

Stanislava Marić Jurišin
Borka Malčić

SAMOPROCENA NASTAVNIČKE PROFESIJE U SAVREMENOM OBRAZOVNOM KONTEKSTU



Novi Sad, 2022.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD
21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Za izdavača
Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš

Stanislava Marić Jurišin
Borka Malčić

**SAMOPROCENA NASTAVNIČKE PROFESIJE U SAVREMENOM
OBRAZOVNOM KONTEKSTU**

Recenzenti
Prof. dr Olivera Knežević Florić, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Prof. dr Svetlana Kostović, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Prof. dr. sc. Kornelija Mrnjaus, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet
Doc. dr Dejan Đorđić, Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru

Lektor
Jasmina Marić Bireš

Tehnička priprema
Igor Lekić

ISBN
978-86-6065-736-9

URL
<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2022/978-86-6065-730-7>



Novi Sad, 2022.

Zabranjeno preštampavanje i fotokopiranje. Sva prava zadržava Izdavač i autor.
Sadržaj i stavovi izneti u ovom delu jesu stavovi autora i ne odražavaju nužno stavove
Izdavača, stoga Izdavač ne može snositi nikakvu odgovornost prema njima.

Knjigu posvećujemo svim nastavnicima koji svojim znanjem, entuzijazmom, samoprocenom i hrabrošću doprinose očuvanju i unapređenju ove jedinstvene profesije.

Autorke

SADRŽAJ

Doc.dr Stanislava Marić Jurišin

Doc.dr Borka Malčić

SAMOPROCENA NASTAVNIČKE PROFESIJE U SAVREMENOM OBRAZOVNOM KONTEKSTU.....	9
---	---

Doc. dr Stanislava Marić Jurišin, doc. dr Borka Malčić

UVOD.....	10
NASTAVNIK IZMEĐU LIČNOG I PROFESIONALNOG RAZVOJA	12
Zašto su i kome nastavnici važni?	12
Profesionalizam u nastavničkoj branši	17
Profesionalni identitet kao konstrukt samorazvoja.....	19
Modeli, komponente i indikatori profesionalnog identiteta.....	22
Nastavnik kao kreator vlastitog profesionalnog identiteta	24

Doc. dr Stanislava Marić Jurišin

ČIME SE DANAS MERI KVALITET U OBRAZOVANJU?	31
Društvene promene i reforme obrazovnog sistema u Srbiji	31
Strategije obrazovanja u periodu tranzicije	36
Nastavničke kompetencije	40
Pojam i vrste nastavničkih kompetencija	42
Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i potreba za „mekim veštinama“	47
Učinkovit nastavnik.....	49

Doc. dr Borka Malčić

CELOŽIVOTNO UČENJE I PROFESIONALNI RAZVOJ U NASTAVNIČKOJ PROFESIJI	54
Koncept celoživotnog učenja.....	54
Elementi celoživotnog učenja.....	57
Benefiti celoživotnog učenja	59
Profesionalni razvoj kao neophodan konstrukt u 21.veku	60
Teorije i faze profesionalnog razvoja nastavnika	64
Modeli profesionalnog razvoja nastavnika	70
Faktori efikasnog profesionalnog razvoja nastavnika	73

Doc. dr Stanislava Marić Jurišin

NASTAVNIČKA SAMOPROCENA	78
Komponente nastavnikove samoprocene	80
Karakteristike i strategije nastavničke samoprocene	86
Potreba za nastavničkom samoprocenom	92

Doc. dr Borka Malčić

NASTAVNIČKA REFLEKSIJA	95
Refleksija i refleksivna praksa	95
Komponente nastavničke refleksije	98
Modeli refleksivne prakse	99
Nastavnik – refleksivni praktičar	102
Kako se postaje refleksivni nastavnik?	105
Značaj refleksije za profesionalni razvoj nastavnika	106

Doc. dr Borka Malčić

NASTAVNIČKA SAMOEFIKASNOST	109
Pojam samoefikasnosti	109
Nastavnička samoefikasnost	111
Izvori samoefikasnosti nastavnika	116
Instrumenti za procenu nastavničke samoefikasnosti	118
Samoefikasnost nastavnika – implikacije za profesionalni razvoj	122

Doc. dr Stanislava Marić Jurišin

NASTAVNIČKA AUTONOMIJA	126
Pojam i definicija nastavničke autonomije	126
Aspekti i karakteristike nastavničke autonomije	130
Autonomija nastavnika u sprezi sa relevantnim konstruktima	137
Potreba za nastavničkom autonomijom	142

Doc. dr Stanislava Marić Jurišin, doc. dr Borka Malčić

TEORIJSKA POLAZIŠTA ISTRAŽIVANJA	146
--	-----

Doc. dr Borka Malčić, doc. dr Stanislava Marić Jurišin

METODOLOŠKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA	151
Definisanje i opis predmeta i problema istraživanja.....	151
Cilj i karakter istraživanja.....	153
Zadaci istraživanja.....	153
Hipoteze istraživanja	154
Varijable istraživanja.....	154
Uzorak i procedura istraživanja.....	157
Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	160
Statistička obrada podataka	163

Doc. dr Borka Malčić, doc. dr Stanislava Marić Jurišin

REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	164
Deskriptivni pokazatelji ispitanih skala.....	164
Korelacija individualnih karakteristika u odnosu sa postavljenim varijablama ..	167
Samoprocena nastavnika i individualne karakteristike.....	167
Nastavnička samoeфикаsnost i individualne karakteristike	174
Nastavnička refleksija i individualne karakteristike.....	176
Autonomija nastavnika i individualne karakteristike	177
DOPRINOS ISPITIVANIH VARIJABLI (SAMOEFIKASNOSTI NASTAVNIKA, NASTAVNIČKE AUTONOMIJE I NASTAVNIČKE REFLEKSIJE) U PREDIKCIJI FAKTORA NASTAVNIČKE SAMOPROCENE	186
Uticaj samoeфикаsnosti nastavnika na samoprocenu nastavničke profesije.....	186
Uticaj autonomije nastavnika na samoprocenu nastavničke profesije.....	188
Uticaj nastavničke refleksije na samoprocenu nastavničke profesije	190
Uloga svih ispitivanih prediktorskih varijabli u predikciji nastavničke samoprocene	192

Doc. dr Stanislava Marić Jurišin, doc. dr Borka Malčić

DISKUSIJA I IMPLIKACIJE	202
Izraženost ispitanih konstrukata, individualne i profesionalne karakteristike nastavnika kao determinante nastavničke samoprocene, autonomije, samoeфикаsnosti i refleksije	202
Samoeфикаsnost nastavnika u relaciji sa nastavničkom samoprocenom	210
Nastavnička autonomija i samoprocena nastavnika	212

Nastavnička refleksija kao činilac diferencijacije u nastavničkoj samoproceni..	213
Uloga svih ispitivanih prediktorskih varijabli u predikciji nastavničke samoprocene.....	214
Ograničenja istraživanja i preporuke.....	217

Doc. dr Stanislava Marić Jurišin, doc. dr Borka Malčić

ZAKLJUČAK	219
-----------------	-----

LITERATURA.....	223
-----------------	-----

Doc.dr Stanislava Marić Jurišin

Doc.dr Borka Malčić

SAMOPROCENA NASTAVNIČKE PROFESIJE U SAVREMENOM OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Predgovor

Tema, kojom smo odabrale da se bavimo u ovoj knjizi, nije došla slučajno. Stava smo da nastavnički poziv, danas više nego ikad, zavređuje da se njime bavimo suštinski, smisleno i posvećeno upravo iz razloga što i „pravi nastavnici” (nastavnici profesionalci kako ih u knjizi zovemo) na isti taj način pokušavaju njime da se bave. U toj, često donkihотовskoj, borbi sa vetrenjačama oni daju svoj maksimum kako bi postigli promene koje su nekada toliko male i sitne na oko, a toliko značajne za one kojima se dešavaju. S obzirom na to da je u našoj vaspitno-obrazovnoj praksi postalo pravilo, a ne izuzetak da se o onima koji brinu ne brine niko, mi smo osetile potrebu da barem ukažemo (nadamo se samo podsetimo) koliko su pravi nastavnici značajni i da bi za njih profesionalno, ali i lično bilo neophodno da se konstantno usavršavaju i razvijaju. Oni sami mogu na tom polju da učine mnogo upravo putem procesa samoprocene i refleksije, uz pospešivanje samoeфикаsnosti i očuvanje i negovanje vlastite autonomije i profesionalnog identiteta i integriteta. Dobar nastavnik je „temelj” dobre škole. Shodno svemu navedenom mi na pitanje da li su i kome nastavnici važni, odgovaramo – Jesu, važni su svima nama! Samo to još možda nismo osvestili na adekvatan način. Na svu sreću pred nama je put celoživotnog učenja...

*„Moć je data samo
onima koji se usude da
se sagnu i podignu je.
Samo jedna stvar je
bitna, samo jedna, biti u
stanju da se usudiš.”*

Fjodor Mihajlovič Dostojevski

UVOD

U znatanom broju istraživanja (Kostović, 2008; Malčić, Tančić i Kostović, 2017; Dragojević i Marić Jurišin, 2021) potvrđeno je da je uloga koju nastavnici imaju u okviru vaspitno-obrazovnog procesa ključna i nezamenljiva. Pojedini istraživači ističu da je u „istraživačkom diskursu ova činjenica postala opšte mesto, na koje nisu uticale brojne diskusije o karakteru i specifičnostima te uloge, o vrstama profesionalnog pripremanja i usavršavanja nastavnika, neophodnim kompetencijama i promenama koje savremeni razvoj donosi” (Popović, 2019a:143). Međutim, nepovoljni materijalni uslovi rada, upitan kvalitet inicijalnog obrazovanja nastavnika i motiva za bavljenje nastavničkom profesijom, društveni i socijalni status nastavnika, „polu” reforme obrazovnog sistema i nejasne obrazovne paradigme kojima se teži, nadostatak nastavnih sredstava za rad, veliki broj učenika u odeljenju, niski lični dohoci i nebriga prosvetnih vlasti usloveli su niz problema koji su u proteklom periodu i stvorili priliku za otvaranje vrata rezistentnosti nastavnika na promene. Takođe, svedoci smo da globalni trendovi glorifikovanja veštačke inteligencije i informaciono-komunikacionih tehnologija doprinose degradaciji nastavničke profesije.

Nije novina da efikasnost vaspitno-obrazovnog sistema zavisi u velikoj meri od samih nastavnika, nivoa njihovog inicijalnog i kontinuiranog obrazovanja, društvenog statusa, stručnosti/kompetentnosti i iskustva. Stručnost nastavnika danas obuhvata više od naučno/tehnološkog znanja, ona uključuje i socijalno/iskustveno razumevanje stečeno u okviru nastavnog procesa. Nezanemarljiv deo nastavnikove stručnosti potiče upravo iz njegovog praktičnog iskustva, međutim, uprkos tome što je profesionalno iskustvo neophodan uslov nastavnikove stručnosti, ono nije ujedno i dovoljan uslov (Lampert & Clark, 1990). Ukoliko se iskustvom želi povećati stručnost nastavnika, ono mora postati predmet samorefleksije i samoprocene nastavnika, kako bi zatim došlo i do unapređivanja nastavnikove prakse. Nakon usvojenih teorijskih postulata tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika, neophodan je permanentan ciklus smene iskustava, refleksije i unapređivanja koje čine nastavnikov profesionalni rast i razvoj. Nastavnici uče radeći, međutim, to učenje je svrsishodno samo onda kada tokom sopstvenog rada oni i promišljaju o njemu, kritički ga analiziraju i vlastite buduće akcije postuliraju (temelje) na tako stečenom znanju. Kada je reč o obrazovanju nastavnika, od njega se očekuje da zadovolji dve vrste potreba:

nastavnikove lične i profesionalne potrebe kao i potrebe društva. U tom kontekstu nastavnike je poželjno permanentno osnaživati za celoživotno učenje i internalizaciju procesa samoprocene i samorefleksije kao prediktora ličnog i profesionalnog rasta.

Celoživotno učenje i usavršavanje nastavnika posledica je društvene potrebe za kompetentnim nastavnikom, koji će biti u stanju da svoje vaspitno-obrazovno delovanje konstantno prilagođava promenama i zahtevima savremenog društva i tako osigura kvalitetan nivo vaspitno-obrazovnog procesa. Na taj nači kompetentan nastavnik istovremeno doprinosi razvoju društva i reprezentuje vlastitu potrebu da se u „vaspitno-obrazovnoj komunikaciji samoodređuje, razvija i usavršava što je u skladu sa prirodom pedagoškog procesa kao načina spoznaje istine” (Tischler, 2007:294). Step en uspešnog prilagođavanja škole savremenom i realnom društvenom kontekstu zavisi upravo od sposobnosti nastavnika i njegove svesti o značaju samoprocene, samorefleksije, autonomije i samoeфикаsnosti kao suštinskih odrednica u njegovom ličnom i profesionalnom razvoju. To je ujedno i tema ove knjige i sprovedenog istraživanja koje je pred vama. Analizirajući položaj nastavnika u našoj školi, reformske procese, koncept celoživotnog učenja, profesionalni identitet nastavnika, nastavničku samoprocenu, nastavničku autonomiju, nastavničku samoeфикаsnost i nastavničku refleksiju, pokušale smo da ukažemo na značaj osnaživanja i afirmacije nastavničkog poziva kao presudnog faktora kvalitetnog obrazovanja i postizanja dobrobiti za sve aktere vaspitno-obrazovnog procesa.

NASTAVNIK IZMEĐU LIČNOG I PROFESIONALNOG RAZVOJA

Zašto su i kome nastavnici važni?

Nije moguće pisati i promišljati o nastavniku i njegovoj profesiji, a ne zapitati se odmah na početku *Ko je nastavnik? Šta ga definiše i šta ga opisuje? Da li je on praktičar, stvaralac ili kreator? I da li se njegova delatnost svodi pod profesiju ili pod poziv?* U tom svetlu S. Kostović ističe da je nastavnik, u stvari, odlučujuća varijabla školskog konteksta i otvara uvek aktuelnu dilemu „da li je nastavnička profesija više nalik na Sizifov posao (svake godine, iznova, sa novim generacijam podižemo teški kamen idući ka vrhu), ili na Pigmaliona (vajamo li, prema svojim očekivanjima učenike pomažući im da spremno, sa dovoljno intelektualne, emocionalne i socijalne kondicije trče svoje životne staze)“ (Kostović, 2008:7). Od 2000-ih i započetih reformskih procesa nastavniku se pripisuju svojstva poput saradničkih, savetodavnih, vaspitnih. On je takođe prepoznat kao stručnjak koji ima zadatak i umeće da organizuje vaspitno-obrazovni proces, da poučava učenike te da „im svojim postupcima pomaže da svesno, sa razumevanjem i aktivno usvajaju nastavne sadržaje, razvijaju sposobnosti i ukupne potencijale“ (Kostović, 2005:39). Značajno je naglasiti da se pod terminom nastavnik, u ovom slučaju, podrazumeva lice koje se bavi nastavom i da se ovim pojmom obuhvataju svi prosvetni radnici koji rade u nastavi (učitelji – nastavnici razredne nastave, nastavnici predmetne nastave, profesori) (ibidem). U stručnoj, ali i široj javnosti se često postavlja pitanje o značaju nastavnika u savremenom školskom kontekstu, što jasno ukazuje na činjenicu da ne postoji konsenzus u okviru stručne, naučne i šire javnosti u vezi sa ovim pitanjem. S jedne strane nastavniku se pripisuju svojstva „pedagoške veličine“, ali se on istovremeno i magrinalizuje uz jasno izražavanje skepse prema njegovom značaju (Kostović, 2005). Međutim, brojna su naučna istraživanja (Kostović, 2005; Malčić, Tančić & Kostović, 2017), koja potvrđuju značaj nastavnika u vaspitno-obrazovnoj praksi i u okviru kojih se nastavnik ističe kao centralna varijabla vaspitno-obrazovnog rada. Pomenuta istraživanja je moguće rasporediti u nekoliko klastera: istraživanja koja se bave odgovorom na pitanje kakav je idealan nastavnik – aksiološka; istraživanja koja teže ka tome da odgovore na pitanje kakav je realan nastavnik – empirijska; istraživanja koja teže ka tome da odgovore na pitanje kakav treba da bude nastavnik – normativna; istraživanja koja teže ka tome da odgovore na pitanje koje metode, sredstva, principe nastavnik koristi u nastavi – didaktička; istraživanja koja teže ka tome da odgovore na pitanje kako nastavnik dimenzionira relacije sa svojim učenicima – interakcionista. Dobijeni

rezultati istraživanja svedoče o tome da se „stručnost nastavnika, njegove osobine, vrednosni sistem, emocionalna stabilnost, način komunikacije sa učenicima, pokazuje kao značajan faktor koji može da podstiče ili usporava razvoj učenika, da otežava ili olakšava usvajanje sadržaja, da pozitivno ili negativno utiče na njegov socijalni razvoj“ (Kostović, 2008:33).

Nastavnik ima status „najvrednije školske imovine“ i predstavlja glavnog čionioca organizacije i realizacije nastave (Beara, Popović, & Jerković, 2019). Reč je osobi koja je u najvećoj meri odgovorna za ishode obrazovanja i razvijanje kompetencija kod učenika (Marić Jurišin i Malčić, 2021). Nastavnik, dakle, ima značajnu obrazovnu, ali i vaspitnu ulogu. Ostale uloge koje mu se pripisuju su: uloga organizatora, mentora, savetnika, saradnika, moderatora. Međutim, uprkos svim tim ulogama i insistiranju na stručnosti i profesionalnosti nastavnika, važno je imati u vidu da je nastavnik pre svega čovek, ličnost. Upravo je prema brojnim naučnicima pre svega ličnost nastavnika apostrofirana kao ključna varijabla vaspitnog rada. Gecels i Džekson (Getzels & Jackson, 1963 prema Bogosavljević, 2010) upotrebljavaju termin „ličnost nastavnika“ kako bi ukazali na celinu ponašanja, uzimajući u obzir istovremeno kognitivne i afektivne aspekte poput vrednosti, stavova, interesovanja, potreba i adaptacije. Isti autori naglašavaju i da je kod nastavnika primarna njegova socijalna uloga koju apriori nije jednostavno odrediti i definisati. Svojstva nastavnikove ličnosti predstavljala su preokupaciju brojnih istraživača poput Bluma (1956), Gecela i Džeksona (1963), Krejtvola (1969), Hofštetera (1972), Špila (1972), Đorđevića (2003), Suzića (2005)... (Bloom, 1956; Getzels & Jackson, 1963; Krathwohl, 1969; Hofstatter, 1972 prema Bogosavljević, 2010; Đorđević, 2003; Suzić, 2005). Suzić (2005) iznosi zanimljivo zapažanje konstatujući da se pod sintagmom „osobine nastavnika“ često navode različita svojstva nastavnika od njegove ličnosti, preko svojstava vezanih za njegovu profesiju, nastavnikovih vrednosti i moralnih kvaliteta. Đorđević smatra da se kao uopšteno i značajno „svojstvo ličnosti nastavnika može najpre prihvatiti pravednost i postojanost karaktera nastavnika i njegov odnos prema drugima, što zajedno sa doslednošću i savladavanjem teškoća dovodi do formiranja nastavnikovog autoriteta“ (Đorđević, 2003:21). Šipli i saradnici (Schipley, 1972 prema Đorđević, 2003) u svom istraživanju polaze od pretpostavke da ne postoje idealni i savršeni nastavnici, već da postoje nastavnici sa visoko pozitivnim svojstvima poput: emocionalne stabilnosti; simpatije i taktičnosti; strpljenja, častoljublja i iskrenosti; organizatorskih sposobnosti; demokratskog vođstva i upravljanja; podsticajnog stava i negovanja profesionalnog statusa i profesionalne pripadnosti. Jednu od sveobuhvatnijih studija o svojstvima nastavnika sproveo je Rajans (Ryans, 1960 prema Đorđević,

2003) i predstavio model razlikovanja dobrih i loših nastavnika „nasuprot očekivanju individualnih, ličnih svojstava kod obe grupe“ (Đorđević, 2003:22). Na temelju ovog i sličnih istraživanja dolazi do stvaranja skala ili inventara osobina „dobrih“ nastavnika, a zahtevi koji imaju potencijal da objasne uspeh ili neuspeh nastavnika u nastavnom procesu mogu se prikazati posredstvom tri kategorije i odnose se na profesionalna svojstva nastavnika, kako lična tako i društvena (Bogosavljević, 2010). Strong (2007) navodi da dobar nastavnik ima sledeće odlike: stalo mu je do učenika i do vaspitno-obrazovnog procesa; podstiče, afirmiše i ohrabruje svoje učenike; dobar je slušalac; ima razumevanja za učeničke brige i dileme; trudi se da izistinski poznaje svoje učenike; pravičan je i zavređuje poštovanje svojih učenika, ali i on poštuje njih; podstiče socijalnu interakciju i komunikaciju među učenicima; širi entuzijazam po pitanju učenja i poučavanja; preuzima ulogu lidera na polju motivacije; posvećen je svom pozivu; sprovodi refleksivnu praksu; podstiče razvoj kritičkog mišljenja i aktivizma kod svojih učenika; ima visok stepen autonomije u svom radu i vičan je samoproceni sopstvenog rada; permanentno se profesionalno razvija. Iz svega navedenog možemo konstatovati da se kvalitet nastavnika „pozicionira kao relativna kategorija budući da postoje različite vrste i verzije opisa dobrog nastavnika, kao i različite perspektive i pristupi samom problemu. Ukoliko pak posmatramo različita pojedinačna nastojanja da se otkriju i definišu odlike dobrih nastavnika, možemo uvideti da se kvalitet postavlja kao apsolutni koncept – u njima se traga za univerzalnim, opštevažećim odlikama“ (Stančić, 2015:42).

U kontekstu kvaliteta rada nastavnika, koji se zatim poistovećuje sa kvalitetom njihove ličnosti, postavlja se pitanje procene tog kvaliteta. Miler (Miler, 1978 prema Đorđević, 2003) smatra da su učenici ti koji su u najboljem položaju da procenjuju rad svojih nastavnika, međutim ova teza ima nekoliko problematičnih tačaka od kojih se posebno ističu: nemogućnost učenika da adekvatno proceni uspešnost nastavnika dok i sam ne stekne adekvatno zvanje i uključi se u proces rada; učenici često nisu saglasni oko identifikacije uspešnih i neuspešnih nastavnika; procena nastavnika ne spada u nadležnosti učenika. Lanšer (ibidem) iznosi zapažanje prema kojem su upitne i procene koje nastavnici daju o profesionalnoj kompetentnosti svojih kolega, s obzirom na to da su aspekti na kojima se ove procene zasnivaju često nerelevantni; međutim „objektivnost i pozdanoost procene od strane kolega može se povećati i učiniti pouzdanijom, između ostalog i boljim upoznavanjem kolega, timskim posetama nastavi i sl.“ (Bogosavljević, 2010:154). Činjenica je da i učenici i kolege imaju mogućnost kontinuiranog praćenja i procene rada nastavnika, za razliku od rukovodstva škole, inspektora i prosvetnih vlasti. Nažalost, u skladu sa vrednovanjem nastavničke

profesije i položaja škole i njenih delatnika u društvu, kvalitet rada nastavnika se mahom vrednuje posredstvom ostvarivanja konkretnih rezultata (uspeha koji učenici postižu) i postizanja nekog kratkoročnog cilja. Kvantitativni pokazatelji definišu kvalitet te shodno tome i „odnos nastavnika prema razvijanju kvaliteta rada u ovom diskursu uglavnom karakterišu niska inicijativa nastavnika da nešto menjaju u svojoj konkretnoj praksi jer: kao odlučujuće vide spoljašnje činioce na koje ne mogu da utiču, smatraju da je potrebno prevashodno menjati sistem, ili su generalno bezvoljni da se angažuju u tome“ (Stančić, 2015:6). Osnaživanje nastavničke inicijative po pitanju unapređenja kvaliteta rada zahtevalo bi kontinuiran rad od strane nastavnika na „razvijanju sebe“ i sopstvene prakse, odnosno unapređivanje procesa stvaranja, pokretanja, inoviranja vlastite prakse. Đorđević (2003) ističe ulogu i značaj nastavnikove samoprocene, posredstvom koje nastavnik neguje kritički odnos prema sebi, procenjujući vlastite kvalitete i mogućnosti uz jasnu sliku o problemima i izazovima sa kojima se susreće u svojoj praksi. On takođe smatra da samoprocenjivanje dovodi do razvoja samosvesti i na taj način može pozitivno uticati na kvalitet nastavnog procesa. Shodno tome samoprocena bi trebalo da preraste u stil i kontinuirani proces nastavničke evaluacije, što bi za implikaciju trebalo da ima unapređenje i poboljšanje vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada, ali i lični rast i razvoj nastavnika.

Da su nastavnici važni i bitni za obrazovni sistem, deklarativno je naznačeno i vidljivo u brojnim izveštajima (Politike obrazovanja i usavršavanja, 2010) i za očekivati je da bi obrazovne politike u skladu sa tim trebalo i da deluju na dva nivoa. Prvi nivo se odnosi na nastavničku profesiju u celini, sa težnjom poboljšanja statusa profesije i veće konkurentnosti na tržištu rada, dok je drugi nivo uže definisan i ima za cilj privlačenje i zadržavanje određenih tipova nastavnika u sistemu. Prikaz ova dva nivoa je dat u tabeli 1 *Implikacije politika* (Politike obrazovanja i usavršavanja, 2010:16). Jedan od preduslova za ostvarivanje navedenih strategija jeste i postizanje i institucionalno garantovanje „stručne autonomije koja podrazumeva samokontrolu i samodisciplinu prosvetnih radnika regulisanu normama profesionalne etike. Zato je potrebna zakonska regulativa koja doprinosi ravnoteži između ograničenja i profesionalnih privilegija, norme koje se odnose na nastavničku profesiju, pojačavanje aktivnosti i uloge profesionalnih, strukovnih organizacija nastavnika i oslobađanje škole od preterane državne kontrole uz povećano učešće u njenom delovanju u lokalnoj zajednici“ (Kostović, 2008:30). Dakle, to da su nastavnici bitni svima onima koji su u posrednoj ili neposrednoj vezi sa vaspitno-obrazovnim procesom (prosvetne vlasti, roditelji, učenici, obrazovni sistem, uža i šira društvena zajednica) ne sme ostati samo naziv publikacije ili floskula koja se provlači kroz pisanu reč.

Neophodno je kod svih njih osvestiti značaj nastavnika za kvalitetno vaspitanje i obrazovanje i na taj način osnažiti nastavnike da i sami opet počnu da veruju da su bitni kako drugima , tako i sebi.

Tabela 1

Implikacije obrazovnih politika

Cilj politika	Akcije usmerene na profesiju nastavnika kao celinu	Akcije usmerene na određene tipove nastavnika ili škola
Pretvaranje profesije nastavnika u privlačan izbor karijere	Poboljšati imidž i status podučavanja Poboljšati konkurentnost zarade nastavnika Poboljšati uslove zaposlenja Iskoristiti višak nastavnika	Proširiti izvor potencijalnih - nastavnika Ostvariti fleksibilniji mehanizam nagrađivanja Poboljšati uslove prijema novih nastavnika Razmotriti kompromise - između broja učenika po nastavniku i prosečne zarade nastavnika
Unapređivanje znanja i veština nastavnika	Razvijanje profila nastavnika Posmatrati usavršavanje nastavnika kao proces Ostvariti fleksibilnije i efikasnije obrazovanje nastavnika Akreditovati programe za - obrazovanje nastavnika Integrisati profesionalno usavršavanje tokom celokupne karijere	Unaprediti izbor osoba koje se obrazuju za zvanje nastavnika Poboljšati praksu tokom obrazovanja Sertifikovati nove nastavnike Osnažiti programe uvođenja u posao
Pronalaženje, odabir i zapošljavanje nastavnika	Omogućiti fleksibilnije oblike zaposlenja Omogućiti školama veću odgovornost pri rukovođenju nastavničkim kadrom Rešiti potrebe za privremenim zapošljavanjem Poboljšavati razmenu -	Raširiti kriterijum selekcije nastavnika Ustanoviti obavezan probni - period Podsticati veću pokretljivost nastavnika

	informacija i nadgledanje ponude nastavnika	
Zadržavanje efikasnih nastavnika u školama	Ocenjivati i nagrađivati efikasno podučavanje Omogućiti više mogućnosti za razvijanje različitih karijera Poboljšavati rukovođenje i atmosferu u školama Poboljšavati uslove rada	Reagovati u slučajevima neefikasnih nastavnika Obezbediti veću podršku za nastavnike početnike Omogućiti fleksibilnije radno vreme i radne uslove
Razvijanje i primena obrazovne politike za nastavnike	Uključivati nastavnike u razvoj i implementaciju obrazovne politike Razvijanje zajednica za profesionalno učenje Poboljšavati bazu znanja koja bi podržavala obrazovne politike usmerene na nastavnika	

Profesionalizam u nastavničkoj branši

U zavisnosti od toga da li nastavnik tokom svog rada samo ispunjava uloge koje su mu date spolja ili i sam donosi odluke, možemo govoriti o potencijalnoj transformaciji položaja nastavnika u „autonomnog profesionalca“ (Radulović, 2016). Ako na trenutak ostavimo po strani autonomiju (koja nesumnjivo zavređuje status postulata) nameće se pitanje šta znači biti profesionalac i na koji način se profesionalizam ispoljava? Definicije profesionalaca i profesionalizma se tumače različito, u skladu sa kontekstom u kojem se javljaju. Tako se na primer u svetu sporta i muzike profesionalci razlikuju od amatera u odnosu na nivo veštine koju poseduju, dok je recimo u „poslovnom svetu“ profesionalac često samo sinonim za uspešnog čoveka ili se odnosi na ponašanje koje se očekuje od pojedinca koji se bavi određenom vrstom zanimanja (Tichenor & Tichenor, 2005). U pojedinim oblastima poput prava, medicine i teologije profesionalci imaju veoma striktna pravila ponašanja koja su se razvijala tokom vekova (Hart & Marshall, 1992) i u ovim oblastima postoji konsenzus po pitanju shvatanja toga šta znači biti „profesionalac“. Ipak, na polju obrazovanja, biti nastavnik u učionici se ne povezuje uvek sa profesionalizmom i profesionalcima. Neretko se možemo sresti sa uverenjem da „svako može da podučava“, što nije slučaj sa ostalim profesijama (npr. ne smatra se da svako

može biti profesionalni teniser, inženjer, ekonomista, pravnik, lekar...) (Tichenor & Tichenor, 2005). Upravo ovakvo stanje stvari svedoči o poziciji u kojoj se nalazi nastavnička profesija, kao i o odnosu šire i uže javnosti prema njoj, ali ovakvi stavovi zasigurno utiču i na doživljaj vlastite struke i profesije od strane samih nastavnika. Dakle, kako možemo definisati „nastavnika profesionalca“? Na najosnovnijem nivou reč je o statusu osobe koja je plaćena da predaje, dok bi na višem nivou obuhvatalo nastavnike koji predstavljaju ono najbolje iz svoje profesije i koji postavljaju najviše standarde za najkvalitetniju vaspitno-obrazovnu praksu (Ibidem). Vajs (Wise, 1989) opisuje profesionalne nastavnike kao one koji suštinski razumeju i poznaju predmet koji podučavaju i verni su intelektualnim zahtevima svoje discipline. To su nastavnici koji su u stanju da analiziraju potrebe učenika, poznaju i uvažavaju standarde struke, preuzimaju odgovornost za vlastiti rad kao i za zadovoljenje obrazovnih potreba svojih učenika. Konsenzus među autorima (Seifert, 1999; Clement, 2002 prema Tichenor & Tichenor, 2005) postoji ipak po pitanju slaganja oko spoznanje da je „postajanje profesionalcem“ proces koji zahteva vreme, kontinuirani rad i posvećenost. Hojl (Hoyle) smatra da profesionalizam oslikava kvalitet vlastite nastavničke prakse, odnosno da ponašanja koja nastavnik ispoljava identifikuju njegov profesionalizam, dok Morou (Morrow) veruje da je profesionalizam zapravo stepen do kojeg je nastavnik posvećen vlastitoj profesiji, te ističe da se pojedinci razlikuju u odnosu na stepen poistovećivanja sa vlastitom profesijom kao i u odnosu na stepen propagiranja i delanja u skladu sa profesionalnim vrednostima struke (Hoyle, 1980; Morrow, 1988 prema Tichenor & Tichenor, 2005). Kramer se u svom istraživačkom radu bavio ključnim pitanjima nastavničkog profesionalizma i u skladu sa tim ističe tri suštinske kategorije: stavovi, ponašanje i komunikacija. Navedene kategorije, po njemu, obuhvataju širok spektar ponašanja i karakteristika koje bi trebalo da budu prisutne u profesionalnom životu nastavnika, od dolaska na vreme na posao i urednog oblačenja pa sve do razumevanja teorija učenja i jasne i konstruktivne komunikacije sa učenicima, kolegama, roditeljima... (Kramer, 2003). Krukšenk i Hefel, kao i Strong, profesionalne nastavnike odnosno nastavnike profesionalce izjednačavaju sa „dobrim nastavnicima“ i „efikasnim nastavnicima“ pripisujući im sledeće karakteristike: analitičnost, posvećenost, stručnost, refleksivnost, uvažavanje, sposobnost razumevanja složenosti, umeće komunikacije... (Cruikshank & Haefel, 2001; Stronge, 2007). Soket (Sockett, 1993) se ovom tematikom detaljno bavio u delu *Moralna osnova za nastavnički profesionalizam*, gde identifikuje pet vodećih aspekata nastavničkog profesionalizma: karakter, posvećenost promenama i kontinuiranom napredovanju,

poznavanje matičnog predmeta, pedagoško znanje i umeće, radne obaveze u širem smislu i relacije van učionice (saradnja sa zajednicom).

Značajno bi bilo naglasiti razliku između koncepta „obrazovanja i usavršavanja“ i „profesionalnog razvoja nastavnika“. U okviru koncepta profesionalnog razvoja nastavnika izdvajaju se „ciljevi ovog procesa koji su vezani za jedinstvo profesionalnog i ličnog razvoja, a tiču se: razvoja određenih kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti nastavnika (za kritičko preispitivanje teorije i prakse, otkrivanje i definisanje problema, shvatanje znanja kao relativnih, samorazumevanje), građenje ličnog odnosa prema problemima prakse (što uključuje procenjivanje, vrednovanje, preispitivanje vrednosti), razvijanje samopouzdanja i građenja spremnosti za preispitivanja i za promenu prakse, što uključuje višeperspektivnost, kritički pristup praksi i emocionalni doživljaj“ (Hargreaves, 1998; Hargreaves, 2001; Liston & Zeichner, 1990; Kyriacou, 2001; Radulović, 2011; Pavlović Breneselović, 2014 prema Radulović, 2016:123). Iz navedenog proizilazi da nastavnik ne može biti profesionalac ukoliko nije posvećen svom profesionalnom razvoju. Profesionalizam predstavlja nesvršenu formu koja protiče u atmosferi konstantnog preispitivanja i osveščivanja pojedinca. Jedan od preduslova tog razvoja jeste i poznavanje vlastitog profesionalnog identiteta od strane nastavnika.

Profesionalni identitet kao konstrukt samorazvoja

Profesionalni identitet je moguće definisati kao određenu vrstu samospoznaje pojedinca, koja se odlikuje promenljivošću i nestabilnošću, te se u skladu sa tim on konstantno konstruiše i rekonstruiše. „Pojedini autori smatraju da se profesionalni identitet može definisati kao skup vrednosti, stavova i uverenja o vlastitom pozivu, ali da se on može odrediti i posredstvom samorefleksije, samopouzdanja i svešću o sopstvenim profesionalnim kvalitetima (Domović i Vizek-Vidović, 2013; Gabrhelová & Pasternáková, 2016; Vignoles, 2018; Vignjević Korotaj, 2020 prema Marić Jurišin i Marković, 2022:517)“. Bijard (Beijaard, 1995 prema Živković, 2019:107) profesionalni identitet definiše kao „odgovor na pitanje ko je ili šta je neko; sveukupnost različitih značenja koja ljudi pripisuju sebi ili značenja dodeljena od drugih“, dok Gekas smatra da identitet pruža strukturu i sadržaj self-koncepta i povezuje self sa društvenim sistemom (Gecas, 1985 prema Živković, 2013). Savremeni autori su mahom saglasni oko činjenice kojom se potvrđuje da profesionalni identitet nije stabilan entitet (Coldron & Smith, 1999), već kompleksan i dinamičan ekvilibrijum pri čemu pojedinac ima aktivnu ulogu pri izgradnji vlastitog profesionalnog identiteta (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Živković, 2019), uprkos tradicionalnom

shvatanju profesionalnog identiteta gde se ovaj pojam opisuje kao „relativno stabilan i trajan skup karakteristika, uverenja, motiva i iskustava pojedinca na osnovu kog on definiše sebe kao profesionalca“ (Ibarra, 1999 prema Slijepčević, 2022). Brot i Majers definišu profesionalni identitet kao uzajamno delovanje promene stavova i strukturalnih promena što rezultira profesionalnim određenjem, dok Brigs ističe kako profesionalni identitet obuhvata percepciju slike o sebi kao i osećaj samoeфикаsnosti (Brott & Myers, 1999; Briggs, 2007 prema Vignjević Korotaj, 2020). Bilgrami daje prikaz analize koncepta identiteta, koji se bazira na dva aspekta i to: identitet sa fokusom na jedan objekat (osoba, imovina, događaj) i identitet sa fokusom na moralu, politici ili nekoj drugoj društvenoj kategoriji (zanimanje, seksualnost, etnička pripadnost...), dok znatan broj istraživača u prvi plan ističe teorijski utemeljene i jasno strukturisane koncepte u kojima se ističe odnos ličnosti i društvenog okruženja (Bilgrami, 2001; Castells, 2004; Kroger, 2007 prema Timoštšuk & Ugaste, 2010). Rodžers i Skot (Rodgers & Scott, 2008 prema Timoštšuk & Ugaste, 2010) u skladu sa navedenim izvode zaključak prema kome se savremene koncepcije identiteta mogu podeliti na četiri osnovne pretpostavke: 1) da je identitet zavisao od konteksta u kojem se formira (društveni, politički i istorijski uticaji); 2) da se identitet formira u odnosu sa drugima i uključuje emocije; 3) da je identitet promenljiv, nestabilan i višestruk; 4) da identitet počiva na konstrukciji i rekonstrukciji kroz vreme. Srodno stanovište zastupaju i autorke Rus, Tomša, Rebega i Apostol (2013) koje profesionalni identitet definišu kao način na koji pojedinac (profesionalac) doživljava značaj vlastite uloge, kao i u kakvom se odnosu ta uloga nalazi sa drugim ulogama koje osoba ima, odnosno koji je stepen harmonije dostignut među njima. Značajno je naglasiti i da pojedini autori ističu značaj povezanosti ličnog i profesionalnog identiteta, uz konstataciju da se profesionalni identitet može odrediti profesionalnim samopouzdanjem, samorefleksijom, vlastitim znanjem i svesnošću o sopstvenim profesionalnim kvalitetima (Day et al., 2006; Cruess et al., 2015; Gabrehelová & Pasternáková, 2016 prema Vignjević Korotaj, 2020). Identitet je, prema Fatoviću, način na koji pojedinac percipira ulogu profesije u društvu, ali i vlastitu ulogu unutar profesije (Fatović, 2016 prema Marić Jurišin i Marković, 2022). Domović naglašava kako profesionalni identitet uključuje „vlastite ciljeve, odgovornost, stil rada, učinkovitost, stupanj zadovoljstva te planiranje razvoja karijere“ (Domović, 2011:26).

Uz pobrojana određenja profesionalnog identiteta koja u svom fokusu imaju dihotomiju proučavanja profesionalnog identiteta sa aspekta statičnosti i dinamičnosti, kao i o prevlasti između ličnog i kontekstualnog aspekta profesionalnog identiteta Vignjević Korotaj (2020) ukazuje na dva dodatna

elementa koji zavređuju pažnju, a tiču se analize profesionalnog identiteta. U pitanju su *višestrukost* profesionalnog identiteta i *delovanje* koje pojedinac vrši na vlastiti profesionalni identitet. Kada govorimo o delovanju, možemo konstatovati da je reč o konstrukt koji svoje uporište pronalazi u tezi „da osoba sopstvenim delovanjem i svešću može da menja svoj profesionalni identitet i profesionalnu praksu. Shodno tome *delovanje* se može okarakterisati kao svojevrsan vid preuzimanja odgovornosti i vlastite proaktivnosti ličnosti u kontekstu profesionalnog identiteta a zatim i integriteta” (Vignjević Korotaj, 2020:19). S druge strane višestrukost profesionalnog identiteta ogleda se u potrebi pojedinca za permanentnim profesionalnim prilagođavanjem tokom razvoja karijere. U savremenom društvu rada sve su „učestalije situacije u kojima pojedinac menja nekoliko zanimanja tokom svog profesionalnog puta, kao i činjenica da profesije postaju znatno kompleksnije i hibridnije, te je izvesno da osobe mogu imati više profesionalnih identiteta koji su na neki način međusobno povezani” (Caza & Creary, 2016 prema Vignjević Korotaj, 2020:26). Dakle, možemo primetiti da tempo promena koje se prelamaju kroz sve društvene pojave ne zaobilazi ni profesionalni domen, te da koncept celoživotnog učenja zahteva i nameće kontinuiranu (re)konstrukciju ličnog i profesionalnog identiteta koji možemo tumačiti u skladu sa teorijom Savikasa (Savickas, 2013) u sklopu ideje o „dizajniranju života” čije su okosnice prilagođavanje – znati kako se menjati (kompetencija adaptacije) i identitet – znati kada se menjati. U biti ove teorije nalazi se ideja da je identitet produkt društvene interakcije, te da se on sukonstruiše posredstvom interpersonalnih odnosa, odnosno reč je o produktu međudelovanja ličnih faktora i društvenog okruženja (Marić Jurišin i Marković, 2022).

Na sam značaj profesionalnog identiteta ukazuju brojni autori (Brott & Myers, 1999; Myers, Sweeney & White, 2002; Živković i Randelović, 2013; Woo, Lu & Bang, 2018 prema Slijepčević, 2022) ističući da osoba upravo posredstvom adekvatnog razumevanja vlastitog profesionalnog delovanja, sebe jasnije percipira kao profesionalca doprinoseći tako i razvoju same profesije, ličnom razvoju, pozitivnom javnom predstavljanju sebe kao profesionalca, uspešnom zastupanju (zagovaranju) interesa vlastite profesije, razumevanju profesionalnih uloga i odgovornosti, donošenju odluka i dostizanju visokog stepena samostalnosti u upravljanju vlastitim razvojem.

Modeli, komponente i indikatori profesionalnog identiteta

Jedno od značajnih pitanju u okviru proučavanja profesionalnog identiteta jeste svakako i njegov razvoj. U literaturi se navode brojne podele modela razvoja profesionalnog identiteta, ali se kao najdominantnija ističe podela na *linearne modele* razvoja profesionalnog identiteta i *dinamičke modele* razvoja profesionalnog identiteta (Brown, 1997; Gibson, Dollahide & Moss, 2010; Slijepčević, 2022). U okviru lineranih modela naglašava se značaj interpersonalnog aspekta razvoja koji se javlja kao posledica smenjivanja „ciklusa autonomije i zavisnosti u procesu sticanja kompetencija za profesiju” (Slijepčević, 2022:24) i odvija se u tri faze: 1) faza u kojoj se profesionalci – početnici za potrebe sticanja znanja, iskustva i evaluacije oslanjaju prevashodno na spoljne autoritete i eksperte; 2) faza u kojoj mladi profesionalci stupaju u interakciju sa profesionalnim autoritetima, koji im pružaju povratnu informaciju o njihovim profesionalnim kompetencijama stečenim tokom inicijalnog obrazovanja; 3) faza u kojoj je mladi profesionalac u stanju da se samoevaluira, integrišući teorijska saznanja sa praktičnim iskustvom u cilju usaglašavanja ličnog i profesionalnog identiteta (Gibson et al., 2010). Dinamički model profesionalnog razvoja svoje uporište pronalazi u ideji razvoja kroz vreme, uz isticanje značaja socijalne dimenzije i prepoznavanja značaja i uloge samog pojedinca u razvoju vlastitog profesionalnog identiteta. U okviru ovog modela akcenat se stavlja na postojanje opštih i posebnih udruženja/zajednica/asocijacija profesionalaca i praktičara kao i na njihovo delovanje u zajednici i društvu (Brown, 1997). Reč je o zajednicama u okviru kojih se pojedinci pripremaju za buduću profesiju ili u okviru kojih obavljaju radne aktivnosti tokom karijere (Slijepčević, 2022). Zajednica profesionalaca, na koju ukazuje Braun (1997) u okviru dinamičkog modela razvoja, obuhvata tri dimenzije: 1) radno okruženje – predstavlja neposredno okruženje u kojem pojedinac deluje; 2) institucija – predstavlja širu dimenziju u odnosu na radno okruženje i odnosi se na institucije inicijalnog obrazovanja i pripreme za profesiju, kao i na udruženja profesionalaca iz određene branše; 3) profesija – ima status najšire dimenzije i predstavlja ukupnu zajednicu profesionalaca koji pripadaju konkretnoj profesiji, kao i svih njenih odrednica.

Profesionalni identitet predstavlja složen konstrukt oko čije strukture u naučnim krugovima ne postoji jasan konsenzus. Pojedini autori smatraju da je potrebno odrediti i definisati komponente profesionalnog identiteta specifično za pripadnike konkretne profesije, dok drugi smatraju da je potrebno definisati opštije komponente pomenutog konstrukta (Slijepčević, 2022). Prilikom određenja komponenti profesionalnog razvoja najčešće se izdvajaju tri opšte komponente profesionalnog identiteta (Adams et al., 2006; Gibson et al., 2010; Spasenović i

Hebib, 2014; Slijepčević, 2022): 1) samoodređenje sebe kao profesionalca – individualni (subjektivni) doživljaj sebe u profesionalnim ulogama; 2) integracija kompetencija i vrednosti ključnih za obavljanje profesionalne uloge – obuhvata kognitivnu komponentu identiteta; 3) percepcija uloga i statusa profesije od strane relevantnih drugih u profesionalnoj zajednici kao i u široj društvenoj zajednici – odnosi se prevashodno na emocionalnu i evaulativnu komponentu identiteta.

Kada je reč o indikatorima koji ukazuju na razvijenost profesionalnog identiteta, možemo primetiti da je i taj segment istraživanja još uvek praktično u začetku, međutim na osnovu dostupnih podataka možemo zaključiti da je u praksi najčešća podela na dve grupe indikatora (tabela 2): *personalni indikatori* (percepcija samoeфикаsnosti i nivo samopoštovanja) i *profesionalno-kontekstualni indikatori profesionalnog identiteta* (profesionalna socijalizacija, aktivitet pojedinca u profesionalnoj i široj zajednici, kontekst obavljanja profesionalnih uloga) (Rosenberg, 1965; Bandura, 1986; Cooper & Olson, 1996; Bandura, 1997; Bodenhorn & Skaggs, 2005; Day et al., 2006; Adams et al., 2006; Rogers & Scott, 2008; Crossley & Vivekananda-Schmidt, 2009; Rani & Singh, 2013; Hsieh, 2016 prema Slijepčević, 2022).

Tabela 2

Personalni i profesionalno-kontekstualni indikatori profesionalnog identiteta

Personalni indikatori profesionalnog identiteta	Profesionalno-kontekstualni indikatori profesionalnog identiteta
Percepcija samoeфикаsnosti – odnosi se na procenu vlastitih sposobnosti; uverenja o vlastitoj samoeфикаsnosti utiču na mišljenja i osećanja pojedinca, kao i na nivo motivacije i ponašanje; može predstavljati medijatorski faktor u profesionalnom učinku; percipirana samoeфикаsnost je u pozitivnoj sprezi sa zadovoljstvom pri obavljanju odabrane delatnosti, kao i posvećenosti i privrženosti poslu.	Profesionalna socijalizacija – predstavlja složen proces u okviru kojeg individua stiče znanja i veštine koje su karakteristične za pripadnike određene profesije; obuhvata usvajanje vrednosti i normi profesionalne grupe; naglašen značaj mentora i profesionalnih uzora.
Nivo samopoštovanja – povezan je sa procenom sopstvene vrednosti; predstavlja pozitivnu evaluaciju pojedinca o sebi kao ličnosti; doprinosi razvoju socijalnog identiteta pojedinca; visoko samopoštovanje povezano je sa nižim rizikom od profesionalnog sagorevanja.	Angažovanje pojedinca u profesionalnoj i široj društvenoj zajednici – viši stepen angažovanja u pozitivnoj je korelaciji sa izraženijim profesionalnim identitetom; intenzivnije angažovanje pojedinca može doprineti razvoju kompetencija i usavršavanju u okviru profesionalne delatnosti.
	Kontekst u kojem profesionalci obavljaju svoje profesionalne uloge – odnosi se na specifičnosti radnog okruženja koje utiču na razvoj profesionalnog identiteta; ističu se geografske i strukturalne specifičnosti, a zatim specifičnosti same populacije, klima u radnom okruženju, odnosi u kolektivu.

Nastavnik kao kreator vlastitog profesionalnog identiteta

Umešnost nastavnika da postavlja jasne granice i čuva svoj profesionalni integritet je od izuzetnog značaja (Zuković, 2017) i predstavlja sastavni deo njegove profesije. „Da bi nastavnici bili u mogućnosti da delaju u skladu s profesionalnim integritetom neophodno je da pre svega imaju jasnu sliku o vlastitom profesionalnom identitetu, odnosno da mogu da odgovore na pitanja koja održavaju profesionalnu sliku o njima samima, kao na primer: ko sam ja kao profesionalac, šta me određuje kao pedagoškog radnika, koje su moje profesionalne vrednosti?” (Marić Jurišin i Marković, 2022:517).

Pitanje profesionalnog identiteta nastavnika sve je učestalije posljednjih godina, što je i očekivano s obzirom na promene i transformacije kroz koje prolazi čitav obrazovni sistem. Istraživanja koja se bave pitanjem formiranja profesionalnog identiteta kod nastavnika ujedno doprinose i razumevanju i poimanju toga kakav je osećaj biti nastavnik u današnjim školama i kako se sami nastavnici nose sa tim, ako imamo u vidu da se radne, profesionalne i životne okolnosti rapidno smenjuju i na mikro i na makro nivou. Okolnosti su takve da su promene koje se dešavaju u vaspitno-obrazovnom kontekstu često u konfliktu sa onim što nastavnici lično žele i procenjuju kao iskustveno značajno. Takva vrsta konflikta potencijalno može dovesti do narušavanja nastavnikovog profesionalnog identiteta, naročito u slučaju kada se „lično“ i „profesionalno“ poimanje profesije nađu na suprotnim stranama kontinuuma (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Profesionalni identitet nastavnika se kao tema istraživanja javlja od 70-ih godina 20.veka pri čemu se posebno izdvajaju dva pravca istraživanja: kulturni (apostrofiraju se značenja koja pojedinci pridaju događajima) i političko-institucionalni (ističe se istorijska uloga političkog sistema države) (Pardal, Neto-Mendes, Martin, & Goncavles, 2015 prema Vignjević Korotaj, 2020). Rus i ostali (2013) izdvajaju tri najučestalije kategorije istraživanja profesionalnog identiteta nastavnika: 1) razvoj i formiranje identiteta nastavnika; 2) identifikovanje osnovnih karakteristika profesionalnog identiteta nastavnika; 3) profesionalni identitet nastavnika predstavljen posredstvom nastavničke samorefleksije.

Kao što ne postoji jedna opšteprihvaćena definicija profesionalnog identiteta tako nema ni jedinstvene definicije profesionalnog identiteta nastavnika, međutim one uglavnom gravitiraju ili ka predstavi koju nastavnici imaju o sebi ili prema ulogama koje nastavnici preuzimaju (Lamote & Engels, 2010; Canrinus et al., 2011). Kastanjeda profesionalni identitet nastavnika definiše posredstvom dve dimenzije - šta nastavnici čine i šta nastavnici znaju, dok ga Šepens i ostali definišu kao koncept self-a (Castañeda, 2014; Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009 prema Vignjević Korotaj, 2020). Profesionalni identitet nastavnika se takođe može definisati i kao način na koji nastavnik vidi značaj svoje uloge, mesta i odnosa koje ta uloga ima u odnosu na druge uloge pojedinca (Rus et al., 2013). Razvijanje i formiranje profesionalnog identiteta nastavnika „može se definisati kao odvijajući proces interakcije personalne i profesionalne strane prakse; odgovor na pitanje kako postati i biti nastavnik“ (Beijaard, 2004 prema Živković, 2011:766), odnosno reč je o „odvijajućem procesu interpretacije i reinterpretacije pedagoških teorija i prakse tokom obrazovanja i obuke za profesiju“ nastavnika (Živković, 2012:25 prema Vujisić Živković, 2013).

Profesionalni identitet nastavnika uslovljen je njihovim inicijalnim obrazovanjem, stručnim usavršavanjem i celoživotnim učenjem, a u skladu sa tim se i pedeutologija bavi pitanjima sopstva budućih i sadašnjih nastavnika, njihovim kritičkim osvešćivanjem i proširivanjem njihovog vlastitog pedagoškog iskustva. U cilju razvijanja profesionalnog identiteta i unapređenja nastavničke profesije, Šulman (Shulman, 1987 prema Živković, 2019) predlaže sedam osnovnih kategorija znanja koja nastavnik treba da poseduje: 1) poznavanje materije nastavnog predmeta koji predaje; 2) opšta pedagoška znanja; 3) poznavanje nastavnog plana i programa; 4) specifična znanja o pedagoškom posredovanju sadržaja koji su prilagođeni specifičnim saznavnim mogućnostima učenika – individualizacija; 5) znanje o učenicima i njihovim osobenostima i sposobnostima; 6) poznavanje obrazovnog konteksta; 7) znanje o vrednostima vaspitno-obrazovnog procesa i ciljevima. Vranješević i Vujisić Živković (2013:588) navode da profesionalni identitet nastavnika ne predstavlja stanje, nego proces i „da nastaje kao rezultat delovanja lične biografije, profesionalnog obrazovanja i iskustva, kao i delovanjem dominantne kulture obrazovanja“. Iste autorke smatraju da se pod okriljem profesionalnog identiteta nastavnika nalazi lični doživljaj profesije kao i „način na koji se nastavnik u njoj samorealizuje, a sa druge strane, profesionalni identitet nastavnika odnosi se i na doživljaj delatnosti strukovne zajednice nastavnika“ (Vranješević i Vujisić Živković, 2013:587). Prilikom definisanja profesionalnog identiteta nastavnika javlja se i koncept „o sebi“, koji podrazumeva pre svega razvijenu svest o sebi od strane nastavnika kao i njegovu sposobnost i spremnost za samorefleksiju. Antonek ističe da je upravo refleksivnost ključna komponenta koncepta o sebi (Antonek et al., 1997 prema Živković, 2011), posredstvom koje „nastavnik povezuje iskustvo sa sopstvenim znanjem i osećanjima, i u stanju je da integriše ono što je socijalno relevantno u sliku o sebi kao nastavniku“ (Nais, 1989; Korthagen, 2001 prema Živković, 2011:768).

Profesionalni identitet nastavnika ima značajnu ulogu pri određenju na koji način nastavnik promišlja i percipira nastavu, školu, vaspitno-obrazovni proces, profesionalnu ostvarenost. Kako navode autorke Vranješević i Vujisić Živković (2013:588) „kao takav on je otvoren, protivurečan i složen, uključuje znanja, stavove i vrednosti koje se kontekstualno razvijaju pod uticajem tzv.ekologije škole i nastaje u procesu suočavanja sa dilemama među kojima je najizraženija tenzija između ličnog i profesionalnog plana, self-koncepta i zahteva uprave škole i vodećeg stila vaspitno-obrazovnog rada u određenoj profesionalnoj zajednici nastavnika“. Na razvijanje profesionalnog identiteta nastavnika nesumnjivo imaju upliv i profesionalna razvijenost zajednice, doživljaj ličnog uspeha i ostvarenosti na poslu, subjektivni doživljaj svrhe vaspitnog rada od strane

nastavnika, kao i njegove didaktičko-metodičke i etičke vrednosti. On obuhvata šire profesionalno angažovanje nastavnika, kako u školi tako i u okviru zajednice i društva kojem pripada i to „na način na koji se nastavnikovo *ja* samorealizuje (smešta) u profesiju, što neki autori nazivaju *socijalizacijom u profesiji* (ibidem).

O profesionalnom identitetu nastavnika takođe se može polemisati na nivou njegovih karakteristika, aspekata i dimenzija. U domenu *karakteristika* profesionalnog identiteta posebno se ističu dve karakteristike (Vujisić Živković i Vranješević, 2008 prema Vranješević i Vujisić Živković, 2013). *Prva* ukazuje na saznanje istraživača da se identitet nastavnika postepeno razvija, pri čemu suštinsku ulogu zauzima upravo inicijalno obrazovanje nastavnika, dok *druga* svedoči o tome da identitet nastavnika predstavlja složen konstrukt sačinjen od takozvanih podidentiteta (akademski – nastavnik vidi sebe kao stručnjaka za svoj nastavni predmet; pedagoški – uključuje samorecepciju i fokusiran je na pitanja dobrobiti učenika; didaktički – sagledava sebe kao metodičara i fokusira se na organizaciju nastave) koji su u međusobnom sadejstvu i komplementarnom odnosu. Međutim, istraživanja poput Beijardovog (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000) svedoče o tome da je kod nastavnika najizraženiji didaktički podidentitet, što je nesumnjivo posledica i sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika. Dinamički karakter profesionalnog identiteta nastavnika doveo je i do toga da se i sama istraživanja, koja su u svom fokusu imala upravo gorepomenutu stručnu socijalizaciju, konceptualizuju posredstvom tri paradigme: funkcionalistička – na ulogu i vrednosti nastavnika utiču porodica, škola, profesionalno obrazovanje i usavršavanje; interpretativna – uticaj implicitne – iskustvene pedagogije i mikrouslova vaspitanja; kritička – fokus je na promenama u mreži socijalnih odnosa i uzajamnih uticaja u vaspitno-obrazovnom procesu (Vranješević i Vujisić Živković, 2013). Kada je reč o *aspektima* profesionalnog identiteta nastavnika Beijard ističe tri aspekta (Vignjević Korotaj, 2020): 1) predmet koji nastavnik predaje – obuhvata društveni status predmeta i njegov uticaj na profesionalnu perspektivu; 2) odnos prema učenicima – obuhvata povezanost sa učenicima, uzajamno poštovanje i interakciju; 3) koncepcija uloge nastavnika – obuhvata lične vrednosti i norme nastavnika, afektivnu neutralnost i posvećenost pozivu. Na osnovu ta tri aspekta Beijard konceptualizuje „pozitivne i negativne uticaje na profesionalni identitet nastavnika. Kao pozitivne navodi: prelazak sa poučavanja usmerenog sa nastavnika na učenika; fokus škole na savetovanje učenika; dobra saradnja sa kolegama; mogućnost obavljanja dodatnih poslova i aktivnosti u i van škole; mogućnost profesionalnog usavršavanja i mogućnost uticanja na politiku škole. Negativni uticaji na profesionalni identitet nastavnika su: loš odnos sa učenicima; nipodaštavanje i potcenjivanje nastavnog predmeta koji nastavnik

predaje od strane kolega; izazovi u načinu podučavanja dece različitih kategorija; nedovoljna transparentnost i otvorenost škole; problemi lične prirode“ (Beijaard, 1995:288 prema Vignjević Korotaj, 2020:33).

O kompleksnosti konstrukta profesionalnog identiteta nastavnika svedoče i istraživanja koja su za cilj imala dimenzioniranje profesionalnog identiteta nastavnika i kvaliteta njegovog rada, zatim samoprocene za predmetno naučnu ekspertizu, funkcije nastavnika kao pedagoga kao i o značaju didaktičkih i metodičkih znanja i veština nastavnika značajnih za prenos znanja od nastavnika do učenika (Bromme, 1991; Oser, 1992; Bennet & Carre, 1993; Holy & John, 1995; Beijaard, 1995; Calderhead, 1996; McIntyre, Bird, & Fox, 1996; Vranješević i Živković, 2013 prema Živković, 2019). Među pomenutim istraživanjima dominira trofaktorski model Beijarda koji je konstruisan po uzoru na Bromovo istraživanje identiteta nastavnika (Bromme, 1991 prema Živković, 2019). Beijardov model profesionalnog identiteta nastavnika čine tri dimenzije: 1) *nastavnik kao stručnjak za nastavni predmet* – odnosi se na posedovanje stručnih znanja o sadržajima predmeta koji nastavnik podučava – nastavnik kao vrhunski poznavalac naučnostručne oblasti; 2) *didaktička ekspertiza* – odnosi se na znanje potrebno za oblikovanje procesa učenja, obuhvatajući i vrednosne, moralne i emocionalne aspekte razvoja – nastavnik kao didaktičar-metodičar ekspert; 3) *nastavnik kao pedagoški stručnjak* – odnosi se na veštinu transformacije nastavno-naučne građe u sadržaj koji je najprimereniji učenicima za usvajanje na pedagoški poželjan i adekvatan način – nastavnik kao pedagoški ekspert (Beijaard et al., 2000; Živković, 2019).

Imajući u vidu brojne uticaje i odrednice profesionalnog identiteta nastavnika koje se javljaju u literaturi kao kriterijumi u proučavanju, prisutne su i različite *kategorizacije* tipova profesionalnog identiteta nastavnika (Vignjević Korotaj, 2020). U skladu sa tim nameću se i pitanja poput toga: *Šta uopšte čini nastavničku profesiju? Da li je zaista reč o profesiji? Na čemu se bazira profesionalizam nastavnika?* (Sachs, 2001). Sachs, nadalje, izdvaja dve vrste profesionalizacije nastavnika (upravljačku – nastavnik mora biti efikasan, odgovoran i ekonomičan u svojim aktivnostima i demokratsku – nastavnik teži stvaranju saveza sa ostalim nastavnicima, učenicima i zajednicom) odakle proizilaze i dva različita profesionalna identiteta nastavnika. Reč je o *preduzetničkom i aktivističkom profesionalnom identitetu*. Preduzetnički profil se temelji na: ideji da se nastavnici identifikuju sa idejama bliskim privatnom sektoru, individualnosti, efikasnosti, kompetitivnosti, dok sa druge strane aktivistički profil svoje uporište pronalazi u otvorenosti za razmenu ideja; veri u kapacitete i potencijale (individulane i kolektivne) svakog pojedinca da uspešno

rešava izazove i konflikte; analitičnosti; kritičnosti; brizi za druge i za opšte dobro. Carinus (Carinus et al., 2011) izdvaja tri tipa profesionalnog identiteta nastavnika, povezujući ih sa nivoom motivacije za rad, te tako razlikuje: *nezadovoljne i demotivisane nastavnike, motivisane i afektivno predane nastavnike i nastavnike koji su nesigurni po pitanju sopstvenih kompetencija*. Prema određenim ličnim karakteristikama nastavnika Sorid (Søreide, 2006) navodi četiri moguća tipa: *brižan i ljubazan nastavnik* – blizak je sa učenicima i brine za njih i o njima, preuzima odgovornost za dobrobit dece; *kreativan i inovativan nastavnik* – spreman je za uvođenje inovacija u sopstvenu praksu, kreativan, fleksibilan i spreman na permanentno usavršavanje vlastitih kompetencija; *profesionalni nastavnik* – fokusiran je na propisane obaveze, odgovornosti, radno vreme i jasne granice između profesionalnog i privatnog života; *tipičan nastavnik* – odgovoran, strog, dobro organizovan i često zahtevan, mahom rezilijentan na promene uz tradicionalno gledište na to šta znači biti nastavnik. Navedena raznolikost profila profesionalnog identiteta nastavnika samo potvrđuje kompleksnost ovog konstrukta i ukazuje na značaj i raznolikost ličnih i kontekstualnih dimenzija pri proučavanju i istraživanju pojma profesionalnog identiteta nastavnika. Autori, takođe, naglašavaju da se kod nastavnika (koji su tek na početku svoje karijere) neretko javljaju konflikti u profesionalnom identitetu. Takvi konflikti uglavnom su izazvani s jedne strane društvenim i profesionalnim zahtevima koji se postavljaju pred nastavnika početnika i sa druge strane ličnim željama, očekivanjima i percepcijama individue (Vignjević Korotaj, 2020). Važno je naglasiti da tenzije koje se reflektuju posredstvom profesionalnog identiteta nastavnika ne moraju nužno biti loše i dezintegrativne, budući da one imaju potencijal da izazovu dalji razvoj i formiranje profesionalnog identiteta, ali isto tako mogu biti i okidač za napuštanje profesije. Odatle proizilazi i potreba za osnaživanjem mladih nastavnika za procese poput samoprocene i samorefleksije jer im daju uvid u činjenicu da je razvoj proces, da je razvoj učenje i da je razvoj promena, a da se profesionalni identitet gradi i razvija tokom čitave karijere. Nastavnik mora biti lider i vođa, kako u učionici, tako i u okviru vlastitog profesionalnog razvoja. Na taj način nastavnik izlazi iz svoje tradicionalne uloge i direktno utiče na sam kvalitet obrazovanja. Frost i Roberts se pitaju „da li unapređenje kvaliteta obrazovanja pretpostavlja grupu kompetencija koje su definisane eksternim, unapred određenim standardima, ili (ukoliko zauzmemo kolektivistički pristup) kvalitet predstavlja proces u kojem nastavnici opažaju sebe kao deo zajednice koja uči i u kojoj je praksa informisana principima koji se proveravaju kroz istraživanja koja imaju za cilj unapređenje obrazovno-vaspitnog procesa“ (Frost & Roberts, 2009 prema Vranješević i Vujisić Živković, 2013:591). Ovako koncipiran kvalitet

obrazovanja vodi ka dodatnom usložnjavanju profesionalnog identiteta nastavnika: *nastavnik kao refleksivni praktičar* – lider koji aktivno promišlja vlastitu praksu; *nastavnik istraživač* – realizuje istraživanja sa ciljem unapređenja nastavne prakse; *nastavnik partner* – sarađuje sa značajnim drugima u cilju održivosti promena u vaspitno-obrazovnoj praksi; *nastavnik naučnik* – teži konceptualizaciji, razvijanju i usvajanju novih profesionalnih znanja na lokalnom i globalnom nivou (Vranješević i Vujisić Živković, 2013).

U nizu raznolikosti i kompleksnosti u proučavanju ovog konstrukta izvesno je samo da izgradnja profesionalnog identiteta nastavnika predstavlja proces, i to pre svega intrapersonalni proces koji podrazumeva konstantnu integraciju i (re)interpretaciju vlastitih socijalnih iskustava pojedinca. Posredstvom samoevaluacije i samoprocene, zatim usvajanjem novih informacija, profesionalni identitet nastavnika se permanentno „konstruiše i rekonstruiše” kroz prizmu vremena i socijalnih interakcija (Cooper & Olson, 1996 prema Slijepčević, 2022).

ČIME SE DANAS MERI KVALITET U OBRAZOVANJU?

Društvene promene i reforme obrazovnog sistema u Srbiji

Polazeći od premise da se obrazovanje smatra primarnim instrumentom u ostvarivanju jednakih uslova za ljudski razvoj kao i za civilizacijski napredak, postavlja se pitanje podizanja nivoa obrazovanja kako lokano, tako i na globalnom nivou. Podizanje nivoa obrazovanja dobija prioritetni društveni status, s obzirom na to da je obrazovanje neizostavan element ekonomskog i socijalnog razvoja društva i položaja njegovih članova. „Obrazovanje se poima kao važan činilac društvenih promena nezavisno od toga da li je reč o procesima koji treba da obuhvate vrednosnu matricu jednog društva ili pak da doprinesu ekonomskom razvoju” (Petrović, 2011 prema Vuković, 2020:142). Obrazovanje ima značajnu ulogu u društvu, posebno na polju tehnološkog razvoja i unapređenja ekonomskog rasta koji mora biti usklađen sa održivim razvojem društva i koncipiran na društvu znanja (Čekerevac, 2011). U skladu sa pomenutom devizom, autorka Čekerevac naglašava kako se u razvijenim evropskim zemljama obrazovanju poklanja značajna pažnja uz uvažavanje ideje da je obrazovanje proces koji je analogan investiranju u fizički kapital (ibidem). Odosno „ono je u osnovi dinamizma predviđanja, socijalne dobrobiti, demokratizacije društva i napredovanja u kvalitetu života pojedinca i društvenih grupa” (Savićević, 1997 prema Čekerevac, 2011: 262). Činjenica je da se obrazovanje permanentno transformiše i menja u skladu sa društvenim i ekonomskim svetskim prilikama, kao i da se način i mesto obavljanja poslova nalaze u tranziciji zahtevajući tako sposobnu i kvalifikovanu radnu snagu koja će biti u stanju da odgovori na potrebe koje joj se nameću, što ipak ne svedoči striktno o tome ka kom polu gravitiraju te promene odnosno da li su pozitivno ili negativno obojene. Čekerevac (2011:264) dalje navodi da će „obrazovne ličnosti sutrašnjice morati da budu spremne na to da žive u globalnom svetu”, međutim postavlja se pitanje koliko su takve ideje zaista zasnovane na pedagoškim premisama, a koliko na dehumanizujućoj i potrošačkoj ideologiji, gde su ljudi samo roba kojom se manje ili više uspešno trguje. U tom duhu, ističe se i kriza tradicionalnog modela obrazovanja koja proizilazi iz savremenih trendova u okviru kojih dolazi do zastarevanja informacija znatno brže nego što se zaokruži jedan standardni obrazovni ciklus, usled čega u pitanje biva doveden i sam koncept „prenosa znanja” u školi kakvu poznamo, između njenih aktera. Tu je takođe i neizostavna tehnološko-informatička revolucija koja u skladu sa

globalnim tržištem i aktuelnim svetskim poretom dovodi do „pomeranja cilja obrazovanja sa znanja na kompetentnost” (Čekerevac, 2011:262). Osim ova dva faktora, promenama i reformama na polju obrazovanja doprinosi i težnja za izraženom međunarodnom saradnjom i približavanje Evropskoj uniji. U svom radu *Dometi reforme obrazovanja u Srbiji*, autori Jerković i drugi (Jerković, Gavrilović –Jerković, Mihić, Mihić, Petrović i Zotović, 2011:1) ističu kako „promene u obrazovanju u Srbiji nisu nastale kao potreba obrazovnog sistema, ni profesionalaca u njemu, kao ni tržišta radne snage, pa čak ni kao državna potreba, iako je država ove promene inicirala. Reforma obrazovanja pojavila se posle 2000.godine kao deo političkog približavanja Evropskoj uniji i procesima koji se u njoj dešavaju”. Sociolozi zastupaju stanovište da je reforma obrazovanja u Srbiji podstaknuta raznovrsnim motivima te da ona predstavlja svojevrsan društveni proces. Oni ističu „da je tehničko-tehnološki razvoj podstakao društvene promene, među kojima je, zbog globalizacije, za razvoj lokalnih tržišta bilo neophodno uključivanje u međunarodne tokove. Potom da, iako se o reformi obrazovanja sve više govori, ona nije prioritet društvenog razvoja jer da bismo mogli krenuti u reformu obrazovnog sistema, neophodno je imati razvijenu privredu, uređenu demokratsku državu i formirano civilno društvo. Bez ovoga nije moguće postaviti parametre u okviru kojih se mogu trasirati razvojni pravci reforme obrazovnog sistema, počev od predškolskog vaspitanja pa sve do univerziteta” (Miladinović, 2011 prema Vuković, 2020:142).

Primena obrazovne politike se može definisati i kao „svrsishodan i višesmeran proces promena koji ima za cilj uvođenje specifične politike u praksu i koji može uticati na različite nivoe sistema obrazovanja“(Vinnert & Pont, 2017 prema Pavlović, 2019:24). Moguće konceptualizacije obrazovne politike su brojne, takođe brojni su i potencijalni odgovori na pitanje kakva obrazovna politika treba da bude i čime ona tačno treba/može da se bavi. U skladu sa vrednostima, ideologijama i političkim idejama na kojima počiva, obrazovna politika može biti oformljena na temelju brojnih naučnih i filozofskih učenja, kao i na različitim shvatanjima koncepcije samog obrazovanja. U skladu sa tim ona može biti u različitoj meri centralizovana, regulatorna, birokratska, reformska, racionalistička, futuristička, utopistička... Obrazovna politika u tom smislu može biti više fokusirana na rešavanje nekih konkretnih i praktičnih problema poput finansija, programskih pitanja, razvoja obrazovne mreže...ili može biti usmerena na strateške ciljeve, na procedure, kao i na tehnologiju delovanja uz upotrebu raznovrsnih instrumenata sa ciljem delovanja na obrazovnu praksu (Radulović, 2019). U novijoj istoriji se izdvajaju tri pristupa u analizama obrazovne politike: *ekonomski, organizacioni i kritički*. Ekonomski i organizacioni se mahom odnose

na opšta pitanja ekonomije obrazovanja i zasnivaju se na racionalističkim analizama i evaluaciji načina donošenja odluka. Nasuprot njima, javlja se kritički pristup koji se zasniva na studijama političkih procesa i novim perspektivama koje su obeležile društvene nauke sa kraja 20. veka. Ovaj pristup teži ka kritičkom sagledavanju razvoja obrazovne politike, uvažavajući njene spojnice sa društvenim kontekstom u kojem egzistira. Autori koji zastupaju ovaj pristup ističu da se njegova svrha ogleda u „osveščivanju i dekonstrukciji obrazaca, načina nastanka i posledica određene prosvetne politike, i doprinosu njenoj promeni u skladu sa vrednostima pravednosti u obrazovanju“ (Radulović, 2019:15). Mužinski (Muszynski, 1999 prema Popović, 2019) ističe tri funkcije obrazovne politike: *funkcija reprodukcije* – odnosi se na tendenciju prenošenja određenih vrednosti, stavova i korpusa znanja; *funkcija selekcije* – odnosi se na klasifikacioni i kvalifikacioni karakter obrazovanja, odnosno na određivanje profesionalnih mogućnosti i karijernog kretanja nakon postizanja i dostizanja određenog nivoa obrazovanja; *funkcija inovacije* – odnosi se na potrebu za efikasnim prilagođavanjem povećanim zahtevima u periodu globalizacije. Upravo bi vrednosne orijentacije mogle biti potencijalni kamen spoticanja budući da, kako navodi autorka Popović (2019:4) „brojni faktori koji determinišu politiku često svoj uzrok imaju u problematičnim, ili sukobljenim, ili neadekvatnim – ili bar diskutabilnim vrednostima i vrednosnim orijentacijama i paradigmatama“, odnosno vrednosne orijentacije i ideologije spram kojih država oblikuje i usmerava obrazovnu praksu nisu uvek jasne i decidne, odnosno nisu dovoljno transparentne i prepoznatljive u obrazovnoj praksi. Neretko se u obrazovnoj praksi dešava da obrazovna politika ostaje van okvira razvojnog kontinuiteta, bez jasnog i stabilnog puta i pravca promena, uz česta preklapanja ili poništavanja donetih odluka što doprinosi tome da ona naprosto ne ispunjava svoj primarni zadatak, odnosno ne dovodi do stvaranja uslova „za realizovanje ciljeva definisanih obrazovnim strategijama i koncepcijama“ (Alibabić, Miljković, & Ovseni, 2012 prema Popović, 2019:3). Obrazovna politika u praksi često „pati“ od nedostatka dosledne i jasne politike obrazovanja od koje se očekuje da jasno i precizno formuliše opšteobrazovne ciljeve i koncepcije uz kritičko uvažavanje kontekstualnih faktora i preispitivanje paradigmi na kojima počivaju konkretna rešenja i intervencije u sistemu, a u svetlu dugoročne perspektive obrazovanja (Popović, 2019).

