

CHALLENGES AND DILEMMAS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF TEACHERS AND LEADERS IN EDUCATION

ИЗАЗОВИ И ДИЛЕМЕ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА
НАСТАВНИКА И ЛИДЕРА У ОБРАЗОВАЊУ

ИЗАЗОВИ И ДИЛЕМЕ
ПРОФЕСИОНАЛНОГ
РАЗВОЈА
НАСТАВНИКА И
ЛИДЕРА У
ОБРАЗОВАЊУ

XVIII међународна научна
конференција
„Педагошка истраживања
и школска пракса“

Уреднице
Славица Шевкушић
Јелена Радишић
Душица Малинић

CHALLENGES AND
DILEMMAS OF
PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF
TEACHERS AND
LEADERS IN
EDUCATION

XVIII International
Scientific Conference
"Educational Research
and School Practice"

Editors
Slavica Ševkušić
Jelena Radišić
Dušica Malinić



Београд 2015 Belgrade

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА, БЕОГРАД

XVIII МЕЂУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА
»ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА И ШКОЛСКА ПРАКСА«

ИЗАЗОВИ И ДИЛЕМЕ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА И ЛИДЕРА У ОБРАЗОВАЊУ

27. новембар 2015.
Београд

ЗБОРНИК РАДОВА



INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH, BELGRADE

XVIII INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
»EDUCATIONAL RESEARCH AND SCHOOL PRACTICE«

CHALLENGES AND DILEMMAS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND LEADERS IN EDUCATION

27TH November 2015
Belgrade

PROCEEDINGS



ИЗАЗОВИ И ДИЛЕМЕ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА И ЛИДЕРА
У ОБРАЗОВАЊУ

Уреднице:

Славица Шевкушић
Јелена Радишић
Душица Малинић

Дизајн корица:

Јелена Радишић

Издавачи:

Институт за педагошка истраживања
Добрињска 11/3, 11 000 Београд
www.ipisr.org.rs

Завод за унапређивање образовања и васпитања
Фабрисова 10/1, 11 000 Београд
<http://www.zuov.gov.rs/>

ISBN: 978-86-7447-126-5

Штампа: Скенер Студио, Београд
Број примерака: 150

CHALLENGES AND DILEMMAS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND
LEADERS IN EDUCATION

Editors:

Slavica Ševkušić
Jelena Radišić
Dušica Malinić

Cover design:

Jelena Radišić

Publishers:

Institute for Educational Research
11/3, 11 000 Belgrade
www.ipisr.org.rs

Institute for the Improvement of Education
Fabrisova 10/1, 11 000 Belgrade
<http://www.zuov.gov.rs/>

ISBN: 978-86-7447-126-5

Printer: Skener Studio, Belgrade
Print run: 150

Председник Програмског одбора

др Славица Шевкушић, Институт за педагошка истраживања у Београду, Србија

Председник Организационог одбора

др Јелена Радишић, Институт за педагошка истраживања у Београду, Србија

Чланови Програмског одбора

др Нада Половина, Институт за педагошка истраживања у Београду, Србија

др Душица Малинић, Институт за педагошка истраживања у Београду, Србија

др Владимир Џиновић, Институт за педагошка истраживања у Београду, Србија

др Јелена Радишић, Институт за педагошка истраживања у Београду, Србија

др Јелена Теодоровић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Србија

др Јелена Стевановић, Институт за педагошка истраживања у Београду, Србија

мр Дејан Станковић, Центар за образовне политике, Београд, Србија

проф. др Биљана Сладоје Бошњак, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву

dr Tibor Varath, Мађарско-Холандска школа за менаџмент у образовању, Универзитет у Сегедину, Мађарска

dr Vilmos Vass, Универзитет за примењене науке, Центар за педагогију, Будимпешта, Мађарска

dr. Ovidiu Gavrilovici, "Alexandru Ioan Cuza" Универзитет у Јашију, Румунија

Mika Risku, Институт за лидерство у образовању, Универзитет у Јуваскули, Финска

Huub Friederics, NSO – Холандска академија за лидерство у образовању; Холандија

проф. др. Мајда Ценцич, Педагошки факултет Копер, Универзитет у Приморском, Словенија

Чланови Организационог одбора

др Јелена Радишић, Институт за педагошка истраживања у Београду, Србија

др Душица Малинић, Институт за педагошка истраживања у Београду, Србија

др Владимир Џиновић, Институт за педагошка истраживања у Београду, Србија

ОРГАНИЗАТОРИ СКУПА

Институт за педагошка истраживања из Београда у сурорганизацији са Заводом за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије, Мађарско-холандском школом за менаџмент у образовању Универзитета у Сегедину и Институтом за лидерство у образовању Универзитета у Јуваскули, а у сарадњи са Темпус пројектом *Мастер програм лидерство у образовању* (EdLead) 543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-JPCR.

President of the Program Committee

dr Slavica Ševkušić, Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

President of the Organizing Committee

dr Jelena Radišić, Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Programme Committee Members

dr Nada Polovina, Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

dr Dušica Malinić, Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

dr Vladimir Džinović, Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

dr Jelena Radišić, Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

dr Jelena Teodorović, Faculty of Pedagogy, University of Kragujevac, Serbia

dr Jelena Stevanović, Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

mr Dejan Stanković, Center for Education Policy, Serbia

prof. dr Biljana Sladoje Bošnjak, Faculty of Philosophy, University of East Sarajevo

dr Tibor Barath, Hungarian-Netherlands School of Educational Management,
University of Szeged, Hungary

dr. habil Vilmos Vass, University of Applied Sciences, Centre for Pedagogy, Budapest,
Hungary

prof. dr. Ovidiu Gavrilovici, Alexandru Ioan Cuza University of Iasi, Romania

Mika Risku, Institute of Educational leadership, University of Jyväskylä, Finland

Huub Friederics, NSO - Netherlands Academy of Leadership in Education;
Netherlands

prof. dr. Majda Cencič, Faculty of Pedagogy Koper, University of Primorska, Slovenia

Members of the Organizing Committee

dr Jelena Radišić, Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

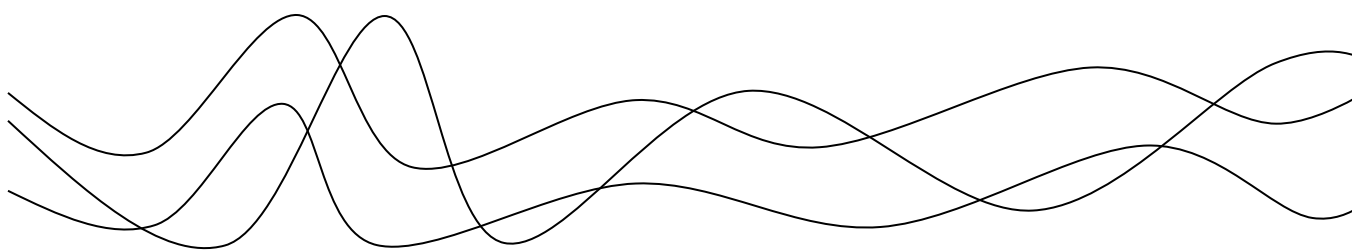
dr Dušica Malinić, Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

dr Vladimir Džinović, Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

ORGANIZERS

Institute for Educational Research (Belgrade, Serbia) in cooperation with the Institute for the Improvement of Education of the Republic of Serbia, Hungarian-Netherlands School of Educational Management, University of Szeged (Hungary), Institute of Educational Leadership, University of Jyväskylä (Finland), and in collaboration with the TEMPUS project *Master Program in Education Leadership* (EdLead) 543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-JPCR.

УВОДНА САОПШТЕЊА



НАСТАВНИЦИ КАО КРЕАТОРИ ЗНАЊА У СВЕТЛУ ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВНИЧКЕ УЛОГЕ

Јелена Радишић¹, Институт за педагошка истраживања, Београд
Јасминка Чекић-Марковћ, Центар за образовне политике

Велики број студија у којима су истраживани фактори који утичу на школска и друга постигнућа ученика у разним образовним системима показао је да су наставници најзначајнији унутаршколски фактор који утиче на постигнућа ученика и исходе образовања (Hattie, 2009). Промене у савременом друштву, па самим тим и промене у образовању, захтевају од наставника да буде компетентан за посао који обавља и да у складу са дефинисаним циљевима и исходима образовања и васпитања ученика акценат ставља на опште компетенције и на развој специфичних знања неопходних за живот у савременом друштву (Pantić, Wubbels & Mainhard, 2011). Наставник, поред тога што је стручњак за предмет који предаје, све више постаје партнер у учењу, креатор и организатор наставе, учесник у креирању промена у образовању (Fullan, 1993). Стога не чуди што су новија литература и студије о наставницима, на националном, регионалном и међународном нивоу, у највећој мери усмерене на идентификовање најадекватнијих облика припреме, подршке и усавршавања наставника у контексту комплексних промена улога наставника у модерном друштвеном и образовном окружењу.

Данас, у Србији, наставничка професија је осиромашена и депрофесионализована, наставници су високо образовани у академским дисциплинама, а неадекватно образовани за наставничку професију. образовање и обука наставника у Србији тренутно се налазе између два процеса важна за развој образовања: развој система предуниверзитетског образовања (који ствара потребу за развојем наставног кадра са значајно унапређеним стручним компетенцијама), и развој и усклађивање система високог образовања у складу са болоњским процесом где су дуго година приоритет биле теме које директно или индиректно имају везе са економским растом и развојем (нпр. стварање Европског простора високог образовања, мобилност студената и радне снаге итд.) у односу на теме које се тичу модернизације студијских програма. Најразвијенији део система образовања наставника данас представља систем стручног усавршавања. То је, са једне стране, отворен, али регулисан систем, који подржава и сопствени развој и поседује механизме осигурања квалитета, а са друге стране је уско повезан са напредовањем у каријери, лиценцирањем и приправничким стажом, као и са иницијалним образовањем наставника – те се стога налази у срцу интегрисаног и одрживог система образовања и обуке наставника.

¹ jradisic@ipi.ac.rs

У исто време, реформе образовања у Србији које се спроводе од 2000. године, донеле су важне промене у националном законодавству и резултирале су низом мера на нивоу доношења и остваривања образовних политика заснованих на идентификованим стратешким приоритетима. У складу са европским трендовима, али и потребама актуелних промена у земљи, образовна реформа у Србији иде у правцу креирања образовног система који је: инклузиван односно, у стању да понуди квалитетно образовање за све ученике, укључи све важне актере у образовном процесу и да одговори на њихове стварне потребе; децентрализован, ефикасан и транспарентан; ангажује образоване, рефлексивне, креативне и мотивисане професионалце; нуди квалитетан наставни план и програм; промовише културу евалуације, самоевалуације и континуираног развоја школе; негује праведност, толеранцију и конструктивну комуникацију; у стању је да задовољи све образовне потребе као и потребе мањинских и маргинализованих група и укључује перспективу целоживотног учења.

С тим у вези, за даљи професионални развој наставника веома је важно да се нађу у улози креатора знања, оних који осигуравају разумевање и фацилитирају процесе учења, уместо ситуације у којој пасивно преносе прописане и предвиђене идеје и прописе. Ову идеју покушаћемо да илуструјемо спрам искуства пројекта - Разговори наставника о наставницима (РАНОН). Циљ пројекта је био да активно укључи наставнике у промишљање о савременим трендовима у образовању и њиховој улози у унапређењу квалитета образовања и, на крају, да упозна наставнике са могућностима за њихово самоорганизовање на нивоу локалне заједнице, као и могућностима оснаживања наставничких удружења. Пројекат „Разговори наставника о наставницима (РАНОН)“ одвијао се кроз неколико фаза. У првој фази пројекта, фокус је био на испитивању карактеристика, перцепција и ставова наставника који су послужили за осмишљавање политика и активности подршке наставничкој професији у Србији.

На основу истраживања наставничких ставова спроведених у оквиру споменутог пројекта, објављена је публикација Наставници у Србији: Ставови о професији и о реформама у образовању, а резултати истраживања показали су да наставници као посебан проблем наводе да су недовољно информисани о реформским процесима и основним принципима на којима се ти процеси базирају, а да доброј комуникацији не доприносе ни наставничка удружења, која су, најчешће, скупови наставника појединих предмета окренутих уже стручним и предметним темама и питањима, а не деловању у образовању као јединственом систему. Овакав приступ организовања и деловања наставничких удружења не ствара повољну климу за професионализацију наставника, преузимање одговорности за промене и исходе учења ђака. Зато се као један од циљева друге фазе пројекта наметнуло подизање свести о наставничкој професији ван ускодисциплинарне, тј. предметне припадности и упознавање наставника са могућностима самоорганизовања на нивоу општине/града, као и

са могућностима оснаживања наставничких удружења. Као један од „инструмената“ који је подржао тај процес настао је и Водич за наставничко удруживање. Односно, циљ ове фазе пројекта је био да се подржи наставничко самоорганизовање, како би наставници у доношењу и спровођењу нових образовних политика имали активнију улогу, а који је остварен оснивањем пет наставничких удружења у Љигу, Лесковцу, Новом Пазару, Бачкој Паланци и Панчеву. Касније, кроз наредну фазу пројекта, наставници удружени у споменутом наставничком удружењу су имали прилику да буду учесници различитих, за њих креираних обука, путем којих су градили и напређивали професионалне капацитете у области инклузивног и интеркултуралног образовања, медијске промоције и реализације акционих истраживања.

Заједно са истраживачима група наставника била је у прилици да се бави свим споменутом темама, а затим и да уђе у дијалог са широм заједницом наставника и учитеља, како о значају добијених резултата, тако и о важности умрежавања и грађења капацитета у областима које су идентификоване као важне у актуелним образовним политикама. Додатно, представници наставничких удружења су стечена знања даље ширили у својим колективима, у неколико локалних заједница је успостављена сарадња са родитељима која је за резултат имала организацију и реализацију заједничких догађаја и активности, а као крајњи резултат су осмишљена и реализована акциона истраживања чији резултати ће бити објављени, а активности рада на њима наставницима признати као вид стручног усавршавања. Коначно, наставници који су учествовали у свим споменутом активностима извештавају да су осим професионалног оснаживања, кроз учешће у пројекту, увидели важност и стекли навику промишљања и самосталног планирања сопственог професионалног развоја, али и локалне заједнице којој поједини наставници припадају, а део њих је започео активности везане за креирање, акредитовање и реализацију обука осмишљених у оквиру наставничких удружења.

Кључне речи: наставници, агенси промена, РАНОН.

Литература:

- Fullan, M. 1993. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Pantić, N.; Wubbels, T. I Mainhard, T. (2011). Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkan Countries, *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 2 (May 2011), pp. 165-188
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P. and van der Vleuten, C. P. M. (2004). The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education, *Higher Education*, Vol. 48, pp. 253– 68.

АНАЛИЗА ПРИПРЕМНИХ ПРОГРАМА ОБРАЗОВНОГ ЛИДЕРСТВА У СВЕТУ

Душица Малинићⁱ и Владимир Џиновић
Институт за педагошка истраживања, Београд

У циљу израде мастер програма образовног лидерства у Србији, истраживачки тим TEMPUS пројекта „Master Program in Educational Leadership“ спровео је, између осталог, анализу постојећих програма овог типа у светуⁱⁱ. У овом раду ће најпре бити представљене карактеристике ефективних програма образовног лидерства до којих су дошле релевантне истраживачке студије. Потом ћемо анализирати 14 програма образовног лидерства, које смо изабрали као водеће програме у овој области професионалног развоја запослених у образовању.

Истраживања показују да су ефективни програми лидерства у образовању засновани на истраживачкој пракси, да обезбеђују искуствено учење у реалном контексту, да укључују вршњачко подучавање, као и менторско-супервизијски рад (OECD, 2008). Наводимо кључне одлике ефективних програма.

- *Циљано регрутовање* наставника који испољавају потенцијал у области лидерства (Darling-Hammond et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2010).
- *Курикулум заснован на стандардима* у коме је наглашена улога педагошког лидера, организациони развој и управљање променама (Davis et al., 2005; Sanders & Simpson, 2005).
- *Учење усмерено на ученика и проблемски приступ настави* који интегрише теоријска и практичан знања и промовише промишљање (Bush & Glover, 2003; Darling-Hammond et al., 2010).
- *Учење засновано на пракси* (Darling-Hammond et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2010; Davis et al., 2005).
- Структурирано и континуирано *менторство и супервизија* као облик професионалне подршке (Darling-Hammond et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2010; Hobson, 2003; Luck, 2003).
- *Усклађеност садржаја учења и активности са индивидуалним и развојним планом школе*, као и контекстуалним факторима који утичу на праксу (Huber, 2004; Moorman, 1997).
- *Партнерски однос универзитета и школа и школа и регионалних јединица* са јасном визијом о заједничког фокуса на иновирање у подучавају (Darling-Hammond et al., 2010; Davis et al., 2005).

ⁱmalinic.dusica@gmail.com

ⁱⁱВише о програмима може се видети у извештају који је настао као резултат рада на пројекту „TEMPUS Master Program in Educational Leadership“ (Ed Lead) 543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-JPCR.

За потребе нашег рада анализирали смо следеће програме образовног лидерства:

- Master of Educational Management - Netherlands School for Educational Management (NSO), The Netherlands;
- Master of Management Education - Maastricht School of Management, The Netherlands;
- National Professional Qualification for Headship and National Professional Qualification for Senior Leadership - National College for Teaching and Leadership, The United Kingdom;
- Scottish Qualification for Headship - Western Consortium, The United Kingdom;
- MEd Educational Leadership - The University of Buckingham, The United Kingdom;
- Master of Arts in Education, with a Specialization in Educational Leadership - The University of Jyväskylä and the Institute of Educational Leadership, Finland;
- Master program for educational leadership - Hungarian-Netherlands School of Educational Management (HUNSEM) at University of Szeged, Hungary;
- Policy and Educational Management program - Faculty of Psychology and Education Sciences, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza", Romania;
- Headship License Program - National school for leadership in education, Slovenia;
- Master of Science in Education: Educational Leadership - Niagara University, Canada;
- The Principal's Qualification Program - Ontario College of Teachers, Canada;
- The School Leadership Program for Principal Licensure Strand - Graduate School of Education at Harvard University, USA;
- Master of Educational Leadership - Australian Catholic University, Australia.

Критеријуми према којима смо анализирали поменуте програме су: а) дужина трајања, б) да ли се нуде као целовити (eng. full time option) или парцијално (eng. part time option), ц) садржај програма, д) циљна група и е) ко спроводи програм.

Дужина трајања значајно варира од земље до земље или региона и креће се од шест месеци до пет година. Ипак, већина програма траје 1-2 године. Програми, углавном, подразумевају да се студије морају завршити у стриктно одређеном времену. Међутим, поједини програми нуде могућност полазницима да значајно продуже време студирања. На пример, за Scottish Qualification for Headship - Western Consortium је уобичајено да се заврши за две године, али се полазницима опционо нуди могућност да продуже студирање до пет година.

Највећи број анализираних програма се нуди *целовито*, што значи да студенти морају да похађају све планом предвиђене модуле или курсеве и да

полажу завршни испит. Пример програма који омогућује парцијално студирање је Master of Educational Management - Netherlands School for Educational Management (NSO). Програм предвиђа да полазници могу похађати поједине курсеве, у складу са специфичним професионалним потребама, без обавезе да бране мастер тезу. *Анализа садржаја* показала је да се модули и курсеви који чине програме могу *тематски* разврстати на области које су приказане у Табели 1.

Табела 1. Курикуларне теме

Тематске области	Садржај курсева и модула
Теорије лидерства	Организационе теорије, опште теорије вођства, вредносни аспект лидерства
Образовно лидерство	Теорије образовног лидерства, менаџмент у школи, вештине лидерства у школи, развој културе школског лидерства, администрација у образовању
Образовне политике	Теорије образовних политика, међународне перспективе образовних реформи, политика интеркултуралног образовања, ефикасност и вредновање јавног образовања
Управљање развојем организације	Вођење школе као организације, управљање променама и иновацијама у школи
Управљање квалитетом	Обезбеђивање стандарда квалитета у школи, школско самовредновање
Унапређивање наставе и учења	Управљање унапређивањем наставе, супервизија наставе, педагошко лидерство
Управљање курикулумом	Планирање курикулума, унапређивање курикулума, курикуларна политика
Управљање професионалним развојем запослених	Политике професионалног развоја, развој људских ресурса у образовању, руковођење запосленима, ефективно управљање тимом, управљање међуљудским односима
Законодавство и финансије	Образовна легислатива, законска регулатива радних односа у образовању, финансијско и административно управљање школом
Истраживање и евалуација	Коришћење истраживања за унапређивање образовања, истраживање и развој наставе, методологија образовних истраживања, развијање академских вештина
Управљање инклузијом	Примена специјалних образовних промена, доступност образовања за све
Руковођење партнерствима	Ефективно партнерство, сарадња са локалном заједницом, односи са јавношћу
Лидерство у пракси	Практични пројекти лидерства у школи, управљање пројектима у школи, примена теорија образовног лидерства у пракси

Према *циљној групи*, анализирани програми се могу поделити у две групе. У једној групи су мастер програми намењени искључиво директорима, будућим или актуелним. Другим речима, ови програми обезбеђују формалне услове за функцију директора (у земљама/регионима у којима постоји такав формалан услов) или обезбеђују додатна знања и вештине потребне појединцима који већ обављају функцију директора. Другу групу чине програми намењени различитим лидерским позицијама у образовању. Тако на пример, The School Leadership Program for Principal Licensure Strand - Graduate School of Education at Harvard University намењен је особама које имају искуство управљања школом и искусним наставницима који себе виде као директоре, заменике директора или као образовне руководиоце у школским дистриктима.

