profesionalci i kao potrebu nameće insistiranje na širokom spektru nastavničkih kompetencija. Zahtijeva potrebu za osiguravanjem razvoja efikasnog sistema inicijalnog obrazovanja, posebno profesionalnog razvoja nastavnika, kao sistemskog i kontinuiranog procesa izgradnje i unapređivanja spomenutih kompetencija. Jedan od prvih koraka u ovom procesu jeste postavljanje jasnih očekivanja od nastavnika u pogledu njihovih kompetencija.

Tabela 1. Prikaz načina na koji su u okviru Standarda zanimanja za nastavnike definisani ključni poslovi i kompetencije nastavnika u okviru područja 1: Planiranje i programiranje

Područje	Ključni poslovi	Kompetencije - nastavnik je kompetentan da:
Planiranje i programiranje	<ul style="list-style-type: none"> Izrada globalnog i operativnog plana i programa rada Planiranje i pripremanje neposredne realizacije odgojno - obrazovnog rada Planiranje podrške učenicima u skladu s njihovim razvojnim potrebama i mogućnostima Planiranje razvoja ključnih kompetencija 	<ul style="list-style-type: none"> Izradi globalni i operativni plan rada koji osigurava povezanost sadržaja i ishoda učenja, uvažava didaktičke principe, metodičku postupnost i određuje dinamiku rada, vodeći računa o horizontalnoj i vertikalnoj korelaciji (integriranju) Planiranje i programiranje zasniva na mjerljivim ishodima učenja, uvažavajući razvojne karakteristike te individualne mogućnosti, potrebe i interese učenika koje podučava U skladu s postavljenim ishodima učenja, odabire i planira primjenu različitih metoda podučavanja, oblika i nastavnih materijala, kao i različitih sadržaja, resursa i izvora znanja Kao član tima učestvuje u izradi individualiziranih (prilagođenih) programa za učenike s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama U plan i program integrira podučavanje ključnih kompetencija, bez obzira na predmetno područje

Uvažavajući ovu činjenicu, te nastojeći, u tom smislu, pratiti savremene obrazovne sisteme, i u bosanskohercegovačkom obrazovnom kontekstu je, nakon višegodišnjih nastojanja, u okviru reformskog projekta: „Razvoj kvalifikacijskog okvira za opće obrazovanje u Bosni i Hercegovini“, učenjen prvi korak. Naime, u okviru spomenutog projekta, između ostalog, izrađen je prijedlog *Standarda zanimanja za nastavnike* koji može poslužiti kao kvalitetna osnova za postavljanje jasnih očekivanja od nastavnika u pogledu spomenutih kompetencija. „Standard zanimanja za nastavnike“ kako se navodi u spomenutom dokumentu „definiše znanja, vještine i vrijednosti potrebne za efikasno obavljanje određenih poslova u okviru područja: planiranje i programiranje, učenje i poučavanje, praćenje i vrednovanje, kreiranje okruženja za učenje, saradnja s porodicom i zajednicom, profesionalni razvoj, učešće u radu i razvoju škole i obrazovnog sistema...U kontekstu svake grupe poslova standardima zanimanja definisani su ključni poslovi i identifikovane generičke, univerzalne kompetencije koje su nastavnicima potrebne kako bi uspješno obavljali postavljene zadatke...Standardi predstavljaju *usaglašeni minimum* najbolje prakse u skladu sa potrebama zanimanja i definisanim zakonskim okvirom... Prevažna svrha i namjena

Standarda jeste da doprinesu unapređenju kvaliteta odgoja i obrazovanja, kroz dalji razvoj i unapređenje nastavničke profesije“ (Radna grupa za obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika, 2017, str. 4).

Drugi korak u dostizanju i kontinuiranom unapređivanju kvaliteta rada nastavnika, pa samim tim i kvaliteta nastavnog procesa, jeste, kako smo već istakli, potreba sistemskog i kontinuiranog procesa izgradnje i unapređivanja kompetencija nastavnika. Upravo ova činjenica u centar pažnje, između ostalog, postavlja izgradnju kvalitetnog i efikasnog sistema inicijalnog obrazovanja, posebno stručnog usavršavanja nastavnika kao kontinuiranog procesa stjecanja i unapređivanja stečenih kompetencija zasnovanog, prije svega, na aktivnom angažmanu nastavnika, kvalitetnoj samoprocjeni, te postavljanju relevantnih ciljeva za unapređenje kompetencija potrebnih za kvalitetan rad.