Obrazovna politika je direktno povezana sa procesom obrazovne reforme, pri čemu, da bi obrazovna reforma bila okarakterisana kao profesionalna i održiva, ona mora imati sveobuhvatni karakter uvažavajući tako niz konkretnih i pojedinačnih pitanja koja se tiču različitih aktera i segmenata obrazovnog sistema (nastavnike, kompetencije, znanja, inicijalno obrazovanje nosilaca reforme,

stručno usavršavanje, uslove rada...). Uvođenje obrazovne reforme takođe nameće i zahteva „iskustveno analiziranje posledica društvene promene na društvene podsisteme i društveni razvoj jedne zemlje“ (Vuković, 2020:143). U skladu sa tim, a istovremeno i uprkos tome, iako se Srbija još od 2000. godine nalazi u procesu tranzicije i procesu permanentnih obrazovnih reformi, pri čemu je permanentna samo težnja da se „nešto menja“, a ne i da se promena proizvede do kraja, stiče se utisak da je obrazovna reforma svedena na uprošćeno značenje sa tendencijom implementacije „evropskih rešenja u domaćim okvirima, sa pozitivnom konotacijom sredstava koja će pomoći modernizaciji, dostizanju savremenog sveta i prilagođavanju zahtevima modernog, evropskog okruženja. U realizaciji je često bila više intuitivna nego sistematična, više ili manje refleksivna, beležila uspone i padove“ (Popović, 2014:8). Miladinović ukazuje na svojevrsan paradoks u okviru koga je „društvenu reformu, u ovom slučaju, u obrazovanju, nemoguće sprovesti prema kriterijumima ocenjivanja ili po ugledu na idealno-tipski obrazac koji je zastupljen u zemlji na višem stepenu društvenog razvoja, jer ne postoje društveni uslovi i odnosi kao u okruženju u kome je ka tome moguće stremiti kao izvrsnom modelu. U tom smislu pre početka bilo kakve reforme obrazovanja neophodno je dati odgovor na pitanje šta želimo kao konačan proizvod – specijalistu za jednu operaciju ili svestranog intelektualca spremnog i sposobnog da prihvati izazove novog“ (Miladinović, 2011 prema Vuković, 2020:144). Kao jedan od osnovnih povoda za reformu u domaćoj javnosti je isticana sporost i tromost domaćeg školskog sistema, kao i njegova preobimnost, a zatim i zastarelost i neprimenljivost. Međutim, uprkos karakteru koji je pripisan aktuelnom školskom sistemu, nije uzeta u obzir činjenica da su u aktuelnoj praksi zastupljena dva u potpunosti raznorodna obrazovna koncepta. U pitanju su *opšteobrazovni koncept* i *koncept specijalističkog obrazovanja* (Vuković, 2020). Specijalistički koncept je masovno zastupljen u razvijenim zemljama i to pre svega u zemljama Evropske unije na koju se Srbija najviše i ugleda u okviru reformskih tokova i procesa, s obzirom na to da EU jeste jedan od glavnih uzora u kreiranju obrazovnih politika, a ujedno je i jedan od glavnih donatora u kontekstu reforme sistema obrazovanja Republike Srbije (Popović, 2019), što implicira da na globalnom nivou dominira ekonomska paradigma obrazovanja uz odsustvo uvažavanja konteksta, okruženja i kulture. Međutim, ostaje otvoreno pitanje zašto bi specijalistički koncept trebalo da ima primat u odnosu na opšteobrazovni koncept, kao i pitanje kriterijuma procene adekvatnosti i opravdanosti bilo kojeg od ova dva koncepta ukoliko se ima u vidu da oni počivaju na dijametralno suprotnim ideologijama i vrednosnim orijentacijama. Tako je reforma koja je obuhvatila sva tri nivoa obrazovanja: osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje, visoko obrazovanje i nauku „kao

najvažniju oblast koja proizvodi znanje, obrazuje i formira buduće znalce“ (Vuković, 2020:146) ostala obeležena nekritičkim usvajanjem pristupa i rešenja (prema tzv. copy-paste modelu) koji je karakterističan i vidljiv i u brojnim drugim zemljama. Reč je o tendenciji da se „evropska iskustva ne analiziraju sa stanovišta zrelosti nacionalnog sistema da ih primeni i sa stanovišta izvodljivosti. Pred obrazovni sistem se postavljaju ogromna očekivanja i ciljevi koji su deklarativno usklađeni sa evropskim, dok ostali akteri i ostale politike ne prate ove mere na adekvatan način, što dovodi do toga da se obrazovni sistem stavlja u nezahvalnu ulogu da sa minimalnom podrškom ostvaruje maksimalne zahteve“ (Popović, 2019:5). Istraživači su takođe uočili još jednu značajnu osobenost reforme obrazovanja koja je u Srbiji zaživela nakon 2000.godine, a odnosi se na ustupanje prednosti kvantitetu u odnosu na kvalitet. Odnosno, sve što je uključeno u obrazovni sistem procenjuje se u odnosu na kvantitativne kriterijume „koji u najširem smislu, normiraju kvalitet i karakter znanja, i svih društvenih odnosa koji su povezani sa prosvetom“ (Vuković, 2020:146). Kvalitet sveukupnog obrazovnog sistema se najednom procenjuje posredstvom brojeva i formula, kvantitet određuje i definiše kvalitet. Upravo je to i jedan od razloga koji je nesumnjivo doprineo tome da se „znanje“ transformiše u „tržišno znanje“ kako bi se lakše uklopilo u okvire kupoprodajnog odnosa i kako bi bilo lakše merljivo u sklopu kvantitativnih kriterijuma procene. Apostrofiranjem znanja kao „društvene kategorije – prvenstveno kulturne i nacionalne, kao i svođenjem na jedinicu robe, ostavljen je prostor za znanje bez karaktera, bez strukturne i istorijske supstance karakteristične za određenu zemlju“ (Vuković, 2020:151). Takođe, nameće se i pitanje da li je obrazovna reforma koja se sprovodi poslednjih 20 godina, osigurala uslove za uvažavanje dva osnovna principa demokratičnosti. Reč je o principu uvažavanja i principu participacije. Praksa je pokazala da sprovođenje reformi isključivo na nivou formalnog vaspitno-obrazovnog sistema, bez uzimanja u obzir celokupnog društvenog makrosistema, teško može doprineti uspešnom, željenom i afirmativnom ishodu. Autori ističu da je ovo još jedna u nizu paradoksalnih situacija u kojima se obrela „tranziciona reforma“ u našem obrazovnom sistemu. Tako su i gorenavedeni principi ostali u domenu željenog, ali ne i realizovanog budući da je „s jedne strane demokratsko društvo preduslov za demokratizaciju vaspitno-obrazovnog sistema, a sa druge strane, nema demokratskog društva ako u sistemu obrazovanja ne postoji obrazovanje za demokratiju“ (Pljakić, 2016:34).

Sledeća prepreka na koju se naišlo tokom procesa reforme vezuje se za one koji bi trebalo tu istu reformu u praksi da sprovedu i iznesu. Preduslov za sprovođenje uspešne reforme jeste izbegavanje normativno-šablonskog pristupa pri planiranju promena. Ukoliko se nosioci i realizatori tih promena moraju na silu

prilagođavati istima, šanse za uspeh praktično i da ne postoje. Problem ograničenih mogućnosti sprovođenja normativno-šablonski postavljenih promena, najčešće je posledica nesklada između „implicitnih” i „eksplicitnih” teorija pojedinaca, konkretno njihovih „teorija o akciji” i „teorija u akciji” (Schoon, 1990). Nastavnici mogu na deklarativnom nivou da prihvate promenu, ali do nje neće doći na delatnom i praktičnom nivou ukoliko ona nije u skladu sa njihovom ličnom, implicitnom pedagogijom. Ono što potencijalno može dovesti do lične potrebe nastavnika za promenom paradigme jeste dublja spoznaja vlastitih uverenja, stajališta i vrednosti, kao i sticanje korpusa znanja o raznolikim i brojnim teorijskim polazištima (Marić Jurišin i Kostović, 2016). U skladu sa tim Paton (Patton, 2002) „iznosi tri teorijska polazišta na kojima se mogu temeljiti pokušaji postizanja promena u vaspitno-obrazovnoj praksi. Prvi je bihejvioristički pristup koji je okrenut realizaciji neke teorijske koncepcije koju su koncipirali stručnjaci a sa kojom praktičari nisu imali dodirnih tačaka. Drugi pristup je humanistički, koji uzima u obzir praktičara kao osobu i daje mu mogućnost odabira između različitih ideja koje predlažu stručnjaci. Na ovaj način praktičari se osećaju poštovano i podržano u procesu uvođenja promena, iako do tih promena nisu došli oni sami već su ih inicirale kompetentnije osobe. Treći, razvojni pristup koji polazi od spoznaje da čovek može sprovesti samo one promene do kojih je došao vlastitim razvojem i tada one imaju održivi karakter” (Marić Jurišin, 2015:90). Od presudnog značaja za uspeh neke reforme su upravo njeni nosioci, njihove lične paradigme, vrednosne orijentacije, unutrašnja motivacija, sposobnost samoprocene, sposobnost samorefleksije kao i visok stepen autonomije i samoeфикаsnosti. Takođe je značajno imati u vidu da promene u obrazovanju moraju biti posledica detaljnog i temeljnog planiranja na strateškom, taktičkom i operacionalnom nivou (Pljakić, 2016).

Strategije obrazovanja u periodu tranzicije

Proces reforme su neizostavno pratila i odgovarajuća zakonska akta, zakoni, propisi i strategije. Tako se Akcionim planom za sprovođenje Strategije obrazovanja u Srbiji do 2020.godine ističu četiri cilja dugoročnog razvoja obrazovanja i definisani su kao:

- 1) povećanje kvaliteta procesa i ishoda obrazovanja do maksimalno održivog nivoa, koji je u skladu sa teorijskim naučnim saznanjima i adekvatnom obrazovnom praksom;
- 2) rad na povećanju obuhvata stanovništva Republike Srbije u obrazovnom procesu od predškolskog nivoa, osnovnoškolskog, srednjoškolskog, visokog obrazovanja pa do celoživotnog učenja;

- 3) težnja ka relevantnosti obrazovanja koje se finansira iz javnih izvora, posredstvom usaglašavanja struktura sistema obrazovanja sa potrebama pojedinaca, socijalnog, kulturnog, ekonomskog, medijskog, istraživačkog, obrazovnog, javnog, administrativnog sistema, kao i svih ostalih;
- 4) povećanje efikasnosti prilikom završetka obrazovanja u roku koji je predviđen za to, uz minimalno produženje trajanja i smanjenje napuštanja školovanja uz upotrebu svih dostupnih resursa (Akcioni plan za sprovođenje Strategije obrazovanja u Srbiji do 2020.godine, prema Vuković, 2020).

Strategijom razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030.godine konstatovano je koji su to najvažniji rezultati koji su ostvareni u prethodnom periodu poput *unapređenja zakonske regulative i usklađivanja sa strateškim okvirom; unapređivanja kvaliteta obrazovno-vaspitnog procesa putem promovisanja obrazovanja usmerenog na učenika i razvoj kompetencija učenika, primene savremenih pristupa, metoda i tehnika u radu; povećan je obuhvat obrazovanja na svim nivoima; povećanje relevantnosti obrazovanja...* Kao vizija razvoja obrazovanja u Srbiji ističe se potreba da se obezbedi kvalitetno obrazovanje u cilju dostizanja punog potencijala stanovništva, dok je misijom predviđeno obezbeđivanje obrazovanja visokog kvaliteta koje služi razvoju društva u celini. Strategijom su predviđena dva opšta cilja, pri čemu se prvi cilj odnosi na preduniverzitetsko obrazovanje, a drugi na visoko obrazovanje. Prvi opšti cilj jeste povećanje kvaliteta nastave i učenja, pravednosti i dostupnosti preduniverzitetskog obrazovanja kao i jačanje vaspitne funkcije obrazovno-vaspitnih ustanova. Drugi opšti cilj se odnosi na povećanje kvaliteta i unapređenje relevantnosti i pravednosti visokog obrazovanja. Na osnovu navedenog možemo zaključiti da su postavljeni ciljevi formulisani u skladu sa navednim postignutim rezultatima koji su bili predviđeni Startegijom razvoja do 2020. godine. Kao posebni ciljevi u okviru prvog opšteg cilja ističu se: unapređivanje nastave i učenja u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju; unapređivanje sistema za osiguranje kvaliteta u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju; uspostavljanje temelja za razvoj digitalnog obrazovanja na preduniverzitetskom nivou; unapređivanje dostupnosti, pravednosti i otvorenosti preduniverzitetskog obrazovanja i vaspitanja; unapređivanje kvaliteta inicijalnog obrazovanja nastavnika i vaspitača; unapređivanje kvaliteta sistema stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika; unapređivanje odnosa prema srpskom jeziku i književnosti kao osnovnim elementima nacionalnog i kulturnog identiteta; unapređivanje uslova za celoživotno učenje; unapređivanje infrastrukture i mreža ustanova u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju.

Kao posebni ciljevi u okviru drugog opšteg cilja navode se: unapređivanje kvaliteta ponude, ljudskih resursa i ishoda visokog obrazovanja; unapređivanje relevantnosti visokog obrazovanja na nacionalnom i međunarodnom nivou; unapređivanja obuhvata i pravednosti visokog obrazovanja; digitalizacija visokog obrazovanja (Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030.godine).

Kada je reč o nastavnicima, analiza aktuelnog stanja ukazuje na potrebu unapređivanja inicijalnog obrazovanja nastavnika, izgradnje sistema koji će biti prilagođen potrebama profesionalnog osnaživanja i usavršavanja nastavnika, kao i vrednovanja njihovog rada, stvaranju uslova za blagovremeno zapošljavanje nastavnika koji su stekli adekvatno obrazovanje za nastavnički profesiju, kao i osiguravanje uslova za prepoznavanje značaja i unapređivanja položaja same profesije (Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030.godine). U strategiji se dalje navodi da se „očekuje da programi za inicijalno obrazovanje nastavnika odgovore na zahteve obrazovanja za 21.vek, oslanjajući se na naučna saznanja iz oblasti psihologije, pedagogije i metodike, savremene tendencije u obrazovnim politikama i pedagoškoj praksi. Cilj programa inicijalnog obrazovanja nastavnika je građenje profesionalnog identiteta – refleksivnih praktičara, koji u saradnji sa ostalim akterima školskog života i lokalne zajednice preispituju i istražuju svoju praksu i razvijaju je u skladu sa tim. Programi inicijalnog obrazovanja nastavnika se zasnivaju na principu interdisciplinarnosti, a razvijaju i sprovode kroz međufakultetsku saradnju, kao i saradnju između škola i predškolskih ustanova sa visokoškolskim ustanovama. Kvalitetni programi i njihova realizacija zahtevaju kontinuirano praćenje potreba i dugoročno ulaganje u razvoj nastavnika i institucionalne kapacitete u visokom obrazovanju“ (Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030.godine,2021:23).

Kao novine koje su je javile poslednjih dvadeset godina ističu se: polazak u osnovnu školu sa navršenih 6.5 godina; opisno ocenjivanje u prvom razredu; uvođenje nastavnih predmeta poput verske nastave, građanskog vaspitanja, projektne nastave, a zatim i digitalnog sveta za mlađe osnovce; implementiranje inkluzivnog načina rada u sve institucije vaspitno-obrazovnog sistema; uvođenje dualnog obrazovanja; podsticanje preduzetništva; projekat državne mature; usvajanje Bolonjske deklaracije i reforme visokog obrazovanja; Nove osnove programa i reforma predškolskog programa; stručno usavršavanje nastavnika; standardi kompetencija za nastavnike; uvođenje elektronskog dnevnika; uvođenja standarda postignuća za kraj obaveznog obrazovanja; okvir za vrednovanje ustanova; razvoj veštačke inteligencije... Tokom trajanja reforme obrazovanja uglavnom je ipak izostajala preko potrebna samorefleksija, ali i svest o

„individulanoj, kolektivnoj, institucionalnoj i javnoj odgovornosti za strukturne i društvene posledice preduzetih promena obrazovnog sistema“ (Vuković, 2020:151). Svi ovi činioci bi mogli doprineti uspostavljanju autentičnog oblika i sadržaja adekvatne i svrsishodne obrazovne reforme u budućnosti. Ono što je zabrinjavajuće jeste da se od ciljeva koji su zastupljeni i koji se propagiraju u evropskom obrazovanju i u njihovoj obrazovnoj politici, a koji se prenose i na naše obrazovanje, izdvaja zapošljivost, a izostavlja socijalna dimenzija. Obrazovni ideal postaje kompetentan i zapošljiv pojedinac koji će odgovarati fleksibilnom tržištu rada (Žiljak, 2009). „Već i sami nazivi aktuelnih evropskih dokumenta govore o tome – obrazovanje i učenje zamenjeni su prekvalifikacijama i dokvalifikacijama, a sve je manje socijalne inkluzije i jednakosti, dok su mir, interkulturalizam i slični ciljevi gotovo iščezli“ (Popović, 2019:6). Uvidom u Strategiju razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030.godine moguće je, nažalost, potvrditi ovakvo stanovište. Iako se kao jedan od ciljeva održivog razvoja u Agendi 2030 Ujedinjenih nacija ističe osiguravanje inkluzivnog i kvalitetnog obrazovanja uz promovisanje mogućnosti celoživotnog učenja za sve (UN, 2015), jasno je da ga veliki broj zemalja ostvaruje samo deklarativno, te je upitno i koliko je njegovo postavljanje i definisanje stvar forme u odnosu na suštinu. Iako ciljevi koji su definisani u okviru Agende 2030 prema svojim formulacijama i obrazloženjima zvuče humanistički, postavlja se pitanje njihove prave prirode, kao i njihovog dvostrukog karaktera pri čemu su podciljevi formulisani tako da u potpunosti utiru put kvantitativnom diskursu. Na taj način su „UN ojačale globalnu tendenciju koja snažno oblikuje obrazovnu politiku (možda i više nego sadržaj ciljeva i agendi koje UN formuliše) – dominacija kvantitativne paradigme u monitoringu i evaluaciji obrazovnih programa i mera, zatim u istraživanju, ali i u praksi. Kontekst globalnih relacija, dinamika promena, krize i neizvesnosti doveli su do povratka empirijskim merenjima kao idealu egzaktnosti“ (Popović, 2019:9). Sve ovo je doprinelo javljanju novih fenomena, a ujedno i potencijalnih problema u obrazovnom kontekstu. Među njima se posebno izdvajaju: 1) Deprofesionalizacija u oblasti obrazovnog sistema i njegovih aktera. Autorka Popović (2019a:153) naglašava „da je to delom posledica opšteg trenda prepuštanja profesija političkom voluntarizmu i pragmatičnim interesima, pri čemu su naponi na profesionalizaciji oslabili u velikom broju oblasti, a naročito u onima koje se oslanjaju na znanja iz humanističke pedagogije. A s obzirom da je praktično nemoguće stvoriti jedan opšti profil stručnjaka otvorena su vrata deprofesionalizacije, uvođenjem kriterijuma koji nemaju veze sa strukom, ili vraćanju u pedagogiji davno prevaziđenom pristupu da svako ko zna, tj.ko je obrazovan, može da podučava drugog“; 2) Usiljeno insistiranje na intersektorskoj

povezanosti i kroskulturnim kompetencijama – dovodi do gubljenja stručnog znanja, koje je donedavno bilo u fokusa razvoja kompetencija što za posledicu ima klimu u kojoj stručno znanje matičnog područja rada nastavnika i njegove metodičke kompetencije prestaju da budu među prioritetima. Ovde nije reč o grupisanju sadržaja, što bi bio slučaj u okviru projektnog učenja, već o tendenciji da nastavnici „gomilaju” što više znanja i kompetencija što dovodi do gubljenja nastavnikove uloge stručnjaka u matičnoj oblasti rada, ali i njegovog pedagoškog rada; 3) Nekritičko glorifikovanje informaciono-komunikacionih tehnologija u oblasti unapređenja obrazovnog sistema – što dovodi do mogućnosti da u bliskoj budućnosti nastavnici budu zamenjeni tehnološkim rešenjima. Uprkos činjenici da informaciono - komunikacione tehnologije doprinose razvoju obrazovanja ne sme se izgubiti iz vida činjenica „da je za brojne ciljane grupe, naročito one koje imaju poteškoća u učenju, ili probleme sa motivacijom i samopouzdanjem nastavnika još uvek ključan faktor uspeha. Takođe, brojne su oblasti i kompetencije koje se ne mogu savladati bez izlaska iz zone komfora, dekonstrukcije stereotipa, sučeljavanja stavova, vođene izgradnje kritičkog mišljenja kroz čitanje, diskusiju, sistematično davanje povratne informacije”(Popović, 2019a:154). Odsustvom kritičke distance prema mnoštvu preplavljujućih izvora koji su postali dostupni posredstvom informacionih tehnologija, uz sve navedene faktore, stvoreni su uslovi za potcenjivanje same potrebe za nastavnicima i njihovim prisustvom u fizičkom i duhovnom smislu.

Nastavničke kompetencije

Obrazovna politika jedne zemlje ukazuje i na mesto, ulogu i značaj koji se pridaje svim praktičarima koji svoju delatnost ostvaruju pod okriljem vaspitno-obrazovnog sistema. Shodno tome obrazovna politika nastoji da posredstvom određenih dokumenata definiše i propiše optimalne standarde koje bi trebalo da ostvare svi praktičari u obrazovanju, a jedni od njih su svakako i nastavnici. Obrazovni sistem ne može biti kvalitetan bez kvalitetnih nastavnika. Nastavnici su nosioci i realizatori svih obrazovnih promena koje se implementiraju u nastavnu praksu i kako Brajša (1995) naglašava da bismo školu mogli smatrati uspešnom, neophodno je značajniju pažnju posvetiti upravo nastavnicima i učenicima. Škola je nastala zbog njih i zahvaljući njima i pomoću njih se i dalje razvija i opstaje. Ona predstavlja živi društveni sistem koji je prevashodno sastavljen od nastavnika i učenika i upravo zbog toga oni moraju ostati dva osnovna stožera vaspitanja i obrazovanja (Marić Jurišin i Kostović, 2016). U izveštaju OECD-a za 2005. godinu je sažet i predstavljen širok spektar dokaza koji ukazuju na činjenicu da je upravo kvalitet nastavnika jedan od najuticajnijih faktora na učenička postignuća,

dok se u radnom dokumentu Evropske komisije *Podrška nastavničkoj profesiji za bolje ishode učenja* (2012) izdvajaju dva zaključka: 1) nastavnička profesija se nalazi pred zahtevima koji se sve rapidnije menjaju i koji zahtevaju opus novih kompetencija; 2) U evropskom obrazovnom sistemu nastavnička profesija ima izuzetan značaj. I u domaćoj legislativi je barem deklarativno prepoznat značaj razvoja nastavnika i nastavničkih kompetencija te je tako u okviru strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030.godine prepoznata i potreba za definisanjem standarda nastavničkih profesionalnih kompetencija. „Standardi kompetencija zaposlenih u obrazovanju mogu imati ulogu kako u spoljašnjoj evaluaciji (i kontroli kvaliteta njihovog rada), tako i u samoevaluaciji, a mogu predstavljati i orijentire za inicijalno obrazovanje i celoživotno usavršavanje“ (Radulović, 2019:16). Standardi kompetencija su direktan produkt načina na koji oni koji donose odluke vide društvene potrebe i uloge zaposlenih u obrazovanju. Značajno je naglasiti da se iza ideje o standardizaciji nalazi niz pretpostavki od toga da su karakteristike kvalitetnih praktičara mahom univerzalne, da se one mogu relativno precizno definisati, pobrojati i normirati, kao i da je opravdano to sprovesti na nivou države, a zatim definisane standarde evaluirati i po potrebi unapređivati (Radulović, 2016). Međutim regulisanje nastavničke profesije posredstvom standarda povlači i određene konsekvence: od svih nastavnika se očekuje da zadovolje identične zahteve čime se direktno narušava raznovrsnost i različitost i postiže uniformnost uz zanemarivanje samog obrazovnog konteksta i specifičnosti, složenosti i dinamičnosti obrazovnih situacija (Radulović, 2016); „da standardi, u pokušaju da budu formulisani tako da se mogu meriti i kvantifikovati, favorizuju ograničen broj tehničkih ponašanja, a zanemaruju filozofske i vrednosne komponente vaspitanja i obrazovanja, da se kroz standardizaciju i spoljašnju kontrolu, uprkos vokabularu koji poziva na profesionalizam, praktičarima u obrazovanju oduzima jedna od ključnih odlika profesionalnosti – autonomija, da praktičari doživljavaju standarde (kao i evaluaciju) kao nametnute i nekorisne za kvalitet, da imaju otpor prema tome što su izloženi kontroli, osećaju se nemoćno i ostaju pasivni“ (Fullan & Hargreaves, 1992; Hargreaves et al., 2001; Elliot, 2006; Mitrović i Radulović, 2011; Stančić, 2015 prema Radulović, 2019:17). Shodno tome bi umesto kvantifikovanja svih nastavničkih postupaka, trebalo više pažnje posvetiti upravo njihovoj intrapersonalnoj proceni, samoproceni, samorefleksiji i unutrašnjoj motivaciji osnažujući na taj način istovremeno njih kao individue, kao profesionalce, ali i jačajući tako i samu nastavničku profesiju. Prosvetna politika bi više trebalo da se bavi osnaživanjem praktičara, a manje propisivanjem načina na koje oni treba da realizuju uloge koje su im propisane i načine na koji ih sistem sve čvršće steže, nadgleda i kontroliše, narušavajući tako i ono

malo profesionalne autonomije koja je neophodna u svakoj stvaralačkoj profesiji, a nastavnička profesija to svakako jeste ili bi barem trebalo to da bude...

Pitanjem nastavničkih kvalifikacija bave se i Ujedinjene nacije u okviru Ciljeva održivog razvoja (Sustainable Development Goals) gde je sedamnaest opštih ciljeva operacionalizovano posredstvom Agende 2030 koju su 2015.godine usvojile sve članice Ujedinjenih nacija (UN, 2015). U okviru cilja broj četiri ističe se da je potrebno „do 2030. godine znatno povećati broj kvalifikovanih nastavnika, između ostalog i kroz međunarodnu saradnju za osposobljavanje nastavnika, naročito u najmanje razvijenim zemljama i zemljama u razvoju” (UN, 2015:15). Agendom 2030 predviđeno je i da se članice potpisnice pobrinu da nastavnici budu adekvatno selektovani, adekvatno osposobljeni za svoj rad, motivisani, osnaženi i finansijski podržani, te da oni predstavljaju ključni faktor u ostvarivanju kvalitetnog obrazovanja i stvaranja mogućnosti i uslova za celoživotno učenje (Popović, 2019a). U okviru deklaracije (UNESCO et al., 2015) analizirane su tri grupe problema u čijem je fokusu nastavnik: 1) nedostatak nastavnika, i to pre svega profesionalno pripremljenih nastavnika što doprinosi znatnoj nejednakosti u oblasti obrazovanja; 2) problemi koji se tiču socijalno – ekonomskog statusa nastavnika, pre svega adekvatni uslovi za rad, socijalna sigurnost, poboljšanje statusa nastavničke profesije kao i pristojne zarade, pravo na udruživanje i participiranje u socijalnom dijalogu; 3) zahtevi za zaštitom učenika, nastavnika i ostalih zaposlenih u obrazovnim institucijama od nasilja, ratnih sukoba, konflikata, izbeglištva uz uvažavanje međunarodnog humanitarnog prava. Analizom agende postaje jasno da UNESCO (Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu) teži ka tome da „održa balans između koncepata zasnovanih na humanističkom pristupu i onih koji izvoriste imaju u ekonomiji, pa uz veštine i kompetencije pominju i znanja, vrednosti i sl.”(Popović, 2019a:149). Kao ključne reči se izdvajaju *kvantitet* i *kompetencije*, kako na globalnom obrazovnom nivou, tako i na lokalnim nivoima.

Pojam i vrste nastavničkih kompetencija

Pojam *kompetencija* je moguće tumačiti i definisati na više načina i iz različitih uglova. Njegovo značenje je mnogostrano (Dragojević i Marić Jurišin, 2021). Smatra se da je u obrazovnom kontekstu ovaj termin prepoznat po uzoru na kompetencijski pristup u menadžmentu i razvoju ljudskih resursa (Kozina, 2013). U zemljama koje su uključene u Bolonjski proces, mahom se prihvata definicija kompetencija preuzeta iz Tuning projekta (Tuning, 2006 prema Vizek Vidović, 2009). Prema ovoj definiciji, sam pojam kompetencija bazira se na integrativnom pristupu u okviru kojega se akcenat stavlja na individualne mogućnosti pojedinca koje mu pružaju mogućnost za kompetentnu realizaciju ili čine deo finalnog proizvoda

obrazovnog procesa. Elementi koji određuju kompetencije su sledeći: „1) *znanje i razumevanje* (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznavanje i razumevanje); 2) *znanje o tome kako delovati* (praktična primena znanja u određenim situacijama); 3) *znanje o tome kako biti* (vrednosti kao integralni elementi načina opazanja i života sa drugima u društvenom kontekstu). Kompetencije predstavljaju mešavinu tih obeležja (uzimajući u obzir znanje i njegovu primenu, stavove, veštine i odgovornosti) te opisuju stepen u kojem je pojedinac sposoban da ih upotrebi” (Tuning, 2006 prema Vizek Vidović, 2009:34). Mijatović i Radovanović navode da su kompetencije „priznata stručnost, sposobnost s kojom neko raspolaže; merodavnost; učenjem stečena znanja i sposobnosti za delovanje u određenom području” (Mijatović i Radovanović, 2011 prema Kozina, 2013:84). Kozina nadalje konstatuje da se za kompetencije može reći da zapravo predstavljaju osposobljenost pojedinca za uspešno realizovanje konkretnih zadataka, te da one nisu unapred date i da ih pojedinac ne poseduje u startu, već da je reč o znanjima, sposobnostima i veštinama koje se moraju neprekidno razvijati i usavršavati (Kozina, 2013), što znači „da osoba ne poseduje kompetencije u apsolutnom smislu, već u određenom stupnju koji se može smestiti na kontinuumu razvijenosti, i razvijati vežbom i obrazovanjem” (Tuning, 2006 prema Vizek Vidović, 2009:34). Pojedini autori naglašavaju da se kompetencije odnose na sposobnost pojedinca za akciju i da u holističkom pogledu uključuju ne samo specifična znanja, već i opšte sposobnosti. „Eraut ih vidi kao sposobnosti obavljanja zadataka i uloga prema očekivanim standardima. Mandon i Sulzer smatraju da kompetencije treba shvatiti kao znanje, sposobnosti i kvalitete na delu” (Mandon, Sulzer, 1998; Arnold, Schüssler, 2001; Eraut, 2003 prema Marić Jurišin i Marković, 2022:519). Autori poput Katsa i Laua (Catts & Lau, 2008) smatraju da kompetencije predstavljaju praktično konstelaciju različitih sposobnosti i veština, pri čemu se posebno ističu informatička pismenost, kao trenutna novina i aktuelnost, ali i komunikacijske i kognitivne sposobnosti koje su konstanta u društvenom kontekstu bez obzira na nivo aktuelnog socioekonomskog razvoja društva. Dok Jurčić (Jurčić, 2014 prema Đorđević, Šimonji Černak i Beljanski, 2021) posebnu pažnju pridaje opštim kompetencijama nastavnika, poput predmetnih kompetencija, pedagoško-didaktičko-metodičkih kompetencija, psiholoških kompetencija, socijalnih i digitalnih kompetencija.

U okviru Tuning projekta kompetencije su svrstane u dve šire kategorije. Prva kategorija obuhvata *područno – specifične kompetencije*, dok u drugu spadaju *generičke ili prenosive kompetencije*. Kompetencije iz grupe područno – specifičnih se još nazivaju i akademskim kompetencijama. One čine jezgro kurikuluma i sastavni su deo svakog obrazovnog ciklusa. Generičke kompetencije imaju široku primenu u brojnim područjima obrazovne delatnosti i predstavljaju skup znanja, veština i

vrednosti. Do ove podele kompetencija se došlo po uzoru na definiciju i podelu kompetencija koja je data u okviru međunarodnog projekta DeSeCo (OECD, 2005 prema Vizek Vidović, 2009) gde su opšte ili generičke kompetencije razvrstane u tri široke kategorije: *autonomno ponašanje; interaktivna upotreba oruđa - jezika i tehnologije; interakcija u socijalno heterogenim grupama*. Polazeći od te ideje u okviru Tuning projekta napravljen je popis od 30 generičkih kompetencija koje su označene kao ključne i razvrstane u tri šire kategorije (tabela 3) (Vizek Vidović, 2009:35).

Tabela 3

Prikaz generičkih kompetencija

Instrumentalne kompetencije			Interpersonalne kompetencije			Sistemske kompetencije		
-	Sposobnost analize i sinteze	-	Kritičke i samokritičke sposobnosti	-	Sposobnost primene znanja u praksi	-	Sposobnost učenja	-
-	Sposobnost organizovanja i planiranja	-	Timski rad	-	Istraživačke veštine	-	Sposobnost učenja	-
-	Temeljno opšte znanje u području rada	-	Međuljudske veštine	-	Sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima	-	Sposobnost prilagođavanja novoj situaciji	-
-	Utemeljenost znanja u profesiji	-	Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti	-	Sposobnost proizvodnje novih ideja	-	Utemeljenost znanja u profesiji	-
-	Usmena ili pismena komunikacija na maternjem jeziku	-	Sposobnost rada u međunarodnom okruženju	-	Sposobnost kreativnosti	-	Utemeljenost znanja u profesiji	-
-	Znanje drugog jezika	-	Etička odgovornost	-	Vođstvo	-	Utemeljenost znanja u profesiji	-
-	Osnovne veštine upotrebe računara	-		-	Razumevanje i uvažavanje stranih kultura i zemalja	-	Utemeljenost znanja u profesiji	-
-	Veštine prikupljanja i upravljanja informacijama	-		-	Sposobnost samostalnog rada	-	Utemeljenost znanja u profesiji	-
-	Rešavanje problema	-		-	Planiranje i vođenje projekata	-	Utemeljenost znanja u profesiji	-
-	Donošenje odluka i preuzimanje odgovornosti	-		-	Inicijativa i preduzetnički duh	-	Utemeljenost znanja u profesiji	-
		-		-	Briga za kvalitet	-	Utemeljenost znanja u profesiji	-
		-		-	Volja za uspehom	-	Utemeljenost znanja u profesiji	-

U okviru publikacije Nastavnička profesija za 21.vek i projekta ATEPIE (a na osnovu Tuning projekta) razvijen je okvir nastavničkih kompetencija koje za teorijsko polazište imaju konstruktivistički pristup učenju. Ključna područja i

komponente nastavničkih kompetencija operacionalizovana su posredstvom šest ključnih područja: 1) *učenik/ca i učenje*; 2) *nastava i ocenjivanje*; 3) *okruženje za učenje*; 4) *profesionalni razvoj i odgovornost*; 5) *saradnja sa školom, porodicom i zajednicom*; 6) *razvoj škole i unapređenje obrazovnog sistema*. U okviru svakog od navednih područja navedene su glavne kompetencijske komponente i indikatori u svetlu profesionalnog znanja, profesionalnih veština i profesionalnih vrednosti uz naglašavanje šta nastavnik/ca treba da poznanje i razume, treba da ume i čemu treba da nastoji (Vizek Vidović i Velkovski, 2013).

U okviru Evropskog referentnog okvira izdvaja se osam bazičnih kompetencija koje je potrebno razvijati kod svih članova društva, kako bi se ostvario generalni napredak i prosperitet pod geslom znanja. Reč je o: 1) *komunikaciji na maternjem jeziku* – podrazumeva se sposobnost izražavanja pojmova, misli, činjenica i osećanja u pismenoj i usmenoj komunikaciji kao i uspostavljanje jezičke interakcije u kulturnom i društvenom kontekstu; 2) *komunikaciji na stranim jezicima* – podrazumeva se sposobnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja na stranom jeziku i blisko je povezana sa kompetencijom komunikacije na maternjem jeziku; 3) *matematičkoj pismenosti i bazičnim znanjima iz oblasti prirodnih nauka i tehnologije* – podrazumeva se primena matematičkog mišljenja u cilju rešavanja problema u svakodnevnim životnim situacijama kao i razumevanje prirodnih pojava i pojava koje su nastale kao produkt ljudske delatnosti i razvoja tehnologije; 4) *digitalnim kompetencijama* – podrazumeva se bezbedna upotreba informacionih tehnologija u svakodnevnom životu uz upotrebu kritičke svesti i jasnih saznanja o mogućim opasnostima i zloupotrebi istih; 5) *kompetenciji efikasnog učenja, odnosno učiti kako se uči* – podrazumeva se sposobnost unapređivanja vlastitog procesa učenja, upravljanja informacijama i vremenom, ovladavanja raznovrsnim strategijama učenja i samoprocene; 6) *građanskim kompetencijama* – podrazumeva se sposobnost rešavanja konflikata na konstruktivan način, kao efikasna i kvalitetna saradnja sa drugima, kao i građenje validnih međuljudskih odnosa i veza; 7) *smislu za preduzetništvo i inicijativu* – podrazumeva se veština pojedinca da ideje operacionalizuje u dela, uz sposobnost preuzimanja rizika, prihvatanja promena, uvođenja inovacija, samoevalucije i preuzimanja odgovornosti; 8) *opštoj kulturi* – podrazumeva se razumevanje i isticanje značaja stvaranja kulturnih i umetničkih dela (Kovačević, 2011; Vrkić Dimić, 2013).

OECD (OECD, 2007 prema Vrkić Dimić, 2013) ističe da su kompetencije „složen konstrukt” koji obuhvata različite veštine iz četiri bazična područja. Reč je o *kognitivnim kompetencijama, funkcionalnim kompetencijama, ličnim (personalnim) kompetencijama i etičkim kompetencijama*. Kognitivne

kompetencije odnose se na poznavanje i upotrebu različitih teorija i koncepcija, kao i posjedovanje informalnog znanja koje je stečeno posredstvom prakse. Funkcionalne kompetencije podrazumevaju sposobnost realizovanja aktivnosti unutar nekog specifičnog područja. Lične kompetencije se vezuju uz modelovanje odgovarajućeg ponašanja koje je u skladu sa specifičnošću situacije u kojoj se individua nalazi, dok etičke kompetencije podrazumevaju sposobnost delanja u skladu sa opšteprihvaćenim moralnim standardima i vrednostima (ličnim i društvenim). Međunarodnom i evropskom legislativom promovisu se kao ključne sledeće nastavničke kompetencije: *poznavanje i razumevanje naučnog/predmetnog područja; pedagoško-psihološko obrazovanje koje obuvata edukaciju o heterogenim grupama, poznavanje i upotreba informacijsko-komunikacijskih tehnologija, ovladavanje transferalnim kompetencijama, kreiranje sigurnog i podsticajnog okruženja u školskom kontekstu; refleksija i samorefleksija u nastavnom procesu kao i aktivno učešće u projektima, timskom radu i istraživanjima* (Dedić Bukvić, 2019). Neki autori dele kompetencije u dve kategorije: profesionalne kompetencije, odnosno sposobnost efikasnog i efektivnog korišćenja prethodno stečenog znanja u rešavanju specifičnih zadataka date profesije; i transverzne kompetencije koje se odnose na vrednosti i stavove koji prevazilaze datu oblast i koje imaju transdisciplinarnu prirodu (Balcar, Janickova, & Filipova, 2004). Postoji opšti konsenzus oko definisanja konstrukata od strane OECD-a, UNESCO-a oko ključnih, tj. transverzalnih kompetencija, za termine koji se već koriste u literaturi i koji su opšteprihvaćeni kao što su: *kritičko i inovativno mišljenje* - kreativnost, preduzetništvo, snalažljivost u korišćenju resursa, veštine primene naučenog, reflektivno razmišljanje, promišljeno donošenje odluka; *interpersonalne veštine* - prezentacijske i komunikacijske veštine, liderstvo, organizacijske veštine, timski rad, saradnja, inicijativa, društvenost, kolegijalnost; *intrapersonalne veštine* - samodisciplina, entuzijazam, upornost, unutrašnja motivisanost, saosećajnost, integritet, privrženost, preuzimanje rizika; *veštine građanina sveta* - svesnost, otvorenost, tolerancija, poštovanje različitosti, interkulturalno razumevanje, sposobnost rešavanja konflikata, nacionalni identitet, građanski aktivizam, očuvanje sredine; *fizičko i psihičko zdravlje* - zdravi stilovi života, empatija, samopoštovanje, fizička kondicija, zdrava ishrana; *medijska i informatička pismenost* - sposobnost pronalaženja informacija upotrebom IKT, analiziranje i evaluacija medijskog sadržaja (Marić Jurišin i Marković, 2022).

Evidentno je da su ključne kompetencije uslovljene društvenim i vremenskim kontekstom te da „ono što u jednom trenutku predstavlja zadovoljavajući nivo određenih veština i kompetencija adekvatnih u konkretnom

kontekstu, nužno će se promeniti tokom određenog vremenskog perioda. U prirodi je svake ljudske sposobnosti da se tokom vremena menja i razvija, što je osobina koja bi se mogla oslikati kontinuumom sposobnosti. Nove okolnosti konteksta koje se mogu dogoditi u bilo koje vreme mogu zahtevati novi stupanj određene sposobnosti, pa tako i promeniti opis potrebnih kompetencija. Iz navedenog proizilazi potreba za kontinuiranim promišljanjem o kompetencijama, imajući uvek na umu konkretne kontekste u čijim okvirima se sposobnosti nužne za dostizanje kompetencija razvijaju, kao i kontekste u kojima će se razvijene kompetencije primenjivati, ali i trajno individualno prilagođavati i osavremenjivati“ (Vrkić Dimić, 2013:52).

Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i potreba za „mekim veštinama“

Da bi nastavnici bili spremni da na adekvatan način sprovedu pedagoške promene, oni moraju da poseduju određene kompetencije, koje su standardizovane u skladu sa prosvetnom politikom države. Možemo reći da kompetencije koje podležu standardima „za nastavničku profesiju predstavljaju znanja, veštine, stavove i vrednosti nastavnika povezane sa poslovima i ulogama koje bi trebalo da ostvaruju u učionici, školi i društvu. Odnosno, standard kompetencija jeste konsenzusom definisan popis radnih aktivnosti, kriterijuma i uslova njihovog obavljanja” (Korać, 2014:66). Standardizacija se temelji na ideji da je „kvalitet koji se standardizuje moguće izraziti u vidu neke vrste mere, standarda, odnosno da je moguće odrediti, preko indikatora izraziti, meriti i upoređivati vrednost onoga na šta se standard odnosi” (Vujisić Živković i sar., 2010 prema Korać, 2014:67). U pravilniku o standardima za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011) ističe se da se nastavničke kompetencije određuju u odnosu na ciljeve i ishode učenja koji su definisani, te da treba da obezbede profesionalne standarde koji predstavljaju merilo uspešnog poučavanja. Navedeni standardi se odnose na četiri skupine kompetencija koje su anlizirane posredstvom pet odrednica: *znanja, planiranja, realizacije, vrednovanja/evaluacije i usavršavanja*. Na prvom mestu se nalaze *kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave*, nakon toga slede *kompetencije za poučavanje i učenje*, zatim *kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika* i naposljetku *kompetencije za komunikaciju i saradnju*. Uzimajući u obzir da je obrazovanje nastavnika, inicijalno, koncentrisano na sticanje predmetno-specifičnih znanja i veština, a zatim i na njihovo prenošenje, dok su druge kompetencije često zanemarene, pojedini autori u duhu društvene globalizacije i tranzicije smatraju da bi se u fokusu mogle pronaći i kompetencije poput interkulturalnih, medijalno –

pedagoških i medijalno – didaktičkih kompetencija kao i opštih kompetencija poput upravljanja vremenom, upravljanja projektima, veština analiziranja, pretraživanja, strukturisanja podataka... (Zobenica i Stipačević, 2017). Primetan je takođe i nedostatak kompetencija za nastavnikov lični rast i razvoj, što je značajno ukoliko se ima u vidu da su kompetencije ipak određene uverenjima samih nastavnika. Eliot ističe da upravo refleksija može biti jedna od tih kompetencija, s obzirom na to da ona „podrazumeva osveščivanje ličnih uverenja koja se nalaze u osnovi aktivnosti, kritičkog razmatranja prošlih iskustava i isprobavanja novih uverenja u praksi. Kroz proces refleksije nastavnik je u situaciji ne samo da promišlja pedagošku praksu već i da osvešćuje lične stavove i uverenja koja su u osnovi prakse” (Eliot, 2006 prema Korać, 2014:68-69). Refleksivnost i samoprocena su moguće u nastavničkoj praksi i rutini tek u uslovima kojima se otvara prostor za permanentno preispitivanje i promišljanje o vlastitom učinku, kao i istraživanje i analiziranje teorijskog koncepta posredstvom vlastite prakse (Dragojević i Marić Jurišin, 2021).

Uz sve navedene kompetencije i veštine, koje je potrebno podsticati i razvijati kod nastavnika, važno je istaći i značaj takozvanih *mekih veština* (soft skills). Termin meke veštine moguće je sagledati iz različitih perspektiva. Tako se meke veštine mogu okarakterisati kao osobine koje su poželjne u okviru određene „vrste zanimanja, poput nastavničke profesije, koje ne zavise od stečenog znanja i stručnosti, a važne su za uklapanje u radnu sredinu. One obuhvataju: sposobnost da se radi sa ljudima, komunikaciju, empatiju, kreativnost, radoznalost, posedovanje timskog duha, zdravog razuma, pouzdanosti, samopouzdanja, uverljivosti, pozitivnog prilagodljivog stava. Meke veštine predstavljaju kombinaciju veština saradnje između ljudi, društvenih veština, komunikacionih veština, karakternih prednosti, stavova, emocionalne inteligencije...” (Pešić i drugi, 2017:229). Reč je o veštinama koje su okarakterisane kao neakademske veštine poput pozitivnih vrednosti, liderskih kvaliteta, timskog rada, komunikacijskih veština kao i celoživotnog učenja. Ove veštine su u sprezi sa sposobnošću osobe da uspešno prevaziđe postavljene izazove i da se uporedo sa tim razvija kao ličnost i kao profesionalac (Subramaniam, 2013). Sveobuhvatna definicija mekih veština potiče iz konteksta korporativnog upravljanja ljudskim resursima pri čemu se meke veštine percipiraju kao osobine koje podstiču efikasnost i efektivnost, kao i maksimalan radni učinak (ibidem). Krosbi (Crosbie, 2005 prema Kanokorn et al., 2014) izdvaja osam veština koje se mogu uz meke veštine uvrstiti među one veštine koje se smatraju obaveznim u 21. veku: 1) veštine promišljanja i uspešnog rešavanja problema; 2) pozitivno usmerene stavove i ispravne vrednosti; 3) uvažavanje i negovanje multikulturalnosti; 4) liderske veštine; 5) veštine

komunikacije i prezentacije; 6) društvenu odgovornost; 7) timski rad u multikulturalnom kontekstu; 8) upravljanje informacionim tehnologijama kao i celoživotno učenje. Grupa autora, na čelu sa Kanokornom (Kanokorn et al., 2014) naglašava da je razvoj kompetencija nastavnika u oblasti mekih veština postao ključni faktor za poboljšanje i jačanje nastavničkih sposobnosti, a meke veštine koje oni potenciraju su: 1) veštine komunikacije; 2) veštine rešavanja problema; 3) timski rad; 4) celoživotno učenje; 5) inovacije i razvoj; 6) etika i profesionalizam; 7) liderske sposobnosti.

Razvoj i sticanje mekih veštini često se tretira kao nešto što se događa spontano tokom razvoja ličnosti i ima tendenciju prepuštanja slučaju, međutim dokazano je da razvoj mekih veština kod nastavnika može pozitivno uticati na kvalitet njihovog rada, kao i na učenika postignuća (Tang, 2020). Meke veštine imaju takođe direktnog uticaja na nastavnički doživljaj vlastite profesije. One su osnova za nastavničku samoprocenu, samorefleksiju i unapređenje samoeфикаsnosti. Ovakva saznanja su posebno značajna u pokušaju suočavanja čovečanstva sa izazovima globalizacije i stalnom potrebom za promenama.

Učinkovit nastavnik

Analizirajući pitanje poučavanja, možemo konstatovati da je nastavnikova učinkovitost, kao njen sastavni i bazičan segment, izuzetno fluidan koncept. Pojedini istraživači definišu učinkovitost nastavnika u kontekstu učenikog postignuća, drugi se pak oslanjaju na ocenu nastavnikovih performansi od strane supervizora, dok treći u fokus stavljaju spoljašnju evaluaciju nastavnika i mišljenje o njima od strane učenika, kolega i drugih potencijalno zainteresovanih strana koje participiraju u vaspitno-obrazovnom procesu (Stronge, 2007). Učinkovit nastavnik ujedno bi trebalo da pripada i kategoriji uspešnih nastavnika. Tokom vremena „dobri” nastavnici su bivali okarakterisani raznovrsnim epitetima, nazivani su idealnim, analitičnim, kompetentnim, stručnim, refleksivnim, zadovoljavajućim, nediskriminišućim, otvorenim i poštovanim (Cruickshank & Haefele, 2001). Nastavnici koji su učinkoviti u svom poslu u stanju su da uspešnije i konkretnije definišu svoje ciljeve, te da ih postavе jasno i zasnuju ih na realnim mogućnostima, koriste adekvatne strategije za postizanje ciljeva, skloni su procesima samoprocene i samoevaluacije, svoje zadatke obavljaju revnosno i tačno, odlikuje ih visok stepen unutrašnje motivacije i spremni su i voljni da svoje veštine i stečena znanja podele i sa drugima (Kondrla & Kralik, 2016; Ambrozy, Kralik, & Marti, 2017; Kralik, Lenovski, & Pavlikova, 2018 prema Haškova, Lukačova, & Noga, 2019). Oko pitanja karakteristika ličnosti učinkovitog nastavnika su u protekloj deceniji vođene brojne rasprave (Rockoff et al., 2011;

Ansari & Malik, 2013; Lasekan, 2021). Pomenuta dilema nameće se sama po sebi, ukoliko prihvatimo kao tačnu konstataciju da učinkovito učenje učenika zavisi od učinkovitog poučavanja nastavnika. To, nadalje, implicira da nastavnici moraju biti dobro upoznati sa ciljevima i očekivanjima učenika, ali i drugih zainteresovanih strana nastavnog procesa, za čiju se realizaciju i ispunjenje smatraju odgovornim (Mazandrani & Troudi, 2021; Lasekan, 2021). Od učinkovitog se nastavnika očekuje da poseduje lične osobine poput istrajnosti i posvećenosti, pedagoškog optimizma, spremnosti na preuzimanje rizika u cilju postizanja što adekvatnijeg učinka od strane učenika (Colker, 2008), zatim sposobnost upotrebe i implementiranja raznovrsnih pristupa i strategija u nastavnoj praksi koje će doprineti poboljšanju učenja od strane učenika, a zatim i njihovog sveukupnog postignuća (Stronge et al., 2011). Međutim, uzimajući u obzir raznolike kontekste u kojima nastavnici rade (Whitaker, 2013), jasno je odakle potiče toliki diverzitet pri određivanju pojma učinkovitosti i njegovog sadržaja, a samim tim ne postoji ni direktna formula kojom bi se dalo predstaviti šta to nastavnika čini delotvornim. Pojedini autori (Duarte, 2013) učinkovite nastavnike karakterišu kao profesionalce čija se praksa bazira na konstruktivističkim principima i kao profesionalce koji su posvećeni podsticanju i osnaživanju svojih učenika za dubinsko, angažovano, iskustveno zasnovano, osnaženo, refleksivno i celoživotno učenje. U skladu sa tim autori Harding i Parsons (2011) zastupaju tezu o tome da pedagoško umeće nastavnika zavisi od njihove sposobnosti da angažuju i uključe učenike, kao i da posreduju u njihovom aktivnom uključivanju u proces učenja.

U studiji koju je u Kanadi sproveo Bernard (2015), među nastavnicima koju su bili tek na početku karijere, cilj je bio ispitati šta nastavnici percipiraju kao značajne kompetencije i attribute koji određuju učinkovite nastavnike. Između ostalih se izdvajaju menadžment u obrazovanju, sposobnost prilagođavanja u nastavnoj praksi, upravljanje dostupnim resursima, optimizam, doprinos školskoj zajednici i razvoju kulture škole kao i strast prema podučavanju. U istraživanju koje je sprovedla Nacionalna fokus grupa za obrazovanje nastavnika i obnovu kurikulumu u Indiji (2006) naglašava se da učinkoviti nastavnici treba da dožive sebe kao profesionalce koji su potkovani svim neophodnim znanjima, imaju jasno izgrađene stavove o svojim kompetencijama, krasi ih posvećenost, sposobnost refleksije i samoprocene. Reč je o profesionalcima koji su visoko senzibilisani za brojne izazove, kako svojih učenika i saradnika, tako i šire društvene zajednice, a vodeće vrednosti u skladu sa kojima upravljaju svoju delatnost jesu humanizam i profesionalnost. Slični su rezultati dobijeni u studiji koju je sproveo Strong sa saradnicima (2011) uz zaključak da učinkovit nastavnik treba da poseduje veštinu

izvođenja instrukcije, veštinu ocenjivanja učenika, veštine upravljanja razredom i školskog menadžmenta, kao i da bude prijatna ličnost.

Strong (2010) prilikom određenja nastavnikove učinkovitosti analizira sledeće elemente: stručno znanje – poznavanje nastavnog predmeta koji nastavnik predaje; nastavno planiranje; procena; okruženje za učenje; komunikacija. Učinkovit nastavnik demonstrira tačno i suštinsko *poznavanje nastavnog predmeta koji predaje*, povezuje prethodno stečena znanja sa sadržajima koji su aktuelni u obradi, poseduje veštine koje su relevantne za predmetno područje njegovog rada i razume i uvažava razvojne potrebe učenika sa kojima radi (Stronge, 2010). Na polju *nastavnog planiranja i strategija*, učinkovit nastavnik u svom radu upražnjava raznovrsne i adekvatne strategije i tehnike u cilju maksimiziranja učenikovog postignuća. Odnosno, on bira strategije od kojih se očekuje da budu plodonosne u reorganizaciji razumevanja sadržaja od strane učenika. Učinkoviti nastavnici takođe su osobe koje učenicima pružaju podršku prilikom učenja i predstavljaju im oslonac u istrajnosti tokom procesa učenja, motivišući ih da preuzmu inicijativu i da budu aktivni učesnici u obrazovanju bez odustajanja (Stronge, 2007; Stronge, 2010). *Procena* se odnosi na nastavnikovo sumativno i formativno prikupljanje podataka o napretku učenika, a zatim analiziranje, delovanje i pružanje povratne informacije učeniku u cilju dostizanja adekvatnijeg postignuća. Procena svoju primenu pronalazi u službi dijagnostike mentalne spremnosti učenika za usvajanje novih sadržaja, u iskazivanju potrebe za praćenjem učenikovog napretka, predstavlja značajnu pomoć u održavanju nivoa motivacije učenika i ostavlja im prostor za preuzimanje vlastite odgovornosti u kontekstu postignuća (Sanders, 2000; Stronge, 2010; Akram & Zepeda, 2015). Učinkovit nastavnik podatke dobijene procenom primenjuje prilikom razvijanja i podsticanja očekivanja koja učenik ima u odnosu na sebe, ali i u odnosu na druge; za vođenje evidencije o učeniku – učeničkog portfolia; za koncipiranje i razvijanje alata koji će pomoći učenicima da procene vlastite potrebe. Na taj način učinkovit nastavnik priprema i osposobljava svoje učenike za proces samoprocene. U poslednje dve decenije primetan je trend uvođenja samoocenjivanja učenika kao sastavnog elementa procesa ocenjivanja. Samoocenjivanje predstavlja važan segment učenikove samoprocene. Nezanemarljiv broj studija ističe upravo značaj učeničkog samoocenjivanja i samoprocene u cilju unapređenja učeničkog postignuća (Hanrahan & Isaacs, 2001; Crooks, 2001; Panadero & Alonso-Tapia, 2013), definišući samoprocenu kod učenika kao njihovo uključivanje prilikom definisanja standarda i/ili kriterijuma koje treba primeniti na njihov rad i vršenje procene u kojoj meri su ispunili i dosegli definisane standarde i kriterijume (Boud, 1991; Aljoudi, 2019). Rezultati sprovedenih istraživanja (Aljoudi, 2019)

impliciraju da nastavnici poseduju visok nivo razumevanja značaja i potrebe praktikovanja učeničkog samoocenjivanja i samoprocene u nastavnom procesu, ali da je u praksi taj koncept zastupljen u maloj meri. Takva praksa prisutna je u aplikativnoj formi isključivo kod nastavnika koji su osvešćeni po pitanju značaja sopstvene samoprocene i samoprocene kao konstrukta u vaspitno-obrazovnoj praksi i njenih benefita za celokupan razvoj svih aktera (lični i profesionalni). Na pitanje zašto uključuju samoprocenu u svoj dijapazon ocenjivanja učenika, nastavnici daju raznovrsne odgovore: 1) dajući priliku učenicima da učestvuju u definisanju kriterijuma procene povećava se i stepen angažovanja učenika u proceni ostvarenosti istih; 2) praktikovanjem samoprocene povećava se i korpus raznovrsnih metoda koje se upotrebljavaju u svrhu ocenjivanja i na taj način se interesovanje i pažnja učenika održavaju na višem nivou (trajnija su); 3) samoprocena može da obezbedi informacije do kojih inače nije tako lako doći, poput toga koliko su učenici uložili truda prilikom izrade svojih zadataka i pripreme za njih; 4) pojedini nastavnici smatraju da je samoprocena efikasnija i ekonomičnija u odnosu na ostale tehnike; 5) neki nastavnici su stava da tokom samoprocene učenici uče više zato što su svesni da na taj način dele odgovornost sa svojim nastavnicima, za stepen naučenog i usvojenog znanja (Ross, 2006).

Učinkoviti nastavnici zavređuju poštovanje od strane svojih učenika, oni ostvaruju kvalitetnu zajedničku komunikaciju i stvaraju *podsticajno i sigurno okruženje za učenje*. Oni su usredsređeni na organizaciju aktivnosti u procesu učenja i poučavanja, preuzimaju odgovornost za učenička postignuća i grade podsticajnu razrednu klimu negujući vrednosti poput poštenja, iskrenosti, brige, humanosti i tako direktno utiču na učenikova interesovanja, sklonosti i aspiracije (Wang et al., 2006; Akram & Zepeda, 2015). Učinkoviti nastavnici koji stvaraju podsticajno okruženje za učenje imaju manje problema sa disciplinom u razredu i neprilagođenim ponašanjem učenika (Stronge, 2007). Dvosmerna komunikacija takođe predstavlja jedan od značajnih kvaliteta koji odlikuje učinkovitog nastavnika. Učinkoviti nastavnici učinkovito komuniciraju sa svojim učenicima (Stronge & Tucker, 2003), aktivno slušaju i odgovaraju na konstruktivan način. Koriste stečena znanja o neverbalnoj, verbalnoj i pisanoj komunikaciji, kao i o adekvatnim tehnikama i komunikacijskim alatima kako bi uspešno stupali u interakciju sa svojim učenicima, njihovim roditeljima, kolegama, nadređenima i svim ostalim relevantnim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa. Učinkoviti nastavnici se trude da tokom svojih izlaganja koriste jezik koji je jasan i nedvosmislen, a da nastavno gradivo bude izloženo u skladu sa logičkim sledom uvažavajući istovremeno uzrast i sposobnosti učenika (Stronge, 2010).

Uprkos nepostojanju konsenzusa u vezi sa jedinstvenom definicijom učinkovitih nastavnika i složenosti ovog konstrukta, autori koji su se bavili izučavanjem ove tematike, saglasni su oko konstatacije da učinkoviti nastavnici imaju nemeđljiv uticaj na život učenika (Stronge, 2007; 2010; 2018; Wang et al., 2006; Akram & Zepeda, 2015). Poslednjih godina, uporedo sa fokusiranjem obrazovne i naučne zajednice na efekte ishoda obrazovanja, nastavnici su iznova prepoznati kao ključan faktor u učinkovitoj realizaciji vaspitno-obrazovnog procesa. Međutim postavlja se pitanje da li se i oni sami tako osećaju i da li ih je potrebno dodatno osnažiti za preuzimanje takve uloge, i na koji način?

CELOŽIVOTNO UČENJE I PROFESIONALNI RAZVOJ U NASTAVNIČKOJ PROFESIJ

Koncept celoživotnog učenja

Obrazovanje je postalo jedan od najznačajnijih sektora savremene ekonomije na globalnom nivou. Poslednjih godina u svetu postoji trend porasta opšteg obrazovnog nivoa sa prognoziranom tendencijom daljeg povećanja (Babić, Makojević, & Erić, 2010). Samo učenje postaje neophodnost za pojedince koji žele da budu kompetentni i konkurentni na tržištu rada i znanja (Malčić, 2016). Proces učenja se tako ne završava sa okončanjem formalnog obrazovanja, već se nastavlja i traje tokom čitavog života.

Iako se u literaturi, a i u praksi obično pojavljuju zajedno, a često tretiraju i kao sinonimi (Filipović, 2004), sa ciljem što boljeg razumevanja celoživotnog učenja i profesionalnog razvoja ukazaćemo na odnos pojmova „permanentno obrazovanje“, „obrazovanje odraslih“ i „celoživotno učenje“. Pojam permanentno obrazovanje se javlja sa ciljem isticanja razlika između celoživotnog učenja i učenja koje se odvija u okviru sistema školstva (Marić, 2012). To je proces koji se kontinuirano nastavlja i posle formalnog školovanja, tokom čitavog života individue. U najužem smislu, permanentno obrazovanje predstavlja organizovanu aktivnost koja ima edukativni karakter, pomoću koje se stiču nova znanja (Filipović, 2004). Tu spadaju dokvalifikacije, prekvalifikacije i sl. Obrazovanje odraslih, predstavlja širi pojam, a danas se shvata kao „osmišljena aktivnost usmerena na zadovoljavanje različitih obrazovnih potreba odraslih“ (Kulić, 2003:31 prema Marić, 2012). Šta onda podrazumevamo pod pojmom „celoživotno učenje“, šta ono znači i zašto je ovaj konstrukt postao tako važan aspekt nacionalnih i međunarodnih obrazovnih politika?

Iako je evidentno da je ideja o celoživotnom učenju stara koliko i civilizacija, učenju se nije pristupalo kao celoživotnom procesu. Formalni koncept i univerzalni pristup ideji celoživotnog učenja vezuje se za Hula (Houl) i njegovo delo „Istražujući um“, napisano 1961.godine. To je prvo delo u kome je prikazan istorijski put, ali i teorijske osnove celoživotnog učenja. 1972.godine Faurea u delu „Učenje za postojanje“ razrađuje teorijski koncept ovog pojma. To su bile prve naznake konceptualizacije celoživotnog učenja. 1980.godine Malkom Nouns (Malcolm Knowles) počinje da govori o tome kako će celoživotno učenje postati organizacioni princip celokupnog obrazovanja (Collins, 2009), što je teorijski i obrazložio. Sa druge strane, brzina tehnološkog napretka, kao i razvoj informaciono komunikacionih

tehnologija tokom devedesetih godina 20.veka, doveli su do značajnih promena u trendovima zapošljavanja, potrebnim zahtevima i neophodnim veštinama u svetu rada. U takvom društvu koje se brzo menja, jasan je argument za prelazak na sisteme obrazovanja koji podstiču učenje izvan obaveznog obrazovanja, ali i učenje tokom čitavog životnog veka. Zato se termin celoživotno učenje smatra potencijalno sveobuhvatnim, ali u isto vreme u stvarnosti može da se prilagodi posebnim zahtevima određene zemlje ili obrazovne politike.

Koncept celoživotnog učenja odnosi se na zamisao da učenje traje čitav život i podrazumeva pristup učenju svih starosnih kategorija, obuhvata različite domene u različitim kontekstima. U tom smislu institucionalizovano, odnosno formalno obrazovanje predstavlja samo početnu poziciju na koju se konstantno nadograđuje iskustveno učenje pojedinca, sa oblicima neformalnog i informalnog obrazovanja (Lazić, 2013) kao činioca procesa celoživotnog učenja. Zato možemo da kažemo da se celoživotno učenje sastoji iz dva aspekta: prvi je obrazovanje kroz sistem koje stvara društvo za celoživotno učenje, a drugi je aspekt celoživotnog učenja kroz sve životne faze iz oblasti sporta, kulturnih aktivnosti, hobija, rekreacije i volonterskih aktivnosti (Laal, 2013).

Razvijene zemlje zagovaraju tezu celoživotnog obrazovanja, krećući se tako ka društvu koje uči, dok UNESCO sredinom 20.veka ukazuje na to da permanentno obrazovanje postaje uslov ekonomskog, tehnološkog, naučnog i društvenog napretka (Ljubisavljević, 2015). Ove činjenice ukazuju na važnost celoživotnog učenja, značaj razumevanja i primene ovog konstrukta.

Brojne su definicije i autori koji obrađuju koncept celoživotnog učenja. Prema Maraviću (Maravić, 2003:34) celoživotno učenje je „aktivnost učenja tokom života sa ciljem unapređivanja znanja, veština i sposobnosti unutar lične, građanske, društvene i poslovne perspektive“. Prema Memorandumu o celoživotnom učenju (NIACE, 2000), ovaj pojam se definiše kao „višenamenski proces usvajanja znanja koji se odvija na stalnoj osnovi sa ciljem unapređivanja znanja, veština i kompetencija u okviru ličnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog delovanja pojedinca“. Kao oblici celoživotnog učenja, u istom dokumentu (NIACE, 2000) navode se: 1) formalno profesionalno učenje - trajno profesionalno obrazovanje i razvoj; 2) formalno izvan profesije učenje – lični razvoj i unapređenje opštih kompetencija; 3) neformalno profesionalno učenje – učenje na radnom mestu u sklopu izvođenja radnih zadataka; 4) neformalno izvan profesije učenje – učenje koje se odvija u sklopu različitih životnih uloga i aktivnosti.

Lal (Laal, 2012) sumiranjem različitih pristupa i analiza definicije celoživotnog učenja, zaključuje da je celoživotno učenje proces kontinuirane podrške koji stimuliše i osnažuje pojedinca da stekne nova znanja, veštine i vrednosti koje će

mu biti potrebne tokom života i da ih primenjuje sa poverenjem, kreativnošću i uživanjem u svim ulogama, okolnostima i okruženju. Pored ovog, značajno određenje celoživotnog učenja pronalazimo i kod Svetlane Lazić (Lazić, 2012:681) koja ukazuje da celoživotno učenje podrazumeva i „politiku koja definiše strateške ciljeve, instrumente koji vode ka ostvarenju politika doživotnog učenja, sa predviđenim nosiocima ovog poduhvata kao i neophodnim resursima koji omogućavaju ostvarenje ovog zadatka“. Vidimo da sve izložene definicije pokrivaju isto područje i odnose se na iste procese, shodno tome, analizom dostupne literature možemo da konstatujemo da postoji opšta usaglašenost oko definisanja celoživotnog učenja. Sveobuhvatnost ovog konstrukta, prikazala je autorka Orlović-Lovren (2012), koja predstavlja celoživotno učenje posredstvom njegovih osnovnih dimenzija i njihovog značenja u ovom konceptu (tabela 4).

Tabela 4

Dimenzije koncepta celoživotnog učenja (Orlović-Lovren, 2012:14)

Dimenzija	Celoživotno učenje
Jednakost	Pravo svih na dostupnost obrazovanju i razvoj kapaciteta
Kontinuitet	Učenje kao konstanta i orijentacija ka budućnosti uz uvažavanje prošlosti, kontinuitet u smislu stabilnosti stečenih kapaciteta i diskontinuitet u smislu prihvatanja promena
Promena	Razvoj kapaciteta za suočavanje sa promenama i upravljanje njima kao jedan od glavnih zadataka obrazovanja i ciljeva učenja
Integracijski pristup	Uvažavanje tradicionalnih znanja i razmena među generacijama u procesu učenja kao aspekt kvaliteta ovog procesa
Zajednica (globalno i lokalno)	Uvažavanje karakteristika i potreba zajednice u razvoju kurikulumu i definisanju ciljeva i metoda učenja, imajući u vidu svetske trendove i potrebe razvoja
Odgovornost	Preuzimanje aktivne uloge i odgovornosti za razvoj sopstvenih kapaciteta, karijere i učešće u društvu
Interdisciplinarni i intersektorski pristup	Učenje je proces integrisanja i ne bi trebalo da bude podeljeno na predmete i oblasti; saradnja institucija, društvenih sektora i naučnih oblasti je neophodna za kvalitetno obrazovanje
Diverzitet	Poštovanje kulturne, rodne, generacijske i svake druge različitosti u obezbeđenju dostupnosti i planiranju sadržaja kao i izboru metoda učenja

Preispitivanje i analiza koncepta celoživotnog učenja reflektuju novu stvarnost i ulogu učenja, obrazovanja, ali i profesionalnog razvoja odraslih (Malčić, 2016). Ovaj konstrukt se nameće kao vodeći obrazovni princip u cilju razvoja svih strategija obrazovanja (Lazić, 2013). Celoživotno učenje je postalo neophodan uslov za sve profesije. Veštine i znanja je potrebno razvijati tokom čitavog života, ne samo radi lične satisfakcije, već i sa ciljem postizanja boljih rezultata u profesionalnom segmentu. Evropska komisija je 2006.godine izdala preporuku za razvijanje osam ključnih kompetencija koje se razvijaju celoživotnim učenjem, a autori (Babić, Makojević, i Erić 2010) ih navode kao listu sposobnosti koje su u današnje vreme neophodne svakom pojedincu za celoživotno obrazovanje. To su: komunikacija na maternjem jeziku; komunikacija na stranom jeziku; kompetencije u matematici, nauci i tehnologiji; kompetencije u informaciono-komunikacionim tehnologijama; učiti kako se uči; kompetencije koje se odnose na društvenu interakciju; inicijativa i preduzetnički duh; promovisanje i razvoj kulturnih sadržaja.

Sve ovo nas vodi ka zaključku da je od izuzetne važnosti analiza i razumevanje koncepta celoživotnog učenja, s obzirom na to da su znanja i veštine činiooci koje je potrebno razvijati tokom čitavog života, jer je ranija paradigma „posao za čitav život”, zamenjena novom paradigmom „učenje tokom čitavog života” (Babić, Makojević i Erić, 2010). Imajući u vidu navedeno, celoživotno učenje možemo posmatrati kao strategiju obrazovanja i vodeći obrazovni princip koji predstavlja „kišobran organizaciju” ispod koga se smeštaju i sjedinjuju svi oblici obrazovanja sa istim krajnjim ciljem: neograničeno trajanje učenja kao dimenzije ljudskog života od najranijeg uzrasta (Knežević - Florić, 2008).

Elementi celoživotnog učenja

Iz analize koncepta celoživotnog učenja možemo da zaključimo da celoživotno učenje predstavlja ključni faktor povećanja nivoa znanja koje vodi poboljšanju kvaliteta života pojedinca (Babić, Makojević i Erić, 2010) u različitim aspektima. U svetu gde su promena, adaptacija i inovacija svakodnevni termini sa kojima se susrećemo, neodrživo je stagnirati na bilo kom nivou obrazovanja, jer svet svakodnevno od nas zahteva još. Zato celoživotno učenje možemo da posmatramo kao intenzivan rad na razvoju potencijala svake individue sa ciljem unapređenja celokupne ličnosti. U tom smislu za sveobuhvatno razumevanje koncepta celoživotnog učenja važno je da analiziramo njegove elemente. Evropska komisija je identifikovala šest elemenata sveobuhvatne strategije celoživotnog učenja (CEC, 2001): 1) partnerski rad kada je reč o nivoima odlučivanja (regionalni, nacionalni i lokalni), saradnja vlasti sa obrazovnim sektorom

(predškolskim ustanovama, školama, univerzitetima), zatim saradnja poslovnog sektora i socijalnih partnera, kao i istraživačkih centara i centara za prekvalifikaciju i stručno usavršavanje; 2) uvid u potrebe za učenjem u društvu znanja, redefinisanje veština informacione i komunikacione tehnologije, kao i analizu predvidivih trendova na tržištu rada; 3) adekvatni resursi koji uključuju značajno povećanje javnih i privatnih ulaganja u učenje. Ovo ne podrazumeva samo povećanje javnih budžeta, već i preusmeravanje postojećih resursa i podsticanje novih oblika ulaganja. Ulaganje u ljudski kapital je važno za ekonomski razvoj, a nedostaci veština su se pokazali kao koegzistirajući sa povećanom nezaposlenošću u društvu; 4) olakšavanje pristupa mogućnostima učenja, čineći ih vidljivijim. U ovom kontekstu važno je posebne napore uložiti u rad sa pripadnicima marginalizovanih grupa - etničkim manjinama, osobama sa invaliditetom i ljudima iz ruralnih područja; 5) stvaranje kulture učenja u društvu i pružanje podsticaja onima koji su najuzdržaniji u opredeljenju za učenje; 6) težnja ka izvrsnosti kroz uvođenje kontrole kvaliteta i indikatora merenja napretka. Trebalo bi da se predvide standardi i mehanizmi pomoću kojih se dostignuća mogu prepoznati i nagraditi.

O elementima celoživotnog učenja se govorilo i na 25. Ekonomskom samitu u Nemačkoj, gde su šefovi osam najuticajnijih država u oblasti ekonomije (G8) usvojili suštinske elemente strategije za celoživotno učenje, a to su (KOLN, 1999): 1) visokokvalitetno rano obrazovanje; 2) osnovno obrazovanje koje omogućava svoj deci da postignu odgovarajuće kompetencije u čitanju, pisanju, računanju i informaciono-komunikacionim tehnologijama, kao i razvijanje osnovnih socijalnih veština; 3) srednje obrazovanje koje razvija sklonosti i sposobnosti svih učenika podjednako, a ne samo onih škola i visokoobrazovnih institucija koje zastupaju potrebe tržišta rada; 4) stručne obuke koje pružaju veštine usklađene sa potrebama tržišta rada i najsavremenijom tehnologijom, a ujedno otvaraju puteve do viših kvalifikacija; 5) visoko obrazovanje koje nudi mogućnosti za svakoga da profitira od rada sa diplomom koju stekne, uz finansijsku podršku onima kojima je potrebna kako bi se osigurao pristup visokom obrazovanju svima; 6) sticanje veština u odraslom dobu koje pružaju mogućnost prekvalifikacije tokom života. Ovo bi trebalo da uključuje visokokvalitetne sisteme učenja zasnovane na radu i učenje onih veština koje su potrebne za samostalno učenje.

Navedene klasifikacije elemenata celoživotnog učenja nam ukazuju da obrazovanje nije zatvoren ciklus koji ima svoj kraj, već da je to trajan proces koji se odvija tokom čitavog života. Promene koje se događaju dovode do potrebe unapređenja i razvoja novih znanja i veština. Uvidom u elemente celoživotnog učenja, jasno je da celoživotno učenje obuhvata sve aktivnosti učenja tokom

života, uključujući formalno, neformalno i informalno obrazovanje. U svim fazama učenja, naglasak treba da je na kreativnosti, preduzetništvu i obrazovanju za demokratske vrednosti, uključujući poštovanje političkih, građanskih i ljudskih prava, zatim vrednosti tolerancije, pluralizma i poštovanja različitih pogleda i tradicija (KOLN, 1999). Stvaranje kulture učenja zavisi od svih navedenih elemenata celoživotnog učenja koji su analizirani, sa naglaskom na osobu koja uči i njenu motivaciju i spremnost za učenje i razvoj.

Benefiti celoživotnog učenja

Celoživotno učenje je prepoznato kao vodeći princip u postizanju ličnog i profesionalnog razvoja, ali ujedno i ekonomskog rasta u današnjem modernom društvu (Laal & Laal, 2012; Malčić, 2016). Ono ima značaj pre svega u promociji razvoja znanja i kompetencija koje će omogućiti svakom pojedincu da se prilagodi svim sferama društvenog i ekonomskog života uz preuzimanje kontrole nad svojom budućnošću (Laal & Laal, 2012). U 21.veku da bismo pratili korak sa promenama, svi moramo biti akteri celoživotnog učenja. Brojni autori su se bavili ovom temom i ukazivali na prednosti koje donosi celoživotno učenje za pojedinca.