Када су у питању „*провајдери*“ програма образовног лидерства, постоји могућност да једна институција спроводи програм (било универзитет или национална институција задужена за припрему директора). Друга опција је да конзорцијум институција спроводи програм, као што је на пример: The Western Consortium или The University of Jyväskylä у сарадњи са The Institute of Educational Leadership.

На основу анализе карактеристика ефективних програма може се закључити да бројна међународна искуства показују да је формално образовање директора важно и да постоји традиција систематске припреме образовних лидера у свету. То сугерише потребу да се овој области посвети више пажње и у нашем образовном систему, како бисмо обезбедили ефикасније и квалитетније лидерство у нашим школама.

Литература:

- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. Full Report*. National College for School Leadership.
- Davis, S., L. Darling-Hammond, M. LaPointe and D. Meyerson (2005). *Review of Research, School Leadership Study: Developing Successful Principals*, Stanford Educational Leadership Institute, commissioned by the Wallace Foundation, Palo Alto, CA
- Darling-Hammond, L., M. LaPointe, D. Meyerson, M.T. Orr and C. Cohen (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Palo Alto, CA
- Darling-Hammond, L., D. Meyerson, M. LaPointe, M. T. Orr (2010). *Preparing Principals for a Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs*, John Wiley & Sons, Inc., San Francisco, CA.
- Hobson, A. (2003), *Mentoring and Coaching for New Leaders*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Huber, S.G. (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*, Taylor & Francis Group, London.

- Luck, C. (2003). *It's Good to Talk: An Enquiry into the Value of Mentoring as an Aspect of Professional Development for New Headteachers*, National College for School Leadership, Nottingham, England.
- Moorman, H., (1997). *Professional Development of School Principals for Leadership of High Performance Learning Communities*, the preliminary report of the Danforth Foundation Task Force on Leadership of High Performance Learning Communities, dated 20 September 1999. Excerpts viewed 8 January 2008, at www.elead.org/principles/principal.asp.
- OECD (2008). *Improving School Leadership*, Vol. 1: Policy and practice, OECD, Paris.
- Sanders, N. M., & Simpson, J. (2005). *State policy framework to develop highly qualified administrators*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

КВАЛИТЕТ МЕНТОРСТВА: КЉУЧНЕ ОДРЕДНИЦЕⁱНада Половинаⁱⁱ

Институт за педагошка истраживања, Београд

Стара пракса менторства, дуго присутна у различитим професијама, од 1970-тих постаје "свежа" истраживачка тема, а током последњих тридесет година и све присутнији модалитет професионалног развоја наставника (посебно наставника приправника). О популарности теме говори обиље стручне и научне литературе која се бави различитим аспектима и модалитетима менторства најчешће се, према Боземану и Финију (Bозeman & Feeneу, 2007), усредсређујући на инструментално (менторство као оруђе за постизање институционалних и индивидуалних циљева), а веома ретко на екпланаторно (проблеми дефинисања менторства и уобличавања теорија менторства). У том смислу, иако се сматра да је менторство погодан оквир за професионални развој високог квалитета, управо је тема о квалитету менторства готово симболично присутна у релевантној литератури.

Када је реч о сектору образовања у Србији, у различитим реформским иницијативама током последње две деценије концепт менторства добија на значају, што је праћено и објављивањем мањег броја чланака и публикација у којима се разматрају основне одреднице менторства (Polovina, 2009) и настоје конкретизовати упутства за праксу (Ментор и приправник: водич за наставнике, васпитаче и стручне сарднике, 2012). Тема менторства је и поље активности Завода за унапређивање образовање и васпитање. Иако се истицање значаја менторства у нашој средини дешава паралелно са настојањима да се унапреди квалитет образовања у целини, па и у сегменту професионалног развоја наставника, у нама доступној литератури у нашој академско-стручној заједници нисмо нашли радове који се баве темом квалитета менторства. Значај овог рада управо и јесте у отварању теме, а циљ нам је да понудимо почетне поставке за даља теоријска и емпиријска разматрања везана за квалитет менторства.

ШТА ОДРЕЂУЈЕ КОНСТРУКТ "КВАЛИТЕТ МЕНТОРСТВА"

Мали број радова посвећен пирањима квалитета менторства не чуди јер се ради о веома сложеној теми чије разматрање предпоставља претходну усаглашеност научно-стручне заједнице бар у погледу дефинисање концепта менторства. Истраживачи у овој области сагласни су да у постојећој литератури

ⁱ Саопштење представља резултате рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) и „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2014).

ⁱⁱ npolovina@ipi.ac.rs

не постоји једна прихваћена дефиниција менторства, као и да не постоји јасна дефиниција ко или шта чини квалитет ментора (Bonura, 2006:5). Оно што постоји јесу бројни идеализовани нормативи чије испуњење се повезује са потоњим квалитетом рада наставника-протежеа, што је, уједно, и индикатор успешног - „ефективног менторства“ (Allen et al., 2006). Оно што проблематизује овај индиректан (и имплициран) начин одређења квалитета менторства јесте питање: да ли је могуће да менторство које карактерише квалитет и оно које не карактерише квалитет дају једнако повољне/ефективне (потоњи квалитетан рад протежеа), односно једнако неповољне (потоњи некавалитетан рад протежеа) исходе. Делимо мишљење оних аутора који сматрају да је то могуће (Allen et al., 2006; Bozeman & Feeneu, 2007) и да испуњавање формалних програмских карактеристика и структуралних одредница менторског аранжмана (укључујући и подршком обележен квалитет односа) не гарантује да се менторство и догодило тј. да се догодило оно што је кључни елемент процеса менторства, а то је преношење знања у домену знања које је предмет менторства (на пример - учење језика).

У нашем разматрању питања квалитета менторства полазимо од дефиниције менторства коју су понудили Боземан и Фини (Bozeman & Feeneu, 2007: 17), а која гласи: " менторство је процес информалног преношења знања, социјални капитал и протежеова перцепција психосоцијалне подршке која је релевантна за његов рад, каријеру или професионални развој; менторство подразумева неформалну комуникацију, обично лицем у лице и током континуираног временског периода, између особе за коју се сматра да има већа релевантна знања, мудрост или искуство (ментор) и особе за коју се сматра да има мање знања, мудрост, или искуство (протеже)". Према нашем виђењу, израз "менторство" односи се на оно што се збива током менторског аранжмана у смислу ситуационо-процесних едукативних доприноса менторског аранжмана будућем раду протеже, али и будућем раду ментора. Израз "квалитет менторства" користићемо да означимо посебна/разликујућа својства која искуство менторства чине вредним – разликујућа у односу на друге аранжмане и облике учења, друге типове односа које карактерише усмеравање и подршка професионалном развоју.

КЉУЧНЕ ПРЕТПОСТАВКЕ КВАЛИТЕТА МЕНТОРСТВА

Прегледом релевантне литературе и ослањањем на дугогодишње лично искуство, издвојили смо три одредница које сматрамо претпоставкама квалитетног менторства: квалитет неформалности менторског процеса, специфична природа процеса учења, усклађеност особености парадигматског оквира менторства са реалним капацитетима конкретне школске средине.

Квалитет неформалности менторског процеса почива на квалитету неформалности односа ментор- протеже, али се тиме не исцрпљује. Наиме, независно од тога како је менторски аранжман иницијално успостављен (спонтано или организовано), да би се остварио квалитет менторства битно је

да ментор и протеже развију неформални однос (аутентично прихватање, реципроцитет у уважавању), јер се тиме: подстиче мотивација за учење и одрживост процеса унапређивања знања; стварају услови за синергију индивидуалних развојних потреба протежеа и ментора; интензивира каријерна и психосоцијална подршка коју ментор пружа протежеу; стварају претпоставке за истински искрен дијалог и развијање саморефлективности; доприноси трансгенерацијски фундираном грађењу идентитета и значаја професије. Индикатори овог квалитета су задовољство односом и обостране добити (и ментора и протежеа) у сегменту професионалног развоја који је у средишту менторског аранжмана (кључни садржај менторства).

Специфична природа процеса учења. Процес учења је централни аспект менторства, а његову специфичност „производи“ интеракција програмског и временског оквира менторства (формални аспект аранжмана) и препоручене неформалности у односу ментор-протеже. Тако, процес преношења знања и учења има обележја која комплементарно „увезују“ елементе формалног (упућивање у правилнике, литературу и сл.) и информалног учења у свакодневници рада у школи (опсервационо учење и учење по моделу, промишљање и преиспитивање „у ходу“ и оно које се одвија у планираним и непланираним разговорима). У овако постављеном оквиру учења, износ онога што је протеже научио подстакнут ангажовањем ментора (стварање изазовне средине учења – ситуације, садржаји; учење са ментором и уз ментора) и онога колико је сам научио независно од ангажовања ментора могу значајно варирати. Сматрамо да је један од показатеља квалитета менторства, управо промена у износу учења из искуства ментора (присутније на почетку) наспрам учење из сопственог искуства током трајања менторства (присутније на крају). Боземан и Фини (Bozeman & Feeney, 2007) постављају питање: Који део знања које се преноси у менторском аранжману заиста јесте "менторство" а који није, и указују да је тешко проценити када директна обука/тренинг прераста у менторски однос, као и да се кроз оквир менторства могу преносити информације која протежеу нису потребна (типа гласина) за професионални развој. То што постоје менторски програми и аранжмани не значи да ће се менторство и десити у смислу очекиваног процеса учења, сматрају и Ален и сарадници (Allen et al., 2006)

Парадигматски оквир менторства и реалност конкретне школске средине. Менторски систем (ментор, протеже, програм, време) функционише у конкретној школској/радној средини која има своје реалне капацитете и специфичности (култура школе – веровања, вредности, очекивана понашања) чије утицаје ни ментор ни протеже не могу ни избећи ни занемарити. У тој средини су и други искусни практичари чији приступ раду и поимања добре праксе могу бити мање или више различити од менторовог приступа. Кроз имплицитне или експлицитне процене и повратне информације утицај тих практичара, може потврђивати, али и подривати научено у менторском односу и тако фрагментирати научено, збуњивати и осујећивати протежеа. Део ове

мултиверзе не треба и не може се избећи, али је од значаја за квалитет менторства који се реализује у конкретној школи да поруке које протеже добија у унутар-менторском и изван-менторском простору учења буду кохерентне.

ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ПРАКСУ

Битно је да и сами ментори имају сазнања о значају квалитета неформалности менторског процеса и односа и да преиспитају своју спремности за преузимање улоге менторе узимајући у обзир ову претпоставку. Такође, за организаторе менторског аранжмана битно је да створе претпоставке (организација процеса ментор-протеже „спаровања“) да формални програми буду тако дизајнирани да на најбољи начин стимулишу неформални менторски процес (Burke & McKeen, 1989; Ragins et al., 2000).

Уколико се жели допринети квалитету учења кроз менторство, битан аспект припреме будућих ментора је и рад на диференцирању не само онога шта менторство јесте, већ и оних сегмената преношења знања („рецепти“, непроверена становишта) који се не могу сврстати у менторство. Такође, у дизајнирању програма менторства квалитету учења може допринети добра равнотежа између структурираности (обавезни део одређен протоколом) и отворености за мање или више непланирана искуства (прилике да протеже „урони“ у догађања и активности) да би се стварао простор за стварање баланса између учења уз ментора и самосталног учења.

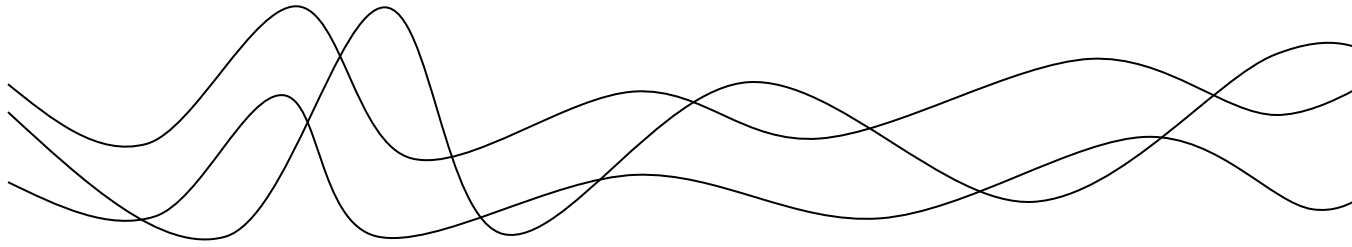
Квалитету процеса учења које се остварује кроз менторство може допринети уколико се на нивоу школе, кроз доприносе свих искусних практичара, успостави одређени ниво сагласности у погледу основних начела (и варијетета) добре праксе и принципа које треба афирмисати кроз менторство.

Кључне речи: квалитет менторства, неформалност менторског процеса, преношење знања, школска средина.

Литература:

- Allen, T.; Eby, L.; Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, Vol 91(3), 567-578
- Bonura, S. (2006). As Mentoring Flourishes, So Does the Intern. *Journal of School Counseling*, v4, n8, pp. ERIC Number: EJ901144, Retrived 20.08.2015) from <http://www.jsc.montana.edu/articles/v4n8.pdf>.
- Bozeman, B. Feeney, M. K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique, *Administration & Society October*, vol. 39 no. 6, 719-739
- Polovina, N. (2009). Mentorstvo kao oblik profesionalnog razvoja nastavnika: tradicionalni i moderni pristup. *Nastava i vaspitanje*, vol. 58, br. 4, str. 579-592

Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju (2012). *Mentor i pripravnik: vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike*. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd.



САВРЕМЕНИ ТРЕНДОВИ РАЗВОЈА
ОБРАЗОВНОГ ЛИДЕРСТВА У СРБИЈИ

СТАНДАРДИ КОМПЕТЕНЦИЈА ЛИДЕРА У ОБРАЗОВАЊУ: ДОМЕНИ САДРЖАЈАⁱСлавица Шевкушићⁱⁱ

Институт за педагошка истраживања, Београд

Образовно лидерство данас представља једну од приоритетних тема, јер је препознато да су неопходни квалитетни лидери ако се од школа очекује да обезбеде квалитетно образовање младих. Ово уверење засновано је на бројним истраживачким налазима који потврђују да је квалитет лидерства значајно повезан са постигнућем ученика (Hallinger & Heck, 1996; Scheerens, 2012; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Преиспитивање улоге школских лидера резултирало је усложњавањем захтева који се пред њих постављају, па су у многим државама знања, вештине, ставови и праксе школских лидера дефинисани у облику стандарда. У Србији, стандарди компетенција директора васпитно-образовних установа донети су 2013. године (*Службени гласник РС*, бр. 38/2013). Најопштије речено, стандардима се идентификују кључне улоге и функције лидера, утврђује се шта лидери треба да знају и умеју да ураде и успостављају се нивои постигнућа за потребне компетенције (Pont, Nusche & Moorman, 2008). У овом раду разматрамо кључна питања у вези стандарда за лидере у образовању: која је њихова основна сврха, које су карактеристике добро дефинисаних стандарда и шта је најчешће у њих укључено, тј. који домени садржаја су заступљени. Као илустрација различитих приступа у дефинисању домена садржаја, анализирани су и међусобно упоређени оквири стандарда из пет држава (Канада, Енглеска, Шкотска, Аустралија и Србија).

ШТА СУ СТАНДАРДИ И КОЈА ЈЕ ЊИХОВА СВРХА

Главни разлог за успостављање стандарда за лидере у образовању представља тежња креатора образовних политика да повећају ефикасност њихове професионалне припреме и професионалног развоја. Према Ингварсону и сарадницима, стандарди су најчешће дефинисани на два начина: (1) као показатељи који одређују принципе и вредности неке професије и (2) као "алати" за мерење, који су неопходни за праведно и поуздано процењивање (Ingvarson *et al*, 2006: 32). За одређивање домена садржаја стандарда релевантна је прва дефиниција. Њен смисао је да укаже на то да креатори стандарда за лидере у образовању треба да постигну сагласност око принципа којима се руководи пракса и уређују професионални односи у области

ⁱ Саопштење представља резултате рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2015).

ⁱⁱ ssevkusic@ipi.ac.rs

лидерства. Реч је о *заједничким идеалима и вредностима* који су најважнији за професију. Стандарди за лидере у образовању, као и стандарди за наставнике, засновани су на професионалним нормама и вредностима о томе какво образовање се највише вреднује у друштву. У складу са тим, креатори стандарда за школске лидере треба да артикулишу визију квалитетног образовања која ће их водити у детаљном прописивању онога што лидери треба да знају, умеју да ураде и у шта да верују како би обезбедили услове за такво образовање. Садржај стандарда или домен описује главне области професионалне праксе лидера и представља елаборацију потребних знања, способности, вештина и уверења. Као пример за добро дефинисане садржаје стандарда за школске лидере, у литератури се често наводе четири домена које је дефинисао Литвуд: *постављање смерница, развој људских потенцијала, редизајнирање организације и управљање наставним програмом* (Leithwood & Jantzi, 2005). С обзиром на то да истраживања показују да су ове лидерске праксе индиректно повезане са ученичким постигнућем могло би се рећи да оне, као стандарди, имају садржајну валидност.

Карактеристике добро дефинисаних стандарда, према мишљењу кључних аутора у овој области, су: (а) стандарди треба да указују на велике и смислене области рада школских лидера, а не на микро компетенције или црте личности; (б) стандарди треба да буду независни од контекста, да описују праксе које су заједничке за школске лидере без обзира у којој средини раде; (в) стандарди нису “рецепти” тј. могу се остварити на различити начине; (г) стандарди треба да буду мерљиви, тј. да омогућавају лидерима да прикупе неку врсту доказа о томе да су испунили стандард. Поред тога, процеси доношења стандарда треба да буду јавни, ригорозни, објективни и предмет континуираног преиспитивања и усавршавања (Ingvarson *et al*, 2006; Louden & Wildy, 1999).

ПРИМЕРИ ОКВИРА СТАНДАРДА ЗА ЛИДЕРЕ У ОБРАЗОВАЊУ: ДОМЕНИ САДРЖАЈА

Као примери различитих приступа у дефинисању садржаја, изабрани су оквири стандарда из Канаде (*The Ontario Leadership Framework*), Велике Британије (*National Standards for Headteachers*), Аустралије (*Western Australia's Leadership Framework*), Шкотске (*Standard for Headship*)¹ и Србије. Главни критеријум за избор, био је да стандарди буду операционализовани. Домени садржаја стандарда из поменутих оквира приказани су у Табели 1 (домени су приказани одређеним редоследом у циљу лакшег поређења; њихов редослед у оригиналним оквирима је другачији).

¹ Подаци о доменима садржаја четири оквира стандарда преузети су из: *Improving school leadership in central Europe: final report of the project School Leadership for Effective Learning involving the countries of Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia and Slovenia* (2010).

Табела 1. Домени садржаја или структура стандарда за лидере у образовању

Онтарио	Велика Британија	Аустралија	Шкотска	Србија
Постављање смерница	Креирање будућности	Политике и правци		
Руковођење наставним програмом	Управљање учењем и наставом	Настава и учење	Руковођење и управљање учењем и наставом	Руковођење васпитно-образовним процесом у школи
Грађење међуљудских односа и развој људских потенцијала	Сопствени развој и рад са другима	Запослени	Управљање међуљудским односима и развој људи	Праћење и унапређивање рада запослених
Развој организације	Руковођење организацијом	Ресурси	Ефективно коришћење ресурса	Планирање, организовање и контрола рада установе
Обезбеђивање одговорности	Обезбеђивање одговорности			Обезбеђивање законског рада установе
				Финансијско и административно управљање радом установе
	Јачање заједнице	Партнерство	Грађење заједнице	Развој сарадње са родитељима/старатељима, органом управљања, репрезентативним синдикатом и широм заједницом
			Управљање променом	

Домени садржаја у сваком од оквира даље се “шире” у специфична знања, вештине, црте личности, професионалне квалитете, вредности, праксе или активности. На пример, у ревидираној верзији Националних стандарда за директоре (2004) у Енглеској, домен “Сопствени развој и рад са другима”, операционализован је кроз: *знања* (на пример, о стратегијама којима се унапређује развој тима), *професионалне квалитете* (као што је, приврженост идеји дистрибуције лидерства) и *активности* (као што су редовни увиди у сопствену праксу и постављање личних циљева). У Србији, за сваки стандард

постоји листа индикатора који прецизније дефинишу компетенцију. На пример, домен “Праћење и унапређивање рада запослених” операционализован је кроз следеће компетенције: *Планирање, селекција и пријем запослених, Професионални развој запослених, Унапређивање међуљудских односа, Вредновање резултата рада, мотивисање и награђивање запослених*).