U ovom radu stručno usavršavanje bit će sagledano u kontekstu onog što se podrazumijeva pod učinkovitim razvojno orijentisanim stručnim usavršavanjem, odnosno bit će riječi o stručnom usavršavanju koje je u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika, a koje, kao takvo podrazumijeva nekoliko bitnih karakteristika:

- diferenciranost u odnosu na specifične potrebe određenog razdoblja profesionalnog razvoja nastavnika, kao i diferenciranost u odnosu na potrebe samog nastavnika u konkretnom nastavnom kontekstu, a koje su sagledane iz različitih uglova;
- prošireno razumijevanje učenja kao procesa potaknuto, prije svega, razvojem novih teorija učenja, a prema kojem edukacija, oslanjajući se na prethodno iskustvo nastavnika, koristeći aktivne metode učenja, uz stalnu refleksiju na nastavnu praksu "konstruirati" znanje u umu onoga koji uči. Konkretno, edukacija, kao takva, treba osposobiti nastavnika za uopćavanje, generalizaciju, stalno kritičko preispitivanje i istraživanje, dublje razumijevanje i shvaćanje smisla, refleksiju ličnog iskustva, profesionalnu kompetentnost za rješavanje problema, te sposobnost odlučivanja, posežući dublje utemelje nastavnikovog intelekta, njegov sistem vrijednosti i istinsku potrebu za ličnom promjenom;
- poštivanje andragoških teorija, konkretno poštivanje karakteristika učenja odraslih, odnosno principa na kojima počiva učenje i podučavanje odraslih;
- utemeljenost na holističkom pristupu i na standardima nastavničke profesije;
- promijenjen fokus sa ulaznih na izlazne vrijednosti, što bi značilo da podrazumijeva rezultate uočljive ne samo u kvaliteti edukacije, nego u njenim efektima vidljivim u nastavnom procesu, u krajnjem slučaju u potignućima učenika;
- posebno naglašavanje vrijednosti i efekata stručnog usavršavanja koje se odvija u školi;
- posebno naglašavanje odgovornosti pojedinca za vlastiti profesionalni razvoj (Milović, 2010, str. 29-31).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U uvodnom dijelu ovog rada, između ostalog, naveli smo, nekoliko bitnih argumenata koji predmet ovog istraživanja čine opravdanim i svrsishodnim.

Predmet istraživanja je postojeće stručno usavršavanje nastavnika i kvalitet nastave, konkretno poteškoće koje utiču na kvalitet nastave u neposrednom odgojno-obrazovnom kontekstu, a sagledane kroz prizmu nastavničkih kompetencija u okviru tri područja: planiranje i programiranje, učenje i podučavanje, te praćenje i vrednovanje.

Cilj istraživanja jeste unapređivanje kvaliteta stručnog usavršavanja nastavnika i kvaliteta nastave. Kroz preloženi model stručnog usavršavanja, zasnovan na relevantnim teorijskim postavkama i rezultatima istraživanja postojeće nastavne prakse i postojećeg stručnog usavršavanja nastavnika, dati konkretne prijedloge kojima će biti unaprijeđen kvalitet stručnog usavršavanja i kompetencije nastavnika u ključnim područjima nastavnog rada: planiranje i programiranje, učenje i podučavanje, te praćenje i vrednovanje, a samim tim i kvalitet nastavnog procesa.

Zadaci istraživanja:

1. Ispitati i analizirati poteškoće u tri područja nastavnog rada: planiranje i programiranje,

učenje i podučavanje, te praćenje i vrednovanje, sagledane kroz prizmu kompetencija nastavnika.