Nordstrom i Merc (Nordstrom & Merz, 2006) izdvajaju deset činjenica koje ukazuju na značaj i dobrobit celoživotnog učenja: 1) celoživotno učenje vodi ka većem zadovoljstvu sopstvenim životom - kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje proširuje se svest pojedinca i unapređuje se višedimenzionalni život; 2) celoživotno učenje nam pomaže da steknemo nova prijateljstva i uživamo u društvenom životu – upoznajemo nove ljude čija interesovanja su u skladu sa našim; 3) celoživotno učenje nas čini aktivnim učesnicima društva – učestvovanjem u obrazovnim programima, putovanjima, razmenom iskustava sa drugim ljudima postajemo značajni članovi društvene zajednice; 4) celoživotno učenje nam pomaže da nađemo smisao u svom životu – iako je nekada teško da shvatimo smisao onoga što nam se dešavalo u prošlosti, celoživotno učenje nam daje prednost stvarne perspektive; 5) celoživotno učenje utiče da se lakše prilagođavamo promenama – celoživotno učenje nam omogućava da ostanemo u koraku sa vremenom i svim vrstama promena koje se dešavaju u društvu; 6) celoživotno učenje ostvaruje pozitivan uticaj na svet čineći ga boljim mestom – ono što smo naučili tokom 20-30-40 godina učenja, može da bude od značaja za društvo; 7) celoživotno učenje utiče na našu mudrost – celoživotno učenje povećava naše razumevanje prethodnih uspeha i neuspeha i pomaže nam da bolje razumemo sebe i razvijamo sopstvene intelektualne potencijale; 8) celoživotno učenje kreira radoznao um – istraživanja pokazuju da nas svako novo učenje podstiče na nova saznanja i tako ostajemo u stalnom zatvorenom krugu; 9)

celoživotno učenje otvara um – celoživotno učenje nam omogućava slobodnu razmenu ideja i gledišta. Slušanje ili učešće u diskusijama nam pomaže da sagledamo stvari i iz drugog ugla, što otvara naše umove; 10) celoživotno učenje pomaže u potpunom razvoju naših prirodnih potencijala i sposobnosti – celoživotno učenje nam omogućava da ih istražimo i razvijemo.

Masl (Masle, 2007) ukazuje na pet benefita celoživotnog učenja: 1) mogućnost veće plate – unapređenja na poslu idu u skladu sa poznavanjem novih informacija i tehnologija; 2) povećanje samopoštovanja – novim i kontinuiranim učenjem i prihvatanjem izazova dolazi se do viših nivoa i boljih postignuća; 3) sloboda koju odrasli imaju u procesu učenja, potencijalni grupni rad i kombinacija tradicionalnih metoda sa stilovima učenja odraslih; 4) mogućnost odvijanja obrazovanja 24 sata dnevno. Računar je ušao u primenu kao pandan učionici što omogućava mnogima da dođu do diploma znatno lakše i sa manje utrošenog vremena nego ranije; 5) ljudi se navikavaju da su im obrazovanje i ulaganje u edukaciju sastavni deo života.

Hildebrand (Hildebrand, 2008) ističe pet prednosti celoživotnog učenja: 1) izoštrava um – kako starimo kontinuirano učenje pomaže da se poboljša pamćenje i održi oštar um; 2) utiče na povećanje samopouzdanja – celoživotno učenje utiče na poverenje u sopstvene sposobnosti učenja i deljenja informacija sa drugima; 3) pozitivno utiče na međuljudske odnose i socijalne veštine koje su nam potrebne da podelimo ono što znamo; 4) pozitivno utiče na karijerni razvoj i mogućnosti vezane za profesionalnu ulogu pojedinca. Za svakog ko ima aspiraciju da napreduje u profesionalnom smislu, celoživotno učenje je sastavni deo posla i poboljšava šanse u tom pogledu; 5) izoštrava komunikacione veštine. Svaki oblik učenja, pozitivno utiče na verbalne sposobnosti, ali i veštine u pisanju i čitanju.

Analizom dostupne literature možemo da zaključimo da celoživotno učenje ima višestruke pozitivne uticaje na pojedinca, zajednicu, privredu, kompletno društvo u celini. Ono nije neuhvatljiv ideal, već stvarnost 21.veka koja dobija sve izrazitiji oblik na obrazovnoj sceni (Knežević–Florić, 2008). Celoživotno učenje tako postaje kontinuiran proces, koji pojedincima pruža nova znanja, veštine, vrednosti relevantne za život. U isto vreme čini lokalnu zajednicu produktivnijom i inovativnijom, a ekonomiju jačom. Deo ovakvog kontinuiranog procesa celoživotnog učenja koji osnažuje pojedinca u sticanju novih znanja je i profesionalni razvoj.

Profesionalni razvoj kao neophodan konstrukt u 21.veku

21.vek doneo je vrtoglave promene na svim poljima ljudskog delovanja. I kada smo se svi navikli na reč razvoj koji je nepobitno pratio svaku vrstu promene,

ceo svet, bez izuzetka, zadesila je Covid pandemija. Tektonske modifikacije poslova i zanimanja koje su do tada bile skoro nezamislive, postale su naša svakodnevnica. Brzo smo usvajali nova znanja, prilagođavali svoje poslove i nadograđivali veštine u različitim segmentima. Stručno usavršavanje i spremnost zaposlenih za razvoj, učenje i promenu postali su jedan od ključnih faktora opstanka različitih kompanija, ali i čitavog obrazovnog sektora. U skladu sa novonastalim potrebama i zahtevima i profesionalni razvoj dobija na značaju.

Kako bismo jasnije razumeli taj značaj, osvrnućemo se prvo na pojmove *ekonomija znanja* i *društvo znanja* - sile koje danas oblikuju svet. Ekonomija znanja je konstrukt koji se pojavljuje 50-ih godina prošlog veka, kada su zemlje sa razvijenim ekonomijama uvidele da razvoj društva zavisi od materijalnih resursa, tehnoloških promena, ali i od (Babić, Makojević i Erić, 2010): uvođenja novih sredstava za rad; aktivnosti koje podrazumevaju istraživanja i razvoj i reorganizacije procesa proizvodnje.

U skladu sa tim, napredne ekonomije ulaze u novu eru, usklađujući zakonitosti ekonomije znanja. U ekonomiji znanja prosperitet i bogatstvo zavise od sposobnosti ljudi da nadmudre i prevaziđu svoju konkurenciju, da se prilagode uslovima potrošačkog tržišta, promeni posla ili razvoju veština koje ekonomski uslovi zahtevaju (Hargreaves, 2003). Iz ovoga sledi da se ekonomija znanja vodi i stimuliše kreativnošću i genijalnošću pojedinaca koji su deo organizacija ili kompanija. Znanje postaje resurs koji se korišćenjem ne troši, već se umnožava, a ostvarivanje ekonomskih ciljeva se oslanja na eksploataciju novih ideja i sticanje novih veština (Babić, Makojević i Erić, 2010). Vlade uticajnih zemalja širom sveta sve više su počele da ulažu u obrazovnu politiku i da zastupaju one inovacije koje će državi omogućiti kompetentnost u suočavanju sa izazovima i potrebama vezanim za 21. vek (Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Svetska ekonomija, ali i ekonomija svake pojedinačne države su tako postale ekonomije znanja, koje se temelje na moći razmišljanja, učenja, razvoja i inovacija (Hargreaves, 2013). U ovakvim okolnostima i vremenu u kom živimo, ali i vremenu koje je pred nama, sami treba da preuzmemo odgovornost za ono što smo, šta znamo i šta sve možemo znati (Knežević – Florić, 2005).

U navedenim uslovima ekonomije znanja, menja se i identitet obrazovanja (Babić, Makojević i Erić, 2010). Obrazovanje nije više zatvoren proces koji se vezuje za jedan period života i ima svoj početak i kraj. Učenje tokom školovanja postalo je nedovoljno za sigurnost radnog mesta. Usled ovih činjenica dolazimo do toga da nas eksponencijalni rast količine znanja, izazova i kompleksnosti vodi u društvo znanja. Termin društvo znanja predstavlja u stvari društvo koje uči. To je razlog zbog kojeg škole koje su deo društva znanja, moraju da rade na kvalitetima

koji su postavljeni kao uslov ekonomije znanja. Tako je u zatvorenom krugu obrazovanje postalo jedan od glavnih činitelja rasta i prosperiteta savremenog društva sa direktnim uticajem na ekonomiju, a termini ekonomija znanja i društvo znanja usko povezani. Škole služe ekonomiji znanja, ali je i oblikuju i zato je važno da ljudi u njima nauče da budu fleksibilni, da budu spremni na promene i profesionalni razvoj u skladu sa ekonomskim promenama i rastućom društvenom nestabilnošću. Kako bi pojedinac ostao konkurentan u svetu ekonomije i društva znanja u 21. veku, kontinuiran i konstantan profesionalni razvoj su postali nužnost i stručna dužnost svake profesije.

Kada je reč o profesionalnom razvoju nastavnika, on predstavlja jedan od najčešće analiziranih i istraživanih pojmova u savremenoj literaturi o stručnom usavršavanju. Analizom dostupnih izvora zaključujemo da se konceptualizacija ovog pojma razlikuje s obzirom na aspekte posmatranja. U najširem smislu, profesionalni razvoj je proces tokom kog se kroz učenje i praktični rad unapređuju i razvijaju sposobnosti i veštine svakog pojedinca (Tančić, Vuković i Malčić, 2017). Ovde razvoj podrazumeva rast i unapređenje osobe u njenoj profesionalnoj ulozi. U užem smislu navešćemo neka od određenja ovog pojma. Fulan (Fullan, 1991) definiše profesionalni razvoj kao zbir formalnih i neformalnih iskustava u učenju tokom profesionalne karijere koja počinje pre inicijalnog obrazovanja i traje do penzije. Bel i Gilbert (Bell & Gilbert, 1994) profesionalni razvoj vide kao proces učenja u kom nastavnici razvijaju svoje ideje, stavove, svoju praksu i postaju svesni promena koje ova znanja donose u okviru ličnog, socijalnog i profesionalnog aspekta. Autori Gaski i Haberman (Guskey & Huberman, 1995) navode da profesionalni razvoj treba posmatrati kao dinamičan proces koji obuhvata sve elemente od pripreme za karijeru do penzionisanja. Nešto složeniju definiciju profesionalnog razvoja pronalazimo kod Deja (Day, 1999) koji smatra da profesionalni razvoj čine iskustva prirodnog učenja, ali i namerne aktivnosti koje imaju za cilj korist za pojedinca, grupu ili školu, a pozitivno utiču na kvalitet obrazovanja u odeljenju. Kroz ovaj proces, nastavnici su agensi promene i pomoću njega stiču i razvijaju znanja, veštine i emocionalnu inteligenciju koje predstavljaju ključ za rad u svim fazama njihove karijere. Autorka Milutinović (2009) ukazuje na to da je profesionalni razvoj dugoročan proces koji podrazumeva raznovrsna, planirana iskustva i učenja sa ciljem podsticanja profesionalnog rasta nastavnika. Još od definicija profesionalnog razvoja ističe da ovaj razvoj, pored inicijalnog obrazovanja nastavnika, uključuje i usavršavanje u okviru pripravnčkog perioda, izvršavanje različitih profesionalnih aktivnosti, pohađanje seminara i predavanja, ali u isto vreme i samoobrazovanje i samoučenje (Antonijević, 2013). Emina Dedić Bukvić (2019) profesionalni razvoj vidi kao

integrativni proces unapređivanja nastavničkih kompetencija sa ciljem razvoja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa i nastave, ali i procesa postignuća i učenja učenika. Kao ishod imamo reflektivnog nastavnika, praktičara koji promišlja u skladu sa svojim i potrebama zajednice i postavlja sopstvene ciljeve ličnog profesionalnog razvoja (Dedić Bukvić, 2019). Kada je reč o određenju ovog pojma u zvaničnim dokumentima, profesionalni razvoj je definisan u Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2018), prema kome je profesionalni razvoj „proces koji je usmeren na razvoj kompetencija za što kvalitetnije obavljanje posla i unapređivanje razvoja dece”.

U kontekstu samog terminološkog određenja pojma profesionalnog razvoja nastavnika važno je da napomenemo da postoje sada već vidljive razlike između tradicionalnog i savremenog poimanja ovog koncepta (Villegas-Reimers, 2001). Tradicionalni pristup bio je baziran na transmisionom modelu; sprovodio se povremenim aktivnostima sa povremenim praćenjem primene novih znanja; nije bio u skladu sa svakodnevnim potrebama iz prakse; nije bio deo procesa obrazovnih reformi; nastavnici su interpretirali tuđe teorije i rezultate istraživanja, a obrazovni kontekst najčešće nije uziman u obzir. Suprotno ovakvom tradicionalnom pristupu, savremeno shvatanje profesionalnog razvoja bazirano je na modelu konstrukcije znanja; sprovodi se kao dugoročan i kontinuiran proces, sa stalnim praćenjem primene stečenih znanja; usklađen je sa svakodnevnim potrebama prakse; povezan je sa obrazovnim reformama; nastavnici su teorijski istraživači i reflektivni praktičari, a kontekst u kom se odvija implementacija znanja je od izuzetne važnosti. Ovakav savremen pristup konstruktivnog profesionalnog razvoja nastavnika ujedno ukazuje i na principe njegove uspešne primene koji su usko povezani sa unapređenjem škole u celini (Craft, 2000): 1) nastavnicima je teško da se profesionalno usavršavaju u statičnoj školi; 2) promene u školi su uslovljene promenama onoga što nastavnici rade; 3) ukoliko je napredak nastavnika samo na individualnom nivou, najverovatnije neće uticati na promene u školi; 4) razvoj škole i nastavnika je uzajamno zavisian; 5) škola kao organizacija koja uči treba da omogući svojim nastavnicima da uče i napreduju; 6) profesionalni razvoj počinje prvim radnim danom i traje do poslednjeg dana profesionalne karijere; 7) suočavanje sa novim situacijama i usvajanje novih informacija je od suštinskog značaja za celoživotno učenje i profesionalni razvoj; 8) promenu treba shvatiti kao kontinuiran proces, a ne kao izdvojen događaj; 9) svaki nastavnik kao individua je važan nosilac promene u školi.

Analizom koncepta profesionalnog razvoja dolazimo do zaključka da on menja ukupnu nastavničku profesiju, njegovu ulogu u obrazovnom procesu, ali i

njegovo inicijalno obrazovanje. Diskurs društva znanja nužno propisuje kontinuirano profesionalno unapređenje znanja, sposobnosti i kompetencija, ali istovremeno i permanentan lični razvoj. Ovo za sobom povlači i druge promene u okruženju koje se dešavaju zajedno sa profesionalnim razvojem nastavnika: promenjena struktura radnog vremena nastavnika; povećanje zahteva u inicijalnom obrazovanju nastavnika; drugačiji sistem evaluacije rada nastavnika; raznovrsnije uloge nastavnika; saradnju različitih institucija kako bi se nastavnicima omogućio profesionalni razvoj; promene u selekciji za nastavnička zanimanja (Pešikan, 2002). Sve navedeno vodi nas zaključku da je profesionalni razvoj nastavnika neophodan konstrukt savremene škole u 21.veku.

Teorije i faze profesionalnog razvoja nastavnika

U prethodnim poglavljima smo se osvrnuli na značenje i značaj obrazovanja nastavnika i profesionalnog razvoja uopšte, kao i na teorijsku osnovu ovog konstrukta. Možemo da zaključimo da su obrazovanje i razvoj sami po sebi postali suštinske determinante opstanka i uspeha svakog društva. Cilj obrazovne institucije je da razvija i izgrađuje kompetentnog pojedinca, ali to nije moguće bez obrazovanog nastavnika, njegove motivacije, sposobnosti i sve češće proširene profesionalne uloge (Maksimović, Osmanović, & Stošić, 2018). Uloga nastavnika više nije samo da prenosi informacije učenicima, već da postane profesionalac, organizator i lider obrazovnog procesa. Da bi odgovorio izazovu promene i uspešno pratio inovacije koje svakodnevno menjaju obrazovni sektor, za nastavnika je neophodno da se profesionalno razvija i usavršava svoje kompetencije. Jasno i čvrsto poznavanje osnovnih veština i posedovanje odgovarajućih kompetencija jeste ključno za svakog nastavnika, ali je ujedno i samo početak kontinuiteta učenja tokom čitavog života.

U oblasti profesionalnog razvoja nastavnika sve su zastupljenija mišljenja koja podržavaju tezu da „jedna veličina ne odgovara svima“, što znači da različiti sistemi, škole i različiti nastavnici imaju isto tako različite potrebe i zahteve za profesionalnim razvojem. Ovo implicira postojanje i primenu različitih teorija i u okviru njih faza profesionalnog razvoja nastavnika. Međutim, bez obzira na različite kontekste i potrebe za profesionalnim razvojem, određeni preduslovi za njegovo ostvarenje su univerzalni (Popović, 2010): 1) podržavajući obrazovni sistem koji omogućava nastavnicima profesionalni razvoj; 2) lična i profesionalna autonomija svakog pojedinačnog nastavnika; 3) kreativnost u primeni nastavnog programa i drugih sadržaja u praksi; 4) nastava usmerena na učenika; 5) mogućnost za timski rad u kolektivu u okviru svih segmenata nastave; 6) saradnja

sa lokalnom zajednicom i roditeljima; 7) kontinuirana evaluacija i samoevaluacija; 8) napredovanje koje je nagrađivano i stimulirano na različite načine.

Istraživanja o složenom procesu i fazama profesionalnog razvoja nastavnika među prvima je radila Fulerova (Fuller, 1969 prema Fessler, 1995). Ona je ukazivala na probleme sa kojima se nastavnici susreću tokom različitih faza svog profesionalnog razvoja. Francis Fuller (Fuller, 1969) je najpre konstruisala petofazni model profesionalnog razvoja, koji je kasnije suzila na tri faze. Konceptualizacija faza je nastala iz potrebe za poboljšanjem programa inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog stručnog usavršavanja. U petofaznom modelu profesionalnog razvoja nastavnika razlikuju se sledeće faze: 1) usmerenost na sadržaj poučavanja i nastavne materijale – najveća briga nastavnika je da dobro poznaje nastavni program i da zna odgovore na sva pitanja učenika; 2) usmerenost na održavanje discipline u odeljenju – ova faza može da bude frustrirajuća ukoliko su nastavnici introvertniji i skloni panici; 3) usmerenost na odnose među učenicima i na sopstvene emocije prema različitim učenicima; 4) usmerenost na kognitivne ishode nastave – ovde se nastavnici pitaju šta učenici zaista nauče od ponuđenog gradiva; 5) usmerenost na afektivne ciljeve.

Ovih pet faza profesionalnog razvoja nastavnika Fuller i Braun (Fuller & Brown, 1975) su nakon nekoliko godina pojednostavili i preformulisali na tri faze. Prva faza je *briga za opstanak nastavnika*, sledi faza *brige nastavnika za nastavu i nastavne sadržaje* i poslednja, treća faza je *nastavnikova briga za učenike*. U prvoj fazi profesionalnog razvoja nastavnici brinu o ponašanju učenika tokom sprovođenja nastave, ali i o tome da li ispunjavaju očekivanja svojih kolega nastavnika, nadređenih i direktora škole. U sledećoj fazi svoj fokus nastavnici najviše usmeravaju na brigu o sadržajima koje predaju, nastavnim materijalima i sredstvima i uopšte kvalitetu časova. Poslednja, treća faza ovako koncipiranog profesionalnog razvoja podrazumeva fokusiranost nastavnika na potrebe učenika, njihove emocionalne, intelektualne i socijalne probleme.

Fazama profesionalnog razvoja nastavnika bavio se i Berliner (Berliner, 1994). On navodi pet faza profesionalnog razvoja:

- 1) faza početničkog stadijuma – predstavlja fazu sticanja iskustva o složenosti koju nosi nastavni proces i u kom poštovanje opštih pravila i načela nisu dovoljni da bi bio uspešan nastavnik. Ovde je nastavnik još uvek „oslobođen” od konteksta, a njegovo poučavanje je najčešće nefleksibilno.;
- 2) faza početničkog naprednog nivoa – je faza u kojoj nastavnik ima određeno iskustvo. On sada nastavu i predavanja stavlja u obrazovni kontekst u kom predaje. Razvija strategijska znanja, kada pravilo

može da bude izuzetak. U ovoj fazi nastavnik još uvek ne vlada situacijama u kojima učenici pokušavaju da ospore njegov autoritet. Najčešće nastavnici u ovoj fazi još uvek nisu u mogućnosti da preuzmu odgovornost za sve svoje postupke;

- 3) stadijum nastavničke kompetencije – predstavlja fazu u kojoj nastavnici preuzimaju punu odgovornost za sve ono što se dešava na nastavi. Nastavnik je u stanju da svesno planira aktivnosti, postavi prioritete, realne ciljeve i svrsishodne načine da te ciljeve ostvari. Nastavnik je u stanju da razlikuje manje i više važne situacije u odeljenju i svestan je svojih uspeha i neuspeha. Karakteristika koju će steći tek u narednim fazama je fleksibilnost;
- 4) nivo uspešnosti nastavnika – je faza profesionalnog razvoja u kojoj nastavnik vlada znanjem, ima holistički pristup nastavi i učenicima i probleme u učionici rešava racionalno;
- 5) faza eksperta – je najviši nivo profesionalnog razvoja nastavnika i podrazumeva da nastavnici primenjuju „znanje u akciji” (Schon, 1987), što znači da u toku samog časa svesno, racionalno i analitički rešavaju probleme refleksivnim modelom ponašanja.

Unruh i Tarner (Unruh & Tarner, prema: Fessler, 1995) na osnovu svojih istraživanja, ukazuju na postojanje tri faze u profesionalnoj karijeri nastavnika. Prva faza je početni period koji traje od 1. do 5. godine radnog staža i podrazumeva adaptaciju na kolektiv, organizaciju škole i kurikulum. Drugi period je faza građenja sigurnosti i odvija se od 6. do 15. godine radnog staža nastavnika. Nastavnici tokom ovog perioda osećaju veće samopouzdanje i teže unapređenju svojih kompetencija. Poslednja, treća faza počinje nakon 15. godine radnog iskustva nastavnika i ovu fazu karakteriše osećaj sigurnosti u svoje sposobnosti, nastavnici su spremni na promene i primenu novih koncepata i ideja.

Opširnu teoriju profesionalnog razvoja nastavnika pronalazimo kod Feslera (Fessler, 1995). On je formuliše kao teoriju karijernog razvoja jer smatra da je to deo profesionalnog razvoja koji počinje kada se nastavnik zaposli, a završava se na kraju radnog staža pojedinca. Fesler u karijerni razvoj uključuje personalne i organizacione faktore. Personalne varijable vezane za karijeru su: individualne dispozicije, porodični sistem podrške, kritični događaji, krize, interesovanja koja nisu vezana za profesionalni poziv i trenutna razvojna faza kroz koju pojedinac prolazi (Fessler, 1995). U organizacione faktore Fesler svrstava okruženje u kojem se profesionalni razvoj nastavnika odvija i ovde navodi sledeće varijable: školski i širi društveni kontekst (školska i državna regulativa, način upravljanja u školi, međuljudski odnosi u kolektivu); različite organizacije koje

mogu imati uticaj na profesionalni razvoj nastavnika (stručna društva, udruženja, nastavnička veća i sl.); profesionalno usavršavanje nastavnika (sistem usavršavanja, modeli, oblici i frekventnost učešća u ovim aktivnostima). Iz ovoga proizilazi Feslerov model profesionalnog razvoja koji sadrži osam faza i on smatra da faze nisu sukcesivne već mogu biti i alternativne. Isto tako, individua ne mora obavezno da prođe kroz sve faze i u jednoj fazi se može naći više puta. *Prva faza u karijeri prema Fesleru je pripravnčki period* koji podrazumeva inicijalno obrazovanje nastavnika, praksu i dodatne kurseve koje je nastavnik eventualno pohađao. *Druga faza se naziva regrutovanje* i obično traje prvih nekoliko godina nakon zaposlenja, gde se nastavnik prilagođava i socijalizuje u novom okruženju i školskoj sredini. *Treća faza je građenje kompetencija* i predstavlja period kada nastavnici najčešće učestvuju u programima usavršavanja, rade na svojim kompetencijama i upoznavanju novih metoda i oblika rada. Sledi *četvrta faza entuzijazma i rasta* za one nastavnike koji su uspešno prošli prethodnu fazu, a oni koji nisu imali uspeha često doživljavaju *karijernu frustraciju kao alternativnu fazu* u kojoj dolazi do opadanja entuzijazma i smanjenja zadovoljstva poslom i karijerom. *Šesta faza je faza karijerne stabilnosti* u kojoj nastavnici često ne rade na unapređenju i profesionalnom razvoju, a njihova posvećenost poslu opada i ovde nastavnici dostižu svoj vrhunac. Sledeća faza je period kada se nastavnik priprema da napusti svoj posao i naziva se *faza povlačenja*. Kod nekih ova faza protiče u prijetnim uspomenuama i iskustvima, dok kod drugih podrazumeva neprihvatanje skorog odlaska u penziju. *Osmu fazu je period izlaza iz karijere*, kada nastavnici napuštaju svoj posao. Fesler faze razvoja vidi kao promenljive, dinamične, fluidne i fleksibilne. Iako se čini da je ovo linearni proces, u velikoj meri je determinisan ličnim i organizacionim varijablama i samim tim nije obavezno da ide uvek uzlaznom putanjom.

Velika sličnost Feslerovoj teoriji karijernog razvoja uočava se analizom Superove opšte teorije profesionalnog razvoja nastavnika. Donald E. Super je radio višegodišnja istraživanja u okviru ove oblasti i ponudio jednu od najsveobuhvatnijih teorija. Njegove ideje, koje je uneo u „Luk determinanti“ predstavljaju inoviranu teoriju, koja je integracija njegovih segmentnih teorija (Đermanov i Kosanović, 2013). Sam profesionalni razvoj Super vidi kao uporedni proces i deo ukupnog razvoja gde je svaka etapa jedan segment tog razvoja. Njegova prva segmentna teorija je Teorija razvoja karijere, gde on nudi njenu periodizaciju, ali i viđenje doživotnog profesionalnog razvoja (Đermanov i Kosanović, 2013). Druga segmentna teorija Supera je Teorija razvoja self koncepta, gde on razvoj karijere posmatra iz razvoja selfa, odnosno smatra da se razlike kod individua mogu pripisati i objasniti razlikama prilikom praćenja faza

self koncepta određene osobe. Još jedna segmentna teorija koju treba spomenuti, autora Donalda Supera, je „Životni vek, životni prostor” gde on objašnjava relativnost radne uloge pojedinca. U ovoj teoriji, on ukazuje da se radna uloga razlikuje u odnosu na životnu ulogu i životnu dob (Super, 1980 prema Đermanov i Kosanović, 2013).

Integracijom ovih segmentnih teorija, nastala je sveobuhvatna teorija profesionalnog razvoja i Super je nudi u modelu „Duga životne karijere“ gde faze profesionalnog razvoja prema njemu predstavljaju faze životnog ciklusa gde svaki segment unapređenja prate određena socijalna očekivanja (Super, 1980 prema Marušić, 2013):

- 1) faza rasta (0-14. godine) – u detinjstvu sadrži interakcije između deteta i okruženja, što dovodi do razvoja određenih stavova, sposobnosti i interesovanja. Određen uticaj na načinjene profesionalne izbore imaju faktori fantazije (od 4-10. godine), interesovanja (11-12. godine) i sposobnosti (13-14. godine);
- 2) faza eksploracije (15-24. godine) – predstavlja najburniji period, koji uključuje veliki broj različitih uloga, situacija i aktivnosti. Ovu fazu čine tri podfaze: kristalizacija ili proba (15-17. godine) gde individua isprobava preferirani izbor kroz privremene poslove ili razgovore sa ljudima iz te oblasti. Sledi podfaza prelaza (18-21. godine) gde se iskustvo prenosi u realnu sferu rada. Oko 22. godine do 24. godine je podfaza pokušaja odnosno realnosti u kojoj individua proverava sopstvene odluke o izboru zanimanja kroz iskustva u radu;
- 3) faza utvrđivanja (25-35. godine) – stabilizacija izbora u kojoj Super razlikuje dve subfaze: sticanje iskustva (25-30. godine) gde se stiču veštine potrebne za rad i dalje se preispituje izbor; sledi podfaza stabilnosti, od 30. godine gde se pojedinac posvećuje svojoj kristalizovanoj odluci i može da ostvari svoje potencijale u profesionalnom domenu;
- 4) faza održavanja (44-55. godine) – pojedinac se teže odlučuje na promene, ova faza podrazumeva rad, razvoj i usavršavanje u odabranom zanimanju;
- 5) faza opadanja (od 56. godine nadalje) – zajedno sa padom aktivnosti individue, osetan je i pad aktiviteta na profesionalnom planu. U zavisnosti od nevakacionih interesovanja odlazak u penziju može biti manji ili veći problem. U ovoj poslednjoj fazi Super razlikuje dve podfaze: usporenje, odnosno pripremu za penzionisanje i subetapu povlačenja, odnosno prestanka rada.

Stepen zrelosti koji se dostigne u određenoj fazi određuje postizanje karijerne zrelosti svakog pojedinca. Navedene Superove faze profesionalnog razvoja odvijaju se u životnom prostoru na koji utiču životne uloge određenog životnog doba. Ove uloge u velikoj meri determinišu profesionalnu karijeru. Određen faktor u profesionalnom razvoju predstavljaju i očekivanja pojedinaca koja postavljaju društvo, kultura, ali i porodica i prijatelji. Pored navedenih, kao važan činiac profesionalnog razvoja, Super izdavaća odnos pojedinca prema sopstvenom profesionalnom razvoju, koji može da varira od pasivnog do aktivnog. Na osnovu ovog odnosa Super definiše i vrste profesionalnog ponašanja (Super, 1980 prema Marušić, 2013) pri čemu je prva vrsta „prepuštanje prilikama“. Ovo je pasivan odnos, gde pojedinac nema ciljeve i plan svoje karijere. Druga vrsta je „koprcanje“ – individua poseduje želju, ali ne i plan za ostvarenje profesionalnog razvoja. Treća vrsta je „mirovanje“ – to su oni pojedinci koji izvršavaju poslovne obaveze, ali ne rade ništa da bi sopstveni rad i unapredili. Četvrta vrsta koju izdavaća Super u profesionalnom ponašanju je „pokušaj“ gde pojedinac proverava svoje sposobnosti. Peta vrsta je „posredno ponašanje“ gde individua ima cilj, ali ne čini odgovarajuće postupke kako bi ga ostvarila. Poslednji, šesti tip profesionalnog ponašanja prema Superu je „stabilnost“ gde je čovek odabrao adekvatno svoju profesiju i ima pravi način da svoje profesionalne ciljeve i ostvari.

Nouls i saradnici (Knowles et al., 1998 prema Kamenarac, 2009) prikazuju model profesionalnog razvoja koji sadrži četiri faze. Prva faza je nastavnik koji je nedovoljno ohrabren za napredak, zavisen od instrukcija, stavova i ciljeva grupe u kojoj radi. Ovakvom nastavniku je neophodan instruktor koji će da ga vodi u profesionalnom razvoju. Druga faza profesionalnog razvoja podrazumeva napredak i sada već zainteresovanog učesnika, nastavnika koji slobodno iznosi ideje, predloge i ciljeve svog razvoja, a za napredak mu je potreban motivator i voditelj. U trećoj etapi nastavnik je u potpunosti uključen u proces, voditelj programa profesionalnog razvoja je sada samo facilitator procesa koji podstiče kritičko mišljenje i samorefleksiju nastavnika. Poslednja, četvrta faza je samoregulisani nastavnik, koji ima mentora ili čak samo supervizora koji mu pruža podršku da naučene sadržaje primeni i poveže sa praktičnim rešavanjem problema. Prolaskom kroz ove etape nastavnici se usmeravaju i podstiču na profesionalni razvoj i primenu naučenog u praksi.

Analizom faza i teorija profesionalnog razvoja nastavnika dolazimo do zaključka da profesionalni razvoj počinje pre inicijalnog profesionalnog obrazovanja (Vujisić Živković i Vranješević, 2019) gde budući nastavnici formiraju stavove koje je kasnije teško promeniti i koji čine njihov iskustveni sistem znanja. Kada se završi inicijalno obrazovanje, faze profesionalnog razvoja

kontinuirano prelaze iz jedne u drugu samo u slučaju kada su uslovi za to idealni, kada je nastavnik motivisan, kada ima podršku škole i direktora, kao i tim koji je spreman da uči i napreduje. Samo visoko kvalitetan sistem povezivanja inicijalnog obrazovanja nastavnika sa njegovim stručnim usavršavanjem dovodi do jačanja kontinuiteta profesionalnog razvoja nastavnika, kao i jačanja kompetencija za celoživotno učenje (Dedić Bukvić, 2019). Inicijalno obrazovanje je tako samo temelj odakle nastavnici počinju svoj trajni profesionalni razvoj. O važnosti ove teme pisao je i OECD (2010) koji je analizom nacionalnih izveštaja uvideo da je neophodno bolje međusobno povezati određene faze profesionalnog razvoja, pri čemu se najviše misli na prelazak u praksu, profesionalni razvoj i usavršavanje nastavnika nakon inicijalnog obrazovanja nastavnika.

U teorijskim i empirijskim istraživanjima profesionalnog razvoja autori se oslanjaju na postojeće prikazane teorije. Iako su od velikog značaja kako za teoretičare, tako i za praktičare u ovoj oblasti navedene teorije podležu brojnim kritikama, revidiranju, unapređivanju i korigovanju (Marušić, 2013). Sa stanovišta sociologije kritika se upućuje prema nerealno velikom pridavanju značaja ličnih činilaca i umanjenja značaja sredinskih činilaca na profesionalni razvoj (Kantas & Hantzi, 1993 prema Marušić, 2013). Konstruktivisti daju svoju kritiku u vidu ukazivanja na složenost ličnosti, jer se u tom slučaju faze profesionalnog razvoja formulišu na strogo individualnom nivou (Brown, 2002 prema Marušić, 2013). Činjenica je da teorije profesionalnog razvoja nude pojednostavljenu stvarnost koja je u praksi i realnom životu mnogo složenija i da teorijski pristupi treba da budu modifikovani u skladu sa različitim kontekstualnim faktorima u kojima se primenjuju.

Modeli profesionalnog razvoja nastavnika

Uloga nastavnika u obrazovnom sistemu svakim danom postaje sve obuhvatnija, zahtevnija i kompleksnija (Hargeaves, 2003), a odatle sledi da njihov profesionalni razvoj i celoživotno učenje praktično postaju neupitni (Bandur i Maksimović, 2013). Konstantno usavršavanje je postalo obavezni deo nastavnikove uloge, deo je sistema napredovanja i razvoja u profesionalnom smislu (Pešikan, 2002). Profesionalni razvoj se odvija unutar i van učionice, a pored toga podrazumeva složen model saradnje između različitih institucija kao što su: fakulteti, istraživački centri, nevladine institucije. Postoji mnogo modela profesionalnog razvoja nastavnika, a koji će konkretno biti primenjen zavisi od konteksta gde će se taj model primenjivati (Pešikan, 2002). Sami nastavnici, menadžment škole, tim za profesionalni razvoj, potrebe prakse kao i ponuda

modela profesionalnog razvoja diktiraju koji model će gde potencijalno biti učinkovit.

Mapiranje modela biće predstavljeno na osnovu centralnih psiholoških pretpostavki različitih modela profesionalnog razvoja nastavnika. Autori Stanković i Pavlović (Stanković i Pavlović, 2010) razvrstavaju modele na dve dimenzije. Prva dimenzija podrazumeva *deficit* ili *razvoj*, dok druga dimenzija razlikuje modele gde je težište na *individualnim* ili *organizacionim procesima* profesionalnog razvoja. Ovo praktično znači da možemo da razlikujemo četiri modela profesionalnog razvoja nastavnika (Stanković i Pavlović, 2010).

Prvi model je profesionalni razvoj kao reparativni proces – ovaj model profesionalnog razvoja predstavlja ovaj proces kao „popravljanje” nedostataka koje nastavnici imaju. Ovaj model je trpeo ozbiljne kritike i danas se smatra prevaziđenim, međutim u praksi je on i dalje prisutan i prilično zastupljen (Day & Leitch, 2007 prema Stanković i Pavlović, 2010). Osnovna postavka modela je jednostavna. Nastavnici imaju određeni deficit, odnosno nedostatak u znanju koji programima profesionalnog razvoja nadoknađuju. Ovde dominira tradicionalni model učenja, gde se ne uzimaju u obzir znanja koja nastavnici imaju i njihov potencijal da nova znanja generišu, već se radi samo o usvajanju novih znanja bez konstrukcije istog od strane nastavnika. Još jedna mana ovog modela je izuzimanje od konteksta u kom nastavnik radi, kao i fragmentarni pristup razvojnim potrebama nastavnika. Za ovakve modele nastavnici najčešće nisu zainteresovani niti motivisani i to ih čini nedelotvornim i neprimenjivim u školama sa visokim ambicijama (Little, 1994; Fullan, 2001 prema Stanković i Pavlović, 2010). Sa druge strane ovaj model je primenjiv u slučajevima krucijalnih kurikularnih promena ili različitih pedagoških inovacija za koje se zna da nastavnici o njima nemaju adekvatna i potrebna znanja. Iako se čini da postavka o nedostatku određenog znanja može biti opravdana za ideju modela „deficita“, faktori koje smo naveli, a prate ovaj model, ukazuju na nedostatak opravdanja u daljoj primeni.

Drugi model je profesionalni razvoj kao transformativni proces – ovaj model je praktično alternativa prethodnom i najčešće se opisuje kao razvojni model (Stanković i Pavlović, 2010). Profesionalni razvoj, prema ovom modelu, proizilazi iz teorija učenja i teorija promena nastavnika (Fullan, 2001), pri čemu se konceptualizuje kao proces lične transformacije nastavnika. Promena ovde podrazumeva napredak u više domena kod nastavnika – ličnom, tehničkom, kritičkom, emocionalnom i problemskom (Dizaz-Maggioli, 2004, prema Stanković i Pavlović, 2010). Promene u ličnom domenu ne moraju nužno da dovedu i do promena u praksi. Između ove dve promene stoje procesi refleksije i praktične primene, odnosno eksperimentisanja u praksi. U ovom modelu oblici

profesionalnog razvoja su u skladu sa kontekstom, potrebama i individualnim karakteristikama određenog nastavnika. Nastavnik je agens promene, aktivni učesnik svog razvoja. Nedostatak ovog modela može biti neizvesnost u napretku i dileme koje vode znatno dužem procesu profesionalnog razvoja, koji se ne mora nužno završiti pozitivnim ishodom.

Treći model je profesionalni razvoj kao individualni proces – ovo je individualistički model i centralni faktor profesionalnog razvoja je nastavnik kao individua. Ovaj model može biti opravdan istraživanjima koja ukazuju da među nastavnicima vlada individualistička kultura, koju prati prostorna i psihološka odvojenost nastavnika u školi (Lortie, 1975; Hargreaves, 1994; Goodlad, 2004; Krečić i Grmek, 2008, prema Stanković i Pavlović, 2010). Nastavnik se doživljava kao autonomni praktičar koji je odgovoran za lični profesionalni razvoj, on sam kreira viziju, preispituje svoje navike i eksperimentiše u praksi. Neki od oblika ovog modela su refleksivna praksa nastavnika, akciona istraživanja i vođenje ličnih dnevnika. Kao nedostaci ovakvog modela navode se izuzet socijalni kontekst, zapostavljanje predstave o školi koja je znatno složenija institucija od samog zbira pojedinaca. Takođe ovaj model ograničava potencijalno organizaciono učenje kao i saradnju među nastavnicima.

Poslednji, četvrti model je profesionalni razvoj kao organizacioni proces – ovaj model suštinski počiva na idejama o kooperativnoj kulturi u školi, kooperativnom učenju i školi kao zajednici koja uči (Wald & Castleberry, 2000, prema Stanković i Pavlović, 2010). Kooperativno učenje je osnova ovog modela i implicira uspostavljanje kulture saradnje i podrške. Ovakav profesionalni razvoj ukazuje na značaj kako individualnih, tako i organizacionih procesa. Iz ovoga sledi da razvoj jedne škole u značajnoj meri nije ostvariv bez individualnog razvoja nastavnika, a isto tako je i razvoj nastavnika znatno lakše ostvariv uz razvoj škole. To znači da se cirkularnost individualnih i organizacionih procesa nalazi u osnovi ovakvog modela profesionalnog razvoja nastavnika (Stanković i Pavlović, 2010). Profesionalni razvoj kao organizacioni proces u značajnoj meri uzima u obzir socijalni kontekst, pa se često za ove modele kaže da podrazumevaju „razvoj u kontekstu” (Stanković i Pavlović, 2010). Kritika ovog modela odnosi se isključivo na teškoće primene u praksi.

Pored ova četiri modela analiziraćemo još jedan model profesionalnog razvoja nastavnika dostupan u relevantnoj literaturi za ovu oblast. Gaski (Guskey, 2002) je koncipirao ovaj model polazeći od tri glavna cilja profesionalnog razvoja nastavnika: promene u učionici; promene u stavovima i uverenjima nastavnika i promene u ishodima za učenike. Većina programa profesionalnog razvoja je zasnovana na pretpostavci da oni treba da dovedu do promene kod nastavnika u

njihovim stavovima i idejama, a dizajnirani su da steknu naklonost i poštovanje nastavnika i menadžmenta škole za njihovu implementaciju u praksi. Model koji nudi Gaski (Guskey, 2002), naziva *modelom promene nastavnika* i predstavlja alternativni pristup dosadašnjim modelima. Ovaj model sugerise drugačiji redosled između tri glavna ishoda profesionalnog razvoja. Prema njemu se stavovi i uverenja nastavnika mogu promeniti tek kada nastavnici dobiju dokaze o poboljšanjima u učenju kod svojih učenika. Ova poboljšanja su najčešće rezultat promene koju su nastavnici napravili u svojoj praksi u učionici. Ovakav rezultat nije profesionalni razvoj sam po sebi, već predstavlja iskustvo uspešne implementacije koje implicira promene u stavovima i uverenjima nastavnika. Dakle, prema ovom modelu ključni element značajne promene i razvoja nastavnika je dokaz o poboljšanju u ishodima učenika (Guskey, 2002). Praksa koja se pokazala da dovodi do boljih ishoda i opipljivih dokaza o uspehu se zadržava i ponavlja. Ishodi učenja učenika su široko definisani u ovom modelu profesionalnog razvoja nastavnika. U obzir se uzimaju indeksi postignuća, standardizovani testovi i ocenjivanja, ali i širok spektar ponašanja učenika, zatim rezultati na različitim proverama znanja koje nastavnik primenjuje, kvizovima. Oni takođe uključuju i prisustvo učenika na nastavi i njihovu motivaciju za predmet.

Prikazani modeli nude različite perspektive za profesionalni razvoj nastavnika. Jasno je da univerzalni i opšteprihvaćeni model ne postoji. Zato su istraživanja „specifičnog nastavnika“ u različitim kontekstima, njegovih stavova i uverenja od izuzetne važnosti kako bi se kreirali što učinkovitiji modeli i programi profesionalnog razvoja nastavnika. Takođe su nam potrebne efikasnije metode dobijanja povratne informacije nastavnika o napretku i ishodima njihovih učenika. Perspektiva za profesionalni razvoj svakako postoji, a ispitujući ove varijable programi profesionalnog razvoja biće bolji.

Faktori efikasnog profesionalnog razvoja nastavnika

Da li znamo šta profesionalni razvoj čini efikasnim? Da li se istraživači i teoretičari slažu oko toga koji faktori doprinose uspešnom profesionalnom razvoju? Ova pitanja su od izuzetnog značaja i u nastavku ćemo analizom dostupne literature pokušati da odgovorimo na njih.

Efikan profesionalni razvoj se definiše kao strukturirano profesionalno učenje koje rezultira promenama u praksi nastavnika i ujedno poboljšava ishode učenja učenika (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Analizom preko trideset studija autori Hamond, Hajler i Gardner došli su do sedam zajedničkih

karakteristika efikasnog profesionalnog razvoja (Darling, Hyler, & Gardner, 2017):

- 1) fokusiran je na sadržaj – profesionalni razvoj koji se fokusira na nastavne strategije povezane sa kontekstom i specifičnim planovima i programima je uspješniji;
- 2) uključuje aktivno učenje – ovakvo učenje uključuje nastavnike u dizajniranje i primenu novih strategija podučavanja, pružajući im priliku da prilagode svoj rad. Ovaj pristup je daleko od tradicionalnih modela učenja koji su isključivo zasnovani na predavanjima koja ne ostvaruju vezu između nastavnika i učenika;
- 3) podržava saradničke odnose među kolegama – efikasan profesionalni razvoj otvara prostor za saradnju i deljenje ideja u konkretnom kontekstu između nastavnika u istoj instituciji;
- 4) koristi efikasne modele iz prakse – uvidom u efikasne modele iz prakse nastavnici ostvaruju jasnu viziju kako treba da izgleda i njihova praksa;
- 5) obezbeđuje podršku eksperata iz date oblasti – ovakav profesionalni razvoj ima obezbeđenu stručnu podršku eksperata koji dele sadržaje i dobre primere prakse koji su usmereni na individualne potrebe nastavnika;
- 6) nudi evaluaciju i refleksiju – visokokvalitetni profesionalni razvoj uključuje obaveznu povratnu informaciju od učenika, samorefleksiju, ali i spoljnu evaluaciju. Ovi faktori zajedno pomažu da se promišljeno menja i unapređuje praksa;
- 7) dugog je trajanja – efikasan profesionalni razvoj je kontinuum koji traje konstantno i pruža nastavnicima dovoljno vremena da uče, primenjuju i menjaju svoju praksu.

Gaski (Guskey, 2003) je analizirao trinaest radova koji su za temu istraživanja imali karakteristike efikasnog profesionalnog razvoja. Došao je do tri zaključka. Prvi je da je nizak nivo usaglašenosti uopšte o tome koji su kriterijumi efikasnosti profesionalnog razvoja. Jedni kao kriterijum efikasnosti vide samoprocenu nastavnika o karakteristikama njihovog profesionalnog razvoja, koje pozitivno utiču na njihovu nastavnu praksu i povećavaju njihovo znanje. Drugi, kao kriterijum efikasnosti smatraju rezultate istraživanja teoretičara i istraživača prakse kao relevantne podatke o učinkovitosti profesionalnog razvoja nastavnika. Međutim, da bismo došli do istinski tačnih podataka, Gaski (Guskey, 2003) smatra da je pored ova dva faktora efikasnog profesionalnog razvoja nastavnika, važno uzeti u obzir i poboljšanje ishoda učenja kod učenika, koji treba da uključuju

indikatore postignuća kao što je ocenjivanje, ali i afektivne i bihevioralne ishode kao što su stavovi učenika, učešće u školskim aktivnostima i slično. Tek kada se bude i ovaj faktor uzeo u obzir kao fundamentalni cilj profesionalnog razvoja nastavnika, moći će da se govori o proceni i napretku u ovoj oblasti. Drugi zaključak Gaskijeve analize je da se profesionalni razvoj odvija u „stvarnom svetu”, odnosno da kompleksnost različitih konteksta uvodi mrežu faktora, koja utiče na to da li će profesionalni razvoj biti uspešan ili ne. Tako programi usavršavanja, koji izgledaju prilično slično, mogu da daju različite rezultate zbog nepredviđenih i različitih okolnosti u kojima se odvijaju. Na primer u slabije razvijenim oblastima određeni programi stručnog usavršavanja mogu da donesu mnogo bolje rezultate i napretke kod nastavnika, nego u ekonomski razvijenijim mestima u kojima su takvi program češće i lakše dostupni. Ovakve kontekstualne razlike u velikoj meri utiču na efikasnost profesionalnog razvoja nastavnika. Treći, poslednji zaključak analize trinaest istraživanja o faktorima efikasnog profesionalnog razvoja je da ovi rezultati pokazuju da postoje veće razlike u efikasnosti profesionalnog razvoja unutar jedne škole, nego u različitim školama. Drugim rečima, u različitim kontekstima postoje nastavnici koji pronalaze načine da unaprede svoj rad, znanje, stavove i kompetencije, dok u istoj školi ima i onih nastavnika kojima to ne polazi za rukom. Identifikovanje dobre prakse i strategija uspešnih nastavnika trebalo bi da budu smernice i drugim nastavnicima u istoj školi. Sveobuhvatan zaključak je da je lista karakteristika koje utiču na efikasnost profesionalnog razvoja veoma dugačka i kompleksna. Ipak usaglašavanje određenih faktora efikasnosti, kao i razumevanje i primena kontekstualnih elemenata, trebalo bi da garantuju siguran napredak u kvalitetu profesionalnog razvoja nastavnika.

S obzirom na to da je profesionalni razvoj nastavnika proces koji se događa u spoljašnjoj, ali i u radnoj okolini nastavnika, jasno je da je jedan od faktora njegovog efikasnog ostvarenja i menadžment škole (Dedić Bukvić, 2019). Podrška koja se u ovom procesu pruža nastavnicima može da bude jedna od ključnih determinanti njihovog profesionalnog puta i razvoja. Iz tog razloga je važno da spomenemo učesnike koji mogu da budu važan segment ove oblasti. Direktor škole je osoba koja treba da promišlja o potencijalnim mogućnostima za profesionalni razvoj svih zaposlenih u toj školi. Koordinator za profesionalni razvoj treba da promoviše ideju o profesionalnom razvoju, da analizira potrebe, utvrđuje prioritete i ciljeve škole u okviru ove teme, kao i da koordinira radom tima i vrši analizu potreba i prioriteta. On treba da pruža nastavnicima informacije o mogućnostima za profesionalni razvoj, da pomaže u kreiranju individualnih programa, da priprema planove profesionalnog razvoja na nivou obrazovno-

vaspitne zajednice i da sarađuje sa koordinatorima drugih škola (Dedić Bukvić, 2019). Važan faktor u efikasnom profesionalnom razvoju nastavnika u okviru škole je i tim za profesionalni razvoj. Tim čine: direktor škole, koordinator tima za profesionalni razvoj i šest nastavnika. Zadaci ovog tima su pre svega pružanje podrške ostalim nastavnicima u profesionalnom razvoju, priprema plana i prioriteta za profesionalni razvoj zaposlenih u školi i rešavanje problema koji se tiču profesionalnog razvoja.

Pored do sada izdvojenih faktora efikasnog profesionalnog razvoja, kao jedan od najznačajnijih izdvaja se sam nastavnik. Rezultati istraživanja pokazuju da su upravo nastavnici ključna karika kada se ispituje kvalitet vaspitanja i obrazovanja (Bilač, 2015; EC, 2010). Proces profesionalnog razvoja kao model zasnovan na aktivnoj konstrukciji znanja (Kamenarac, 2009), predstavlja koncept u kom se znanje ne prenosi, već ga nastavnik konstruiše ličnom aktivnošću u određenom školskom kontekstu. On na bazi prethodnih iskustava i svog inicijalnog profesionalnog obrazovanja postaje refleksivni praktičar koji gradi nova znanja i unapređuje svoje kompetencije sa ciljem unapređenja sopstvenog rada i boljih obrazovnih ishoda svojih učenika. Svest o značaju učešća u procesu profesionalnog razvoja predstavlja važan početni korak i činilac tog kontinuuma (Kamenarac, 2009). Nastavnik koji je uspešan u profesionalnom razvoju pre svega je otvoren i spreman za promene, a procese reforme vidi kao ličan i neophodnan. Iako ne gubi svoju tradicionalnu ulogu u obrazovnom procesu, nastavnik mora da se prilagođava prilikama i prihvata nove uloge: mentora, inicijatora i kreatora obrazovnog procesa.

Politike zemalja koje se brinu o profesionalnom razvoju nastavnika imaju za cilj da privuku efikasne nastavnike, da ih zadrže u profesiji, ali i da ih podstiču i osiguraju njihov profesionalni razvoj, kako bi se obezbedio kvalitet rada obrazovnih institucija. U tom smislu OECD (OECD, 2010) ukazuje na četiri faze razvoja nastavničke profesije: privlačenje, usavršavanje, regrutaciju i zadržavanje efikasnih nastavnika.

- 1) Prva faza privlačenja podrazumeva povećanje „privlačnosti“ zanimanja nastavnika koja je u direktnoj vezi sa privlačnošću samog zanimanja. Konkurentnost nastavničke profesije u odnosu sa drugim zanimanjima nije do sada bila na zavidnom nivou, pa određene zemlje (Engleska i Vels) čak izdvajaju sredstva za buduće nastavnike, dok se kao jedan od faktora povećanja privlačnosti ovog zanimanja u drugim zemljama (SAD, Mađarska, Francuska, Australija) povećavaju plate nastavnicima (OECD, 2010). Da bi privlačnost nastavničke profesije porasla, OECD kao važane faktore prepoznaje poboljšanje ugleda

nastavničke profesije kao i slike nastavnika o sebi samima (OECD, 2010).

- 2) Sledeća faza razvoja nastavničke profesije sledi nakon inicijalnog obrazovanja. To je faza usavršavanja i ovde centralno mesto zauzimaju programi profesionalnog razvoja.
- 3) Nakon toga sledi faza regrutacije, odnosno selekcija, raspoređivanje nastavnika i zapošljavanje najboljih kandidata na određeno mesto u obrazovnoj instituciji.
- 4) Politika razvoja nastavničke profesije, dalje planira fazu zadržavanja najefikasnijih nastavnika u obrazovnom procesu. Ovo praktično znači da uspešni nastavnici treba da imaju svu vrstu podrške i podsticaja kako bi na tim mestima i ostali, dok neuspešni nastavnici ne treba da ostanu u institucijama obrazovanja ukoliko se nisu profesionalno usavršavali.

Možemo da zaključimo da nastavnička profesija ima razvojni karakter, a da nastavnik prolazi kroz različite faze tokom svoje profesionalne karijere. Efikasan profesionalni razvoj tako podrazumeva strukturirano profesionalno učenje koje dovodi do pozitivnih promena kako u nastavničkoj praksi, tako i u ishodima učenja kod učenika. Što se tiče faktora koji čine profesionalni razvoj efikasnim, analizom dostupne literature jasno je da su oni brojni i da su promenljivi s obzirom na obrazovni kontekst. Kao univerzalne karakteristike efikasnog profesionalnog razvoja izdvajaju se: svest nastavnika o potrebi i neophodnosti razvoja i promene; podsticajno okruženje i značaj povratne informacije, evaluacije i refleksije tokom aktivnosti profesionalnog razvoja.

NASTAVNIČKA SAMOPROCENA

21. vek ovenčan je brojnim novinama na polju učenja i usavršavanja, te ga shodno tome neretko percipiramo kao vek permanentnog učenja i usavršavanja, stavljajući tako u fokus upravo profesionalni razvoj i usavršavanje nastavnika. Imperativ današnjeg društva, društva znanja, koji se postavlja pred nastavnike jeste osposobljavanje budućih generacija za napredak i razvoj u okruženju koje je pod uticajem burnih i dubinskih promena, pri čemu nastavnici moraju i sami biti spremni i sposobni da se upuste u izazove pred kojima se nalaze učenje, nastava, škola... (Donaldson, 2010). Brojna su istraživanja koja potkrepljuju tezu da su programi stručnog usavršavanja nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, najefikasniji onda kada proizilaze iz direktnih potreba samih korisnika kojima su namenjeni (Sergiovanni & Starratt, 1983; Wood, McQuarrie & Thompson, 1982 prema Iwanicki & McEachern, 1984; Blaško, 2013). Značajnu ulogu prilikom osveščivanja i mapiranja vlastitih potreba od strane nastavnika ima upravo tehnika samoprocene. Sam proces samoprocene ujedno predstavlja i priliku za nastavnike da iskreno i samokritički sagledaju svoj učinak, procene i prepoznaju sopstvene snage i svoje slabosti, a zatim detektuju područja mogućeg napretka (Iwanicki & McEachern, 1984). Značaj nastavničke samoprocene primetan je kako u percepciji vlastitih profesionalnih i stručnih potreba, tako i u proceni sopstvene učinkovitosti u radu i nastavničkoj praksi.

Samoprocena predstavlja proces u kojem nastavnici donose sud o adekvatnosti i učinkovitosti vlastitog znanja, realizovane prakse i posedovanju pedagoških veština u cilju samounapređivanja (samousavršavanja) (Akram, 2012). Istraživanja su potvrdila da nastavnici samoinicijativno analiziraju i unapređuju sopstvenu praksu u skladu sa vaspitno-obrazovnim ciljevima, očekivanjima i ishodima koji su propisani (Peterson, 2000). Upravo ih čin samoprocene čini svesnijim vlastitih prednosti i ograničenja, pruža im podsticaj za kolegijalnu interakciju i proaktivnost utičući direktno na njihov lični i profesionalni razvoj, kao i na razvoj same škole kao institucije. Klenovski (Klenowski, 1995) samoprocenu definiše kao procenu vrednosti nečije performanse i identifikovanja jakih i slabih strana u cilju unapređenja ishoda učenja svih aktera u tom procesu. Ova definicija aludira na afirmativni potencijal samoprocene i usmerava pažnju na ishode takvog procesa. U cilju što adekvatnijeg spoznavanja pojma samoprocene u startu bi bilo značajno napraviti distinkciju između srodnih pojmova kao što su

samoprocena, samoevaluacija i samospoznaja. Premda oko toga ne postoji konačan konsenzus među istraživačima, ovakva podela bi mogla olakšati razumevanje i upotrebu navedenih termina. Samoprocena podrazumeva neformalnu procenu o postignuću (Gregory, Cameron, & Davies, 2000), dok samoevaluacija predstavlja procene koje se koriste za ocenjivanje (Ross, 2006). Prema pojedinim autorima samoevaluacija predstavlja pojam višeg reda, obuhvatajući četiri ključna entiteta: 1) samopoštovanje – u smislu ukupne vrednosti koju čovek pridaje sebi kao osobi; 2) generalizovana samoeфикаsnost – procena koliko ефикасно osoba može da se ponaša u različitim situacijama; 3) neuroticizam – tendencija osobe da poseduje negativistički kognitivno/objašnjavajući stil te da se fokusira isključivo na negativne aspekte svoje ličnosti; 4) lokus kontrole - verovanje o postojanju uzroka koji dovode do konkretnih događaja u životu osobe, lokus može biti i unutrašnji i tada pojedinci vide događaje kao uslovljene njihovim sopstvenim ponašanjem (Judge et al., 2003). Termin samoprocene susrećemo i u metakognitivnom kontekstu gde se odnosi na sud koji individua daje o sebi, a donet je na temelju samospoznaje, što implicira da samospoznaja predstavlja samoprocenu na višem metakognitivnom nivou (Bransford, Brown, & Cocking, 1999 prema Ross, 2006).

Postavke na kojima počiva samoprocena pronalazimo u humanističkoj školi i samousmerenom pristupu učenju. Humanistička škola propagira učenje prema kome su emocionalni faktori, lični rast i razvoj kao i vera u bazične ljudske vrednosti bespravno zanemareni u društvu koje je preterano materijalistički i mehanički usmereno, stoga predstavnici humanističke škole insistiraju na nužnim promenama (Akram & Zepeda, 2015). Među njima se ističe Peti (Petty, 2009) koji u okviru svog učenja razvija i razrađuje samousmereni model učenja. Reč je o modelu koji se temelji na humanističkim načelima podsticanja pojedinca da se permanentno usavršava i razvija. Peti ističe da je samousmereni model učenja cikličan proces koji započinje samoprocenom sopstvenih znanja i veština, nakon čega je individua u prilici da postavi i definiše ciljeve budućeg napretka (Petty, 2009). Tako postavljen cilj vodi osmišljavanju akcijskog plana koji je potreban kako bi se premostio jaz između zatečenog stanja i željenog ishoda. Ono što je posebno značajno jeste da u ovakvom modelu nastavnici nemaju strah od spoljne evaluacije i eventualnih negativnih posledica, pa njihova težnja za napretkom svoje korene pronalazi u unutrašnjoj motivaciji i potrebi za samoostvarenjem. Shodno tome nastavnici će najadekvatnije proceniti sopstveni učinak tek ako su u stanju da preuzmu odgovornost za svoj profesionalni razvoj, motivaciju i resurse (Peterson & Comeaux, 1990; Petty, 2009). Mezirov samousmereno učenje definiše kao sposobnost odraslih za samorefleksiju, dok Spir i Moker pronalaze mesto

samousmerenom učenju u okviru celoživotnog učenja, koje počiva na lokusu kontrole prilikom donošenja odluka o ciljevima i sredstvima učenja (Spear & Mocker, 1984; Mezirow, 1985 prema Kulić i Despotović, 2005). Nouns polazi od stava da je samousmerenost jedna od bazičnih karatekristika odraslog doba. On samousmereno učenje definiše kao proces u kojem osoba samostalno inicira učenje, detektuje potrebe, postavlja ciljeve, bira strategije učenja i evaluira celokupan proces (Knowles, 1975 prema Kulić i Despotović, 2005). Nouns nadalje navodi i određene veštine, odnosno sposobnosti koje karakterišu samousmereno učenje: 1) sposobnost osobe za divergentno mišljenje, radoznalost; 2) sposobnost objektivnog percipiranja sopstvene ličnosti kao i sposobnost prihvatanja povratne informacije o vlastitim osobinama; 3) sposobnost za formulisanje ciljeva učenja usmerenih na definisane ishode i ciljeve; 4) sposobnost za dijagnostifikovanje sopstvenih potreba učenja; 5) sposobnost za dijagnostifikovanje adekvatnih resursa primenljivih u procesu učenja; 6) sposobnost za odabir efikasnih strategija za učenje; 7) sposobnost sistematične i sekvencijalne realizacije plana učenja; 8) sposobnost prikupljanja podataka o postignućima ciljeva učenja (Knowles, 1990 prema Kulić i Despotović, 2005).

Na osnovu svega pobrojanog možemo zaključiti da se pod pojam samousmerenog učenja mogu podvesti one situacije i procesi gde su kontrola učenja i odgovornost za učenje u ingerenciji pojedinca, pri čemu taj pojedinac svesno i permanentno u svom radu praktikuje samoprocenu.

Kada se govori o samoproceni važno je napraviti distinkciju između dva teorijska koncepta na kojima ona može da se temelji. U prvom slučaju samoprocena se tretira kao obrazovni resurs u službi nastave i nastavnika i smatra se delom formativnog ocenjivanja uz vršnjačku procenu (Black & Viliam, 1998; Noonan & Duncan, 2005; Panadero, Brown, & Courtnei, 2013 prema Panadero & Alonso-Tapia, 2013). U drugom slučaju samoprocena se bazira na teoriji samoregulacije, pri čemu se samoregulacija definiše kao kontrola koju osoba poseduje nad svojim mislima, emocijama, akcijama i motivaciji u cilju dostizanja vlastitih ciljeva (Zimmerman, 2000). Na osnovu ova dva temeljna koncepta, autor Panadero izvodi zaključak da je samoprocena kvalitativno vrednovanje procesa učenja i njegovog krajnjeg ishoda, realizovanog na osnovu unapred definisanih kriterijuma (Panadero, 2011).

Komponente nastavnikove samoprocene

Kada je reč o komponentama nastavnikove samoprocene koje se najčešće pronalaze u istraživanjima, možemo izdvojiti nekoliko modela koji su predstavljeni hronološki. Autori Ivanicki i Mekern ističu značaj raznovrsnosti

informacija koje se mogu dobiti tokom procesa nastavničke samoprocene analizom četiri faktora selfa. Faktori koji su prema njima relevantni za proces samoprocene nastavnika i u tu svrhu se mogu istraživati jesu otvoreni self, skriveni self, slepi self, neotkriveni self (Iwanicki & McEachern, 1984). *Otvoreni self* pruža informacije o ponašanju nastavnika koje je prepoznatljivo, transparentno i jasno samom nastavniku, ali i drugim stručnjacima u školskom okruženju uključujući i upravu škole i stručne saradnike. *Otvoreni self* predstavlja vrstu informacija koju je nastavnik spreman da otvoreno podeli sa drugima. *Skriveni self* predstavlja informaciju o ponašanju nastavnika koje je poznato i jasno nastavniku, ali ne i drugim profesionalcima u školskoj sredini. Na primer, nastavnik koji doživljava poteškoće u sprovođenju nekog novog programa može da proceni deljenje takvih informacija sa kolegama kao znak slabosti. To implicira da nastavnik potiskuje ovu vrstu informacija u tajnu ili skrivenu kategoriju selfa. *Skriveni self*, stoga, predstavlja one informacije koje nastavnik nije spreman i voljan da otvoreno deli sa drugima. *Slepi self* predstavlja informaciju o ponašanju nastavnika koja je poznata i jasna drugima u okviru školskog okruženja, ali ne i njemu samom. Na primer, tokom neke obuke nastavnik može da ojača određene stereotipe, a da toga nije ni svestan. Uprkos tome što nastavnik nije svestan takvog ponašanja, ono je ipak prepoznatljivo za ostale pripadnike školskog okruženja. Svaki od ova tri faktora otvoreni self, skriveni self i slepi self treba posebno istražiti i proanalizirati prilikom identifikovanja potencijalnih potreba profesionalnog razvoja nastavnika posredstvom njihove samoprocene. Uprava škole se tako nalazi pred izazovom kako da motiviše nastavnike da prevaziđu barijere i okvire u kojima se nalaze, te da ih osnaži kako bi bili spremni da se dotaknu skrivenog i slepog selfa tokom istraživanja i identifikovanja vlastitih profesionalnih potreba. Međutim takva vrsta samoistraživanja mora biti izvedena veoma oprezno. Rezultati pojedinih istraživanja signaliziraju nam da su ljudi generalno veoma selektivni po pitanju slike koju stvaraju o sebi i slike koju su spremni da prezentuju pred drugima (Burch & Danely, 1978 prema Iwanicki & McEachern, 1984). Nastavnici koji pripadaju kategoriji otvorenog selfa svojim ponašanjem prenose pozitivnu sliku o sopstvenom učinku članovima kolektiva. Ona ponašanja koja performanse nastavnika odražavaju u manje pozitivnom svetlu potpadaju pod kategorije skrivenog i slepog selfa. U preispitivanju sebe u okviru ove dve kategorije putem procesa samoprocene, potrebno je da uprava škole osigura uslove i sredinu koje će doprineti razvoju nastavničke pozitivne slike o sebi. Ovo zahteva uspostavljanje sistema podrške nastavnicima pri čemu će: nastavnik sebe moći da doživi kao osobu sposobnu za promene; umeti da upotrebi resurse koji bi doprineli

poboljšanju; nedvosmisleno znati da će takvo poboljšanje biti prepoznato, priznato i nagrađeno od strane rukovodstva škole.

Sve navedeno predstavlja ujedno i uslov za stvaranje pozitivne i podsticajne atmosfere u kolektivu, što je ujedno i uslov za ostvarivanje uspešnog procesa nastavničke samoprocene i njihovog profesionalnog razvoja. *Neotkriveni self* predstavlja četvrti faktor relevantan za proces nastavničke samoprocene i odnosi se na informacije o ponašanju nastavnika koje su nepoznanica kako za njega, tako i za njegovo profesionalno okruženje. Do ovakvih informacija može se doći isključivo posredstvom suštinskog dijaloga na relaciji nastavnik – supervizor ili stručnog lica iz redova uprave. Tek u takvim okolnostima neotkriveni self dobija priliku da ispolji svoje prave obrise i naznake. Reč je o izrazito značajnom faktoru odgovornom za razvoj svesti i kritičkog ponašanja i delovanja nastavnika. Ovim se direktno ističe značaj poimanja neotkrivenog selfa, odnosno poimanja neotkrivenog sopstva prilikom analiziranja nastavnikovog učinka u radu.

Psiholozi Vitareli (Vitarelli) i Erikson (Erickson) su prilikom analize učinka nastavnika u radu, u vezu doveli nastavničku samoprocenu i profesionalni razvoj sa konceptom razvoja ega (Iwanicki & McEachern, 1984). Oni smatraju da se velika većina nastavnika nalazi u konformističkom ili svesno-konformističkom nivou razvoja ega. Osobe koje se nalaze u konformističkoj fazi imaju tendenciju da doživljavaju sebe i druge kao usklađene elemente sa društveno prihvatljivim i poželjnim kodeksima ili normama, pri čemu njihova ponašanja neretko pronalaze korene u stereotipima i pojednostavljenoj realnosti bez osveščivanja dubljih osećanja i unutrašnjih težnji. Osobe koje se nalaze na svesno-konformističkom stadijumu odlikuju dve suštinske karakteristike: povećanje samosvesti i sposobnost širine uma za više potencijalnih rešenja u konkretnim situacijama. Na ovom nivou preovladava sposobnost osobe da u generalizacijama koje pravi, pronalazi i izuzetke, uz uvažavanje individualnih razlika i karakteristika drugih.

Ivanicki i Mekern (Iwanicki & McEachern, 1984) veruju da su implikacije razvoja ega na profesionalni razvoj i samoprocenu nastavnika dvostruke. Prva implikacija se odnosi na fazu razvoja ega u okviru koje nastavnikovi postupci utiču na pristup procesu samoprocene. Nastavnici koje se nalaze na konformističkom nivou bi efikasnu nastavu percipirali kao jasnije definisan i konceptualno jednostavniji vid ponašanja u odnosu na nastavnike koji su u fazi svesnog konformizma, iz razloga što nastavnici koji su u konformističkoj fazi, doživljavaju obrazovni proces u pojednostavljenoj formi, pri čemu imaju manju tendenciju da uoče potrebu za njegovim poboljšanjem, nego nastavnici koji su na svesno-konformističkom nivou. Druga implikacija ogleda se u potrebi ostvarivanja nastavnikovog potpunijeg potencijala putem procesa samoprocene, gde uprava

škole ima zadatak da pomogne nastavnicima koji se nalaze na nižem stupnju ego tako što će ih podstaći i motivisati na istraživanje neotkrivenog selfa, odnosno otkrivanje sopstva koje bi moglo nastati ukoliko se njihov ego razvije potpunije. Na osnovu svega navedenog autori smatraju da je efektivna nastavnička samoprocena proces u okviru kojeg nastavnici imaju mogućnost da istraže i unaprede svoj otvoreni, skriveni i slepi self, a možda i neotkriveni self identifikovanjem vlastitih potreba profesionalnog razvoja (Iwanicki & McEachern, 1984).

Ros i Brus u prvi plan ističu model individualnih promena kod nastavnika, koji svoje uporište pronalazi u Bandurinoj teoriji socijalne spoznaje, kao i u istraživačkom radu autora, vezanom za samoprocenu učenika (Bandura, 1997; Ross, McDougall & Hogaboam-Grai, 2002 prema Ross & Bruce, 2007). Pomenuti autori smatraju da na mogućnost promene utiču refleksija o iskustvu, kao i uverenja o samoefikasnosti nastavnika koja su u direktnoj sprezi sa nastavnikovom samoprocenom vlastitog rada i nastavne prakse. Središte modela individualnih promena kod nastavnika čini nastavnikovo saznanje o sopstvenoj praksi, sa akcentom na njihovoj efikasnosti u kontekstu učeničkog postignuća. Sam model predstavlja proces samoprocene koji u sebi integriše tri podprocesa koja se mogu sukcesivno proučavati. Reč je o *samoposmatranju*, *samoprosuđivanju* i *samoreakciji*. Nastavnici koji posmatraju i tumače svoje profesionalno ponašanje, najpre prolaze kroz proces samoposmatranja fokusirajući se na aspekte nastave koji su relevantni za postizanje uspeha prema njihovim subjektivnim standardima. Nakon toga, nastavnici samoprosuđuju u kojoj su meri ostvareni njihovi opšti i specifični ciljevi (ishodi). Naposljetku, nastavnik se upušta u proces samoreakcije, tumačeći stepen ostvarenosti cilja koji se odnosi na to u kojoj je meri nastavnik zadovoljan rezultatom svoje akcije prilikom postizanja cilja. Ros i Brus takođe smatraju da samoprocena može biti u trenutku kao *refleksija u akciji* ili retrospektivna kao *refleksija na akciju* (Ross & Bruce, 2007). Oba ova procesa su podjednako značajna za nastavničku samoprocenu i individualne promene kod nastavnika. Na samoprocenu mogu uticati i faktori koji su van samog nastavnika, ali se takođe svrstavaju među komponente nastavničke samoprocene. Reč je o uticaju kolega na samoprocenu nastavnika i o uticaju spoljnjih faktora na nastavničku samoprocenu i proces promene kod nastavnika. Uticaj kolega u velikoj meri zavisi i od kredibiliteta koji oni zavređuju u školskom kolektivu. Inputi koje nastavnik dobija od svojih kolega mogu direktno uticati na samoposmatranje nastavnika usmeravajući mu pažnju na određene segmente nastavne prakse. Povratne informacije od strane kolega, nadalje, mogu uticati na nastavnikovo prosuđivanje o stepenu ostvarenosti postavljenih ciljeva

(samoprosuđivanje). Povratne informacije dobijene od strane kolega značajne su u odnosu na posmatranje, prosuđivanje i reakcije nastavnika tokom i nakon nastave, te se u skladu sa tim mogu manifestovati kao refleksija u akciji i refleksija na akciju. Kolege takođe mogu uticati na nastavnikovo zadovoljstvo postignutim ishodom nastave (samoreakcija), tako što će uputiti pohvale koje su eksplicitno povezane sa kvalitetom nastavnikovog učinka. Na nastavničku samoprocenu mogu uticati i spoljni faktori poput univerzitetskih istraživača i to putem istih mehanizama koji su potencijalno dostupni i kolegama. Uprkos nedostatku neposrednosti, prisustva i zajedničkih vrednosti, uticaj spoljnih faktora može biti značajan, te tako faktor poput univerziteta kao institucije može značajno doprineti samoproceni nastavnika definisanjem ciljeva (dimenzioniranjem nastave tako da ona teži izvrsnosti) i kriterijuma (nivoi učinka u hijerarhiji profesionalnog razvoja). Spoljni faktori takođe mogu nastavnicima da pruže verodostojne povratne informacije tokom procesa samoprocene, bazirajući se na to da li su ostvareni predviđeni standardi nastave, kao što mogu i da pruže informacije o postignućima ostvarenim posredstvom specifičnih obrazovnih strategija (Ross & Bruce, 2007).