Анализа домена садржаја наведених оквира стандарда показује да, иако је реч о различитим контекстима и донекле различитим називима домена, постоји велика сличност у начину на који сваки од оквира описује суштину ефикасних лидерских пракси. Поред тога, сви оквири стандарда: (а) фокусирани су на унапређивање ученичких постигнућа; (б) разјашњавају очекивања која од школских лидера имају сви који су укључени у образовање (ученици, запослени, родитељи, креатори образовне политике, итд.); (в) обезбеђују основу за професионални развој лидера; (г) представљају “алат” лидерима за само-рефлексију и само-процену. Дискутујући о различитим приступима дефинисању домена садржаја стандарда за лидере, Ингварсон и сарадници закључују да дугачке и детаљне листе компетенција припадају прошлости, а да их замењује мањи број домена (Ingvarson *et al.*, 2006: 13). Међутим, детаљнија анализа домена намеће важно питање: да ли је могуће да једна особа испуни све наведене стандарде и у ком степену је то могуће?

ЗАКЉУЧАК

Успостављање стандарда у области лидерства у образовању представља неопходан услов за осигурање квалитета образовања. Анализа садржаја стандарда у различитим образовним системима показује да они на сличан начин разјашњавају суштинске праксе лидера са циљем да им помогну да схвате у ком правцу треба да унапређују своје компетенције, ако желе да имају значајну улогу у унапређивању својих школа. С обзиром на то да је главна сврха успостављања стандарда за лидере у образовању да се повећа ефикасност њиховог професионалног развоја, креатори образовне политике у Србији требало би да интензивирају своје напоре у правцу осмишљавања адекватних програма за припрему и професионално усавршавање лидера васпитно-образовних институција у складу са стандардима.

Кључне речи: лидерство у образовању, стандарди за лидере, домени садржаја стандарда, компетенције.

Литература:

- Scheerens, J. (ed.) (2012). *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies* (1-30). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Leithwood, K., S. Louis, S. Anderson, S. & K. Wahlstrom (2004). *Review of Research, How Leadership Influences Student Learning*, Learning from LeadershipProject, Wallace Foundation, New York, NY.

- Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 38/2013.
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., Jackson, A. (2006). *Standards for School Leadership: A critical review of the literature*. Australian Institute for Teaching and School Leadership Ltd.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Vol. 1: Policy and practice*. OECD.
- Louden, W. & Wildy, H. (1999). Short shrift to long lists: An alternative approach to the development of performance standards for school principals, *Journal of Educational Administration*, Vol. 37 No. 2, 1999, pp. 99-120.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principals role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5–44.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996 to 2005, *American Educational Research Association (AERA)*. Montreal, Canada
- Improving school leadership in central Europe (2010): *Final report of the project School Leadership for Effective Learning involving the countries of Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia and Slovenia*.

КАРАКТЕРИСТИКЕ КВАЛИТЕТНОГ РАЗВОЈА ЛИДЕРСТВА И ЛИДЕРА У ОБРАЗОВАЊУ

Стефан Нинковићⁱ, Оливера Кнежевић Флорић
 Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Истраживања су показала да директни и индиректни ефекти лидерства представљају фактор који значајно објашњава разлике у постигнућима ученика различитих школа (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Консеквентно овим емпиријским налазима, у бројним земљама широм света афирмисан је захтев за професионалним припремањем и развијањем лидера образовно-васпитних институција (Bush, 2008). Главна интенција овог рада јесте да се кроз анализу постојећих теоријских промишљања и резултата емпиријских студија размотри значај искуствене оријентисаности развоја лидерства и лидера у образовању.

РЕКАПИТУЛАЦИЈА ОПШТИХ МЕСТА

У складу са чињеницом да лидерство није индивидуални феномен него релациони процес, у академским опсервацијама се доследно инсистира на разликовању развоја лидерства од развоја лидера (Day & Harrison, 2007). Док се развој лидера односи на развијање људског капитала, тачније знања, вештина, способности и ставова појединаца у улози формалних лидера, дотле концепт развоја лидерства примат даје генерисању социјалног капитала у тиму или организацији. У оба случаја је реч о интернализовању и релационом признавању лидерског идентитета (Ely, Ibarra, & Kolb, 2011).

С обзиром да се развој лидера и лидерства одвија у контексту доживотног образовања, кључно питање јесте уважавање специфичности учења одраслих. Елементи о којима треба водити рачуна, имајући у виду разлике између одраслих и млађих ученика, односе се на сврху учења, свест о себи и различитим улогама, животно искуство, спремност за учење и усмереност у учењу (Vizek Vidović & Vlahović Štetić, 2007). Консеквентно поменути елементима, евидентно је да су развоју лидера и лидерства у образовању примерени различити модели ситуационог, рефлексивног и искуственог учења.

Збирно посматрано, можемо приметити два доминантна становишта у анализи развоја лидера и лидерства у образовању: перспективу компетенција и перспективу праксе (Carroll, Levy, & Richmond, 2008). Према парадигми праксе, у мери у којој је научно, лидерство је научно кроз искуство (McCall, 2010). У прилог овој тези говоре и резултати проучавања развоја експертности према којима достизање врхунског нивоа професионалног постигнућа подразумева приближно 10 година или 10 000 часова практичног искуства (Ericcson & Charness, 1994). Наведени резултати конвергирају ка закључку да није изгледно

ⁱ stefanninkovic985@gmail.com

да ће неко постати лидер искључиво на основу учествовања у образовном програму или серији радионица и семинара.

У основи, логика праксе је контрастирана дискурсу компетенција који је означен као „свеприсутан” (Bolden & Gosling, 2006). Неоправданост приступања развоју лидера у образовању на начин да се индивидуалне компетенције поставе у центар пажње произилази из низа ограничења самог концепта компетентности које се односе на: 1) прекомерно рашчлањавање улоге лидера, 2) немогућност идентификовања универзално делотворног сета знања, вештина и ставова, без обзира на обележја контекста, 3) усмереност на тренутне и прошле, а не будуће професионалне захтеве, 4) пренаглашавање мерљивих склопова понашања, уз занемаривање моралних и релационих аспеката лидерства (Bolden & Gosling, 2006).

РАЗВОЈ ЛИДЕРСТВА И ЛИДЕРА У ОБРАЗОВАЊУ КРОЗ ПРАКСУ

Концептуализовање садржаја образовних или развојних програма намењених лидерима у образовању подразумева јасно дефинисање њихових улога. Т. Bush (2008) наводи да су широм света, садржајно гледајући, национални програми развијања лидера у образовању веома слични. Већина курсева фокусира трансформационо и педагошко лидерство и инкорпорира теме попут администрације, права и финансија, професионалног развоја наставника и односа са родитељима и локалном заједницом. Резултати компаративних међународних емпиријских истраживања показују померање тежишта са садржаја на процес развијања лидера у образовању (Bush, 2008). Међутим, из постојећих студија се не може директно извести како тај процес треба да изгледа. Одговори на питање у којој мери садржаји, њихова дидактичко-методичка презентација, ниво структурираности и друштвено-културне специфичности условљавају квалитет развијања лидерства у образовању подразумева даља емпиријска истраживања.

Као што је индиректно већ сугерисано, постоји мноштво фактора од којих зависи квалитет развоја лидера и лидерства (Day, Fleenor, Atwater, Sturm, & McKee, 2014). У основи, неки од најзначајнијих чинилаца су менторство и туторство, акционо учење, концепт оцењивања „360 степени” итд. Важно је истаћи да је сваки од поменутих чинилаца базиран на искуственом учењу.

Занимање за улогу менторства у програмима развијања лидера има дугу историју. Као неке од значајних предности менторства наводе се учење по моделу, економска исплативост и симултано подстицање развоја почетника и ментора (Lester, Hannah, Harms, Vogelgesang, & Avolio, 2011). Међутим, поред назначених предности, из педагошке перспективе намеће се низ питања. На који начин бирати менторе? Колико је адекватно трајање менторског односа? Ко дефинише циљеве менторства? Све су ово дилеме на које будућа истраживања треба да понуде одговоре.

Концепт оцењивања „360 степени” подразумева прикупљање повратних информација о успешности лидера из различитих извора, као што су

колеге, следбеници, надређени или екстерни актери (Ely, Ibarra, & Kolb, 2011). Посебна пажња се обраћа на сличности и разлике процена које пружају различити чланови организације, као и на однос њихових процена и самопроцена лидера. Овај концепт је утемељен на претпоставци да повратне информације актуелним и будућим лидерима омогућавају развој саморефлективности, свести о сопственом утицају на друге, и идентификовање области даљег усавршавања.

Shamir и Eilam (2005) су концептуализовали наративни приступ развоју аутентичних лидера. Аутори аргументују да лични наративи или животне приче омогућавају конструисање, реконструисање и деконструисање лидерског идентитета. Животне приче садрже имплицитне одговоре на питања „Зашто желим да постанем лидер?“ и „Како ћу постати лидер?“ (Shamir & Eilam, 2005). Иако ово становиште имплицира да је развој лидера спонтан процес, то не значи да не може бити подстицан и усмераван.

На основу увида да су лидерство и менаџмент пре свега практичне активности, искуствено (акционо) учење је имплементирано у многе програме образовања лидера у образовању. Искуствено учење акценат ставља на континуирани процес трансформисања искуства и примене релевантних знања у решавању проблема. У односу на традиционалне моделе наставе, акционо учење у већој мери развија свест о циљу и предмету учења, професионалне компетенције решавања проблема, способност одлучивања и примене знања у пракси, као и социјалну одговорност за сложена друштвена питања (Knowles, 1998, према: Vizek Vidović & Vlahović Štetić, 2007).

ЗАКЉУЧАК

Као што је у раду неколико пута сугерисано, развој лидера и лидерства у образовању је вишеслојни феномен. Индивидуални развој лидера је референтна тачка, али је неопходно развијати лидерство у тимовима и колективима који функционишу у образовању. Упркос чињеници да досадашња емпиријска истраживања могу имати само оријентациони смисао и функцију (Biesta, 2007), као једно од суштинских обележја квалитетног развоја лидерства и лидера у образовању може се издвојити практична усмереност.

Кључне речи: лидери у образовању, развој лидерства, искуствено учење.

Литература:

- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Bolden, R., & Gosling, J. (2006). Leadership competencies: time to change the tune? *Leadership*, 2(2), 147-163.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.

- Carroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: challenging the competency paradigm. *Leadership, 4*(4), 363-379.
- Day, D. V., & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review, 17*(4), 360-373.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly, 25*(1), 63-82.
- Ely, R. J., Ibarra, H., & Kolb, D. M. (2011). Taking gender into account: Theory and design for women's leadership development programs. *Academy of Management Learning & Education, 10*(3), 474-493.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American psychologist, 49*(8), 725-747.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management, 28*(1), 27-42.
- Lester, P. B., Hannah, S. T., Harms, P. D., Vogelgesang, G. R., & Avolio, B. J. (2011). Mentoring impact on leader efficacy development: A field experiment. *Academy of Management Learning & Education, 10*(3), 409-429.
- McCall, M. W. (2010). Recasting leadership development. *Industrial and Organizational Psychology, 3*(1), 3-19.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 395-417.
- Vizek Vidović, V., & Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih. *Ljetopis socijalnog rada, 14*(2), 283-310.

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ДИРЕКТОРЕ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА, ОСНОВНИХ И СРЕДЊИХ ШКОЛА У СРБИЈИ ЗАСНОВАНО НА ДОКАЗИМА

Јелена Радишић¹, Институт за педагошка истраживања, Београд
Дејан Станковић, Центар за образовне политике, Београд
Душица Малинић, Институт за педагошка истраживања, Београд

Протеклих деценија препозната је потреба да школама управљају кадрови који су образовани у домену лидерства. Велики број истраживачких налаза упућује на закључак да је ефективно лидерство значајно не само за ученичке образовне исходе, већ и за унапређивање школе у целини (Leithwood et al., 2004; Marzano et al., 2005; McTighe & O'Connor, 2005; Waters et al., 2003).

Упркос чињеници да је Стратегијом развоја образовања у Србији до 2020. године препоручена изградња система специфичне обуке за директоре и узимање у обзир успеха у обуци при избору будућих директора установа (стр. 11, Службени гласник РС, 107/2012) и да је Национални просветни савет 2013. године усвојио Стандарде компетенција директора установа образовања и васпитања (Службени гласник РС, 38/2013), још увек није изграђена адекватна подршка професионалном развоју директора. Полазећи од претпоставке да је за изградњу исте неопходно испитати и реалне потребе директора, а у оквиру TEMPUS пројекта Мастер програм Лидерство у образовању (Master program in Educational Leadership, 543848-TEMPUS-1-2013–1-RS-JPCR), током маја и јуна 2014. године спроведено је истраживање које је имало за циљ да испита перцепције запослених у образовању о компетенцијама и професионалном развоју школских лидера.

МЕТОДОЛОГИЈА

У истраживању је учествовало 200 директора из школа широм Србије (129 директора основних школа и 71 директор средњих школа), у намери да се потребе за унапређивањем компетенција директора сагледају из њиховог угла. За ово истраживања, између осталог, конструисан је упитник са 82 ставке који се, у великој мери, ослањао на индикаторе из шест домена Стандарда компетенција директора установа образовања и васпитања. Од директора се очекивало да одговоре на то у којој мери процењују да је неопходно да унапреде своја знања и вештине потребне за квалитетније обављање директорских послова и задатака, као што су: праћење и анализа ученичких постигнућа, развијање конструктивних односа са родитељима ученика, обезбеђивање редовног и делотворног самовредновања рада школе и слично. Поред тога, упитником су прикупљени и контекстуални подаци о типу образовања, радном искуству и њиховом досадашњем стручном усавршавању.

¹ jradisic@ipi.ac.rs

РЕЗУЛТАТИ

Резултати показују да у односу на домен I Стандарда - Управљање образовним процесима у школама, у просеку 67% директора сматра да им је углавном потребна или веома много потребна подршка да унапреде своје вештине и знања. Најважнији задаци у овој области, у смислу потребе за развојем су: подстицање наставнике да користе наставне методе које развијају функционална знања и креативност ученика; стварање климе у којој су деца са тешкоћама у развоју подједнако укључена у наставу и ваннаставне активности; праћење спровођења ИОП-а и подстицање наставника да одговоре на различите образовне потребе различитих група ученика. Од укупног броја испитаника 75% наводи да им је углавном или веома потребно да унапреде своја знања и вештине на горе поменути задацима.

У домену II Стандарда - Планирање, организовање и контрола институција 69% директора сматра да им је углавном или веома много потребно да унапреде своје вештине и знања у овом домену. Задаци где су ти проценти били преко 75% су: иницирање образовних пројеката и педагошких иновација у школи; стратешко планирање промена у школи; писање предлога пројеката за побољшање школа и подстицање наставника да преузму већу одговорност за ученичка постигнућа.

Резултати у вези са доменом III Стандарда - Мониторинг и усавршавање запослених указују да се 69% директора изјашњава да им је потребна додатна подршка у овој области. Већини је потребна помоћ у следећим задацима: праћење савремених трендова руковођења у образовању; планирање и праћење стручног усавршавања свих наставника и оцењивање квалитета рада запослених. Као и до сада, више од 75% испитаника се налази у "углавном потребна" или "веома потребна" категоријама одговора када је реч о наведеним задацима.

Када је реч о развијању сарадње (домен IV Стандарда) - директори сматрају да се у овом домену рада сналазе нешто боље у односу на друге области. Задатак у вези са којим највећи број опажа да им треба помоћ је укључивање њихове школе у домаће и међународне пројекте и сарадња са релевантним образовним институцијама у земљи. Такође, развијање конструктивних односа са представницима општина и са локалном заједницом, у односу на развој школе и школске потребе је високо приоритетан задатак на листи.

Домен V Стандарда - Финансијско и административно управљање установе је, у извесној мери, другачије перципирано у односу на друге области. Иако иницијална анализа резултата упућује на то да око 70% директора опажа да им је неопходно унапређивање вештина у овом домену (што није значајно различито спрам других области), анализа на нивоу ставки указује да половина задатака у овом домену јесте опажена као „критична“ у погледу потреба за унапређивањем сопствених компетенција. Задаци попут ефикасног управљања школским финансијама, обезбеђивања средстава за несметано функционисање

школе, ефикасног планирања и спровођења јавних набавки добара и услуга у складу са законским прописима и упознатости са законским и рачуноводственим пословима оцењени су као задаци у вези са којима директорима наших школа треба значајно већа помоћ.

Коначно, резултати који се односе на домен стандарда - Обезбеђивање законитости установе показују да, у просеку, 68% директора опажа да им је углавном потребно или веома потребно усавршавање у односу на конкретне задатке који се односе на овај домен рада.

ЗАКЉУЧЦИ И ДИСКУСИЈА

У целини, резултати указују на закључак да већина директора који су учествовали у истраживању наводе да им углавном треба или им је веома потребно да побољшају знање и вештине у свим областима стандарда компетенција. У просеку, више од две трећине директора (67%) наводи да им углавном треба или им је јако потребно усавршавање на задацима наведеним у упитнику. Иако су сви домени компетенција опажени као области у којима је неопходно даље усавршавање, чини се да домени који се односе на финансијско и оперативно управљање институцијом највише "забрињавају" директоре. Ови резултати указују да је неопходно креирати обавезну, формалну припрему/обуку за директоре у Србији на начин да она омогући достизање свих области стандарда компетенција за директоре установа образовања и васпитања. То претпоставља да обука за директоре треба да обухвати следеће области: основе лидерства у образовању; педагошко лидерство; развој и управљање људским ресурсима; развој школе као институције; комуникацију и партнерства; познавање система образовања и образовне политике; право и администрацију; финансије; управљање пројектима; управљање квалитетом; истраживање и евалуација.

Кључне речи: лидерство, директори, професионални развој.

Литература:

- Leithwood, K., K.S. Louis, S. Anderson, S. and K. Wahlstrom (2004). *Review of Research, How Leadership Influences Student Learning, Learning from Leadership Project*, Wallace Foundation, New York, NY.
- Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia, Mid-continent Research for Education and Learning: Aurora, Colorado.
- McTighe, J. & O'Connor, K. (2005). Seven Practices for Effective Learning. *Assessment to Promote Learning Pages*, 63(3). 10-17.
- Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS*, 38/2013.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, *Službeni glasnik RS*, 107/2012

Waters, T., R. Marzano and B. McNulty (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, Mid-Continent Research for Education and Learning, Denver, CO.

КОМПЕТЕНТНОСТ ДИРЕКТОРА ЗА РАЗВОЈ И ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛЕ

Јелена Стаматовићⁱ, Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Ефикасно управљање школом захтева лидере са одређеним нивоом знања, вештина и способности неопходних за одговоран и комплексан посао, нове улоге које подразумевају отвореност за промене, прихватање иновативних приступа у свим сферама функционисања школе, у образовно-васпитном раду, за трансформације и прилагођавања новим условима, као и изазовима и потребама средине.

Управљање школом представља оперативно деловање, руковођење радом институције. Хебиб (2013) наводи да су у том процесу веома важна два повезана сегмента и то обезбеђивање предуслова за остављање образовања у контексту школе, односно остваривање дефинисане функције и задатака школе, као и могућност унапређивања и иновирања праксе у правцу развоја квалитета рада школе.

Функцију директора у школи најчешће преузимају наставници за шта им је потребна лидерска улога. Нарочито се истиче оснаживање наставника и њихово учешће у руковођењу и доношењу одлука у школи (Duke, 2005; Bart, 2001). Специфичност лидерске улоге директора описују компетенције које он мора да поседује.

Нормативна регулатива у Републици Србији одређује стандарде компетенција директора школа (Сл. Гласник РС, 38/2013). Стандарди су дати у оквиру шест области рада директора и описују главне задатке и компетенције потребне за ефикасно управљање школом.

Остваривање компетенција директора је предуслов за квалитетну организацију и управљање школом. Циљ истраживања које смо спровели је испитивање начина остваривања компетенција директора у области развоја и обезбеђивања квалитета наставног и васпитног процеса у школи. Задаци су усмерени на испитивање начина организације израде и примене стратешких докумената у школи којима се планира унапређење и развој школе; начини спровођења процеса вредновања и самовредновања рада школе и начини обезбеђивања квалитета наставног и васпитног процеса у школи. Узорак истраживања је чинило 104 директора (73 директора основних и 31 директор средњих школа). Коришћени инструмент, Упитник за директоре (УОКД) је конструисан за потребе истраживања и садржи 25 питања класификованих у неколико области: планирање и програмирање рада директора, остваривање компетенција у области развоја и обезбеђивања квалитета наставног и васпитног процеса и развој и подстицање културе учења у школи.