2. Ispitati i analizirati ključne karakteristike postojećeg stručnog usavršavanja nastavnika.

Hipoteze istraživanja:

1. U nastavnom procesu, sagledanom kroz prizmu nastavničkih kompetencija u okviru tri područja nastavnog rada: planiranje i programiranje, učenje i podučavanje, praćenje i vrednovanje, prisutne su poteškoće koje utječu na kvalitet nastavnog procesa.
2. Postojeće stručno usavršavanje nastavnika nije uređeno efikasnim sistemskim rješenjem.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Značaj, složenost i vrsta ovog istraživanja usloveli su korištenje više različitih metoda, a samim tim i tehnika i instrumenata istraživanja. Za potrebe ovog istraživanja korištene su slijedeće metode: deskriptivna metoda, kauzalna metoda, metoda teorijske analize sarvey metoda. Uz primjenu navedenih metoda istraživanja korištene su i odgovarajuće tehnike: analiza pedagoške i druge, za predmet istraživanja, relevantne dokumentacije, anketiranje, skaliranje, sistemsko neeksperimentalno posmatranje, fokus grupa i statističke tehnike obrade prikupljenih podataka. U skladu sa navedenim metodama i tehnikama istraživanja, korišteni su i odgovarajući instrumenti istraživanja: anketni upitnik, skala procjene, protokol posmatranja, fokus grupa – vodič za moderatore.

Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju iz koje je odabran uzorak ispitanika sačinjavala su 263 nastavnika razredne nastave iz 23 osnovne škole sa područja HNK-a čiji rad prati Pedagoški zavod Mostar. Poštujući osnovne kriterije pri odabiru uzorka istraživanja, istim je obuhvaćeno 75 nastavnika razredne nastave.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

U skladu sa navedenim u okviru ovog rada bit će predstavljeni rezultati analize nastavničkih kompetencija u okviru tri područja rada nastavnika u nastavnom procesu: planiranje i programiranje, učenje i podučavanje, praćenje i vrednovanje, rezultati analize stručnog usavršavanja, te definisan i predstavljen jedan od modela stručnog usavršavanja zasnovan na rezultatima spomenutih analiza.

Osnovni razlog zbog kojeg su u fokus ove analize, a i samog istraživanja, postavljene poteškoće, a ne pokazatelji kvalitetne nastavne prakse, jeste isključivo taj što je ovaj dio istraživanja trebao poslužiti kao osnova za definisanje potreba nastavnika za stručnim usavršavanjem, te kao osnova za planiranje i realizaciju modela stručnog usavršavanja.

Na osnovu realizovane analize nastavne prakse, u spomenutom kontekstu, može se izdvojiti nekoliko prisutnih i uočenih poteškoća u nastavnom procesu koje značajno utiču na njegov cjelokupan kvalitet.

Prisutan formalizam, u nastavnom procesu uočljiv u procesu planiranja, samim tim i realizacije nastavnog procesa, ali i u procesu praćenja i vrednovanja postignuća učenika. Analizom nastavnog procesa

iskazanog u okviru ovih segmenata može se kao primjer najdirektnije implikacije i manifestacije spomenutog formalizma na kvalitet nastavnog procesa navesti uočeni pristup i način pisanja nastavnih priprema. Naime, formalizam u načinu pisanja nastavnih priprema uočljiv je, prije svega, u nastojanjima nastavnika na tome da nastavna priprema sadrži sve elemente, a manje na tome da li su definisani elementi međusobno suštinski povezani, što, između ostalog, potvrđuje činjenicu da svaki nastavnik *"kome je stalno na pameti kako i u kojoj formi da prezentira neko obrazovno dobro redovito zaboravlja da iskaže samu njegovu suštinu"* (Slatina, 1998, str. 31). Konkretno, nastojeći zadovoljiti formu u spomenutom smislu, nastavnici veoma često ne promišljaju o suštini, tako da je u samoj nastavnoj pripremi veoma teško uočljivo promišljanje nastavnika o smislenoj i direktnoj povezanosti definisanog cilja, zadataka ili ishoda učenja sa definisanim nastavnim aktivnostima, posebno sa zadacima koji se postavljaju pred učenika u nastavnom procesu.