Autori Akram i Zepeda (2015) u okviru samoprocene nastavnika analiziraju sledeće faktore: *znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje* - odnosi se na nastavnikovo poznavanje i razumevanje postavki samog predmeta, ali i prirode kurikuluma, principa i metoda rada koje potpadaju pod najadekvatniji izbor za proces učenja i napretka učenika; *strategije i planiranje nastave* – odnosi se na način nastavnikovog planiranja i programiranja sadržaja, zatim na odabir nastavnih materijala, upotrebu dostupne tehnologije i ostalih resursa i načina uključivanja učenika u proces učenja; *procenu sopstvenog rada* – koja pruža dijagnostičke informacije koje se odnose na spremnost i motivisanost učenika za učenje, kao i formativne i sumativne informacije ključne za praćenje napretka učenika; *okruženje za učenje* – ukazuje na pedagošku klimu koja vlada u zajednici u kojoj se odvija učenje, a koja direktno utiče na tok nastavnog procesa i stepen motivacije kod svih aktera nastavnog procesa; *efikasna komunikacija* – svedoči o sposobnosti upotrebe adekvatnog jezika u nastavi u odnosu na sposobnosti učenika, kao i u odnosu na kolege, roditelje... (Sanders, 2000; Stronge, 2013; Akram & Zepeda, 2015). Inspiraciju za svoj rad autori Akram i Zepeda su pronašli u Strongovom konstruktivnom o pokazateljima delotvornih i učinkovitih nastavnika (Stronge, 2010). Prema Strongu (Stronge, 2010), činioci učinkovite nastave su: *stručno znanje* – odnosi se na nastavnikovo razumevanje nastavnog plana i programa, sadržaj nastavnog predmeta i razvojnih potreba učenika, što nastavnik pokazuje tako što obezbeđuje uslove za relevantno iskustveno učenje; *nastavno*

planiranje - odnosi se na nastavnikov proces planiranja i struktuiranja aktivnosti učenja, sa ciljem da se odgovori na potrebe svih učenika, a u skladu sa državnim standardima, školskim programom, uz primenu svih raspoloživih resursa; *izvođenje instrukcija* – odnosi se na nastavnikovu upotrebu raznovrsnih nastavnih strategija zasnovanih na relevantnim istraživanjima koja za cilj imaju uključivanje učenika u proces aktivnog učenja; *procena* – odnosi se na to da nastavnik sistematski prikuplja, analizira i upotrebljava relevantne podatke za merenje učenikovog napretka, usmeravanje nastavnog sadržaja i odabira nastavnih metoda, kao i pružanje pravovremenih povratnih informacija učenicima, roditeljima i ostalim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa; *okruženje za učenje* – odnosi se na to da nastavnik u svojoj nastavnoj praksi koristi adekvatne resurse, rutine, postupke i procedure kako bi osigurao takvu sredinu za učenje u kojoj će se učenici osetiti poštovano, bezbedno, motivisano i inspirisano; *profesionalizam* – odnosi se na nastavnikovu posvećenost profesionalnoj etici, njegovu spremnost da sarađuje i komunicira na adekvatan način, te da preuzima odgovornost za lični profesionalni razvoj koji za cilj ima i unapređenje učeničkih postignuća i rezultata (Stronge, 2018).

Nacionalni savet za istraživanje obrazovanja Nju Delhija (2019) sproveo je istraživanje u čijem su se fokusu našle komponente nastavničke samoprocene poput: 1) *kreiranja sredine za učenje* – nastavnik osmišljava i kreira aktivnosti u učionici; adekvatne pedagoške strategije; ishode učenja; osigurava resurse; uvažava učeničke potrebe; 2) *znanje i razumevanje nastavnog predmeta* – nastavnik pokazuje razumevanje i poznavanje nastavnog plana i programa, sadržaja nastavnog predmeta kao i razvojnih potreba učenika pružajući im relevantna iskustva učenja; 3) *strategije za olakšavanje učenja* – nastavnik koristi raspoložive resurse i procedure kako bi osigurao bezbedno, pozitivno i podsticajno okruženje za učenje gde će učenik biti maksimalno usredsređen na učenje; nastavnik jasno komunicira sa učenicima; nastavnik se služi raznovrsnim strategijama poučavanja i učenja kako bi osigurao zadovoljenje individualnih učeničkih obrazovnih potreba; nastavnik prikuplja, analizira i koristi sve relevantne informacije za procenu akademskog napretka učenika; nastavnik pruža pravovremene povratne informacije učenicima i roditeljima tokom školske godine; 4) *međuljudski odnosi* – nastavnik sarađuje sa učenicima, kolegama, roditeljima i društvenom zajednicom u cilju razvijanja i održavanja pozitivne i podsticajne školske klime u kojoj se pridaje značaj procesu učenja; 5) *profesionalni razvoj* - nastavnik je odan profesionalnoj etici; teži uvođenju inovacija u proces nastave; preuzima odgovornost za vlastiti profesionalni razvoj i proaktivno deluje; 6) *razvoj škole* – nastavnik preuzima inicijativu i doprinosi aktivnostima koje vode

razvoju škole (Department of Teacher Education, 2019). Nacionalni savet za istraživanje obrazovanja polazi od pretpostavke da je svrha nastavničke samoprocene u: pospešivanju refleksivne prakse u procesu učenja-poučavanja; proceni i mapiranju jakih strana i izazova sa kojima se nastavnici susreću; unapređivanju nastavničkih kompetencija u organizaciji nastave i procesa učenja-poučavanja; pružanju podrške nastavnicima i obezbeđivanju mentorstva; stvaranju prilika za nastavnikov profesionalni rast i razvoj posredstvom višestrukih iskustava; povećanju samopouzdanja nastavnika; unapređivanju procesa učenje-poučavanje kao i učeničkih postignuća (Department of Teacher Education, 2019).

Karakteristike i strategije nastavničke samoprocene

Brojni teoretičari smatraju da nastavnici postaju kreatori sopstvenog znanja i stručnosti analizirajući i samoprocenjujući vlastitu praksu i uverenja (Tom, 1980; Green, 1984; Schon, 1987; House, Mathison & McTaggart, 1989 prema Airasian & Gullickson, 1994). Pod samoprocenom, uglavnom, se podrazumeva proces koji se temelji na: 1) refleksiji nastavnika o postupcima, uverenjima i ishodima u učionici; 2) rezultatima samokritičkog promatranja vlastite prakse; 3) promenama u razumevanju buduće prakse od strane nastavnika. U skladu sa ovakvom definicijom, nastavnička samoprocena u direktnoj je sprezi sa konceptima poput „refleksivnog praktičara”, „nastavnika istraživača”, „refleksije u ili na delu”, „samorazumevanjem”, „analizom prakse”. Svi pobrojani koncepti, uključujući i nastavničku samoprocenu, zasnivaju se na filozofiji učenja nastavnika iz vlastitog iskustva vođenjem, prevashodno, unutrašnjeg dijaloga, a po potrebi i kolektivnog dijaloga o značenju, prikladnosti i ishodu tog iskustva (Isto). Autori Ejrežijan i Gulikson (Airasian & Gullickson, 1994) navode sedam karakteristika nastavničke samoprocene:

1) *Nastavnik svesno upravlja procesom samoprocene* – Uzevši u obzir da samoprocena treba da doprinese razumevanju i poboljšanju prakse nastavnika, jasno je da to mora biti svestan čin koji se sastoji od detektovanja problema i njihovog rešavanja. Šon (Schon, 1987) identifikuje dva načina refleksije u nastavnoj praksi. Prvi se naziva refleksija u akciji, a odlikuje ga vršenje promena dok je radnja u toku. Drugi vid refleksije naziva se refleksija na akciju i predstavlja *post hoc* refleksiju i preispitivanje radnje, verovanja ili ishoda zasnovanih na nečijem sećanju na istaknute karakteristike akcije koja se odigrala. Refleksija na akciju je vremenski distancirana od radnje ili ishoda koji ju je iznedrio i shodno tome će potencijalno izazvati više promišljanja o samoj akciji u odnosu na refleksiju u akciji. Ejrežijan i Gulikson prednost daju refleksiji o akciji iz nekoliko razloga. Prvi razlog odnosi se na spoznaju o tome da je refleksija u

akciji često nesvesna, prećutna i podložna rutini što dovodi do prakse koja suštinski nije reflektujuća uz vrlo često izostajanje svesne refleksije. Drugi razlog odnosi se na stanje u samoj učionici. Naime, nastavnik koji drži čas sa 30-ak učenika nije u dobroj poziciji da promišlja o trenutnim akcijama, budući da mora da reaguje na sve događaje koji se u datom momentu odigravaju u učionici i to pre svega više na osnovu instinkta i rutine, a ne svesnog promišljanja. Treći razlog autori pronalaze u pretpostavci da su pitanja o kojima nastavnici promišljaju, nakon što je radnja završena, ona koja su im prioritetna ili ona koja se najživlje ističu. Shodno svemu navedenom, nastavnička samoprocena ima više smisla ukoliko je posmatramo u svetlu čina i nastavnikovog angažovanja u svrsishodnom analiziranju i promišljanju o radnji koja se već desila;

2) *Samoprocena je prouzrokovana brojnim faktorima među kojima se posebno izdvajaju nesklad u okruženju/disonanca i personalna radoznalost prema praksi* – Samoprocena u disonantnim situacijama odnosi se na rešavanje problema na času, dok se samoprocena u situacijama koje su posledica lične radoznalosti odvija retrospektivnim sumiranjem ishoda časa. Ova dva faktora u obzir uzimaju nastavnikova iskustva sa časa koja su u njemu i van njega, odnosno iskustvo i subjektivni doživljaj istog. U literaturi se više raspravljalo o neskladu u okruženju. Primeri takvog nesklada bi mogli biti: razlika između očekivanog i stvarnog učinka kod učenika, neuobičajeno ponašanje učenika, konflikti među učenicima, uvođenje novog nastavnog metoda ili nastavnog plana i programa. Sve dok radnje i interakcije u učionici teku u skladu sa normalom, praktičar može da posveti svoje vreme i pažnju dešavanjima „u akciji“ koja je u toku. Kada se, međutim, u radnji dogodi nešto „iznenađujuće“ i „neuobičajeno“ nastavnik biva podstaknut da promišlja o razlogu i o odgovoru na „iznenađenje“. To nadalje implicira da nastavnik mora određeni događaj da percipira kao disonantan ukoliko teži ka tome da podstakne promišljanje, i u određenoj meri takvi događaji će biti kontekstualno definisani u odnosu na nastavnikova očekivanja od učenika, poznavanje stvarnosti u učionici i na času, njegova lična uverenja, očekivanja i iskustava. Za razliku od faktora nesklada u okruženju, lična radoznalost (zapitanost) će verovatnije izazvati opšte napore da se iz obrasca događaja ili aktivnosti na času izvuče smisao. Drugim rečima, disonanca proizvodi nove strategije i akcije, dok lična radoznalost proizvodi lično razumevanje i shvatanje suštine. Kada nastavnik preispituje bazična uverenja o nastavi, percipira realno stanje u učionici ili retrospektivno samoprocenjuje vlastiti uticaj na učenike na kraju školske godine, on nije vođen i podstaknut bilo kakvim neskladom, već se oslanja na širi kontekst. On takvom samoprocenom teži sticanju uvida i razumevanju ličnih procesa i neuspeha, postavljajući sebi pitanja poput: „Da li su

moji ciljevi u okviru nastave ispunjeni?"; „Da li sam ove godine naučio svoje učenike mnogo i da li su oni pokazali takav učinak?"; „Da li je moje prvobitno uverenje, da svi učenici mogu biti motivisani, održivo?";

3) Samoprocena koja je produkt ličnih motiva ili problemskih situacija nastavnika, oslanja se na standarde ili učinak koji je očekivan i postavljen od strane nastavnika – Tim standardima se praktično definišu očekivanja na osnovu kojih se procenjuje efikasnost nastave. Izvori ovih standarda ili očekivanog učinka su raznoliki. Ponekad se oni vezuju za učinak drugih kolega ili njihov stil rada, ponekad se zasnivaju na vlastitim uverenjima ili očekivanjima nastavnika o učenicima, nastavi i aktivnostima na času. Ponekad su nametnuti i spolja. Bez obzira na prirodu izvora ovih standarda, činjenica je da oni određuju pravac i smer dalje samoprocene i od njih zavisi da li će se u daljem toku samoprocene u fokusu pronaći problemska situacija nastavnika ili njegovi lični motivi. Samoprocena koja je podstaknuta problemskim situacijama zasnovana je na nekoj formi nesklada i u velikoj meri se oslanja na procese ponavljanja i uvežbavanja događaja na času, rekonstruisanja pojedinih događaja, tumačenja njihovog značenja i uvežbavanja alternativnih akcija ili strategija na mentalnom planu. Nasuprot tome, izvesnije je da će se samoprocena podstaknuta ličnim motivima oslanjati na introspekciju, uzimajući više u obzir vlastite misli i osećanja, nego iskustveno povezano ponavljanje i uvežbavanje problemskih situacija;

4) Očekivane su razlike u okviru nastavničke samoprocene iskusnih nastavnika i nastavnika početnika – Za očekivati je da nastavnicima početnicima nedostaje perspektiva koja proizilazi iz iskustva, te se stoga nalaze u situaciji gde pokušavaju da razumeju ono što nikada ranije nisu iskusili. Nedostaju im konceptualne strukture što za posledicu ima činjenicu da njihovo znanje mora proizaći iz vršenja, promišljanja i menjanja nastavne prakse. Neretko, nastavnici koji još uvek nemaju pedagoškog iskustva ulaze u učionicu sa nizom uverenja i očekivanja o učenicima, poučavanju i upravljanju razredom koja nisu proverena i praktično utemeljena. Suprotno tome, većina iskusnih nastavnika poseduje perspektivu, iskustvo i strategije za struktuiranje sopstvenog okruženja koje će doprineti smanjenju ili eliminaciji brojnih ometajućih faktora sa kojima se susreću nastavnici početnici u prvim godinama svoje nastavničke prakse;

5) U procesu refleksije i poboljšanja prakse, nastavnik mora biti spreman i voljan da preuzme odgovornost za sopstvene postupke, te da bude spreman da menja vlastitu praksu, uverenja ili ishode koji su predmet procesa samoprocene – Zahtev da nastavnik preuzme ličnu odgovornost za uticaj i delovanje koje on ima u vaspitno-obrazovnom procesu, daje suštinski smisao samoproceni i razdvaja je praktično i pojmovno od refleksije. Tako se pod okriljem samoprocene nastavnik

bavi procenom sebe, svojih postupaka, uverenja, stavova, činjenja i nečinjenja, kao i postignutog učinka i efekata. Odatle proizilazi da, da bi do samoprocene došlo, kod nastavnika mora da se javi doživljaj samoodgovornosti ili samoulaganje u događaje ili pitanja/teme/problem koji bi bili inicijalna kapisla za nastavničku samoprocenu. Na početku procesa refleksije nastavnik će doneti neku odluku, odnosno formirati stav o faktorima koji leže u osnovi situacije ili uverenja o kojima promišlja. Ukoliko on smatra da su ti osnovni faktori van njegove kontrole ili uticaja, proces samoprocene će se praktično završiti i pre nego li je započet, iz razloga što nastavnik smatra da u takvoj situaciji ne može da učini ništa da bi do promene došlo tj. nije spreman da preuzme odgovornost. Bez preuzimanja odgovornosti nema samoprocene. Od posebnog značaja za ovu oblast je i nastavnikov osećaj samoeфикаsnosti, odnosno nastavnikovo uverenje u kojoj meri nastava uopšte i nastavnik lično mogu da utiču na učenje kod učenika, a samim tim i na učenička postignuća. Upravo od ovakvih uverenja i zavisi da li će nastavnici probleme koji se javljaju percipirati kao probleme koji su van njihovog dometa uticaja ili će ih tretirati kao svoje, potencijalno rešive, probleme. Ove dve dimenzije samoeфикаsnosti takođe sugerišu i na razlike u modalitetima putem kojih se nastavnicima može pomoći da preuzmu veću odgovornost za sopstvenu nastavničku praksu. Implicitna uverenja nastavnika o ефикаsnosti nastave imaju konsekvence u načinima na koje nastavnici razmišljaju o vlastitoj praksi, međutim potrebno je voditi računa o aspektima ovog saznanja. Prvo, nastavnikov visok ili nizak nivo doživljaja ефикаsnosti nastave ne implicira nužno da je i objektivna stvarnost takva, odnosno nastavnik koji sebe percipira kao nastavnika sa visokim stepenom ефикаsnosti ne mora u realnosti to zaista i biti i obratno. Uverenja mogu uslovljavati nastavnu praksu, ali ona mogu biti i pogrešna, površna, pristrasna i subjektivna. Drugo, teorije koje nastavnici konstruišu ili uverenja koja usvajaju mogu biti konstruisana i usvojena sa ciljem da nastavnici zaštite sebe i svoju percepciju ефикаsnosti. U takvim slučajevima konstruisane teorije i uverenja predstavljaju prepreku za nastavnike u procesu promišljanja i procene vlastite prakse;

6) *U procesu samoprocene nastavnik će se posredstvom samorefleksije osvrnuti na dostupne relevantne informacije, a zatim ih integrisati sa sopstvenim saznanjima o učenicima i razredu* – Brojni radovi (Feiman-Nemser & Folden, 1985; Ross, Cornett & McCutcheon, 1992 prema Airasian & Gullickson, 1994) ukazuju na to da se nastavnici u značajnoj meri oslanjaju na vlastitu intuiciju kada promišljaju o iskustvima sa časova i tumače ih, međutim malo je izvora koji govore o prirodi sećanja nastavnika u konkretnim specifičnim nastavnim situacijama i faktorima na koje nastavnici obraćaju pažnju prilikom njihovog

retroaktivnog analiziranja. Izvesno je da nastavnici sa više iskustva imaju širi spektar opštijih tema u okviru kojih smeštaju nova iskustva, u odnosu na nastavnike početnike, ali i dalje nije poznat stepen detalja koje nastavnici koriste kako bi uokvirili svoja sećanja. Shodno tome, možemo konstatovati da proces refleksije i razmatranje odgovarajuće uloge intuicije, prisećanja i praktičnih znanja u njemu i dalje predstavljaju najmanje razumljiv faktor u okviru nastavničke samoprocene;

7) *Krajnji produkt samoprocene je svesna odluka ili sud o sebi, sopstvenoj praksi ili samouverenjima* – samoprocena dovodi do formiranja suda ili donošenja odluke o vlastitim postupcima ili uverenjima nastavnika, međutim ona se takođe može zasnivati i na dokazima o novim idejama, shvatanjima i praksama koje su nastavnici tokom vremena iznedrili i iskusili. Samoprocena koja je od značaja za nastavnike mora prevazići fazu artikulacije i odraziti se na nastavnikovo delovanje u praksi, što se u literaturi i navodi kao primarni ishod samoprocene (Bandura, 1983; Berliner, 1986; Kagan, 1992; Louden, 1992; Millies, 1992; prema Airasian & Gullickson, 1994).

Prikazom i analizom *strategija nastavničke samoprocene* bave se autori Ivanicki i Mekern, nadograđujući tako svoje stanovište o faktorima relevantnim za proces samoprocene nastavnika u šta spadaju otvoreni self, skriveni self, slepi self i neotkriveni self (Iwanicki & McEachern, 1984). Tabela 5 sadrži listu mogućih tehnika za prikupljanje informacija o otvorenom selfu, skrivenom selfu, slepom selfu i neotkrivenom selfu, u procesu samoprocene nastavnika. Navedene tehnike su razvrstane i podvedene pod tri osnovne strategije samoprocene: 1) *individualna procena*, 2) *povratna informacija*, 3) *interaktivna procena*. Značajno je naglasiti da se individualna procena zasniva na subjektivnom doživljaju nastavnika o vlastitom učinku, dok prilikom procene putem povratne informacije nastavnici u ovaj proces uključuju i druge sudeonike vaspitno-obrazovnog procesa (učenici, kolege, nadređeni/supervizori, roditelji) od kojih traže povratnu informaciju o vlastitom ponašanju. U okviru procesa interaktivne procene nastavnici ne samo da traže od drugih povratnu informaciju, već ih uključuju i u analizu i procenu sopstvenog učinka. Predstavljene strategije nastavničke samoprocene nalaze se u hijerarhijskom odnosu, odnosno kako nastavnik napreduje od individualne samoprocene do interaktivne procene, tako i analiza njegovog profesionalnog učinka prelazi put od untrašnje ka spoljašnjoj. Sposobnost praktikovanja interaktivne procene zahteva razvijen stepen samopouzdanja i samoaktualizacije od strane nastavnika.

Tabela 5

Osnovne strategije nastavničke samoprocene (Iwanicki & McEachern, 1984:39)

Osnovne strategije	Moguće tehnike	Opis tehnika	Faktori samoprocene koji se aktiviraju
Individualna procena	Lična refleksija	Nastavnik otvoreno i iskreno razmatra sopstveni učinak i generiše ideje	Otvoreni i skriveni self
	Analiza radne atmosfere u učionici	Nastavnik posmatra, beleži i interpretira elemente verbalne i neverbalne komunikacije i interakcije u učionici	Otvoreni i skriveni self
	Ček-lista samoprocene	Nastavnik opisuje i vrednuje specifične aspekte nastavnog procesa u učionici	Otvoreni i skriveni self
Procena posredstvom povratne informacije	Učenici kao izvor povratne informacije	Nastavnik dobija konkretne povratne informacije od strane učenika o nastavnom procesu posredstvom neformalnih diskusija, ankete i analiza snimljenih časova	Otvoreni i slepi self
	Kolege i nadređeni kao izvor povratne informacije	Nastavnik dobija povratne informacije, od kolega i nadređenih, o opštim ili specifičnim konceptima i procesima posredstvom diskusija, zapažanja o dešavanjima u učionici, radionica i programa razmene	Otvoreni i slepi self
Interaktivna procena	Stručna supervizija	Nastavnik traži stručni nadzor kako bi uz pomoć stručnjaka analizirao segmente nastavnog procesa ili proces u celini	Otvoreni, skriveni, slepi i potencijalno neotkriveni self
	Mikro nastava	Nastavnik analizira sažetu ili pojednostavljenu lekciju sa učenicima, kolegama i/ili nadređenima/stručnim saradnicima kako bi osigurao bolji učinak na narednom času	Otvoreni, skriveni, slepi i potencijalno neotkriveni self

Prilikom iniciranja procesa nastavničke samoprocene u cilju identifikovanja profesionalnih potreba, nastavnici najčešće imaju tendenciju da se

služe individualnim strategijama procene i to ličnom refleksijom i ček-listama samoprocene. Praksa je međutim pokazala, da kako se nastavnici upoznaju sa procesom samoprocene i njenim strategijama, sve veći broj njih će biti raspoložen da u svrhu samoprocene upotrebi povratnu informaciju pa čak i interaktivnu procenu. Upotreba ovih tehnika i startegija se tako širi po principu koncentričnih krugova, obuhvatajući sve veći broj članova kolektiva. Na odrednicu u kojoj meri nastavnici više teže ka spoljašnjim tehnikama samoprocene, utiče nekoliko faktora. Među presudne faktore spadaju: profesionalni kontekst/milje iz kojeg nastavnik dolazi; resursi za rad koji su nastavniku dostupni i za cilj imaju usmeravanje nastavnika ka sofisticiranijoj samoproceni; dostupnost stručne supervizije koja za cilj ima podršku i osnaživanje nastavnika u procesu samoprocene (ibidem).

Potreba za nastavničkom samoprocenom

Istraživanja koja u svom fokusu imaju samoprocenu nastavnika uglavnom se vezuju za učeničku percepciju nastavnika i pružanje povratne informacije (Montgomery & Baker, 2007; Hašková, Lukáčová, & Noga, 2019), ili se sprovede u cilju identifikovanja potreba profesionalnog razvoja nastavnika uporedo sa njihovom spoljašnjom evaluacijom (Iwanicki & McEachern, 1984; Peterson, 2000; Ross & Bruce, 2007; Stronge, 2010; Akram & Zepeda, 2015; Dowpiset & Eamoraphan, 2018; Department of Teacher Education, 2019).

Dugi niz godina je uobičajena praksa bila takva da su nastavnike procenjivali isključivo njihovi nadređeni školski rukovodioci (direktori) ili regionalni školski nadzornici/inspektori. Poslednjih godina sve češće je zastupljen trend u okviru kojeg se nastavnici samoprocenjuju i/ili bivaju procenjivani od strane svojih kolega umesto od strane pretpostavljenih. Podaci i povratne informacije dobijene putem nastavničke samoprocene uglavnom su korišćeni za potrebe programa profesionalnog razvoja i unapređenja individualne nastavne prakse. Pomenuti pristupi su doprineli jačanju kapaciteta kolektiva kao i povećanju stepena profesionalne odgovornosti nastavnika posredstvom procesa samoprocene i učenja u kolektivu. Izveštaj Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj OECD (2005) svedoči da u zemljama poput Čilea, Engleske i Portugala nastavnici imaju aktivnu ulogu u evaluaciji vlastitog učinka, uz prikupljanje povratnih informacija od strane svih relevantnih činilaca koji taj zadatak obavljaju u skladu sa profesionalnim dužnostima (Department of Teacher Education, 2019). Ovako koncipiran i realizovan proces nastavničke samoprocene i procene od strane kolega u značajnoj meri doprinosi i ostvarivanju podsticajne školske kulture, što nastavničku samoprocenu i školsku kulturu dovodi u direktnu spregu. Cilj

unapređenja i stvaranja pozitivne školske kulture je u stvari poboljšanje prakse rada nastavnika i učeničkih postignuća (Duofour, 2004; Hargreaves & Fink, 2006; Mulford, 2007). Rezultati istraživanja koja su se bavila efikasnim školskim kulturama pokazuju da su u školama sa boljom i efikasnijom školskom kulturom nastavnici bili produktivniji i zadovoljniji poslom (Cheng, 1993). Brojna istraživanja potvrđuju da istinsko unapređenje škole zavisi i od razvoja školske kulture (Swygert, 2004; Marić Jurišin i Malčić, 2021).

Lična evaluacija nastavnog procesa predstavlja značajan faktor za unapređenje profesionalnog razvoja nastavnika, njegovog učinka i učeničkih postignuća. U tom kontekstu ističe se i značaj samoprocene kao moćne tehnike za samousavršavanje i samopoboljšanje (Artika & Saputri, 2018). Ejrežizjan (Airesian) i Gulikson (Gullickson) (1994) smatraju da je nastavnička samoprocena proces koji u sebi objedinjuje nastavnikovu refleksiju o njegovom delovanju i delanju u učionici, samokritiku i po potrebi promenu u nastavnikovom poimanju aktuelne ili buduće prakse. Samoprocena tako predstavlja segment šire slike samoregulacije, koju Cimerman opisuje kao proces u okviru kojeg nastavnik postaje aktivni učesnik sopstvenog učenja i razvoja na metakognitivnom, motivacionom i bihevioralnom planu (Zimmerman, 2001).

Značaj samoprocene kao alata prilikom samoevaluacije nastavnika mora biti vrednovan i uvažen od strane same države i resornog ministarstva, a u skladu sa nacionalnom obrazovnom politikom i startegijom, sa ciljem unapređenja profesionalnog razvoja nastavnika i njihovih kompetencija. Primeri takvih istraživanja se mogu pronaći u: Kanadi (Ross & Bruce, 2007), Pakistanu (Akram & Zepeda, 2015), Slovačkoj (Hašková & Lukáčová, 2017), Tajlandu (Dowpiset & Eamoraphan, 2018), Indiji (Department of Teacher Education, 2019).

Svakako, nije dovoljno samo da nastavnici identifikuju svoje potencijalne profesionalne potrebe putem samoprocene. Korak koji bi trebalo da usledi nakon toga jeste i prosleđivanje istih stručnoj službi/ stručnim saradnicima, upravi škole i timu za profesionalni razvoj. Neki od ključnih faktora o kojima treba voditi računa prilikom definisanja prioriteta profesionalnog razvoja nastavnika jesu: vreme potrebno za pokretanje promene; potrebni kadrovski, materijalni i finansijski resursi koji bi promenu podstakli i podržali; potencijalni uticaj promene na ponašanje nastavnika; potencijalni uticaj promene na ponašanje učenika; potencijalni uticaj promene na postizanje školskih ciljeva i ishoda. Tek nakon što se definišu i utvrde prioritete oblasti poboljšanja, mogu se planirati i realizovati aktivnosti za profesionalni razvoj nastavnika (Iwanicki & McEachern, 1984).

Imajući u vidu da podaci dobijeni putem samoprocene nastavnika pružaju jedinstven uvid u način rada nastavnika, kao i u njegovu ličnu perspektivu, što nije

moguće postići nijednim drugim izvorom (Berk, 2005) jasna je i potreba za realizacijom što više istraživanja koja bi se bavila ovom tematikom. Odatle proizilazi i potreba za pronalaskom i validacijom najadekvatnijeg instrumenta za nastavnikovu samoprocenu u cilju njegove samoevaluacije.

Samoprocena nastavnika podrazumeva konstantan proces analiziranja, usmeravanja, modifikovanja i planiranja sopstvene nastavne prakse, ali isto tako i ličnog doprinosa nastavnika kulturi škole. Samoprocena podrazumeva permanentno preispitivanje u smislu: Šta sam uradio/la dobro? Čime sam zadovoljan/na a čime ne? Na koji način mogu doprineti unapređenju sopstvene prakse i celokupnom radu škole? Na koji način mogu da unapredim okruženje za učenje i komunikaciju sa učenicima? Šta za mene znače ocene koje moji učenici dobijaju? Kako da unapredim proces učenja kod učenika posredstvom upotrebe različitih nastavnih strategija i tehnika? Koliko je moje poznavanje predmeta koji predajem i kakvo je moje pedagoško umeće prilikom prenošenja pomenutog znanja?

NASTAVNIČKA REFLEKSIJA

Refleksija i refleksivna praksa

Današnja egzistencijalna stvarnost zahteva od svake profesije stalnu primenu stečenih znanja, ali i procenu i refleksiju primenjene prakse kako bi se snažili, opstali i delovali (Knežević-Florić, 2005). Zato se refleksija i refleksivna praksa smatraju neophodnim konstruktima bez kojih profesionalni razvoj praktično da ne postoji (Edwards & Thomas, 2010). Dosadašnja istraživanja ukazuju na pozitivan uticaj refleksivne prakse na ponašanje nastavnika, njihov napredak i profesionalni razvoj kao i na dublje razumevanje sopstvene prakse (Schon, 1983; Larrive, 2000; Farrell, 2004; Osterman & Kottkamp, 2004;). Iako se ideja o refleksivnom mišljenju sreće još kod Džona Djuija 1933.godine (1993), koncept refleksivne prakse u obrazovanju, tema je proučavanja i istraživanja znatno kraće. Poslednjih nekoliko decenija, refleksivna praksa se smatra jednom od vodećih paradigmi profesionalnog razvoja nastavnika (Ferraro, 2000; Ward & McCotter, 2004; Larrivee & Cooper, 2006).

Samu reč refleksija (lat. reflexio) najjednostavnije možemo da prevedemo kao odsjaj ili odraz nečega. Ako ovaj pojam posmatramo sa filozofskog gledišta, značio bi proces promišljanja o svom praktičnom iskustvu, sa ciljem razvoja i unapređenja prakse. Refleksiju možemo da primenimo u svakoj ljudskoj delatnosti. Nju čine promatranje i promišljanje o praksi sa vrednovanjem postignuća, a sve sa ciljem unapređenja u određenoj oblasti delovanja (Malešević, 2015). Ishodi refleksije nam daju odgovore na pitanja: „Koliko je postignuto do sada?“, „Gde se trenutno nalazimo u odnosu na cilj?“ i „Šta je naš krajnji cilj, gde želimo da stignemo?“

U naučnom smislu, refleksija se prvi put pojavljuje u filozofiji Džona Djuija (Dewey, 1933/1993), u njegovoj knjizi „Kako mislimo“, gde on za refleksiju kaže da ona predstavlja aktivnost razmatranja bilo kog znanja ili verovanja. Djuj je smatrao da se refleksijom prikupljaju podaci pomoću kojih pojedinac može da planira svoje profesionalno delovanje u budućnosti (Dewey, 1993). Akcenat u njegovom pogledu na refleksiju je kritičko mišljenje koje kontinuiranom primenom vodi do unapređenja sopstvene prakse. Ni novije definicije refleksije se ne razlikuju u mnogome od prvobitnih postavki ovog pojma. Reynolds (Reynolds, 2011) refleksiju vidi kao razmišljanje o proživljenim iskustvima i trenutnim dešavanjima sa ciljem dolaska do novih ideja koje vode

napretku. Ovim putem proživljeno iskustvo i prethodno znanje postaju potencijalni izvor promene koja vodi razvoju i poboljšanju prakse (Beara, Popović i Jerković, 2019).

U obrazovnom kontekstu refleksija daje novu dimenziju svakodnevnom nastavničkom iskustvu (Beara, Popović i Jerković, 2019). Preispitivanjem, a ne samo proživljavanjem sopstvene nastavničke prakse, otvaraju se potencijalne ideje i svrsishodna učenja koja potiču od samog nastavnika, što direktno utiče na njegove dalje postupke i kvalitet budućeg rada. U savremenoj pedagoškoj literaturi, refleksija važi za jednu od najbitnijih profesionalnih navika (Lipton & Wellmana, 2001), koja implicira promene i vodi ka ulasku u refleksivnu praksu, a samim tim i u proces celoživotnog učenja (Marić Jurišin i Malčić, 2021).

Višedecenijska istraživanja refleksivne prakse dovode nas do brojnih različitih teorijskih polazišta i definicija. Istorijski gledano konstrukt refleksivne prakse aktuelizuje se sa radovima Donalda Šona (Schon, 1983; Schon, 1987), koji smatra da je refleksivni praktičar onaj koji kontinuirano, sa ciljem poboljšanja svog rada pravi osvrt na ličnu praksu. Iz ovoga je jasno da epistemologija refleksivne prakse počiva na povezanosti teorije sa praksom, ali i odnosa lično proživljenog iskustva sa opšteprihvaćenim postavkama i znanjima (Radulović i Rajović, 2008). Doprinos razvoju ovog koncepta, pored Šona dali su i: Brukfeld (Brookfield, 1995); Feraro (Ferraro, 2000); Farel (Farrell, 2004); Osterman i Kottkamp (Osterman & Kottkamp, 2004); Reynolds (Reynolds, 2011); Bilač (2015), ali i brojni drugi autori koji su pokušali da daju svoj doprinos u definisanju refleksivne prakse. S obzirom na to da je primetno da sve definicije sadrže neke zajedničke elemente, ali u isto vreme i distinkciju pojma, u nastavku ćemo sa ciljem traganja za što celovitijim određenjem pojma refleksivne prakse, tabelarno predstaviti izabrane definicije u vremenskom rasponu od kada se ovaj koncept pojavio do danas (tabela 6).

Tabela 6

Različite definicije pojma refleksivna praksa

Refleksivna praksa je...	Autor ili izvor
„Proces uspostavljanja hipoteza, sprovođenja istraživanja, testiranja, evaluacije, izvođenje zaključaka koji vode modifikaciji trenutnog znanja ili daljem istraživanju.”	Dewey, 1933.
„Naučno proučavanje problema koje inicira pozitivne promene u praksi.“	Corey, 1953.
„Sposobnost da se misli o delovanju da bi se ušlo u proces kontinuiranog učenja.”	Schon, 1983.
„Preispitivanje, razumevanje i osveščivanje samog rada koji utiče na kasniji rad.”	Brookfield, 1995.
„Istraživanje delovanja gde refleksivni praktičar povezuje akciju i reakciju i tako proširuje svoje mogućnosti delovanja.“	Fichten, 1998.
“Proces nekritičkog posmatranja svoje okoline kako bi se donele nove odluke za sopstvenu praksu.”	Milrood, 1999.
„Kritički proces koji ima za cilj poboljšanje profesionalnih umeća.”	Ferraro, 2000.
„Kombinacija aktivnosti i istraživanja, sa ciljem razumevanja, unapređenja i reforme prakse.“	Hopkins, 2001.
„Pogled na prethodno iskustvo i traženje smisla u tome, kako bi se identifikovale aktivnosti za budućnost.”	Drew i Bingham, 2001.
„Podrazumeva razmišljanje o nečemu kroz specifična znanja i povezane radnje.“	Loughran, 2002.
„Razvoj samosvesti o sopstvenom radu koji doprinosi profesionalnom razvoju.”	Osterman i Kottkamp, 2004.
„Aktivnosti u kojima se pojedinac osvrtno na prethodne aktivnosti fokusira na organizaciju i planiranje narednih radnji.“	Ward i McCotter, 2004.
„Podrazumeva aktivnost u kojoj praktičar ne uzima sve zdravo za gotovo već proverava da li je pogrešio.“	Meyer, 2005.
„Kritičko obraćanje pažnje na praktične vrednosti koje nas informišu o svakodnevnom ponašanju i tako ispituju praksu, a to vodi razvitku.”	Bolton, 2010.
„Kontinuiran proces zasnovan na razmišljanju i učenju iz iskustva na temelju kojeg se planira, izvodi, evaluira i dokumentuje lična praksa.“	Bilač, 2016.

Analizom datih definicija, možemo da zaključimo da su ideje o refleksivnoj praksi tokom godina, s obzirom na teorijsku orijentaciju autora

dobijale različita značenja. Shodno iznetim stavovima o tome šta se sve podrazumeva pod refleksivnom praksom, izvešćemo naše shvatanje ovog pojma. Refleksivna praksa predstavlja kritički proces osvrta na prethodne aktivnosti i iskustva, ali i osvešćivanje trenutnih dešavanja sa ciljem evaluacije koja vodi modifikaciji prethodnih znanja i verovanja. Ovaj proces obavezno implicira promene, doprinosi profesionalnom razvoju i unapređenju nastavničkih kompetencija.

Vremenom je ovaj konstrukt podjednako postao predmet naučnih istraživanja i važan orijentir pri donošenju prosvetnih dokumenta u razvijenim zemljama (Radulović i Rajović, 2008). Iako je bilo nagoveštaja kako se refleksivna praksa može razložiti u merljive standarde i indikatore (TDA, 2007), nama je bliži stav Edvardsa i Tomasa da refleksivna praksa mora da bude povezana sa kontekstom, situacijom i društvom u kojem se dešava (Edwards & Thomas, 2010, prema Beara, Popović i Jerković, 2019), te ju je teško definisati po standardima.

Komponente nastavničke refleksije

Analizom same definicije refleksije i konstrukta refleksivnog nastavnika, vidimo da je proces preispitivanja sopstvene prakse sa ciljem njenog unapređenja suštinska odrednica refleksivnosti. Nastavnik – refleksivni praktičar je onaj koji neguje stav istraživača, ocenjuje delovanje svog rada sa učenicima i aktivno traži potencijalne mogućnosti za unapređenje i profesionalizaciju svog rada (Andevski, Budić i Gajić, 2005). Za dublju spoznaju ovog pojma, ali i uticaj na profesionalni razvoj nastavnika, bilo bi važno da rasvetlimo i koje su to komponente refleksije koje nastavnik, refleksivni praktičar, ispituje u svojoj praksi?

Teorijskim istraživanjem dostupne literature možemo da kažemo da je bilo više pokušaja definisanja ne samo šta sve sadrži proces refleksije, već i koje ga komponente čine. Van Manen (1997) smatra da se refleksija sastoji od tehničkog (racionalnog), praktičnog i kritičkog elementa, dok je Vali (Valli, 1990) ovom spisku dodao i moralnu komponentu. Najopširnija i sveobuhvatnija analiza komponenti nastavničke refleksije sadrži: praktični, kognitivni, afektivni, metakognitivni, kritički i moralni element refleksije (Akbari, Behzadpoor, & Davand, 2010).

Praktična komponenta podrazumeva različite alatke i procedure koje nastavnik može da sprovodi. Tu spadaju: pisanje dnevnika, posmatranje, akciona istraživanja, snimanje časa, grupne diskusije, upitnici i slično (Farrell, 2004). *Kognitivni element* nastavničke refleksije podrazumeva sve one aktivnosti nastavnika koje su direktno usmerene u pravcu njegovog profesionalnog razvoja

(čitanje literature koja je usko vezana za oblast koju nastavnik predaje, pohađanje naučnih i stručnih konferencija kao i različitih kurseva, seminara i radionica) (Farell, 2004; Akbari, Behzadpoor, & Davand, 2010). *Afektivni element* se odnosi na nastavnikov odnos sa učenicima kao i na to kakav je emocionalni odgovor učenika prema nastavniku, ali i u samom odeljenju (Hillier, 2005; Kazemi, Bazregarzadeh, & Firoozi, 2016). *Metakognitivna komponenta* podrazumeva nastavnikovu refleksiju o sopstvenim uverenjima i znanjima i koliko njegov afektivni prikaz sebe može da utiče na rad i praksu (Akbari, 2007; Akbari, Behzadpoor, & Davand, 2010). Ovu komponentu autori (Akbari, Behzadpoor, & Davand, 2010) određuju u smislu verovanja da ličnost nastavnika određuje koliko će on biti uključen u refleksivnu praksu. Sledeći element je *moralni element* i čini ga sve ono što se odnosi na nastavnikova moralna uverenja, a tiče se pravde, empatije i vrednosti koje nastavnik primenjuje u nastavi. Poslednju komponentu čini *kritički element refleksije*. Ova kategorija se odnosi na razmišljanje nastavnika o političkom značaju njihovih prakse i osnaživanja učenika u sferi tema koje se tiču društvenih klasa, rase, pola ili slično (Akbari, Behzadpoor, & Davand, 2010).

Svaki od navedenih elemenata refleksije predstavlja važan segment kako bi nastavnici što sveobuhvatnije sagledali sopstvenu praksu i mogućnosti i širinu delovanja prema učenicima. Iako je na početku svog postojanja refleksija bila povezana isključivo sa nastavnim procesom, možemo da primetimo da u današnje vreme, pored strategija učenja ona uključuje i pitanja etike i društvenog obrazovanja. Ovakva kompleksnost konstrukta nastavničke refleksije ukazuje na značaj teorijskih, ali i empirijskih istraživanja ovog pojma, kako bi se na osnovu rezultata razrađivale strategije za razvoj i unapređenje ove važne oblasti profesionalnog razvoja nastavnika (Malčić i Marić Jurišin, 2022).

Modeli refleksivne prakse

Teorijski modeli refleksivne prakse temelje se na filozofskim stanovištima Džona Djujija (Dewey, 1933) i Donalda Šona (Schon, 1983; Schon, 1987). Djuji (Dewey, 1933) smatra da se refleksivnim promišljanjem uspostavlja veza između proživljenog iskustva i posledice tog iskustva. Donald Šon (Schon, 1987), koji je krajem dvadesetog veka dao značajan doprinos razumevanju učenja, u knjizi „Refleksivni praktičar“ opisuje proces refleksivne prakse kroz pojmove: refleksija u akciji i refleksija o akciji.

Refleksija u akciji se odnosi na refleksivno mišljenje u toku samog događaja i predstavlja važnu sposobnost da na specifičnostima situacija koje sami razvijaju, nastavnici reflektuju lično delovanje, a da ne izađu iz toka događaja (Andevski, Budić i Gajić, 2015). Ovakva refleksija podrazumeva stalnu interakciju

trenutnog dešavanja i razmišljanja o tome šta je potrebno uraditi, pitajući se šta je važno i kako unaprediti rad u datom momentu (Luttenberg, Meijer, & Oolbekkink-Marchand, 2017). U tom smislu, refleksija u akciji može da učini nastavnika svesnim različitih oblika znanja i delovanja u toku obrazovnog procesa, kao i toga šta je potrebno da promeni kako bi došao do ličnog razvoja i napretka. U ovom slučaju refleksija ne služi samo kao instanca za usmeravanje naših misli i delovanja, već i kao činilac koji pomaže da se pažljivo prati obrazovni proces, komentariše u skladu sa kontekstom i orijentiše na odgovarajuća pitanja (Luttenberg, Meijer, & Oolbekkink-Marchand, 2017). Svojevremeno refleksiji u akciji je činjenica da su neizvesnost i nepredvidivost česte situacije i da tenzije koje nastaju u toku samog časa mogu da budu percipirane kao negativne i neprijatne. Ovo čini refleksiju u akciji složenim sistemom koji se sastoji od brojnih elemenata za koji je neophodna metakognitivna svest nastavnika u datom trenutku.

Refleksija o akciji je dopuna prethodnog procesa i predstavlja promišljanje nakon događaja, sa vremenske distance o onome šta se desilo. Ključne karakteristike ovakvog metakognitivnog procesa refleksije su (Marcos, Miguel, & Tillema, 2009): 1) lična misao koja uključuje svesno mentalno promišljanje i istraživanje sopstvenih verovanja, misli i postupaka; 2) namerno mentalno preispitivanje, sa ciljem da se razjasni kontekst u kom se praksa odvijala i da se poveže sa pedagoškim sadržajem; 3) kritičko rezonovanje – razmišljanje o posledicama (ličnim, etičkim ili društvenim) koje se odražavaju na uverenja, misli i akcije.

Sledeći značajan model refleksivne prakse nudi David Kolb (1984). Njegov model iskustvenog učenja predstavlja ciklus od četiri faze kroz koje se stvara znanje transformacijom iskustva. Srž ovog modela je opažanje šta se desilo i prerada informacija o tome. Za njega je iskustvo ono što nam se događa, ali i ono što mi činimo sa tim što nam se desilo. Kroz taj proces činjenja i delovanja dešava se razvoj. Prema Kolbovom modelu, promene se dešavaju kroz ciklus koji je integrisan proces i sastoji se od četiri faze (Kolb, 1984): 1) konkretno iskustvo – doživljavanje. Sa njim počinje proces i ličnost se udubljuje u razumevanje događaja kroz posmatranje, osećanje i reagovanje; 2) refleksivna opservacija – analiziranje i traganje za odgovorom šta je doživljeno i primećeno u samom događaju. U ovoj fazi se prikupljaju podaci i kritički procenjuju. Ovde značajnu ulogu predstavljaju vrednosti, verovanja i stavovi jer u velikoj meri determinišu kako ćemo proceniti ono što nam se dogodilo; 3) konceptualizacija – formulisanje koncepta, hipoteza, apstraktnih pojmova i generalizacija. Interpretiraju se događaji koji su se desili i razvijaju se odgovarajuće teorije, a odlučujuću ulogu ima vladajuća paradigma; 4) aktivno eksperimentisanje – predstavlja testiranje

implikacija u novim situacijama sa modifikacijom ponašanja i dosadašnjih znanja. Ovom etapom provere u praksi se ciklus završava i počinje novi po istom principu. Ovaj model refleksivne prakse predstavlja kontinuiran proces evaluacije iskustva i koncipiranje, primenu i isprobavanje novog, modifikovanog znanja i ponašanja u budućoj praksi.

Bartlet (Bartlett, 1990) objašnjava refleksivni model kroz petostepeni ciklus predstavljen kao generički koncept. Prvi korak je mapiranje gde refleksivni praktičar posmatra i prikuplja dokaze o sopstvenoj praksi. Korišćenjem dnevnika ili video zapisa počinje refleksija i razmišljanje o praksi. Drugi korak je informisanje, gde praktičar promišlja o tome koji je smisao njegove prakse. Ovde je potencijalno moguće uključiti druge aktere ili kolege kako bi doprineli boljim rezultatima ovog segmenta refleksivne prakse. Treći korak je osporavanje, odnosno preispitivanje onog što se dešava i kritičko razmišljanje o tome kako i zašto se nešto desilo. Praktičar treba da preispituje nedoslednosti i protivrečnosti u sopstvenom razmišljanju i delovanju. Četvrti korak je unapređenje prakse. Ovaj korak podrazumeva razmatranje o tome da li i kako bi naredna akcija mogla bolje da izgleda. U ovom delu refleksivnog modela cilj je pronaći alternativne načine za sopstvenu praksu koji su dosledni teorijskim konceptima. Poslednji korak u ovom refleksivnom modelu je ponovno delovanje, koje je izmenjeno u skladu sa rezultatima samorefleksije. Ukoliko ne donese poboljšanje u rezultatima, potrebno je krenuti u novi ciklus refleksivne prakse.

U refleksivnom modelu Brukilda (Brookfield, 1995) proživljeno iskustvo se posmatra kroz različite perspektive: lična perspektiva – daje nam uvid šta se dešavalo sa emocionalnog stanovišta; perspektiva učesnika procesa koji se posmatra – prikazuje kako su oni koji su učestvovali u događaju doživeli i objasnili naše ponašanje i akciju; perspektiva teorije i filozofije kroz koju se proživljeni događaj posmatra – pomoću nje proveravamo teorijske postavke, tu se teorija i praksa integrišu i promišlja se o ličnom razvoju; kritička perspektiva – otkriva nove informacije o iskustvu.

Kovan (Cowan, 1998) smatra da bi model refleksivne prakse koji je predložio Donald Šon (Schon, 1987) o refleksiji u akciji i refleksiji o akciji trebalo dopuniti *refleksijom pre akcije*. Ovim on ukazuje na značaj planiranja i predviđanja mogućih problema koji bi se potencijalno mogli rešiti pre same akcije.

Lonhman (2007) refleksiju vidi kao kružni tok koji počinje evaluacijom koju čini zbirka informacija sadržana od teorijskih znanja, ličnih i stranih posmatranja. Nakog ovog, sledi interpretacija doživljenog, odnosno refleksija, gde se formulišu praktične teorije, kao posledica proživljenog iskustva. Sledeća etapa je nazvana konsekvence i u njoj refleksivni praktičar vrši izbor kratkoročnih ideja

za akciju i dugoročnih strategija za delovanje. Nakon ove dolazi poslednja etapa akcije, odnosno testiranja novih postupaka u kompleksnim situacijama.

Hronološki najsavremeniji model refleksivne prakse u literaturi nudi Vizek Vidović (2011). Prva etapa u ovom modelu je opisivanje proživljenog iskustva o kom želimo refleksivno da promišljamo. Refleksivni praktičar preispituje sopstvena ponašanja, osećanja i situacije kroz koje je prošao. Druga etapa podrazumeva kritičko promišljanje i analizu, gde treba da razumemo iskustvo koje smo proživeli i kakve posledice to ima za druge aktore događaja. Evaluacija je treća etapa i tu se iskustvo vrednuje u odnosu na teoriju ili dobru praksu. Nakon ovog, sledi poslednja etapa kružnog toka refleksije, koju autorka naziva sintezom. Ona predstavlja sažimanje zaključaka i stvaranje novih ideja na osnovu procesa samorefleksije.

Sumiranjem izloženih modela, možemo da zaključimo da je zajedničko svim modelima da predstavljaju cikličan proces, koji nakon završetka jednog kruga, ponovo kreće u sledeći. Ako bi napravili sveobuhvatni model, on bi svakako sadržao refleksiju pre akcije, refleksiju u akciji, refleksiju o akciji i refleksiju o refleksiji (Cowan, 1998), podrazumevao bi refleksivno promišljanje iz različitih perspektiva – lična perspektiva, perspektiva učesnika procesa koji se posmatra, perspektiva teorije i filozofije kroz koju se proživljeni događaj posmatra i kritička perspektiva refleksije (Brookfield, 1995) i podrazumevao bi kružni proces proživljenog iskustva, obrade tog iskustva, sažimanje iskustva i teorijsko razumevanje i kao poslednju radnju proveru novih koncepcija u praksi (Kolb, 1984).

Nastavnik – refleksivni praktičar

O značaju nastavnika u obrazovnom sistemu skoro da je suvišno i govoriti. On ima status „najvrednije školske imovine” i predstavlja jedan od najvažnijih činilaca kako organizacije, tako i realizacije nastave (Beara, Popović i Jerković, 2019). S obzirom na to da je nastavnik taj koji je odgovoran za ishode obrazovanja i rezultate svojih učenika, neupitna je potreba za njegovim razvojem i time unapređenjem vaspitno-obrazovne prakse (Bilač, 2015; Tomioka, 2015; Dragojević i Marić Jurišin, 2021). Refleksivna praksa u tom smislu može da bude koristan koncept, a refleksivni nastavnik, konstrukt koji pre svega proizilazi iz složenosti nastavničke profesije, koja je kao i većina drugih profesija u današnje vreme konstantno pred novim izazovima, pritiscima i promenama.

Konstrukt „refleksivni nastavnik” opšte je prihvaćen u celom svetu i to ne samo od strane samih nastavnika, već i od strane istraživača i stručnjaka koji se bave obrazovnom politikom. Prosto gledano na stvari, ovaj fenomen se razvio pod

okriljem refleksije, a kao pandan nastavniku „tehničaru” koji iz samo jednog ugla tumači problem i strogo sprovodi ono što su planovi, programi i ideje ljudi udaljenih iz učionice predvideli. Zagovornici refleksivnog učenja u profesionalnom razvoju nastavnika smatraju da su nastavnici predugo bili samo „potrošači” kurikulumu, a nisu imali potrebu da kritikuju ili stvore neki novi sadržaj (Zeichner & Liston, 2014). Danas, međutim, refleksivni nastavnik je tu da na svakom novom času, pa čak i u toku časa rešava probleme i utiče na formulisanje cilja i svrhe svog rada. Ovakav pristup dovodi do kontinuiranog preispitivanja sopstvenih vrednosti i pretpostavki, a iz toga sledi formiranje novih ideja, teorija i uverenja koje mogu da doprinesu unapređenju nastave i za druge nastavnike. Ono što je specifično o refleksiji u pedagoškom radu je da refleksivnost nastavnika možemo da posmatramo kroz različite refleksivne relacije (Malešević, 2015):

- 1) „nastavnik – učenici“ – učenici daju povratne informacije i na osnovu toga nastavnik vrši analizu i koriguje svoj rad u samom procesu aktivnosti učenja na času;
- 2) „nastavnik – kolege nastavnici“ – povratna informacija od kolega može da bude značajan vid refleksije i pomoć pri razvoju i unapređenju ne samo nastave, već i profesionalnih navika nastavnika;
- 3) „nastavnik – postignuće učenika“ – testovi na završnim ispitima za upis u srednju školu potencijalno mogu da koriste nastavniku za uvid u zajedničke rezultate rada ili kontrolni zadaci i testovi koji se rade tokom školske godine jer na osnovu rezultata nastavnik može da zaključi koji sadržaji su mogli da imaju bolje postignuće, zbog čega to nije ostavareno i kako da se unapredi, ali i koji zadaci i oblasti su dobro urađeni i ne zahtevaju izmene;
- 4) „nastavnik – eksterni evaluator“ – izveštaji vrednovanja od strane prosvetnih inspektora i testiranja istraživača mogu da budu korisni za nastavnika i predstavljaju osnov za refleksiju;
- 5) „samorefleksija nastavnika“ - refleksiju o svom radu nastavnik može da vrši u toku same aktivnosti (reflection in action) uz pomoć povratne informacije učenika ili korigovanja svog plana u skladu sa trenutnom situacijom ili kontekstom na času ili nakon aktivnosti (reflection on action), postavljanjem pitanja samom sebi o realizaciji časa, postignutim efektima kod učenika i idejama za naredne aktivnosti.

Možemo da zaključimo da različite refleksivne relacije mogu da doprinesu sveobuhvatnom procesu refleksije u pedagoškom radu. Osim toga na koji način nastavnik može da vrši refleksiju sopstvenog rada, odnosno ko je sve uključen u proces refleksivne prakse nastave, u dostupnoj literaturi pronalazimo i analize toga kakav treba da bude nastavnik – refleksivni praktičar. Autori Zeichner i Liston (2014) navode pet ključnih karakteristika refleksivnog nastavnika: 1) ispituje, analizira i pokušava da razreši trenutne dileme u učionici; 2) svesno razmišlja i dovodi u pitanje pretpostavke i vrednosti koje propagira na časovima; 3) vodi računa o institucionalnom i kulturnom kontekstu u kom predaje; 4) učestvuje u prilagođavanju plana i programa i naporima škole da na njega utiču; 5) preuzima odgovornost za sopstveni profesionalni razvoj.

Beara, Popović i Jerković (2019) nude „portret“ nastavnika refleksivnog praktičara i njega čine: 1) kreiranje portfolia profesionalnog razvoja koji sadrži esej o nastavnoj filozofiji koji je u skladu sa njegovim vrednostima, uverenjima, metodama i postupcima; plan za primenu različitih tehnika i rezultate primene tih tehnika za preispitivanje sopstvene prakse; 2) praćenje svog rada o uspehu koji postiže na časovima u skladu sa didaktičkim, pedagoško-metodičkim, psihološkim principima i principima svoje nauke; 3) iniciranje različitih oblika profesionalnog usavršavanja; 4) isprobavanje naučenih novina u učionici i evaluiranje novog pristupa iz lične perspektive, ali i perspektive svojih učenika i kolega; 5) poređenje urađenog sa željenim i ulaženje u novi ciklus refleksivne prakse.

Larive i Kuper (Larivee & Cooper, 2006) opisuju razliku između ponašanja refleksivnih i nerefleksivnih nastavnika. Nerefleksivni nastavnici u kritičnim situacijama ne uzimaju u obzir okolnosti i odnose u kojima se problem desio, oni naglo reaguju, uzroke problema traže u ponašanju učenika, a često ne mogu da kontrolišu događaje u učinoci. Za razliku od njih, nastavnici, refleksivni praktičari, dosta vremena provode u promišljanju o svom ponašanju, odnosima, okolnostima, uzrocima i posledicama dešavanja u učionici.

Pored toga kakav je refleksivni nastavnik, odnosno koje su to osobine koje ga čine refleksivnim praktičarem, važno je da se osvrnemo i na to kako refleksivna praksa nastavnika izgleda u praksi. Ovo su analizirali autori Markos, Miguel i Tillema (Marcos, Miguel, & Tillema, 2009). Oni objašnjavaju refleksivnu praksu nastavnika, procenom 553 primera refleksije. Identifikovano je trinaest različitih refleksivnih obrazaca koje nastavnici primenjuju u praksi (Marcos, Miguel, & Tillema, 2009), što ukazuje na to da ne postoji jedinstven način na koji nastavnici sprovode refleksiju. Uvidom u navedene primenjivane obrasce, dobijena su četiri glavna tipa refleksivne prakse nastavnika (Marcos, Miguel, & Tillema, 2009): 1) evaluativna refleksija – uključuje opisivanje onoga što je

urađeno i samoprocenu te aktivnosti; 2) refleksija zasnovana na problemu – uključuje procenu šta je postignuto u odnosu na početni postavljeni problem; 3) svesna (namerna) refleksija – podrazumeva postavljanje jasnog, konkretnog plana za promenu koji nastavnik koristi da bi se upustio u akciju; 4) ciklična refleksija – podrazumeva da nastavnik eksplicitno radi sa tri važne komponente refleksije, a to su problem koji postoji, plan rada na rešavanju problema i pregled onog što je urađeno.

Možemo da zaključimo da nastavnik koji je refleksivni praktičar prolazi kroz faze delovanja, procene i refleksije koja podrazumeva preispitivanje sopstvenog delovanja iz perspektivne opštih znanja. Nastavnik ovim procesom sistematski ispituje pre svega sebe, a onda i svoje učenike i praksu. Njegova nastava tada prestaje da bude „ritualizovana“, a učenje postaje glavni proces koji se podiže na viši nivo u odnosu na ranije. On mora da sintetizuje svoja teorijska znanja sa savremenim društvenim zahtevima i svakodnevnim situacijama i kontekstima sa kojima se sreće. Još jedna važna osobina refleksivnog nastavnika jeste da ima sposobnost da interpretira značenje novih saznanja do kojih je došao za svakodnevne realne situacije sa kojima se susreće. Sve ovo zahteva jedan potpuno nov pristup nastavi u kojoj nastavnik sa jedne strane poštuje zakonske odredbe, a sa druge strane je samostalan i slobodan u planiranju i realizaciji svoje prakse. Refleksivni praktičar u nastavi tako postaje alternativa tradicionalnom nastavniku.

Kako se postaje refleksivni nastavnik?

Refleksija kao razvojna praksa postala je važan faktor celoživotnog procesa ličnog i profesionalnog razvoja, a nastavnik, refleksivni praktičar, poželjni ishod projekata stručnog usavršavanja (Beara, Popović i Jerković, 2019). Refleksivna vaspitno-obrazovna praksa podrazumeva i refleksivnog praktičara – nastavnika kome je refleksija stil delovanja (Malešević, 2015). Za praksu je od izuzetne važnosti pitanje „Kako postati refleksivni nastavnik?“

Nastavnici mogu da steknu samorefleksivne kompetencije kroz različite aktivnosti i time da unaprede svoje promišljanje o prethodnom radu. Analizom dostupne literature, možemo da primetimo da se u praksi primenjuju različite metode samorefleksije, a mi ćemo navesti neke od njih:

- 1) Jedna od osnovnih metoda za refleksiju o akciji je pisanje dnevnika. Dnevnik praktičaru omogućava izgradnju distance prema određenoj akciji i stavljanje u ulogu posmatrača, a samim tim se problemi, očekivanja i ciljevi nastave mogu jasnije sagledati (Andevski, Budić i Gajić, 2015).

- 2) Samokritičko ispitivanje sebe i sposobnost razmatranja sopstvenih ubeđenja sa tendencijom identifikovanja problema i filozofije nastave koju treba menjati (Marić Jurišin i Malčić, 2021).
- 3) Permanentno istraživanje i usavršavanje, kao i uvid u inovacije i promene koje se dešavaju u određenom obrazovnom kontekstu, primena novih strategija delovanja praktičnim testiranjem u praksi.
- 4) Sposobnost izbalansiranog verovanja u sebe i sposobnosti samokritike. Pri tom ovde samokritičnost ne znači stalnu sumnju u sopstveni rad, već spremnost nastavnika da se suprotstavi sopstvenim greškama i radi na njihovom popravljaju (Andevski i dr., 2015).
- 5) Identifikovanje i menjanje ograničenih ubeđenja. Iracionalna negativna ubeđenja nastaju kada se iskustva iz pojedinačnih situacija previše generalizuju i stvore uopštavanja (npr. „Učenici su takvi kakvi su“, „Ne treba da se menjam ja, već drugi“ i sl.). Ovakva ubeđenja se ne mogu automatski prepoznavanjem promeniti, moraju da se pretvaraju u korisne i pozitivne forme koje čine racionalno pozitivna ubeđenja koja prestaju da budu ograničena (Andevski i dr., 2015).
- 6) Refleksivnom nastavniku jedan od ciljeva nastave treba da bude razvijanje kompetencija za refleksiju kod učenika. Učenici treba da budu u stanju da kritički postavljaju pitanja, da budu svesni ciljeva časa i onoga što je na kraju postignuto.

Značaj refleksije za profesionalni razvoj nastavnika

Nakon izloženih definicija refleksije i refleksivne prakse, zatim analize konstrukta „refleksivni nastavnik“, kao i modela refleksivne prakse, možemo sa sigurnošću da kažemo da je refleksija značajna kompetencija koja nesumnjivo predstavlja bitan faktor razvoja obrazovnog sektora (Marić Jurišin i Malčić, 2021). Još je Donald Šon (Schon, 1987) pisao o tome da se nastavnik, refleksivni praktičar, mnogo bolje snalazi u nepredvidivim i konfliktnim situacijama, od nastavnika koji ne prolazi kroz procese refleksije. Razmišljajući o svojim verovanjima, idejama i stavovima u obrazovnom procesu nastavnici zapravo vrše samorefleksiju i time dolaze do toga kako bi obrazovno-nastavni rad trebalo da izgleda.

Primenjujući refleksivnu praksu, nastavnik u stvari promoviše ideju o celoživotnom učenju i profesionalnom razvoju. Zato model nastavnika koji aktivno razmišlja o profesionalnom iskustvu koje je proživeo, predstavlja cilj i temelj profesionalnog obrazovanja u kontekstu profesionalnog razvoja pojedinca (Bandur i Maksimović, 2013). Ako sa druge strane, nastavnik nikada ne dovodi u

pitanje ono što se dešavalo u praksi, ciljeve i vrednosti koje vode njegov rad ili pak ne uzima u obzir kontekst vremena, situacije ili grupe kojoj predaje, onda to svakako nije refleksivan nastavnik. Biti refleksivan nastavnik nije lako, refleksija pretpostavlja stavove i sposobnosti koje se inicijalnim obrazovanjem nastavnika ne stižu, već se grade tokom nastavnikovog razvojnog puta. Dok sa jedne strane držanje nastave zahteva od nastavnika ekstrovertnost i sigurnost u sebe, refleksija u isto vreme traži od njega da bude introvertan, da promišlja o kvalitetu onoga što radi i da prizna i dopusti postojanje nesigurnost (Andevski, Budić i Gajić, 2015). Zato napredak, profesionalni razvoj i poboljšanje kvaliteta nastave predstavljaju kompleksne aktivnosti koje pored povećanja znanja, zahtevaju sintezu individualnog, organizacionog i iskustvenog učenja koje će se primeniti u praksi.

Zašto i koliko je refleksija značajna za profesionalni razvoj nastavnika, pokušaćemo da rasvetlimo analizom rezultata istraživanja koja su rađena sa ciljem utvrđivanja uticaja refleksije na profesionalni razvoj nastavnika, njihovu efikasnost u radu, njihovu autonomiju i uopšte kvalitet u radu. Želimo i da ukažemo na povezanost ovog pojma sa drugim činiocima koji takođe predstavljaju bitne faktore za profesionalni razvitak i napredak nastavnika. Iako se refleksija u kontekstu profesionalnog razvoja nastavnika pojavila pre samo nekoliko decenija, postoji veliki broj istraživanja koja su se bavila temom refleksivne prakse nastavnika i benefita refleksije za nastavničku profesiju.

Određeni autori (LaBoskey, 1994; Schon, 1987; Zeichner & Liston, 2014) bavili su se uticajem refleksivne prakse na nastavničku efikasnost. Rezultati ovih studija pokazuju da primenjivanjem refleksivne prakse nastavnici izbegavaju impulsivno reagovanje u izazovnim situacijama, imaju veću svest o svojim odlukama i razlozima zbog kojih donose te odluke. Ovakvo razumevanje prakse potencijalno utiče na smanjeno isključivo oslanjanje nastavnika na dosadašnja znanja. Nastavnici tako, umesto potrošača znanja, postaju kreatori novih znanja, što direktno utiče na povećanje njihovih sposobnosti u praksi (Maksimović, Osmanović i Stošić, 2018).

Istraživanja dalje ukazuju na primenu koncepta refleksivne prakse u kontekstu razvoja kvalitetne nastave, gde ovaj konstrukt donosi višestruku korist. Naime, refleksivna praksa omogućava veću efikasnost i dublje razumevanje sopstvenog stila poučavanja (Ferraro, 2000); utiče na veće zadovoljstvo poslom koji nastavnici obavljaju (Thoonen et al., 2011; Bilač, 2015); poboljšava kvalitet nastave (Hrevnack, 2011), a nastavnici koji primenjuju koncept refleksivne prakse osećaju manji nivo stresa pri radu (Bilač, 2015).

Primena refleksivne prakse je pokazala pozitivnu povezanost i sa konstruktom nastavničke autonomije (Noormohammadi, 2014), gde oni nastavnici

koji primenjuju refleksiju u svom radu, pokazuju veći stepen autonomije u svojoj praksi od nastavnika koji nisu primenjivali refleksiju.

Takođe značajan pokazatelj benefita refleksivne prakse su i istraživanja koja su imala za cilj da ukažu na pozitivan uticaj refleksivne prakse nastavnika na učenike. Rezultati ovih studija pokazuju da kako se kod nastavnika povećava svest o značaju refleksivne prakse, oni postaju modeli ponašanja za svoje učenike i time se povećava verovatnoća da će se kod učenika podstaći slično ponašanje (Nolan & Huebner, 1989 prema Maksimović, Osmanović i Stošić, 2018).

Možemo da zaključimo da je refleksivno razmišljanje u potpunoj suprotnosti sa rutinskim, da je to proces preispitivanja sopstvenih uverenja, ali i traženja argumentacije na osnovu koje donosimo odluke. U kontekstu profesionalnog razvoja nastavnika, refleksija predstavlja važnu kariku pomoću koje se dolazi do ostvarivanja ciljeva, promene neposredne i buduće prakse. Iako još uvek ne postoje istraživanja koja eksplicitno dokazuju efikasnost refleksivne prakse nastavnika, ova paradigma u današnje vreme postaje nužna i dominantna (Beara, Popvić i Jerković, 2019). S obzirom na to da Harnet (Harnett, 2012) ukazuje na razliku između onoga što nastavnici misle da rade u učionici i onog što oni stvarno rade, od izuzetne je važnosti osposobljavanje nastavnika za refleksivnu praksu kao važnog segmenta profesionalnog razvoja. Činjenica da nastavnici rade sa korpusom znanja koji se permanentno uvećava, u okruženju gde se na svakodnevnom nivou dešavaju promene, moraju da budu u stanju da se kontinuirano usavršavaju i podvrgavaju refleksiji kako bi osigurali svoj profesionalni razvoj. Zato je važno raditi teorijska i empirijska istraživanja na temu refleksivne prakse nastavnika i povezanosti ovog konstrukta sa drugim determinantama profesionalnog razvoja, jer predstavljaju važan uvid u to šta nastavnici rade, ali i odgovor na pitanje kako doprineti unapređenju obrazovne prakse u školama.

NASTAVNIČKA SAMOEFIKASNOST

Pojam samoefikasnosti

Analizirajući koncept samoefikasnosti primetno je da je ime Alberta Bandure jedno od prvih koje se vezuju za ovaj pojam. Njegova socijalno-kognitivna teorija i radovi (1997; 2001) imali su uticaj na najrazličitije naučne discipline (Ninković i Knežević Florić, 2018). U okviru ove teorije ključni konstrukt predstavlja samoefikasnost koju Bandura definiše kao: „procenu pojedinca o sopstvenim sposobnostima organizovanja i izvršavanja akcija potrebnih za ostvarivanje željenih ciljeva“ (Bandura, 1997:3). Ova definicija ukazuje na to da u zavisnosti od percipirane samoefikasnosti, pojedinci istih sposobnosti mogu bolje ili lošije da izvrše isti zadatak. Dakle, samoefikasnost se zasniva na ideji značajne važnosti subjektivnog doživljaja ličnih kompetencija u realizaciji različitih ciljeva (Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012). Ovaj konstrukt ne predstavlja osobinu neke ličnosti, već uverenje o mogućnostima da se korišćenjem sopstvenih potencijala ostvare što bolji ciljevi u različitim oblastima. Sažeto rečeno, samoefikasnost predstavlja lični doživljaj o vlastitim kompetencijama koje se tiču efikasnosti ostvarenja određenih zadataka (Malčić, 2018) i u velikoj meri određuje ponašanje, sam proces određene aktivnosti, kao i njen ishod.

Bandurin početni koncept samoefikasnosti odnosio se pre svega na specifičnu procenu samoefikasnosti u odnosu na neku situaciju. On je smatrao da predviđanje ponašanja pojedinaca omogućavaju jedino one mere samoefikasnosti koje su usko ograničene i prilagođene na određeno područje koje se procenjuje (Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012). Zbog ovoga su za razumevanje samoefikasnosti od izuzetnog značaja kontekstualni faktori i njihov recipročni kauzalitet u kojima se ponašanje pojedinca posmatra kao rezultat interakcije tri tipa faktora: lični faktori, u koje spadaju kognitivni, emocionalni i biološki; faktori okoline i faktori ponašanja (Bandura, 1997). Teorija samoefikasnosti dalje ukazuje na to da postoje dva tipa očekivanja u ponašanju koje je usmereno ka nekom cilju. Prvo je očekivanje personalne efikasnosti, koje podrazumeva uverenje pojedinca da jeste ili nije u stanju da realizuje određeno ponašanje. Drugi tip očekivanja je očekivanje u odnosu na ishod i odnosi se na uverenje pojedinca da će određenim ponašanjem biti u stanju, ili neće biti u stanju, da stigne do zacrtanog cilja. Zato je važno ciljeve postavljati konkretno, specifično i u određenom vremenskom okviru.

Prema Banduri (Bandura, 1995) samoeфикаsnost regulише понашање сваке особе на основу четире врсте медијаторског процеса: 1) когнитивни процеси (postavljanje ciljeva, organizacija i oblikovanje situacija, način rešavanja problema, donošenje odluka); 2) afektivni процеси (određuju kako će individua opaziti, interpretirati i reagovati na određenu situaciju); 3) motivacioni процеси (ukoliko individua ima veće samopouzdanje biće veća i vera u sebe za ostvarenje određenih ciljeva i obrnuto) i 4) selektivni процеси (izbegavanje onih aktivnosti za koje se osoba smatra nekompetentnom). Ovo praktično znači da samoeфикаsnost određuje kako će individua percipirati životne okolnosti i prepreke pred kojima se nađe (Bandura, 1997). Ljudi sa niskom samoeфикасношću imaju tendenciju da prilikom suočavanja sa problemima razmišljaju o svojim manama i time otežaju savladavanje prepreke. Ovakva stanja mogu da dovedu do još više stresa, povećane anksioznosti i emocionalne iscrpljenosti, što vodi smanjenju postignuća u različitim oblastima delovanja (Bandura, 1997).

Kao izvori doživljene samoeфикаsnosti smatraju se one iskustvene informacije za koje se pretpostavlja da utiču na nivo trenutne percipirane samoeфикаsnosti. Bandura (1997) ukazuje na četiri ovakva izvora: prvi izvor je понашање pojedinca u praksi, odnosno lično iskustvo u određenom domenu i autori smatraju da je ovo najznačajniji izvor samoeфикаsnosti (Bandura 1997). Drugi izvor samoeфикаsnosti predstavljaju iskustva drugih ljudi, odnosno učenje prema modelu od drugih i na osnovu iskustva značajnih drugih. Bandura (1997) ukazuje da što je veća percipirana sličnost između modela i pojedinca, to će biti i ubedljiviji uticaj njegovih rezultata na individuu. Treći izvor je emocionalna stabilnost individue, odnosno upravljanje stresnim situacijama i sposobnost suočavanja sa anksioznošću. Poslednji, četvrti izvor samoeфикаsnosti prema Banduri (Bandura 1997, prema Betz, 2000) predstavljaju socijalni faktori koji se pre svega odnose na verbalne podsticaje prema pojedincu. Ovi izvori su važni u osmišljavanju intervencija koje mogu da pomognu u izgrađivanju ili jačanju percipirane samoeфикаsnosti individue (Betz, 2000).

Pored izvora, odnosno uzroka samoeфикаsnosti, podjednako su važne i njene posledice. Bandura (1997) pretpostavlja da percipirana samoeфикаsnost utiče na najmanje tri ishoda u понашању pojedinca. Prvi je prihvatanje, odnosno izbegavanje određenog понашања. Niska samoeфикаsnost vodi izbegavanju određenog понашања, dok visoka samoeфикаsnost vodi prihvatanju сваке date situacije. Ova posledica u velikoj meri utiče na karijerni razvoj pojedinca (Betz, 2000). Druga posledica je kvalitet učinka pojedinca u određenom domenu i što je veća percipirana samoeфикаsnost, učinak će biti veći. Treći ishod percipirane samoeфикаsnosti u praksi je upornost u savladavanju prepreka i novim iskustvima.

Sa većim stepenom samoeфикаsnosti, individua će biti istrajnija u traženju rešenja i broju pokušaja da se dođe do rešenja u trenutnoj situaciji. Upornost je jedna od suštinskih karakteristika postizanja postavljenih dugoročnih ciljeva u praksi (Betz, 2000) i zajedno sa prethodnim primerima ukazuje na očigledan potencijal doživljene samoeфикаsnosti u najrazličitijim oblastima ljudskog delovanja.

Brojna istraživanja nas vode ka zaključku da samoeфикаsnost funkcioniše kao višedimenzionalni i višestepeni set uverenja, koja se razlikuju po: 1) nivou – intenzitet samoeфикаsnosti odnosi se na brzinu uspešnog ostvarivanja određenog zadatka ; 2) snazi – stepen samopouzdanja osobe i sigurnost u sebe da može uspešno da dođe do željenog ishoda; 3) opštosti – prethodna uspešna ili neuspešna iskustva koja je osoba imala u nekim specifičnim situacijama, a koja mogu da se generalizuju (Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012). Kako je već pomenuto, predviđanje određenog ponašanja individue u određenoj oblasti, omogućavaju samo one mere samoeфикаsnosti koje su usko ograničene i prilagođene na određeno područje koje se procenjuje. U skladu sa navedenim u daljem tekstu biće dat prikaz analize nastavničke samoeфикаsnosti u užem smislu, kao i uticaja koji ovaj konstrukt ima u praksi.

Nastavnička samoeфикаsnost

Primenljivost teorije samoeфикаsnosti na profesionalno ponašanje, prvi su predložili Bec i Haket (Betz & Hackett, 1981, prema Betz, 2000) osamdesetih godina prošlog veka. Danas se pored teorijske analize, uverenja o samoeфикаsnosti u određenim profesijama ispituju i empirijski. S obzirom na to da se radi o specifičnom domenu ponašanja, broj različitih skala samoeфикаsnosti ograničen je samo mogućim brojem vrsta ponašanja (Betz, 2000).