ⁱ jelena.stamatovic22@gmail.com

Захтев за компетенцијама директора усмерен је на обезбеђивање квалитета наставе и васпитног процеса користећи стратешка документа о развоју образовања. Директори су кроз отворено питање наводили која интерна стратешка документа у школи сматрају важним за планирање развоја школе. Сви испитани директори су навели годишњи план рада школе (100%), мањи број је навео школски програм (72,30%), школски развојни план (57,60%), а веома мали број наводи Стратегију развоја образовања у РС (8,20%), директори средњих школа су наводили документа у оквиру пројеката у које су укључени.

Развој школе као институције је усмерен на неколико нивоа: промене на индивидуалном плану наставника и директора, на плану школе и на плану школског система као целине (Dalin, 2005). Директори су процењивали (процењујући од 1 до 5) шта је за њих значајно као почетни корак у планирању школског развоја (Табела 1).

Табела 1. Од чега се полази у планирању рада школе

Планирање развоја школе на основу:	Директори основних школа		Директори средњих школа		Вредност t теста
	М	σ	М	σ	
Резултата екстерног вредновања	4,631	0,674	4,956	0,213	t=2,55, df=102 p>0,05
Резултата самовредновања рада школе	4,254	0,924	4,696	0,504	t=1,329, df=102 p>0,05
Анализе потреба ученика	4,526	0,758	4,684	0,437	t=1,338, df=102 p>0,05
Анализе потреба наставника и запослених	4,292	0,627	4,487	0,615	t=0,583, df=102 p>0,05
Стратегије развоја образовања у РС	3,481	1,107	4,191	0,518	t=0,096, df=102 p>0,05

Средње вредности процене директора показују да развој треба планирати првенствено на основу резултата екстерног вредновања, на другом месту су код директора основних школа потребе ученика, а код директора средњих школа резултати самовредновања рада школе. Стратегија развоја образовања у Републици Србији је на последњем месту, односно није приоритет од кога се полази у планирању развоја школе. Вредности t теста показују да се процене директора основних и средњих школа статистички не разликују, иако су просечне вредности процене директора средњих школа нешто веће од директора основних школа.

У оквиру педагошко-инструктивног рада директора, један од задатака је да се бави квалитетом наставе. На отворено питање како врше вредновање

квалитета наставе директори основних школа су наводили: непосредни увид у наставу кроз посету часовима, на основу постигнућа ученика, на основу резултата екстерног вредновања и резултата самовредновања рада школе у области наставе и учења. Директори средњих школа наводе: постигнућа ученика и успех на такмичењима; резултати самовредновања рада школе и непосредни увид у наставу.

Испитани директори процењују корист од самовредновања рада школе на следећи начин: највећи број директора сматра да корист од самовредновања рада школе имају наставници 61(58,65%), 33 (31,73%) директора сматра да је самовредновање корисно за развој школе и 10 (9,62%) директора сматра да нема значајне користи од самовредновања рада школе.

Једно од питања је било на који начин директори подстичу наставнике да примењују и промовишу иновације у раду у циљу унапређења квалитета наставе и васпитног процеса. Резултати одговора директора су следећи: 58 (55,77%) директора прати примену знања са семинара који су похађали наставници, посећујући часове; 60 (57,69%) директора подстиче размену и промоцију иновативних сазнања на стручним већима и 62 (59,61%) директора промовише наставнике који примењују иновације у раду.

У планирању развоја школа, директори сматрају значајним она стратешка документа која одговарају нормативним захтевима, мање се држе стратегија развоја образовног система. У планирању развоја школе полазе од резултата процене екстерних евалуатора и самовредновања рада школе. Многи од директора сматрају да треба подстицати иновације у раду, промовишући их на различите начине. Квалитет наставе директори процењују на основу постигнућа ученика, на основу резултата спољашњег вредновања наставе и увидом у наставу, али не и како врше процену наставног процеса, методологију вредновања, шта је за њих важно у вредновању наставе. Корист примене самовредновања рада школе директори виде углавном за наставнике и развој школе, мада има и оних који не виде неку корист од овог процеса, упркос захтевима стандарда компетенција директора нарочито у области обезбеђења квалитета рада школе. Компетентност директора школа би требало развијати кроз различите програме стручног усавршавања, али би компетентности допринела квалитетна селекција и претходна провера компетенција пре ступања на функцију директора школа.

Кључне речи: компетенције, директор, квалитет рада школе.

Литература:

Arsić, M. (2000). Direktor škole i kvalitet obrazovanja. *Pedagogija*, God. 55, br. 3/4, 442-444.

- Barth, R.S. (2001). *Teacher leader*, Phi Delta, Kappan, Vol. 82, No 6F, 443-450. Retrieved on May 2, 2009. from <http://www.edst.educ.ubc.ca/courses/EADM532/Barth.pdf>
- Dalin, P. (2005). *School Development – Teories and Strategies*. An International Handbook. London and New York: Continuum.
- Duke, K.E. (2005). *Principals' practices regarding teacher participation in school decisionmaking*. Retrieved on May 2, 2009. from <http://cehd.umn.edu/EdPA/licensure/leader/2006Summer/KarenDuke.pdf>
- Pavlović, B. (2008). Izazovi liderske uloge nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. God. 47 , br. 2, 388-402.
- Pravilnik o standardima kopetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 38.
- Stamatović, J. (2015). *Kvalitet i samovrednovanje rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju

ПРОФЕСИОНАЛНА ПРИПРЕМА И ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ДИРЕКТОРА ОСНОВНИХ ШКОЛА У СРБИЈИⁱ

Данијела С. Петровићⁱⁱ

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Међународно истраживање наставе и учења (Teaching and learning International Survey - TALIS) које реализује Организација за економску сарадњу и развој (OECD) је најобухватнија међународна студија наставног процеса и наставне праксе. Прво TALIS истраживање спроведено је 2008. године у 24 земље. У другом циклусу TALIS истраживања, који је реализован 2013. године, учествовале су 34 земље (24 OECD земље и 10 партнерских, међу којима је и Србија). Испитивање услова у којима се одвија учење и услова у којима раде наставници и директори из школа широм света омогућава да се нове политике у области образовања заснују на поузданим и валидним емпиријским подацима и тиме обезбеди ефикаснија настава и учење у школама (OECD, 2014).

У овом раду су приказани резултати који се односе на професионалну припрему и професионални развој директора основних школа у Србији, добијени у оквиру TALIS 2013 истраживања. Циљ рада је да пружи допринос настојањима да се унапреди систем професионалне припреме и професионалног развоја лидера у образовању у Србији и укаже на могуће правце њиховог даљег развоја. С обзиром на то да је истраживање међународно, подаци за Србију биће интерпретирани у светлу резултата других земаља које су учествовале у TALIS 2013 истраживању.

Професионална припрема и професионални развој директора привлачи све већу пажњу истраживача и доносиоца одлука у образовању у светлу препознавања повећања комплексности улоге директора (Farkas et al., 2001; OECD 2014; Pont, Nusche & Moorman, 2008) и значаја које лидерство у образовној институцији има за успостављање подстицајне средине за учење и постизање образовних постигнућа (Branch, Hanushek & Rivkin, 2013; Day et al., 2008; Hattie, 2009). Такође, развијање компетенција и примена специјализованих знања сматра се кључем професионализације (Epstein & Hundert, 2002). Под професионалном припремом и професионалним развојем подразумевају се активности којима се развијају индивидуалне вештине, знања, експертиза и остале карактеристике директора у циљу унапређивања њихове праксе (OECD, 2013).

ⁱ Рад је део пројекта „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву орјентисаном на европске интеграције“, број 179018 који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Републике Србије.

ⁱⁱ dspetrov@f.bg.ac.rs

ОПИС УЗОРКА И МЕТОДОЛОГИЈА

У Србији је испитано 186 директора (55% жена и 45% мушкараца) из 191 основне школе. Узорак директора је репрезентативан, јер узорак школа стратификован према више параметара (регион, величина места, величина школе). Укључене су школе из 5 региона: Београд – 36 школа (19%), Војводина – 56 школа (29%), Западна Србија – 25 школа (13%), Источна Србија – 47 школа (25%) и Јужна Србија – 27 школа (14%).

Просечна старост испитаника је 49 године, а просечан стаж на позицији директора је 7 година. Пре запошљавања на радном месту директора испитаници су у просеку 15 година радили у настави. Скоро сви испитаници се искључиво баве послом директора, без наставничких обавеза (99%). Такође, скоро сви испитаници (98%) имају завршен факултет или неки други ниво високог образовања.

Спроведено истраживање је неекспериментално, анкетног типа. Директори су попуњавали упитник за директоре који је развијен од стране међународне експертске групе. Тим домаћих експерата из области образовања прилагодио је питања у упитнику српском образовном систему, а додата су и нека питања која су од посебног значаја за наш образовни контекст. Питања у упитнику (има их укупно 39) су затвореног типа, са два или више понуђених одговора (скала Ликертовог типа). Пре употребе у главном истраживању, упитник је стандардизован и психометријски валидиран у пилот истраживању.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

На основу података приказаних у *Табели 1* уочљиво је да је професионална припрема за посао директора школа у Србији неадекватна. Наиме, највећи број наших директора (86%) је завршило неку акредитовану обуку за наставнике, док је знатно мањи број испитиваних директора (49%) завршио обуку за школску администрацију или обуку директоре, као и обуку за руководиоце (47%). Подаци о TALIS просеку показују да је сличан број директора из других земаља завршио неку акредитовану обуку за наставнике (90%), али су директори из других земаља у знатном већем броју имали обуку за школску администрацију/директоре (85%) и обуку за руководиоце (78%).

У *Табели 2* приказани су подаци о учествовању директора у појединим активностима професионалног развоја током последњих 12 месеци пре истраживања. Може се констатовати да се учешће директора из Србије у активностима професионалног развоја налази испод просека земаља које су учествовале у TALIS истраживању. У менторству или истраживачким активности у оквиру професионалне мреже учествовало је 21% директора из Србије, док TALIS просек износи 51%. Учешће у курсевима, конференцијама или посетама узело је 57% наших директора, за разлику од 83% њихових колега из других земаља. Нарочито је забрињавајуће да скоро једна четвртина наших директора (24%) није узела учешће у ниједној од активности професионалног развоја, док је TALIS просек знатно мањи и износи 9%.

Табела 1. Процент испитаника који су имали одређену врсту формалне припреме за посао пре и после ступања на радно место директора (Србија и TALIS просек)

	Пре		После		И пре и после		Никад	
	Србија	TALIS просек	Србија	TALIS просек	Србија	TALIS просек	Србија	TALIS просек
Образовни програм или курс за обуку наставника	46	64	5	7	35	18	14	10
Административно управљање школом или програм/курс за обуку директора	6	25	35	37	8	22	51	15
Обука или курс за руководиоце	2	24	36	31	8	23	53	22

Табела 2. Процент директора који су учествовали у активностима професионалног развоја и просечно трајање активности у данима (Србија и TALIS просек)

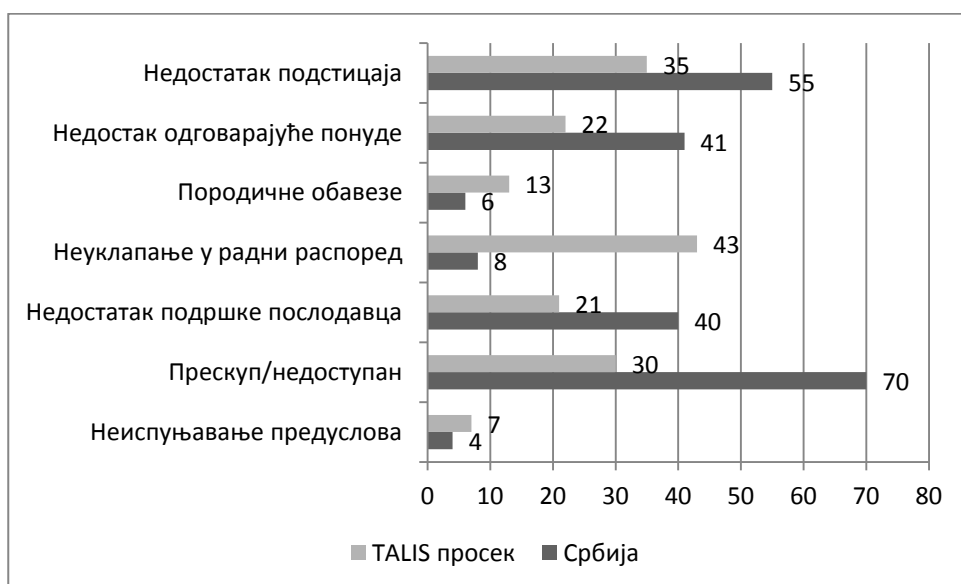
	Процент директора који су учествовали		Просечно трајање активности у данима	
	Србија	TALIS просек	Србија	TALIS просек
Менторство или истраживачке активности у оквиру професионалне мреже	21%	51%	26	20
Курсеви, конференције или посете у циљу посматрања	57%	83%	11	13
Друго	38%	33%	9	10
Без учешћа у обукама	24%	9%		

Што се тиче броја дана професионалног усавршавања, директори из Србије се мање разликују од својих колега из других земаља. На једногодишњем нивоу, наши директори у просеку имају 26 дана стручног усавршавања које је организовано у форми менторства или истраживачке активности у оквиру професионалне мреже (TALIS просек износи 20 дана) и 11 дана стручног усавршавања које је организовано у виду курсева, конференција или посете док TALIS просек износи 13 дана.

Да би се стекао бољи увид у могућности за професионални развој директора и да би се на основу тога формулисале одговарајуће мере

образовне политике, у оквиру TALIS-а 2013 истраживане су и препреке за професионални развој директора.

Као што се из *Графикана 1* може видети, директори из Србије, у већем проценту у односу на просек земаља које су учествовале у TALIS истраживању, као препреке за професионални развој наводе: високу цену програма стручног усавршавања (70% наших директора, док је TALIS просек 30%), недостатак подстицаја за учествовање у активностима професионалног развоја (55% директора из Србије, док је TALIS просек 35%), недостатак одговарајуће понуде за професионални развој (41% наших директора, док је TALIS просек 22%) и недостатак подршке послодавца (40% директора из Србије, док је TALIS просек 21%).



Графикон 1. Процент директора који изјављују да су наведени разлози препреке за њихов професионални развој (Србија и TALIS просек)

Када податке за Србију упоредимо са TALIS просеком, можемо да закључимо да је у нашој земљи знатно мањи проценат директора који су као препреку свом професионалном развоју навели то што се он не уклапа у њихов радни распоред (8% према 43%). Такође, наши директори у мањем проценту сматрају да су породичне обавезе (6% према 13%) и неиспуњавање услова (4% према 7%) препреке за професионални развој.

ПРЕПОРУКЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПОЛИТИКУ

На основу приказаних резултата TALIS истраживања о професионалној припреми и професионалном развоју директора основних школа у Србији могу се формулисати следеће препоруке за образовну политику:

- повећати учешће директора у активностима професионалне припреме и професионалног развоја које ће допринети континуираном унапређивању њихове лидерске улоге;
- обезбедити посебан студијски програм (мастер програм) намењен образовању и професионалној припреми лидера у образовању.
- повећати понуду програма стручног усавршавања из области лидерства у образовању који су у складу са професионалним потребама директора;
- подстицати сарадњу између директора из различитих школа, у циљу размене знања и искустава;
- подстицати учешће директора у мрежама директора оформљеним у циљу професионалног развоја директора.

Литература:

- Branch, G.F., E.A. Hanushek and S.G. Rivkin (2013). School leaders matter: Measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13(1), pp. 63-69.
- Day, C., et al. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 5-25.
- Epstein R.M. and E.M. Hundert (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association*, 287(2), pp. 226-235.
- Farkas, S., Johnson, J., Duffett, A., & Foleno, T. (2001). *Trying To Stay Ahead of the Game: Superintendents and Principals Talk about School Leadership*. Public Agenda, New York.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, Milton Park.
- Mednick, A. (2003). The principal's new role: Creating a community of leaders. *Conversations: Turning Points Transforming Middle Schools*, 4(1), 1-12.
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013, Conceptual Framework*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008). *Improving School Leadership, Volume1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris.

СПРЕМНОСТ НА ПРОМЕНЕ - ФАКТОР ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА УЧИТЕЉА, НАСТАВНИКА И ДИРЕКТОРА

Вероника-Катрина Митровић, Општа болница, Лозница
Мирјана Николићⁱ, Висока школа за васпитаче и пословне информатичаре -
Сирмијум, Сремска Митровица

Увођење личних и организационих промена концептуализује се као релативно тежак подухват који подразумева савладавање бројних отпора (Ford et al., 1988; Oreg, 2003; Piderit, 2000, Đurišić - Bojanović, 2007). Спремност на промене је психолошка диспозиција коју одређују: *генетски потенцијал за активацијско реаговање* као што је трагање за новином и избегавање монотоније, избегавање штете и зависност од награде, утицај *воље, мотива* да се промена оствари, постојање позитивних *емоција* према промени, постојање позитивног *става, мишљења* према промени и *понашање* нужно за реализацију промене (Grubić-Nešić, 2005). Прихватање нужности промене, као и индивидуална спремност на промене дефинисана је као фактор професионалне успешности запослених (Pavlović, 2012). Иако је истраживање спремности на промене на нашим просторима углавном усмерено на профитне организације (Šarić, Erić, Stojanović- Aleksić, 2004, Grubić-Nešić, Čubrilo, 2010), Ђуришић-Бојановић (2007) разматра спремност на промене као најзначајнију компетенцију људи у савременим организацијама, где је полазна основа образовање. Препоручује се плуралистички приступ у образовању из кога проистиче обликовање одређених педагошких стратегија: изучавање наставних тема из перспективе различитих наука и домена људске делатности, примена интерактивних и кооперативних метода рада, наставни контекст који развија и подржава креативност и когнитивну флексибилност чији су кључни елементи стварање отворене, стимулативне средине за учење, у којој се преиспитивањем и сукобљавањем различитих идеја ствара интелектуално најстимулативнија клима. Инкорпорирање описаних стратегија у образовни систем захтева да наставници и лидери у образовању развију спремност на промене и отвореност ка перманентном стручном усавршавању. У овом истраживању желели смо да утврдимо степен отпора према променама/спремности на промене који се посматра као фактор професионалног развоја наставника и лидера у основном образовању које има за циљ унапређивање ефикасности и ефективности запослених и квалитета знања ученика.

МЕТОД

Узорак је сачињавало 350 запослених у основним школама на територији града Лознице (11.1% директора и помоћника, 59.1% наставника и 29.7% учитеља; до

ⁱ vs.mirjana.nikolic@gmail.com

10 година радног стажа има 23.4% запослених, од 10-20 година 30%, а преко 20 година 46.6%). Запослени су попуњавали упитничку батерију у просторијама школе, у време пауза, уз обезбеђену анонимност.

Инструменти. Скала отпора према променама - преузета је из батерије тестова који су употребљени у истраживању спремности на промене запослених у четири пословне организације на територији Војводине (Грубић - Нешић, 2005). Неколико ставки је језички кориговано и прилагођено испитивању у школском контексту. Скала је састављена од 20 тврдњи, постављених и афирмативно и негативно па се обрнуто скорују тврдње: 4, 7- 17. Поузданост ставки на нашем узорку је задовољавајућа ($\omega=0.82$).

Обрада података. Анализа главних компонената и факторска анализа са Varimax ротацијом је примењена у анализи латентне структуре упитника спремности на промене. У утврђивању степена спремности на промене и разлика између три категорије запослених, примења је дескриптивна статистика и метода ANOVA.

РЕЗУЛТАТИ

Анализом главних компонената, издвојено је најпре 6 компоненти (латентни корен већи од 1) којим је објашњено 60% варијансе. Две ставке су искључена из даље анализе (добијени ниски иницијални комуналитети), након чега је извршена Varimax ротација и, после више испробаних решења (унифакторско, двофакторско), задржана су три фактора који објашњавају око 43% варијансе. Први фактор назван је отпор према трагању за новим решењима и дефинише га седам ајтема, као на пример: *Волим да преиспитујем нове идеје и нове приступе проблему* (обрнуто се бодује). Други фактор, који такође дефинише седам ајтема, назван је отпор према промени постојећег статуса (*Да би се избегао ризик од неуспеха у школи не треба ништа мењати; Боље је задржавати ствари онаквим какве јесу*-обрнуто се бодује). Трећи фактор, назван отпор према изазовима дефинисан је на основу четири ајтема, као на пример: *Волим да радим на проблемима који су другима представљали проблем* (обрнуто се бодује). Овим су дефинисане три супскале, а сабирањем вредности на ставкама сваке од супскала изведене су варијабле отпора према променама у образовању.