Druga identificirana poteškoća u nastavnom procesu jeste *"kreativnost"* koja je u nastavi nerijetko sama sebi svrha. Riječ je, zapravo, o nastojanju nastavnika da nastavni proces učine kreativnim, zanimljivim i zabavnim za učenika, a što, važno je istaći, već duži vremenski period predstavlja imperativ svakog pokušaja definisanja kvaliteta u nastavi, pa samim tim, i edukacija koje su u okviru stručnog usavršavanja realizuju za nastavnike. Problem, međutim, nije u nastojanju da se proces učini kreativnim, nego u činjenici da nastavnici nastojeći, pod svaku cijenu, učiniti nastavni proces kreativnim često kreativnost svode na to da ona postaje sama sebi svrha. Konkretno, ne promišljajući da li određena aktivnost ili strategija za učenike i postojeći nastavni kontekst ima "smisla", nastavnici pod svaku cijenu nastoje, nerijetko uz mnoštvo didaktičkog materijala, realizovati "kreativne" aktivnosti kako bi nastavni proces učinili "zanimljivim" potpuno pomjerajući u drugi plan cilj i suštinu nastavnog procesa. Upravo se ovakvim pristupom, nastavni proces nerijetko svodi na slučajan niz strategija, odnosno "dodavanje" novih kreativnih strategija već postojećem nastavnom kontekstu bez temeljnih teorijskih postavki, stručnog pristupa i promišljanja o suštini nastavnog procesa. Nasuprot tome, razumijevanje suštine nastavnog procesa, zapravo, je usmjereno prema cilju, odnosno ciljnoj usmjerenim nastavnim aktivnostima i rezultira potisgnućima učenika. U tom smislu, kompetentan nastavnik promišlja i kritički samoreflektuje i, što je još važnije, u skladu s tim, koriguje nastavni proces.

Metodička neutemeljenost u pojedinim segmentima nastavnog procesa jedna je od poteškoća koja se najdirektnije reflektuje na kvalitet nastavnog procesa. Prema riječima većine nastavnika posljedica je stalnog naglašavanje podjele na tradicionalnu i savremenu nastavu, odnosno stavljanja znaka jednakosti između tradicionalnog i onog što je prevaziđeno, nekvalitetno, te između savremenog i kvalitetnog. Ovakvo razumijevanje i pristup nastavi, kako ističu sami nastavnici, uslovili su, između ostalog, da metodički pristup koji se nekad učili i primjenjivali napuste i zamjenu ga savremenim pristupima, najčešće shvaćenim u kontekstu prethodno spominjane kreativnosti u nastavnom procesu. Odsustvo kritičkog

promišljanja i odnosa nastavnika prema navedenom problemu čini ovu poteškoću izuzetno ozbiljnom.

Korištenje "gotovih rješenja" bez kritičkog promišljanja o razrednom kontekstu, cilju i svrsi nastavnog procesa predstavlja još jednu identifikovanu poteškoću. Kao slikovit primjer iz nastavnog procesa može se navesti uočeni način korištenja i, uopće, odnos nastavnika prema materijalima, kako didaktičkim, tako i stručnim materijalima za nastavnike, koji se na različite načine nude nastavnicima, a sve u cilju, kako se nerijetko naglašava, unapređenja kvaliteta nastave. Naime, tokom praćenja i analize nastavnog procesa uočeno je da se spomenuti materijali, koriste u nastavnom procesu bez stručnog kritičkog osvrta i procjene kvaliteta, kao i bez gotovo bilo kakvih modifikacija spomenutih materijala usklađenih sa razrednim kontekstom.

Kada je riječ o drugom dijelu istraživanja, odnosno o postojećem stručnom usavršavanju nastavnika, posebno nastavnika razredne nastave rezultati istraživanja ukazuju na nekoliko bitnih činjenica.

Obimnijih i kvalitetnih istraživanja vezanih za stanje u oblasti stručnog usavršavanja nastavnika u bosanskohercegovačkom obrazovnom kontekstu veoma je malo, a u obrazovnom kontekstu Hercegovačko-neretvanskog kantona gotovo da ih i nema.

Stručno usavršavanje nastavnika, konkretno nastavnika razredne nastave u istraživanom obrazovnom kontekstu HNK-a definisano je postojećim zakonskim aktima, te Pravilnikom o stručnom usavršavanju, ocjenjivanju i napredovanju odgajatelja, nastavnika, profesora i stručnih saradnika (Službene novine Hercegovačko-neretvanskog kantona, broj 10/2013). I pored činjenice da je stručno usavršavanje nastavnika, kao bitan segment obra jasno definisano spomenutom legislativom, ali i brojnim reformskim dokumentima, rezultati istraživanja ukazuju na to da ne postoji efikasno sistemsko rješenje stručnog usavršavanja nastavnika. Na ovu tvrdnju ukazuju zaključci utemeljeni na rezultatima istraživanja.