Iako definicije samoeфикаsnosti nastavnika od kada se ovaj konstrukt proučava variraju, analizom literature došli smo do nekoliko koji se pojavljuju u većini dostupnih istraživanja. Na osnovu ranih psiholoških istraživanja Hajdera (Heider, 1958, prema Guskey, 1998) i Vajta (White, 1959, prema Guskey, 1998) 1974.godine Berfield i Barlingejm (Barfield & Burlingame, 1974, prema Guskey, 1998) definišu nastavničku samoeфикаsnost kao osobinu ličnosti koja im omogućava da se uspešno nose sa različitim izazovima u praksi. Ešton (Aston, 1985, prema Guskey, 1998) definiše samoeфикаsnost nastavnika kao njihovo verovanje da mogu pozitivno da utiču na efekte ishoda učenja. Gaski (1994) ukazuje na to da nastavnička eфикаsnost predstavlja meru u kojoj nastavnik veruje da ima kapacitet da utiče na učinak učenika, čak i onih koji su slabije motivisani za rad. Gledajući iz ugla nastavnika, samoeфикаsnost predstavlja procenu ličnih sposobnosti potrebnih za dostizanje određenih rezultata u radu sa učenicima

(Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici svoja uverenja o ličnim sposobnostima i kompetencijama koje imaju u praksi formiraju na osnovu iskustva (Morris, Usher, & Chen, 2017). Pozitivno iskustvo i postizanje uspeha pozitivno utiču na nastavničku samoeфикаsnost, što vodi boljem kvalitetu nastave (Ninković i Knežević Florić, 2018).

Pored same definicije nastavničke samoeфикаsnosti, od izuzetne važnosti je ukazati na dimenzije ovog konstrukta. Usled psihometrijskih karakteristika instrumenata koji su bili kreirani, postoje velike varijacije kada je broj dimenzija samoeфикаsnosti nastavnika u pitanju, odnosno da li je ovo jednodimenzionalni ili višedimenzionalni konstrukt. Prvobitni instrumenti su ga prikazivali većinom kao dvodimenzionalni konstrukt sa opštom i specifičnom nastavničkom ефикасношћу (Gibson & Dembo, 1984; Armor et al., 1976; Ashton & Webb, 1982, prema Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Novija istraživanja ukazuju na postojanje tri dimenzije nastavničke samoeфикаsnosti. To su praktično tri faktora koja utiču na samoeфикаsnost nastavnika u praksi (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001):

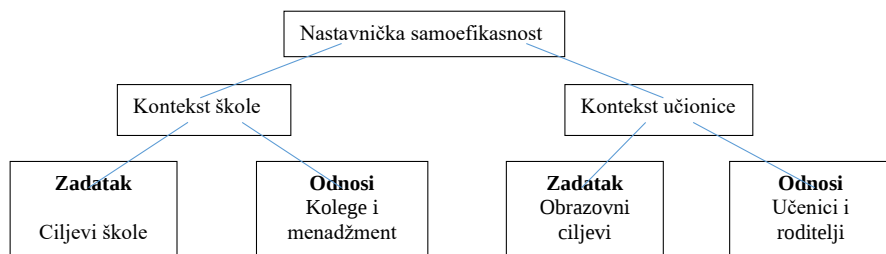
- 1) Ефикасност u angažovanju ученика – odnosi se na to koliko je nastavnik ефикасан u motivisanju ученика za rad, povećanju njihovog interesovanja za određene oblasti, kao i same aktivnosti u radu.
- 2) Ефикасност u strategijama podučavanja – podrazumeva koliko nastavnici veruju da koriste ефикасне nastavne metode, da ученици postavljaju adekvatna pitanja, da su u stanju da pruže adekvatna alternativna objašnjenja ili primere ukoliko su ученици zbunjeni, kao i da li koriste različite strategije ocenjivanja ученика.
- 3) Ефикасност u upravljanju razredom – predstavlja nastavnikova uverenja da može da kontroliše neprimereno ponašanje u učionici, da se časovi odvijaju nesmetano, sa utvrđenim pravilima ponašanja sa svakim odeljenjem.

Autori Fridman i Kas (Friedman & Kass, 2002) nude drugačiju konceptualizaciju konstrukta nastavničke samoeфикаsnosti. Oni smatraju da se u dosadašnjim konceptualizacijama percepcija samoeфикаsnosti nastavnika odnosi isključivo na kontekst učionice, što nije dovoljno, već u obzir treba uzeti i školsko-organizacijski kontekst. Svoj konstrukt nazvali su Model nastavničke samoeфикаsnosti u kontekstu učionice i škole (Friedman & Kass, 2002). Ovakva koncepcija samoeфикаsnosti nastavnika obuhvata dva glavna domena u kojima nastavnik funkcioniše, a to su: učionica, koja uključuje nastavne aktivnosti i škola koja podrazumeva odnose sa kolegama, roditeljima, direktorom, kao i

organizaciono funkcionisanje. Model nastavničke samoeфикаsnosti u kontekstu učionice i škole zasnovan je na sledeće tri premise (Friedman & Kass, 2002):

- 1) Nastavnik istovremeno treba da deluje kao lider i kao član tima u okviru dva društvena sistema u školi: u učionici i u kolektivu. Učionica predstavlja formalizovan društveni okvir u kome postoji utvrđen odnos između nastavnika i učenika, pri čemu se nastavnik nalazi u ulozi lidera. Sa druge strane škola je mesto gde nastavnik obavlja vaspitno-obrazovne zadatke, ali je i član kolektiva u kom funkcioniše i sarađuje sa kolegama kao deo tima.
- 2) Nastavnik je angažovan u dva različita društvena sistema koji funkcionišu zajedno. Jedan sistem povezuje nastavnika sa učenicima, a drugi povezuje nastavnika sa kolegama, roditeljima, pedagoško-psihološkom službom i direktorom. On je praktično vezan za dve različite uloge prilikom izvođenja nastave i svega onoga što podrazumeva posao nastavnika nakon nastave.
- 3) U okviru ta dva društvena sistema, nastavnik ima dva različita zadatka. U učionici mu je zadatak da dostigne željene ishode u učenju kod učenika i da uspostavi odgovarajuće informalne recipročne odnose sa učenicima (Friedman & Kass, 2002). Nastavnik ne sme da zanemari nijedan od ova dva aspekta koji su neophodni za uspeh u učionici. U okviru sistema škole, nastavnik ima zadatke koje obavlja u skladu sa ciljevima škole kao organizacije.

Slika 1 predstavlja šematski prikaz modela nastavničke samoeфикаsnosti prema Friedmanu i Kasu (Friedman & Kass, 2002) i ukazuje na povezanost društvenih sistema i ljudi unutar tih sistema koji utiču na percepciju nastavničke samoeфикаsnosti. Na slici 1 se opaža da konstrukt samoeфикаsnosti nastavnika obuhvata dva društvena konteksta: kontekst škole i kontekst učionice. U kontekstu škole nastavnik neguje odnose među kolegama i ostalim zaposlenima u školi i ima zadatak da doprinosi ostvarivanju ciljeva škole. U kontekstu učionice nastavnik ostvaruje odnose sa učenicima i njihovim roditeljima, a zadaci su mu usmereni na ostvarenje obrazovnih postignuća učenika.



Slika 1 Model nastavničke samoeфикаsnosti u kontekstu učionice i škole (Friedman & Kass, 2002: 678)

Istraživanja o nastavničkoj samoeфикаsnosti počela su krajem sedamdesetih godina prošlog veka sa procenom istraživača u Americi o tome koliko su nastavnici u stanju da kontrolišu svoju eфикаsnost u učionici (Armor et al., 1976, prema Bray-Clark & Bates, 2003). Tokom godina proučavanja na ovu temu su evoluirala i danas nam otkrivaju zavidnu količinu informacija o tome kakva je nastavnička samoeфикаsnost, kako se menja tokom karijere i na koji način je na nju moguće uticati. Kada je reč o stepenu samoeфикаsnosti tokom različitih faza karijere, dostupna istraživanja pokazuju da percipirana samoeфикаsnost nastavnika pokazuje tendenciju povećanja tokom obrazovanja za nastavničku profesiju i da stupanjem u praksu opada (Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Ovakva razlika u doživljaju sopstvene samoeфикаsnosti objašnjava se „šokom stvarnosti“ nastavnika na početku karijere kada se suoče sa svim izazovima koje donosi složeno školsko okruženje (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Nakon tog pada, dolazi do ponovnog povećanja samoeфикаsnosti. Studije o opštoj samoeфикаsnosti nastavnika ukazuju da se ona povećava sa povećanjem iskustva u praksi (Freeman, O'Malley, & Daugherty, 2007, prema Lazarides & Warner, 2020). Klasen i Čiu (Klassen & Chiu, 2010, prema Lazarides & Warner, 2020) su ispitivali percepciju samoeфикаsnosti nastavnika tokom cele karijere. Došli su do zaključka da postoji nelinearna veza između godina iskustva nastavnika i samoeфикаsnosti. Do sredine karijere stepen samoeфикаsnosti nastavnika je rastao (oko 23 godine iskustva) i posle toga je padao. Kao objašnjenje za ovakve razvojne trendove autori navode izvore samoeфикаsnosti. Smatraju da je povećanje iskustva u podučavanju povezano sa ličnim postignućima što može da dovede do veće samoeфикаsnosti na sredini karijere u poređenju sa početkom, a smanjenje samoeфикаsnosti nastavnika u kasnijim fazama objašnjavaju tendencijom smanjenog angažovanja i želje za postignućima.

Brojna istraživanja su ispitivala uticaj samoeфикаsnosti nastavnika na različite faktore pri čemu su rezultati pokazali univerzalnu relevantnost nastavničke samoeфикаsnosti u različitim obrazovnim kontekstima (Vieluf, Kunter, & Van de Vijver, 2013; Ninković i Knežević Florić, 2018). Poslednjih decenija rađena su brojna istraživanja koja su sa jedne strane ispitivala različite faktore koji potencijalno utiču na stepen nastavničke samoeфикаsnosti nastavnika, a sa druge strane postoje istraživanja koja sugerišu da od stepena uverenja o nastavničkoj samoeфикаsnosti zavisi veliki broj činilaca u obrazovnom procesu (Bray-Clark & Bates, 2003). Istraživanja koja su ispitivala na šta sve utiče nastavnička samoeфикаsnost pokazuju da ovaj konstrukt predstavlja jednu od ličnih determinanti koja utiče na bolji kvalitet nastave i pozitivne obrazovne ishode (Klassen & Tze, 2014). Dalje, postoji povezanost samoeфикаsnosti nastavnika i akademskih postignuća učenika (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011). Što je veća samoeфикаsnost nastavnika, akademska postignuća učenika su bolja. Samoeфикаsnost nastavnika utiče i na kreiranje pozitivnog okruženja za učenje, što znači da nastavnici koji imaju veći stepen samoeфикаsnosti u radu efikasnije koriste vreme, pokazuju veću toplinu i podršku prema učenicima (Gou, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010, prema Ninković i Knežević Florić, 2018). Dalje, stepen samoeфикаsnosti nastavnika utiče na strategije rukovođenja odeljenjem, kao i na vaspitni stil nastavnika (Woolfolk & Hoy, 1990), tako što nastavnici koji su pokazali veći stepen samoeфикаsnosti, nastoje da razviju veći stepen samodiscipline učenika i ne koriste rigidna pravila ponašanja. Značajan doprinos istraživanju nastavničke samoeфикаsnosti je i pokazatelj da između samoeфикаsnosti nastavnika i rezultata koje oni sami postižu u praksi postoji cikličan odnos, između njihovog ponašanja, motivacije za rad i sredinskih faktora (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013). Ovo je u skladu sa Bandurinom teorijom socio-kognitivnog razvoja koja ukazuje da se ponašanje pojedinca posmatra kao rezultat međusobnog delovanja tri tipa faktora: lični faktori, faktori okoline i faktori ponašanja (Bandura, 1997). Pored navedenog, nastavnička samoeфикаsnost se u istraživanjima povezuje i sa povećanom motivacijom učenika i njihovim pozitivnijim stavom prema školi (Miskel, McDonald, & Bloom, 1983). Kada je reč o uticaju na profesionalni razvoj nastavnika, istraživanja sa ovom tematikom pokazuju da nastavnici sa većim stepenom samoeфикаsnosti pokazuju veću naklonost prema implementaciji naučenog na seminarima i obukama stručnog usavršavanja, zatim u isprobavanju novih nastavnih metoda i strategija u radu koje mogu da utiču na bolja postignuća učenika (Guskey, 1998; Hani, Czerniak, & Lumpe, 1996, prema Bray-Clark & Bates, 2003). Važan faktor na koji utiče nastavnička samoeфикаsnost je i stres u radu. Nalazi pojedinih istraživanja sugerišu

da pozitivno uverenje o samoeфикаsnosti може да побољша способност наставника да ефикасно реагује на стресне и изазовне ситуације у којима се ови наставници осећају мање угроженим од наставника са нижим степеном перципираних самоефикасности (Jerusalem & Mittag, 1995; Bray-Clark & Bates, 2003). Далје, постоје индикације да уверења о ефикасности наставника могу да утичу на начин како се појединец носи са одређеним задатком, колико ће бити у њему истрајан и отпоран када се suoчи са одређеним препрекама у датој ситуацији (Pintrich & Schunk, 1995, према Bray-Clark & Bates, 2003). Још један важан податак из доступне литературе је утицај самоефикасности наставника на укупну ефикасност школе, школску климу као и њену професионалну културу (Olivier, 2001). Поред наведеног, наставничка самоефикасност представља и предиктор преданости и посвећености послу и настави (Coldarci, 1992). Истраживања још показују да је самоефикасност повезана и са социјалним понашањем ученика. Ниска самоефикасност наставника повезана је са ауторитарним приступом наставника, док је развијена самоефикасност у позитивној вези са хуманистичким приступом према ученицима (Woolfolk & Hoy, 1990). Једна студија је анализијала повезаност самоефикасности са задовољством послом и ангажовањем код наставника. Резултати су показали да наставничка самоефикасност позитивно предвиђа ангажовање наставника и њихово задовољство својом професијом, док негативно утиче на њихову емоционалну исцрпљеност (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Можемо да закључимо да је наставничка самоефикасност повезана са изузетно широким спектром резултата наставника у њиховом раду и њиховим ставовима према иновацијама и променама, а самим тим и према професионалном развоју.

Izvori samoeфикаsности наставника

Poslednjih decenija sve veći broj истраживача образовног контекста је идентификовао наставничку самоефикасност као моћну варијаблу у студијама процене наставничке професије и ефикасности наставе (Guskey, 1994).

Као што је већ напоменуто, Bandura у својој социјално-когнитивној теорији указује на то да постоји тријадични рециrocитет између понашања појединца, личних фактора и карактеристика окружења у којем се одвија одређена активност (Bandura, 1997). Бројна истраживања су показала да на већину активности у животу појединаца утиче њихово уверење о самоефикасности (Bond & Skaalvik, 2003 према Malčić, 2018). Medoks (Maddux, 2002 према Malčić, 2018) је анализом литературе дошао до закључка да самоефикасност није наследна, већ да се развија кроз искуство. Sumирањем резултата аутори су дошли до извора на којима особа базира личну ефикасност (Maddux, 2002 према Malčić, 2018):

- 1) Psihofiziološko stanje – prijatna stanja, situacije i iskustva povećavaju ličnu sigurnost, dok neprijatna stanja i iskustva utiču na smanjenje osećaja kompetentnosti i efikasnosti za određenu aktivnost.
- 2) Sopstveno iskustvo – uspeh povećava, a neuspeh smanjuje nivo samoefikasnosti (Gist & Mitchell, 1992; Saks, 1995; Silver et al., 1995 prema Malčić, 2018). Uspešno izvršeni zadaci i pozitivna iskustva u određenoj oblasti povećavaju šansu za većim osećajem sigurnosti u sebe prilikom izvršenja neke naredne aktivnosti, a suprotno tome, doživljeni neuspeh u jednoj oblasti rada može da utiče na to da njegova samoefikasnost bude manja tokom rada u nekoj narednoj oblasti.
- 3) Iskustva drugih ljudi (vikarijsko iskustvo) – posmatranje živih ili simboličnih modela prilikom izvođenja određene aktivnosti (Ninković i Knežević Florić, 2018) omogućavaju učenje po modelu i poređenje sa ličnim iskustvom (Bandura et al., 2003 prema Malčić, 2018). Na osnovu posmatranja svojih kolega, mentora ili snimljenih nastavnih situacija, nastavnici grade uverenja o sopstvenim sposobnostima. Ovim putem mogu da se nauče nova ponašanja, ali i da se modifikuju postojeća. Bandura (1986) je naveo tipove modeliranja ponašanja: direktno modelovanje ili imitacija; simboličko modelovanje na osnovu modela iz filmova i knjiga; sintetizovano modelovanje predstavlja kombinaciju ponašanja od različitih modela i apstraktno modelovanje je izvođenje sopstvenih pravila ponašanja na osnovu različitih pojedinačnih primera. Efekti ovakvog izvora samoefikasnosti nastavnika direktno zavise od procene sličnosti sa modelom (Ninković i Knežević Florić, 2018).
- 4) Socijalni signali (verbalna persuazija) – individua može da bude stimulirana određenim socijalnim faktorima na određene aktivnosti koje mogu povratno da utiču na samoprocenu njene efikasnosti (Redmond, 2010 prema Malčić, 2018). Uspeh u određenim aktivnostima može da zavisi od verbalnih podsticaja - uveravanja koje individua dobija od autoriteta kao izvora stimulacije (vršnjaci, nastavnici, roditelji, uzori, kolege, menadžment škole i dr.). Rezultati istraživanja ispitivanja uticaja verbalne persuazije pokazuju da podrška od strane kolega, roditelja učenika i menadžmenta škole pozitivno utiču na nastavničku samoefikasnost (Morris et al., 2017). Ovi izvori više utiču na samoefikasnost mlađih nastavnika kojima

nedostaje profesionalno iskustvo (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), nego na samoeфикаsnost starijih kolega.

Peti izvor samoeфикаsnosti dopunjen je kasnije i autori Medoks i Goslin (Maddux & Gosselin, 2003 prema Malčić, 2018) su ga nazvali imaginarna iskustva.

- 5) Imaginarna iskustva – iskustva o sebi ili drugima u zamišljenim hipotetičkim situacijama mogu potencijalno u oba smera da utiču na percipiranu samoeфикаsnost (Maddux & Gosselin, 2003 prema Malčić, 2018).

Još jednu podelu izvora nastavničke samoeфикаsnosti pronalazimo kod Morrisa i dr. (2017). Ovi autori izvore samoeфикаsnosti nastavnika dele na: prethodno iskustvo; vikarijsko iskustvo; socijalnu persuaziju i emocionalna stanja. Relevantni faktori koji utiču na povećanje ili smanjenje samoeфикаsnosti u okviru ovih izvora su: autentični uspesi u radu, stručne kompetencije i pedagoško-psihološko-metodičke kompetencije za prethodno iskustvo. Kada je reč o vikarijskom iskustvu, ključni faktor je samodelovanje i iskustvo iskusnijih kolega. U socijalnu persuaziju spadaju povratne informacije od kolega, učeničko vrednovanje, kao i podrška od strane roditelja i školske uprave. Značajni faktori koji utiču na emocionalno stanje nastavnika su emocionalne i socijalne kompetencije nastavnika i dodeljivanje određenih priznanja u radu.

Možemo da zaključimo da povratne informacije koje nastavnici u praksi dobijaju iz različitih izvora, kao i ličnog iskustva, potencijalno utiču na njihovu praksu i delovanje u nastavnom radu, ali i na stepen nastavničke samoeфикаsnosti koji poseduju.

Instrumenti za procenu nastavničke samoeфикаsnosti

Svaka aktivnost ili ponašanje potencijalno mogu da budu predmet konstruisanja specifične skale samoeфикаsnosti (O'Sullivan & Strauser, 2009 prema Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012). Kada je reč o skalama za merenje nastavničke samoeфикаsnosti i najnovija literatura ukazuje na potrebe razvoja validnih mera. 1970-ih godina istraživači povezani sa organizacijom RAND – Istraživanje i razvoj (Research and Development) u Americi razvili su upitnik od dve stavke koji je bio namenjen proceni uverenja nastavnika u ličnu sposobnost uticaja na postignuća učenika (Lazarides & Warner, 2020). Slede proširivanja ove skale. Naredne konstruisane skale samoeфикаsnosti prikazivale su stavke koje su formulisane u sadašnjem vremenu (npr. „ja to mogu“), a osobe su ocenjivale svoj stepen sigurnosti ispitane osobine od 1 do 100. Kasniji formati instrumenata za ispitivanje samoeфикаsnosti su zadržali istu strukturu, ali su pojednostavljeni na skale od 1 do 4 ili 5. Ipak, Bandura (2006) je smatrao da su takve skale manje

osetljive i pouzdane. Bandura dalje ukazuje da je primena njegove prvobitne skale samoeфикаsnosti moguća kod različitih uzrasta, uz selekciju svih neprikladnih stavki za određeni uzrast. On je nakon prvobitne, predložio različite uže skale za procenu samoeфикаsnosti roditelja, Skalu samoeфикаsnosti nastavnika, Skalu kolektivne porodične samoeфикаsnosti, Skalu samoeфикаsnosti na treningu. Na osnovu ovoga možemo da zaključimo da je samoeфикаsnost višedimenzionalni konstrukt, koji podrazumeva da ista osoba može u različitim oblastima da izrazi viši ili niži nivo samoeфикаsnosti (Bandura, 2006). Poslednjih decenija beleži se ekspanzija u istraživanju samoeфикаsnosti nastavnika (Ninković i Knežević Florić, 2018), što ukazuje na razvoj metodologije ispitivanja ovog pojma.

Nastavnička profesija, zajedno sa kontekstualnim faktorima koji je okružuju, podrazumeva i korišćenje specifično izrađenih instrumenata koji omogućavaju merenje nastavničke samoeфикаsnosti i potencijalnu predikciju njihovog ponašanja (Ninković i Knežević Florić, 2018). Iako rezultati istraživanja izneti u prethodnim poglavljima jasno ukazuju na pozitivan uticaj nastavničke samoeфикаsnosti prema brojnim ishodima u nastavi, postoji znatan broj konceptualno problematičnih instrumenata za merenje ovog konstrukta (Klassen et al., 2011; Ninković i Knežević Florić, 2018). Ovakvi nalazi rezultirali su razvojem specifičnih instrumenata za ispitivanje nastavničke samoeфикаsnosti. Najveća dilema odnosi se na to na koji način je samoeфикаsnost nastavnika operacionalizovana, odnosno da li je to jednodimenzionalni ili višedimenzionalni konstrukt (Wheatley, 2005).

Prvi instrumenti koji su merili samoeфикаsnost nastavnika imali su veliki broj stavki i dve dimenzije: opšta nastavnička ефикаsnost i specifična nastavnička ефикаsnost (Armor et al., 1976 prema Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Prva dimenzija se odnosila na verovanja nastavnika o uticaju spoljnih faktora (značaj koji se pridaje obrazovanju u porodici, funkcionalnost porodice, ekonomska situacija u porodici i sl.) u poređenju sa uticajem nastavnika i škole (Ashton, Olejnik, Crocker, & McAuliffe, 1981 prema Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Druga dimenzija je podrazumevala ličnu ефикаsnost nastavnika, a odnosi se na njihovo poučavanje, iskustvo u radu i strategije za prevazilaženje prepreka u praksi. Zbir ova dva faktora nazvan je nastavnička ефикаsnost i ovaj konstrukt je merio u kojoj meri nastavnici veruju da su učenička motivacija i nastavne aktivnosti kontrolisane od strane nastavnika.

Ešton i Web (Ashton & Webb, 1982 prema Guskey & Passaro, 1994) bili su među prvim istraživačima koji su razvili dvodimenzionalni model nastavničke ефикаsnosti. Prva dimenzija se odnosi na ефикаsnost u podučavanju, a druga na ličnu ефикаsnost nastavnika. Prema ovim autorima, pomenute dimenzije mogu da

funkcioniraju nezavisno jedna od druge, što bi značilo da nastavnici mogu da imaju efikasne metode podučavanja kao snažan faktor u učenju učenika, ali da im na primer nedostaje sposobnost da utiču na ishode u učenju.

Nadovezujući se na instrument Eštona i Veba, početkom osamdesetih godina dvadesetog veka kreirana je još jedna skala za merenje samoeфикаsnosti nastavnika. Gibson i Dembo (Gibson & Dembo, 1984) razvili su Skalu samoeфикаsnosti nastavnika (TSE) na osnovu prethodnih studija, na temeljima Bandurine teorije. Njihov instrument imao je trideset stavki i dva faktora: lična ефикаsnost nastavnika i ефикаsnost nastave. Usledili su pokušaji prilagođavanja ove skale različitim specifičnostima u nastavi i obrazovnim kontekstima (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Usled nastale konfuzije o tome na koji način i kojim instrumentom najbolje i najpreciznije izmeriti samoeфикаsnost nastavnika, Bandura (1997) je 1997.godine konstruisao instrument sa trideset stavki i sedam faktora za merenje nastavničke samoeфикаsnosti: ефикаsnost u donošenju odluka, ефикаsnost u korišćenju resursa u nastavi, nastavna ефикаsnost, ефикаsnost u održavanju discipline u odeljenju, angažovanje roditelja, uključivanje zajednice i stvaranje pozitivne klime u školi. Relijabilnost i validnost ove skale nisu bili dostupni (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001), a postojali su i konceptualni problemi u tumačenju faktorske strukture i korelacije između faktora. Ovako kreiran instrument imao je za cilj da pruži opšta uverenja o samoeфикаsnosti nastavnika. S obzirom na postojeće nedostatke, bilo je evidentno da je neophodan novi, sveobuhvatan instrument za merenje nastavničke samoeфикаsnosti.

Taşanen Moran i Woolfolk Hoy (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001) su na osnovu teorijskih okvira Bandurine socijalno kognitivne teorije kreirale *Skalu samoeфикаsnosti nastavnika* (TSES, The Teachers' Sense of Efficacy Scale) i od tada je jedan od najčešće korišćenih instrumenata u ovoj oblasti. Ovi autori definišu osećaj ефикаsnosti nastavnika kao njihovo uverenje o sopstvenoj sposobnosti da utiču na motivaciju i postignuća učenika. Skala je napravljena tako da uvaţava nastavničku delatnost kao kompleksnu i ispituje tri међусобно povezana faktora: instrukcije nastavnika, upravljanje odeljenjem i angaţovanje učenika (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Postoji kratka (12 stavki) i duga verzija (24 stavke) instrumenta, a zbog svojih metrijskih karakteristika ova Skala samoeфикаsnosti nastavnika (TSES) postala je dominantna u upotrebi ispitivanja ovog konstrukta u različitim delovima sveta (Fives & Buehl, 2010; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008; Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010; Yilmaz, 2011).

Još jedan instrument za merenje nastavničke samoeфикаsnosti koji je takođe zastupljen u istraživanjima poslednjih godina je *Norveška skala samoeфикаsnosti nastavnika* (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Autori ove skale smatrali su da je nemoguće ulogu nastavnika svesti na tri dimenzije i predlažu šest dimenzija nastavničke samoeфикаsnosti koje se odnose na bazične profesionalne kompetencije nastavnika: instrukcije nastavnika, primena individualizacije nastave, motivisanje učenika, održavanje discipline i reda, suočavanje sa izazovima i promenama i saradnja nastavnika sa kolektivom i roditeljima.

Teoretičari koji se bave temom istraživanja samoeфикаsnosti nastavnika i instrumenata kojim bi se ovaj konstrukt validno merio, uglavnom kritikuju nedostatak međunarodnog poređenja u istraživanju ovog konstrukta i pozivaju na uzimanje u obzir međunacionalnih razlika u istraživanju samoeфикаsnosti (Jeon, 2017). Istraživači poput Skalvika i Skalvika (Skaalvik & Skaalvik, 2007) su nastojali da uključe nacionalni kontekst u prilagođavanje svojoj skali samoeфикаsnosti nastavnika. S obzirom na to da su samoeфикаsnost nastavnika i društveno okruženje u kojem radi u snažnoj povezanosti, Otingen (Oettingen, 1995 prema Jeon, 2017) je ponudio argumente za povezanost samoeфикаsnosti nastavnika i nacionalnog konteksta. To su: individualizam naspram kolektivismu, što podrazumeva nacionalni prioritet grupe u odnosu na pojedinca; distanca moći, koja označava stepen poslušnosti prema autoritetu u određenoj zemlji; izbegavanje neizvesnosti predstavlja tendenciju da se održi nivo samoeфикаsnosti kada se pojedinac suoči sa nepredvidivom ili nejasnom situacijom. Poslednji argument kojim se ukazuje na značaj nacionalnog konteksta prema samoeфикаsnosti nastavnika je rodna ravnopravnost i rodni stereotipi koji vladaju u različitim društvima.

Međutim za uvid u širu sliku kulturoloških varijacija i nacionalnih uticaja na samoeфикаsnost nastavnika, najveći značaj ima Međunarodno istraživanje o nastavi i učenju (Teaching and Learning International Survey, TALIS), koje je sproveo OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2014). Ovo istraživanje se radi svakih pet godina i predstavlja presek informacija o individualnim karakteristikama, praksi i stavovima nastavnika na međunarodnom nivou. Uključene su bile 33 zemlje i ovo istraživanje predstavlja glavni resurs empirijskih dokaza o samoeфикаsnosti nastavnika u različitim nacionalnim kontekstima. Samoeфикаsnost nastavnika u ovom upitniku je merena posredstvom tri dimenzije: upravljanje učionicom, podučavanje i angažovanje učenika u radu. Kao rezultate svoje studije naveli su pozitivan uticaj profesionalnog razvoja i godina iskustva u praksi na samoeфикаsnost nastavnika. Iako je postojala razlika

među zemljama učesnicama, ona nije bila toliko velika u poređenju sa individualnim razlikama.

Detaljnou analizou literature i dostupnih instrumenata koji ispituju ovaj koncept, uočavamo da postoji neslaganje oko broja faktora u strukturi konstrukta samoeфикаsnosti nastavnika, kao i njihovog značenja, ali i primene u različitim obrazovnim kontekstima. Pored ovog u pitanje se često dovodi i prikladnost formulisanih uverenja u instrumentu za različite zemlje u kojima se ispituje nastavnička samoeфикаsnost. Iako značaj samoeфикаsnosti nastavnika za profesionalni razvoj ostaje neupitna, ova i druga nerešena pitanja i dalje su predmet analize i istraživanja naučnika širom sveta (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Samoeфикаsnost nastavnika – implikacije za profesionalni razvoj

U eri sve većih zahteva i odgovornosti koje se stavljaju pred nastavnike, profesionalni razvoj biće ključan kako bi se nastavničke kompetencije ojačale, a ishodi učenja unapredili. U tom smislu postaje jasno da ukoliko se postave visoki standardi za učenike, ništa manje se ne može očekivati ni od njihovih nastavnika (National Commission on Teaching & America's Future, 1996).

U delu o nastavničkoj samoeфикаsnosti osvrnuli smo se na uticaj koji stepen samoeфикаsnosti nastavnika ima na brojne varijable u obrazovnom procesu. S obzirom na to da istraživanja pokazuju da je samoeфикаsnost jedan od ključnih faktora celokupne nastavničke ефикаsnosti u radu (Bray-Clark & Bates, 2003), ovaj konstrukt bi trebalo da zauzima jedno od centralnih mesta u profesionalnom razvoju nastavnika.

Brojni istraživači su se bavili analizom kako i koji aspekti profesionalnog razvoja utiču na nastavničku samoeфикаsnost. Otkrivena su četiri aspekta profesionalnog razvoja koja direktno utiču na samoeфикаsnost nastavnika.

- 1) Prvi aspekt su oblici profesionalnog razvoja. Rezultati istraživanja pokazuju da programi koji podstiču saradnju učesnika, radionice i demonstraciju naučenih primera podstiču povećanje percipirane samoeфикаsnosti nastavnika (Cantrell & Huges, 2008; Mintzes et al., 2013; Vavasseur & Kim McGregor, 2008 prema Liu & Liao, 2019).
- 2) Drugi aspekt je sadržaj profesionalnog razvoja, koji utiče na povećanje nastavničke samoeфикаsnosti. Programi fokusirani na teme učenja zasnovanog na projektima (Bumen, 2009, prema Liu & Liao, 2019) i upotrebi tehnologije u nastavi (Overbaugh & Lu, 2008 prema

Liu & Liao, 2019) su se pokazali kao značajni za razvoj nastavničke samoeфикаsnosti.

- 3) Treći aspekt je trajanje profesionalnog razvoja. Iako je do sada bilo malo studija na ovu temu, sve dostupne ukazuju da duže trajanje programa profesionalnog razvoja ima veći učinak na samoeфикаsnost nastavnika (Liu & Liao, 2019).
- 4) Četvrti, poslednji aspekt, je kvalitet profesionalnog razvoja – ovaj podatak je nešto manje empirijski ispitivan, pre svega zbog upitnosti šta znači kvalitetan profesionalni razvoj i kako ga izmeriti (Liu & Liao, 2019). Studija Trana (Tran, 2014 prema Liu & Liao, 2019) ukazuje na povezanost ova dva konstrukta, tako što je percepcija nastavnika bila indikator kvaliteta njihovog profesionalnog razvoja.

Istraživanja na temu povezanosti samoeфикаsnosti i profesionalnog razvoja nastavnika dalje ukazuju da su nastavnici koji pokazuju veći stepen samoeфикаsnosti u nastavi skloniji primeni složenijih nastavnih strategija i više su posvećeni svojoj profesiji i profesionalnom razvoju (Zee & Koomen, 2016). Postoje nalazi koji ukazuju da uverenja o samoeфикаsnosti mogu da utiču na to u kojoj meri je nastavnik ефикасан u svom profesionalnom razvoju (Bray-Clark & Bates, 2003). Neki od primera koji potkrepljuju ovaj argument su: 1) Povećanje samoeфикаsnosti nastavnika posle nekog od oblika stručnog usavršavanja povezano je sa poboljšanjem kognitivnih i afektivnih sposobnosti nastavnika (Gist, Bavetta, & Stevens, 1990); 2) Pojedinci sa višim stepenom percipirane samoeфикаsnosti su bolji u toku različitih programa profesionalnog razvoja (Gist, 1986, prema Bray-Clark & Bates, 2003); 3) Nastavnici koji prokazuju veću samoeфикаsnost, posvećeniji su profesionalnom razvoju i više motivisani da prisustvuju i učestvuju u programima usavršavanja (Zee & Koomen, 2016); 4) Stepен samoeфикаsnosti utiče na postavljanje sopstvenih ciljeva u profesionalnom razvoju što dovodi do bržeg napretka (Allinder, 1994, prema Bray-Clark & Bates, 2003).

Autori (Bray-Clark & Bates, 2003) koji su se bavili korelacijom samoeфикаsnosti i profesionalnog razvoja ukazuju na faktore i tehnike koje bi trebalo koristiti tokom programa stručnog usavršavanja, a koji dovode ujedno i do povećanja samoeфикаsnosti nastavnika, sve sa ciljem što ефикаснијег profesionalnog razvoja. Neki od njih su:

- 1) Istraživanja pokazuju da bi programi stručnog usavršavanja trebalo da budu takvi da omogućavaju nastavnicima da na samim kursevima i seminarima isprobaju tehnike i sadržaje koje su naučili, pre nego što se od njih očekuje da ih primene u učionici (Bray-Clark & Bates, 2003). *Komponenta „vežbi“* bi tako trebalo da bude izazov koji

nastavnici već u toku samog usavršavanja savladaju, što bi direktno uticalo na jačanje njihovih uverenja o efikasnosti i povećavalo verovatnoću primene naučenog sa učenicima (Schmidt & Bjork, 1992, prema Bray-Clark & Bates, 2003). Ovakvi predlozi ukazuju da je fundamentalni uslov za efikasan profesionalni razvoj nastavnika njihovo aktivno učešće, interakcija sa predavačima i drugim učesnicima, povezivanje prethodnog i novog iskustva, kao i primena onog što je naučeno (Sileo, Prater, & Luckner, 1998, prema Bray-Clark & Bates, 2003).

- 2) Sledeći faktor koji može da se koristi u programima profesionalnog razvoja, a ima potencijal u povećanju samoeфикаsnosti nastavnika je *simulacija*. U kontekstu profesionalnog razvoja nastavnika, simulacija uključuje igre uloga, koje podstiču učesnike na verbalnu interakciju, diskusiju i primenu onoga što su naučili, sa kognitivnom obradom rezultata određenog ponašanja. Ona dalje omogućava isprobavanje razolikih situacija vezanih za časove i naglašava praktična, realna iskustva u kombinaciji sa jasnim povratnim informacijama. Ova dva faktora su se pokazala kao ključna u razvoju pozitivnih uverenja o efikasnosti nastavnika (Lindsley, Brass, & Thomas, 1995).
- 3) Još jedan način da se kroz profesionalni razvoj utiče na povećanje samoeфикаsnosti nastavnika je *vikarijsko iskustvo*. Posmatranjem značajnog modela na programima stručnog usavršavanja za koji nastavnici smatraju da je u skladu sa njihovim stavovima, značajno pomaže pri usvajaju uspešnih primera. Nastavnici uče i uz korigovanje implementiraju nove obrasce ponašanja u nastavu (Bray-Clark & Bates, 2003). Ovakav pristup ne samo da povećava uverenja o percipiranoj efikasnosti kod nastavnika, već predstavlja i značajnu smernicu za organizaciju programa profesionalnog razvoja.
- 4) *Neformalno učenje* je takođe jedan od važnih faktora u povećanju samoeфикаsnosti nastavnika kroz njihov profesionalni razvoj. Autori su uočili da su škole, koje su bile najuspešnije kada je reč o profesionalnom razvoju nastavnika, primenjivale u značajnoj meri više neformalno učenje od škola koje nisu bile uspešne u okvirima profesionalnog razvoja nastavnika (Killion, 1999). U ovim školama su verbalna podrška, razgovori, timska planiranja i sastanci bili značajnije zastupljeni i oblikovali su viši stepen nastavničkih uverenja o samoeфикаsnosti. Implikacija ovakvog zaključka je da treba obezbediti povoljnu školsku klimu, podržavajuće okruženje u kome se

nastavnici osećaju sigurno da razmenjuju znanja, iskustva i ideje iz prakse.

- 5) Poslednji element, ali prema istraživanjima možda i najznačajniji je sama *škola* (Bray-Clark & Bates, 2003). Istraživanja ukazuju da su se kontekst škole (Lazarides, Watt, & Richardson, 2019 prema Lazarides & Warner, 2020) i faktori koji se odnose na školsko okruženje (Meristo & Eisenschmidt, 2014; Fackler & Malmberg, 2016 prema Lazarides & Warner, 2020) pokazali kao veoma važni za samoeфикаsnost nastavnika. U okviru škole neophodno je postaviti jasne i dobro definisane ciljeve profesionalnog razvoja. Škole koje su imale bolje rezultate u ovoj oblasti, zahtevale su od nastavnika da razvijaju i individualne planove profesionalnog razvoja, za koje se pokazalo da podstiču razvoj nastavničke samoeфикаsnosti. Takođe, u većini ovih škola nastavnici su dobijali priznanja za uspehe u stručnom usavršavanju ili vođenju radionica i obuka za ostale nastavnike, a postojali su i sistemi nagrađivanja najuspešnijih nastavnika. Pобољшanje samoeфикаsnosti nastavnika u okviru same škole je moguće i kroz program mentorstva. Rezultati istraživanja pokazuju da konstruktivističko mentorstvo побољшава samoeфикаsnost nastavnika (Richter et al., 2013, prema Lazarides & Warner, 2020).

Možemo da zaključimo da postoji određen broj dokaza koji sugerišu da samoeфикаsnost nastavnika može da bude prediktor uspeha u njihovom profesionalnom razvoju. Zato ovaj konstrukt treba da bude važna varijabla koju bi trebalo uzeti u obzir prilikom kreiranja programa profesionalnog razvoja, ali i njegov poželjni ishod (Bray-Clark & Bates, 2003). Druga važna činjenica je povratni ciklus koji čini da početno veća uverenja o samoeфикаsnosti dovode do povećane samoeфикаsnosti nastavnika, što direktno utiče na novo uvećanje samoeфикаsnosti individue (Bandura, 1991) i tako u krug. Svi prikazani rezultati o uticaju samoeфикаsnosti na profesionalni razvoj nastavnika, kao i na druge faktore u obrazovnom procesu, čine da ovaj konstrukt postane kritična komponenta profesionalnog razvoja nastavnika, koja sa jedne strane utiče na učešće u kontinuiranom profesionalnom razvoju, a onda implicitno na uvećanje percipirane samoeфикаsnosti pojedinca.

NASTAVNIČKA AUTONOMIJA

Pojam i definicija nastavničke autonomije

Vaspitno-obrazovni sistem u izvesnom smislu predstavlja stožer u prenošenju i utemeljenju vrednosti koje društvo zastupa, na naraštaje koji se obrazuju i pripremaju za aktivno učešće u zajednici kojoj pripadaju (Marić Jurišin, 2020). Vrednosne orijentacije predstavljaju motivacionu bazu ponašanja osobe, čime se objašnjava i njihov značaj za postupanje nastavnika. Prema Libau (Liebau) savremeno vaspitanje za vrednosti treba da priprema za život u slobodi; da podstiče spospobnosti procenjivanja, delovanja i preuzimanja odgovornosti u ličnom, društvenom i političkom smislu; osnažuje odnose između pojedinca i društva; podstiče i unapređuje odnose pojedinca sa prirodom i na taj način daje zamajac održivom razvoju i društvu. Libau ga ujedno naziva i vaspitanjem za dobro, izdvajajući ga kao najvišu vrednost uz moderne pedagoške vrednosti poput autonomije, solidarnosti, slobode, odgovornosti, prava i obaveza, pravednosti, tolerancije i onih tradicionalnih kao što su mudrost, hrabrost, vera, nada, ljubav, umerenost (Liebau, 1999 prema Mrnjaus, 2008). Usled toga što vrednosti zahtevaju određeno ponašanje, možemo konstatovati da one nedvosmisleno odlikuju život svake ličnosti, te da imaju značajne posledice na ponašanje ljudi (Matejević, 2009). Olport ističe da ponašanjem ljudi rukovode dve najopštije vrednosne orijentacije, to su autonomna orijentacija i heteronomna orijentacija. U okviru autonomne orijentacije na delu je opšta usmerenost ka oslobađanju čoveka u njegovom samoopredeljenju, dok u okviru heteronomne orijentacije egzistira usmerenost na održavanje zavisnosti čoveka od spoljnog sveta (Matejević, 2009). Autonomna vrednosna orijentacija odlikuje se izgradnjom samosvesti i njen razvoj predstavlja bazični uslov kritičkog prevladavanja heteronomnih vrednosti koje predstavljaju izraz potčinjenosti. U zavisnosti od toga da li nastavnik naginje autonomnim ili heteronomnim vrednosnim orijentacijama, zavisice i njegov stil rada u nastavi. U savremenim pedeutološkim istraživanjima i obrazovnim politikama brojnih zemalja, od nastavnika se očekuje, osim primene nastavnog programa, njegovo prilagođavanje i kreiranje; planiranje sadržaja i načina rada u nastavi u skladu sa različitim okolnostima u kojima rade; saradnja sa različitim interesnim stranama i rad u timu; angažovanje u razvijanju škole i doprinos unapređivanju lokalne zajednice, posedovanje kritičkog i refleksivnog odnosa prema svom radu (OECD, 2010). Za savremenog nastavnika postaju bitne uloge

voditelja, facilitatora, organizatora, savetnika, saradnika, a kreiranje obrazovnih politika i ostvarivanje navedenih uloga u velikoj meri je determinisano stepenom autonomije nastavnika u školi. Pitanje nastavničke autonomije navodi se kao jedno od prioritetnih u okviru Instituta za javne istraživačke politike (Johanson and Hallgarten, 2002; Lawson, 2004), gde je prepoznato kao značajan element pri detektovanju stručnih nastavnika i njihovom zadržavanju u neposrednoj nastavnoj praksi. Izučavanju autonomije nastavnika se poslednjih godina posvećuje sve značajnija pažnja naučnika i istraživača, i na empirijskom i na teorijskom planu (Benson, 2010; Hong & Youngs, 2016; Dikilitas & Mumford, 2019). Vidljivo je da se literatura vezana za autonomiju nastavnika koncentriše na studije konceptualizacije (Pearson & Hall, 1993; Friedman, 1999; Pearson & Moomav, 2005), korelacione studije (Koustelios et al., 2004; Pearson & Moomav, 2005) i kvalitativne studije zasnovane na podacima dobijenim iz intervjua (Yolcu & Akar-Vural, 2021; Hong & Youngs, 2016; Dikilitas & Mumford, 2019). Autonomija nastavnika postala je sve popularnija tema istraživanja manifestacionih i integrativnih oblika ponašanja u nastavnoj praksi i izvan nje, poput motivacije nastavnika, zadovoljstva poslom, stresa (izgaranja), profesionalnog razvoja, profesionalnog identiteta (Klecker & Loadman, 1996; Khmelkov, 2000; Brunetti, 2001; Pearson & Moomaw, 2006; Živković, 2012), u kontekstu širih nacionalnih i globalnih obrazovnih trendova.

Definicija autonomije nastavnika bila je predmet brojnih diskusija i istraživanja usled različitih gledišta istraživača, pa su tokom vremena u literaturi uočljive promene u njenom definisanju. Subjektivni doživljaj nastavničke autonomije predstavlja faktor koji se ne sme zanemariti. Ono što jednom nastavniku izgleda kao autonomija, za drugog može da predstavlja izolaciju, ili dok jedan nastavnik može da posmatra autonomiju kao sredstvo za postizanje suštinske slobode od uplitanja nadređenih, drugi nastavnik pak to može posmatrati kao slobodu razvijanja kolegijalnih odnosa i mogućnost obavljanja zadataka koji sežu izvan učionice (Pearson & Hall, 1993). Među prvim istraživačima koji su ispitivali konstrukt autonomije nastavnika su Vilner i Hanson (Willner, 1990; Hanson, 1991) pri čemu Vilner identifikuje autonomiju u svetlu starijeg koncepta koji se zasniva na nezavisnosti posredstvom izolacije i otuđenja, i novijeg koncepta autonomije koji počiva na zajedničkom donošenju odluka i slobodi donošenja profesionalnih izbora. Tokom evolucije koncepcije nastavničke autonomije i njenih definicija, razlikuju se dva stava prema autonomiji. Reč je o *reaktivnom i reflektivnom stavu*. Reaktivni stav autonomije odgovara percepciji autonomije koja se uglavnom pronalazi u starijim definicijama nastavničke autonomije u kojima je fokus na nezavisnosti i neoslanjanju na druge, „sloboda od

upravljanja“ od strane drugih, fokus na interpersonalnim procesima, promocija individualizma. Nasuprot tome, koncepcija autonomije, koju predlažu Deci i Rajan (Deci & Ryan, 1991) u okviru teorije samoopredeljenja, počiva na reflektivnom stavu autonomije. Ovakvo učenje odgovara novijim definicijama nastavničke autonomije, fokusirajući se na lični izbor i osećaj pripadnosti, slobodu samoupravljanja, međuzavisnost, intrapersonalni proces ličnog izbora i promociju povezanosti i saradnje (Street & Licata, 1989; Deci & Ryan, 1991; Koestner & Losier, 1996 prema Vangrieken et al., 2017). Hanson (1991) smatra da se najznačajnija demonstracija autonomije ogleda u manifestaciji nastave i položaja nastavnika u njoj. Nastavnici tako veruju da su: 1) oni kvalifikovani autoriteti u nastavnom procesu budući da oni predstavljaju eksperte u svojim stručnim oblastima; 2) imaju pravo da organizuju proces učenja prema sopstvenom izboru; 3) imaju pravo i obavezu da sami definišu personalizovana pravila rada u svojoj učionici. Pirson i Hal (Pearson & Hall, 1993) autonomiju definišu kao percepciju koju imaju nastavnici u vezi sa tim da li kontrolišu sebe i svoje radno okruženje. Olrajt (Allwright, 1990:12) smatra da je autonomija težnja ka „... neprestanim promenama, ali u bilo kom trenutku optimalno stanje ravnoteže između maksimalnog samorazvoja i ljudske međuzavisnosti“. Ova definicija naglašava proces samorazvoja, ljudsku međuzavisnost i odbacivanje ranijeg shvatanja koncepta autonomije kao individualnog ponašanja. Litlvud autonomiju definiše na sledeći način (Littlewood, 1997:428): „Nezavisnu osobu možemo definisati kao osobu koja ima sposobnost donošenja i sprovođenja izbora kojim upravlja samostalno“ izjednačavajući nezavisnost i autonomiju. Ovaj kapacitet pojedinca, prema autoru, uslovljen je važnim elementima u kreiranju autonomnih ponašanja, a to su sposobnosti i volja. Autonomija ima mnogostruke manifestacije u različitim kulturama (Little, 1999; Aoki, 2001), pri čemu je važno istaći značaj vremenske dimenzije, jer kako se društva razvijaju i modernizuju, postoje promene u načinu komunikacije i drugim domenima života koji definitivno oblikuju potrebe čoveka u različitim segmentima funkcionisanja. Nekoliko istraživača (Pemberton et al., 1996; Little, 1999; Ramos, 2006) dalo je svoj doprinos boljem razumevanju autonomije ukazujući da autonomija nije koncept „sve ili ništa“, već se ona može razvijati i može biti prisutna u nekim aspektima čovekovog života i odsutna u drugim. Pojedinci mogu biti autonomni u različitom stepenu i životnom razdoblju, ali odgovornost, svest o vlastitim potrebama, motivacija, kritička refleksija, samoevaluacija i određeni nivo slobode ostaju neophodni elementi u procesu autonomije. Dvorkin (Dworkin, 2015) autonomiju definiše kao sposobnost pojedinca za kritičko promišljanje o sopstvenim željama i aspiracijama. On autonomiju povezuje sa konceptom slobode, pri čemu

autonomiju tumači kao mogućnost delovanja pojedinca s određenim stepenom slobode. Hodkinson i Sparks (Hodkinson & Sparkes, 1993 prema Lawson, 2004) govore o *kritičkoj autonomiji* koja predstavlja sposobnost samostalnog razmišljanja, i zajedno sa *personalnom efektivnošću* i *zajednicom* predstavlja dimenziju osnaživanja i napretka nastavnika. Freire smatra da „autonomija, kao sazrevanje bića za sebe jeste proces koji transformiše biće u nastajanju, te da shodno tome pedagogija autonomije mora da se koncentriše na iskustvo koje stimuliše odlučivanje i preuzimanje odgovornosti, to jest, na iskustvo koje poštuje slobodu“ (Freire, 2017:79). Vermke i Salokangas (Wermke & Salokangas, 2015 prema Ledenko, 2020) u svojoj konceptualizaciji određenja pojma autonomije naglašavaju dihotomiju spajanja pedagoške slobode i odsutnost kontrole (ograničenja), odnosno kao slobodu pri odabiru nastavnih metoda i načina rada nastavnika. Isti autori ističu i značaj potrebe za razlikovanjem autonomije nastavnika od ostalih oblika autonomije koji se vezuju za instituciju škole, iz razloga što povećanje autonomije same škole ne implicira nužno i porast stepena autonomije nastavnika te škole. Tadić (2015b) pod autonomijom nastavnika u školskom kontekstu podrazumeva nastavnikov subjektivni doživljaj, u tom smislu da nastavnik ima mogućnost uticanja na događaje u školi; da je on u ulozi inicijatora sopstvenog delovanja; da ima mogućnost izbora; da se njegovo mišljenje, predlozi, ideje i inicijative vrednuju i uvažavaju; da je njegovo ponašanje podstaknuto unutrašnjom motivacijom (autonomno je), odnosno da nije plod spoljašnjih uticaja ili pritisaka (plata, nagrada, kazna, naredba...).

Školski kontekst igra značajnu ulogu u ponašanju nastavnika na časovima, ali i u njegovom poimanju sebe kao profesionalca, o čemu svedoči i teorija samoodređenja (Ryan & Deci, 2000). Rajan i Deci (2000) ističu da je u okviru teorije samoodređenja akcenat na aktivnoj i na razvojno orijentisanoj prirodi ljudskog organizma, polazeći sa stanovišta da je priroda obdарила ljudski organizam sklonostima ka optimalnom funkcionisanju i zdravlju podjednako kao i prema primarnim fiziološkim potrebama. „Osobe se, dakle, shvataju kao aktivne, orijentisane na razvoj i aktualizaciju ličnih potencijala, željne autonomnog delovanja, ali, takođe, potencijalno ranjive kontrolišućim uticajima interpersonalne i intrapsihičke prisile (Deci, 1992 prema Tadić, 2015a:106). Prema ovoj teoriji svet u kojem živimo i kontekst u kojem se nalazimo neminovno u određenoj meri pozitivno ili negativno koreliraju sa zadovoljenjem naših osnovnih potreba, a samoodređenje se, kao primarni konstrukt, definiše kao „tendencija da se određuju sopstvena ponašanja i akcije“ (Lalić Večetić i sar., 2009:351 prema Tadić, 2015a). Uz pitanje razvoja, blagostanja i optimalnog funkcionisanja predstavnici ove teorije „bavili su se i osujećujućim, otuđujućim i patogenim efektima konteksta

koji ometaju zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba“ (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Niemiec, 2009 prema Tadić, 2015c:63). Autonomija, kompetentnost i bliskost sa drugim osobama, navode se kao univerzalne i esencijalne ljudske potrebe u okviru teorije samoodređenja (Ryan & Deci, 2000). U obrazovnom kontekstu zadovoljenje ovih međusobno komplementarnih potreba podstiče osećanje dobrobiti i životnog zadovoljstva i kod nastavnika i kod učenika, a na samu autonomiju se u obrazovnom kontekstu „gleda kao na potrebu da osoba (i nastavnik i učenik) deluju u skladu sa svojom voljom, htenjem, izborom i integritetom, te da njena ponašanja i krajnji rezultati tih ponašanja (umesto pod uticajem ili kontrolom spoljašnjeg pritiska) budu samoodređena i slobodno izabrana“ (Tadić, 2015a). Unapređenje slobode i kapaciteta pojedinca, istovremeno se proklamuju za bazične vrednosti obrazovanja pri čemu se sloboda definiše kao moć koju pojedinac poseduje prilikom ostvarivanja sopstvenih ciljeva, kao i pravo i mogućnost da izrazi sopstveno mišljenje i interesovanja u atmosferi opšteg poverenja i uvažavanja (Ryan & Niemiec, 2009 prema Tadić, 2015a). Shodno tome, iako je autonomija prepoznata kao jedna od tri bazične stavke u okviru teorije motivacije i teorije samoodređenja, ona defakto mora biti podržana od strane društva i sredine, budući da autonomija poseduje kontekstualne karakteristike (Ryan & Deci, 2017). U skladu sa tim evidentno je da svaki kontekst može imati uticaja na nastavničku autonomiju, te da svako okruženje treba podrobnije istražiti kako bi se što bolje razumeo dati kontekst (Dincer, 2019). Kontrolišući kontekstualni i intrapersonalni faktori neminovno dovode do podrivanja doživljaja autonomnog delovanja nastavnika i njegove intrinzičke motivacije za rad u nastavi (Tadić, 2015d).

Aspekti i karakteristike nastavničke autonomije

U proučavanju nastavničke autonomije, kao i prilikom definisanja ovog pojma, ističu se brojni aspekti vredni dublje analize. Tako recimo Pirson i Hal (Pearson & Hall, 1993) analiziraju autonomiju nastavnika iz šire perspektive i identifikuju dva aspekta (kategorije) autonomije nastavnika: *opšta autonomija* koja obuhvata dve subkategorije odnosno „pitanja koja se tiču standarda ponašanja u učionici i lične diskrecije na poslu“ (Pearson & Hall, 1993:177) i *autonomija u odnosu na kurikulum*, koju čine dve subkategorije odnosno „autonomiju pri izboru aktivnosti i materijala u nastavi, kao i autonomiju u odnosu na planiranje i programiranje nastavnog sadržaja“ (ibid). Specifični domen autonomije nastavnika je *autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum* čiji se značaj ogleda i na uticaj na postignuća i autonomiju učenika. Brojna istraživanja u tom domenu pokazuju da su autonomne nastavničke aktivnosti važan prediktor ishoda učenja (Caprara et

al., 2006; Đerić, 2015). Istraživanja su potvrdila da demonstracija autonomnog ponašanja od strane nastavnika utiče na razvoj autonomije učenika (Benson & Huang, 2008; Tadić, 2015a). Nastavnici su stali na stav da im autonomija „pripada” s obzirom na to da poseduju kvalifikacije za realizaciju nastave, te da imaju adekvatan korpus znanja. Takođe, smatraju da opšta školska pravila prestaju da važe pri ulasku u učionicu budući da nastavnik donosi svoja, fleksibilna pravila u skladu sa onim što procenjuje da najbolje odgovara specifičnostima svakog pojedinačnog odeljenja (Pearson & Moomaw, 2006; Ingersoll, 2007). Nastavnici mogu slobodno primenjivati odluke koje donose u mnogim oblastima, kao što su odabir metoda i tehnika, korišćenje materijala, određivanje trajanja i mesta aktivnosti i izbor metoda ocenjivanja (Zakon o osnovama Sistema obrazovanja i vaspitanja, 2020; Skilbeck, 2005; Vieira, 2007). Sposobnost nastavnika da izvrše promene u nastavnom programu smatra se važnim činom autonomije jer kada nastavnici poseduju autonomiju u odnosu na kurikulum, osećaju snažniju posvećenost implementaciji istog, što je potvrđeno u velikom broju istraživanja (Ingersoll, 2007; Friedman, 1999; Pearson & Hall, 1993). U istraživanju koje su sprovedli Pearson i Mumau (Pearson & Moomaw, 2006) konstrukt autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum obuhvata dva faktora (*odabir aktivnosti materijala u nastavi i planiranje i programiranje nastave – autonomija u odnosu na plan i program*) i u logičkoj je konzistenciji sa nastavnicima koji se poistovećuju sa vlastitom profesijom, naročito kada donose odluke koje su vezi sa planiranjem i programiranjem nastave. Viši stepen autonomije, takođe, omogućava uspešniji odabir aktivnosti koje su usmerene na učenika, prilagođene konstruktivističkom pristupu i imaju efikasnu primenu u praksi (Lamb, 2008). Autonomnost koju nastavnici imaju u svom radu (didaktičku autonomiju) autor Havelka vidi kao „veliku i veoma značajnu i iznosi uverenje da je za mnoge nastavnike to jedina dobra strana njihovog poziva. Pretpostavlja se da je veoma visok procenat nastavnika koji su prilikom davanja odgovora prvenstveno imali u vidu ovu vrstu lične autonomije” (Havelka, 1996:177). Analizom relevantnih izvora koji se bave pitanjem autonomije nastavnika, *opšta autonomija* se odnosi na „pitanja koja se tiču standarda ponašanja u učionici i samostalnog donošenja odluka na poslu“ (Pearson & Hall, 1993). Autori Benson i Huang (Benson & Huang, 2008) ukazuju da opšta autonomija nastavnika izražava sposobnost i spremnost osobe da stvori prostor za profesionalnu slobodu u svom radnom okruženju dok nastavnici sa niskom procenjenom autonomijom nisu bili voljni ili kompetentni u pogledu različitih inovativnih i kreativnih intervencija u radu sa učenicima. Ispitivani nastavnici su veoma uspešni u pronalaženju inovativnih rešenja problema koji se javljaju u nastavnom procesu, ali istraživanja pokazuju da

su spremni na saradnju sa drugim nastavnicima kada je to potrebno (Ramos, 2006; Vangrieken et al., 2017). Prema Pirsonu i Mumau (Pearson & Moomaw, 2006) faktor opšte autonomije u skladu je sa potrebama nastavnika da: a) imaju kontrolu nad svojim radnim okruženjem; b) ostanu zadovoljni svojim poslom; c) ostanu posvećeni nastavničkoj profesiji. Opšta autonomija je takođe u konzistenciji sa inicijativama za obrazovne reforme, iz razloga što mnogi autori smatraju da je upravo nastavnička autonomija presudna karika koja dovodi do unapređivanja i razvoja i samim tim predstavlja kritičnu tačku u implementaciji novina i uspehu istih (Pearson & Moomaw, 2006).

Krib i Gevirtz (Cribb & Gewirtz, 2007 prema Nguyen et al., 2021) ističu da je nastavnička autonomija složen koncept koji počiva na tri nivoa: *individulana autonomija*, *kolektivna autonomija* i *institucionalna autonomija*. Individulana autonomija se konceptualno tiče dva aspekta, prvi je stepen diskrecije, a drugi je samoupravljanje i sposobnost da se ostvari profesionalna diskrecija (Evans & Fischer, 1992; Cribb & Gewirtz, 2007; Lamb & Reinders, 2008; Benson, 2010; Dikilitis & Mumford, 2019 prema Nguyen et al., 2021). To konkretno znači da nastavnik ima slobodu da planira svoj rad i da odredi postupke koje će koristiti za njegovo sprovođenje. Na taj način se individualna autonomija dovodi u vezu sa slobodom izbora, pri čemu se podrazumeva da nastavnik ima visok stepen kontrole nad određenim domenima profesionalnih zadataka, procesa i ishoda koji su zasnovani na moralnim i etičkim principima. Individulana autonomija je u isto vreme slobodna, ali i unutrašnja sposobnost za donošenje odluka i nezavisno delanje (Van den Brande, 2020 prema Nguyen et al., 2021). Za razliku od prethodnih autora koji autonomiju nastavnika konceptualizuju posredstvom nivoa autonomije, Brojg je (Breaugh, 1985 prema Nguyen et al., 2021) definiše posredstvom tri dimenzije koje su u uvezi sa *metodama rada*, *rasporedom i evaluacijom ishoda*. Prve dve dimenzije odnose se na slobodu koju nastavnici imaju u odnosu na vlastiti način rada i proces realizacije, dok se treća dimenzija odnosi na njihovu sposobnost da odlučuju o kriterijumima vrednovanja radnog učinka, odnosno postignuća. Vangrieken i saradnici (Vangrieken et al., 2017) razlikuju dva aspekta nastavničke autonomije: *didaktičko - pedagošku autonomiju* (priprema časova, nastavne metode, učenički zadaci, upravljanje razrednom klimom...) i *autonomiju u odnosu na kurikulum* (odluke o nastavnom planu i programu, definisanje ciljeva postignuća i ishoda). Maustagen i Molstad (Mausethagen & Mølstad, 2015) ističu tri dimenzije autonomije: *autonomija kao pedagoška sloboda i odsustvo kontrole*, *autonomija kao volja i sposobnost da se opravda i potvrdi vlastita praksa* i *autonomija kao lokalna odgovornost*.

Salokangas i Vermke (2020) nastavničku autonomiju konceptualizuju posredstvom tri horizontalne i četiri vertikalne dimenzije. U horizontalne ubrajaju *učionicu, školu i profesiju*.

1. Koncept *učionice* odnosi se na obim delovanja nastavnika tokom svog rada u učionici. U fokusu je mikrokontekst u kojem nastavnik deluje i njegov obim delovanja u profesionalnom smislu. Ova dimenzija je u sprezi sa koncepcijom idividualne autonomije nastavnika koju daje Frostenson (Frostenson, 2015 prema Wermke & Salokangas, 2021), kao i njegovom idejom o službenoj autonomiji koja uključuje nastavnikov izbor sadržaja i metoda rada.

2. Druga dimenzija odnosi se na *školu* u kontekstu arene u kojoj se razvija nastavnikova autonomija. Frostenson ovu dimenziju naziva „dimenzijom zaposlenih“, a Vermke i Salokangas (2021) dimenzijom škole. Akcenat je na lokalnom kontekstu u okviru kojeg nastavnici rade, uz konceptualizaciju škole kao kompleksnog društvenog sistema u okviru kojeg brojni akteri deluju iz različitih uloga, pri čemu autonomija jednog aktera može dovesti do podsticanja ili inhibiranja autonomije drugog aktera.

3. *Profesija* odnosno *profesionalna dimenzija autonomije nastavnika*, predstavlja treću dimenziju i odnosi se na sve nastavnike. Frostenson autonomiju karakteriše kao prednost nastavničke profesije u odnosu na druge, a uzimajući u obzir akademsku bazu znanja kao status u društvu, obrazovanje...koje odlikuje nastavničku profesiju. Centralna pitanja se vezuju za odnos koji postoji između nastavnika i ostalih aktera školskog sistema poput izdavača udžbenika, školskih inspektora, sindikata, itd. (Wermke & Salokangas, 2021).

Horizontalna dimenzija dopunjena je vertikalnom dimenzijom koja se bavi različitim domenima u okviru kojih nastavnici realizuju svoju profesionalnu praksu. Wermke i Salokangas u skladu sa ranijim istraživanjama (Rosenholtz, 1989; Friedman, 1999; Ingersoll, 2003; Wilches, 2007; Cribb & Gerwartz, 2007 prema Wermke & Salokangas, 2021) ističu četiri domena. Reč je o *obrazovnom domenu, društvenom domenu, razvojnom domenu i administrativnom domenu* (Wermke & Salokangas, 2021).

1. Pod *obrazovnim domenom* podrazumevaju se aktivnosti i zaduženja koja su u sprezi sa poučavanjem i učenjem, uključujući tu pre svega planiranje, programiranje, proces prenošenja informacija, te ocenjivanje i vrednovanje.
2. *Društveni domen* odnosi se na socijalizaciju učenika. Kao posebne aspekte ovog domena Wermke i Salokangas (2021) navode grupisanje učenika (prema polu, sposobnostima, razvojnim fazama ili nasumično), disciplinovanje učenika (u kojoj meri nastavnici

doprinosu razvoju discipline kod učenika i razvoju disciplinske politike na nivou škole) i tretman učenika iz inkluzivnog domena.

3. *Razvojni domen* odnosi se na identifikovanje vizije i misije škole, a zatim i njeno upravljanje ka postavljenom cilju uz jasan plan akcije. Otvoreno je pitanje koliko su zaista nastavnici uključeni u sveukupan razvoj škole, kao i tematiku kreiranja, odabira i realizacije vlastitog profesionalnog razvoja.
4. *Administrativni domen* se odnosi na mogućnosti nastavnika da donose odluke u vezi sa upotrebom resursa, rasporedom rada, nastavničkim zaradama i primanjima, kao i drugim administrativnim aktivnostima.

Možemo konstatovati da Wermke i Salokangas (2021) nastavničku autonomiju analiziraju posredstvom ukrštanja sledećih faktora i domena: obrazovnog domena, društvenog domena, razvojnog domena, administrativnog domena, učionice, škole i profesije.

Mekgrat (McGrath, 2000) nastavničku autonomiju definiše posredstvom tri aspekta. Prvi od njih se odnosi na *samosmeravajuću profesionalnu akciju*, drugi na *samosmeravajući profesionalni razvoj* i treći na *odsustvo kontrole od strane institucije ili drugog lica*. Akcenat je na slobodi i kapacitetu pojedinca. Nasuprot njemu Smit (Smith, 2000) odbacuje aspekte *samodefinisanu profesionalnu akciju* i *odsustvo kontrole od strane drugih*, ističući tako jednu, po njemu, suštinsku dimenziju nastavničke autonomije – *samodefinisani profesionalni razvoj nastavnika*, dok Tort-Moloni (Tort-Moloney, 1997) smatra da je dimenzija nastavničke autonomije *pedagoško znanje i pedagoške veštine* koje se razvijaju i stiču samosvesno posredstvom nastavne prakse. Po njemu ova dimenzija autonomije proizilazi iz učeničke autonomije i daje mogućnost nastavniku da se razvija u duhu profesionalne nezavisnosti (Ibidem).

Lakoe i Rudolf (Lacoe, 2006; Rudolph, 2006 prema Dincer, 2019) ističu pet aspekata nastavničke autonomije. To su: *disciplina* (pitanje discipline u učionici tokom časa); *profesionalni razvoj nastavnika* (dostupno, dobrovoljno, besplatno stručno usavršavanje); *ocenjivanje* (uticaj na politiku učenčkog ocenjivanja u školi); *pedagogija* (sloboda pri izboru nastavnih metoda i strategija u radu); *nastavni plan i program* (uticaj prilikom kreiranja i sprovođenja nastavnog plana i programa).

Fridman (Friedman, 1999 prema Ozturk, 2011) ističe dva osnovna aspekta nastavničke autonomije: *pedagoški aspekt* - koji se odnosi bazično na pitanje razvoja kurikuluma, poučavanja učenika i njihovog ocenjivanja; *organizacioni aspekt* – koji se odnosi na pitanja profesionalnog razvoja nastavnika i budžetskog planiranja.

Frostenson (Frostenson, 2015 prema Ledenko, 2020) u svom radu predlaže četiri aspekta autonomije: *profesionalna dimenzija autonomije* – koja se odnosi na slobodu izbora prirode rada u skladu sa sadržajima rada, kriterijumima, kvalitetu, načinu rada u okviru formalnog obrazovanja, mehanizmima kontrole, etiku...; *sveukupan nastavnički kadar kao dimenzija autonomije* – reč je o autonomiji na opštem nivou u okviru školske organizacije koja podrazumeva organizaciju školskog sistema, zakonodavstvo, uslove upisa, obrazovanje nastavnika, nastavne planove i programe; *kolegijalna profesionalna autonomija* – se odnosi na kolektivnu slobodu nastavnika da u različitim stupnjevima utiču na područje prakse (na lokalnom nivou); *indivudlana autonomija* – predstavlja mogućnost nastavnika da kao individua utiče na sadržaje, okvire i kontrolu nastavne prakse.

Frostenson nadalje naglašava da „kolektivni oblici rada uključuju odluke o tome kako delovati, što ne podrazumeva individualnu autonomiju nastavnika, dok individualna autonomija bez kolektivne nema smisla. Drugim rečima, individualna autonomija se koristi kolektivno. Kolektiv nastavnika može imati određenu autonomiju u vlastitom radu, međutim to ne garantuje individualnu autonomiju jednog nastavnika” (Ledenko, 2020:7).

Litlvud (Littlewod, 1997 prema Ramos, 2006:193) ističe koji su to neophodni elementi u sprovođenju promena čiji je krajnji cilj autonomija:

- 1) *Samosvest* – ima implikacije na bolje razumevanje sebe kao učenika i sebe kao profesionalca, na vlastite prednosti i ograničenja. Samosvesnost u ovom kontekstu podrazumeva samoevaluaciju i refleksiju koje predstavljaju značajna sredstva u upoznavanju sebe;
- 2) *Svest* – o tome šta se dešava u našem okruženju (privatnom i poslovnom), u našoj zajednici, zemlji i svetu. Posredstvom svesti nastavnik je u stanju da adekvatnije identifikuje potrebe, ciljeve, želje, sposobnosti, a zatim i želje učenika, njihove snove i ideale u cilju podsticanja razvoja i njihove autonomije. Svesnost nadalje doprinosi razvoju same institucije, ali i nastavničke proaktivnosti, kritičkog pristupa i inventivnosti. Ključni procesi u razvoju svesti su posmatranje, praćenje i kritički stav;
- 3) *Odgovornost* – je element bez kojeg autonomija nije moguća. Odgovornost pruža slobodu i moć, ali istovremeno zahteva posvećenost, organizaciju, ulaganje, izdržljivost i posvećenost zadacima i profesiji;
- 4) *Izazovi* – predstavljaju pokretačku silu, ukazujući istovremeno na domet aktuelnih sposobnosti i mogućnosti. Izazovi su osnova za profesionalni rast i razvoj pojedinca i profesije u celini;

- 5) *Učešće i sardanja* – takođe, potpadaju pod ključne elemente autonomije. Autonomija nikako ne znači izolaciju, individualizam ili samodovoljnost. Pregovaranje, saradnja, zajedništvo, deljenje, promocija, slušanje i poštovanje drugih jesu suštinske komponente učešća i saradnje u kontekstu autonomije;
- 6) *Promena uloga* – odnosi se na transformacije kroz koje nastavnik prolazi u različitim ulogama koje obavlja. Uloge se menjaju u zavisnosti od zahteva situacije i vlastitih uverenja nastavnika. Kontinuum u okviru kojeg se smenjuju nastavničke uloge je raznolik od kontrolora do savetnika, od instruktora do vodiča, od predavača do posmatrača, od evaluatora i sudije do istraživača.

Litlvud, takođe, ističe da su sposobnost i volja bitni elementi u razvoju autonomne ličnosti, a pitanja koja predlažu Tavenius i Ramos (Thavenius, 1999 prema Ramos, 2006:194) mogu poslužiti kao dobra osnova za razvoj istih:

- Šta treba da uradim da preispitam svoju ulogu nastavnika?
- Šta ja radim za svoje učenike što oni mogu i treba da urade sami?
- Šta treba da radim kako bih podstakao nezavisnost i odgovornost kod sebe, ali i kod mojih učenika?
- Šta treba da uradim da pomognem svojim učenicima da razumeju vlastite procese i strategije učenja?
- Koliko sam dobar u onome što radim?
- Kako mogu da budem bolji u onome što radim?
- Šta mi je pomagalo u procesu učenja? Da li bi to imalo efekta i kod mojih učenika?
- Koje ću ciljeve postaviti sebi na putu ka razvoju svoje autonomije i omogućiti njen razvoj kod mojih učenika?

U skladu sa tendencijom razvoja nastavničke autonomije i njenim osnaživanjem, grupa autora je na konferenciji u Japanu (2001) konceptualizovala nekoliko osnovnih karakteristika nastavničke autonomije (Ramos, 2006):

- 1) Autonomija nastavnika uključuje veštine pregovaranja, sposobnost refleksije u odnosu na nastavni proces i radno okruženje, spremnost za i na celoživotno učenje, posvećenost promovisanju autonomije učenika posredstvom stvaranja takve klime u razredu u kojoj se neguje i podstiče kultura autonomije;
- 2) Nastavnička autonomija je, čini se, blisko povezana sa kritičkom refleksijom nastavnika, nastavnikovim istraživačkim radom i akcionim istraživanjima. Osnovna premisa jeste da su nastavnici

sami u najboljoj poziciji da razvijaju vlastito poučavanje u cilju unapređenja procesa učenja kod njihovih učenika;

- 3) Nastavnička autonomija počiva na kvalitetnom inicijalnom znanju koje nastavnik stiče tokom svog školovanja. Takvo znanje je preduslov za efikasno prevazilaženje potencijalnih ograničenja u nastavi i učenju. Autonomija nastavnika podrazumeva i spremnost za suočavanje sa institucionalnim barijerama na društveno prikladne načine uz pretvaranje postojećih ograničenja u mogućnosti za promene. Međutim, nastavnici i učenici i dalje moraju biti svesni da autonomija ne znači i slobodu od svih ograničenja;
- 4) Nastavnička autonomija se razvija kroz posmatranje, promišljanje, razmišljanje, razmatranje, razumevanje, raznovrsna iskustva i procenu alternativa, uz naznaku da odsustvo prinude ne dovodi automatski do autonomije, niti je izbor uvek autonoman.

Autonomija nastavnika u sprezi sa relevantnim konstruktima

Studije povezane sa autonomijom nastavnika imaju važno mesto u razvoju obrazovnog okruženja (Pearson & Hall, 1993; Brunetti, 2001; Pearson & Moomaw, 2005). Rezultati pojedinih istraživanja su ukazali na vezu koja postoji između nastavničke autonomije i nekoliko značajnih konstrukata poput motivacije, saradnje, zadovoljstva poslom, stresa i profesionalnog sagorevanja, profesionalnog identiteta, profesionalnog razvoja, posvećenosti profesiji... (Kim & Loadman, 1994; Ulriksen, 1996; Klecker & Loadman, 1996; Brunetti, 2001 prema Pearson & Moomaw, 2006; Wermke & Salokangas, 2021).