Како би утврдили степен отпора према променама запослених у образовању на свакој од три супскале, израчунали смо вредности аритметичке средине и стандардне девијације (отпор према трагању за новим решењима: $AC=16.13$, $CD=4.01$, отпор према промени постојећег статуса $AC=17.10$, $CD= 4.77$, отпор према изазовима $AC=12.27$, $CD=2.90$) и заједно са израчунатим вредностима перцентила дефинисали: низак степен отпора према променама (до 25 перцентила), средњи степен отпора према променама (од 25-75 перцентила) и висок степен отпора према променама (преко 75 перцентила). Резултати су приказани у табели 1.

Табела 1. Степен отпора према променама у основном образовању

Отпор према трагању за новим решењима			Отпор према промени постојећег статуса			Отпор према изазовима		
Степен	Фреквенције	%	Степен	Фреквенције	%	Степен	Фреквенције	%
Низак АС < 13	95	27.1	Низак АС < 14	119	34.0	Низак АС < 11	160	45.7
Средњи АС 14-18	158	45.1	Средњи АС 15-20	137	39.2	Средњи АС 12-13	82	23.4
Висок АС > 19	97	27.8	Висок АС > 21	94	26.8	Висок АС > 14	108	30.9

Резултати показују да највећи број учитеља, наставника и лидера у образовању (45.1%) има средњи степен отпора према трагању за новим решењима. Приближно једнак број запослених у основном образовању има низак (34%) и умерен степен отпора (39.2%) према промени постојећег статуса. Највећи број запослених има низак степен отпора према изазовима (45.7%). Висок степен отпора на све три супскеале идентификован је код око 1/3 испитаника.

Запослени мушког и женског пола разликовали су се у погледу просечних скорова на супскали отпор према трагању за новим решењима $F(1,350)=8.035$, $p < .001$, и на супскали отпор према промени постојећег статуса $F(1,350)=8.002$, $p < .001$. Значајно мањи степен отпора према променама евидентиран је код жена. На супскали отпор према изазовима нису утврђене статистички значајне разлике $F(1,350)=1.853$, $p > .05$.

Лидери, наставници и учитељи разликовали су се у погледу просечних скорова само на супскали отпор према постојећем статусу $F(2,350)=4.801$, $p=.009$. На основу Tukeyevog HSD post hoc теста утврђено је да директори имају значајно мањи отпор према промени постојећег статуса у односу на наставнике ($p=.05$) и у односу на учитеље ($p=.009$), док између наставника и учитеља нису утврђене статистички значајне разлике ($p=.391$).

Нису утврђене статистички значајне разлике у односу на дужину радног стажа запослених, нити на једној од супскеала отпора према променама.

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Независно од дужине радног стажа запослени у основном образовању су спремни да прихвате изазове, ускладе своје функционисање са новим образовним парадигмама, промишљају о проблемима на другачији начин и мењају постојећу праксу, што је повољан фактор у процесу њиховог професионалног развоја. У управљању променама у образовању треба подстаћи, нарочито мушке запослене на трагање за новим решењима у раду и прихватање нових метода рада. Охрабрујући је податак да су став према постојећем стању највише спремни да мењају директори, као једни од главних креатора организационе културе, која је заслужна и за став према променама.

Избор и примена адекватних метода и техника мотивисања запослених у погледу иновација у раду треба да представља важан задатак менаџмента школа. Приказани резултати имлицирају и организовање различитих облика стручног усавршавања усмерених, пре свега, на развијање компетенција запослених у образовању заснованих на плуралистичком приступу. Даља истраживања на већем узорку и ширем подручју требало би усмерити и на утврђивање везе особина личности и организационе климе са отпором према променама/спремности на промене.

Кључне речи: спремност на промене, образовање, наставник, директор, професионални развој.

Литература:

- Grubić - Nešić, L. (2005). *Razvoj ljudskih resursa ili spremnost za promene*. Novi Sad: AB Print.
- Grubić- Nešić, L., Čubrilo, S. (2010). Barijere za uspešno upravljanje promenama u javnom Sektoru, *Politička revija*, 9(23), 378- 383.
- Đurišić-Bojanović, M. (2007). Spremnost za promene: nove kompetencije za društvo znanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 39(2), 211-224.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology* 88(4), 680-693.
- Pavlović, J. (2012). Konstrukcija identiteta u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, *Doktorska disertacija*, Filozofski fakultet, Beograd.
- Piderit, S. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes towards organizational change. *Academy of Management Review* 25(4), 783-794.
- Ford, J., Ford, L. & McNamara, R. (1988). Resistance and the background conversations of change. *Journal of Organizational Change Management* 15(2), 105-121.
- Šapić, S., Erić, J., Stojanović-Aleksić, V. (2009). Uticaj organizacione i nacionalne kulture na prihvatanje organizacionih promena: istraživanje u Srpskim preduzećima. *Sociologija*, 11(4), 399-422.

ИЗАЗОВИ ПРЕДУЗЕТНИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ШКОЛСКЕ ЛИДЕРЕ

Мајда Ценцичⁱ

Педагошки факултет Копар, Универзитет у Приморском, Словенија

Школски лидери свакодневно се суочавају са новим захтевима и изазовима. Образовни лидери су опажени као агенси промене (Schratz and Schley, 2014), и представљају модел и пример за ученике и особље (npr. Cencič and Štemberger, 2014) итд. Поред тога предузетничко образовање, наставници предузетништва, као и укључивање предузетничких тема у наставне програме неке су од значајних тема о којима се говори. Имајући у виду наведено, од школских лидери се очекује да поседују и предузетничке способности.

ПРЕДУЗЕТНИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ШКОЛСКИХ ЛИДЕРА

Једна од дефиниција предузетништва, која је усвојена и допуњена од стране Тематске радне групе за предузетничко образовање (2014), каже да се предузетништво односи на способност појединца да идеје претвори у акцију, да буде иновативан, да ризикује, планира и управља пројектима имајући у виду остваривања циљева (Treaty, 2006, и Entrepreneurial School Leadership, 2015) и да је способан да искористи прилике (Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2014)

Предузетничке компетенције обухватају компоненте које су дубоко укорене у личним карактеристикама (особине, ставови, друштвена улога и слика о себи), као и онима које се могу стећи на послу или кроз обуку и образовање (Mishelmore and Rowley, 2010).

Предузетничке компетенција захтевају активне методе ангажовања ученика да ослободе своју креативност и иновативност; предузетничку компетентност и вештине које се могу стећи или градити само кроз практичан рад, животна искуства и у сарадњи и партнерству са колегама (Entrepreneurship Education, 2013).

Имајући у виду наведено, представимо случај, међународни пројекат усмерен на стицање предузетничких компетенција за образовне лидере како би постали предузетнички школски лидери. С обзиром да је сврха овог чланка да представи међународни пројекат и да се опише ток рада на пројекту у Словенији, који је тренутно у фази имплементације, тако да коначни резултати још нису доступни, примењена је дескриптивна метода.

ПРОЈЕКАТ

Двогодишњи Међународни Еразмус + Пројекат под називом Предузетничке компетенције за тимове школских лидера (2014-2016) предводи Њукасл

ⁱ majda.cencic@pef.upr.si

Универзитет из Велике Британије у сарадњи са пет партнера (из Велике Британије, Холандије, Финске, Румуније и Словеније (Newsletter 1 , 2015) .

Циљ пројекта је да се идентификују кључне предузетничке компетенције из пословног света и да се прилагоде контексту школског лидерства, као и да се развију модули за обуку тимова школских лидера, који су дизајнирани тако да омогуће тимовима да убрзају темпо унапређивања рада школе и да воде и управљају већом аутономијом школе (ibid.) .

Један од циљева је да се успостави мрежа како би се идентификовала најбоља пракса и празнине у обезбеђивању и пружању четири области предузетничке компетентности: стратешко размишљања и визија; управљање кадром и развој; комуникација и преговарачке вештине; и мобилизација и оптимизација финансијска средства. На основу прегледа литературе, наведене четири области компетенција су подељене на одговарајуће компетенције.

У свакој од земаља позване су четири основне и средње школе да учествују у пројекту. Поред Универзитета у Приморском словеначки партнери на пројекту укључили су и образовну институцију која се бави радом са глувом и наглувом децом, две основне школе и једну средњу школу .

Након почетних индиректних контаката и утврђивања датума и времена првог састанка, чланови тима са Универзитета почели су да се састају са тимовима одабраних школа у мају и почетком јуна 2015. године. Из сваке школе у пројекту учествује 6 чланова: поред директора, заменик директора школе и вође стручних тимова - обично изабрани и позвани од стране директора.

Први састанци у школама показали су да су боље развијене компетенције у области team building-а, управљање и развој кадрова и у области комуникације и вештина преговарања.

Дводневна радионица, која ће бити одржана у октобру, представљаће следећи корак у раду. За све четири школе учеснице радионица ће бити организована у Копру, што је поздрављено од стране школа, које се унапред радују прилици да упознају друге учеснике - тимове из других школа. Радионица ће се одвијати кроз кооперативно учење. Рад ће углавном бити организован у групама, које ће (у зависности од циљева) бити састављене од чланова из исте школе или из различитих школа. За сваку школу биће идентификоване критичне тачке и биће планирана кооперативна акциона истраживања за отклањање тих недостатака. Очекује се да ће кооперативна акциона истраживања бити завршена у јуну 2016, када ће свака школа појединачно представити своје налазе на међународној конференцији у Копру (13 јуна 2016).

С обзиром на то да пројекат још није завршен, у овом тренутку коначни резултати нису доступни, осим да постоји велика заинтересованост за тему предузетничких компетенција међу школама. Интересовање за ову тему нам указује на недостатак знања у области предузетништва међу професионалцима у области образовања

ЗАКЉУЧАК И ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПОЛИТИКУ И ПРАКСУ

Како у школама директори имају истакнуту улогу, све је евидентније да су им хитно потребне компетенције у области предузетништва; јер се у образовању промене одвијају у правцу који фаворизује или захтева предузетничко лидерство (Hentschke, 2009).

Међу импликацијама за образовне политике истичемо случај обуке које произилази из праксе за праксу, кроз размишљање и истраживање и представља обуку на послу, неку врсту коучинга предводјеног од стране пројекатне групе. Слажемо се да учење на послу и кроз сопствену активност, засновано на кооперативном учењу и размишљање током истраживање представља најефикаснији начин учења. За трансфер знања у праксу и изградњу компетенција, обука би требало да траје више времена - више од годину дана. Представљени случај, такође, илуструје едукацију директора и тимова лидера који се у школи, као и на универзитету, одвија по принципу одоздо према горе. Обука у школи и на факултету, као и представљање резултата студије пример су активног, кооперативног учења и развијања партнерског односа међу различитим институцијама. Дизајниран, тестиран и оцењен програм активног учења тимова лидера у области предузетничких компетенција биће добра полазна тачка за образовне политике, као и за дизајнирање других, сличних програма.

Практична примена у односу на циљеве пројекта је повећана аутономија директора и тимова лидера, повећање свести о значају иновација и стваралаштва и других карактеристика које поседују добри предузетници. Очекујемо да ће учесници у пројекту прихватити и интернализovati неке од предузетничких карактеристика као што су посвећеност и страст према послу, превазилажење страха (Matos, 2014), позитиван став о будућности, значај етике (Thematic Working Group, 2014), итд. У пракси, учешће у пројекту је пример повезивања рада, учења и истраживања. Формирани тимови школских лидера имаће прилику да се критички осврну на њихово функционисање и на тај начин да се изграде и унапреде. Они ће имати прилику да постану пример центара учења, који ће, надамо се имати позитиван утицај на средину за учење.

Кључне речи: лидери, предузетништво, компетенције, школе, директори, тимови

Литература:

- Cencič, M., Štemberger, T. (2014). Vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov in vpliv na ustvarjalnost vzgojiteljev. *Sodobna pedagogika*, 65(4), 66-80.
- Černe, M., Jaklič, M., Škerlavaj, M. (2013). Authentic leadership, creativity, and innovation: A multilevel perspective. *Leadership*, 9(1), 63-85.
- Entrepreneurship Education: A Guide for Educators (2013). Brussels: European Commission. Available from:

- <http://eevision.wikispaces.com/file/view/Teachers+guide+for+entrepreneurship+%2B+examples+of+teacher+training.pdf> [Accessed: 21st January 2015].
- Entrepreneurial School Leadership: Literature review. Paper presenting at the EC4SLT project team meeting, Busharest, March (2015). Newcastle: Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University.
- Hentschke, G. C. (2009). Entrepreneurial leadership. In: Davies, B. (Ed.). *The Essentials of School Leadership*. Sage Publications Ltd., 147-165.
- Jakopec, F. (2007). *Vplivi na vodenje in delovno zadovoljstvo zaposlenih v šoli*. Radovljica: Didakta.
- Matos, S. (2014). *Ustvarjalni ogenj je v vsakem človeku*. Celovec: Mohorjeva založba.
- Mitchelmore, S., Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(2), 92-111.
- Morris, M., Kuratko, D. F., Covin, J. C. (2008). *Corporate Entrepreneurship & Innovation: Entrepreneurial Development within Organization*. Mason: Thomson South-Western.
- Newsletter 1 (2015). Welcome to EC4SLT. Available from: <http://www.ec4slt.com/index.html>
- Schratz, M., Schley, W. (2014). Educational Leaders as Change Agent in System Development: The Austrian Leadership Academy. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 65(4), 12-29.
- Thematic Working Group on Entrepreneurship Education. Final Report (2014). Available from: <http://eevision.wikispaces.com/file/view/Final%20Report%20of%20the%20Thematic%20Working%20Group%20on%20Entrepreneurship%20Education....pdf/537781108/Final%20Report%20of%20the%20Thematic%20Working%20Group%20on%20Entrepreneurship%20Education....pdf> [Accessed: 21st January 2015].

ФРОНЕТИЧКИ ИСТРАЖИВАЧКИ ПРИСТУП У ОБРАЗОВАЊУ ЗА ЛИДЕРСТВО И ПРИМЕР ГЕОРГА КЕРШЕНШТАЈНЕРАⁱ

Александра Илић Рајковићⁱⁱ, Јован Миљковић
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Феномен лидерства се у наукама о образовању може посматрати бар у два контекста: лидерство у образовању и образовање за лидерство. Тема нашег рада може се подвести под ширу тематику образовања појединца за лидерство, јер лидер у образовању може бити и институција, систем, програм. Намера нам је да отворимо дијалог о могућностима примене фронетичког истраживачког приступа у образовању за лидерство посебно у домену формулисања визије. Овај приступ, развијан у претходних петнаестак година, води порекло из пракси лидерства у оквирима управе једног града у Данској, које је проучавао Бент Флиvbјерг (Bent Flyvbjerg). Теоријско утемељење својих запажања он налази у класичним и савременим интерпретацијама Аристотеловог појма *фронесис*, које га је даљим проучавањима довело до новог приступа друштвеним наукама (Flyvbjerg, 2012). *Фронесис* је Аристотел разматрао уз појмове *епистеме* и *техне* у оквиру учења о интелектуалним врлинама. *Епистеме* се односи на теоријско *знати зашто*, *техне* на техничко *знати како*, а *фронезис* се најчешће преводи као практично знање, практична мудрост.

Циљ фронетичког приступа на подручју друштвених наука „јесте да спроведе анализе и интерпретације вредности и интереса у друштву које су усмерене на друштвену расправу и друштвено делање, односно праксу“ (Flyvbjerg, 2012: 88). Овај циљ се може повезати са креирањем визије као једном од основних карактеристика лидерства (Ševkušić i sar., 2014) и која је дистинктивна карактеристика која разликује лидера од менаџера (Kotter, према: Marićević, 2014: 91). Једну од могућности примене фронетичког приступа препознајемо управо у структурирању сложене анализе контекста, потреба и проблема као процеса који претходе уобличавању визије. Јер визија, према Машићу (2001: 194) представља „оно што може бити“, нов начин реаговања на развојне проблеме и најопштији је исказ намераваних праваца развоја, а њене карактеристике су: инспиративност, јасноћа, изазовност и практичност. „Лидер посматра садашњост и види другачији пут ка будућности тако што одбацује начин на који су ствари решаване до тада.“ (Haas & Tamarkin, према: ibidem) Да би се ово десило, лидер у образовању мора прво да деконструише и разуме друштвену реалност, како би идентификовао оно што

ⁱ Рад је настао у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију (Филозофски факултет, Београд) „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања“ (бр. 179060) који финансира Министарство науке и технологије Републике Србије.

ⁱⁱ avilic@f.bg.ac.rs

јесте и предвидео шта може бити. Овоме у прилог иде и истраживање Марићевића (2014: 99), који је факторском анализом издвојио три фактора лидерства, од којих је први управо визија прилагођена реалности. Чини нам се да фронетички приступ може знатно помоћи лидеру у креирању визије која задовољава наведене карактеристике, те да би зато курикулум за образовање лидера требало да садржи елементе који ће полазника оспособити за примену овог приступа.

Истраживача опредељеног за фронетички приступ у проучавању друштвеног феномена руководе четири питања: (1) Куда идемо? (2) Да ли је то пожељан правац? (3) Ко добија, а ко губи; путем којих механизма моћи? (4) Шта би требало чинити? Фливијерг наводи више методолошких смерница у трагању за одговорима на ова питања, као што су: фокусирати се на вредности, поставити моћ у средиште анализе, приближити се стварности, наглашавати мале ствари, дати првенство пракси у односу на дискурс, проучавати случајеве и контексте, питати *како*, градити наротив, повезати актере и структуре, водити дијалог са полифонијом гласова (Flyvbjerg, 2012). Како наведена четири питања могу руководити и лидера у образовању у креирању визије показаћемо у наставку рада на примеру лидерства Георга Кершенштајнера (Georg Kerschensteiner) који је од 1895. управљао свим школама у Минхену. У овом раду, ограничићемо се на покушај да помоћу анализе засноване на четири фронетичка питања покажемо како се могу утврдити карактеристике интерпретативног механизма који је Кершенштајнер примењивао у настојању да разуме и да објасни контекстуалне специфичности *проблема омладине* који је потресао Немачку. Разумевање тог проблема чинило је основу визије и планирања његове акције – реформе продужних школа.

Проблем омладине у Немачкој крајем 19. века настао је као последица убрзаног индустријског развоја који је изазвао велике друштвене промене. Велики број младих већ на узрасту од око 10 година ступао је у свет рада, међутим у њиховим редовима налазили су се извори социјалног незадовољства и криминала, што је покренуло *кампању спашавања омладине* и у оквиру ње низ приватних, локалних и државних иницијатива (Ilić Rajković, 2015; Linton, 2002). Реформа продужних школа, означила је прекретницу у решавању овог проблема. Есеј под насловом *Грађанско васпитање* (Kerschensteiner, 1914), у којем је Кершенштајнер приказао и образложио ту реформу, сматра се данас и документом којим је утемељен дуални систем стручног образовања (Gonon, 2009). Наше истраживачко питање јесте: како би Кершенштајнер одговорио на 4 кључна фронетичка питања? Као садржај за анализу послужио нам је поменути есеј.

1. *Куда идемо?* Кершенштајнер критички посматра привредни и економски замах Немачке. Сумира предности које доноси материјално благостање, али и упозорава на последице доминације трке за профитом на рачун развоја моралне аутономије појединца.

2. *Да ли је то пожељан правац?* Свакако да није, а Кершенштајнер се не задржава само на опису стања, већ *проблему омладине* додаје и историјску димензију, преиспитујући улогу формалног и неформалног образовања у креирању проблема. Он сагледава развој државе, њених институција и услове под којима је долазило до промена у поимању положаја појединца у друштву и држави, а критички преиспитује школски систем, улогу државе и програме неформалног образовања понуђене од стране приватне иницијативе. Кершенштајнер констатује да скок у привредном развоју Немачке није адекватно испраћен променама на плану образовања. То је један од узрока јаза између образовних потреба највећег дела немачког становништва и рапидног привредног раста и политичких промена. Појам образовања сведен је на појам обуке за уско специјализована занимања, а под утицајем дискурса профита.

3. *Ко добија, а ко губи; којим механизмима моћи?* Пошто је историјском анализом дошао до сазнања да се образовање налази на маргинама друштвених промена, преиспитује и међусобне односе кључних актера у *проблему омладине*: односе између државе, индустријалаца и младих радника. Једини добитници у актуелној ситуацији су индустријалци, а губитници су радници, а на дуге стазе и друштво у целини. То се остварује кроз политичку моћ, која се фиктивно налази у рукама свих грађана који имају право гласа, али образовање их не припрема за *разумну употребу* тог права, због чега већина грађана није укључена у политички живот. Могућност настава школовања постоји али је млади радници не користе. С обзиром на то да плата задовољава њихове егзистенцијалне потребе, већина младих и не осећа потребу за освешћивањем неких других потреба.