Stručno usavršavanje nastavnika nije utemeljeno na iskazanim, odnosno definisanim potrebama nastavnika i postojeće nastavne prakse. Uglavnom se svodi na organizovanje različitih oblika edukacije koji su vezani za zahtjeve reformskih procesa. Jednako tako, stručno usavršavanje nije u jednakoj mjeri dostupno svakom nastavniku, niti postoji osiguran kontinuitet.

Iako su predviđeni spomenutim Pravilnikom, još uvijek ne postoje urađeni katalozi stručnog usavršavanja nastavnika. U postojećem obrazovnom kontekstu prisutne su uglavnom kratkotrajne obuke bez jasnih i mjerljivih efekata na kvalitet nastavnog procesa.

Neadekvatan i neefikasan način organizacije stručnog usavršavanja nastavnika uočljiv je, između ostalog, u činjenici koja proizilazi iz rezultata istraživanja, a koja ukazuje na to da je edukacija u prethodnom periodu bila dominantno fokusirana na "prenošenje znanja" u vidu gotovih rješenja, konkretnih primjera, odnosno "receptata" za nastavnike. Konkretno, tokom edukacije nastavnicima su kao rješenja prezentovani konkretni primjeri iz prakse, primjeri koji su „izvučeni iz konteksta“ i dati

nastavnicima bez naglašavanja kako svaki od tih primjera treba, prije svega, imati teorijsko utemeljenje i kontekst u kojem se podučava, kao i bez, posebno je važno za istaći, podsticanja nastavnika na: kritičko propitivanje, promišljanje, povezivanje sa neposrednim nastavnim kontekstom i refleksiju. Spomenuta neadekvatnost i neefikasnost uočljiva je i u činjenici da organizovani oblici edukacije nisu praćeni kontinuiranom podrškom nastavnicima u implementaciji stečenih kompetencija u neposrednom nastavnom procesu.

Sveobuhvatna evaluacija edukacije u okviru stručnog usavršavanja ne postoji. Ista se uglavnom svodi na evaluaciju kroz različite evaluativne listove koje učesnici edukacije popunjavaju neposredno nakon edukacije. Spomenuta evaluacija ne podrazumijeva procjenu programa edukacije, niti postoji evaluacija u smislu procjene efekata koje različiti oblici edukacije imaju na kvalitet neposrednog nastavnog procesa, posebno na nivo učeničkih postignuća.

Organizovani oblici stručnog usavršavanja nastavnika nisu utemeljeni na andragoškim teorijama, odnosno sama edukacija veoma često nije utemeljena na poštivanju karakteristika učenja odraslih, konkretno, principa na kojima počiva učenje i podučavanje odraslih.

Certifikati ili druge vrste potvrda za nastavnike nakon realizovanih oblika edukacije uglavnom se svode na konstataciju o prisustvu određenom broju sati obuke. Ne postoje definisani načini „provjere“ i procjene stečenih znanja, vještine ili kompetencija koji se navode u ciljevima edukacije.

Stručno usavršavanje nastavnika na nivou škole uglavnom se ostvaruje kroz realizaciju oglednih ili uglednih časova, izradu stručnih radova na određene teme, ali i kroz edukacije radioničkog tipa.

Sistemska i kontinuirano vođena sveobuhvatna evidencija o relizovanim oblicima stručnog usavršavanja nastavnika na području HNK-a ne postoji.

Posebno važna karakteristika stručnog usavršavanja nastavnika, koja značajno utječe na kvalitet, cjelokupnog procesa, jeste nepostojanje adekvatnog finansijskog okvira za realizaciju istog.

U skladu sa rezultatima predstavljene analize nastojali smo osmisliti i realizovati model kojim bi se pokušale korigovati neke od spomenutih karakteristika postojećeg stručnog usavršavanja, te na taj način, kroz stečene ili unaprijeđene kompetencije nastavnika, pokušao unaprijediti i sam kvalitet nastave.

„Model“ stručnog usavršavanja nastavnika razredne nastave nastao je kao odgovor na rezultate realizovanog ispitivanja i analize postojeće nastavne prakse, te postojećeg stručnog usavršavanja.