Jedan od posebno zanimljivih konstrukata koji se nalazi u sprezi sa autonomijom jeste *saradnja*. Naime, odnos koji postoji između njih je ambivalentan, što i ne čudi budući da je nastavnički posao uglavnom okarakterisan kao individualni rad koji je u relativnoj nezavisnosti od drugih (Licata, Teddlie, & Greenfield, 1990 prema Vangrieken et al., 2017). Štaviše, Vangrieken (2017) ističe da autonomija istovremeno može biti i olakšavajući i ometajući faktor za saradnju između nastavnika. U afirmativnom smislu autonomija se očitava kao centralni uslov uspešne saradnje. Kliment i Vanderberg (Clement & Vanderberghe, 2000) ističu da su kolegijalne interakcije izvor autonomnog rada i autonomnih inicijativa, što takođe vodi do smislenih kolegijalnih kontakata, odnosno jedno implicira drugo. Nastavnici moraju imati određeni nivo autonomije u svom izboru u odnosu na to kada, kako i sa kime sarađivati. Međutim strah od gubitka autonomije neretko koči saradnju među nastavnicima, što dovodi do toga da autonomija

postaje ometajući faktor nastavničke saradnje (Johanson, 2003; Somech, 2008 prema Vangrieken et al., 2017). Nastavnici su skloni tome da autonomiju izjednačavaju sa nezavisnošću, pokazujući na taj nači reaktivan stav. Odatle proizilazi mišljenje da reaktivna autonomija može biti povezana sa averzijom prema timskom radu, naročito u kontekstu u kojem se saradnja ističe kao obavezna (O'Reilli et al., 1991). Čak i pojedine definicije nastavničke autonomije svedoče u prilog ovoj tvrdnji, te tako Benson (Benson, 2000) nastavničku autonomiju definiše kao pravo na „slobodu od kontrole” od strane drugih. Reaktivna autonomija isključuje saradnju sa drugima, dok bi reflektivna autonomija mogla da pruži veću šansu u pogledu nastavničke saradnje. Frase i Sorenson (Frase & Sorenson, 1992:40 prema Vangrieken et al., 2017) zastupaju stav da „biti izolovan u učionici bez kolegijalne interakcije i značajne povratne informacije nije u duhu autonomije”. Definicije autonomije koje počivaju na reflektivnom stavu ne vide autonomiju kao suprotnost saradnji jer polaze od intrapersonalne, a ne interpersonalne koncepcije autonomije. To implicira da nastavnici mogu biti autonomni u saradnji, odnosno autonomija sama po sebi nema negativan imput u odnosu na saradnju. Pretpostavlja se da je pomenuta tenzija između autonomije i saradnje posledica reaktivnih stavova o autonomiji, što označava nedostatak otvorenosti prema saradnji. Brojni su autori koji podržavaju tezu o tome da su upravo autonomija i kolegijalnost i saradnja, koje se nalaze u komplementarnom odnosu, uslov za adekvatan profesionalni razvoj nastavnika (Clement & Vandenberghe, 2000; Vangrieken et al., 2017).

Konstrukt koji je takođe značajno povezan sa nastavničkom autonomijom jeste i *motivacija*. Brojne su studije u kojima su istraživači ispitivali intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju nastavnika. Intrinzični faktori kod nastavnika uključuju: a) želju da unaprede učenička postignuća; b) želju da utiču na promene u društvu; c) osećaj zadovoljstva i postignuća kada učenici uče. Ekstrinzični faktori kod nastavnika uključuju: a) plate; b) dodatne beneficije koje nisu novčanog karaktera; c) priznavanje radnog učinka (Pearson & Moomaw, 2006). Pirson i Momau (2006) ističu da su unutrašnje nagrade znatno moćnije u procesu motivacije nastavnika u odnosu na spoljašnje nagrade. Braun (Brown, 1996 prema Pearson & Moomaw, 2005) navodi tri ključna razloga zbog kojih nastavnici napuštaju profesiju, sva tri intrinzična, i to su: potreba za ličnim rastom, želja za proživljavanjem filozofije obrazovanja i manjak poštovanja, priznavanja i uvažavanja njihovog truda i zalaganja. Sa druge strane, Sarafogl (Sarafoglu, 1997 prema Pearson & Moomaw, 2006) naglašava razloge zbog kojih će nastavnici ostati u profesiji ističući, takođe, intrinzične faktore: ljubav prema učenju, ljubav prema deci, rezilijentnost, kolegijalnost i refleksivnost. Uprkos tome što većina istraživača podržava

upotrebu unutrašnjih (intrinzičnih) nagrada pri motivaciji nastavnika, direktori i nastavnici ističu da su za njih najznačajnije motivacione stavke upravo autonomija i bezbednost (Pearson & Moomaw, 2006). Stepen autonomije koju u svom radu percipiraju nastavnici pokazao se kao presudna stavka koja ukazuje na njihovo trenutno zadovoljstvo poslom koji obavljaju (Charters, 1976; Gnecco, 1983; Franklin, 1988; Hall, Villeme, & Phillippi, 1989; Pearson & Hall, 1993 prema Pearson & Moomaw, 2006). Tadić (2015a) u svom radu u okviru teorije samoodređenja ukazuje i na značaj motivacije u razvoju autonomije učenika u razrednom kontekstu. Preduslov za razvoj autonomije učenika jeste autonomija nastavnika, a tipovi motivacije i regulacije ponašanja prema stepenu autonomije tj. samoodređenosti na kontinuumu motivacije kreću se od amotivacije (odustvo namerne regulacije), ekstrinzične motivacije (eksterna regulacija, introjektovana regulacija, identifikovana regulacija) i intrinzične motivacije (integrisana regulacija, intrinzična regulacija). Intrinzična motivacija se povezuje sa aktivnim angažovanjem i nastavnika i učenika u aktivnostima koje smatraju interesantnim. Reč je o aktivnostima koje ljudi obavljaju prirodno i spontano, slobodno sledeći vlastita interesovanja, pri čemu je tako motivisano ponašanje samo sebi cilj (Đerić i sar., 2012 prema Tadić, 2015a).

Pojedini istraživači pokušavali su da utvrde na koji način je autonomija nastavnika povezana sa *profesionalizmom i osnaživanjem nastavnika*, te da je ona ujedno i njihov ključni faktor (Fay, 1990; Klecker & Loadman, 1996; Ingersoll & Alsalam, 1997; Blase & Kirby, 2000; Khmelkov, 2000 prema Pearson & Moomaw, 2005). Došli su do zaključka da je nastavnička profesija u nedovoljnoj meri poštovana i vrednovana, te u skladu sa tim predlažu nekoliko preporuka koje bi za cilj imale poboljšanje inicijalnog obrazovanja nastavnika, sa tendencijom da nastavnička profesija postane isplativija i uvaženija. Profesionalizam nastavnika tako označava pokret za unapređenje statusa, obuke i uslova rada nastavnika. Ingersoll, ovde, uvodi i pojam nastavničkog autoriteta, kao jedne od tradicionalnih karakteristika profesionalnih nastavnika i definiše ga kao „meru u kojoj nastavnici utiču na donošenje odluka koje se tiču ključnih obrazovnih pitanja” (Pearson & Moomaw, 2005: 40-41). Ova definicija je naknadno proširena i uključuje „stepen individualne autonomije koji nastavnici ostvaruju u pogledu planiranja nastave i njene realizacije” (ibidem). Autoritet nastavnika je u direktnoj sprezi sa predanošću nastavnika i njegovim doživljajem pripadnosti profesiji, a autonomija je ključan faktor u osnaživanju mladih nastavnika (nastavnika početnika) u kontekstu njihovog profesionalnog delokruga i prakse (Ingersoll & Alsalam, 1997; Khmelkov, 2000 prema Pearson & Moomaw, 2006). Osnaživanje nastavnika predstavlja još jedan značajan faktor za restruktuiranje škole i optimalan razvoj

nastavnika. Nastavnička autonomija je empirijskim putem izvedena kao jedna od dimenzija nastavničkog osnaživanja (Short & Rienhart, 1992; Klecker & Loadman, 1996 prema Pearson & Moomav, 2006).

Autonomija nastavnika povezana je i sa razvojem *profesionalnih kompetencija* kod nastavnika. Autonomija osim slobode, nužno podrazumeva i *odgovornost*. Odnosno, odgovornost proizilazi iz spoznaje sopstvene slobode. U skladu sa tim, Tišler (2007) ističe da nastavnicima nije potrebna bilo kakva viša instanca koja bi pratila i nadgledala njihov profesionalni razvoj, budući da su oni kao autonomne ličnosti sami pred sobom primarno odgovorni za sticanja i razvijanje profesionalnih kompetencija. Takvom nastavniku su umesto spoljašnjeg nadzora potrebni ravnopravni saradnici sa kojima će moći zajednički da kreira plan profesionalnog razvoja, ali i da sprovede uspešnu realizaciju. Nastavnička potreba za kompetentnošću definiše se kao „snažna unutrašnja potreba osobe da bude delotvorna, uspešna, sposobna u obavljanju zadataka različitih nivoa složenosti, što doprinosi jačanju njenog samopuzdanja” (Tadić, 2015c:70). Adekvatan profesionalni razvoj i razvoj kompetencija temelji se na nastavnikovoj autonomiji i njegovom kritički usmerenom pedagoškom delovanju. Pod sposobnošću kritičkog mišljenja, ovde se pre svega misli na „sposobnost suprotstavljanja prihvatanju gotovih rešenja i izvršavanja direktivno postavljenih zadataka” (Tischler, 2007:296), a zatim kao na kompetenciju za sprovođenje systemske analize, upotrebu indukcije i dedukcije prilikom procesa zaključivanja, razvijanja odgovarajućeg rasuđivanja ili adekvatne procene za donošenje efikasnih odluka u interakciji nastavnika sa društvenom i fizičkom sredinom (Scriven & Paul, 1987; Lai, 2011 prema Guo & Wang, 2021). Nastavnici koji kritički i autonomno grade svoj pedagoški put nisu podložni spoljnoj manipulaciji, što implicira da nastavnik koji je kritički osvešćen ne pristaje da pasivno učestvuje u oblicima stručnog usavršavanja koje mu nameću drugi, ukoliko sam proceni da to nije od značaja za njegov pedagoški rad i profesionalni razvoj. Takav nastavnik ima potrebu da samostalno osmišljava, detektuje, pronalazi i realizuje one oblike stručnog usavršavanja i razvoja kompetencija za koje sam procenjuje da su od značaja za njegov razvoj i razvoj nastavničke profesije. Kada nastavnik preuzme odgovornost za vlastiti profesionalni razvoj i nađe se u ulozi akcionog istraživača, on ima mogućnost da izistinski napreduje podstaknut izuzetno moćnim motivom, samogeneriranim napredovanjem (Bognar, 2002 prema Tischler, 2007). Na taj način se nastavnička autonomija percipira kao primarno polazište za sticanje i razvoj profesionalnih kompetencija. Takođe, nastavnik koji kritički misli i na osnovu toga usmerava svoju nastavnu praksu direktno ima upliva i na razvoj kritičkog mišljenja kod učenika. Guo i Wang (2021) ističu četiri ključne stavke u

tom procesu: 1) nastavnici treba da angažuju učenike u složenim zadacima učenja koji zahtevaju od učenika veštinu kritičkog mišljenja; 2) nastavnici treba kod učenika da razvijaju kritičku analizu i sposobnost donošenja odluka o društvenim i prirodnim fenomenima na temelju posmatranja, predviđanja i objašnjavanja; 3) nastavnici imaju zadatak da učenje učenika smeste u realan životni i aktuelni kontekst, a zatim im omoguće da povezuju sadržaje koje uče međusobno, ali i sa sopstvenim životnim iskustvima i na taj način ih motivišu da razvijaju veštinu kritičkog mišljenja i razumevanja apstraktnih pojmova i ideja; 4) potrebno je da nastavnici praktikuju metakognitivne domene znanja kako bi kod učenika podsticali samorefleksiju i autonomni proces mišljenja (Dreyfus & Jungwirth, 1980; Halpern, 1998; Helsdingen, Van Gog & Van Merriënboer, 2011; Lee & Thathong, 2017 prema Guo & Wang, 2021).

Pojedini istraživači, ukazuju na značaj *emocija i osećanja* u kontekstu profesionalnog razvoja nastavnika uz konstataciju da one istovremeno mogu uticati integrativno, jačajući nastavničku autonomiju, ali i dezintegrativno dovodeći do profesionalnog sagorevanja nastavnika (Phil, 2010; Özer & Beycioglu, 2010 prema Javadi, 2014). Usled nedostatka kontrole i autonomije, brojni nastavnici mogu iskusiti osećaj nezadovoljstva i nedostatka motivacije za dalji rad i karijerni razvoj. Stepenn autonomije koji nastavnici percipiraju da poseduju zavisi od njihovih sposobnosti, ali i ličnih i profesionalnih karakteristika. Na njega mogu podjednako uticati pomenuti unutrašnji, ali i spoljašnji faktori poput opšte politike, obrazovne politike, institucionalnih faktora itd. Nezadovoljstvo koje je prouzrokovano ovim faktorima može imati značajan uticaj na gledišta i stavove nastavnika, što za posledicu može imati *demotivaciju i stres*. Poznato je da je stres prepoznat kao jedan od preovlađujućih problema u različitim i brojnim situacijama obrazovnog konteksta (Chan, 2004 prema Javadi, 2014), što rezultira *profesionalnim sagorevanjem nastavnika* i napuštanjem posla. Maslach i Džekson (Maslach & Jackson, 1981) navode tri dimenzije koje bliže definišu proces profesionalnog sagorevanja: 1) *emocionalna iscrpljenost* – osećaj iscrpljenosti svih vlastitih emocionalnih i fizičkih resursa; 2) *depersonalizacija* – stanje odvojenosti i separacije od učenika, roditelja, kolega; 3) *smanjen osećaj ličnog postignuća* – predstavlja nastavnikovu negativnu samoprocenu u odnosu na vlastita očekivanja i realizaciju nastavne prakse. Sagorevanje može biti izazvano i uslovljeno brojnim faktorima poput nezadovoljavajućih uslova rada, ekonomskih problema, niskih postignuća, nedostatkom motivacije, administracijom i rukovodstvom, participacijom u procesu odlučivanja na nivou ustanove i šire (Byrne, 1999 prema Javadi, 2014). Poslednja dva faktora su direktno povezana sa konceptom nastavničke autonomije. Njihov doživljaj slobode i odgovornosti u

nastavnoj praksi, te jačanje takvog osećaja mogu biti od presudnog značaja za prevenciju i sprečavanje sindroma profesionalnog sagorevanja kod nastavnika.

Potreba za nastavničkom autonomijom

Nastavnička autonomija okarakterisana je kao jedan od potencijalnih činilaca prilikom rešavanja problema koji se dovode u vezu sa savremenim školskim sistemima (Pearson & Moomav, 2005). Primera radi, uprkos značaju doživljaja nastavničke autonomije od strane samih nastavnika i njenog značaja prilikom donošenja odluke da li će ostati ili napustiti nastavničku profesiju, čini se da je i dalje značajno manje globalno nastojanje da se pre svega poveća osećaj kontrole i autonomije kod nastavnika u odnosu na uslove njihovog rada (Dincer, 2019). Istraživanja takođe ukazuju na to da nastavnička autonomija opada usled suštinskih promena obrazovnog i društvenog sistema (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006; Sparks & Markus, 2015; Strong & Ioshida, 2014; Valker, 2016 prema Dincer, 2019). Promene društvenog sistema nastale kao manifest tranzicije, doprinele su da se nastavnici osećaju usamljeno, da im nedostaje saradnja sa prosvetnim vlastima i da ideje i predlozi koje oni imaju nisu u dovoljnoj meri prihvaćeni. Nastavnici, takođe, imaju utisak da prava koja su data učenicima i njihovim roditeljima dovode do smanjenja mogućnosti kontrole, ali i autonomije nastavnika (Raković, 2012; Živković, 2012; Tadić, 2015b). U skladu sa promenama modela organizacije vaspitno-obrazovnih ustanova, podrazumevalo se da će se nastavnici bez pogovora i adekvatne pripreme prilagoditi novonastalim promenama što je neminovno uticalo na: percepciju njihove sopstvene autonomije, doživljaj vlastite odgovornosti i osećaj slobode pri samostalnom donošenju odluka u praksi. Učešće i autonomija nastavnika u kreiranju sistema usavršavanja, povezana sa aktivnostima profesionalnog razvoja, prema procenama nastavnika su na nezavidnom nivou (Stamatović, 2006; Pešikan i sar., 2010; Manzano-Vazquez, 2018). Sveobuhvatno Talis (TALIS, 2008) istraživanje, u kome su sublimirane osnovne karakteristike i pogledi na autonomiju nastavnika ukazuje da: „nastavnici koji aktivno rade na sopstvenom stručnom usavršavanju procenjuju daleko više sopstvenu efikasnost; uverenja nastavnika o nastavnim metodama povezana su sa njihovom percepcijom ostvarene saradnje i doživljajem lične efikasnosti, te da imaju bolju saradnju sa kolegama i bolje odnose sa učenicima; nastavnici koji dobijaju pozitivne povratne informacije od strane direktora ili od strane kolega osećaju da su uspešniji u svom poslu” (Bognar, 2016:5). Iz ovih rezultata može se zaključiti da autonomija koju nastavnici imaju, u domenu stručnog usavršavanja, a u cilju unapređivanja kompetencija doprinosi povećanju zadovoljstva nastavnika

svojim radom što je u skladu sa zaključcima istraživanja Lamba i Reindra (Lamb & Reinder, 2007).

Razmatrajući rezultate više relevantnih istraživanja kojima je ispitivano u kojoj meri pritisak na nastavnika u školi utiče na stil ponašanja nastavnika prema učeniku, autori Peletier i Šarp (Pelletier & Sharp, 2009) navode da osećaj „odsustva autonomije dovodi do smanjenja nastavnikove motivacije za nastavni rad što za posledicu ima povećavanje kontrolišućeg ponašanja nastavnika, smanjenje motivacije za učenje kod učenika i njihova niska obrazovna postignuća. Kontrolišuća ponašanja uprave škole slična su onima kontrolišućih nastavnika” (Pelletier & Sharp, 2009 prema Tadić, 2015b:16). Činjenica je da na dinamiku profesionalnog razvoja nastavnika suštinski ne mogu uticati spolja nametnuti autoriteti, već da ta dinamika proizilazi iz samorazvoja nastavnikove ličnosti i tako utire put trajnom i kontinuiranom sticanju profesionalnih kompetencija. S obzirom da razvoj ličnosti u velikoj meri zavisi od slobode, a da sloboda nije ništa drugo do mogućnost samostalnog delovanja, implicitno je da autonomija nastavnika odnosno njihovo nezavisno delovanje u vaspitno-obrazovnom kontekstu, predstavlja uslov za njihov lični i profesionalni samorazvoj (Tischler, 2007).

Studije povezane sa autonomijom nastavnika imaju važno mesto u razvoju obrazovnog okruženja (Pearson & Hall, 1993; Brunetti, 2001). Autonomija je bila u fokusu brojnih istraživanja u obrazovnoj politici, poput PISA istraživanja u Finskoj (Wermke & Salokangas, 2015 prema Ledenko, 2020) koja uspeh svog vaspitno-obrazovnog sistema pripisuje upravo visokom stepenu autonomije svojih nastavnika. Autonoman nastavnik je nastavnik koji se ostvarujući svoje uloge oseća dobro, a doživljaj njegove kompetentnosti i samostalnog kreiranja vaspitno-obrazovnog rada se odražava na njegove uspehe i viši kvalitet rada u školi (Pearson & Moomaw, 2006). Nastavnicima je potrebna autonomija kako bi bili u stanju da odgovore na visoko individualizovanu dinamiku u učionici, da dodatno podučavaju koristeći raznovrsne strategije onda kada učenici imaju problem sa savlađivanjem gradiva i da modifikuju plan časa tokom onih posebnih trenutaka kada interesovanje učenika pobudi neke nove ideje, usmeravajući tako čas u sasvim novom pravcu. Takođe bi trebalo da imaju autonomiju da se bave temama i oblastima učenja koje su za njih same od posebnog interesa (O’Hara, 2006). Nastavnička autonomija u savremenim uslovima institucionalnog vaspitanja i obrazovanja predstavlja nužnost koja proizilazi iz društvene potrebe za „vaspitnim stvaralaštvom, kojim se jedino i može vaspitavati za budućnost” (Tischler, 2007:297). U skladu sa tim je važno podsticanje autonomije nastavnika kako bi se osigurao kulturni razvoj društva. To implicira da je upravo u društvenom interesu

osiguravanje veće slobode i nezavisnosti nastavnika u okviru vaspitno-obrazovnog sistema.

Poimanje autonomije kao kolektivnog interesa i demokratskog ideala podrazumeva da se u sentenci „pedagogija za autonomiju” autonomija odnosi i na učenike i na nastavnike, te da se može definisati kao sposobnost da se razvije samoodređen, društveno odgovoran i kritički osvešćen učenik koji će umeti da funkcioniše u obrazovnom okruženju imajući viziju o obrazovanju kao prostoru za (inter)personalni razvoj i socijalnu transformaciju (Vieira, 2020). Omogućavanje autonomije nastavniku je u direktnoj sprezi sa uspehom učenika. Kada nastavnici imaju autonomiju da se posvete svojim sopstvenim interesovanjima koja su u vezi sa kurikulumom, i kada dele ta interesovanja sa svojim učenicima, oni postavljaju temelje za celoživotno učenje (O'Hara, 2006). Jedan od „lajtmotiva“ u oblasti obrazovanja za nastavnike jeste ideja da sam proces učenja predstavlja značajnu instancu kako u „postajanju” nastavnikom, tako i u perzistiranju da se „bude” nastavnik. U tom kontekstu autonomija nastavnika ima upliv na razvoj autonomije kod učenika, a učenička autonomija nanovo prema lančanoj reakciji podstiče razvoj nastavničke autonomije.

Autonomija daje značajan doprinos profesionalnom, ali i personalnom aspektu života i rada nastavnika. Na ličnom planu, jedna od glavnih dobiti autonomije jeste unapređenje onoga što nastavnik radi i načina na koji to radi. Biti autonoman nastavnik, znači biti konstantno i u poziciji učenika, razmišljati o svom poslu i pripremi za njega, samoevaluirati se, planirati, sprovoditi i vrednovati akcije koje predstavljaju poboljšanje vlastite prakse i povećanja korpusa znanja (Ramos, 2006). Autonomija poboljšava metakognitivne kapacitete pojedinca i pruža alate za strateški angažman pri učenju (Ibidem). Uporedo sa tim razvija se i osećaj sigurnosti koji osnažuje vlastitu percepciju nastavnika kao profesionalca. Sa društvene strane, autonomija u saradnji reprezentuje organizovane planove i akcije koje se sprovode odgovorno i u grupama. Na taj način nastavnička autonomija direktno doprinosi i razvoju institucija u kojima se odvija nastavni proces. Saradnja podrazumeva ne samo rad sa kolegama, administracijom, upravom, već i rad sa učenicima u želji da se ostvare zajednički ciljevi pri čemu će svi akteri biti spremni da deluju proaktivno. Brin i Man (Breen & Mann, 1997 prema Ramos, 2006) ističu da razvoj autonomnog ponašanja pojedinca smešta u poziciju sa koje treba da se bavi svetom, i da bude u njemu, što dovodi do toga da osoba oseća da ima kontrolu nad svojim učešćem i pomaže joj da stekne i razvije brojne kompetencije, kao i pozitivan stav prema životu i radu generalno. Takav stav, uslovljen nastavničkom autonomijom, od posebnog je značaja za kreiranje i razvoj obrazovnih politika. Očekuje se da nastavnik ima direktan upliv prilikom

planiranja unapređenja rada škole u celini, ali i na kvalitet obrazovanja. Autonomija nastavnika uslovljena je pre svega nivoom autonomije koja je data školi. Autonomiju škole moguće je razvrstati na četiri klastera: 1) puna autonomija – označava da škole donose odluke u skladu sa propisanim zakonima ili opštom zakonskom regulativom; 2) ograničena autonomija - označava da škole donose odluke u okviru smernica unapred datih od strane viših organa u obrazovanju ili u skladu sa njihovim odobrenjem; 3) bez autonomije – označava da škola ne donosi odluke u datoj oblasti; 4) diskretno delegiranje - označava da se autonomija škole zasniva na odlukama lokalne samouprave (Desurmon, Forsthuber, & Oberheidt, 2008).

Lavson (2004) smatra da analizirajući pitanje aspekata i konstrukata autonomije nastavnika moramo biti svesni potencijalnih kontradiktornosti unutar samog koncepta. Iako je nastavnička autonomija apostrofirana kao značajan činilac pri jačanju nastavnikovog zadovoljstva vlastitim poslom, važno je povesti računa i o tome da postoje i različita teorijska uporišta i koncepcije na koja se teoretičari oslanjaju pri određanju pojma autonomije. Individualističke koncepcije u svom fokusu imaju nastavnike koji poseduju moć i mogućnost da odluče i odaberu šta će i na koji način predavati u svojoj učionici. Kolektivističke se fokusiraju na nastavničku profesiju gde se nastavnici kao stručnjaci bave utvrđivanjem nastavnog plana i programa, kao i evaluacijom postignutih ciljeva i ishoda. Kritičkim pristupom naglašava se dimenzija kritičke autonomije kao uslov za istinski napredak i razvoj, dok se komunitarističkim teorijama ističe važnost društvenog i političkog delovanja. Lavson, nadalje, smatra da savremene obrazovne politike mogu dovesti do toga da se autonomija nastavnika može posmatrati ne kao aspekt osnaživanja, već kao deo repertoara naizgled oslobađajućih tehnika koje se primenjuju u modernom upravljanju i za posledicu imaju hiperprodukciju nastavnika koji su „saglasni sa svim”. Pogrešno interpretirana i implementirana autonomija može tako prerasti u kvaziautonomiju.

TEORIJSKA POLAZIŠTA ISTRAŽIVANJA

Naučno i teorijsko utemeljenje za ispitivanje nastavničke samoprocene u savremenom obrazovnom kontekstu, kao i mogućnostima za njihov profesionalni razvoj, pronalazimo u *socijalno-kognitivnoj teoriji* Alberta Bandure (1997). Poslednjih decenija evidentna je interdisciplinarnost primene ove teorije u brojnim istraživanjima.

U okviru ove teorije Bandura polazi od ideje o ljudskoj agensnosti, gde ona predstavlja determinantu ljudskog razvoja i funkcionisanja (Bandura, 2006) i odnosi se na svesno i namerno delanje pojedinca u nekoj društvenoj sredini. Ishod tog delovanja je pri tom određen različitim faktorima. Naime, osnovne pretpostavke Bandurine socijalno-kognitivne teorije tiču se modela trijadičnog reciprociteta različitog intenziteta ljudskog delovanja između ponašanja pojedinca, intrapersonalnih (unutrašnjih) faktora pojedinca i uticaja spoljašnje sredine na pojedinca (Bandura, 1997). Jednostavnije rečeno, pojedinac deluje na okolinu jer je unutrašnje motivisan da je prilagodi svojim potrebama, a sredina mu nudi izazove, mogućnost izbora, različite povratne informacije, ali i ometa zadovoljavanje potreba i interesa pojedinca (Ninković, 2016). Socijalno-kognitivna teorija tako ne dovodi u pitanje uticaj društvene sredine i okruženja na ponašanje pojedinca, ali apostrofira činjenicu da je pojedinac proaktivno biće koje nije produkt sporadičnih okolnosti, nego na te okolnosti ima snažan uticaj ličnim ponašanjem kroz procese samoprocene, samoregulacije i samorefleksije (Bandura, 2006).

Kao četiri osnovne karakteristike ljudske agensnosti, Bandura (2006) navodi:

- 1) Intencionalnost – pojedinac postavlja ciljeve svog razvoja i delovanja, namerno planira akcije i strategije za sprovođenje određenih aktivnosti. Planiranje ovde podrazumeva i pripremu alternativnih strategija koje bi bile primenjive u slučaju neuspeha prvobitno primenjenih akcija.
- 2) Promišljenost – odnosi se na mogućnost pretpostavke predviđanja ishoda svog delovanja. Očekivanja i verovanja koja pojedinac ima predstavljaju motivaciju za dostizanje postavljenih ciljeva. Sposobnost pojedinca da vizualizuje ishode, doprinosi njegovom svrsishodnijem ponašanju u samoj aktivnosti. Prema Banduri (1997) postoje tri grupe

ishoda: fizička (prijatnost-neprijatnost); socijalna (nagrada-kazna) i samoevaluativna (zadovoljstvo sobom-kritički stav prema sebi). Pozitivna, ali i negativna očekivanja mogu imati motivacionu ulogu u ponašanju pojedinca, ali ujedno i ne pretpostavlja predikciju njegovog ponašanja. Na primer, nastavnik može da veruje da će određena metoda u radu dovesti do boljih učeničkih postignuća, ali u isto vreme ne veruje da je u stanju da tu metodu i primeni u praksi.

- 3) Samoreaktivnost – podrazumeva samoprocenu i regulativnu sposobnost pojedinca da deluje u skladu sa planiranim koracima u postizanju cilja. Pokretanjem procesa poređenja učinka i ličnih standarda, pojedinac reguliše procese izvođenja određene aktivnosti. Ponašanje kao posledicu može da ima dve vrste ishoda – spoljašnje ishode i samoevaluaciju kao reakciju na aktivnost (Bandura, 1997).
- 4) Samorefleksivnost – odnosi se na preispitivanje sopstvenog delovanja. Ljudi mogu da procenjuju svoje lične sposobnosti, adekvatnost ličnog ponašanja i smisao sopstvenog delovanja. U skladu sa rezultatima samorefleksije pojedinac zadržava, menja ili prilagođava svoje ponašanje. U sklopu samorefleksivnosti, kao ključni pojam Bandurine socijalno-kognitivne teorije navodi se samoeфикаsnost, koja predstavlja percepciju ljudi o sopstvenim sposobnostima kontrole događaja koji se dešavaju u različitim životnim aspektima.

Socijalno-kognitivna teorija pretpostavlja da ljudi sa sličnim sposobnostima ili čak i jedna osoba u različitim okolnostima može da izvede određenu aktivnost u zavisnosti od sopstvenog uverenja o samoeфикаsnosti u toj oblasti. Uverenja o samoeфикаsnosti rastu kada je pojedinac uspešan u izvođenju određenih aktivnosti i padaju ukoliko je doživljen neuspeh u toj oblasti izražen. To praktično znači da izvođenje određene aktivnosti može da bude iznadprosečno, prosečno ili slabo u zavisnosti od nivoa lične percepcije samoeфикаsnosti (Bandura, 1997). Samim tim faktor uspešnosti ne predstavlja samo kompetentnost pojedinca za određenu oblast, već i njegov lični stav o sopstvenoj kompetentnosti.

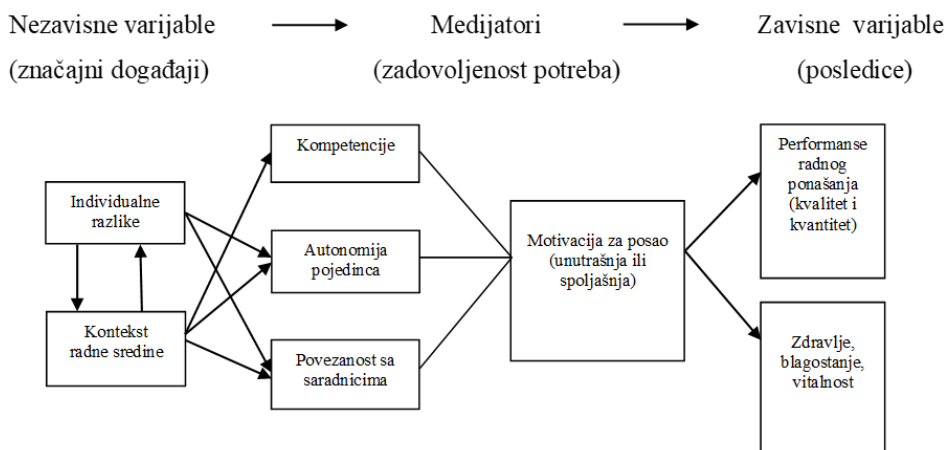
Relevantnost Bandurine socijalno-kognitivne teorije odnosi se na brojne naučne discipline (Ninković, 2018). Zbog činjenice da su mere samoeфикаsnosti usko prilagođene i ograničene na određeno područje u okviru koga se vrši specifična procena, nastala je i Socijalno-kognitivna teorija karijere (Lent, Brown, & Hackett, 2002). Ova teorija objašnjava tri aspekta razvoja karijere: formiranje i razvoj profesionalnih preferencija, odabir profesionalnog usmerenja i poziva i postizanje akademskog i profesionalnog uspeha. U kontekstu socijalno-kognitivne teorije u našem istraživanju bavićemo se profesionalnim razvojem i celoživotnim

obrazovanjem nastavnika, njihovom samoprocenom, samorefleksijom kao i nastavničkom samoeфикасношћu u obrazovnom kontekstu osnovne škole u Srbiji.

Druga teorija na koju se oslanja sprovedeno teorijsko i empirijsko istraživanje samoprocene nastavničke profesije je *teorija samoodređenja* (Deci & Ryan, 2008). Ova teorija objašnjava psihološke procese u različitim oblastima delovanja i pomaže pri usmeravanju programa i intervencija za poboljšanje datih okolnosti. Autori teorije samoodređenja, Deci i Rajan (Deci & Ryan, 2008) razvili su je na pretpostavci značaja koji okruženje ima za čoveka kao i na intenzitetu zadovoljenja njegovih osnovnih psiholoških potreba. Do ove teorije došlo se sintezom nekoliko teorija (Deci & Ryan, 2000, prema Malčić, 2018): teorija organizmičke integracije. Ova teorija se fokusira na diferencijaciju intrinzičke i ekstrinzičke motivacije, koja integracijom teži jedinstvu i time razvoju ličnih kapaciteta (Deci & Ryan, 1985); teorija kognitivne evaluacije (Cognitive Evaluation Theory). Ovde se naglašava značaj društvenog konteksta u razvoju intrinzičke motivacije individue. Motivacioni procesi zavise od percepcije psihološkog značenja određenog događaja za neku osobu, ličnog iskustva i osetljivosti te osobe (Deci & Ryan, 1985); teorija bazičnih psiholoških potreba (Basic Psychological Needs Theory). Osnovne psihološke potrebe kao što su autonomija, kompetentnost i veza sa drugima predstavljaju značajne faktore za razvoj i integraciju (Deci et al., 2001); teorija kauzalne orijentacije (Causality Orientations Theory). Ova teorija opisuje tri uzročno-posledične orijentacije: orijentacija ka autonomiji, orijentacija ka kontroli i orijentacija ka motivisanosti (Deci & Ryan, 1985); teorija sadržaja cilja (Goal Contents Theory). Ciljevi se dele na unutrašnje i spoljašnje. Intrinzički ciljevi su u pozitivnoj korelaciji sa psihičkom dobrobiti čoveka (Deci & Ryan 2000, prema Malčić, 2018); teorija motivacije odnosa sa drugima (Relationship Motivation Theory). Ova teorija se fokusira na značaj kvalitetnog odnosa sa drugima i uticaja tog odnosa na psihološko blagostanje pojedinca (Deci & Ryan, 2001).

Objedinjavanjem navedenih konstrukata u okviru izloženih teorija, autori kao centralno mesto teorije samoodređenja vide ljudsku aktivnost koja teži ostvarivanju i razvoju svojih potencijala, odnosno integraciji doživljenih iskustava u self (Malčić, 2018). Teorija samoodređenja takođe pretpostavlja da se razvoj individue odvija u interakciji urođenih predispozicija individue sa socijalnom sredinom u kojoj se ta individua nalazi. Novija naučna literatura ukazuje na primenu ove teorije unutar različitih radnih okruženja. Tako je izveden model samoodređenja radne motivacije za posao i profesionalni razvoj (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017). Model teorije samoodređenja (slika 2) primenjen na posao i profesionalni razvoj zaposlenih počinje sa dva primarna skupa nezavisnih

varijabli: varijable društvenog konteksta, gde spada podrška organizacije u kojoj pojedinac radi i pod snažnim je uticajem stilova upravljanja same organizacije. Drugi skup nezavisnih varijabli čine individualne karakteristike zaposlenog i odnose se na nivo aspiracije, postavljanje ciljeva i motiv postignuća zaposlenih. Kao što je prikazano na slici 2, nakon „značajnih događaja“ uključuju se medijatori, odnosno nivo zadovoljenosti određenih psiholoških potreba pojedinca, koje predstavljaju energetske potencijale svake osobe (Deci & Ryan, 1985). To su potreba za kompetentnošću (konstrukt kompetentnosti podrazumeva samoprocenu sposobnosti koje su neophodne za izvršenje nekog zadatka (Malčić, 2018)), potreba za autonomijom (odgovorno ponašanje u skladu sa samostalnim izborom) i potreba za povezanošću (međusobna briga, oslonac i poštovanje prilikom interakcije sa drugima). Zadovoljavanje ovih potreba pokreće unutrašnja ili spoljašnja motivacija pojedinca. Kao rezultat ovoga izdvajaju se dve grupe varijabli: varijable učinka zaposlenih koje su merljive rezultatima i ishodima koji su postignuti i varijable zdravlja, zadovoljstva poslom i blagostanja zaposlenog nakon izvršene određene aktivnosti.



Slika 2

Model ključnih relacija teorije samoodređenja na radnom mestu (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017)

Koncept relacije ovako prikazanog modela samoodređenja ima izuzetan značaj za praksu svih organizacija pa tako i škole. Direktor, menadžment škole, pa i sam nastavni kolektiv utiču na pojedinačnog nastavnika tako što podržavaju ili ometaju zadovoljavanje navedenih bazičnih psiholoških potreba u radnom okruženju. Svako ko ima za cilj da se profesionalno razvija i napreduje, bilo u

okviru kolektiva ili kao pojedinac, treba da radi na razvoju svojih kompetencija, autonomije i osećaja samopoštovanja i pripadnosti kolektivu vođen unutrašnjom motivacijom (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017). One obrazovne politike i prakse koje podrže ovakav vid profesionalnog razvoja u ova tri aspekta, olakšaće autonomnu motivaciju i omogućiće bolje rezultate zaposlenih. Sa druge strane tamo gde su ove bazične psihološke potrebe osujećene, razvijaće se spoljašnja motivacija i lošiji rezultati u praksi (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017). Iz perspektive profesionalnog razvoja nastavnika, ova teorija je važna jer istraživanja pokazuju da različiti programi stručnog usavršavanja pozitivno utiču na zadovoljavanje potrebe za kompetentnošću, povezanošću i autonomijom kod nastavnika (Power & Goodnough, 2018), a sama teorija samoodređenja ima snažne implikacije kako na praksu nastavnika u učionici, tako i na obrazovne politike i reformu obrazovanja u različitim obrazovnim kontekstima (Niemić & Ryan, 2009). U kontekstu teorije samoodređenja u našem istraživanju bavićemo se profesionalnim razvojem i celoživotnim obrazovanjem nastavnika, njihovom samoprocenom, samorefleksijom kao i nastavničkom samoeфикасношću u obrazovnom kontekstu osnovne škole u Srbiji.

METODOLOŠKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA

Definisanje i opis predmeta i problema istraživanja

Predmet istraživanja u svom fokusu obuhvata značaj i ulogu nastavnika u nastojanjima za realizacijom kvalitetne nastave u okviru koje se teži razvijanju svih učeničkih potencijala. Ovakav postulat je vaspitno-obrazovnoj praksi dat apriori uz podrazumevajući karakter, ne vodeći često računa o stepenu povezanosti i saglasnosti između obrazovne politike i svakodnevne školske prakse, odnosno realnosti. Godinama i reformama unazad, pred nastavnike se postavljaju sve ozbiljniji izazovi i zahtevi, ali izostaju odgovori na pitanja kao što su: „Ko brine o nastavnicima?“, „Šta nedostaje nastavnicima?“, „Koje su njihove potrebe, izazovi i kapaciteti?“ Novija istraživanja svedoče da nastavnicima nedostaju adekvatno obrazovanje, kao i institucionalna podrška da razviju veštine, znanja, posvećenost pozivu i usklađen podstrek da putem obrazovanja streme ka društvenoj pravdi (Pantić, Closs, & Ivanišević, 2011), te da je glas nastavnika često nedovoljno jak u prilikama kada se definiše obrazovna politika ili u upravljanju školama pri čemu se njihove inicijative retko prepoznaju i podržavaju (Pantić i Čekić Marković, 2012 prema Vizek Vidović i Velkovski, 2013).

Izazovi pred kojima se svakodnevno nalazi prosvetni kadar su brojni. Jedan od ozbiljnijih jeste i spremnost nastavnika da budu sastavni činioци i delatnici aktuelnih reformi i promena škole poput inkluzivnog obrazovanja, projektnog planiranja, jednosmenskog rada, opisnog ocenjivanja, elektronskih udžbenika... Od nastavnika se očekuje da osposobe buduće naraštaje za život i rad u društvu koje se permanentno, temeljno i trajno menja, pri čemu i oni sami moraju pre svega da prihvate, usvoje i iskoriste tekuće promene. Prvi uslov za postizanje bilo kakve praktične promene jeste promena svesti onih koji su zaduženi za samu implementaciju i sprovođenje reforme. Senge i njegovi saradnici (2007) smatraju da postoji samo jedan proces koji može dovesti do promene svesti i načina razumevanja čoveka, a to je učenje- celoživotno i permanentno učenje uz konstantno kritičko promišljanje i preispitivanje. Stoga je jasno da svakodnevnu nastavnu praksu može učiniti kvalitetnijom samo znanje koje su nastavnici sami „proživeli“ i prihvatili, odnosno ono znanje koje su sami izgradili (Slunjski, 2011). Potencijalni problemi, u ovom kontekstu, mogu nastati usled odsustva povezanosti teorije i prakse, s obzirom na nužnost njihovog uzajamnog prožimanja i preplitanja. U skladu sa tim možemo konstatovati da „vaspito-obrazovnom

praksom svakog pojedinačnog nastavnika ponajviše upravlja njegova „lična” koncepcija koju različiti autori nazivaju različitim imenima npr. „folk-uverenja učitelja” (Bruner, 2000), drugi „slikom učitelja o detetu” (Malaguzzi, 1998), treći „implicitnim teorijama učitelja/vaspitača” (Elliott, 1998), a neki „mentalnim modelima” (Senge, 2003 prema Slunjski, 2011). Kako god ih nazivali reč je o vrednostima i stajalištima koja predstavljaju svojevrsnu prizmu kroz koju praktičar definiše sopstvenu ulogu u vaspitanju i obrazovanju dece” (Marić Jurišin, 2015:90). Shodno tome evidentna je i potreba za dalekosežnom analizom i sintezom nastavničke profesije za 21.vek i to pre svega iz ugla samog nastavnika kao jednog od stožera vaspitno-obrazovnog procesa. Potrebno je premostiti jaz koji se neretko javlja između obrazovne politike i prakse obrazovanja nastavnika, ali i obrazovanja generalno, i osnaživanja nastavnika za proces celoživotnog učenja i jačanja kompetencija nastavnog kadra pri čemu se očekuje da nastavnici poseduju znanja, kvalitete, vrednosti, uvažavanje ljudskih prava i socijalne pravde koje će biti u stanju da prenesu i svojim učenicima. Nesumnjivo je da se u fokusu ove priče nalazi „kvalitetan nastavnik”. Brojna su istraživanja koja svedoče tvrdnji da „kvalitet obrazovnog sistema ne može da prevaziđe kvalitet nastavnika/ca” (OECD, 2005; McKinsey, 2007 prema Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Kvalitetan nastavnik poseduje određen korpus kompetencija i kvalifikacija u vidu „integrisanog skupa ličnih karakteristika, znanja, veština i stavova potrebnih za delotvorno izvođenje nastave u različitim nastavnim kontekstima” (Stoof et al., 2002; Koestewr et al. prema prema Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Pantić (2011) izveštava o tome da se u skladu sa karakteristikama aktuelne politike i prakse zemalja na Balkanu, na nastavničke kompetencije gleda kao na spoj četiri komponente predstavljene prema redosledu značajnosti: 1) poznavanje matičnog predmeta, pedagogije i oblasti pokrivene kurikulumom; 2) uvažavanje vrednosti i detetovog razvoja; 3) samoevaluacija i profesionalni razvoj; 4) razumevanje obrazovnog sistema i doprinošenje njegovom razvoju. „Od nastavnika se očekuje da upotrebi korpus znanja kojim vlada tako da postigne željene ishode tako da taj zadatak postane središte nastavničke uloge, što podrazumeva sposobnost korišćenja teorije za osmišljavanje prakse, sposobnost da se radi i van okvira samog nastavnog predmeta, usredsređenost na metodička umeća, na upravljanje ponašanjem, međuljudsku komunikaciju i ocenjivanje” (Vizek Vidović i Velkovski, 2013:22). U skladu sa gore navedenim možemo konstatovati da je predmet istraživanja samoprocena nastavnika, njegov profesionalni razvoj, profesionalni identitet, predispozicije i sposobnosti za samoevaluaciju i promišljanje, te preuzimanje lične odgovornosti u procesu signifikantnog i doživotnog iskustvenog učenja tokom kojeg nastavnik produbljuje vlastite

konceptije i menja svoju praksu. Entiteti koji se izdvajaju kao prioritetni pri sagledavanju nastavnikovog profesionalnog razvoja jesu nastavnička autonomija, samoeфикаsnost, samoprocena, samorefleksija nastavnika. Profesionalni razvoj takođe sublimira nastavnikovu ličnu, profesionalnu i socijalnu dimenziju i predstavlja odraz njegovog rasta i razvoja u smeru kritičkog, nezavisnog i odgovornog odlučivanja i delovanja (Valenčić Zuljan, 2008). Nastavnik je kreator svog profesionalnog razvoja, što ga nedvosmisleno istovremeno dovodi u poziciju i nastavnika i učenika.

Problem istraživanja sastoji se od odgovora na sledeća pitanja: Kakva je nastavnička samoprocena njihove profesije i njihovog poziva u savremenom obrazovnom kontekstu u Srbiji? Kakva je percepcija samoeфикаsnosti nastavnika, nastavničke autonomije i nastavničke refleksije? Koji individualni i profesionalni činioci utiču na nastavničku samoprocenu, samoeфикаsnost, autonomiju i refleksiju nastavnika? Da li i kako nastavnička samoeфикаsnost, nastavnička refleksija i njihova autonomija utiču na njihovu percipiranu samoprocenu?

Cilj i karakter istraživanja

Osnovni cilj istraživanja sastojao se u ispitivanju povezanosti mernih ličnih i profesionalno-kontekstualnih činilaca sa izraženošću nastavničke samoprocene u savremenom obrazovnom kontekstu. Ovako formulisan cilj podrazumeva utvrđivanje veza i odnosa između varijabli (individualne i profesionalne karakteristike, samoeфикаsnost nastavnika, nastavnička autonomija i nastavnička refleksija) s jedne strane i samoprocene nastavničke profesije sa druge strane.

U skladu sa metodološkim pristupom, postavljenim problemom, predmetom, ciljem, zadacima i hipotezama, ovo istraživanje je moguće okarakterisati kao empirijsko, korelaciono istraživanje. Cilj je da se utvrdi korelacija (povezanost) varijabli koje su postavljene kao značajne za predmet i problem istraživanja.

Zadaci istraživanja

U skladu sa navedenim ciljem istraživanja, postavljeni su sledeći zadaci istraživanja:

- 1) Utvrditi izraženost nastavničke samoprocene, samoeфикаsnosti, refleksije i autonomije. Ispitati da li se i koje individualne i profesionalne karakteristike ličnosti (pol, starost, materijalni status, godine staža, nivo obrazovanja, grupa nastavnih predmeta kojoj nastavnik pripada i stručno usavršavanje) javljaju kao determinante rezultata samoprocene nastavnika,

nastavničke refleksije, nastavničke autonomije i samoeфикаsnosti nastavnika;

- 2) Utvrditi da li samoeфикаsnost nastavnika značajno diferencira samoprocenu nastavničke profesije;
- 3) Ispitati da li nastavnička autonomija utiče na trenutnu samoprocenu nastavnika;
- 4) Utvrditi da li nastavnička refleksija predstavlja činilac diferencijacije nastavnika u njihovoj samoproceni;
- 5) Utvrditi ukupni uticaj modela ispitanih varijabli prema faktorima nastavničke samoprocene.

Hipoteze istraživanja

Na osnovu cilja istraživanja, moguće je postaviti opštu hipotezu koja glasi:
Ho – Pretpostavljamo da neke od ispitanih karakteristika nastavnika dovode do pojave distinktivnih obeležja u samoproceni nastavničke profesije.

Iz ovako postavljene opšte hipoteze, polazeći od zadataka istraživanja, možemo izvesti posebne hipoteze koje predstavljaju pretpostavke od kojih se pošlo prilikom realizacije istraživanja:

H1 – Pretpostavljamo da nastavnici visoko sebe samoprocenjuju u okviru svih konstrukata i pretpostavljamo da neke od individualnih i profesionalnih karakteristika ispitanika (pol, starost, materijalni status, godine staža, nivo obrazovanja, grupa nastavnih predmeta kojoj nastavnik pripada i stručno usavršavanje) imaju uticaja na pojavu distinktivnih obeležja u samoproceni nastavničke profesije, nastavničkoj autonomiji, nastavničkoj refleksiji i proceni samoeфикаsnosti nastavnika.

H2 - Pretpostavljamo da nastavnička samoeфикаsnost u značajnoj meri utiče na njihovu samoprocenu.

H3 – Pretpostavljamo da nezavisna varijabla nastavnička autonomija utiče na samoprocenu nastavnika.

H4 – Pretpostavljamo da nastavnička refleksija predstavlja činilac diferencijacije u nastavničkoj samoproceni.

H5 – Pretpostavljamo da neke od svih ispitivanih prediktorskih varijabli se pokazuju kao značajne u predikciji nastavničke samoprocene.

Varijable istraživanja

U okviru sprovedenog istraživanja definsane su varijable u skladu sa predmetom i ciljem istraživanja (slika 3).

Nezavisne varijable su:

- 1) *Individualne karakteristike ispitanika:*
 - Pol predstavlja individualno obeležje. U velikom broju istraživanja polna pripadnost predstavlja izvor varijacija, stoga je uključena i u naše istraživanje.
 - Starost
 - Materijalni status
 - Godine staža
 - Nivo obrazovanja
 - Grupa nastavnih predmeta kojoj nastavnik pripada
 - Stručno usavršavanje
- 2) *Nastavnička autonomija* – je merena skalom Nastavničke autonomije (Teaching Autonomy Scale) (Pearson & Hall, 1993), pri čemu se nastavnička autonomija definiše kao percepcija koju nastavnici imaju u vezi sa tim da li kontrolišu sebe i svoje radno okruženje. Nastavnička autonomija se uglavnom dovodi u vezu sa motivacijom nastavnika, njihovim zadovoljstvom prilikom obavljanja svog posla, stresom (sagorevanjem na poslu), profesionalnošću i profesionalnim razvojem i napredovanjem (Pearson & Moomaw, 2006). Ispitivani faktori nastavničke autonomije u upitniku su: nastavnička autonomija u odnosu na kurikulum i opšta autonomija nastavnika.
- 3) *Samoeфикаsnost* - je merena skalom Nastavničke samoeфикаsnosti (Teachers' Sense of Efficacy Scale – Short form (TSES-SF) (Moran & Hoy, 2001), pri čemu samoeфикаsnost obuhvata uverenje nastavnika o proceni sopstvenih sposobnosti da postigne željene rezultate u okviru učenickog angažmana i ishode učenja, čak i među onim učenicima koji mogu biti nezainteresovani ili nemotivisani (Bandura, 1977). Samoeфикаsnost predstavlja jednu od ličnih karakteristika nastavnika koja se dovodi u vezu sa kvalitetom nastave i brojnim pozitivnim obrazovnim ishodima (Klassen & Tze, 2014). Ispitivane varijable u okviru samoeфикаsnosti raspoređene su u tri faktora: samoeфикаsnost u angažovanju učenika; samoeфикаsnost u strategijama podučavanja i samoeфикаsnost u upravljanju razredom.
- 4) *Nastavnička refleksija* - je merena skalom Nastavničke refleksije (English language teacher reflection inventory (ELTRI)) (Akbari, Behzadpoor, & Dadvand, 2010), gde nastavnička refleksija predstavlja svojevrsan osvrt u određenim vremenskim intervalima na radni proces (Schon, 1987), u kom dolazi do osveščivanja i preispitivanja sopstvene prakse (Brookfield, 1995) sa ciljem traženja aktivnosti koje bi potencijalno trebalo sprovesti

u budućem radu (Drew & Bingham, 2001). Izdvojeni elementi refleksije u okviru ponuđenih ajtema su afektivna komponenta refleksije, metakognitivna komponenta refleksije i kognitivna komponenta refleksije.

Zavisna varijabla je *samoprocena nastavnika*. Samoprocena nastavnika je merena skalom Nastavničke samoprocene – (Self-assessment Instrument for Teacher Evaluation (SITE II)) (Akram & Zepeda, 2015), pri čemu se samoprocena nastavnika određuje kao procena vrednosti nečije performanse i identifikovanja jakih i slabih strana u cilju unapređenja ishoda učenja, kako nastavnika, tako i učenika (Klenowski, 1995). U okviru ove skale izdvajaju se četiri faktora samoprocene nastavnika: znanje nastavnika o nastavnom predmetu koji predaje; strategija i planiranje nastave; okruženje za učenje i efikasna komunikacija; procena sopstvenog rada.

Sve nezavisne varijable su ispitivane kao potencijalni prediktori samoprocene nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu.

1. INDIVIDUALNE KARAKTERISTIKE

- Pol
- Starost
- Materijalni status
- Godine radnog staža
- Nivo obrazovanja
- Stručno usavršavanje
- Grupa nastavnih predmeta
- Odabir seminara

2. NASTAVNIČKA AUTONOMIJA

- Autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum
- Opšta autonomija nastavnika

3. SAMOEFIKASNOST

- Efikasnost u angažovanju učenika
- Efikasnost u strategijama podučavanja
- Efikasnost u upravljanju razredom

4. REFLEKSIJA

- Afektivni element refleksije
- Metagoknitivni element refleksije
- Kognitivni element refleksije

S
A
M
O
P
R
O
C
E
N
A

N
A
S
T
A
V
N
I
K
A

Slika 3

Dizajn varijabli

Uzorak i procedura istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 310 ispitanika, od čega je 80% ženskih i 20% muških ispitanika. Prosečna starost ispitanika iznosila je 43.26 godina ($SD=9.13$), pri čemu je prosečna starost ispitanica 43.21 godine ($SD=8.80$), dok je prosečna

starost ispitanika 43.48 (SD=10.42). Ispitanici su bili nastavnici predmetne i razredne nastave 16 osnovnih škola u Novom Sadu. Najveći procenat nastavnika uključenih u ispitivanje ima između 15 i 25 godina radnog staža, njih 108 (34.8%); zatim između 5 i 15 godina, njih 85 (27.4%); preko 25 godina radnog staža ima 64 nastavnika (20.6%) i njih 53 ima od 1 do 5 godina radnog staža (17.1%). U odnosu na pol primetno je da najviše ispitanica ženskog pola je u rasponu od 15 do 25 godina radnog staža, njih 86 (34.7%), zatim 71 ispitanica ima od 5 do 15 godina radnog staža (28.6%), preko 25 godina radnog staža imaju 53 ispitanice (21.4), dok njih 38 (15.3%) se nalazi u intervalu od 1 do 5 godina radnog staža. Kod muških ispitanika, rezultati pokazuju da je situacija nešto drugačija. U rasponu od 15 do 25 radnog staža nalazi se njih 22 (35.5%), sledi interval od 1 do 5 godina radnog staža, sa 15 ispitanika (24.2%), zatim njih 14 ima od 5 do 15 godina radnog staža (22.6%), dok 11 ispitanika ima preko 25 godina radnog staža (17.7%). Kada je reč o obrazovnom nivou ispitanika, njih 192 (61.9%) ima završene osnovne studije, 110 ispitanika (35.5%) master studije, dok 8 ispitanika (1.3%) ima završene specijalističke i doktorske studije. Analizirajući nivo obrazovanja u odnosu na pol, možemo da konstatujemo da najviše ispitanica ima završene osnovne studije, njih 167 (67.3%), sledi 76 ispitanica sa završenim master studijama (30.6%), zatim 3 ispitanice imaju završene doktorske studije (1.2%) i 2 ispitanice imaju završene specijalističke studije (0.8%). Kada je reč o ispitanicima, najviše njih je završilo master studije, 34 (54.8%), njih 25 je završilo osnovne studije (40.3%), 2 ispitanika završila su specijalističke studije (3.2%) i 1 ispitanik ima završene doktorske studije (1.6%). Upitani za svoje materijalno stanje, najveći broj ispitanika, njih 266 (85.8%) smatra da je njihovo materijalno stanje „kao kod većine”, 26 ga procenjuje „kao lošije u odnosu na druge” (8.4%), dok njih 18 percipira svoje materijalno stanje kao bolje u odnosu na druge (5.8%). Od ukupnog uzorka u istraživanju su učestvovala 102 nastavnika razredne nastave – učitelji (32.9%), dok su ostatak činili nastavnici predmetne nastave, njih 208 (67.1%). 101 nastavnik iz grupe društvenih predmeta (32.6%), 59 nastavnika iz grupe prirodnih predmeta (19%), 31 nastavnik iz grupe predmeta umetnosti i sporta (10%), 17 nastavnika iz grupe praktičnih nastavnih predmeta (5.5%). Kada je reč o razlikama prema polu u odnosu na grupu nastavnih predmeta koju predaju, među ispitanicama najviše je nastavnica razredne nastave, njih 97 (39.1%), slede nastavnice čiji predmet pripada grupi društvenih nauka, njih 81 (32.7%), 45 nastavnica čiji predmet pripada grupi prirodnih nauka (18.1%), 18 nastavnica čiji predmet pripada grupi umetnosti i sporta (7.3%) i 7 nastavnica čiji predmet pripada grupi praktičnih nastavnih predmeta (2.8%). Kada je reč o ispitanicima muškog pola, najviše je njih čiji predmet pripada društvenim naukama 20 (32.3%),

slede nastavnici čiji predmet pripada grupi prirodnih nauka, njih 14 (22.6%), 13 nastavnika čiji predmet pripada grupi predmeta umetnosti i sporta (21%) i 10 nastavnika čiji predmet pripada grupi praktičnih nastavnih predmeta (16.1%), dok je nastavnika razredne nastave – učitelja, svega 5 (8.1%). Dalje, rezultati istraživanja pokazuju da kada je reč o stručnom usavršavanju nastavnika, njih 196 ispitanika (63.2%) pohađa 1 do 2 seminara godišnje, 109 (35.2%) pohađa 3 do 5 seminara godišnje, dok njih 5 (1.6%) ne pohađa seminare stručnog usavršavanja. U skladu sa tim, ispitanici su odgovarali i na pitanje o načinu odabira seminara stručnog usavršavanja koje pohađaju, gde se njih 156 (50.3%) izjasnilo „da seminar biraju sami”, ali ih pohađaju isključivo ukoliko ih ustanova finansira. 98 ispitanika (31.6%) pohađa isključivo one seminare koje im ustanova odabere i obezbedi, dok 56 ispitanika (18.1%) samostalno bira i finansira seminare stručnog usavršavanja (tabela 7).

Tabela 7

Deskriptivne karakteristike uzorka (n=310)

Pol ispitanika

Ženskih ispitanika 248 (80%)

Muških ispitanika 62 (20%)

Starost ispitanika (Mean ± SD)

43.26±9.13

Materijalno stanje

Lošije u odnosu na kolege 26 (8.4%)

Kao kod većine kolega 266 (85.8%)

Bolje od većine kolega 18 (5.8%)

Godine radnog staža

1-5 godina radnog staža 53 (17.1%)

5-15 godina radnog staža 85 (27.4%)

15-25 godina radnog staža 108 (34.8%)

Preko 25 godina radnog staža 64 (20.6%)

Nivo obrazovanja

Osnovne studije 192 (61.9%)

Master studije 110 (35.5%)

Specijalističke studije 4 (1.3%)

Doktorske studije 4 (1.3%)

Grupa nastavnih predmeta koje predaje

Učitelji - učiteljice 102 (32.9%)

Društvene nauke 101 (32.6%)

Prirodne nauke	59 (19%)
Umetnost i sport	31 (10%)
Praktični predmeti	17 (5.5%)
<u>Stručno usavršavanje</u>	
Ne pohađa seminare	5 (1.6%)
1-2 seminara godišnje	196 (63.2%)
3-5 seminara godišnje	109 (35.2%)
<u>Odabir seminara</u>	
Samostalno biraju i finansiraju	56 (18.1%)
Samostalno biraju, ustanova finansira	156 (50.3%)
Ustanova bira i finansira	98 (31.6%)

Istraživanje je sprovedeno u periodu januar – septembar 2020.godine u osnovnim školama na teritoriji Novog Sada. Korišćena je tehnika anketiranja i skaliranja, ispitanicima su data uputstva i objašnjena im je svrha istraživanja. Ispitanici su u pisanoj formi popunjavali instrument, anonimno i dobrovoljno. Nakon popunjavanja, podaci su pripremljeni za statističku obradu.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju je primenjena deskriptivna metoda i metoda teorijske analize. Od tehnika je primenjeno anketiranje putem pisanog upitnika. Sa ciljem dobijanja što relevantnijih podataka izabrani su sledeći instrumenti:

Upitnik o socio-demografskim karakteristikama ispitanika, kreiran je za potrebe ovog istraživanja, a njime su prikupljeni podaci o ličnim i profesionalnim karakteristikama ispitanika (pol, godine starosti, dužina radnog staža, nivo obrazovanja, procena materijalnog stanja, oblast rada, kontinuitet stručnog usavršavanja i način njihovog odabira).

Za ispitivanje nastavničke samoprocene upotrebljena je skala *Nastavničke samoprocene - Self-assessment Instrument for Teacher Evaluation (SITE II)* (Akram & Zepeda, 2015). Prvobitno razvijena skala SITE obuhvatala je šest faktora i 31 ajtem. Usled niske pouzdanosti subskala (koeficijent Kronbahove alfe iznosio je između .60 i .70), skala je revidirana na 28 ajtema i petofaktorsko rešenje (Akram & Zepda, 2015). Autori izdvajaju sledeće faktore: znanje o nastavnom predmetu koji predaje; strategija i planiranje nastave; procena sopstvenog rada; okruženje za učenje; efikasna komunikacija. Budući da su Akram

i Zepda (2015) nakon sprovedene validacije utvrdili da su se tri tvrdnje pokazale kao nedeskriminišuće, po uzoru na njih i mi smo se opredelili za revidiranu verziju upitnika. Nastavnici predmetne i razredne nastave imali su zadatak da se izjasne o stepenu slaganja sa tvrdnjama na petostepenoj Likertovoj skali pri čemu je 1 označavao nikada, a 5 uvek. Primeri ponuđenih ajtema su: „Sprovodim provere znanja kako bih pratio-la učenikovo postignuće” i „Uvažavam individualne razlike među učenicima i shodno tome ih poučavam”. Na našem uzorku, pouzdanost se pokazala kao zadovoljavajuća, merena je po subskalama Kronbahovim alfa koeficijentom i kreće se u rasponu od .743 do .899. Eksploratornom faktorskom analizom, ekstrahovana su 4 faktora (znanje o nastavnom predmetu koji predaje; strategija i planiranje nastave; okruženje za učenje i efikasna komunikacija; procena sopstvenog rada) koja međusobno koreliraju umereno i pozitivno. Iz ovoga možemo da zaključimo da se skala SITE II može koristiti u modifikovanoj verziji od 26 ajtema i četvorofaktorskom strukturom instrumenta.

Kako bismo ispitali stepen autonomije nastavnika, koristili smo skalu *Nastavničke autonomije (Teaching Autonomy Scale)* (Pearson & Hall, 1993). Skala obuhvata 18 ajtema koje autori raspoređuju u četiri kategorije: odabir aktivnosti i materijala u nastavi; standardi ponašanja u učionici; planiranje i programiranje nastave (autonomija u odnosu na plan i program nastave); samostalno donošenje odluka na poslu. Prva i treća kategorija potpadaju pod faktor definisan kao autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum, a druga i četvrta kategorija pod faktor opšta autonomija nastavnika. Obe skale imaju visok stepen pouzdanosti ($\alpha=.81$ i $\alpha=.85$), a međusobna korelacija skala iznosi $r=.28$. Jedanaest ajtema se odnosi na visok stepen autonomije u radu, dok se ostali odnose na nizak stepen autonomije u radu. U istraživanju koje su sprovedeli Pirson and Momav (2006) stepen pouzdanosti na obe skale iznosio je $\alpha=.80$, a korelacija među subskalama bila je $r=.49$. U istraživanju je upotrebljena četvorostepena Likertova skala, pri čemu je 1 označavao potpuno netačno, a 4 potpuno tačno. Primeri ponuđenih ajtema su: „U nastavi koristim vlastite smernice i procedure“ i „Na časovima, imam nedovoljnu kontrolu nad načinom upotrebe prostora u kojem radim“. Na našem uzorku, eksploratornom faktorskom analizom ekstrahovana su tri faktora, ali usled niske pouzdanosti jedne subskale, upotrebljena je skraćena verzija ovog instrumenta, sa 10 ajtema koji su kao i u izvornom upitniku (Pearson & Hall, 1993), raspoređeni u dva faktora (autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum i opšta autonomija nastavnika).

Za ispitivanje samoeфикаsnosti nastavnika upotrebljena je *Skala za merenje samoeфикаsnosti - Teachers' Sense of Efficacy Scale – Short form* (TSES-SF; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Skala se sastoji od 12 ajtema koji

su raspoređeni u tri faktora: (1) efikasnost u angažovanju učenika (primer ajtema: „Koliko toga možete da učinite kako biste naveli svoje učenike da veruju da mogu biti uspešni u školskim aktivnostima?”), (2) efikasnost u strategijama podučavanja (primer ajtema: „U kojoj meri možete da koristite različite strategije ocenjivanja?”), i (3) efikasnost u upravljanju razredom (primer ajtema je: „Koliko toga možete da uradite da smirite učenika koji je bučan i ometa čas?”). Nastavnici su se izjašnjavali u okviru devetostepene Likertove skale, pri čemu 1 označava nimalo, a 9 u najvećoj meri, a stepen pouzdanosti skale je visok i iznosi $\alpha=.90$. Pouzdanost, faktorska struktura i validnost ove skale ispitana je i na uzorku nastavnika u Srbiji. Dobijeno je trofaktorsko rešenje, sa odgovarajućim stepenom pouzdanosti (Ninković i Knežević Florić, 2018).

Poslednji instrument u ovom istraživanju koji je korišćen u okviru upitnika, bila je *Skala za ispitivanje nastavničke refleksije (English language teacher reflection inventory (ELTRI))* (Akbari, Behzadpoor, & Dadvand, 2010). Prvobitna verzija skale obuhvatala je 42 ajtema i šest faktora. Usled niske pouzdanosti subskala, skala je revidirana na 29 ajtema i petofaktorsko rešenje (Akbari, Behzadpoor, & Dadvand, 2010). Autori izdvajaju sledeće faktore: praktični, afektivni, kognitivni, kritički i metakognitivni, u okviru kojih svi ajtemi imaju statistički značajna zasićenja na svom faktoru ($p\text{-value} _ .001$) (Akbari, Behzadpoor, & Dadvand, 2010). Revidirana i validirana verzija upitnika korišćena je i u našem istraživanju. Ispitanici su imali zadatak da se izjasne o stepenu učestalosti navedenih tvrdnji, na petostepenoj Likertovoj skali, pri čemu 1 označava nikad, a 5 označava uvek. Primeri ponuđenih ajtema su: „Pitam svoje učenike da li im se sviđa nastavni zadatak ili ne“ i „Diskutujem o praktičnim i teorijskim pitanjima sa kolegama“. Validacijom skale na našem uzorku, pouzdanost prve tri subskale (afektivne, metakognitivne i kognitivne) bila je zadovoljavajuća, dok se pouzdanost četvrte subskale (praktičnog elementa refleksije nastavnika) pokazala kao niska, te se ona nije koristila u daljem postupku. Upotrebljena je skala Nastavničke refleksije (ELTRI) u skraćenom obliku sa 23 ajtema i tri faktora (Malčić i Marić Jurišin, 2022).

Statistička obrada podataka

Prvo je izvršena priprema podataka za kompjutersku obradu. Pregledom varijabli, urađena je provera potpunosti dobijenih podataka. Nakon analize, u skladu sa varijablama istraživanja i svrhom potrebne analize, odabrani su statistički postupci. Analiza rezultata je rađena uz pomoć programskog paketa SPSS 20.0.

Faktorska analiza je sprovedena u programskom paketu SPSS 20.0. Latentna struktura svih upitnika je proverena eksplorativnom faktorskom analizom, primenom modela glavnih komponenti i Promax rotacije faktora. U dalje analize nisu uključeni oni ajtemi čiji komunaliteti ne prelaze .30 i koji imaju kros zasićenja na dva ili više faktora. Za sprovođenje paralelne analize korišćen je program Faktor (Factor 10.9.02) koji su kreirali Lorenzo-Seva i Fernando (2006).

Deskriptivne karakteristike uzorka i ispitivanih varijabli predstavljene su merama deskriptivne statistike: aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (SD), minimum (Min.), maksimum (Maks.), spljoštenost i zakošenost distribucije (Skjunis i Kurtozis), dok su pojedina pitanja višestrukog tipa analizirana na osnovu frekvenci (f) i procenata (%) zastupljenosti ponuđenih odgovora.

Korišćen je t-test za nezavisne uzorke, kao i Hi-kvadrat test, kao odgovarajuća neparametrijska tehnika u slučaju ispitivanja kategorijalnih podataka.

U cilju ispitivanja efekta grupa nezavisnih varijabli na zavisnu varijablu u istraživanju, primenjivana je multivarijatna analiza varijanse (MANOVA), u okviru koje su testirane razlike među grupama na kontinuiranim zavisnim varijablama. Nakon utvrđivanja multivarijatnih, ispitivani su univarijatni efekti primenom post hoc LSD testova.

Za proveru prediktivne uloge grupe prediktorskih varijabli na kontinuiranu kriterijumsku varijablu primenjena je višestruka regresiona analiza.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kako bi se ostvario cilj istraživanja prikazani su pre svega deskriptivni pokazatelji svih ispitanih skala (samoprocene nastavnika, nastavničke autonomije, nastavničke refleksije i nastavničke samoeфикаsnosti) u cilju sticanja uvida u stepen izraženosti svake od navedenih varijabli. Nakon toga je ispitano da li i na koji način individualne karakteristike ličnosti ostvaruju uticaj na svaku od ispitivanih varijabli (nastavničku samoprocenu, nastavničku samoeфикаsnost, nastavničku refleksiju i nastavničku autonomiju), a nakon toga smo višestrukom regresionom analizom ispitivali pojedinačno uticaje grupisanih nezavisnih varijabli: individualnih karakteristika ispitanog uzorka, samoeфикаsnosti nastavnika, nastavničke autonomije i nastavničke refleksije na zavisnu varijablu nastavnička samoprocena. Na kraju je ispitan i ukupni uticaj modela ispitanih varijabli prema izdvojenim faktorima nastavničke samoprocene (okruženje za učenje i ефикасна komunikacija, procena sopstvenog rada, strategije i planiranje nastave i znanja o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje).

Deskriptivni pokazatelji ispitanih skala

Samoprocena nastavnika (*SITE II*) predstavljena je jednoajtemskim merama u vidu petostepene skale procene pri čemu je teorijski maksimum ovih skala 5, kao i onaj koji je empirijski ostvaren. Empirijski minimum se kreće u rasponu od 1.57 do 3. Pokazatelji oblika distribucije ovih varijabli su u granicama preporučenog za normalnu distribuciju te shodno tome nije bila potrebna transformacija varijabli (tabela 8).

Tabela 8

Deskriptivni podaci za samoprocenu nastavnika

Samoprocena	N	Min.	Maks.	AS	SD	Skjunis		Kurtozis	
						Statistik	SE	Statistik	SE
Okruženje za učenje i efikasna komunikacija	310	3	5	4.67	.42	-1.53	.14	1.94	.28
Procena sopstvenog rada	310	1.57	5	4.33	.56	-.34	.14	3.25	.28
Strategija i planiranje nastave	310	2.71	5	4.28	.49	-.47	.14	3.25	.28
Znanje o nastavnom predmetu koji predaje	310	1.75	5	4.48	.46	-1.1	.14	3.06	.28
SE – standardna greška									

Uvidom u tabelu 8 možemo da zaključimo da nastavnici sebe visoko samoprocenjuju u okviru svakog od izdvojenih faktora. Sebe vide kao uspešne u stvaranju okruženja za učenje i efikasnoj komunikaciji (AS=4.67); smatraju da imaju adekvatno znanje o nastavnom predmetu koji predaju (AS=4.48); visoko procenjuju sopstveni rad (AS=4.33), dok najniži skor pokazuju na subskali strategije i planiranje nastave, ali je on i dalje iznadprosečan (AS=4.28), što znači da nastavnici visoko sebe procenjuju i u ovom segmentu.

Samoefikasnost nastavnika (*TSES-SF*) obuhvata skorove na devetostepenoj skali procene, pri čemu je teorijski maksimum 9, što je u skladu sa maksimumom koji je empirijski ostvaren. Empirijski minimum se kreće u rasponu od 2.50 do 4. Skjunis i Kurtozis su u granicama preporučenog za normalnu distribuciju, te nije potrebno vršiti nikakvu transformaciju (tabela 9).

Tabela 9

Deskriptivni podaci za samoeфикаsnost nastavnika

Samoeфикаsnost	N	Min.	Maks.	AS	SD	Skjunis		Kurtozis	
						Statistik	SE	Statistik	SE
Eфикаsnost u angažovanju učenika	310	3.25	9	6.58	1.14	-.33	.14	-.31	.28
Eфикаsnost u upravljanju razredom	310	2.5	9	7.09	1.29	-.93	.14	.92	.28
Eфикаsnost u strategijama podučavanja	310	4	9	7.25	.97	-.5	.14	.03	.28

SE – standardna greška

Možemo da zaključimo da kada je reč o percipiranoj samoeфикаsnosti, ispitani nastavnici takođe prikazuju visoke skorove, odnosno smatraju sebe izuzetno eфикаsnim u strategijama podučavanja (AS=7.25); eфикасни su u upravljanju razredom (AS=7.09), dok najniži skor, ali i dalje iznadprosečan, pokazuju na skali eфикаsnost u angažovanju učenika (AS=6.58).

Upitnik za nastavničku refleksiju (*ELTRI*) obuhvata skorove na petostepenoj skali procene. Na našem uzorku ostvaren empirijski maksimum je u skladu sa teorijskim, kreće se od 4.86 do 5. Empirijski minimum je u intervalu od 1.14 do 1.78. Prema strožem kriterijumu ± 1 , a prema blažem ± 2 pokazatelji oblika distribucije su u granicama preporučenog te nije potrebna transformacija varijabli (tabela 10).

Tabela 10

Deskriptivni podaci za nastavničku refleksiju

Refleksija	N	Min.	Maks.	AS	SD	Skjunis		Kurtozis	
						Statistik	SE	Statistik	SE
Afektivna komponenta	310	1.78	5	3.87	.60	-.46	.14	.42	.28
Matakognitivna komponenta	310	1.43	5	3.37	.79	-.03	.14	-.42	.28
Kognitivna komponenta	310	1.14	4.86	3.23	.73	-.01	.14	-.56	.28

SE – standardna greška

Analizom dobijenih rezultata na subskalama nastavničke refleksije, možemo da kažemo da se nastavnici vide kao iznadprosečno uspešni u sve tri

komponente refleksije, sa najnižim skorom na kognitivnoj komponenti ($AS=3.23$). Ipak, važno je napomenuti da su dobijeni rezultati nastavničke refleksije prosečno niži u odnosu na rezultate na skalama nastavničke samoprocene i samoeфикаsnosti nastavnika.

Upitnik nastavničke autonomije (*Teaching Autonomy Scale*) obuhvata skorove na petostepenoj skali procene, pri čemu se empirijski maksimum kreće u intervalu od 4 do 5, dok je empirijski minimum u intervalu od 1 do 2. Spljoštenost/izduženost i nagnutost/zakrivljenost distribucije su u granicama preporučenog za normalnu distribuciju te ih nije potrebno transformisati (tabela 11).