4. *Шта се може учинити?* Решење за које се Кершенштајнер залагао захтевало је промену у односима моћи. Профит је требало да уступи место образовању, а државу је требало обавезати да се побрине за техничке услове такве промене. Дакле, обезбедити обавезно образовање до 18 године живота чији ће циљ бити образовање моралног карактера са грађанским образовањем. Применом концепта радне школе који је Кершенштајнер развио требало је остварити основни циљ образовања. Две степенице воде ка том циљу: (1) подстицање уживања у раду које се заснива на самопоуздању, професионализму, свести о вредности сопственог рада и свести о процесима рада; (2) развој вештина за тимски рад. Настава у школским радионицама, садржаји природних наука и настава историје занимања за које се ученици спремају, подручја су у оквиру којих се развијају наведене способности. Историја занимања доприноси развоју свести ученика о грађанским правима и дужностима и свести о себи као грађанину.

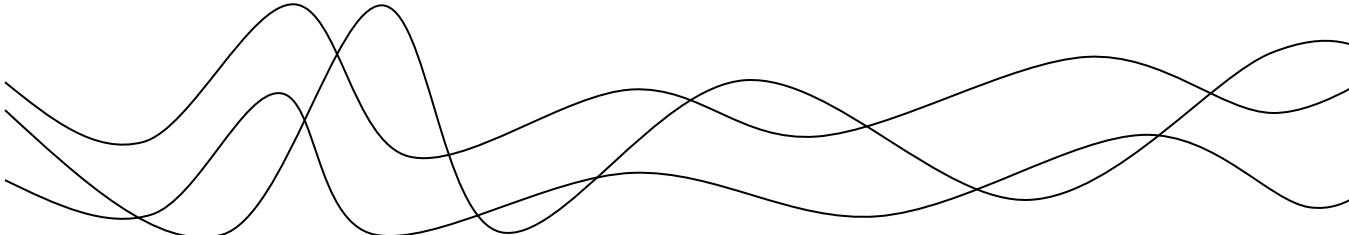
На основу приказаног примера, сматрамо да лидер у образовању мора имати карактеристике фронтетичког истраживача, који поставља есенцијална питања и који позива на друштвени дијалог. Он у филозофији образовања може пронаћи концепције које ће кроз друштвени контекст и политику образовања фронтетички опредметити у образовне стратегије и систем. Фронтетички приступ

као део репертоара лидера у образовању може се схватити као *алат* који помаже у креирању визије. Такође, и као *алат* за учење из примера кроз анализу визија које су реализоване у прошлости и које се зато могу сагледати и из перспективе њихових последица и ефеката на друштво у целини.

Кључне речи: фронетички истраживачки приступ, образовање за лидерство, Георг Кершенштајнер.

Литература:

- Flyvbjerg, B. (2012). *Šta mogu društvene nauke*. Beograd: Službeni glasnik
- Gonon, P.(2009). *The Quest for Modern Vocational Education – Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern: P. Lang.
- Ilić Rajković, A. (2015). Reforma produženih škola u Minhenu i utemeljenje dualnog sistema stručnog obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, LXIV, 117-130.
- Kerschensteiner, G. (1911). The Fundamental Principles of Continuation Schools. *The School Review*, 19(3), 162-177.
- Kerschensteiner, G. (1911a). The Organization of the Continuation School in Munich. *The School Review*, 19(4), 225-237.
- Kerschensteiner, G. (1911b). The Technical Day Trade Schools in Germany. *The School Review*, 19(5), 295-317.
- Kerschensteiner, G. (1914). *Education for Citizenship* (prize essay). Chicago: The Commercial Club of Chicago.
- Linton, D. (2002). *Who Has the Youth, Has the Future: The Campaign to Save Young Workers in Imperial Germany*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marićević, L. (2014). Faktori liderstva, *Andragoške studije*, 1, 91-108
- Mašić, B. (2001). *Strategijski menadžment*. Beograd: Univerzitet BK
- Ševkušić, S., Teodorović, J., Stanković, D., Radišić, J., Malinić, D., Džinović, V. (2014). *Educational leadership: Review of current theory, research findings and exemplary preparation programs Draft report*. Приступљено 27.08.2015. на <http://sr.edlead.edu.rs/rezultati-projekta/>



**СИСТЕМСКИ АСПЕКТИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ
УСАВРШАВАЊА ЗАПОСЛЕНИХ У ОБРАЗОВАЊУ**

ЕВАЛУАЦИЈА ЕФЕКТА СЕМИНАРА ЗА ПРОФЕСИОНАЛНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА - ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЧКИХ МЕТОДОЛОГИЈА

Соња Бањацⁱ, Институт за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у
Београду

Александар Бауцал, Филозофски факултет, Универзитет у Београду

У овом раду желели смо да се посветимо теми која се увек налази у центру интересовања стручне и научне заједнице – квалитетом система професионалног развоја наставника и то бавећи се евалуацијом ефекта семинара за професионални развој наставника. Конкретније, циљ овог рада јесте упознавање с различитим методама које су коришћене приликом истраживањем ефикасности семинара за професионални развој наставника. Пролазак кроз методологију која је коришћена у ранијим истраживањима може допринети унапређивању система професионалног развоја.

Узорак у нашем истраживању представљају чланци и студије објављени у периоду од 1995. до 2014. године, а који су прибављени преко електронских база научних чланака EBSCO, Science direct, APA и Sage, при чему су као кључне речи за претрагу коришћене: професионални развој, тренинг наставника, евалуација, ефекат, утицај и њихове различите комбинације. Идентификовано је укупно пет научних чланка који су се бавили методологијом истраживања ефекта семинара за стручно усавршавање наставника и три књиге, при чему је једна од њих представљала метаанализу која је укључивала 537 чланака. Прегледом пронађених чланака установљене су четири велике групе методолошких решења за истраживање ефекта програма професионалног усавршавања које ће у наставку текста бити приказане.

Најчешћи начин евалуације ефекта семинара јесте путем *евалуационих упитника* које наставници попуњавају обично на крају семинара. Ови упитници најчешће почињу питањима о самим наставницима праћена питањима о семинару. Обично се комбинују затворена питања, која омогућавају брзо попуњавање упитника и отворена, која омогућавају слободније описивање искуства и реакција (Guskey, 2000). Понекада наставници попуњавају евалуације неколико дана након семинара, што им пружа могућност да пажљивије размисле и процене обуку, али и више времена за попуњавање.

Евалуације путем упитника имају извесна ограничења услед којих не могу представљати једину меру ефективности програма стручног усавршавања. Како се и у TALIS студији наводи, требало би бити опрезан са закључцима изведеним на основу ових евалуација, пошто истраживања показују да наставници имају тенденцију да прецене имплементацију непосредно након обуке, те се може добити превише оптимистичан поглед на ефекте програма.

ⁱ sonja.banjac@f.bg.ac.rs

Евалуациона питања се најчешће односе на задовољство наставника, а не добијају се подаци о променама које су се услед семинара десиле, нити пружају гаранцију да ће се промене десити, што представља информације које су непоходне за одлуку о увођењу и улагање у одређени програм (Frechting, Sharp, Carey & Vaden-Kiernan, 1995). Евалуације су, такође, обично кратке и дешавају се једном и то непосредно након одржане обуке, док се стручно усавршавање и промене у пракси дешавају током дужег времена (Desimone, 2009). Ипак, евалуације су корисне, као почетни, али не и једини начин евалуације и када је циљ да се процени задовољство наставника семинаром. Препорука је да се описани упитници, најпре, користите за конкретна питања о карактеристикама програма и за питања о понашању (Desimone, 2009).

Најједноставнији и најнепосреднији начин за утврђивање промена насталих након професионалног усавршавања јесте *посматрање часова* (или снимка часова) када тренирани посматрач или група посматрача присуствује часу и испуњава чек-листе о појави одређених понашања. Код опсервација је прво потребно утврдити тачне, одговарајуће и довољне индикаторе, односно конкретне активности или понашања које одликују квалитетну примену у пракси. Пре опсервације важно је размислити о времену које је потребно да би се иновација увела у праксу и оставити довољно времена да би примена могла да се види (Guskey, 2000). Мане опсервације су, пре свега, дуго трајање и висока цена, али и могућност да присуство посматрача утиче на то да наставник измени своју свакодневну праксу. Осим тога, неке промене или иновације није могуће директно опазити. Ипак, адекватно спроведене опсервације могу дати вредне податке које се другим методама не могу тако добро регистровати. Опсервације се препоручују за регистровање финих разлика, добијање наратива, примера, описивање и разумевање комплексности професионалног развоја у одређеном контексту. Приликом размишљања о начинима мерења ефеката, не треба губити из вида крајњи циљ професионалног усавршавања – унапређење наставе и постигнућа ученика. У основи свих програма стручног усавршавања наставника лежи следећи низ претпоставки: 1. наставници похађају ефикасан програм стручног усавршавања, 2. програм побољшава њихово знање, вештине и/или мења њихова уверења и ставове, 3. наставник користи све наведено како би побољшао садржај и приступ настави, и 4. промене у настави побољшавају учење ученика (Desimone, 2009). Дакле, важно је „ухватити“ и *постигнуће ученика*, јер је најважнија мера која показује да ли програм „ради“ управо доказ о напретку на нивоу ученика. Шта би требало мерити зависи од теме програма стручног усавршавања, а исходи се могу грубо поделити на когнитивне, афективне и психомоторне. Коначно, све и када опсервацијом часа или променама у постигнућима ученика констатујемо да је дошло до промене, то не можемо са сигурношћу приписати програму стручног усавршавања. Да бисмо могли поуздано да утврдимо ефекат семинара, морамо користити *експериментални дизајн*. Први корак је разврставање наставника принципом случајног избора у једну од (најмање) две групе, тако да групе буду

што сличније по особинама које би могле да утичу на резултате. Наставници у једној групи похађају семинар стручног усавршавања, а они у другој не. Овакав дизајн обезбеђује поређење група, као што нас и уверава да је до разлика дошло услед похађања семинара, а не из неких других разлога. Међутим, експерименти нису увек применљиви, тако да истраживачи прибегавају квазиексперименталним студијама у којима учесници нису насумично расподељени у групе, али су поредбене групе изједначене по важним карактеристикама. У оквиру експерименталног дизајна можемо на различите начине доћи до података, нпр. опсервацијама, упитницима, али и подацима о постигнућу ученика. Оно што је за експеримент карактеристично и што га чини „златним стандардном“ јесте што једино тим путем можемо поуздано утврдити да је одређен програм стручног усавршавања имао ефекта и што се елиминише пристрасност. На основу прегледа истраживачке литературе која се бави евалуацијом ефеката семинара за професионално усавршавање наставника уочили смо нека општа места, препоруке и смернице. Приказали смо најчешће методе за утврђивање ефеката семинара стручног усавршавања и видели да се сваком од њих могу добити нека релевантна сазнања, али и да свака има одређена ограничења, па је логично поставити питање *шта применити?* Иако је реч о прилично сложеној теми, одговор је крајње једноставан – *различите методе*. Употреба разноврсних метода обезбеђује објективније, поузданије и валидније информације о ефектима семинара. Дакле, препорука за праћење ефеката семинара за стручно усавршавање јесте комбиновање метода које омогућавају праћење индивидуалних и групних промена чиме се стиче потпунији увид у професионални развој наставника. Одабир техника мора да буде усклађен с конкретним питањима на која треба одговорити и могућим ограничењима у смислу људских и материјалних ресурса. Коначно, налази о ефектима семинара за професионално усавршавање наставника треба да буду коришћени како за побољшавање и даље усавршавање програма, тако и за побољшање образовних постигнућа ученика.

Кључне речи: професионално усавршавање наставника, евалуациони упитници, посматрање, постигнуће ученика, експериментални дизајн

Литература:

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning, Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Frechtling, J. A., Sharp, L., Carey, N., & Vaden-Kiernan, N. (1995). *Teacher Enhancement Programs: A Perspective on the Last Four Decades*. Washington, DC.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

ВРЕДНОВАЊЕ ЕФЕКТА РЕАЛИЗАЦИЈЕ ПРОГРАМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКАⁱ

Радован Антонијевићⁱⁱ, Мирјана Сенић Ружић и Наташа Николић
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Семинари стручног усавршавања наставника и других професионалаца у образовању представљају незаменљив вид стручног усавршавања и професионалног развоја. Програми семинара осмишљавају се и реализују са циљем да задовоље неке од основних потреба које имају професионалци у образовању. Да би се на адекватан начин проценила суштинска улога и значај семинара, неопходно је применити одређене приступе вредновања, који се односе на сагледавање квалитета садржаја програма (у фази прихватања програма), карактеристика његове реализације, утврђивање ефеката примене наученог на семинару и друго.

Постоји потреба да се на адекватне начине сагледају сви кључни ефекти реализације програма семинара. Вредновање ефекта реализације програма било ког семинара за професионалце у образовању представља значајан сегмент успешне реализације програма, који треба да омогући сагледавање у којој мери су остварени сви предвиђени општи и специфични циљеви реализације програма.

Вредновање ефекта реализације програма семинара потенцијално се може остварити применом различитих облика вредновања, који са различитим приступима треба да на адекватан начин омогуће увид у основне елементе квалитета остварених ефекта реализације, који се односе, пре свега, на ефикасност и ефективност као кључне димензије квалитета реализације програма. Овде је прихваћено становиште да се ефикасност реализације програма односи на остварени ниво функционалности у реализацији свих предвиђених садржаја и активности у оквиру програма, док ефективност реализације изражава однос између реализованих садржаја и активности, и оствареног квалитета исхода и ефекта реализације.

Овде ћемо размотрити основне карактеристике, могућности и специфичности примене три модела вредновања ефекта реализације програма, и то следећих: (1) *вредновање ефекта појединих фаза реализације програма*; (2) *вредновање ефекта реализације по завршетку програма*; и (3) *одложено вредновање ефекта реализације програма*.

ⁱ Рад је настао у оквиру пројекта "Моделі процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији" (број 179060, 2011-2015), Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

ⁱⁱ aa_radovan@yahoo.com

(1) Вредновање ефеката појединих фаза реализације програма посебно се односи на квалитет реализације појединих садржаја и активности у оквиру програма, као што су радионице, дискусионе групе, израда пројеката, решавање задатака и проблема, и друго. Постоји више разлога зашто је неопходно обратити пажњу на ефикасност и ефективност процеса реализације програма. Између осталих, неопходно је применити процесно праћење, које треба да омогући вредновање у којој мери се ефикасно реализују сви предвиђени садржаји и активности, као и вредновање оствареног квалитета продуката активности (као што је случај са продуктима реализације радионица, израде пројеката, и друго). Полазиште за примену овог модела вредновања ефеката представља потреба да се ефикасност реализације предвиђених садржаја и активности у оквиру програма посматра кроз однос између ефикасности њихове реализације и остварених ефеката реализације. На тај начин се и кроз овај облик вредновања обраћа пажња на ефикасност и ефективност реализације програма семинара. Као кључна средства процене у оквиру овог модела вредновања јављају се различити продукти активности учесника у реализацији програма, који омогућавају сагледавање квалитета реализованих садржаја и активности, као што су дискусије, критички осврти, извештаји, прикази, демонстрације, есеји, представљени и описани продукти радионица, и друго. Уколико је предвиђено да се програм семинара реализује у више дана, на завршетку сваког дана реализације семинара могуће је предвидети реализацију дневног вредновања, које би омогућиле процену ефикасности и ефективности реализованих садржаја и активности предвиђених за сваки посебан дан реализације програма. На тај начин, омогућило би се дубље и обухватније сагледавање ефеката реализације посебних сегмената програма, кроз све посебне фазе реализације.

(2) Вредновање ефеката реализације по завршетку програма примењује се непосредно по реализацији свих предвиђених садржаја и активности. То је усмерено на дубљу и обухватнију процену ефеката реализације програма, у мери у којој је могуће ефекте проценити у том тренутку, с обзиром на чињеницу да се процена не односи и на аспект примене у пракси свега оног што је научно реализацијом програма. Смисао примене овог модела вредновања налазимо у потреби да се на објективан начин утврди ниво и квалитет остварености свих предвиђених циљева реализације програма, кроз остварени ниво и квалитет остварених компетенција учесника у реализацији програма. То се односи на компетенције које су основа успешне примене у пракси свега што је научно на семинару, у смислу знања и вештина којима су учесници семинара овладали. Уколико се програм семинара реализује у више дана, овај модел вредновања примењује се на завршетку последњег дана реализације програма. Примена овог модела потенцијално може да подразумева заступљеност различитих техника процене, издвојено или комбиновано, и то тестирања, анкетања, интервјуисања, скале процене, и других.

(3) Одложено вредновање обично се примењује после извесног времена у којем се омогућава примена наученог на семинару и овај модел вредновања односи се на процену нивоа и квалитета примене стечених компетенција на семинару. Нема сумње да ће се јавити разлике у нивоу и квалитету примене у пракси, што је одређено различитим чиниоцима, као што су радно искуство, услови обављања професије, општи квалитет обављања професије уопште, мотивација за рад, и други чиниоци. Потпунији ефекат реализације одређеног семинара могуће је сагледати управо на основу процена које је неопходно остварити кроз овај модел вредновања ефеката реализације програма. Ова врста процене може се остварити применом истих техника процене, појединачно и комбиновано, које се примењују и на завршетку реализације програма. Може се јавити дилема у вези с тим у ком тренутку је оптимално применити овај модел вредновања, која извире из потребе да се вредновање оствари после протока довољног времена у којем ће се научено на семинару примењивати у пракси. У случајевима реализације појединих програма стручног усавршавања то ће бити могуће урадити већ после три месеца, док је у неким случајевима оптимално да то буде урађено после шест месеци или годину дана, у зависности од сложености оног што је предмет примене.

Постоје разлике у могућностима реализације ова три модела вредновања, као и разлике у сврси коју свако од њих има, као сегменти целине реализације програма и процена у којој мери је реализацијом програма остварено све оно што је било предвиђено. То се пре свега односи на ниво и квалитет развијених компетенција учесника у реализацији програма, као и на све оно што представља област примене наученог на семинару. Јаваљају се и различите дилеме које се тичу основних методолошких својстава које је неопходно постићи код процена које се добијају применом ова три модела вредновања, као што су две следеће дилеме: (1) који су најподеснији начини процене ефеката реализације програма; и (2) на које све начине остварити оптимални ниво објективности процена. Без обзира на присуство ових и неких других дилема, примена ових модела вредновања ефеката реализације програма представља незаменљиво средство објективне процене квалитета сваког програма стручног усавршавања професионалаца у образовању.

Кључне речи: стручно усавршавање, семинар за наставнике, ефекти реализације програма, вредновање.

ПРОГРАМИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА ДИРЕКТОРА

Мирослав Павловићⁱ

Завод за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије

Весна Жунић-Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду

Обимна емпиријска литература, која датира од половине прошлог века, потврђује да су управљање и руковођење међу најважнијим факторима успешног рада установе и школских постигнућа ученика (Bell et al., 2003; Hallinger & Heck, 2010). Резултати новијих компаративних студија показују да се у свету примењују различите форме стручног усавршавања директора, у зависности од специфичних политичких, социјалних и других прилика у држави, с тим да су програми сталног стручног усавршавања најзаступљенији (Brundrett, 2001; Bush & Jackson, 2003; Mathibe, 2007).

Према одредбама *Закона о основама система образовања и васпитања* (Члан 21.), Заводу за унапређивање образовања и васпитања, односно Центру за професионални развој, поверени су послови одобравања програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора. С друге стране, у *Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника*, којим се детаљније уређује ова област, не помиње се стручно усавршавање директора. И поред тога, у већини програма сталног стручног усавршавања директори су наведени као циљна група. Према подацима Завода за унапређивање образовања и васпитања, у периоду од 2007. до 2014. године, директори и помоћници директора заступљени су са 2% у укупном броју учесника који су савладали обуку за програме стручног усавршавања, што износи скоро 7500 учесника (Pavlović i Šegrt, 2014).

Доношењем *Стандарда компетенција директора установа образовања и васпитања*, створени су услови да се у стручном усавршавању директора примењује приступ заснован на компетенцијама, који је дуже време присутан у пракси у других земаља (Louden & Wildy, 1999). У овом документу је дефинисано шест кључних области одговорности директора и за сваку област утврђени су стандарди компетенција и одговарајући индикатори.

Предмет овог рада је стручно усавршавање директора, које се остварује кроз програме сталног стручног усавршавања. Истраживања ове врсте могу допринети унапређивању стручног усавршавања, јер омогућавају сагледавање генералних трендова, предности и ограничења у досадашњој пракси.