U skladu sa navedenim, kao i u skladu sa teorijskim postavkama, osmišljen je model stručnog usavršavanja pod nazivom „*Od planiranja nastavnog procesa do ocjenjivanja učeničkih postignuća*“. Edukacija je planirana kroz tri modula: *Planiranje podučavanja i učenja u nastavnom procesu, Strategije smislenog podučavanja i učenja – kreiranje i primjena efikasnih strategija, metoda i aktivnosti podučavanja i učenj*, te *Praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika – kreiranje i primjena efikasnih strategija praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća*. Svaki od modula direktno se

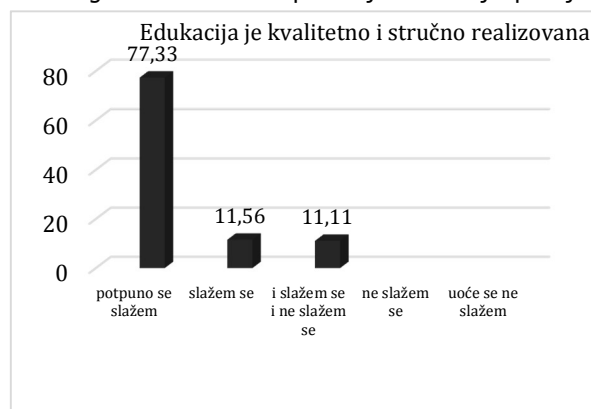
odnosio na ključne kompetencije nastavnika u okvir prethodno navedenih područja rada. Edukacijom je bilo obuhvaćeno 75 nastavnika razredne nastave. Edukacija je planirana i realizovana u okviru 150 planiranih sati neposredne edukacije, te individualnog i timskog rada kroz samorefleksivnu praksu.

Kada je riječ o neposrednom načinu organizacije može se istaći nekoliko osnovnih karakteristika ovog modela edukacije: iskustvo nastavnika kao jedno od ključnih polazišta edukacije, teorijska osnova i praktičan rad utemeljeni na proširenom shvatanju procesa učenja, sistematičan i postupan rad, aktivno učešće nastavnika, samorefleksivna praksa kroz samostalan i individualan rad nastavnika, kao i samostalan rad na nivou malih profesionalnih zajednica koje uče na nivou škole, analiza aktivnosti realizovanih u spomenutom kontekstu, te kontinuirano praćenje i podrška nastavnicima. Sve navedeno omogućilo je nastavnicima da tokom edukacije aktivno uče, kritički promišljaju, razmjenjuju vlastita mišljenja i stavove, kao i način razumijevanja onog o čemu su učili, da u nastavnom procesu „probaju“ ono što su učili, a da onda, uz pomoć, praćenje i podršku voditelja edukacije, svaki korak detaljno i kvalitetno reflektuju i sumiraju uz konkretne zaključke. U atmosferi međusobnog poštovanja, kvalitetne komunikacije i saradnje, sve spomenuto učesnicima je olakšavalo proces učenja, a voditeljima edukacije osiguravalo kvalitetnu povratnu informaciju o realizovanoj edukaciji, ali i o nastavnicima, odnosno o njihovom radu i postignućima tokom edukacije.

Načinom certifikacije osigurano je da se stečene kompetencije provjere na konkretnim zadacima za učesnike utemeljenim na postavljenim ciljevima edukacije, ali i na procesu učenja tokom same edukacije.

Evaluacija cjelokupnog procesa edukacije urađena na osnovu analize cjelokupnog materijala nastalog na osnovu praćenja rada nastavnika, te ispitivanjem njihovih stavova o realizovanoj edukaciji. Ono što je preostalo jeste da se efekti edukacije ispituju u neposrednoj nastavnoj praksi.

U kontekstu evaluacije realizovanog modela stručnog usavršavanja izdvojeni su stavovi nastavnika istaknuti kroz odgovore na neke od postavljenih tvrdnji i pitanja.



Grafički prikaz 1. Stavovi nastavnika o realizovanoj edukaciji

Na postavljenu tvrdnju: „Realizovani model stručnog usavršavanja je usklađen sa mojim potrebama i interesovanjima“ 81, 12% nastavnika stav su iskazali

kroz odgovor „potpuno se slažem“, dok je njih 19, 88% svojim odgovorom istaklo da se „i slaže se i ne slaže“ sa postavljenom tvrdnjom.