Tabela 11

Deskriptivni podaci za nastavničku autonomiju

Autonomija	N	Min.	Maks.	AS	SD	Skjunis		Kurtosis	
						Statistik	SE	Statistik	SE
Autonomija u odnosu na kurikulum	310	1.2	4	3.05	.56	-.64	.14	.67	.28
Opšta autonomija	310	2	5	3.66	.67	.04	.14	-.62	.28

SE – standardna greška

Uvidom u tabelu 11 možemo da zaključimo da nastavnici visoko percipiraju autonomiju u radu, s tim što je opšta autonomija nešto veća ($AS=3.66$), nego autonomija u odnosu na kurikulum ($AS=3.05$), ali rezultati obe subskale su iznadprosečni. Upoređivanjem sa ostalim ispitanim skalama, možemo da kažemo da su nastavnička autonomija, kao i nastavnička refleksija pokazale nešto manju izraženost, nego nastavnička samoprocena i nastavnička samoeфикаsnost.

Korelacija individualnih karakteristika u odnosu sa postavljenim varijablama

Samoprocena nastavnika i individualne karakteristike

Polne razlike na subskalama procene proveravane su multivarijatom analizom varijanse (MANOVA). Dobijeni rezultati ukazuju da model u celini nije statistički značajan ($F(4,305) = 2.33$, $p=.06$, Wilks' Lambda=.97).

Na subskalama samoprocene multivarijatom analizom varijanse proveravane su godine radnog staža. Na osnovu dobijenih rezultata model u celini nije statistički značajan ($F(12,801.95) = 1.31$, $p=.207$, Wilks' Lambda=.95).

Multivarijatom analizom varijanse proveravan je nivo obrazovanja (osnovne i master, specijalističke i doktorske studije) nastavnika u korelaciji sa njihovom samoprocenom. Ispitanici koji su imali završene specijalističke i doktorske studije su pripojeni uzorku ispitanika koji su završili master studije usled male zastupljenosti ispitanika iz tih kategorija. Model se u celini pokazuje statistički značajnim što ukazuje na to da postoji statistički značajna razlika u odnosu na postignut obrazovni nivo nastavnika ($F(4,305) = 3.29, p=.01$, Wilks' Lambda=.96). Uprkos tome što je model u celini značajan, razlike među pojedinačnim faktorima se ne očitavaju usled neujednačene varijanse (tabela 12).

Tabela 12

Multivarijadni efekti nivoa obrazovanja ispitanika u odnosu na njihovu samoprocenu

Faktori	nivo studija	N	AS	SD	df1	df2	F	p
Okruženje za učenje i efikasna komunikacija	osnovne	192	4.68	.39	1	309	.44	.51
	master	118	4.65	.46				
Procena sopstvenog rada	osnovne	192	4.37	.50	1	309	3.12	.08
	master	118	4.26	.64				
Strategija i planiranje nastave	osnovne	192	4.25	.50	1	309	1.96	.16
	master	118	4.33	.48				
Znanje o nastavnom predmetu koji predaje	osnovne	192	4.49	.43	1	309	0.2	.88
	master	118	4.48	.50				

Na subskalama samoprocene, multivarijatom analizom varijanse vršena je analiza zadovoljstva ispitanika u odnosu na njihovo materijalno stanje. Na osnovu dobijenih rezultata, možemo konstatovati da model u celini nije statistički značajan ($F(8,608)=1.36, p=.21$, Wilks' Lambda=.96), što znači da varijabla materijalno stanje ne utiče na nastavničku samoprocenu.

Kada je reč o grupi nastavnih predmeta koju nastavnici predaju multivarijatom analizom varijanse utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika na nivou modela u celini ($F(16,923.26)=2.45, p=.001$, Wilks' Lambda=.88). Kada su rezultati posmatrani zasebno prema faktorima, univarijatom analizom varijanse oni pokazuju da je grupa nastavnih predmeta koje nastavnik predaje statistički značajno povezana sa faktorom procena sopstvenog rada nastavnika (tabela 13).

Tabela 13

Univarijatni efekti grupe nastavnih predmeta koje nastavnik predaje na subskalu procena sopstvenog rada

Faktori	df1	df2	F	p
Okruženje za učenje i efikasna komunikacija	4	306	2.21	.07
Procena sopstvenog rada	4	306	4.41	.002
Strategija i planiranje nastave	4	306	1.1	.37
Znanje o nastavnom predmetu koji predaje	4	306	1.35	.25

Uvidom u LSD i sheffe post hoc test registruje se da postoji statistički značajna razlika između nastavnika koji predaju društvene nauke i nastavnika koji predaju umetnost i sport ($p=.01$); nastavnika koji predaju prirodne nauke i nastavnika koji predaju umetnost i sport ($p=.02$); nastavnika koji predaju umetnost i sport i nastavnika razredne nastave ($p=.00$); nastavnika koji predaju praktične nastavne predmete i nastavnika razredne nastave ($p=.02$) (tabela 14).

Tabela 14

Testiranje razlika među grupama: sheffe post-hoc test

Faktor	(I) grupa nastavnih predmeta	(J) grupa nastavnih predmeta	Razlika između AS parova (I-J)	Standardna greška	P
Samoprocena sopstvenog rada	Društvene nauke	prirodne nauke	.008	.09	.93
		umetnost i sport	.28*	.11	.01
		praktični np	.19	.14	.18
		nastavnik razredne nastave	-.15	.08	.05
	Prirodne nauke	društvene nauke	-.01	.09	.93

	umetnost i sport	.27*	.12	.02
	praktični np	.18	.15	.22
	nastavnik razredne nastave	-.16	.09	.08
Umetnost i sport	društvene nauke	-.28*	.11	.01
	prirodne nauke	-.27*	.12	.02
	praktični np	-.09	.16	.59
	nastavnik razredne nastave	-.43*	.11	.00
Praktični nastavni predmeti	društvene nauke	-.19	.14	.18
	prirodne nauke	-.18	.15	.22
	umetnost i sport	.09	.16	.59
	nastavnik razredne nastave	-.34*	.14	.02
Nastavnik razredne nastave	društvene nauke	.15	.08	.05
	prirodne nauke	.16	.09	.08
	umetnost i sport	.43*	.11	.00
	praktični np	.34*	.14	.02

*p<.05

Uvidom u tabelu 15 možemo da primetimo da nastavnici koji predaju predmete u okviru društvenih nauka bolje procenjuju svoj rad u odnosu na nastavnike čiji delokrug rada pokriva umetnost i sport. Takođe i nastavnici čiji predmeti pripadaju grupi prirodnih nauka svoj rad vide kao bolji u odnosu na nastavnike koji predaju grupu predmeta umetnost i sport. Rezultati dalje pokazuju

(tabela 15) da nastavnici razredne nastave procenjuju svoj rad kao bolji u odnosu na nastavnike praktičnih nastavnih predmeta i nastavnika iz oblasti umetnosti i sporta.

Tabela 15

Deskriptivni pokazatelji za varijablu grupa nastavnih predmeta koju nastavnik predaje

	Grupa nastavnih predmeta	AS	SD	N
Okruženje za učenje i efikasna komunikacija	društvene nauke	4.72	.37	101
	prirodne nauke	4.57	.50	59
	umetnost i sport	4.63	.52	31
	praktični np	4.53	.44	17
	nastavnik razredne nastave	4.72	.35	102
	Ukupno	4.67	.42	310
Procena sopstvenog rada	društvene nauke	4.33	.59	101
	prirodne nauke	4.31	.43	59
	umetnost i sport	4.04	.86	31
	praktični np	4.13	.51	17
	nastavnik razredne nastave	4.47	.44	102
	Ukupno	4.33	.56	310
Strategija i planiranje nastave	društvene nauke	4.27	.51	101
	prirodne nauke	4.18	.47	59
	umetnost i sport	4.28	.57	31
	praktični np	4.29	.58	17
	nastavnik razredne nastave	4.34	.44	102
	Ukupno	4.28	.49	310
Znanje o nastavnom predmetu koji predaje	društvene nauke	4.55	.40	101
	prirodne nauke	4.39	.57	59
	umetnost i sport	4.44	.49	31
	praktični np	4.43	.53	17
	nastavnik razredne nastave	4.50	.41	102
	Ukupno	4.48	.46	310

Analizom varijable stručno usavršavanje koja je na subskalama samoprocene proveravana multivarijantnom analizom varijanse (MANOVA) možemo da zaključimo da je model u celini statistički značajan ($F(8,608)=3.07$, $p=.002$, Wilks' Lambda=.92). Kada su rezultati posmatrani zasebno prema faktorima, univarijantnom analizom varijanse rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između stručnog usavršavanja nastavnika i njihove samoprocene (tabela 16). Statistički značajna razlika evidentirana je na faktorima okruženje za učenje i efikasna komunikacija ($p=.05$), procena sopstvenog rada ($p=.00$) i faktoru znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje ($p=.00$) (tabela).

Tabela 16

Univarijantni efekti varijable stručno usavršavanje u odnosu na nastavničku samoprocenu

Faktori	df1	df2	F	p
Okruženje za učenje i efikasna komunikacija	2	308	2.93	.05
Procena sopstvenog rada	2	308	7.29	.00
Strategija i planiranje nastave	2	308	1.69	.19
Znanje o nastavnom predmetu koji predaje	2	308	8.57	.00

Uvidom u LSD i post hoc test registruje se da na faktoru okruženje za učenje i efikasna komunikacija postoji statistički značajna razlika među ispitanicima koji seminare stručnog usavršavanja pohađaju jednom do dva puta godišnje i od tri do pet puta godišnje (tabela 17). Na faktoru samoprocena sopstvenog rada postoji statistički značajna razlika ispitanika koji nisu pohađali seminare stručnog usavršavanja u odnosu na one koji su pohađali jedan do dva seminara godišnje kao i u odnosu na one koji su pohađali tri do pet seminara godišnje. Na istom faktoru registruju se statistički značajne razlike nastavnika koji su pohađali jedan do dva seminara godišnje u odnosu na nastavnike koji su pohađali tri do pet seminara godišnje. Kada je reč o četvrtom faktoru – znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje zabeleženo je postojanje statistički značajne razlike nastavnika koji ne pohađaju seminare stručnog usavršavanja u odnosu na nastavnike koji pohađaju jedan do dva seminara godišnje i u odnosu na nastavnike koji pohađaju tri do pet seminara godišnje. Takođe je zabeleženo i postojanje statistički značajne razlike između nastavnika koji pohađaju jedan do

dva seminara godišnje u odnosu na nastavnike koji pohađaju tri do pet seminara godišnje.

Tabela 17

Testiranje razlika među grupama: sheffe post-hoc test

Faktor	(I) stručno usavršavanje	(J) stručno usavršavanje	Razlika između AS parova (I- J)		
			Standardna greška	p	
Okruženje za učenje i efikasna komunikacija	ne	1 do 2 godišnje	-.19	.19	.31
		3 do 5 godišnje	-.29	.19	.12
	1 do 2 godišnje	ne	.19	.19	.31
		3 do 5 godišnje	-.10	.05	.04
	3 do 5 godišnje	ne	.29	.19	.12
		1 do 2 godišnje	.10	.05	.04
Procena sopstvenog rada	ne	1 do 2 godišnje	-.68	.25	.01
		3 do 5 godišnje	-.84	.25	.00
	1 do 2 godišnje	ne	.68	.25	.01
		3 do 5 godišnje	-.16	.07	.02
	3 do 5 godišnje	ne	.84	.25	.00
		1 do 2 godišnje	.16	.07	.02
Znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje	ne	1 do 2 godišnje	-.59	.20	.00
		3 do 5 godišnje	-.73	.20	.00
	1 do 2 godišnje	ne	.59	.20	.00
		3 do 5 godišnje	-.14	.05	.01
	3 do 5 godišnje	ne	.73	.20	.00
		1 do 2 godišnje	.14	.05	.01

Uvidom u tabelu 18 možemo da konstatujemo da nastavnici koji pohađaju tri do pet seminara godišnje pridaju veći značaj okruženju za učenje i efikasnjoj komunikaciji u razredu u odnosu na nastavnike koji pohađaju jedan do dva seminara godišnje. Nastavnici koji pohađaju tri do pet seminara godišnje svoj rad

procenjuju kao bolji u odnosu na one koji pohađaju jedan do dva seminara godišnje i nastavnike koji ne pohađaju seminare stručnog usavršavanja. Nastavnici koji pohađaju tri do pet seminara godišnje procenjuju svoje znanje o nastavnom predmetu koji predaju kao bolje u odnosu na nastavnike koji pohađaju seminare jednom do dva puta godišnje i nastavnike koji ne pohađaju seminare.

Tabela 18

Deskriptivni pokazatelji za varijablu stručno usavršavanje nastavnika

	stručno usavršavanje	AS	SD	N
Okruženje za učenje i efikasna komunikacija	ne	4.45	.43	5
	1 do 2 godišnje	4.64	.46	196
	3 do 5 godišnje	4.74	.30	109
	Ukupno	4.67	.42	310
Procena sopstvenog rada	ne	3.60	.30	5
	1 do 2 godišnje	4.28	.54	196
	3 do 5 godišnje	4.44	.51	109
	Ukupno	4.33	.56	310
Znanje o nastavnom predmetu koji nastavnici predaje	ne	3.85	.55	5
	1 do 2 godišnje	4.44	.47	196
	3 do 5 godišnje	4.58	.39	109
	Ukupno	4.48	.46	310

Na subskalama samoprocene, multivarijatnom analizom varijanse analiziran je i način odabira seminara stručnog usavršavanja kod ispitanika. Na osnovu dobijenih rezultata možemo konstatovati da model u celini nije statistički značajan ($F(8,608)=1.91$, $p=.06$, Willks' Lambda=.95). Iz ovoga možemo da zaključimo da varijabla odabir seminara ne utiče na nastavničku samoprocenu.

Varijabla godine života ostvaruje statistički značajnu povezanost samo sa trećim faktorom samoprocene - strategija i planiranje nastave ($r=-.146$, $p=.01$) što znači da sa povećanjem broja godina života opada skor na faktoru strategija i planiranje nastave na skali samoprocene.

Nastavnička samoeфикаsnost i individualne karakteristike

Na subskali samoeфикаsnosti proveravana je varijabla polne razlike, multivarijatnom analizom varijanse, MANOVA. Na osnovu dobijenih rezultata, možemo konstatovati da model u celini nije statistički značajan ($F(3,306)=1.55$, $p=.20$, Wilks' Lambda=.98). Iz ovoga možemo da zaključimo da varijabla pol ne utiče na stepen samoeфикаsnosti nastavnika.

Na subskalama samoefikasnosti, multivarijatnom analizom varijanse, MANOVA, analizirana je varijabla godine radnog staža. Analizom rezultata, možemo da konstatujemo da model u celini nije statistički značajan ($F(9,740)=1.07$, $p=.38$, Wilks' Lambda=.97). Uzimajući u obzir dobijene rezultate možemo da zaključimo da varijabla godine radnog staža, ne utiče na stepen samoefikasnosti nastavnika.

Analizom promenljive varijable nivo obrazovanja, na subskalama samoefikasnosti, multivarijatnom analizom varijanse, MANOVA, rezultati pokazuju da model u celini ne ostvaruje statistički značajne razlike ($F(3,306)=1.39$, $p=.25$, Wilks' Lambda=.99). Na osnovu uvida u dobijene rezultate možemo da kažemo da nivo obrazovanja ne utiče na percipiran stepen samoefikasnosti nastavnika.

Materijalno stanje na subskalama samoefikasnosti proveravano je multivarijatnom analizom varijanse, MANOVA, pri čemu možemo konstatovati da na celokupnom modelu nisu zabeležene statističke značajnosti ($F(6,610)=.58$, $p=.74$, Wilks' Lambda=.99). Uzimajući u obzir dobijene rezultate, možemo da zaključimo da varijabla materijalno stanje ne predstavlja značajanu determinantu samoefikasnosti nastavnika.

Analizom varijable grupa nastavnih predmeta koje nastavnik predaje koja je na subskalama samoefikasnosti proveravana multivarijatnom analizom varijanse, MANOVA, možemo da zaključimo da model u celini nije statistički značajan ($F(12,801)=1.58$, $p=.09$, Wilks' Lambda=.94). Na osnovu dobijenih rezultata evidentno je da grupa nastavnih predmeta koje nastavnik predaje ne utiče na njihov doživljaj samoefikasnosti u radu.

Na subskalama samoefikasnosti multivarijatnom analizom varijanse proveravano je stručno usavršavanje nastavnika. Dobijeni rezultati svedoče o tome da model u celini nije statistički značajan ($F(6,610)=.71$, $p=.64$, Wilks' Lambda=.99). Možemo da konstatujemo da stručno usavršavanje nastavnika ne utiče na njihovu percepciju samoefikasnosti u radu.

Analizom varijable način odabira seminara stručnog usavršavanja koja je na subskalama samoefikasnosti proveravana multivarijatnom analizom varijanse, MANOVA, potvrđeno je da model u celini nije statistički značajan ($F(6,610)=1.56$, $p=.16$, Wilks' Lambda=.97). Možemo da zaključimo da način odabira seminara stručnog usavršavanja ne utiče na nastavničku samoefikasnost na ovom uzorku.

U okviru varijable godine života nije ostvarena statistički značajna povezanost ni sa jednim od faktora samoefikasnosti nastavnika: efikasnost u

angažovanju učenika ($r=.03$, $p=.65$); efikasnost u upravljanju razredom ($r=.06$, $p=.26$) i efikasnost u strategijama podučavanja ($r=-.07$, $p=.19$).

Nastavnička refleksija i individualne karakteristike

Na subskalama nastavničke refleksije, multivarijatnom analizom varijanse, proveravana je varijabla pol. Na osnovu dobijenih rezultata, možemo da konstatujemo da model u celini nije statistički značajan ($F(3,306)=1.79$, $p=.15$, Wilks' Lambda=.98). Iz ovoga možemo da zaključimo da varijabla pol ne utiče na doživljaj nastavničke refleksije.

Analizom varijable godine radnog staža ispitanika, koja je na subskalama nastavničke refleksije proveravana multivarijatnom analizom varijanse, MANOVA, možemo da zaključimo da model u celini nije statistički značajan ($F(9,740)=1.69$, $p=.09$, Wilks' Lambda=.95). Ovi rezultati impliciraju da godine radnog staža ispitivane na našem uzorku ne utiču na procenu nastavničke refleksije.

Na subskalama nastavničke refleksije, multivarijatnom analizom varijanse, analiziran je nivo obrazovanja ispitanika. Na osnovu dobijenih rezultata, možemo da konstatujemo da je model u celini statistički značajan ($F(3,306)=8.13$, $p=.00$, Wilks' Lambda=.93).

Uvidom u tabelu 19, možemo konstatovati da se statistički značajna razlika beleži na afektivnoj ($p=.05$) i kognitivnoj komponenti ($p=.00$) nastavničke refleksije. U oba slučaja, nastavnici sa višim stepenom obrazovanja (master studije) procenjuju svoju nastavničku refleksiju kao bolju od nastavnika koji imaju završene osnovne studije (tabela 19).

Tabela 19

Multivarijatni efekti nivoa obrazovanja ispitanika u odnosu na nastavničku refleksiju

Faktori	nivo studija	N	AS	SD	df1	df2	F	p
Afektivna komponenta	osnovne	192	3.81	.58	1	309	3.98	.05
	master	118	3.95	.63				
Metakognitivna komponenta	osnovne	192	3.33	.81	1	309	1.11	.29
	master	118	3.43	.77				
Kognitivna komponenta	osnovne	192	3.08	.67	1	309	22.88	.00
	master	118	3.47	.76				

Multivarijatnom analizom varijanse proveravana je varijabla materijalno stanje nastavnika u odnosu na njihov doživljaj nastavničke refleksije. U skladu sa dobijenim rezultatima, možemo da zaključimo da model u celini nije statistički značajan ($F(6,610)=1.29$, $p=.26$, Wilks' Lambda=.97), te da materijalno stanje ne utiče na to kako nastavnici percipiraju svoju nastavničku refleksiju.

Promenljiva grupa nastavnih predmeta koje nastavnik predaje na subskalama nastavničke refleksije proveravana je multivarijatnom analizom varijanse, MANOVA, pri čemu se model u celini nije pokazao kao statistički značajan ($F(12,801)=1.21$, $p=.27$, Wilks' Lambda=.95). Iz ovoga možemo da zaključimo da grupa nastavnih predmeta koje nastavnik predaje ne utiče značajno na afektivnu, metakognitivnu i kognitivnu komponentu nastavničke refleksije.

Multivarijatnom analizom varijanse, MANOVA, proveravana je varijabla stručno usavršavanje nastavnika u odnosu sa komponentama nastavničke refleksije. Na osnovu dobijenih rezultata, možemo da kažemo da model u celini nije statistički značajan ($F(6,610)=1.83$, $p=.09$, Wilks' Lambda=.96). Iz toga možemo zaključiti da varijabla stručno usavršavanje značajno ne utiče ni na jednu od komponenata refleksije nastavnika.

Varijabla način odabira seminara stručnog usavršavanja, takođe je proveravana multivarijatnom analizom varijanse, MANOVA. Dobijeni rezultati impliciraju da model u celini nije statistički značajan ($F(6,610)=1.04$, $p=.40$, Wilks' Lambda=.98). Shodno tome, možemo da konstatujemo da način odabira seminara stručnog usavršavanja nastavnika ne utiče značajno na afektivnu, metakognitivnu i kognitivnu komponentu refleksije nastavnika na našem uzorku.

Analizom kontinuirane varijable godine života možemo da konstatujemo da je ostvarena značajna statistička povezanost između sve tri komponente nastavničke refleksije i godina života ispitanika. Na osnovu dobijenih rezultata, konstatujemo da sa porastom broja godina života nastavnika opada doživljaj nastavničke refleksije na sve tri ispitane komponente: afektivna komponenta ($r=-.19$, $p=.00$); metakognitivna komponenta ($r=-.12$, $p=.03$) i kognitivna komponenta ($r=-.13$, $p=.02$).

Autonomija nastavnika i individualne karakteristike

Polne razlike na subskalama nastavničke autonomije proveravane su multivarijatnom analizom varijanse MANOVA. Dobijeni rezultati ukazuju da je model u celini statistički značajan ($F(2,307)=4.21$, $p=.02$, Wilks' Lambda=.97).

Kada su rezultati posmatrani zasebno prema faktorima, analizom univarijatne varijanse možemo konstatovati da postoji statistički značajna razlika između pola ispitanika i faktora autonomije u odnosu na kurikulum (tabela 20).

Tabela 20

Univarijatni efekti pola ispitanika u odnosu na njihovu autonomiju

Faktori	pol	N	AS	SD	df1	df2	F	p
Autonomija u odnosu na kurikulum	ženski	248	3.01	.57	1	309	6.41	.01
	muški	62	3.21	.49				
Opšta autonomija	ženski	248	3.69	.68	1	309	2.54	.11
	muški	62	3.54	.64				

Uvidom u tabelu (gore), možemo da zaključimo da ispitanici muškog pola pokazuju veći stepen na faktoru autonomije u odnosu na kurikulum od ispitanica ženskog pola.

Na subskalama autonomije nastavnika, multivarijatnom analizom varijanse izvršena je analiza u odnosu na godine radnog staža ispitanika. Prema dobijenim rezultatima možemo konstatovati da model u celini nije statistički značajan ($F(6,610)=1.54, p=.16$, Wilks' Lambda=.97).

Multivarijatnom analizom varijanse, MANOVA, proveravan je nivo obrazovanja nastavnika u odnosu na njihov doživljaj autonomije. Na osnovu dobijenih rezultata, zaključujemo da model u celini nije statistički značajan ($F(2,307)=1.12, p=.33$, Wilks' Lambda=.99). Shodno tome možemo konstatovati da nivo obrazovanja ne utiče na utisak nastavničke autonomije na našem uzorku.

Varijabla materijalno stanje proveravana je na subskalama nastavničke autonomije multivarijatnom analizom varijanse. Dobijeni rezultati ukazuju da je model u celini statistički značajan ($F(4,612)=6.28, p=.00$, Wilks' Lambda=.92) (tabela 21).

Tabela 21

Multivarijatni efekti materijalnog stanja ispitanika u odnosu na njihovu autonomiju prema subskalama

Faktori	Materijalno stanje	N	AS	SD	df1	df2	F	p
Autonomija u odnosu na kurikulum	Lošije nego kod većine	26	3.29	.51				
	Isto kao kod većine	266	3.01	.56	2	308	6.68	.00
	Bolje nego kod većine	18	3.38	.36				
Opšta autonomija	Lošije nego kod većine	26	3.81	.69				
	Isto kao kod većine	266	3.68	.64	2	308	6.32	.00
	Bolje nego kod većine	18	3.14	.84				

Uvidom u tabelu 22, analizom LSD i post hoc testa registruje se da na faktoru autonomija u odnosu na kurikulum postoji statistički značajna razlika između nastavnika koji svoje materijalno stanje procenjuju kao lošije u odnosu na nastavnike koji svoje stanje procenjuju kao kod većine ($p=.01$); između nastavnika koji svoje materijalno stanje procenjuju kao kod većine u odnosu na one koji svoje materijalno stanje procenjuju kao lošije u odnosu na druge ($p=.01$) i u odnosu na one koji svoje materijalno stanje procenjuju kao bolje nego kod većine ($p=.00$). Statistički značajna razlika je registrovana i na faktoru opšta autonomija. Razlika postoji između nastavnika koji svoje materijalno stanje procenjuju kao lošije i nastavnika koji svoje materijalno stanje procenjuju kao bolje ($p=.00$); između nastavnika koji svoje materijalno stanje procenjuju kao kod većine i onih koji svoje materijalno stanje procenjuju kao bolje u odnosu na većinu ($p=.00$). Uvidom u tabelu 21 možemo da zaključimo da u okviru faktora autonomija u odnosu na kurikulum, nastavnici koji svoje materijalno stanje procenjuju kao lošije ispoljavaju veći nivo autonomije u odnosu na kurikulum u odnosu na nastavnike koji svoje materijalno stanje procenjuju kao kod većine kolega. Na istom faktoru primetno je i da nastavnici koji svoje materijalno stanje procenjuju kao bolje nego kod većine kolega ostvaruju veći stepen autonomije u odnosu na kurikulum u odnosu na nastavnike koji svoje materijalno stanje procenjuju istim kao i kod većine kolega. Na faktoru opšte autonomije primetno je da nastavnici koji svoje materijalno stanje procenjuju kao lošije, kao i nastavnici koji svoje materijalno stanje procenjuju kao kod većine percipiraju svoju opštu autonomiju kao veću nego ispitanici koji svoje materijalno stanje procenjuju kao bolje.

Tabela 22

Testiranje razlika među grupama: sheffe post-hoc test

Faktor	(I) materijalno stanje	(J) materijalno stanje	Razlika između AS parova (I-J)	Standardna greška	p
Autonomija u odnosu na kurikulum	lošije	kao kod većine	.29	.11	.01
		bolje	-.08	.17	.61
	kao kod većine	lošije	-.29	.11	.01
		bolje	-.37	.13	.00
	bolje	lošije	.08	.17	.61
		kao kod većine	.37	.13	.00
Opšta autonomija	lošije	kao kod većine	.12	.14	.36
		bolje	.66	.20	.00
	kao kod većine	lošije	-.12	.14	.36
		bolje	.54	.16	.00
	bolje	lošije	-.66	.20	.00
		kao kod većine	-.54	.16	.00

Varijabla grupa nastavnih predmeta koje nastavnik predaje analizirana je multivarijatnom analizom varijanse, pri čemu je utvrđeno da je model u celini statistički značajan ($F(8,608)=1.99$, $p=.04$, Wilks Lambda=.95) (tabela 23).

Tabela 23

Multivarijatni efekti varijable grupe nastavnih predmeta koje nastavnik predaje u odnosu na nastavničku autonomiju

Faktori	Grupa nastavnih predmeta	N	AS	SD	df1	df2	F	p
Autonomija u odnosu na kurikulum	Društvene nauke	101	3.1	.52	4	306	2.41	.05
	Prirodne nauke	59	3.0	.57				
	Umetnost i sport	31	3.28	.58				
	Praktični nastavni predmeti	17	3.99	.90				
	Nastavnik razredne nastave	102	3.96	.49				
Opšta autonomija	Društvene nauke	101	3.74	.71	4	306	1.35	.24
	Prirodne nauke	59	3.68	.72				
	Umetnost i sport	31	3.72	.75				
	Praktični nastavni predmeti	17	3.75	.55				
	Nastavnik razredne nastave	102	3.54	.59				

Tabela 24

Testiranje razlika među grupama: sheffe post-hoc test

Faktor	(I) grupa nastavnih predmeta	(J) grupa nastavnih predmeta	Razlika između AS parova (I-J)	Standardna greška	p
Autonomija u odnosu na kurikulum	Društvene nauke	prirodne nauke	.10	.09	.26
		umetnost i sport	-.18	.11	.11
		praktični np nastavnik	.12	.14	.42
		razredne nastave	.14	.08	.07
	Prirodne nauke	društvene nauke	-.10	.09	.26
		umetnost i sport	-.28	.12	.02
		praktični np nastavnik	.01	.15	.92
		razredne nastave	.04	.09	.67
	Umetnost i sport	društvene nauke	.18	.11	.11
		prirodne nauke	.28	.12	.02
		praktični np nastavnik	.30	.16	.08
		razredne nastave	.32	.11	.00
	Praktični nastavni predmeti	društvene nauke	-.12	.14	.42
		prirodne nauke	-.01	.15	.92
		umetnost i sport	-.30	.16	.08
		nastavnik razredne nastave	.02	.14	.87
	Nastavnik razredne nastave	društvene nauke	-.14	.08	.07
		prirodne nauke	-.04	.09	.67
		umetnost i sport	-.32	.11	.00
		praktični np	-.02	.14	.87

*p<.05

Uvidom (tabele 24 i 25), analizom LSD i post hoc testa registruje se da postoji statistički značajna razlika na oba faktora nastavničke autonomije. Na faktoru autonomija u odnosu na kurikulum postoji statistički značajna razlika između nastavnika koji predaju umetnost i sport i nastavnika koji predaju prirodne nauke ($p=.02$) kao i između nastavnika koji predaju umetnost i sport i nastavnika razredne nastave ($p=.00$). Na faktoru opšta autonomija postoji statistički značajna razlika između nastavnika koji predaju društvene nauke i nastavnika razredne nastave ($p=.03$).

Tabela 25

Testiranje razlika među grupama: sheffe post-hoc test

Faktor	(I) grupa nastavnih predmeta	(J) grupa nastavnih predmeta	Razlika između AS parova (I-J)	Standardna greška	p
Opšta autonomija	Društvene nauke	prirodne nauke	.06	.11	.56
		umetnost i sport	.03	.14	.84
		praktični np	-.01	.17	.96
		nastavnik			
		razredne nastave	.20	.09	.03
	Prirodne nauke	društvene nauke	-.06	.11	.56
		umetnost i sport	-.03	.15	.81
		praktični np	-.07	.18	.70
		nastavnik			
		razredne nastave	.14	.11	.20
	Umetnost i sport	društvene nauke	-.03	.14	.84
		prirodne nauke	.03	.15	.81
		praktični np	-.04	.20	.86
		nastavnik			
		razredne nastave	.17	.14	.20
	Praktični nastavni predmeti	društvene nauke	.01	.17	.96
		prirodne nauke	.07	.18	.70
		umetnost i sport	.04	.20	.86
		nastavnik			
		razredne nastave	.21	.17	.23
	Nastavnik razredne nastave	društvene nauke	-.20	.09	.03
		prirodne nauke	-.14	.11	.20
		umetnost i sport	-.17	.14	.20
		praktični np	-.21	.17	.23

Uvidom u tabelu 23 (AS; Df1 i Df2) možemo zaključiti da nastavnici koji predaju grupu nastavnih predmeta iz oblasti umetnosti i sporta procenjuju svoju autonomiju u odnosu na kurikulum kao veću u odnosu na nastavnike čiji predmet pripada grupi prirodnih nauka kao i u odnosu na nastavnike razredne nastave. Na osnovu dobijenih rezultata takođe možemo da konstatujemo da nastavnici čiji predmet pripada grupi društvenih nauka svoju opštu autonomiju procenjuju kao veću u odnosu na nastavnike razredne nastave.

Analizom varijable stručno usavršavanje koja je na subskalama nastavničke autonomije proveravana multivarijatom analizom varijanse možemo konstatovati da model u celini nije statistički značajan ($F(4,612)=.79, p=.53$, Wilks' Lambda=.99). Shodno tome možemo zaključiti da stručno usavršavanje nastavnika ne utiče na njihovu nastavničku autonomiju.

Na subskalama nastavničke autonomije, multivarijatom analizom varijanse, MANOVA, sprovedena je i analiza varijable način odabira seminara stručnog usavršavanja nastavnika. Analizom dobijenih rezultata možemo zaključiti da je model u celini statistički značajan ($F(4,612)=2.38, p=.05$, Wilks' Lambda=.97)

Uvidom u tabelu 26 statistički značajna razlika evidentirana je na faktoru opšta autonomija.

Tabela 26

Multivarijatan efekti varijable odabir seminara u odnosu na nastavničku autonomiju

Faktori	Odabir seminara	N	AS	SD	df1	df2	F	p
Autonomija u odnosu na kurikulum	Biram sam i samostalno finansiram	56	3.10	.60				
	Biram sam, ustanova finansira	156	3.00	.57	2	308	1.07	.35
	Ustanova bira i finansira	98	3.10	.52				
Opšta autonomija	Biram sam i samostalno finansiram	56	3.87	.62				
	Biram sam, ustanova finansira	156	3.61	.70	2	308	3.49	.03
	Ustanova bira i finansira	98	3.63	.64				

Uvidom u tabelu 26 možemo konstatovati da nastavnici koji sami biraju i sami finansiraju seminare stručnog usavršavanja procenjuju stepen opšte autonomije kao veći od nastavnika koji sami biraju seminare stručnog

usavršavanja, ali ih ustanova finansira, kao i od onih koji pohađaju one seminare stručnog usavršavanja koje im ustanova obezbedi i finansira.

Analizom LSD i post hoc testa (tabela 27) evidentno je da postoji statistički značajna razlika u doživljaju opšte autonomije između nastavnika koji sami biraju i sami finansiraju seminare stručnog usavršavanja i nastavnika koji biraju sami seminare, ali im ih ustanova finansira ($p=.01$); kao i između nastavnika koji sami biraju i sami plaćaju seminare stručnog usavršavanja u odnosu na nastavnike koji pohađaju isključivo seminare stručnog usavršavanja koje im ustanova obezbedi i finansira ($p=.03$).

Tabela 27

Testiranje razlika među grupama: sheffe post-hoc test

Faktor	(I) odabir seminara	(J) odabir seminara	Razlika između AS parova (I-J)	Standardna greška	p
Opšta autonomija	Biram sam i sam finansiram	Biram sam, ustanova finansira	.27	.10	.01
		Ustanova finansira i bira	.24	.11	.03
	Biram sam, ustanova finansira	Biram sam i sam finansiram	-.27	.10	.01
		Ustanova finansira i bira	-.02	.09	.79
	Ustanova bira i finansira	Biram sam i sam finansiram	-.24	.10	.03
		Biram sam, ustanova finansira	.02	-.05	.79

U okviru varijable godine života možemo da primetimo da je ostvarena značajna statistička povezanost na faktoru opšte autonomije ($r=-.13$, $p=.02$), odatle proizilazi da što su nastavnici stariji svoju opštu autonomiju percipiraju kao manju.

DOPRINOS ISPITIVANIH VARIJABLI (SAMOEFIKASNOSTI NASTAVNIKA, NASTAVNIČKE AUTONOMIJE I NASTAVNIČKE REFLEKSIJE) U PREDIKCIJI FAKTORA NASTAVNIČKE SAMOPROCENE

Uticaj samoefikasnosti nastavnika na samoprocenu nastavničke profesije

Višestrukom regresionom analizom proveravano je u kojoj meri subskale samoefikasnosti predviđaju faktor samoprocene - okruženje za učenje i efikasna komunikacija. Prema dobijenim podacima, model je u celini statistički značajan ($R=.36$, $p=.00$), skup prediktora samoefikasnosti objašnjava 12.8% varijanse kriterijuma – okruženje za učenje i efikasna komunikacija. Prediktori samoefikasnosti, efikasnost u upravljanju razredom ($\beta=.17$, $p=.01$) i efikasnost u strategijama podučavanja ($\beta=.28$, $p=.00$) imaju uticaj na faktor samoprocene, okruženje za učenje i efikasna komunikacija (tabela 28).

Tabela 28

Višestruka regresija - doprinos subskala samoefikasnosti u objašnjenju subskale samoprocene, okruženje za učenje i efikasna komunikacija

Samoefikasnost nastavnika	R	B	SD	β	p
	.36				
Efikasnost u angažovanju učenika		-.03	.02	-.08	.25
Efikasnost u upravljanju razredom		.05	.02	.17	.01
Efikasnost u strategijama podučavanja		.12	.03	.28	.00

Možemo da zaključimo da što su skorovi na subskalama samoefikasnosti, efikasnost u upravljanju razredom i efikasnost u strategijama podučavanja veći, biće veći skor i na subskali samoprocene okruženje za učenje i efikasna komunikacija.

Višestrukom regresionom analizom, dalje je proveravano u kojoj meri subskale samoefikasnosti ostvaruju efekat na faktor samoprocene, procena sopstvenog rada. Dobijeni rezultati svedoče o tome da je model u celini statistički značajan ($R=.32$, $p=.00$). Skup prediktora samoefikasnosti objašnjava 10.4% varijanse kriterijuma – procene sopstvenog rada. Prediktor samoefikasnosti, efikasnost u strategijama podučavanja ima značajan efekat na faktor procene

sopstvenog rada ($\beta=.29$, $p=.00$). Možemo da zaključimo što je skor na subskali samoeфикаsnosti ефикаsnost u strategijama podučavanja већи, ostvaruje se i већи skor na faktoru samoprocene, procena sopstvenog rada (tabela 29).

Tabela 29

Višestruka regresija - doprinos subskala samoeфикаsnosti u objašnjenju subskale samoprocene, procena sopstvenog rada

Samoeфикаsnost nastavnika	R	B	SD	β	p
	.32				
Eфикаsnost u angažovanju učenika		.04	.03	.07	.29
Eфикаsnost u upravljanju razredom		-.01	.03	-.02	.80
Eфикаsnost u strategijama podučavanja		.17	.04	.29	.00

Multiplom regresionom analizom testirano je u kojoj meri varijable samoeфикаsnosti utiču na faktor samoprocene, strategija i planiranje nastave. Dobijeni rezultati ukazuju da je model u celini statistički značajan ($R=.47$, $p=.00$). Skup prediktora samoeфикаsnosti objašnjava 22% varijanse kriterijuma strategija i planiranje nastave. Uvidom u rezultate možemo da kažemo da statistički značajnu povezanost sa faktorom strategija i planiranje nastave ostvaruju faktori samoeфикаsnosti, ефикаsnost u angažovanju učenika ($\beta=.17$, $p=.01$) i ефикаsnost u strategijama podučavanja ($\beta=.40$, $p=.00$). Iz ovoga možemo da zaključimo da sa porastom skorova na faktorima ефикаsnost u anagažovanju učenika i ефикаsnost u strategijama podučavanja, rastu i skorovi na faktoru samoprocene, strategija i planiranje nastave (tabela 30).

Tabela 30

Višestruka regresija - doprinos subskala samoeфикаsnosti u objašnjenju faktora samoprocene, strategija i planiranje nastave

Samoeфикаsnost nastavnika	R	B	SD	β	p
	.47				
Eфикаsnost u angažovanju učenika		.07	.03	.17	.01
Eфикаsnost u upravljanju razredom		-.03	.02	-.08	.21
Eфикаsnost u strategijama podučavanja		.20	.03	.40	.00

Za proveru uticaja prediktora samoeфикаsnosti na varijablu samoprocene nastavničke profesije, znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje korišćena je takođe višestruka regresiona analiza. Dobijeni rezultati svedoče da je model u celini statistički značajan ($R=.39$, $p=.00$). Skup prediktora

samoefikasnosti objašnjava 15.5% varijanse kriterijuma znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje. Uvidom u rezultate možemo da zaključimo da statistički značajnu povezanost sa faktorom znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje ostvaruju faktori samoefikasnosti, efikasnost u upravljanju razredom ($\beta=.15$, $p=.02$) i efikasnost u strategijama podučavanja ($\beta=.28$, $p=.00$). Iz ovoga možemo da zaključimo da sa porastom skorova na faktorima efikasnost u upravljanju razredom i efikasnost u strategijama podučavanja, rastu i skorovi na faktoru samoprocene, znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje (tabela 31).

Tabela 31

Višestruka regresija - doprinos subskala samoefikasnosti u objašnjenju faktora samoprocene, znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje

Samoeffikasnost nastavnika	R	B	SD	β	p
	.39				
Efikasnost u angažovanju učenika	.01	.03	.02	.79	
Efikasnost u upravljanju razredom	-.05	.02	.15	.02	
Efikasnost u strategijama podučavanja	.13	.03	.28	.00	

Uticaj autonomije nastavnika na samoprocenu nastavničke profesije

Multiplom regresionom analizom testirano je u kojoj meri faktori nastavničke autonomije utiču na faktor samoprocene nastavničke profesije, okruženje za učenje i efikasna komunikacija. Dobijeni rezultati impliciraju da je model u celini statistički značajan ($R=.21$, $p=.00$). Skup varijabli autonomije nastavnika objašnjava 4.5% varijanse kriterijuma okruženje za učenje i efikasna komunikacija. Uvidom u rezultate možemo da zaključimo da statistički značajnu povezanost sa faktorom okruženje za učenje i efikasna komunikacija ostvaruje samo faktor opšta autonomija nastavnika ($\beta=.21$, $p=.00$). Shodno tome, sa porastom skorova na subskali opšta autonomija nastavnika, rastu i skorovi na subskali okruženje za učenje i efikasna komunikacija (tabela 32).

Tabela 32

Višestruka regresija - doprinos subskala nastavničke autonomije u objašnjenju faktora samoprocene, okruženje za učenje i efikasna komunikacija

Nastavnička autonomija	R	B	SD	β	p
	.21				
Autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum	-.01	.04	-.01	.82	
Opšta autonomija nastavnika	.13	.03	.21	.00	

Za proveru uticaja prediktora nastavnička autonomija na varijablu samoprocene nastavničke profesije, procena sopstvenog rada nastavnika korišćena je takođe višestruka regresiona analiza. Dobijeni rezultati svedoče da model u celini nije statistički značajan ($R=.09$, $p=.29$). Skup varijabli autonomije nastavnika objašnjava 0.8% varijanse kriterijuma procene sopstvenog rada nastavnika.

Višestrukom regresionom analizom proveravano je u kojoj meri subskale autonomije nastavnika predviđaju faktor samoprocene nastavničke profesije, strategije i planiranje nastave. Prema dobijenim podacima, model je u celini statistički značajan ($R=.23$, $p=.00$), skup prediktora nastavničke autonomije objašnjava 5.3% varijanse kriterijuma – strategija i planiranje nastave. Statistički značajna povezanost očitava se između faktora opšta autonomija ($\beta=.21$, $p=.00$) i faktora strategija i planiranje nastave, kao i između faktora autonomija u odnosu na kurikulum ($\beta=.11$, $p=.05$) i faktora strategije i planiranje nastave. Iz ovoga možemo da zaključimo da sa porastom skorova na faktorima autonomija u odnosu na kurikulum i opšta autonomija nastavnika, rastu i skorovi na faktoru nastavničke samoprocene, strategije i planiranje nastave (tabela 33).

Tabela 33

Višestruka regresija - doprinos subskala nastavničke autonomije u objašnjenju faktora strategije i planiranje nastave

Nastavnička autonomija	R	B	SD	β	p
	.23				
Autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum		.09	.05	.11	.05
Opšta autonomija nastavnika		.16	.04	.21	.00

Multiplom regresionom analizom testirano je u kojoj meri faktori nastavničke autonomije ostvaruju efekat na faktor samoprocene nastavnika – znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje. Analizom dobijenih rezultata možemo da konstatujemo da je model u celini statistički značajan ($R=.25$, $p=.00$). Skup varijabli autonomije nastavnika objašnjava 6.1% varijanse kriterijuma znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje. Statistički značajna povezanost očitava se između faktora opšta autonomija ($\beta=.25$, $p=.00$) i faktora znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje. Iz ovoga možemo da zaključimo da što je veća opšta autonomija nastavnika raste i skor na subskali – znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje (tabela 34).

Tabela 34

Višestruka regresija - doprinos subskala nastavničke autonomije u objašnjenju faktora znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje

Nastavnička autonomija	R	B	SD	β	p
	.25				
Autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum	.00	.05	.00	.95	
Opšta autonomija nastavnika	.17	.04	.25	.00	

Uticaj nastavničke refleksije na samoprocenu nastavničke profesije

Višestrukom regresionom analizom proveravano je u kojoj meri subskale nastavničke refleksije predviđaju faktor samoprocene - okruženje za učenje i efikasna komunikacija. Prema dobijenim podacima, model je u celini statistički značajan ($R=.28$, $p=.00$), skup prediktora nastavničke refleksije objašnjava 8.1% varijanse kriterijuma – okruženje za učenje i efikasna komunikacija. Prediktori nastavničke refleksije, afektivna komponenta ($\beta=.20$, $p=.00$) i kognitivna komponenta ($\beta=.17$, $p=.01$) imaju uticaj na faktor samoprocene, okruženje za učenje i efikasna komunikacija (tabela 35).

Tabela 35

Višestruka regresija - doprinos subskala nastavničke refleksije u objašnjenju subskale samoprocene, okruženje za učenje i efikasna komunikacija

Nastavnička refleksija	R	B	SD	β	p
	.28				
Afektivna komponenta	.14	.05	.20	.00	
Metakognitivna komponenta	-.03	.04	-.06	.41	
Kognitivna komponenta	.10	.03	.17	.05	

Možemo da zaključimo da što su skorovi na subskalama afektivnoj i kognitivnoj komponenti nastavničke refleksije veći, biće veći skor i na subskali samoprocene okruženje za učenje i efikasna komunikacija.

Multiplom regresionom analizom, dalje je proveravano u kojoj meri subskale nastavničke refleksije ostvaruju efekat na faktor samoprocena sopstvenog rada nastavnika. Dobijeni rezultati svedoče o tome da je model u celini statistički značajan ($R=.32$, $p=.00$). Skup prediktora nastavničke refleksije objašnjava 10.1% varijanse kriterijuma – procene sopstvenog rada nastavnika. Prediktor nastavničke refleksije, afektivna komponenta ima značajan efekat na faktor procene sopstvenog rada ($\beta=.14$, $p=.03$), dok kognitivna komponenta ostvaruje značajan efekat na procenu sopstvenog rada ($\beta=.27$, $p=.00$). Možemo da zaključimo što je

skor na subskalama afektivna i kognitivna komponenta nastavničke refleksije veći, ostvaruje se i veći skor na faktoru samoprocene, procena sopstvenog rada (tabela 36).

Tabela 36

Višestruka regresija - doprinos subskala nastavničke refleksije u objašnjenju subskale samoprocene, procena sopstvenog rada

Nastavnička refleksija	R	B	SD	β	p
	.32				
Afektivna komponenta		.13	.06	.14	.03
Metakognitivna komponenta		-.05	.05	-.07	.32
Kognitivna komponenta		.20	.05	.27	.00

Višestrukom regresionom analizom proveravano je u kojoj meri subskale nastavničke refleksije predviđaju faktor samoprocene nastavničke profesije, strategije i planiranje nastave. Prema dobijenim podacima, model je u celini statistički značajan ($R=.44$, $p=.00$), skup prediktora nastavničke refleksije objašnjava 19.6% varijanse kriterijuma – strategije i planiranje nastave. Statistički značajna povezanost očitava se na kognitivnoj komponenti nastavničke refleksije ($\beta=.37$, $p=.00$). Iz ovoga možemo da zaključimo da sa porastom skorova na kognitivnoj komponenti, rastu i skorovi na faktoru nastavničke samoprocene, strategije i planiranje nastave (tabela 37).

Tabela 37

Višestruka regresija - doprinos subskala nastavničke refleksije u objašnjenju subskale samoprocene, strategije i planiranje nastave

Nastavnička refleksija	R	B	SD	β	p
	.44				
Afektivna komponenta		.09	.05	.11	.10
Metakognitivna komponenta		.12	.04	.03	.67
Kognitivna komponenta		.25	.04	.37	.00

Za proveru uticaja prediktora nastavničke refleksije na varijablu samoprocene nastavničke profesije, znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje korišćena je takođe višestruka regresiona analiza. Dobijeni rezultati svedoče da je model u celini statistički značajan ($R=.26$, $p=.00$). Skup prediktora nastavničke refleksije objašnjava 6.7% varijanse kriterijuma znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje. Uvidom u rezultate možemo da zaključimo da

statistički značajnu povezanost sa faktorom znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje ostvaruje kognitivna komponenta nastavničke refleksije ($\beta=.24$, $p=.00$). Iz ovoga možemo da zaključimo da sa porastom skora na faktoru kognitivne komponente, rastu i skorovi na faktoru samoprocene, znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje (tabela 38).

Tabela 38

Višestruka regresija - doprinos subskala nastavničke refleksije u objašnjenju subskale samoprocene, znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje

Nastavnička refleksija	R	B	SD	β	p
	.26				
Afektivna komponenta		.06	.05	.08	.23
Metakognitivna komponenta		-.03	.04	-.06	.14
Kognitivna komponenta		.15	.04	.24	.00

Uloga svih ispitivanih prediktorskih varijabli u predikciji nastavničke samoprocene

Prvi faktor – okruženje za učenje i efikasna komunikacija

Multiplom regresionom analizom testirano je u kojoj meri, sve ispitane kontinuirane (godine života; autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum, opšta autonomija nastavnika; efikasnost u angažovanju učenika, efikasnost u strategijama podučavanja, efikasnost nastavnika u upravljanju razredom; afektivna komponenta nastavničke refleksije, metakognitivna komponenta nastavničke refleksije i kognitivna komponenta nastavničke refleksije) i kategorijalne varijable (pol, materijalno stanje ispitanika, godine radnog staža, nivo obrazovanja ispitanika, grupa nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnik predaje, stručno usavršavanje nastavnika i način odabira seminara stručnog usavršavanja) ostvaruju uticaj na faktor samoprocene okruženje za učenje i efikasna komunikacija. Dobijeni rezultati svedoče o tome da je model u celini statistički značajan ($R=.49$, $p=.00$). Skup prediktora ispitanih varijabli objašnjava 24.3% varijanse kriterijuma samoprocene nastavnika – okruženje za učenje i efikasna komunikacija. Kategorijalne varijable, individualnih karakteristika nastavnika dekodirane su u dummy varijable. Statistički značajna razlika primetna je u okviru varijable odabir seminara stručnog usavršavanja ($\beta=-.12$, $p=.05$) (tabela 39). Nastavnici koji sami biraju seminar, ali ga pohađaju samo ukoliko ga škola finansira, ostvaruju značajan doprinos objašnjenju samoprocene nastavnika - faktora okruženje za učenje i efikasna komunikacija. Oni imaju niže skorove na subskali okruženje za učenje i efikasna komunikacija u odnosu na nastavnike koji

pohađaju seminare stručnog usavršavanja koje im škola ponudi i finansira. Nadalje, nastavnici koji ostvaruju više skorove na subskali efikasnost u upravljanju razredom, ostvaruju značajan doprinos u objašnjenju faktora okruženje za učenje i efikasna komunikacija, samim tim i više skorove na toj subskali ($\beta=.17$, $p=.01$) (tabela 39). Analizom rezultata možemo da primetimo i da nastavnici koji ostvaruju više skorove na subskali efikasnost u strategijama podučavanja, ostvaruju značajan doprinos u objašnjenju faktora okruženje za učenje i efikasna komunikacija, kao i više skorove na ovom faktoru ($\beta=.24$, $p=.00$) (tabela 39). Statistički značajne razlike očitavaju se na subskalama nastavničke refleksije, i to u okviru afektivne komponente ($\beta=.18$, $p=.01$) i u okviru kognitivne komponente ($\beta=.14$, $p=.03$) (tabela 39). Nastavnici koji ostvaruju više skorove u okviru afektivne i kognitivne komponente ostvaruju značajan doprinos objašnjenju faktora okruženje za učenje i efikasna komunikacija, kao i više skorove na tom faktoru (tabela 39).

Tabela 39

Višestruka regresija – Ukupni model u objašnjenju subskale okruženje za učenje i efikasna komunikacija

Kontinuirane i kategorijalne varijable modela	B	SD	β	p
Referentna vrednost – Ženski pol				
Muški pol	-.11	.06	-.11	.06
Godine života	.00	.00	.02	.84
Referentna vrednost – Godine radnog staža 0-5				
Godine radnog staža 5-15	-.03	.08	-.03	.69
Godine radnog staža 15-25	.00	.10	.00	.10
Godine radnog staža 25+	-.04	.13	-.04	.76
Referentna vrednost – Osnovne studije				
Master studije	-.09	.05	-.01	.10
Referentna vrednost – Materijalno stanje isto kao kod većine				
Materijalno st. lošije nego kod većine	-.08	.08	-.05	.33
Materijalno st. – bolje nego kod većine	-.11	.10	-.06	.29
Referentna vrednost – Društvene nauke				
Prirodne nauke	-.03	.06	-.03	.60
Umetnost i sport	.02	.08	.01	.83
Praktični nastavni predmeti	-.15	.10	-.08	.15
Nastavnik razredne nastave	.04	.05	.05	.44

Referentna vrednost – Ne pohađa seminare				
1-3 seminara	.11	.18	.13	.55
3-5 seminara	.19	.18	.21	.30
Referentna vrednost – Škola bira i finansira seminare				
Sam bira, sam finansira	-.04	.07	-.04	.54
Sam bira, škola finansira	-.10	.05	-.12	.05
Samoeфикаsnost nastavnika	-.05	.03	-.13	.07
Eфикаsnost u angažovanju učenika				
Eфикаsnost u upravljanju razredom	.05	.02	.17	.01
Eфикаsnost u strategijama podučavanja	.10	.03	.24	.00
Autonomija nastavnika				
Autonomija u odnosu na kurikulum	-.03	.04	-.04	.49
Opšta autonomija	.02	.04	.03	.60
Nastavnička refleksija				
Afektivna komponenta refleksije	.12	.05	.18	.01
Metakognitivna komponenta refleksije	-.04	.03	-.07	.27
Kognitivna komponenta refleksije	.08	.04	.14	.03

Drugi faktor – procena sopstvenog rada

Višestrukom regresionom analizom je proveravano u kojoj meri sve ispitane kontinuirane (godine života; autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum, opšta autonomija nastavnika; ефикаsnost u angažovanju učenika, ефикаsnost u strategijama podučavanja, ефикаsnost nastavnika u upravljanju razredom; afektivna komponenta nastavničke refleksije, metakognitivna komponenta nastavničke refleksije i kognitivna komponenta nastavničke refleksije) i kategorijalne varijable (pol, materijalno stanje ispitanika, godine radnog staža, nivo obrazovanja ispitanika, grupa nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnik predaje, stručno usavršavanje nastavnika i način odabira seminara stručnog usavršavanja) ostvaruju uticaj na faktor procena sopstvenog rada nastavnika. Dobijeni rezultati svedoče o tome da je model u celini statistički značajan ($R=.53$, $p=.00$). Skup prediktora ispitanih varijabli objašnjava 28.2% varijanse kriterijuma samoprocene nastavnika – procena sopstvenog rada nastavnika. Kategorijalne varijable individualnih karakteristika nastavnika dekodirane su u dummy varijable.

Statistički značajna razlika primetna je u okviru varijable pol ispitanika ($\beta=-.11$, $p=.04$) (tabela 40), pri čemu muški pol ostvaruje značajan doprinos objašnjenju faktora procena sopstvenog rada nastavnika. Ovi rezultati impliciraju da na subskali procena sopstvenog rada nastavnika, niže skorove ostvaruju

ispitanici muškog pola, u odnosu na ženske ispitanice. Nadalje, nastavnici koji imaju od 15-25 godina radnog staža ($\beta = -.23$, $p = .04$) i nastavnici koji imaju preko 25 godina radnog staža ostvaruju efekat na faktor procena sopstvenog rada ($\beta = -.28$, $p = .03$) (tabela 40). Ovo implicira da niže skorove na subskali procena sopstvenog rada ostvaruju nastavnici koji imaju više od 15 godina radnog staža u odnosu na nastavnike koji imaju do 5 godina radnog staža. Prediktor na kojem takođe postoji značajna razlika u okviru subskale procena sopstvenog rada je i nivo obrazovanja nastavnika. Nastavnici koji imaju završene master akademske studije imaju značajan uticaj na objašnjenje ovog faktora ($\beta = -.21$, $p = .00$) (tabela 40). Možemo da zaključimo da nastavnici sa završenim master studijama imaju niže skorove na ovom faktoru u odnosu na nastavnike koji imaju završene osnovne studije. Statistički značajne razlike očitavaju se na varijabli stručno usavršavanje nastavnika. Nastavnici koji pohađaju 1-3 seminara stručnog usavršavanja godišnje ($\beta = .50$, $p = .01$) i nastavnici koji pohađaju 3-5 seminara stručnog usavršavanja godišnje ($\beta = .60$, $p = .00$) ostvaruju značajan doprinos objašnjenju prediktora procena sopstvenog rada nastavnika (tabela 40). Nastavnici koji pohađaju 1-3 i 3-5 seminara stručnog usavršavanja godišnje ostvaruju više skorove na faktoru procena sopstvenog rada nastavnika u odnosu na nastavnike koji ne pohađaju seminare stručnog usavršavanja (tabela 40).

Analizom subskala samoefikasnosti, primetno je da nastavnici koji ostvaruju više skorove na subskali efikasnost u strategijama podučavanja, ostvaruju značajan doprinos u objašnjenju faktora procena sopstvenog rada ($\beta = .29$, $p = .00$), kao i više skorove u okviru te subskale (tabela 40).

Statistički značajne razlike očitavaju se na subskalama nastavničke refleksije, i to u okviru kognitivne komponente ($\beta = .27$, $p = .00$) (tabela 40). Nastavnici koji ostvaruju više skorove u okviru kognitivne komponente ostvaruju značajan doprinos objašnjenju faktora procena sopstvenog rada nastavnika, kao i više skorove na tom faktoru (tabela 40).

Tabela 40

Višestruka regresija – Ukupni model u objašnjenju subskale procena sopstvenog rada nastavnika

Kontinuirane i kategorijalne varijable modela	B	SD	ß	p
Referentna vrednost – Ženski pol				
Muški pol	-.16	.08	-.11	.04
Godine života	.01	.01	.12	.24
Referentna vrednost – Godine radnog staža 0-5				
Godine radnog staža 5-15	-.14	.10	-.11	.17
Godine radnog staža 15-25	-.27	.13	-.23	.04
Godine radnog staža 25+	-.38	.17	-.28	.03
Referentna vrednost – Osnovne studije				
Master studije	-.24	.07	-.21	.00
Referentna vrednost – Materijalno stanje isto kao kod većine				
Materijalno st. lošije nego kod većine	-.09	.11	-.05	.38
Materijalno st. – bolje nego kod većine	-.13	.13	-.06	.31
Referentna vrednost – Društvene nauke				
Prirodne nauke	.00	.08	.00	.97
Umetnost i sport	.08	.10	.05	.41
Praktični nastavni predmeti	-.16	.13	-.06	.24
Nastavnik razredne nastave	.02	.07	.02	.76
Referentna vrednost – Ne pohađa seminare				
1-3 seminara	.58	.23	.50	.01
3-5 seminara	.70	.24	.60	.00
Referentna vrednost – Škola bira i finansira seminare				
Sam bira, sam finansira	-.16	.09	-.11	.07
Sam bira, škola finansira	-.04	.07	-.04	.55
Samoefikasnost nastavnika				
Efikasnost u angažovanju učenika	-.00	.03	-.01	.93
Efikasnost u upravljanju razredom	.00	.03	-.00	.94
Efikasnost u strategijama podučavanja	.17	.04	.29	.00
Autonomija nastavnika				
Autonomija u odnosu na kurikulum	-.10	.05	-.10	.06
Opšta autonomija	-.07	.05	-.08	.14
Nastavnička refleksija				
Afektivna komponenta refleksije	.09	.06	.10	.13
Metakognitivna komponenta refleksije	-.05	.05	-.07	.26
Kognitivna komponenta refleksije	.21	.05	.27	.00

Treći faktor – strategije i planiranje nastave

Multiplom regresionom analizom testirano je u kojoj meri, sve ispitane kontinuirane (godine života; autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum, opšta autonomija nastavnika; efikasnost u angažovanju učenika, efikasnost u strategijama podučavanja, efikasnost nastavnika u upravljanju razredom; afektivna komponenta nastavničke refleksije, metakognitivna komponenta nastavničke refleksije i kognitivna komponenta nastavničke refleksije) i kategorijalne varijable (pol, materijalno stanje ispitanika, godine radnog staža, nivo obrazovanja ispitanika, grupa nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnik predaje, stručno usavršavanje nastavnika i način odabira seminara stručnog usavršavanja) ostvaruju uticaj na faktor samoprocene nastavnika - strategije i planiranje nastave.

Dobijeni rezultati svedoče o tome da je model u celini statistički značajan ($R=.59$, $p=.00$). Skup prediktora ispitanih varijabli objašnjava 34.4% varijanse kriterijuma samoprocene nastavnika – strategije i planiranje nastave. Kategorijalne varijable, individualnih karakteristika nastavnika dekodirane su u dummy varijable. Statistički značajna razlika primetna je u okviru varijable efikasnost u strategijama podučavanja ($\beta=-.30$, $p=.00$) (tabela 41). Nastavnici koji ostvaruju više skorove na subskali efikasnost u strategijama podučavanja, ostvaruju i veće skorove na subskali strategije i planiranje nastave, kao i značajan doprinos u objašnjenju faktora samoprocene nastavnika – strategije i planiranje nastave.

Analizom rezultata, možemo da konstatujemo da nastavnici koji ostvaruju više skorove na kognitivnoj komponenti nastavničke refleksije, ostvaruju i više skorove na faktoru strategije i planiranje nastave, te ostvaruju i značajan efekat u objašnjenju ovog faktora ($\beta=.29$, $p=.00$) (tabela 41).

Tabela 41

Višestruka regresija – Ukupni model u objašnjenju subskale strategije i planiranje nastave

Kontinuirane i kategorijalne varijable modela				
	B	SD	β	p
Referentna vrednost –				
Ženski pol				
Muški pol	-.09	.07	-.07	.18
Godine života	-.01	.00	-.13	.18

Referentna vrednost –				
Godine radnog staža 0-5				
Godine radnog staža 5-15	-.04	.08	-.04	.62
Godine radnog staža 15-25	.09	.11	.08	.43
Godine radnog staža 25+	.02	.15	.01	.91
Referentna vrednost –				
Osnovne studije				
Master studije	-.04	.06	-.04	.48
Referentna vrednost –				
Materijalno stanje isto kao kod većine				
Materijalno st. lošije nego kod većine	-.06	.09	-.04	.47
Materijalno st. – bolje nego kod većine	-.01	.11	-.01	.92
Referentna vrednost –				
Društvene nauke				
Prirodne nauke	-.07	.07	-.05	.32
Umetnost i sport	-.08	.08	-.05	.37
Praktični nastavni predmeti	-.06	.11	-.03	.59
Nastavnik razredne nastave	-.01	.06	-.01	.87
Referentna vrednost –				
Ne pohađa seminare				
1-3 seminara	.19	.20	.19	.33
3-5 seminara	.20	.20	.20	.30
Referentna vrednost –				
škola bira i finansira seminare				
Sam bira, sam finansira	.03	.07	.02	.71
Sam bira, škola finansira	-.02	.06	-.02	.73

Samoeфикаsnost				
nastavnika	.05	.03	.12	.06
Eфикаsnost u				
angažovanju učenika				
Eфикаsnost u	-.02	.02	-.06	.36
upravljanju razredom				
Eфикаsnost u	.15	.03	.30	.00
strategijama				
podučavanja				
Autonomija nastavnika				
Autonomija u odnosu	.01	.05	.01	.85
na kurikulum				
Opšta autonomija	.03	.04	.04	.50
Nastavnička refleksija				
Afektivna komponenta	.03	.05	.03	.61
refleksije				
Metakognitivna	.02	.04	.03	.66
komponenta refleksije				
Kognitivna	.20	.04	.29	.00
komponenta refleksije				

Četvrti faktor – znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje

Višestrukom regresionom analizom proveravano je u kojoj meri sve ispitane kontinuirane (godine života; autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum, opšta autonomija nastavnika; efikasnost u angažovanju učenika, efikasnost u strategijama podučavanja, efikasnost nastavnika u upravljanju razredom; afektivna komponenta nastavničke refleksije, metakognitivna komponenta nastavničke refleksije i kognitivna komponenta nastavničke refleksije) i kategorijalne varijable (pol, materijalno stanje ispitanika, godine radnog staža, nivo obrazovanja ispitanika, grupa nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnik predaje, stručno usavršavanje nastavnika i način odabira seminara stručnog usavršavanja) ostvaruju uticaj na faktor samoprocene nastavnika – znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje.

Dobijeni rezultati ukazuju na to da je model u celini statistički značajan ($R=.53$, $p=.00$). Skup prediktora ispitanih varijabli objašnjava 28% varijanse kriterijuma samoprocene nastavnika – znanje o nastavnom predmetu koji

nastavnik predaje. Kategorijalne varijable, individualnih karakteristika nastavnika dekodirane su u dummy varijable.

Statistički značajna razlika primetna je u okviru varijable stručno usavršavanje nastavnika, pri čemu nastavnici koji pohađaju 1-3 seminara stručnog usavršavanja godišnje ($\beta=.50$, $p=.01$), kao i nastavnici koji pohađaju 3-5 seminara stručnog usavršavanja godišnje ($\beta=.59$, $p=.00$), ostvaruju značajan doprinos u objašnjenju faktora samoprocene nastavnika – znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje. Ovi ispitanici ostvaruju više skorove na subskali znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje u odnosu na nastavnike koji ne pohađaju seminare stručnog usavršavanja (tabela 42).

Dalje, analizom subskala samoeфикаsnosti, možemo da kažemo da nastavnici koji ostvaruju više skorove na subskali ефикаsnost u strategijama podučavanja, ostvaruju značajan doprinos u objašnjenju faktora znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje ($\beta=.23$, $p=.00$), kao i više skorove u okviru te subskale (tabela 42).

Statistički značajne razlike оčitavaju se još na subskali nastavničke refleksije, i to u okviru kognitivne komponente ($\beta=.17$, $p=.01$) (tabela 42). Nastavnici koji ostvaruju više skorove u okviru kognitivne komponente ostvaruju značajan doprinos objašnjenju faktora znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje, kao i više skorove na tom faktoru (tabela 42).

Tabela 42

Višestruka regresija – Ukupni model u objašnjenju subskale znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje

Kontinuirane i kategorijalne varijable modela	B	SD	ß	p
Referentna vrednost – Ženski pol				
Muški pol	.12	.06	.10	.07
Godine života	.01	.00	.15	.14
Referentna vrednost – Godine radnog staža 0-5				
Godine radnog staža 5-15	.04	.08	.08	.65
Godine radnog staža 15-25	-.09	.11	-.10	.39
Godine radnog staža 25+	-.16	.14	-.14	.26
Referentna vrednost – Osnovne studije				
Master studije	-.05	.06	-.05	.40
Referentna vrednost – Materijalno stanje isto kao kod većine				
Materijalno st. lošije nego kod većine	-.10	.09	-.06	.27
Materijalno st. – bolje nego kod većine	-.16	.11	-.08	.13
Referentna vrednost – Društvene nauke				
Prirodne nauke	.09	.07	.08	.19
Umetnost i sport	-.08	.09	-.05	.34
Praktični nastavni predmeti	-.12	.11	-.06	.26
Nastavnik razredne nastave	.01	.06	.01	.92
Referentna vrednost – Ne pohađa seminare				
1-3 seminara	.48	.19	.50	.01
3-5 seminara	.57	.19	.59	.00
Referentna vrednost – škola bira i finansira seminare				
Sam bira, sam finansira	-.13	.07	-.11	.08
Sam bira, škola finansira	-.05	.05	-.05	.36
Samoeфикаsnost nastavnika	.00	.03	.00	.97
Eфикаsnost u angažovanju učenika	.04	.02	.10	.13
Eфикаsnost u upravljanju razredom	.11	.03	.23	.00
Autonomija nastavnika	-.01	.04	-.02	.75
Autonomija u odnosu na kurikulum	.08	.04	.11	.05
Opšta autonomija	.02	.05	.03	.63
Nastavnička refleksija	-.02	.04	-.04	.57
Afektivna komponenta refleksije	.10	.04	.17	.01
Metakognitivna komponenta refleksije				
Kognitivna komponenta refleksije				

DISKUSIJA I IMPLIKACIJE

Cilj ovog istraživanja sastojao se u ispitivanju uticaja pojedinih individualnih karakteristika, kako ličnih tako i profesionalnih, na nastavničku samoprocenu kao jednu od najvažnijih tehnika ličnog i profesionalnog razvoja (Ross & Bruce, 2007). Takođe, ispitivano je kako samoeфикаsnost, samorefleksija i nivo autonomije nastavnika utiču na njihovu samoprocenu. Za svaki od ovih konstrukata testirana je i analiza višeg reda i pokazalo se da nigde nije dobijen generalni faktor, te nije bilo osnova za prikazivanje ukupnih skorova već su rezultati analizirani prema faktorima. Pored navedenog, ovo istraživanje nudi odgovore na pitanja koje od svih ispitanih kontinuiranih (godine života; autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum, opšta autonomija nastavnika; ефикаsnost u angažovanju učenika, ефикаsnost u strategijama podučavanja, ефикаsnost nastavnika u upravljanju razredom; афективна, когнитивна i metakognitivna komponenta nastavničke рефлексије) i kategorijalnih varijabli (pol, materijalno stanje, godine radnog staža, nivo obrazovanja ispitanika, grupa nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni предмет koji nastavnik predaje, stručno usavršavanje nastavnika i način odabira seminara stručnog usavršavanja) ostvaruju uticaj na pojedinačne faktore nastavničke samoprocene (okruženje za učenje i ефикасна komunikacija, procena sopstvenog rada, strategije i planiranje nastave, znanje o nastavnom предметu koje nastavnik predaje). Poseban značaj ovog istraživanja, pored uvida u trenutno stanje, jesu izvedene implikacije i preporuke za praksu.

Izraženost ispitanih konstrukata, individualne i profesionalne karakteristike nastavnika kao determinante nastavničke samoprocene, autonomije, samoeфикаsnosti i рефлексије

Prvi истраживаčki zadatak bio je da se ispita izraženost nastavničke samoprocene, samoeфикаsnosti, рефлексије i autonomije, zatim da li i koje od истражених individualnih i profesionalnih karakteristika ispitanika predstavljaju determinante nastavničke samoprocene, samoeфикаsnosti, nastavničke рефлексије i njihove autonomije. Na osnovu dobijenih rezultata, možemo da konstatujemo da je прва истраживаčka hipoteza delimično potvrđena, s obzirom na to da se na konstruktу samoeфикаsnost nastavnika nijedna od ispitanih varijabli nije pokazala kao statistički značajna. Deskriptivni pokazatelji ispitanih skala pokazuju da

nastavnici sebe visoko samoprocenjuju u okviru svakog od izdvojenih faktora nastavničke samoprocene. Vide sebe kao uspešne u stvaranju okruženja za učenje i efikasnoj komunikaciji, smatraju da imaju iznadprosečno znanje o nastavnom predmetu koji predaju, visoko procenjuju sopstveni rad, dok najniži skor pokazuju na subskali strategije i planiranje nastave, ali je on i dalje iznad proseka, što znači da nastavnici sebe visoko procenjuju i u ovom segmentu. Ukoliko dobijene rezultate uporedimo sa rezultatima sličnih istraživanja, gde je primenjivan isti instrument samoprocene nastavnika (SITE II), možemo primetiti da je i u tim studijama primetna tendencija nastavnika da visoko procenjuju sebe i svoj rad (Dowpiset & Eamoraphan, 2018). Ovakav rezultat bi svakako mogao da se tumači kulturnim kontekstom, koji je uvek aktuelan u okviru pedagoških istraživanja, ali treba imati u vidu i činjenicu da nastavnici imaju predstavu o tome šta se sve očekuje od njih kao profesionalaca, kakvi treba da budu i samim tim možda pretenduju da daju odgovore koji su bliži takvim postulatima.

Samoeфикаsnost nastavnika se i u našoj studiji, kao i u većini prethodnih studija koje su se bavile ovom tematikom (Moran & Hoy, 2001), pokazala kao višedimenzionalni konstrukt, gde nastavnici sebe procenjuju u odnosu na određene ciljeve koje imaju u nastavi. Kada je reč o percipiranoj samoeфикаsnosti, ispitani nastavnici smatraju sebe izuzetno ефикаsnim u strategijama podučavanja učenika, ефикасни su u upravljanju razredom, dok najmanje veruju u svoju ефикаsnost u angažovanju učenika. Slična istraživanja (Noormohammadi, 2014; Ninković, 2016) takođe prikazuju iznadprosečnu samoeфикаsnost nastavnika, sa varijacijama u odnosu na dimenzije konstrukta (ефикаsnost u strategijama podučavanja učenika, ефикаsnost u upravljanju razredom i ефикаsnost u angažovanju učenika). Ovde bi u obzir trebalo uzeti faktor znanja koje nastavnici poseduju o tome kakvi treba da budu (društvena očekivanja i društveno poželjni odgovori), kao i u okviru skale nastavničke samoprocene. Takođe bi bilo korisno u nekom narednom istraživanju ispitati i samoeфикаsnost nastavnika u seoskim sredinama ili manjim gradovima kako bismo uporedili dobijene rezultate i možda tu tražili objašnjenje za dobijene skorove.

Deskriptivni pokazatelji na skali nastavničke refleksije pokazuju da nastavnici vide sebe kao iznadprosečno uspešne u sve tri komponente refleksije, sa najnižim skorom na kognitivnoj komponenti refleksije. Ipak, važno je napomenuti da su rezultati u okviru nastavničke refleksije zabeležili prosečno niže skorove u odnosu na maksimume, nego rezultati na skalama nastavničke samoprocene i samoeфикаsnosti nastavnika. Što se tiče rezultata nastavničke refleksije i taj konstrukt je u sličnim istraživanjima pokazao visoku izraženost

(Noormohammadi, 2014; Maksimović, Osmanović i Stošić, 2018), sa tom razlikom da se ne poklapaju najviši skorovi u okviru subskala.

Kada je reč o izraženosti u okviru nastavničke autonomije, možemo da kažemo da nastavnici visoko percipiraju svoju autonomiju u radu, s tim što je opšta autonomija nešto veća, nego autonomija u odnosu na kurikulum, ali su rezultati obe subskale iznad proseka. Upoređivanjem sa rezultatima ostvarenim na drugim skalama, možemo da konstatujemo da nastavnička autonomija, kao i nastavnička refleksija, iako pokazuju iznadprosečne skorove na skalama, imaju nešto manju izraženost nego dobijeni rezultati na skalama nastavničke samoprocene i nastavničke samoeфикаnsosti. U okviru nastavničke autonomije, nastavnici i u drugim obrazovnim kontekstima prikazuju visoku izraženost na svim faktorima ove skale (Eurydice, 2008; Noormohammadi, 2014) te ne čudi ovakav rezultat dobijen i u našem ispitivanju.