ⁱ miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs

МЕТОДОЛОГИЈА

У анализу су укључени сви програми објављени у *Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2012/2013. и 2013/2014. годину* (ZUOV, 2012) и *Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/2015. и 2015/2016. годину* (ZUOV, 2014). Подаци о броју одржаних семинара преузети су са сајта Завода за унапређивање образовања и васпитања (ZUOV, 2015). Коришћена је анализа садржаја са фреквенцијском анализом. За анализу садржаја коришћена је постојећа категоризација програма према областима из каталога.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Током посматраног периода, највише програма одобрено је у областима Васпитни рад и Општа питања наставе (Табела 1). Програми из наведених области традиционално су најзаступљенији у укупном броју одобрених програма, о чему сведоче подаци за период од 2007. до 2014. године (Pavlović i Šegrt, 2014). Сходно томе, у оба циклуса, највећи број одобрених програма у којима су директори наведени као циљна популација припада управо овим областима.

Заступљеност програма у којима су директори наведени као циљна група у укупном броју одобрених програма нешто је већа у последњем циклусу (50,3%) у односу на претходни (45%). Посматрано према областима, пропорција програма у којима су директори наведени као циљна група највећа је у области Управљање и руковођење, а затим у областима Васпитни рад, Здравствено васпитање и Општа питања наставе.

Треба поменути да је у *Каталогу програма за школску 2012/2013. и 2013/2014. годину* постојала категорија програма под називом Управљање, руковођење и норматива, док је у *Каталогу програма за школску 2014/2015. и 2015/2016. годину* промењен назив области у Управљање и руковођење. Сужавање ове области неминовно је довело до драстичне промене броја одобрених програма, који је смањен за 4 пута. У претходном циклусу одобрено је 63 програма из области Управљање, руковођење и норматива, од чега је 1 програм намењен само директорима и помоћницима директора, у 2 програма директори нису наведени као циљна група, а осталим програмима су уз директоре наведене и друге циљне групе. У последњем циклусу, у области Управљање и руковођење одобрено је 16 програма, од тога су 3 програма искључиво за директоре и помоћнике директора, а остали за директоре и друге циљне групе. У претходном циклусу су програма из области Управљање, руковођење и норматива заступљени са 6,3% у укупном броју одобрених програма, док су у последњем циклусу програми из области Управљање и руковођење заступљени са свега 1,7%.

Табела 1 – Одобрени програми према школској години

ОБЛАСТИ	2012/2013. и 2013/2014.			2014/2015. и 2015/2016.		
	Укупно одобрених програма	Програми у којима су директори циљна група		Укупно одобрених програма	Програми у којима су директори циљна група	
		Бр.	%		Бр.	%
Библиотекарство	10	3	30,0	8	5	62,5
Васпитни рад	160	109	68,1	141	106	75,2
Друштвене науке	35	7	20,0	19	6	31,6
Здравствено васпитање	23	16	69,6	24	17	70,8
Информатика	60	35	58,3	65	40	61,5
Математика	38	8	21,0	36	8	22,2
Деца/ученици којима је потребна додатна подршка	78	42	53,8	67	46	68,7
Образовање и васпитање на језицима националних мањина	8	1	12,5	5	2	40,0
Општа питања наставе	138	86	62,3	144	101	70,1
Предшколско васпитање и образовање	81	29	35,8	91	50	54,9
Природне науке	67	15	22,4	46	8	17,4
Средње стручно образовање	75	11	14,7	61	15	24,6
Српски језик и књижевност	32	7	21,9	27	6	22,2
Страни језик	29	1	3,5	34	2	5,9
Уметност	65	7	10,8	67	10	14,9
Управљање и руковођење	63	61	96,8	16	16	100,0
Физичко	12	2	16,7	14	3	21,4

васпитање						
Изборни и факултативни предмети	0	0	0	18	5	27,8
Програми које је одобрио Педагошки завод Војводине	28	11	39,3	48	22	45,8
Укупно	1002	451	45,0	931	468	50,3

У Каталогу програма за школску 2014/2015. и 2015/2016. годину (ZUOV, 2014), јасно се издвајају две групе програма за директоре. Програми у области Управљање и руковођење организовани су према *Стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања*, док су програми у осталим областима организовани према *Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, без обзира на то да ли су директори наведени као циљна група. Од 16 одобрених програма у области Управљање и руковођење, 6 програма усмерено је на унапређивање компетенција К2, 5 компетенције К3, 1 компетенције К4, 2 компетенције К5 и 2 компетенције К6.

Табела 2 садржи податке о програмима стручног усавршавања из области Управљање и руковођење, који указују на то да знатан број одобрених програма није реализован. Пропорција реализованих програма је нешто мања у последњем циклусу, али је могуће да ће током 2015/2016. године бити реализовани још неки програми из ове области. Током посматраног периода, реализовано је више одобрених програма него у периоду од 2010. до 2012. године, током кога је реализовано свега 37,5% одобрених програма из ове области (Pavlović i Šegrt, 2014).

У периоду од 2012. до 2014. године одржано је знатно више семинара из ове области него током школске 2010/2011. године (31) и 2011/2012. године (63) (Pavlović i Šegrt, 2014). Међутим, евидентно је опадање броја одржаних семинара у последњем циклусу, иако још није завршен. То се може приписати промени назива и смањивању броја одобрених програма у овој области.

Табела 2 – Програми у области Управљање и руковођење према школској години

ШКОЛСКА ГОДИНА	Одобрени програми	Реализовани програми		Одржани семинари
		Бр.	%	
2012/2013. и 2013/2014.	63	42	66,7	292
2014/2015. и 2015/2016.	16	8	50,0	44

ЗАКЉУЧАК

Резултати овог истраживања упућују на закључак о недовољној кохерентности система стручног усавршавања директора. Као најзначајнији проблеми издвајају се неусклађеност законске регулативе у погледу надлежности и недоследна примена стандарда компетенција. Јасно је да постоји потреба за изналагањем ефективнијег модела који ће омогућити квалитетније стручно усавршавање директора.

Кључне речи: директори, програми, стручно усавршавање, школа, управљање и руковођење.

Литература:

- Bell, L., Bolam, R. & Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. London: EPPI-Centre.
- Brundrett, M. (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA. *Educational Management and Administration*, Vol. 29, No. 2, 229-245.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: international perspectives. *Educational Management and Administration*, Vol. 30, No. 4, 417-429.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, Vol. 30, No. 2, 95-110.
- Louden, W. & Wildy, H. (1999). Short shrift to long list: an alternative approach to the development of performance standards for school principals. *Journal of Educational Administration*, Vol. 37, No. 2, 99-120.
- Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, Vol. 27, No. 3, 523-540.
- Pavlović, M. i Šegrt, B. (2014). Dekada stručnog usavršavanja. U Z. Đurić (ur.), *Unapređivanje obrazovanja i vaspitanja* (str. 239–259). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2013). *Službeni glasnik RS*, Br. 85/2013.
- Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2013). *Službeni glasnik RS*, Br. 38/2013.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, Br. 5/2011.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2015). *Službeni glasnik RS*, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015, 68/2015.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV). (2012). *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2012/2013. i 2013/2014. godinu*. Preuzeto 3.9.2014. sa the World Wide Web

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CPRZO/arhiva%20kataloga/katalog2012-2014.pdf>.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV). (2014). *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016. godinu*. Preuzeto 15.5.2015. sa the World Wide Web <http://www.katalog2015.zuov.rs>.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV). (2015). *Baza stručnog usavršavanja*. Preuzeto 10.9.2015. sa the World Wide Web <http://www.zuov.rs/programi1>.

ИЗАЗОВИ ПРИПРЕМЕ НАСТАВНИКА РАЧУНАРСТВА: ГЛОБАЛНА ПЕРСПЕКТИВАⁱЂорђе М. Кадијевићⁱⁱ

Институт за педагошка истраживања, Београд

Рачунарска наука или наука о рачунарима (енгл. *computer science*) обично се дефинише као наука која „проучава рачунаре и алгоритамске процесе, укључујући њихове принципе, њихове хардверске и софтверске дизајне, њихове примене, и њихов утицај на друштво“ (преузето из документа *CSTA K-12 Computer Science Standards Revisited 2011*, с. 1). Дигитална писменост (енгл. *digital literacy*), с друге стране, означава, у најкраћем, способност да се рачунари користе ефикасно и етички. За разлику од школског предмета рачунарство који се заснива на једној озбиљној научној дисциплини, дигитална писменост означава само скуп вештина. Неколико иностраних извештаја истичу да се рачунарско образовање у средњим школама у Европи често своди на промоцију дигиталне писмености (нпр. „*Shut down or restart: the way forward for computing in UK schools*“, „*Teaching computer science in France. Tomorrow can't wait*“ и „*Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat*“). Таква редукција је донекле присутна у рачунарском образовању у гимназији у Србији. То је, између осталог, и резултат недавно објављеног документа Националног просветног савета Републике Србије под називом „Смернице за унапређивање улоге информационо-комуникационих технологија у образовању“ (који је настао под утицајем оквира Европске уније под називом „*Key competences for lifelong learning – A European framework*“). Јасно је да ће се земље без адекватног рачунарског образовања претворити у потрошаче информационо-технолошких технологија, пропуштајући важну прилику да остану/постану уважени играчи у тој области. У преосталом делу рада описујемо два стуба адекватног школског рачунарског образовања и разматрамо неке од главних изазова припреме наставника рачунарства за такво образовање (који су релевантни и за образовање наставника и за њихово стручно усавршавање). На крају рада дат је коментар у вези са стручним усавршавањем наставника рачунарства у Србији.

ДВА СТУБА АДЕКВАТНОГ ШКОЛСКОГ РАЧУНАРСКОГ ОБРАЗОВАЊА

Према горе поменутом француском извештају, адекватно школско рачунарско образовање би требало да се фокусира на фундаментална питања рачунарства а не на рачунарске алате који се брзо развијају. Код фундаменталних питања рачунарства разликујемо базичне појмове (нпр. алгоритам, податак, модел) и

ⁱ Саопштење представља резултат рада на пројекту „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2015).

ⁱⁱ djkadjevic@ipi.ac.rs

начине рачунарског мишљења (нпр. алгоритамско мишљење, структурирање података, коришћење апстракција). Имајући на уму његову важност (Wing, 2006), рачунарско мишљење би требало да буде стожер школског рачунарског курикулума (Hubwieser, Armoni, Giannakos & Mittermeir, 2014). Поред тога, стандарде школског рачунарског образовања би требало базирати на алгоритамском/рачунарском мишљењу (видети извештај под називом „*Bugs in the system: computer science teacher certification in the U.S.*“ који упечатљиво показује да је школско рачунарско образовање маргинализовано у садашњем америчком образовном систему).

Што се тиче Србије, теме из области рачунарске науке изучавају се у оквиру предмета *Рачунарство и информатика*. Иако се у оквиру његовог курикулума изучавају базични рачунарски појмови и основне технике решавања проблема у рачунарству, они ипак нису јасно дефинисани и на примерима приказани у пратећим смерницама о начину имплементације курикулума. Поменимо само да је задатак „да ученици јачају способност решавања проблема развојем логичког и критичког мишљења“ превише неодређен. То значи да су многи наставници рачунарства у Србији препуштени сами себи у својим покушајима да реализују овај базични задатак, па стога многи студенти пропуштају прилику да упознају пуну снагу рачунарског мишљења и успешно га користе.

ИЗАЗОВИ ПРИПРЕМЕ НАСТАВНИКА РАЧУНАРСТВА

Несумњиво је да је одговарајуће образовање наставника рачунарства – како према обиму разматраних садржаја, тако и према дубини разматрања тих садржаја – један од најважнијих фактора за успех темељног рачунарског образовања (нпр. Hubwieser *et al*, 2014). Када су у фокусу фундаментална питања рачунарства (тј. основни појмови и начине рачунарског мишљења), изазов је који од њих су најважнији (генерално или у конкретном контексту) и тиме обавезујући за наставнике рачунарства јер различити образовни системи могу различито вредновати централна питања рачунарства (Hubwieser & Zendler, 2012). Поред тога, када је потребно користити те појмове и начине мишљења у настави, чак и искусни наставници могу испољити висок ниво фрустрације када је потребно истовремено разматрати више фундаменталних питања. Будући да је рачунарско образовање почело да се заснива на образовним стандардима (за такве стандарде видети горе поменути амерички извештај), исти изазови ће се по свој прилици јавити када наставник буде бирао главне стандарде које треба применити и примењивао те стандарде у исто време (упоредити са Kadijevich, 2002).

Важан извор изазова бави се облицима или формама знања које су потребне за успешну наставу рачунарства и њено даље унапређивање. Ове форме су очигледно везане за предметне садржаје (означимо је са С од енгл. *Content*), технолошке садржаје (означимо је са Т од енгл. *Technology*) и педагошке, прецизније педагошко-психолошко-куруларне садржаје

(означимо је са Р од енгл. *Pedagogy*) како би наставник био у могућности да, на педагошки релевантан начин, користи технологију у обради конкретног предметног садржаја (нпр. рад са цикличним структурама). Такво разматрање нас доводи до добро познатог оквира под називом технолошко-педагошко-предметно знање (енгл. *technological pedagogical content knowledge*; акроним је ТРСК или ТРАСК; детаљи о овом оквиру могу се наћи на адреси www.tpack.org). С обзиром на то да је истраживање у рачунарском образовању до сада углавном примењивало оквир под називом педагошко-предметно знање (енгл. *pedagogical content knowledge*; акроним је РСК; видети, рецимо, Saeli, Parrenet, Jochems & Zwaneveld, 2011), један од изазова је, дакле, примена пуног, тј. ТРСК оквира у рачунарском образовању, који може додати неке специфичности општем оквиру као што је то случај са математичким или статистичким образовањем (Kadijevich & Madden, 2015). Други, много већи изазов је како да се развије ТРСК код наставника рачунарства. С обзиром на то да наставници рачунарства по правилу имају солидна знања о технологији, главни фокус у развоју ТРСК може бити педагошко знање (РК) и форме знања са којима је РК у интеракцији ($P \leftrightarrow CK$, $T \leftrightarrow PK$ и $P \leftrightarrow TCK$; Kadijevich, 2012). Недавно објављени извештај истиче да је у Србији управо педагошко знање (тачније квалитет наставних метода) од кључног значаја за примену технологија у гимназијском образовању уопште, а посебно у рачунарском образовању (ЗВКОВ, 2012). Наравно, педагошки приступи тесно су повезани са традицијама у рачунарству (теоретска, инжењерска, или научна). Стога би сваку од тих традиција требало укључити у припрему наставника у циљу унапређивања њиховог свестранијег разумевања рачунарства као научне дисциплине (Tedre & Ariola, 2013). Међутим, одговарајуће образовање наставника рачунарства један је од најтеже достижних циљева (Hubwieser *et al*, 2014).

ЗАВРШНО РАЗМАТРАЊЕ

Листа званично прихваћених програма за усавршавање наставника рачунарства, која се континуирано ажурира, доступна је на адреси <http://katalog2015.zuov.rs/> (активирати линк информатика). Иако је у августу 2015. године било око шездесет програма, они нису били класификовани у две базичне групе (побољшање дигиталне писмености наспрам побољшања рачунарског образовања). Поред тога, ови програми нису били описани на начин који омогућава наставницима да сагледају могућа побољшања када су у питању њихова знања и вештине у вези са предметним садржајем, педагогијом и технологијом, као и интеграцијама ових форми знања. Међутим, чини се да ови програми првенствено разматрају предметне садржаје и/или технологију уместо педагогије и њених интеграција са преостале две форме знања. Напомињемо да, на наше велико изненађење, у стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године не постоји ниједна реч о унапређењу рачунарског образовања у Србији. Имајући у виду више налаза из домаћих и иностраних извештаја који су разматрани у овом раду, јасно је да би неуспех у

имплементацији рачунарства као базичног школског предмета (попут математике или физике) и обезбеђивању адекватних, педагошко-заснованих програма образовања и стручног усавршавања наставника лимитирао технолошки и економски развој Србије у годинама које долазе.

Кључне речи: дигитална писменост; образовање наставника; рачунарско мишљење; рачунарство; технолошко-педагошко-предметно знање.

Литература:

- Hubwieser, P., Armoni, M., Giannakos, M. N. & Mittermeir, R. T. (2014). Perspectives and visions of computer science education in primary and secondary (K-12) schools. *ACM Transactions on Computing Education*, 14(2), 7:1-7:9.
- Hubwieser, P. & Zandler, A. (2012). How teachers in different educational systems value central concepts of computer science. In *Proceedings of the 7th Workshop in Primary and Secondary Computing Education – WiPSCE '12* (pp. 62– 69). New York: ACM.
- Institute for Evaluating the Quality of Education (2012). Izveštaj o vrednovanju programa ogleđa informatičkog smera u gimnaziji (“Report on the evaluation of CS experimental program in gymnasium” in English). Belgrade: Author. Retrieved August 28, 2015, from www.ceo.edu.rs/images/stories/izvestaji-o-proceni/FINALE%20%20IZVESTAJ%20INFORMATICKI%20SMER.pdf
- Kadijevich, Dj. (2012). TPCK framework: assessing teachers' knowledge and designing courses for their professional development. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E28-E30.
- Kadijevich, Dj. (2002). Four critical issues of applying educational technology standards to professional development of mathematics teachers. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Teaching of Mathematics* (on a CD). Crete, Greece: University of Crete. Retrieved August 28, 2015, from www.math.uoc.gr/~ictm2/Proceedings/pap196.pdf
- Kadijevich, Dj. M. & Madden, S. R. (2015). Comparing approaches for developing TPCK. In Khine, M. S. (Ed.), *New directions in technological pedagogical content knowledge research: multiple perspectives* (pp. 125–146). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Saeli, M., Perrenet, J., Jochems, W. M. G. & Zwaneveld, B. (2011). Teaching programming in secondary school: a pedagogical content knowledge perspective. *Informatics in Education*, 10(1), 73–88.
- Tedre, M. & Apiola, M. (2013). Three computing traditions in school computing education. In Kadijevich, Dj., Angeli, C. & Schulte C. (Eds.), *Improving computer science education* (pp. 100–116). New York: Routledge.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.

**СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ:
АНАЛИЗА АКРЕДИТОВАНИХ ПРОГРАМА¹**Јелена Стевановићⁱⁱ

Институт за педагошка истраживања, Београд

Док савлађују правила стандардног српског језика, код ученика се изграђује комуникативна способност диференцираног служења различитим функционалним стиловима у разноврсним комуникативним ситуацијама. Циљеви и задаци наставе српског језика требало би да буду тако реализовани да ученици могу спонтано да примењују научене језичке законе и у свакодневной комуникацији. Током интерпретације књижевноуметничког дела ученицима се пружа могућност афирмисања индивидуалног доживљаја и развијања стваралачке активности. Наиме, један од основних задатака наставе књижевности „односи се на то да се откривено, сазнато и спознато у књижевном тексту помери и пренесе у раван искуственог, односно да то сазнање буде артикулисано тако да се може применити у животу“ (Dimitrijević, 2011: 412), што се подударно са циљевима и задацима наставе српског језика и њеним функционалним приступом.

Концепције и значај наставе српског језика и књижевности одређују и улогу наставника овог предмета у образовању деце и младих. Будући да је језик у служби заједнице која се њиме служи и да се „на специфичан начин исказује као посредник између јединке и друштва“ (Stevanović i Ševkušić, 2011), непрестано је подложен променама. Такође, савремена интерпретација књижевног дела и настава књижевности у целини требало би да буду засноване на интердисциплинарном приступу. Дакле, опажамо да постоји потреба да наставници српског језика и књижевности стално унапређују своје знање у домену науке о језику и науке о књижевности, али и у оквиру других сродних научних дисциплина.

Одређујући регулативу унутар актуелног система стручног усавршавања наставника у Србији, као дела њиховог професионалног развоја, просветне власти су до сада највише пажње посветиле успостављању система за похађање семинара (Stanković, 2011), тако да је оно постало обавезан услов за стицање професионалне лиценце наставника. Такође, законска одређења прописују да Завод за унапређивање образовања и васпитања акредитује

ⁱ Саопштење представља резултате рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) и „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2015).

ⁱⁱ jstevanovic@ipi.ac.rs

програме, конципира и објављује Каталог одобрених програма¹ и да је надлежан за функционисање целокупног система.