Na pitanje šta im je tokom edukacije bilo posebno važno, najfrekventniji odgovori nastavnika bili su: kvalitetna međusobna komunikacija i saradnja, aktivno učešće nastavnika, konkretni i praktični primjeri iz neposredne nastavne prakse, praćenje i podrška nastavnicima, analiza realizovanih aktivnosti, iskustvo nastavnika kao polazište edukacije, samostalan i individualan rad u neposrednoj nastavnoj praksi (samorefleksivna praksa), samostalan rad na nivou malih profesionalnih zajednica koje uče u školama, sigurno okruženje za učenje, te sistematičan i postupan rad.

Na samom kraju ove kratke analize izdajamo i nekoliko izjava nastavnika, učesnika edukacije na postavljeno pitanje: „Koji Vam je dio obuke bio najzanimljiviji i najkorisniji? Zašto?“:

„Sve je bilo zanimljivo jer učimo kako školu pamćenja pretvoriti u školi mišljenja.“

„Najzanimljiviji dio obuke ne bih mogla izdvojiti, jer svaki trenutak obuke je bio zanimljiv i poučan.“

„Ova obuka je „zagrebala“ po površini moga uma, trgnula me iz šablonskog pamišljanja i podstakla na kritički odnos prvenstveno prema svom radu, ali i promišljanju u cjelini.“

„Predložila bih da bude što više ovakvih korisnih vrijednih seminara koji su strašno vrijedni svakog trenutka provedenog ovdje. Hvala na lijepim i korisnim savjetima.“

ZAKLJUČAK

Ključni rezultati istraživanja, fokusirani na uočene poteškoće u nastavnom procesu ukazuju na: prisutan formalizam u nastavnom procesu, „kreativnost“ u nastavi koja je sama sebi svrha, metodičku neutemeljenost u pojedinim segmentima nastavnog procesa, korištenje „gotovih rješenja“ bez kritičkog

promišljanja o razrednom kontekstu, cilju i svrsi nastavnog procesa. U kontekstu stručnog usavršavanja nastavnika, rezultati su, između ostalog, ukazali na nepostojanje efikasnog sistemskog rješenja stručnog usavršavanja. Na osnovu realizovanog istraživanja možemo konstatovati da su obje postavljene hipoteze istraživanja potvrđene.

Na rezultatima istraživanja osmišljen je i realizovan model stručnog usavršavanja nastavnika zasnovan na principima učinkovitog razvojno orijentisanog stručnog usavršavanja.

Zaključak koji se, osnovu realizovanog istraživanja, ali i realizovanog modela stručnog usavršavanja nastavnika, nameće jeste da je ulaganje u razvoj nastavničke profesije najvažnija pretpostavka za doseganje visokih obrazovnih rezultata. Ukoliko želimo osigurati razvoj nastavničke profesije, odnosno ukoliko želimo graditi, razvijati i unapređivati kompetencije nastavnika, kao garant kvalitetne nastave i visokih obrazovnih rezultata, neophodno je, pored kvalitetnog inicijalnog obrazovanja nastavnika, osigurati učinkovito razvojno orijentisano stručno usavršavanje koje je isključivo u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika i koje, kao takvo, predstavlja otvoren, dinamičan i trajan proces u čijem središtu je sam nastavnik.

LITERATURA

- Milović, S. (2010). Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju. U S. Milović (ur.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (str. 27-35). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Pravilnik o stručnom usavršavanju, ocjenjivanju i napredovanju odgajatelja, nastavnika, profesora i stručnih saradnika. Službene novine HNK-a, broj 10/2013.
- Radna grupa za obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika/ca. (2017). *Standardi zanimanja - vodič za nastavnike*. Republikovani interni dokument.
- Slatina, M. (1998). *Nastavni metod*. Sarajevo: Filozofski fakultet.

INFORMACIJE O AUTORIMA

Meliha Spahić

Pedagoški zavod Mostar
e-mail: melialic@hotmail.com

Anesa Salihagić

Osnovna škola „Suljo Čilić“ Jablanica
e-mail: an.salihagic@gmail.com