Ovakvi rezultati u okviru ispitanih konstrukata svakako ukazuju na mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora od strane ispitanih nastavnika, međutim u društvenim naukama se javlja potencijalna mogućnost postojanja varijabli koje ne demonstriraju normalnu distribuciju, ali koje tretiramo kao normalno distribuirane varijable (Bryman & Cramer, 2001), te možemo da pretpostavimo da ovakva zakošenost na subskalama za merenje samoprocene, samoeфикаnsosti, nastavničke autonomije i nastavničke refleksije nije posledica svesne namere ispitanih nastavnika da sebe predstave lažno u boljem svetlu. Dalje, razlog tako visokih prosečnih skorova svakako možemo tražiti i u ostatku rezultata dobijenih u našem istraživanju, gde su ispitivani uticaji pojedinih individualnih i profesionalnih karakteristika nastavnika na ove konstrukte. Konačno, ovakvi rezultati mogu biti tumačeni afirmativno u tom kontekstu da su nastavnici spremni za profesionalni razvoj, usavršavanje, (re)definisanje sadržaja i oblika svog rada, ali i evaluaciju rezultata.

Samoprocena nastavnika i njihove individualne i profesionalne karakteristike

Ispitivanjem samoprocene nastavnika i njihovih individualnih karakteristika, dobijeni rezultati ukazuju na to da od svih ispitanih individualnih karakteristika *nivo obrazovanja, grupa nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnik predaje, stručno usavršavanje i godine života* utiču na nastavničku samoprocenu njihovog rada (tabela 43).

Tabela 43

Uticaj individualnih i profesionalnih karakteristika nastavnika na njihovu samoprocenu

Uticaj individualnih i profesionalnih karakteristika nastavnika	Faktor nastavničke samoprocene
Učestalost pohađanja seminara stručnog usavršavanja	Okruženje za učenje i efikasna komunikacija
Obrazovni nivo	Procena sopstvenog rada
Grupa nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnik predaje	
Učestalost pohađanja seminara stručnog usavršavanja	
Godine života	Strategije i planiranje nastave
Učestalost pohađanja seminara stručnog usavršavanja	Znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje

Što je obrazovni nivo nastavnika viši, viša je i izraženost sopstvene samoprocene. Ovaj rezultat je potpuno očekivan jer sa sticanjem dodatnih znanja i kompetencija, logično je da nastavnici procenjuju svoj rad kao bolji. Takođe ovakav nalaz je ohrabrujuć i predstavlja podsticaj za učešće nastavnika u različitim programima stručnog usavršavanja, na kursevima i edukacijama, jer time direktno utiču na procenu svojih sposobnosti i znanja. Dalje, ovakav rezultat ukazuje i na potrebu za što bolje koncipiranim inicijalnim obrazovanjem nastavnika. Što se tiče grupe nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnici predaju, nastavnici koji predaju predmete u okviru društvenih i prirodnih nauka bolje procenjuju svoj rad u odnosu na nastavnike čiji delokrug rada pokriva umetnost i sport, a nastavnici razredne nastave procenjuju svoj rad kao bolji u odnosu na nastavnike praktičnih nastavnih predmeta i nastavnika iz oblasti umetnosti i sporta. Ovakve rezultate možemo potencijalno dovesti u vezu sa kvalitetom inicijalnog obrazovanja, jasnom strukturom nastavnog predmeta koji nastavnici predaju, prilikama za stručno usavršavanje, kao i statusa konkretnog nastavnog predmeta u društvu. Frekventnost pohađanja seminara stručnog usavršavanja je još jedna individualna karakteristika koja utiče na nastavničku samoprocenu sopstvenog rada. Što je veća učestalost prisustva na seminarima stručnog usavršavanja, to je nastavnička samoprocena u okviru faktora *procene svog rada, okruženja za učenje i efikasne komunikacije i znanja o nastavnom predmetu koji predaje* na višem nivou. Ovo praktično znači da nastavnici koji češće pohađaju seminare smatraju da imaju veći nivo znanja o predmetu koji predaju i na višem nivou procenjuju

svoj rad u stvaranju okruženja za učenje, kao i kvalitetu komunikacije sa učenicima. Ovaj rezultat je izuzetno značajan jer ide u prilog pretpostavci kao i nalazima iz teorijskog dela istraživanja, da celoživotno obrazovanje i stručno usavršavanje ostvaruju direktnu vezu sa profesionalnim rastom i razvojem i rezultuju boljom slikom o sebi od strane nastavnika. Iako se u celokupnom modelu nije pokazala kao značajan faktor samoprocene, varijabla godine života ostvaruje statistički značajnu razliku sa trećom subskalom samoprocene, *strategije i planiranje nastave*, što ide u prilog iskustvu koje su nastavnici stekli, pa iako starost ne utiče na ukupno bolju samoprocenu, ostvaruje efekat na to kako planiraju i koje metode primenjuju u nastavi. Varijabla pol i godine staža nisu uticale na razlike u nastavničkoj samoproceni, što je u skladu sa ranijim istraživanjima (Dowpiset & Eamoraphan, 2018). Možemo da zaključimo da postoje određene karakteristike koje utiču na nastavničku samoprocenu i da ovi rezultati mogu da se primene kao smernice za razvoj i unapređenje onih grupa nastavnika koji su vlastite sposobnosti procenili na nižem nivou.

Samoeфикаsnost nastavnika i njihove individualne i profesionalne karakteristike

U okviru ispitivanja uticaja ličnih i profesionalnih karakteristika nastavnika na njihovu samoeфикаsnost, rezultati pokazuju da nijedna od ispitanih varijabli (pol, godine života, materijalno stanje, godine radnog staža, nivo obrazovanja ispitanika, grupa nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnik predaje, stručno usavršavanje nastavnika i način odabira seminara stručnog usavršavanja) u ovom istraživanju ne predstavlja determinantu samoeфикаsnosti nastavnika. Ovo praktično znači da niti jedan od ispitanih elemenata ne utiče na stepen procenjene samoeфикаsnosti nastavnika. Ovakav rezultat vidimo u već navedenim ograničenjima ove studije i ukazuje da bi u narednim istraživanjima trebalo uključiti dodatne varijable ili čak uraditi komparativnu studiju gradske sa seoskom sredinom kako bismo videli da li kod nastavnika u drugačijim sredinama u Srbiji ispitane varijable ostvaruju značajan uticaj. Podaci TALIS istraživanja (Teaching and Learning International Survey) (Jensen, 2012) iz 2008.godine pokazuju da u Srbiji nastavnici koji se u većoj meri stručno usavršavaju sebe smatraju i ефикаsnijim u poslu. U našem istraživanju je ispitivana isključivo učestalost pohađanja seminara stručnog usavršavanja i verovatno je to razlog dobijenih drugačijih rezultata. Uvidi u druge rezultate sličnih istraživanja ukazuju da brojne karakteristike ipak utiču na stepen samoeфикаsnosti nastavnika (Ross, Cousins, & Gadalla, 1996; Liu & Liao, 2019), ali možemo da primetimo da su i u tim istraživanjima varijable koje se izdvajaju

kao značajne raznovrsne i heterogene, što se pripisuje razlici u kulturi zemlje i obrazovnom kontekstu u kom je istraživanje realizovano (Jeon, 2017).

Refleksija nastavnika i njihove individualne i profesionalne karakteristike

Analizom dobijenih rezultata ispitivanja individualnih karakteristika nastavnika sa doživljajem nastavničke refleksije, možemo da zaključimo da od ispitanih varijabli, jedino *nivo obrazovanja ispitanika* i kontinuirana varijabla *godine života* pokazuju statistički značajne razlike u percepciji nastavničke refleksije (tabela 44).

Tabela 44

Uticaj individualnih i profesionalnih karakteristika nastavnika na nastavničku refleksiju

Individualne i profesionalne karakteristike nastavnika	Faktori nastavničke refleksije
Materijalno stanje	Opšta autonomija
Grupa nastavnih predmeta koje nastavnik predaje	
Odabir seminara stručnog usavršavanja	
Godine života	
Pol	Autonomija u odnosu na kurikulum
Materijalno stanje	
Grupa nastavnih predmeta koje nastavnik predaje	

Naime, nastavnici sa višim stepenom obrazovanja, procenjuju svoju nastavničku refleksiju kao bolju, u sve tri komponente refleksije, na osnovu čega možemo da zaključimo da je već sam nivo stečenog obrazovanja važan, kao i dodatna edukacija jer time nastavnici postaju bolji refleksivni praktičari. Viši stepen obrazovanja u sprezi je sa spremnošću nastavnika za promenama, učenjem, željom za znanjem i napuštanjem zone komfora. Navedeni faktori predstavljaju ujedno i preduslove za promenu ličnih stavova i paradigmi nastavnika (Slunjski, 2013; Marić Jurišin i Kostović, 2016). Drugi nalaz ispitivanja uticaja određenih karakteristika nastavnika na njihovu refleksiju u praksi ukazuje da sa porastom godina života opada izraženost doživljaja nastavničke refleksije i to u sve tri komponentne (afektivnoj, kognitivnoj i metakognitivnoj), što je kao i prethodni rezultat u skladu sa dobijenim rezultatima sličnog istraživanja u Srbiji

(Maksimović, Osmanović i Stošić, 2018). Ovakav rezultat možemo tumačiti kao posledicu profesionalnog zasićenja i sagorevanja nastavnika, kao i narušavanja njihovog profesionalnog identiteta i integriteta. Na osnovu navedenog zapažanja implikacija ovakvog nalaza bila bi da u praksi treba motivisati iskusnije (starije) nastavnike na samorefleksiju i samoevaluaciju sopstvene prakse i ukazati im na značaj koji ona ima za njihov profesionalni rast i osnaživanje na polju profesionalnog identiteta.

Autonomija nastavnika i njihove individualne i profesionalne karakteristike

U okviru ispitanih individualnih i profesionalnih karakteristika nastavnika u odnosu sa percipiranom autonomijom pronađena je značajna veza sa čak pet varijabli. Komparacijom stepena percipirane autonomije nastavnika sa njihovim različitim individualnim i profesionalnim karakteristikama, možemo zaključiti da statistički značajnu razliku donose varijable *pol*, *materijalno stanje*, *grupa nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnik predaje* kao i *način odabira seminara stručnog usavršavanja* (tabela 45).

Tabela 45

Uticaj individualnih i profesionalnih karakteristika nastavnika na njihovu autonomiju

Individualne i profesionalne karakteristike nastavnika	Faktori nastavničke autonomije
Materijalno stanje	Opšta autonomija
Grupa nastavnih predmeta koje nastavnik predaje	
Odabir seminara stručnog usavršavanja	
Godine života	
Pol	Autonomija u odnosu na kurikulum
Materijalno stanje	
Grupa nastavnih predmeta koje nastavnik predaje	

Ispitanici muškog pola prikazuju veći doživljaj autonomije u odnosu na kurikulum od ispitanica. Od svih istraživanih konstrukata (samoprocena, samoefikasnost, refleksija i autonomija), samo se u okviru percepcije autonomije nastavnika pol pokazao kao značajan. Ovakav rezultat možemo tumačiti sa kulturološkog aspekta, s obzirom na to da se u našoj sredini veći stepen

autonomije još uvek pripisuje muškom polu. Zanimljivo je da se varijabla materijalno stanje pokazala statistički značajna jedino sa percipiranom autonomijom nastavnika, dok sa svim drugim ispitanim varijablama (samoprocena, samoefikasnost i refleksija) nije ostvarila efekat. Razlike su registrovane na oba faktora nastavničke autonomije, autonomija u odnosu na kurikulum i opšta autonomija. U okviru faktora autonomija u odnosu na kurikulum, nastavnici koji svoje materijalno stanje procenjuju kao lošije ispoljavaju veći nivo autonomije u odnosu na kurikulum nasuprot nastavnicima koji svoje materijalno stanje procenjuju kao kod većine kolega. Na istom faktoru primetno je i da nastavnici, koji svoje materijalno stanje procenjuju kao bolje nego kod većine kolega, ostvaruju veći stepen autonomije u odnosu na kurikulum u odnosu na nastavnike koji svoje materijalno stanje procenjuju istim kao i kod većine kolega. Na faktoru opšte autonomije primetno je da nastavnici koji svoje materijalno stanje procenjuju kao lošije, kao i nastavnici koji svoje materijalno stanje procenjuju kao kod većine, percipiraju svoju opštu autonomiju kao veću nego ispitanici koji svoje materijalno stanje procenjuju kao bolje. Kada je reč o grupi nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnici predaju, rezultati pokazuju da nastavnici, čiji nastavni predmet pripada polju umetnosti i sporta, procenjuju svoju autonomiju u odnosu na kurikulum kao veću u odnosu na nastavnike koji predaju predmete iz grupe prirodnih nauka i nastavnike razredne nastave. Kada je reč o opštoj autonomiji, i tu nastavnici razredne nastave vide sebe kao manje autonomne nego što su nastavnici koji predaju predmete iz grupe društvenih nauka. Možemo da zaključimo da nastavnici razredne nastave na obe subskale pokazuju manju autonomnost nego ostali nastavnici, što se potencijalno može dovesti u vezu sa brojem predmeta koji predaju i uopšte koncepcijom njihovog inicijalnog obrazovanja. Analizom varijable način odabira seminara stručnog usavršavanja, razlike su evidentne na faktoru opšte autonomije. Nastavnici koji sami biraju i finansiraju seminare stručnog usavršavanja procenjuju svoj stepen opšte autonomije kao veći od nastavnika koji sami biraju, ali im ustanova finansira seminare, kao i od onih kojima ustanova i bira i finansira seminare stručnog usavršavanja, što se može dovesti u vezu sa stepenom slobode nastavnika, sa ciljem usavršavanja u oblasti koju sami prepoznaju kao značajnu i dostupnu. Ovo implicira da bilo koji stepen ograničenja utiče na stepen percipirane autonomije nastavnika i na doživljaj njihovog vlastitog profesionalnog identiteta. U okviru varijable godine života, ostvarena je statistička značajnost na faktoru opšte autonomije, a rezultati pokazuju da što su ispitanici stariji, percipiraju svoju opštu autonomiju kao manju. Ovaj nalaz dobijen kao i kod nastavničke refleksije, sugerise da stariji nastavnici gube na osećaju moći da utiču na okruženje i ishode

svog rada i svakako ukazuju na to da oni treba da budu ciljna grupa sa kojom će se raditi u okviru različitih programa stručnog usavršavanja. Takođe ovakvi rezultati impliciraju da sa porastom godina života dolazi do pada motivacije nastavnika i profesionalnog sagorevanja, što rezultira profesionalnim zasićenjem i opadanjem doživljenog stepena autonomije. Analizom istraživanja uticaja karakteristika na nastavničku autonomiju u različitim zemljama, možemo primetiti da su u zavisnosti od ispitane države, karakteristike koje utiču na doživljaj autonomnosti drugačije (Wermke & Salokangas, 2021). Veliki broj faktora potencijalno utiče na nastavničku autonomiju i u ovom istraživanju svakako da nisu ispitane sve potencijalne varijable. U brojnim istraživanjima se zadovoljstvo poslom, klima u školi i ishodi učenika vezuju za stepen autonomije nastavnika (Wilches, 2007; Parker, 2015) i to bi svakako bilo značajno ispitati u nekom narednom istraživanju.

Samoeфикаsnost nastavnika u relaciji sa nastavničkom samoprocenom

Drugi zadatak ovog istraživanja odnosio se na ispitivanje uticaja nastavničke samoeфикаsnosti (efikasnost u upravljanju razredom, ефикаsnost u strategijama odlučivanja i ефикаsnost u angažovanju učenika) na nastavničku percepciju samoprocene (okruženje za učenje i ефикасна komunikacija, procena sopstvenog rada, strategije i planiranje nastave, znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje). Analizom rezultata, možemo da konstatujemo da je druga istraživačka hipoteza potvrđena (tabela 46).

Tabela 46

Uticaj nastavničke samoeфикаsnosti na njihovu samoprocenu

Faktori nastavničke samoeфикаsnosti	Faktori nastavničke samoprocene
Efikasnost u strategijama podučavanja	Okruženje za učenje i efikasna komunikacija
Efikasnost u upravljanju razredom	
Efikasnost u strategijama podučavanja	Procena sopstvenog rada
Efikasnost u strategijama podučavanja	Strategije i planiranje nastave
Efikasnost u angažovanju učenika	
Efikasnost u strategijama podučavanja	Znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje
Efikasnost u upravljanju razredom	

Rezultati pokazuju da što je veći skor na prediktorima percipirane ефикаsnosti u upravljanju razredom i ефикаsnosti u strategijama podučavanja to će biti veći skor i na faktorima nastavničke samoprocene *okruženje za učenje i efikasna komunikacija*. Na faktoru *procena sopstvenog rada*, značajan uticaj ostvaruje samo prediktor samoeфикаsnosti, *efikasnost u strategijama podučavanja*, što znači da što se nastavnici doživljavaju kao ефикаsnijima u strategijama podučavanja, istovremeno sopstveni rad procenjuju na višem nivou. Rezultati dalje pokazuju da na porast samoprocene u okviru faktora strategije i planiranje nastave, uticaj ostvaruju viši skorovi na subskalama ефикаsnost u angažovanju učenika i ефикаsnost u strategijama podučavanja. Uticaj na poslednji faktor samoprocene, *znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje*, imaju faktori samoeфикаsnosti, *efikasnost u upravljanju razredom* i *efikasnost u strategijama podučavanja*, što znači da je kod nastavnika koji sebe vide kao ефикаsnijima u okviru ova dva faktora, istovremeno i njihova samoprocena u okviru znanja o predmetu koji predaju veća.

Ono što se svakako u okviru uticaja samoeфикаsnosti na samoprocenu nastavnika nameće kao upečatljiv rezultat koji je vredan analize je da faktor samoeфикаsnosti, *efikasnost u strategijama podučavanja* ostvaruje uticaj na svaku od subskala samoprocene, što znači da nastavnici koji vide sebe kao ефикаsnijima u strategijama podučavanja procenjuju se i kao uspešniji u svim ispitanim faktorima samoprocene. Takođe nastavnici koji sebe percipiraju kao *efikasne u upravljanju*

odeljenjem, sebe vide kao uspešne u stvaranju okruženja za učenje i komunikaciji i u isto vreme visoko procenjuju svoja znanja o nastavnom predmetu koji predaju.

Nastavnička autonomija i samoprocena nastavnika

Treći istraživački zadatak postavljen je sa ciljem utvrđivanja uticaja nastavničke autonomije na njihovu trenutnu samoprocenu. Analizom rezultata možemo da konstatujemo da je treća istraživačka hipoteza delimično potvrđena, jer nijedan faktor autonomije nastavnika ne utiče na faktor samoprocene, procena sopstvenog rada (tabela 47).

Tabela 47

Uticaj nastavničke autonomije na samoprocenu nastavnika

Faktori nastavničke autonomije	Faktori nastavničke samoprocene
Opšta autonomija	Okruženje za učenje i efikasna komunikacija
XXX	Procena sopstvenog rada
Opšta autonomija	Strategije i planiranje nastave
Autonomija u odnosu na kurikulum	
Opšta autonomija	Znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje

Rezultati su i ovde analizirani u kontekstu međusobnog delovanja faktora autonomije sa faktorima samoprocene. Sa prvim faktorom samoprocene, *okruženje za učenje i efikasna komunikacija* povezanost ostvaruje samo faktor *opšte autonomije nastavnika*. Sa povećanjem doživljaja opšte autonomije raste i percepcija samoprocene na subskali okruženje za učenje i efikasna komunikacija. Pored ovog, uticaj percepcije autonomije na nastavničku samoprocenu prikazuje se još na subskali strategije i planiranje nastave, gde samoprocena u okviru ovog faktora raste sa povećanjem i opšte autonomije i autonomije u odnosu na kurikulum. Na poslednji faktor samoprocene, znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje uticaj ima subskala opšta autonomija. Sa povećanjem percipirane opšte autonomije, raste i percipirano znanje o predmetu koji nastavnik predaje. Možemo da primetimo da nastavnici koji visoko procenjuju svoju opštu autonomiju na višem nivou samoprocenjuju i svoj rad u okviru stvaranja okruženja za učenje i komunikaciju, strategija i planiranje nastave, a takođe smatraju svoja znanja o nastavnom predmetu koji predaju kao viša u odnosu na nastavnike sa nižom opštom autonomijom. Isto tako, sa procenom sopstvene autonomije u

odnosu na kurikulum kao veće, veća je i njihova samoprocena u okviru strategija i planiranja nastave. Ovakav rezultat ne predstavlja iznenađenje i proizilazi iz teorijskih postavki i sličnosti između ova dva faktora.

Nastavnička refleksija kao činilac diferencijacije u nastavničkoj samoproceni

U okviru četvrtog zadatka ovog istraživanja, rukovodeći se referentnim okvirima istraživanja, formulisana je pretpostavka da doživljaj nastavničke refleksije utiče na njihovu samoprocenu. Analizom rezultata, možemo da konstatujemo da je četvrta hipoteza našeg istraživanja, takođe potvrđena (tabela 48).

Tabela 48

Uticaj nastavničke refleksije na nastavničku samoprocenu

Faktor nastavničke refleksije	Faktor nastavničke samoprocene
Afektivna komponenta refleksije	Okruženje za učenje i efikasna komunikacija
Kognitivna komponenta refleksije	
Afektivna komponenta refleksije	Procena sopstvenog rada
Kognitivna komponenta refleksije	
Kognitivna komponenta refleksije	Strategije i planiranje nastave
Kognitivna komponenta refleksije	Znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje

Dobijeni nalazi pokazuju da na prvu i drugu subskalu samoprocene, *okruženje za učenje* i *efikasna komunikacija* i *procena sopstvenog rada* značajan uticaj imaju prediktori *afektivna* i *kognitivna komponenta* nastavničke refleksije. Sa povećanjem skorova na ovim prediktorima, raste i skor na percepciji procene nastavnika u okviru okruženja za učenje i efikasne komunikacije i samoprocene sopstvenog rada. Na faktorima strategije i planiranje nastave i znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje, kao značajan prediktor javlja se samo kognitivna komponenta, gde sa njenim porastom, raste i samoprocena startegije i planiranje nastave, kao i samoprocena znanja o predmetu koji nastavnik predaje. Ovde uočavamo potpuno odsustvo uticaja metakognitivne komponente na nastavničku samoprocenu. Moguće razloge za takav rezultat možemo tražiti u teorijskom određenju metakognitivne komponente, u smislu verovanja da ličnost nastavnika određuje u kojoj meri će nastavnik biti uključen u refleksivnu praksu (Akbari, Behzadpoor & Davand, 2010), a samim tim i u proces samoprocene.

Uloga svih ispitivanih prediktorskih varijabli u predikciji nastavničke samoprocene

Poslednji zadatak u našem istraživanju odnosio se na utvrđivanje uloge svih ispitivanih prediktorskih varijabli u predikciji nastavničke samoprocene. Testirano je u kojoj meri sve ispitane kontinuirane (godine života; autonomija nastavnika u odnosu na kurikulum, opšta autonomija nastavnika; efikasnost u angažovanju učenika, efikasnost u strategijama podučavanja, efikasnost nastavnika u upravljanju razredom; afektivna komponenta nastavničke refleksije, metakognitivna komponenta nastavničke refleksije i kognitivna komponenta nastavničke refleksije) i kategorijalne varijable (pol, materijalno stanje ispitanika, godine radnog staža, nivo obrazovanja ispitanika, grupa nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnik predaje, stručno usavršavanje nastavnika i način odabira seminara stručnog usavršavanja) ostvaruju uticaj na faktore: okruženje za učenje i efikasna komunikacija; procena sopstvenog rada; strategije i planiranje nastave i faktor znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje (tabela 49).

Tabela 49

Uticaј svih ispitivanih varijabli u predikciji nastavničke samoprocene

Uticaј svih ispitivanih prediktorskih varijabli	Faktor nastavničke samoprocene
Individualne i profesionalne karakteristike - način odabira seminara stručnog usavršavanja	Okruženje za učenje i efikasna komunikacija
Samoeфикаsnost nastavnika – ефикаsnost u upravljanju razredom i ефикаsnost u strategijama podučavanja	
Nastavnička autonomija - XXX	
Nastavnička refleksija – афекtivna i kognitivna komponenta refleksije	Procena sopstvenog rada
Individualne i profesionalne karakteristike – pol, radni staž, nivo obrazovanja, stručno usavršavanje	
Samoeфикаsnost nastavnika – ефикаsnost u strategijama podučavanja	
Nastavnička autonomija - XXX	Strategije i planiranje nastave
Nastavnička refleksija – kognitivna komponenta refleksije	
Individualne i profesionalne karakteristike - XXX	
Samoeфикаsnost nastavnika – ефикаsnost u strategijama podučavanja	Znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje
Nastavnička autonomija - XXX	
Nastavnička refleksija – kognitivna komponenta refleksije	
Individualne i profesionalne karakteristike – stručno usavršavanje	
Samoeфикаsnost nastavnika – ефикаsnost u strategijama podučavanja	
Nastavnička autonomija - XXX	
Nastavnička refleksija – kognitivna komponenta refleksije	

Okruženje za učenje i efikasna komunikacija

U okviru uticaja svih ispitanih varijabli na faktor samoprocene nastavnika, okruženje za učenje i efikasna komunikacija rezultati ispitivanja na celokupnom modelu pokazuju da značajan uticaj od individualnih karakteristika ostvaruje način odabira seminara stručnog usavršavanja nastavnika, gde nastavnici koji samostalno biraju seminare ujedno sebe procenjuju kao bolje u stvaranju pozitivnog okruženja za učenje i efikasnu komunikaciju. Kao značajne izdvojile se se i varijable samoefikasnosti, *efikasnost u upravljanju odeljenjem* i *efikasnost u strategijama podučavanja*. Sa povećanjem skorova na ovim subskalama samoefikasnosti, povećava se i doživljaj samoprocene nastavnika na faktoru *okruženje za učenje i efikasna komunikacija*. Pored navedenih, u ukupnom modelu značajna je još i varijabla nastavničke refleksije i to afektivna i kognitivna komponenta nastavničke refleksije. Sa većim skorovima na ovim subskalama, ujedno raste i skor na ispitanoj subskali samoprocene nastavnika.

Procena sopstvenog rada

Višestrukom regresionom analizom, ispitan je uticaj ukupnog modela svih postavljenih varijabli na subskalu procena sopstvenog rada nastavnika u okviru nastavničke samoprocene. Rezultati pokazuju da je statistički značajna razlika primetna kod varijable pol, gde ispitanici muškog pola pokazuju značajno niže skorove nego ispitanice ženskog pola. Dužina radnog staža se takođe pokazala kao značajan prediktor. Naime, ispitanici sa kraćim radnim stažom sebe procenjuju na višem nivou. Dalje, ispitanici sa nižim nivoom obrazovanja sebe takođe vide kao uspešnije u sopstvenom radu od ispitanika sa višim nivoom obrazovanja. Nastavnici koji pohađaju seminare stručnog usavršavanja 1-3 i 3-5 puta godišnje ostvaruju više skorove na skali samoprocene sopstvenog rada. Kada je reč o samoefikasnosti, nastavnici koji vide sebe kao efikasnije u strategijama podučavanja, bolje procenjuju svoj rad. Na subskalama nastavničke refleksije nastavnici koji ostvaruju više skorove u okviru kognitivne komponente procenjuju svoj rad kao viši u odnosu na druge ispitanike.

Strategije i planiranje nastave

U okviru trećeg faktora samoprocene, strategije i planiranje nastave, na ukupnom modelu, dobijeni rezultati pokazuju da su od svih ispitanih značajna samo dva prediktora. Prvi na subskali samoefikasnosti, *efikasnost u strategijama podučavanja* u smislu da što su nastavnici samoefikasniji, ostvaruju više skorove i

na faktoru *samoprocene strategije i planiranje nastave*. Drugi prediktor je u okviru nastavničke refleksije i odnosi se na *kognitivnu komponentu nastavničke refleksije*. Ispitanici koji ostvaruju veći skor na kognitivnoj komponenti nastavničke refleksije, ostvaruju i više skorove na subskali samoprocene, *strategije i planiranje nastave*.

Znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje

Poslednja ispitivana subskala u okviru nastavničke samoprocene je *znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje*. Od individualnih karakteristika, kao značajan prediktor izdvojilo se stručno usavršavanje nastavnika, gde rezultati pokazuju da nastavnici koji pohađaju seminare 1-3 i 3-5 puta godišnje ostvaruju veće skorove na subskali znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje od nastavnika koji ne pohađaju seminare stručnog usavršavanja. Analizom subskala samoeфикаsnosti na ovom faktoru samoprocene značajan prediktor je *efikasnost u strategijama podučavanja*. Nastavnici sa višom percepcijom na ovoj subskali, ostvaruju i više skorove na subskali samoprocene, *znanje o predmetu koji nastavnik predaje*. Kao i na svim prethodnim subskalama samoprocene i na ovoj se u ispitivanju uticaja refleksije, kao značajna razlika izdvojila subskala kognitivne komponente. Sa većom percepcijom kognitivnog faktora u okviru refleksije, raste i skor na faktoru znanje o nastavnom predmetu koji nastavnik predaje.

Ograničenja istraživanja i preporuke

Na kraju, od izuzetne je važnosti istaći i koja su ograničenja ovog istraživanja. Prvo ograničenje tiče se načina prikupljanja podataka, odnosno tehnike anketiranja koja u izvesnoj meri može da ugrozi validnost istraživanja, kada su u pitanju instrumenti u okviru kojih su nastavnici procenjivali svoju autonomiju, refleksiju i efikasnost. Međutim s obzirom da tema naše studije i jeste samoprocena nastavnika, za cilj smo imali da steknemo uvid u to kako nastavnici u savremenom obrazovnom kontekstu u Srbiji vide sebe. Za potpuniju sliku o ovim konstruktima, u narednim istraživanjima bi trebalo primeniti triangulaciju istraživačkih metoda, gde bi se kombinovala kvantitativna metodologija sa kvalitativnim metodološkim pristupom (Denzin, 1978). Takođe, od značaja bi bilo ispitati ove konstrukte i zavisnost ispitanih varijabli u longitudinalnom istraživanju, koje bi nam moglo pružiti važne rezultate u planiranju profesionalnog razvoja i celoživotnog učenja nastavnika.

Pored navedenog, još jedno ograničenje istraživanja jeste i to što nesumnjivo postoje dodatne individualne i profesionalne karakteristike i indikatori ispitanih konstrukata koji bi potencijalno mogli uticati na izraženost samoprocene, samoefikasnosti, refleksije i autonomije nastavnika, i koje bi trebalo uključiti u budućim istraživanjima. Ovo je jednim delom uslovljeno i nedostatkom istraživanja na ovu temu, ali i kompleksnošću ove teme.

Konačno, jedno od ograničenja našeg istraživanja odnosi se na strukturu uzorka, pre svega na neujednačenost ispitanika prema nekim karakteristikama (pol, nivo obrazovanja, grupa nastavnih predmeta kojoj pripada nastavni predmet koji nastavnici predaju...) što je svakako uticalo na donošenje određenih zaključaka, koji bi možda bili drugačiji sa ujednačenošću ovih aspekata. Iako je obuhvaćenost broja škola zadovoljavajuća, korisno bi bilo ispitati nastavnike svih škola u Novom Sadu, te napraviti i poređenje nastavnika koji predaju u privatnim i državnim školama.

S obzirom na to da je ova tematika slabo empirijski istraživana kod nas i u svetu (nema dostupnih podataka o istraživanjima poput sprovedenog), možemo da kažemo da su nalazi svakako značajni kako za buduća teorijska, tako i za empirijska istraživanja koja bi dodatno mogla da prošire indikatore svih ispitanih fenomena.

ZAKLJUČAK

Većina zahteva koji su definisani krovnim dokumentima Ujedinjenih nacija i Uneska, tiču se spoljašnjih aspekata nastavničkih uloga i ne bave se u mnogome užim pedagoškim aspektima osim u slučaju „gomilanja” zahteva za brojem i vrstom kompetencija (fokus na kvantitetu) koje se zahtevaju od nastavnika pod izgovorom da bez njih obrazovni sistem ne može da napreduje i da se razvija. U pokušaju da balansiraju između mnogobrojnih upliva i oprečnih „paradigmi, došlo je do pomalo šizofrenog karaktera u tretiranju nastavničke profesije – snažno zalaganje za podršku nastavnicima i njihovom razvoju, s jedne strane, i faktičkog podrivanja njihove uloge, uskraćivanja podrške i pogoršanja položaja i statusa sa druge strane” (Popović, 2019a:155). Odatle proizilazi potreba da se još jednom naglasi da „Nastavnici jesu važni”, te da je gledano iz pedagoškog ugla to jedan od osnovnih zadataka obrazovne politike osnaživanje nastavnika za nastavničku ulogu u društvu znanja- nastavnika koji će pre svega biti zadovoljan sobom i svojom profesijom, a zatim i svojim profesionalnim učinkom, jer u svakoj reformi su ipak najvažniji ljudi.

U radu smo pokušale da ukažemo na to da je kvalitetan nastavnik autentičan, a autentičnost zahteva pravo na autonomnost što dovodi do toga da osoba bude kreator svojih postupaka, odnosno da deluje u skladu sa svojim istinskim unutrašnjim selfom (O’Hara, 2006). Da bi nastavnici mogli motivisano i uz kognitivni angažman da ostvare svoje pune potencijale i da bi dosegli svoj profesionalni maksimum, potrebno je uticati na promene unutar samih institucija u kojima bi se od zavisnog položaja nastavnika došlo do nezavisnog, što bi zatim doprinelo jačanju kvaliteta obrazovnog sistema. Inicijatori tih promena moraju biti sami nastavnici, koji će kritički uticati na vlastiti status unutar prosvetnog sistema, ali i prosvetne vlasti koje su u službi obrazovnog sistema samo onda kada su u stanju da omoguće uslove za stvaralačko profesionalno usavršavanje i vaspitno stvaralaštvo (Tischler, 2007). Praksa nastavnika je zrela za modifikaciju onda kada nastavnici postanu svesni jaza koji postoji između njihove aktuelne prakse i načina na koji vide sebe kao profesionalce. Promene uverenja, ponašanja, stavova i relacija zahtevaju vreme i stoga ih je najbolje sprovoditi u malim koracima (Marshall & Drummond, 2006; Wiliam, 2007).

Profesionalni razvoj nastavnika oslikava nov koncept nastavničke profesije koji na osoben način vrednuje nastavnikov rad i njegov položaj u

društvu, ali i na drugačiji način zasnovanu pripremu za ovaj posao kao i zahteve koji se postavljaju pred nastavnike (Pešikan, 2002). Tako koncipiran pojam profesionalnog razvoja podrazumeva da nastavnik poseduje visok stepen autonomije, samoeфикаsnosti, refleksije i samoprocene. U radu smo ukazale na to da samoprocena predstavlja moćnu tehniku za postizanje ličnog razvoja i napretka. Implementiranje samoprocene u nastavničku praksu doprinosi profesionalnom rastu nastavnika na nekoliko frontova. Prvo, utiče na nastavnikov doživljaj i razumevanje izvrsnosti u poučavanju i povećava njegovu sposobnost prepoznavanja iskustava iz prakse koja se mogu okarakterisati kao izvrsna. Drugo, predstavlja pomoć nastavniku pri postizanju definisanih ciljeva sa tendencijom unapređenja prakse, pružajući mu mogućnost da uvidi praznine između željene i realne prakse. Treće, unapređuje i olakšava komunikaciju nastavnika sa kolegama i četvrto povećava uticaj spoljašnjih agensa na promene nastavničke prakse (Ross & Bruce, 2007). Samoprocena, takođe, može biti jedna od delotvornih tehnika i alata za „ekspliciranje implicitnih teorija, odnosno osoben način konstruisanja značenja ili deprivatizacije prakse i konvertovanje skrivenog u eksplicitno i zajedničko znanje, što vodi do stvarne unutrašnje promene (učenja) nastavnika, kao i do promene prakse” (Schön, 1987; Pope & Denicolo, 2001; Hargreaves, 2001 prema Radulović, 2016:124). Autonomija nastavnika, pak, nosi sa sobom i veliku odgovornost, odgovornost da se živi u skladu sa prosvetnim i pedagoškim idealima doživljavajući svoju profesiju kao poziv, a ne samo kao posao. Sa autonomijom dolazi i odgovornost nastavnika da konstanto bude „u toku” promena, inovacija i reformi; da bude u stanju da napusti svoju sigurnu zonu; da upražnjava koncept celoživotnog učenja izistinski, a ne samo deklarativno; da svoje znanje deli sa učenicima i kolegama te da se ne izoluje od njih (O’Hara, 2006). Nastavničku autonomiju karakteriše nastavnikovo ponašanje koje je kompetentno, odgovorno i kreativno u profesionalnom segment delovanja. Karakterišu ga, takođe, spremnost i stručnost za inoviranje i promenu vlastite prakse u procesu nastave. Autonomija nastavnika je u sprezi sa pitanjem decentralizacije školskog sistema i ta se dva procesa nalaze u komplementarnom odnosu. Tek kada oni teku linearno, može doći do „otvaranja” škole kao institucije koja osnažuje i podstiče individualno delovanje nastavnika. Pručavanjem konstrukta samoeфикаsnosti možemo konstatovati da on predstavlja jednu od presudnih ličnih determinanti koja utiče na bolji kvalitet nastave i pozitivne obrazovne ishode, dok sposobnost refleksije poprima status imperativa koji se postavlja pred nastavničku profesiju u vidu promišljanja o (vlastitoj) praksi i reformama koje se odvijaju u svim sferama društva. Nastavnik tokom relaizacije vlastite prakse i samoevaluacije istovremeno uči, a zatim menja i praksu i teoriju.

Samoprocena, refleksija i autonomija mu omogućavaju da ostane aktivan i relevantan učesnik tog cikličnog procesa.

Rezultati koje smo dobili, kao i rezultati ranijih istraživanja (Pearson & Moomav, 2005) ukazuju na to da je nastavnička profesija u velikoj meri nedovoljno poštovana i vrednovana te u skladu sa tim izdajamo nekoliko preporuka:

- Unapređenje inicijalnog obrazovanja nastavnika sa tendencijom da nastavnička profesija postane isplativija i uvaženija. Akcenat bi trebalo da bude na jačanju profesionalizma nastavnika u kontekstu pokreta za unapređenje statusa, obuke i uslova rada nastavnika;
- Jačanje i razvijanje „mekih veština” kod (budućih) nastavnika s obzirom na to da one ostvaruju direktan uticaj na nastavnički doživljaj vlastite profesije kao i na sposobnost nastavnika da kritički i autonomno gradi svoj pedagoški put umanjujući tako podložnost spoljnim pokušajima manipulacije. Meke veštine takođe čine osnov za procese poput samoprocene, samorefleksije i unapređenje samoeфикаsnosti nastavnika;
- U budućnosti bi bilo važno dati podjednak značaj profesionalnom razvoju nastavnika i modelima reforme školstva jer oni zajedno mogu da reše probleme u praksi. U rešavanju tih problema do izražaja dolazi bogatstvo iskustva refleksivnog nastavnika, kao i prihvatanje činjenica da su promena i učenje sastavni deo ličnog i profesionalnog razvoja tokom čitave karijere;
- Potrebno je raditi na osnaživanju mladih nastavnika za procese poput samoprocene i samorefleksije jer im daju uvid u činjenicu da je razvoj proces, da je razvoj učenje i da je razvoj promena, a da se profesionalni identitet gradi i razvija tokom čitave karijere;
- S obzirom na to da su rezultati sprovedenog istraživanja pokazali da sa jačanjem *efikasnosti u upravljanju razredom, efikasnosti u strategijama podučavanja, afektivnom i kognitivnom komponentom refleksije kao i opštom autonomijom* raste i stepen samoprocene nastavnika bilo bi značajno iskoristiti afirmativno pozitivne pokazatelje i dodatno ih jačati i unapređivati;
- Razvijati i jačati kulturu samoprocene što podrazumeva i zahteva saradnju, timski rad, otvorenost za povratne informacije, spremnost na preispitivanje sopstvenog rada i učinka, kao i rada same škole;
- Umesto kvantifikovanja svih nastavničkih postupaka trebalo bi više pažnje posvetiti njihovoj intrapersonalnoj proceni, samoproceni, samorefleksiji i

unutrašnjoj motivaciji osnažujući na taj način istovremeno njih kao individue, kao profesionalce, ali i jačajući tako i samu nastavničku profesiju;

Naposletku potrebno je imati na umu da su za ostvarivanje i postizanje istinskih promena u zajednici nužne „adekvatna priprema, vizija, istrajnost, doslednost i kontinuitet, koji nažalost u praksi često izostaju” (Marić Jurišin i Kostović, 2016:199).

LITERATURA

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Macleod Clarck, J. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55–68.
- Airasian, P.W., & Gullickson, A. (1994). Examination of teacher self-assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 195-203.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207.
- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38, 211-227.
- Akram, M. (2012). *The Relationship between teacher evaluation scores and student achievement in english and mathematics: evidence from Pakistan*. University of Georgia: Unpublished doctoral dissertation.
- Akram, M. & Zepeda, S.J. (2015). Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument. *Journal of Research and Reflection in Education*, 2(9), 134-148.
- Aljoudi, A. (2019). Assessment for Learning: Conceptualisation and Implementation among High School Teachers in Saudi Arabia. *American Journal of Educational Research*, 7(10), 713-724.
- Allwright, D. (1990.) Autonomy in Language Pedagogy. In *CRILE Working papers* 6. Centre for Research in Education. University of Lancaster.
- Andevski, M., Budić, S., & Gajić, O. (2015). *Profesionalno delovanje u učionici – put ka refleksivnom praktičaru*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ansari, U., and Malik, S. K. (2013). Image of an effective teacher in 21st century classroom. *Journal Educ. Instr. Stud. World* 3, 61–68.
- Antonijević, R. (2013). Intellectual education as preparation for lifelong learning. *Andragoške studije*, 2, 85-100.
- Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility. In P. Benson & S. Toogood (Eds.), *Learner autonomy 7: Challenges to research and practice* (pp. 111-124). Authentik.
- Artika, W., & Saputri, M. (2018, September). A self-evaluation technique in improving teacher's professional development: the use of "realia" media and "wait time" strategies. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1088, No. 1, p. 012022). IOP Publishing.

- Babić, V., Makojević, N., & Erić, J. (2010). *Doživotno učenje – izazov za pojedinca i društvo*. Kragujevac: Interprint.
- Bandur, V., & Maksimović, J. (2013). The Teacher–A Reflective Researcher of the Teaching Practice. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(Sp. Ed. 3), 99-124.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura, A. (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (p.1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NJ: Freeman Lawrence.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards and D. Nunan (Eds.) *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beara, M., Popović, D., & Jerković, I. (2019). Nastavnici kao stručnjaci za učenje – između nastavne filozofije i refleksivne prakse. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44 (2), 79-94. Doi: 10.19090/gff.2019.2.79-94
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–767.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and teacher education*, 10(5), 483-497.

- Benson, P. (2000). Autonomy as a learner's and teacher's right. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 111e117). London, England: Longman
- Benson, P., & Huang, J. (2008). Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *DELTA*, 24, 421-439. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000300003>
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Berliner, D. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. In: Mangiery, J.N. & Block, C.C. (Ed.) *Creating powerful thinking in teachers and students* (161-186). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Betz, N.E. (2000). Self-Efficacy as a Basis for Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 205-222.
- Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156 (4), 447-460.
- Bilač, S. (2016). *Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom*. (Doktorska disertacija). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Blaško M. *Quality in the modern teaching system*. 2nd edition. Košice, TU Publ., 2013. (In Slovak) ISBN 978-80-553-1281-1.
- Bognar, B. (2016). Kako do suštinskih promjena u obrazovnom sustavu. U *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije*.
- Bogosavljević, R. (2010). *Ličnost i kompetencije učitelja u društvu znanja. Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja*. Beograd: Eduka. 139-197.
- Bolton, G. (2010). *Reflective Practice, Writing and Professional Development*. London: SAGE Publications Ltd.
- Brajša, P. (1995). *Sedam tajni uspješne škole*. Školske novine.
- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Brown, A. (1997). A dynamic model of occupational identity formation. U A. Brown (Eds.), *Promoting Vocational Education and training: European perspectives*. Hämeenlinna: University of Tampere. 59–67.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows – A guide for social scientists*. Sussex: Routledge.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. i Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teacher's self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Catts, R., & Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators*. Paris: Unesco.
- CEC. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Belgium: Commission of European Communities (CEC). Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Coldraci, T. (1992). Teacher' Sense of Efficacy and Commintment to Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Coldron, J., Smith, R. (1999) Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Colker, L. J. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *YC Young Child*, 63:68
- Collins, J. (2009). Lifelong Learning in the 21st Century and Beyond. *Journal of RadioGraphics*, 29 (2), 613-622.
- Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practice*. Columbia, NY: Teachers'College.

- Cowan, J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher. Reflection in Action*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. London and New York: Routledge Falmer.
- Crooks, T. (2001). The validity of formative assessments. In: *British Educational Research Association Annual Conference*, 13-15.
- Cruickshank, D. & Haefele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership*, 58(5), 26–30.
- Čekerevac, A. (2011). Reforma obrazovnog Sistema. *Socijalne reforme – sadržaj i rezultati*, 262-275.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Farmer Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D.R., Usunov, J., & Kornazheva, B.P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychologist*, 49, 182–185.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R.M. (2017). Self -Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 19-43.
- Dedić Bukvić, E. (2019). Nastavnik – kompetentan i odgovoran profesionalac. *Priručnik za visokoškolsku nastavu*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu. 21-37.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGrawHill.
- Desurmont, A., Forsthuber, B., & Oberheidt, S. (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Eurydice. Available from: EU Bookshop.
- Dewey, J. (1933/1993). *How we think: A Re-Statement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process*. Boston: DC.Health & Co.

- Dikilitaş, K., & Mumford, S. E. (2019). Teacher autonomy development through reading teacher research: Agency, motivation and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(3), 253-266.
- Dincer, A. (2019). Language Teacher Autonomy in Turkish EFL Context: Relations with Teachers' Autonomy and Job Satisfaction Levels. *Journal on English Language Teaching*, 9(2).
- Domović, V. (2011). „Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja“, U: VizekVidović, V. (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Donaldson, G. (2010). *Teaching Scotland's Future*. Edinburg: The Scottish Government.
- Dowpiset, S., Eamoraphan, S. (2018). A comparative study of Teacher Self-assessment on Teacher Quality Among Demographic Factors in Saint Gabriel Foundation's School. *Graduate School of Human Sciences – Assumption Journal*, 214-226.
- Dragojević, T. & Marić Jurišin, S. (2021). Značaj samovrendovanja rada nastavnika u funkciji profesionalnog razvoja. *Pedagoška stvarnost*, 67(2), 147-159.
- Drew, S. & Bingham, R. (2001). *The student skills guide*. Aldershot: Gower.
- Duarte, F. P. (2013). Conceptions of good teaching by good teachers: case studies from an Australian university. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1), 5.
- Dworkin, G. (2015). The nature of autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 7-14.
- Đerić, I. (2015). *Mogućnosti i ograničenja razvoja autonomije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu*. Univerzitet u Novom Sadu: neobjavljena doktorska disertacija.
- Đermanov, J. & Kosanović, M. (2013). *Teorije izbora i razvoja karijere*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Dorđević, J. (2003). Selekcija kandidata za nastavnički (učiteljski) poziv, Naučni skup: *Obrazovanje i usavršavanje učitelja*. Učiteljski fakultet, Užice.
- Dorđić, D., Šimonji Černak, R., & Beljanski, M. (2021). Izazovi za novu ulogu i nove kompetencije nastavnika: iskustva u nastavi na daljinu. *Časopis za društvene i humanističke studije*, 3 (16), 481-504.
- Edwards, G. & Thomas, G. (2010). Can reflective practice be taught? *Educational Studies*, 36 (4), 403-414.
- European Commission (2010.). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*.

- Brussels: European commission. Dostupno na: <http://www.efvet.org/images/stories/news/ind%20pol%20hbk%20>
- Eurydice. (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of teachers in Europe*. European Commission.
- Farrell, T. (2004). *Reflective Practice in Action: 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. California: Corwin Press.
- Ferraro, J.M. (2000). Reflective Practice and Professional Development. *Eric Digests*, 1-7.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. Guskey and M. Huberman(eds.), *Professional Development in Education, New Paradigms and Practices* (171-192). New York: Teachers College, Columbia University.
- Fichten, W. (1998). *LehrerInnen erforschen ihren Unterricht-StudentInnen erforschen Schule*. Carl von Ossietzky-Univ.: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Filipović, D. (2004). Permanentno obrazovanje i obrazovanje odraslih. *Pedagogija*, 1, 18-38.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2010). Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: Conceptualizing a belief framework.
- Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije*. Beograd: Clio.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Friedman, I.A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50, 12-12.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge – Falmer.
- Fuller, F. (1969). Concerns for teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In: Ryan, K. (Ed.). *Teacher education: Seventy – fourth year book of the National Society of Education*, Pt.2 (25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional Identity Development: A Grounded Theory of Transformational Tasks of New Counselors. *Counselor Education and Supervision*, 50(1), 21–38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>

- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Gist, M. E., Bavetta, A. G., & Stevens, C. K. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel Psychology*, 43, 501–523.
- Gregory, K., Cameron, C., & Davies, A. (2000). *Selfassessment and goal-setting*. Merville BC: Connections Publishing.
- Guidelines and Rubrics - Teacher's Self Assessment (2019). New Delhi: Department of Teacher Education National Council of Educational Research and Training Sri Aurobindo Marg.
- Guo, L., & Wang, J. (2021). Relationships between teacher autonomy, collaboration, and critical thinking focused instruction: A cross-national study. *International Journal of Educational Research*, 106.
- Guskey, T. (1998). Teacher Efficacy Measurement and Change. *American Educational Research Association*, 13-17.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3-4 (8), 381-391.
- Guskey, T.R. & Passaro, P.D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Guskey, T. & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hanrahan, S. J. & Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peerassessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70.
- Harding, K. & Parsons, J. (2011). Improving teacher education programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 51-61.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hart, S., & Marshall, D. (1992). *The question of teacher professionalism*. Chicago, IL: The University of Illinois.
- Hašková, A., Lukáčová, D. (2017). Teacher assessment in internal quality assurance systems. *Efficiency and responsibility in education: Proceedings of the 14th international conference ERIE 2017*, Praha, PEF Publ., Česká zemědělská univerzita, pp.88-95.
- Havelka, N. (1996). Pitanje odnosa autonomije nastavnika i autonomije učenika. U S. Gašić-Pavišić (ur.). *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (167-180). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.

- Havelka, N. (2000). Teacher's role in various concepts of education. *Nastava i vaspitanje*, 49(1-2), 60-81.
- Hildebrand, D. S. (2008). *The powerful benefits of lifelong learning*. Winnetka, California: Winnetka. Dostupno na: <http://www.officearrow.com/training/the-powerful-benefits-of-lifelong-learning-oaiur-861/view.html>
- Hillier, Y. (2005). *Reflective Teaching in Further and Adult Education*. London: Continuum.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Hong, W. P., & Youngs, P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(sup1), 20-33.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London & New York: Routledge/Falmer.
- Hrvenack, J.R. (2011). Guided Development of Reflective Thinking in the Observations of Classroom Teachers by Pre-Service Candidates. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(2), 81.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Iwanicki, E. F. and McEachern, L. (1984). Using teacher self-assessment to identify staff development needs. *Journal of Teacher Education*, 35(2), 38-41.
- Javadi, F. (2014). On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 770-774.
- Jensen, B., et al. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Jeon, H. (2017). Teacher efficacy research in a global context. *International handbook of teacher quality and policy*, 414-429.
- Jerković, I., Gavrilov-Jerković, V., Mihić, I., Mihić, V., Petrović, J., Zotović, M. (2011) Dometi reforme obrazovanja u Srbiji. u: Katić V. [ur.] *Trendovi razvoja - Evropa 2020 - društvo zasnovano na znanju*, Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka, 1-4
- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 177-210). New York: Cambridge University Press.

- Johnson, M., & Hallgarten, J. (Eds.). (2002). *From victims of change to agents of change: the future of the teaching profession*. Institute for Public Policy Research.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: Development of a measure. *Personnel psychology*, 56(2), 303-331.
- Kamenarac, O. (2009). *Komunikacijske kompetencije i profesionalni razvoj nastavnika*. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu: neobjavljen master rad.
- Kanokorn, S., Pongtorn, P., & Sujanya, S. (2014). Soft skills development to enhance teachers' competencies in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 842-846.
- Kazemi, A., Bazregarzadeh, Z., & Firoozi, M. (2016). Teacher reflectivity revisited: Is teaching reflectivity gaining a foothold in Iran? *Journal of Language Teaching and Research*, 7(5), 993-1001.
- Khmelkov, V. T. (2000). Developing professionalism: Effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy (Doctoral dissertation, University of Notre Dame). *Dissertation Abstracts International*, 61 (4), 1639.
- Killion, J. (1999). *Islands of hope in a sea of dreams: A research report on the eight schools that received the National Award for Model Professional Development*. Washington, DC: U.S. department of Education.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klecker, B. J., & Loadman, W. (1996). *Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 400 254).
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2(2), 145-163.
- Knežević – Florić, O. (2005). *Pedagogija razvoja*. Filozofski fakultet: Novi Sad.
- Knežević - Florić, O. (2008). *Pedagog u društvu znanja*. Filozofski fakultet: Novi Sad.

- Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.
- Knowles, M.S. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Koln. (1999). *Aims and ambitions for lifelong learning*, Charter, Adopted by the Heads of State of eight major democracies (G8) in their 25th Economic Summit. Germany. Dostupno na: <http://www.g7.utoronto.ca/summit/1999koln/charter.htm>
- Korać, I. B. (2014). Različiti pristupi definisanju kompetencija nastavnika. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 27(4), 63-71. <https://doi.org/10.5937/inovacije1404063K>
- Kostović, S. (2005). *Vaspitni stil nastavnika*. Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95(3), 883-886.
- Kovačević, M. (2011). Nastavničke kompetencije. *Vaspitanje i obrazovanje*, 143-154.
- Kozin, A. (2013). Ključne kompetencije vojnog nastavnika. U: Zbornik radova 6. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih održane. 83-99.
- Kramer, P. (2003). The ABC's of professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 40(1), 22-25.
- Kulić, R. & Despotovic, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Laal, M. & Laal, A. (2012). Lifelong learning elements. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1562-1566.
- Laal, M. (2013). Key necessities for lifelong learning. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 83, 937-941.
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. New York: Teachers College Press.
- Lamb, T., & Reinders, H. (2007). *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, Responses*. Peter Lang.
- Lamote, C. i Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.

- Lampert, M., & Clark, C. M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 19(4), 21-23.
- Larrivee, B. & Cooper, J.M. (2006). *An educator's guide to teacher reflection*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lasekan, O. (2021). Using Stronge Teacher Evaluation System to Assess the Effectiveness Level of Mr. Brown as an EFL Teacher in the Mind Your Language TV Show: An Attempt to Validate a Reflective Tool to Train Preservice EFL Teachers. *Frontiers in Psychology*, 12, 648-760. doi: 10.3389/fpsyg.2021.648760
- Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: Power or control? *Education 3-13*, 32(3), 3-18.
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). *Teacher self-efficacy*. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Lazić, S. (2012). Doživotno učenje i profesionalni razvoj nastavnika/ca. *Pedagoška stvarnost*, 4, 680-694.
- Lazić, S. (2013). Profesionalni razvoj – uslov ili ishod celoživotnog učenja? *Krugovi detinjstva*, 1(2), 113 – 123.
- Ledenko, D. (2020). *Autonomija predmetnih nastavnika/ica s obzirom na Školu za život*. Odsek za sociologiju, Univerzitet u Zadru: neobjavljena doktorska disertacija.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lindsey, D.H., Brass, D.J., & Thomas, J.B. (1995). Efficacy performance spirals: A multilevel perspective. *Academy of Management Review*, 20(3), 645-678.
- Lipton, L. & Wellman, B. (2003). *Mentoring Matters: a Practical Guide to Learning-Focused Relationship*. Sherman, CT: MiraVia, LLC.
- Little, D. (1999). Developing learner autonomy in the foreign language classroom: A social interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Canarian Journal of English Studies/ Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 77–88.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied linguistics*, 20(1), 71-94.
- Liu, Y & Liao, W. (2019). Professional development and teacher efficacy: evidence from the 2013 TALIS. *School Effectiveness and School*

- Improvement*, 30(4), 487-509. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1612454>
- Ljubisavljević, D. (2015). Permanentno obrazovanje kao društveni imperativ moderne civilizacije. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Nišu*, 353-365.
- Loghran, J. (2002). Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.
- Lorenzo-Seva & Fernando. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior research methods*, 37(1), 88-91.
- Luttenberg, J., Meijer, P., & Oolbekink-Marchand, H. (2017). Understanding the complexity of teacher reflection in action research. *Educational Action Research*, 25(1), 88-102.
- Maksimović, J., Osmanović, J., & Stošić, L. (2018). Teachers as reflective practitioners with the function of improving educational practice in primary school in Serbia. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 69 (135), 306-324.
- Malčić, B. (2016). Programi celoživotnog obrazovanja kao imperativ današnjice. *Pedagoška stvarnost*, 3, 474-483.
- Malčić, B., Tančić, N., & Kostović, S. (2017). Dimenzije uloge nastavnika u visokoškolskoj nastavi iz perspektive studenata. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 42, 259-273.
- Malčić, B. (2018). *Korelati sportsko-rekreativnih interesovanja odraslih*. Filozofski fakultet. Univerzitet u Novom Sadu: neobjavljena doktorska disertacija.
<https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/9490/Disertacija.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Malčić, B. (2018). Teorijske osnove samorazvoja i samoeфикаsnosti odraslih u kontekstu njihovih interesovanja za fizičke aktivnosti. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 27, 85-104.
- Malčić, B. & Marić Jurišin, S. (2022). Factor structure of the English language Teaching Reflective Inventory (ELTRI) in the Serbian Educational Context. *Društvene i humanističke studije*, 2(19), 651-670. DOI: 10.51558/2490-3647.2022.7.2.651
- Malešević, D. (2105). Refleksija kao faktor ličnog i profesionalnog unapređenja. *Obrazovna tehnologija*, 3, 189-198.
- Manzano-Vázquez, B. (2018). Teacher development for autonomy: An exploratory review of language teacher education for learner and teacher

- autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 387-398. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1235171>
- Maravić, J. (2003). Cjeloživotno učenje. *CARNet – Časopis Edupoint*, 17, 34-38.
- Marcos, J. J. M., Miguel, E. S., & Tillema, H. (2009). Teacher reflection on action: What is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective practice*, 10(2), 191-204. DOI: 10.1080/14623940902786206
- Marić Jurišin, S. (2015). *Implikacije ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta iz perspektive održive zajednice*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu: neobjavljena doktorska disertacija.
- Marić Jurišin, S. (2020). Učenje zasnovano na zajednici – važan segment treće misije univerziteta. U Klemenović, J. (Ur.), *Znanje i poverenje u visokom obrazovanju* (str.158-178). Novi Sad: Centar za podršku studentima Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu.
- Marić Jurišin, S. & Malčić, B. (2021). Refleksija nastavnika kao uslov unapređenja savremene školske kulture. U: *Zbornik radova kroz jedanaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum "Susret Kultura"*, 11, 105-120.
- Marić Jurišin, S. & Kostović, S. (2016). „Vaspitljivost emocija”: prema „emocionalno pismenoj školi. *Godišnjak filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 41(2), 185-201.
- Marić Jurišin, S. & Marković, B. (2022). Profesionalni identitet i integritet u pedagoškom kontekstu. U Zbornik radova „Conference on advances in science and technology“ COAST 2022, 515-523.
- Marić, M. (2012). Permanentno obrazovanje, opšte zadovoljstvo životom i psihičko blagostanje. *Andragoške studije*, 1, 81-98.
- Marshall, B. & Jane Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research papers in education*, 21(02), 133-149.
- Marušić, M. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja komparativna analiza Srbije i Grčke*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Masclé, D. (2007). *No Adult Left Behind: 5 Big Benefits of Lifelong Learning*. UK: Article Alley. Dostupno na: <http://deannamasclé.articlealley.com/no-adult-left-behind-5-big-benefits-of-lifelong-learning-139607.html>
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

- Matejević, M. (2009). Saveremena škola i usmerenost nastavnika ka autonomiji. U zborniku radova *Buduća škola* (str. 584-600).
- Mausethagen, S. & Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28520.
- Mazandarani, O. & Troudi, S. (2021). Measures and features of teacher effectiveness evaluation: perspectives from Iranian EFL lecturers. *Educ. Res. Policy Pract.* 1–24. doi: 10.1007/s10671-021-09290-0
- McGrath, I. (2000) Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman. 100-110.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Milanović Dobrota, B. & Radić Šestić, M. (2012). Značaj modela samoeфикаsnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa adolescentima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(4), 637-655.
- Milrood, R. (1999). *A module for English language teachers trainers*. Moscow: British Council.
- Milutinović, J. (2009). Teorija, obrazovna praksa i profesionalni razvoj nastavnika. U: Gajić, O.(ur.) (2009). *Evropske dimenzije promene obrazovnog sistema u Srbiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 37-55. NIACE. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Dostupno na: www.niace.org.uk/Organisation/advocacy/memorandum/Default.htm
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19(1), 49-82.
- Morris, D.B., Usher, E.L., & Chen, J.A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: a critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. 10.1007/s10648-016-9378-y
- Mrnjaus, K. (2008). *Pedagoška promišljanja o vrijednostima*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- National Commision on Teaching & America's Future (NCTAF). (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author. New York: Teachers College Press.
- Nguyen, D., Pietsch, M., & Gümüş, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103463.

- Niemiec, C.P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Ninković, S. (2016). *Školsko liderstvo kao determinanta socijalnog ponašanja učenika*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu: neobjavljena doktorska disertacija. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/7784?show=full>
- Ninković, S. & Knežević Florić, O. (2018). Samoefikasnost nastavnika: ishodi, izvori i merenje konstrukta. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 43(1), 237-249. DOI: 10.19090/gff.2018.1.237-249
- Ninković, S. & Knežević Florić, O. (2018). Validation of the Serbian version of the Teachers sense of efficacy scale (TSES). *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 72-92.
- Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1380-1389.
- Nordstrom, N. M. & Merz, J. F. (2006). *Learning later, living greater; the secret for making the most of your after-50 years*. USA: Sentient Boulder CO Publishing.
- O'Hara, D. P. (2006). Teacher autonomy: Why do teachers want it, and how do principals determine who deserves it? University of Pennsylvania: Unpublished doctoral dissertation.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34, 487e516. <http://dx.doi.org/10.2307/256404>
- OECD (2010). *Politike obrazovanja i usavršavanja – nastavnici su bitni – kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za udžbenike, Službeni glasnik.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2014). *TALIS 2013 technical report*. Paris: OECD Publishing.
- Olivier, D. (2001). *Teacher personal and school culture characteristics in effective schools: Toward a model of professional learning community*. Louisiana State University: Unpublished doctoral dissertation.
- Organization for European Cooperation and Development (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*.
- Orlović-Lovren, V. (2012). Koncept održivog razvoja i doživotnog učenja – dva okvira za jedan pogled na obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, 1, 9-22.

- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Crowin Press.
- Ozturk, I. H. (2011). Curriculum Reform and Teacher Autonomy in Turkey: The Case of the History Teaching. *Online Submission*, 4(2), 113-128.
- Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. Ph.D. dissertation, Department of Educational and Developmental psychology, Universidad Autónoma de Madrid, Spain.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Eletronic journal of research in educational psychology*, 11(2), 551-576.
- Pantić, N., Closs, A., & Ivanišević, V. (2010). *Teachers for the future – Teacher development for Inclusive Education in the Western Balkans*. Turin: European Training Foundation.
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33.
- Pavlović, M. (2019). Obrazovna politika – mesto i uloga praktičara. U: Zbornik radova *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Bogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju, 24-31.
- Pearson, L. C. & Hall, B. C. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86, 172–177.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Pelletier, L. G. & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 174-183.
- Pemberton, R., Li, E. S., Or, W. W., & Pierson, H. D. (1996). *Taking control: Autonomy in language learning* (Vol. 1). Hong Kong: University press.
- Pešić, Z., Kovačević, N. R., Srećković, M., Ostojić, S., Srdanov, A., Milanović, S., & Srećković, M. (2017). Edukacija i računarska podrška od potencijalnog značaja za preduzetništvo. U: *Zbornik radova ITOP17*, 225-233.
- Pešikan, A. (2002). Profesionalni razvoj nastavnika - šta je tu novo? *Hemijski prehled*, 43(5), 115-120 <https://www.scribd.com/document/365368548/A-Pesikan-Profesionalni-razvojnastavnika-pdf> Preuzeto 25.02.2022.

- Pešikan, A., Antić, S., & Marinković, S. (2010). Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo (I deo). *Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 2.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. London: Corwin Press.
- Peterson, P. L. & Comeaux, M. A. (1990). Evaluating the systems: Teachers' perspectives on teacher evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(1), 3-24.
- Pljakić, G. D. (2016). Paradoks obrazovnih reformi - primer Srbije. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 5(9), 31-38. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-11160>
- Politike obrazovanja i usavršavanja: nastavnici su bitni: kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike* (2010). OECD. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Popović, D. (2010). Profesionalni razvoj i promijenjene uloge nastavnika. *Crna Gora u 21.stoljeću – u eri kompetitivnosti, obrazovanje*, 73(10), 239-256. <https://canupub.me/Docs/2010/370-Kom-Obrazovanje/Kompetitivnost%20-%20Obrazovanje%20-%2013.%20Dušanka%20Popović.pdf>
Pristupljeno 24.01.2022.
- Popović, K. (2014). *Evropska i globalna politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Društvo za obrazovanje odraslih.
- Popović, K. (2019). Obrazovna politika – u makazama paradigmi. U: Zbornik radova *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?* Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Bogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju, 2-14.
- Popović, K. (2019a). Nastavnik u globalnoj Agendi 2030-značaj, uloga i profesionalni razvoj. *Nastava i vaspitanje*, 68(2), 143-158.
- Power, K. & Goodnough, K. (2019). Fostering teachers' autonomous motivation during professional learning: A self-determination theory perspective. *Teaching Education*, 30(3), 278-298.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja („Sl.glasnik RS – Prosvetni glasnik”, br. 5/2011) <https://www.mpn.gov.rs>
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika („Sl.glasnik RS – Prosvetni pregled”, br.109/2021)

- Radulović (2016). *Slike o nastavniku*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Radulović, L. (2019). Prosvetna politika u Srbiji: Gde je praktičara? U: Zbornik radova *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Bogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju, 14-24.
- Radulović, L. & Rajović, V. (2008). The concept of teacher internship in the light of reflexive practices. *Andragoške studije*, 2, 315-330.
- Raković, J. (2012). Autonomija škole i saradnja sa roditeljima i lokalnom zajednicom. U: *Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji*, 13-30.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 183-202.
- Reynolds, M. (2011). Reflective practice: origins and interpretations. *Action Learning: Research and Practice*, 8(1), 5-13.
- Rockoff, J. E., Jacob, B. A., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2011). Can you recognize an effective teacher when you recruit one? *Education of Finance Policy* 6, 43–74. doi: 10.1162/EDFP_a_00022
- Ross, J.A., Cousins, J.B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher Predictors of Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Ross, J.A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(1), 1-13.
- Ross, J. A. & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159. doi:10.1016/j.tate.2006.04.035
- Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebege, O. L., & Apostol, L. (2013). Teachers' Professional Identity: A Content Analysis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 315-319.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16 (2), 149-161.
- Salokangas, M. & Wermke, W. (2020). Unpacking autonomy for empirical comparative investigation. *Oxford Review of Education*, 46(5), 563–581.

- Sanders, W. L. (2000). Value-added assessment from student achievement data: opportunities and hurdles. *Journal of personnel evaluation in education*, 14(4), 329-339.
- Savickas, M. L. (2013). „Career construction theory and practice“, *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2, 144-180.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how pprofessionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and Learning in the professions*. San Francisco: Jessey-Bass. sec%282010%29538%20final.pdf
- Schon, D. (1990) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotioanl exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68-77.
- Skilbeck, M. (2005). School-based curriculum development. In A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change* (pp. 109–132). Springer.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smith, R.C. (2000) Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B.Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman. 89-99.
- Socket, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching*, 12(5), 527-547.
- Spasenović, V. & Hebib, E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U: N. Matović, V. Spasenović, & R. Antonijević (ured.), *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. 2–7.

- Stamatović, J. (2006). In-service training as a segment of professional development of teachers: The process and the needs. *Nastava i vaspitanje*, 55(4), 473-482.
- Stančić, M. (2015). Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika. Neobjavljena doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Stanković, D. & Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U: Polovina, N. & Pavlović, J. (Ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str.17-39.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030.godine*. Službeni glasnik RS, br.63/2021. https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf
- Stronge, J. H. (2010). *Effective teachers=student achievement*. New York, NY: Eye on Education.
- Stronge, J. H. (2013). *Teacher Performance Evaluation Program Handbook* Virginia: Fairfax County Public Schools.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: ASCD
- Stronge, J. H. & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. New York Eye on Education Larchmont, NY.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teaching in Education*, 62, 339–355. doi: 10.1177/0022487111404241
- Subotić, S. (2013). Pregled metoda za utvrđivanje broja faktora i komponenti (u EFA i PCA). *Primenjena psihologija*, 6(3), 203–229.
- Subramaniam, I. (2013). Teachers perception on their readiness in integrating soft skills in the teaching and learning. *OSR Journal of Research & Method in Education*, 2(5), 19-29. Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes, 2012 <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vek*. Banja Luka: Centar.
- Tadić, A. (2015a). Autonomija učenika u razrednom kontekstu-kritička perspektiva teorije samoodređenja. *Nastava i vaspitanje*, 64(1), 101-115.
- Tadić, A. (2015b). *Nastavnički modeli i strategije razredne discipline*. Beograd: Učiteljski fakultet.

- Tadić, A. (2015c). Povezanost nastavničkog doživljaja autonomije u školi i njegovog postupanja prema učenicima: pregled savremenih istraživačkih studija. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 47(1), 62-80.
- Tadić, A. (2015d). Satisfaction of teachers' need for autonomy and their strategies of classroom discipline. *Research in Pedagogy*, 5(1), 14-29.
- Tančić, N., Vuković, L., & Malčić, B. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 26, 109-121.
- Tang, K. N. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22-27.
- TDA Training and Development Agency for Schools. (2007). *Professional Standards for Teachers*. Preuzeto sa http://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf
- Thoonen, E.E., Slegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T., & Geijssel, F.P. (2011). How to improve teaching practices the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tichenor, M. S. & Tichenor, J. M. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *Professional Educator*, 27, 89-95.
- Timošćuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1563-1570.
- Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 293-298.
- Tomioka, H. (2015). *The Development of the Scale of beliefs and Attitudes Toward Education in Japanese Teachers: Its Relation to Teacher Self-Esteem*. Proceedings of 8th biennial international conference (SELF 2015), 20th-24th August, Kiel, Germany.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12-17.
- Tort-Moloney, D. (1997) *Teacher autonomy: A Vygotskian theoretical framework*. CLCS Occasional Paper No. 48. Dublin: Trinity College, CLCS.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.
- UN. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: GA United Nations.
- UNESCO, UNICEF, the World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of SDG 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. New York: UNESCO.
- Valli, L. (1990). Moral imperatives in reflective teacher education programs. In: Clift, R.T., Houston, W.R., Pugach, M. (Eds.), *Encouraging Reflective Practice: An Examination of Issues and Exemplars*. New York: Teachers College Press, str. 39-56.
- Van Manen, M. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.
- Vieira, F. (1997). Teacher development for learner autonomy: Ideas from an in-service teacher training project. *English Language Teaching News*, 33, 61-67. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1235171>.
- Vieira, F. (1997). Teacher development for learner autonomy: Ideas from an in-service teacher training project. *English Language Teaching News*, 33, 61-67. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1235171>.
- Vieira, F. (2020). Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 22(1), 143-158.
- Vieluf, S., Kunter, M., & Van de Vijver, F. J. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>
- Vignjević Korotaj, B. (2020). *Formiranje i razvoj profesionalnog identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj*. Filozofski fakultet u Rijeci: neobjavljena doktorska disertacija.
- Villegas-Reimers, E. (2001). *Jačanje obrazovanja nastavnika: nove strategije i dobra praksa*. Harvard.

- Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. *Priručnik za visokoškolske nastavnike: Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, 33-41.
- Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. U: Vizek Vidović, V. (ur.). *Učitelji i njihovi mentori* (39-96). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vizek Vidović, V. & Velkovski, Z. (2013). *Nastavnička profesija za 21. vek*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Vranješević, J. & Vujisić-Živković, N. (2013). Profesionalni identitet nastavnika i obrazovanje između kompetencija i ideala. *Teme*, 37(2), 581-594.
- Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1), 49-60.
- Vujisić Živković, N. & Vranješević, J. (2019). Konceptualizacija i istraživanje profesionalnog razvoja nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 3, 13-23.
- Vujisić-Živković, N. (2013). Predrag Živković: Profesionalni identitet nastavnika i samoprocena kvaliteta rada, Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica, Kairos, Jagodina, 2012. *Inovacije u nastavi*, 26(3), 148-150.
- Vuković, A. (2020). Obrazovanje kao činilac društvenog razvoja: reforma obrazovanja u Srbiji po ugledu na EU. 140-153.
- Wang, K. H., Wang, T., Wang, W.-L., & Huang, S. (2006). Learning styles and formative assessment strategy: enhancing student achievement in Web-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(3), 207-217.
- Ward, J.R. & McCotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and teacher education*, 21(7), 747-766.
- Wermke, W., & Salokangas, M. (2021). *The Autonomy Paradox: Teachers Perceptions of Self-governance Across Europe*. Springer Nature.
- Whitaker, T. (2013). *What Great Teachers Do Differently: 17 Things That Matter Most*. New York, NY: Routledge.
- Wilches, J. (2007). *Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics*. Íkala, revista de lenguaje y cultura, n.p.
- Wiliam, D. (2007). Content Then Process: Teacher Learning Communities in the Service of Formative assessment. In D. Reeves (Ed.) *Ahead of the Curve*:

- the Power of Assessment to Transform Teaching and Learning*. Solution Tree.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Woolfolk, A.E. & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Yilmaz, K. (2011). The cognitive perspective on learning: Its theoretical underpinnings and implications for classroom practices. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(5), 204-212.
- Yolcu, O. & Akar-Vural, R. (2021). An examination of instructional autonomy practices of science teachers. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 79-94. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.79>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik Republike Srbije* br.6/2020.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An Introduction*. New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M.Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13- 40).
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. Zimmerman and D. Schunk. (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives (2nd ed.)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zobenica, N. & Stipančević, A. (2017). Uloga i kompetencije nastavnika u globalizovanom društvu. *Pedagoška stvarnost*, 63(2), 107-119.
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja– teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Žiljak, T. (2009). *Transfer obrazovnih politika: cjeloživotno učenje i europeizacija hrvatske*

obrazovne politike. Fakultet političkih znanosti Univerziteta u Zagrebu: neobjavljena doktorska disertacija.

Živković, P. (2011). Profesionalni identitet, refleksivnost i odgovornost nastavnika. Međunarodni naučni skup Osposobljavanje nastavnika za nove uloge. *Godišnjak SAO*, 2, 765-778 .

Živković, P. (2012). *Profesionalni identitet nastavnika i samoprocena kvaliteta rada*. Jagodina: Filozofski fakultet.

Živković, P. (2013), „Professional development and teachers professional identity: self-assessment in Republic of Serbia“, *Journal of educational and instructional studies in the world*, 3(1), 150-158.

Živković, P. Ž. (2019). Beijaard's model of teachers' professional identity. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 32(3), 107-116.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD

21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Štampa
Futura, Novi Sad

Tiraž
80

Elektronsko izdanje
<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2022/978-86-6065-730-7>

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

371.12

МАРИЋ-Јуришин, Станислава, 1985-

Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu /
Stanislava Marić Jurišin, Borka Malčić. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2022
(Novi Sad : Futura). - 248 str. : tabele ; 24 cm

Dostupno i na: <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2022/978-86-6065-730-7>. -
Tiraž 80. - Bibliografija.

ISBN 978-86-6065-736-9

1. Малчић, Борка, 1983-
а) Наставничка професија - Самопроцена

COBISS.SR-ID 80340233