МЕТОД

Циљ рада био је да се анализирају акредитовани програми стручног усавршавања који се односе на наставни предмет Српски језик и књижевност, имајући у виду следеће категорије: број програма, назив програма, трајање програма и његов садржај (општи и специфични циљеви) – које уједно представљају карактеристике (параметре) на основу којих су програми у каталогу одређени. У истраживању је коришћена метода семантичке анализе садржаја. Анализирани су програми за подобласт Српски језик и књижевност у Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/2015. и 2015/2016.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Разматрајући дате категорије (број програма, назив програма, трајање програма и општи и специфични циљеви) у Каталогу, установили смо да је српском језику и књижевности посвећено 27 од укупно 927 програма (2,9%). Уколико овај податак упоредимо са пређашњим Каталогом (школска 2012/2013. и 2013/2014), опажамо да је одобрено нешто мање програма, јер су у претходном двогодишњем периоду „српском језику и књижевности била посвећена 32 програма“ (Stevanović i Marušić, 2015: 19). Имајући у виду значај који настава српског језика и књижевности има у целокупном образовању ученика, као и повезаност између постигнућа ученика и професионалног усавршавања наставника, смањивање броја програма у овој подобласти може се сматрати негативним трендом. Притом су поједини програми акредитовани неколико година у континуитету, што наставницима додатно сужава избор приликом одабира семинара.

Синтагма *српски језик и књижевност* налази се у називу трећине програма. Повезивању наставних садржаја из језика и књижевности посвећена је безмало трећина програма, док се различита питања из области српског језика (лексикологија, морфологија, синтакса, правопис, језичка култура и др.) разматрају у оквиру нешто више семинара него теме везане за наставу књижевности. Теме, које се тичу стилистике језика, не налазе се ни у једном семинару, иако је реч о релативно младој лингвистичкој дисциплини којој припада важно место како у науци о језику тако и у науци о књижевности.

Дужина обуке креће се од једнодневних до тродневних програма. Посматрано према процентуалној заступљености, једнодневни семинари су

¹ Каталози стручног усавршавања настали су у периоду започетих реформи као понуда обједињених података о свим акредитованим програмима (Kundačina i Stamatović, 2012). Апликације за пријављивање програма, као и број акредитованих програма мењали су се од 2000. године до данас. Почевши од школске 2012/2013. године, Завод одобрава програме на период од две школске године.

најактуелнији (више их је од 80%). Знатно је мање дводневних семинара (14%), док се међу анализираним програмима налази само један семинар који траје три дана. Мада се не може сматрати довољним да обука траје свега један дан, оптерећеност професионалним обавезама и недостатак финансијских средстава вероватно утичу на то да наставници најчешће похађају једнодневне семинаре.

Разматрајући опште и специфичне циљеве анализираних програма, запазили смо да се реализација циљева, који се тичу методичког усавршавања наставника, налази у свим програмима. Заједнички именитељ општих циљева анализираних семинара представља осавремењивање и усавршавање извођења наставе српског језика и књижевности. Општи циљеви усмерени су углавном на јачање компетенција наставника у примени активних метода наставе, на подстицање креативности наставника и ученика, односно стваралачког приступа наставника како би настава била квалитетнија и занимљивија ученицима, на професионално оснаживање наставника како да мотивишу ученике и да подстичу њихову самосталност, као и на унапређивање рада наставника да примењују иновативне методе у настави и да стварају интердисциплинарне везе које ученицима омогућавају трајно стицање знања.

Премда специфични циљеви програма у подобласти Српски језик и књижевност представљају елаборацију општих циљева, у нешто већој мери је наглашено да би програмима требало унапредити компетенције наставника за примену стваралачког, савременог, истраживачког и интерактивног начина рада у реализацији наставе српског језика и књижевности. Сем тога, фокус је и на функционалним поступцима у наставној интеграцији језика и књижевности, афирмацији савремених токова у настави језика и књижевности, као и на модернизацији наставе применом савремених информационих технологија.

Циљеви (општи и специфични) неколицине програма односе се на примену драмске методе у настави српског језика и књижевности. Углавном су усмерени на развијање маште и креативног начина размишљања, на рад са даровитим ученицима, као и на побољшање читалачког разумевања ученика. Такође су у оквиру незнатног броја програма разматране теме које се тичу унапређивања компетенција наставника за ефикаснију наставу српског језика као нематерњег и унапређивања стручних знања, вештина и способности наставника за рад са билингвалном децом.

Циљеви појединих програма усмерени су на „подизање степена познавања норми стандардног језика”, на оспособљавање наставника за правилно писано изражавање, за побољшање писмености и писане културе, као и за „подизање нивоа писане и говорне културе” наставника и професора разредне наставе. С тим у вези, може се поставити питање у којој мери је дати приступ стручном усавршавању наставника српског језика и књижевности функционалан, и у којој мери се преклапа са садржајима предмета које наставници и професори српског језика и књижевности изучавају током иницијалног образовања. Можемо се запитати и да ли је сврсисходно да циљ

програма буде разуђен и да ли би требало да се односи на област која је исувише обухватна и комплексна за разматрање током једнодневне обуке. Можда би дилеме овог типа могле бити отклоњене уколико би поред циљева било наведено које новине и промене (знања, вештине, умења, ставови, понашања) у раду наставника одређена обука може донети.

Имајући у виду изнесена запажања, може се констатовати да концепција акредитованих програма намењена наставницима овог предмета упућује на то да би наставници могли усавршити своја теоријска и практична знања из двеју научних дисциплина: језика и књижевности. Међутим, какви су ефекти семинара на рад наставника у настави требало би да укаже и опажање самих наставника српског језика и књижевности, што би могло представљати средиште интересовања будућих истраживања. С тим увези, требало би спровести различите врсте евалуација програма јер је „провереност један од најзначајнијих параметара на основу кога се могу разликовати успешни од неуспешних програма” стручног усавршавања наставника (Guskey and Yoon, 2009: 500).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

С обзиром на то да настава српског језика и књижевности заузима посебно место у образовном контексту, резултати спроведене анализе могу бити значајни приликом конципирања будућих програма. Наиме, понуда програма стручног усавршавања намењена наставницима овог предмета требало би да буде разноврснија и у већој мери би програми требало да буду тематски фокусирани на актуелне промене у науци о језику и књижевности. Садржаји укључени у програме требало би да буду реализовани током дужег периода, будући да „ефикасни програми изискују 30 и више сати рада са наставницима” и да је „трајање програма један од најзначајнијих фактора успеха” професионалног усавршавања наставника (Guskey and Yoon, 2009: 497). Такође, програми би требало да почивају на анализи потреба и проблема наставне праксе, јер би у супротном могли бити задовољени само формални аспекти стручног усавршавања наставника поменутог предмета. Циљеви програма би требало да буду „експлицитно формулисани, операционализовани и мерљиви” (Režikan i sar., 2010: 286). У будућим истраживањима већу пажњу би требало посветити ставовима наставника у вези са сопственим стручним усавршавањем, јер диференцирани резултати анализа процеса стручног усавршавања наставника српског језика и књижевности могу допринети његовом унапређивању.

Кључне речи: стручно усавршавање, наставници српског језика и књижевности, српски језик и књижевност, каталог програма стручног усавршавања, садржај програма стручног усавршавања.

Литература:

- Dimitrijević, M. (2011). Artikulacija vaspitnih potencijala u savremenoj nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole, u: Vučo J. i Milatović B. (prir.), *Stavovi promjena – promjena stavova*, Nikšić: Filozofski fakultet, 411–421.
- Guskey, T. R. and Yoon, K. S. (2009): What Works in Professional Development, *Phi Delta Kappan*, Vol. 90, No. 7, 495–500.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016*; Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Kundačina M., Stamatović, J. (2012). Akreditovani programi usavršavanja nastavnika – stanje i potrebe, *Inovacije u nastavi*, Vol. XXV, br. 1, 68–78.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 59, br. 2, 278–296.
- Stevanović, J., Ševkušić, S. (2011). Društvene promene i funkcionalna pismenost učenika u Srbiji, *Nova srpska politička misao*, vol. XIX, br. 1–2, 95–106.
- Stevanović, J., Marušić, M. (2015): Pokazatelji stručnog usavršavanja nastavnika srpskog jezika i književnosti, u: E. Lazrević, J. Stevanović, D. Stanković (ur.), *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisane obrazovne prakse*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 15–36.
- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja. u: T. Vonta i S. Ševkušić (ur.): *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, Ljubljana: Pedagoški inštitut i Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 87–101.

ВАЖНИ АСПЕКТИ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА ВЕРОУЧИТЕЉАСтевица П. Маткоⁱ

Православни богословски факултет у Београду

Верска настава је била део образовног система у нашој држави до 1. маја 1946. године када је укинута, а у децембру 1951. године и званично забрањена Законом о народним школама (Радић, 2002: 189–194). Од тада се верска настава из школских клупа премешта у црквене порте. Представници Српске Православне Цркве су нарочито од 1991. године више пута апеловали код власти Републике Србије да се верска настава врати у основне и средње школе. Тек доношењем Уредбе Владе Републике Србије од 27. јула 2001. године о организовању и остваривању верске наставе и наставе алтернативног предмета у основној и средњој школи, верска настава је враћена у образовни систем Републике Србије. Настава је организована као конфесионална – за традиционалне цркве и верске заједнице којима, по овој уредби, припадају: Српска Православна Црква, Римокатоличка црква, Исламска заједница, Словачка евангелистичка црква, Јеврејска заједница, Реформатска хришћанска црква и Евангелистичка хришћанска црква (*Службени гласник РС*, 46/2001: чл. 1–16).

Квалитет верске наставе у великој мери зависи од вероучитеља који је реализује. Ако вероучитељ није адекватно припремљен за свој позив, ако нема одговарајућег знања и не поседује непоходне вештине за рад са ученицима, ако не поседује љубав према свом позиву, ентузијазам и мотивацију за сталним усавршавањем у професији, тада ни најбоље осмишљени програми верске наставе неће бити успешни у пракси. Стога ћемо, у овом раду разматрати важне аспекте иницијалног образовања наставника верске наставе.

ВЕРОУЧИТЕЉ – УЗВИШЕНИ ПОЗИВ

Велику одговорност имају они који се прихвате да усмеравају људске душе. Онај који сарађује у остварењу Божанског циља да се младима пренесе знање о Богу и да се њихов карактер изгради у складу са Божијом науком, обавља узвишену и племениту професију. Дobar (веро)учитељ тежи да ученицима „усади“ начела истине, послушности, части, поштења и непорочности – начела која ће их учинити позитивном силом у подупирању стабилности и напретка друштва. Задатак правога васпитања јесте да се развија способност младих да размишљају, а Обожење је циљ који треба да се достигне (Матко, 2015).

„Призвање вероучитеља је духовни дар и привилегија, јер поверење, које нам се указује давањем прилике да васпитавамо и образујемо децу, учећи их врлинама, постаје и прилика да много учинимо за своје спасење“ (Каменов, 2012: 22). Да би неко постао вероучитељ неопходно је да је добар верник, да

ⁱ s.p.matko@gmail.com

поседује веру и дела која проистичу из вере. „Усавршавање душе у Богоугодном животу, стицању хришћанских врлина, толико је тежа ствар него изучавање наука, колико је теже испуњавати него причати, колико су тежа дела од речи“ (Златоусти, 1977: 22).

Добар вероучитељ треба да буде духовно-морално узрастао, да пламти љубављу према овом узвишеном позиву да би у љубави могао да васпитава децу, јер као што то пише Св. Јован Златоусти: „васпитавајмо их (децу – прим. аут) у Божијој науци и љубави и добићемо велику награду“ (Златоусти, 1977: 13). Имајући на уму шта човек може да задобије, Златоусти је правио поређење између Цркве и трга. Закључио је да читање духовних штива и етичко окружење у Цркви васпитавају и упућују човека ка моралном добру, док га, с друге стране, окружење на тргу расејава на много небитних ствари. Црквена поука је квасац за врлину, а љубав је покретач свих врлина. У педагошком раду Св. владике Николаја Жичког, увиђамо да је он ценио слободан духовно–истраживачки рад ученика, а противио се принуди и инсистирању, јер је то било туђе његовом духу и природи. Писао је да „сврха васпитања није да се стварају велике личности, него да се праве цигле за зграду, тј. творити добре и одговарајуће чланове једног заједничког тела и подесне разлике за један општи рад“ (Велимировић, 2005). Његова духовна величина је у томе што нас је упућивао да је потребно непрестано старање да своју веру у живог Бога докажемо и делом.

Један од задатака Православног катихизиса је изграђивање способности „дубљег разумевања и вредновања културе и цивилизације“, као и разних облика стваралаштва (Мидић, 2003: 6). Да би успео на прави начин да ученицима приближи православну културу, вероучитељ би требало да комбинује методе које су у свом педагошком раду користили Св. Јован Златоусти и Св. Николај Жички.

ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ ВЕРОУЧИТЕЉА И КВАЛИТЕТ ВЕРСКЕ НАСТАВЕ У ШКОЛАМА

Према истраживању из 2003. године, које је спроведено са циљем да се испита квалитет верске наставе у школама у Србији, један број ученика и родитеља изнео је примедбе у погледу њене организације и услова рада, као и наставних метода и самог вероучитеља (Јоксимовић, 2003). Примедбе упућене вероучитељима углавном су указивале на потребу за њиховим темељним педагошко–психолошким и дидактичко методичким образовањем. За бављење професијом вероучитеља, осим духовно–моралне изграђености карактера и призивања, неопходно је и добро познавање педагогије, дидактике, катихетике и методике наставе. Према истраживању које је спроведено 2011. године, највећи број вероучитеља (67,0%) имао је факултетско образовање или виши ниво од тога, али је у мањем обиму био присутан и нестручни кадар (Гашић–Павишић и Шевкушић, 2011).

Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године (чл. 8, ст. 1 и 2) одређено је да наставу, самим тим и верску, може да реализује лице које је стекло одговарајуће високо образовање на студијама другог степена, као и на студијама првог степена у трајању од најмање четири године. Само изузетно, наставник може бити и лице са стеченим одговарајућим високим образовањем на студијама првог степена у трајању од три године или вишим образовањем (*Службени гласник РС*, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013). Српска Православна Црква континуирано ради на образовању кадра који предаје верску наставу, тако да се очекује да ће ускоро ниво образовања задовољити захтеве прописане Законом. Увођењем новог наставног програма на Православном богословском факултету тај проблем би донекле могао бити превазиђен. Богословско–катихетски програм сада има три предмета који су неопходни за иницијално образовање вероучитеља, а то су: Основи православне педагогије, методика наставе и дидактика са педагошком психологијом. У оквиру прва два, студенти се упознају и са начелима педагошког рада Св. Јована Златоуста и Св. Николаја Жичког, али би тим начелима требало дати више простора. Што се тиче праксе, она је знатно побољшана у односу на ранији период. Док је раније било довољно да студент одржи час веронауке у основној школи по свом избору и добије потврду, сада стручна пракса траје седам дана уз непрестани надзор стручних лица, а студента у школу упућује факултет. Вероватно ће ове промене у наредном периоду довести до унапређивања квалитета верске наставе у школама.

ЗАКЉУЧАК

Присуство верске наставе у образовном систему Србије може много тога позитивног донети данашњем друштву, посебно у домену васпитања деце и омладине. Упркос унапређивању иницијалног образовања вероучитеља (присутном на Православно богословском факултету у Београду), то образовање још увек не обезбеђује најважнија знања и вештине које ће вероучитељима бити потребне у њиховом свакодневном раду. Имајући на уму педагошки рад великих вероучитеља (као што су Св. Јован Златоусти и Св. Николај Жички чији је рад посебно близак нашој средини), у иницијалном образовању вероучитеља би, између осталог, више простора требало дати начелима педагошког рада тих вероучитеља и изградњи вештина практичне примене тих начела. При томе би, као што се за то залагао Св. Николај Жички, требало подстицати слободан духовно–истраживачки рад, без вештачких мера и принуђивања.

Кључне речи: вероучитељ, верска настава, иницијално образовање.

Литература:

- Velimirović, N. (2005). *Novi ideal u vaspitanju*. Preuzeto 11. avgusta 2015, sa <http://www.rastko.rs/svecovek/duhovnost/vlnikolaj/novi-ideal-u-vaspitanju.html>
- Gašić–Pavišić, S., i Ševkušić, S. (prir.) (2011). *Verska nastava u beogradskim školama*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet, Pedagoško–katihetski institut, i Institut za pedagoška istraživanja.
- Zlatousti, J. (1977). *O vaspitanju dece*. Krnjevo: Pravoslavna narodna hrišćanska zajednica.
- Joksimović, S. (prir.) (2003). *Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kamenov, E. (2012). *Metodika nastave veronauke*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet Univerziteta u Beogradu, Pedagoško–katihetski institut, Izdavačka fondacija Arhiepiskopije beogradsko-karlovačke.
- Matko, S. P. (2015). Uticaj hrišćanskih vrednosti porodičnog vaspitanja na vaspitanje i obrazovanje u društvu. *Inovacije u nastavi*, 28 (2), 97–104.
- Midić, I. (2003). *Pravoslavni katihizis – Priručnik za nastavnike osnovnih i srednjih škola*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radić, R. (2002). *Država i verske zajednice 1945–1970, Prvi deo: 1945–1953*. Beograd: Institut za noviju istoriju Srbije.

МЕНТОРСКИ РАД У ПРИПРЕМИ БУДУЋИХ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ – МОДЕЛ КООПЕРАТИВНОГ РАДА

Александра Јоксимовићⁱ, Сања Филиповић
Факултет ликовних уметности, Београд

У образовању наставника Ликовне културе последњих година посебно су изражена настојања да се пронађе облик струковно-практичне обуке која би обезбедила што шири спектар компетенција. Заступљено је мишљење да је од изузетне важности свеобухватан и координиран менторски рад у току школске праксе будућих наставника, (Burhberger, 2014). Менторски рад у професионалном образовању студената требало би да буде заснован на вези између образовних установа за студенте и школа вежбаоница. Тиме се ствара основа за систематичне и континуиране активности између професора методичке и школске праксе, студената-будућих наставника и ментора-наставника, које ћемо у раду анализирати. Важно је напоменути да појам ментора схватамо у ширем смислу, а у исте, кад је у питању школовање наставника ликовне културе, убрајамо:

- високошколске наставнике који организују праксу студената;
- наставнике у школама који раде са студентима;
- све високошколске наставнике уметничких предмета.

Оно што све ове категорије чини менторима јесте свест о томе да имају улогу у давању подршке развоју професионалног идентитета будућих наставника и њиховом интегрисању у професионалну заједницу. Они су део процеса размене и подстицаја за преиспитивање свих аспеката рада ликовног педагога – начина деловања, имплицитних теорија, односа према јавном и скривеном програму школе, релевантним научним теоријама, искуству.

Стога је развијено припремање студената за будући позив наставника као систематски планиран процес. Важно је било менторски рад у току школске праксе поставити као интегрисану компоненту професионалног образовања будућих наставника, а не као ометајућу посету школи, која узнемирава и одузима време и наставницима и студентима. Из овога произлази захтев за јасним дефинисањем менторства као облика рада са студентима, одређивањем функција и аспеката менторства на којима се заснивају стратегије за унапређивање васпитно-образовног процеса, успостављањем квалитетних односа и сарадње међу учесницима овог процеса.

Циљ акционог истраживања које спроводимо четири школске године и чије елементе представљамо у раду јесте праћење, анализа и усавршавање активности свих учесника у процесу одвијања професионалне праксе студената у школама. Посебно се пажња обраћа на проучавање интегрисане и

ⁱ alexandra.joximovic@gmail.com

континуиране заједничке активности наставника и професора, као и на утицај осмишљеног и систематичног менторства на професионални развој наставника. Теоријска основа на којој је обука студената заснована подразумева учење као циклични процес комбиновања учења, посматрања, прилагођавања, активних покушаја и теоријског уобличавања, односно комбиновање и усаглашавање теоријских знања и искуственог учења. (Cencić i Cencić, 1994). У овом моделу ментор и студент су ко-истраживачи.

У процес организације и реализације методичке и школске праксе на Факултету ликовних уметности укључени су у свим фазама студенти, наставници у школама и професори педагошко-методичких предмета на Факултету. Наставник-ментор преиспитује своју праксу и теоријска знања, своју имплицитну педагогију и став према професији, професори промишљају о сопственим знањима и ставовима, учећи од наставника и студената и упознајући се са актуелним школским животом и савременим потребама и изазовима васпитнообразовног рада, док студенти имају прилику да знања која су стекли употребе у реалној наставној ситуацији, учећи да ће некад бити део школске заједнице, а не само наставници ликовне културе. Сваки сегмент праксе повезује наставнике, професоре и студенте, захтевајући од њих одговарајуће компетенције, али и нудећи им прилику да уче, усавшавају се и допринесу међусобном напредовању. Фазе, односно кораци у припреми и реализацији педагошко-методичке праксе студената Факултета ликовних уметности укључују:

- Припрему студената у области теоријских знања из предмета Психологија, Педагогија и Методика ликовног васпитања о образовања, као и стицање уметничких компетенција и развој уметничког сензибилитета;
- Избор наставника/учитеља/васпитача који ће учествовати у практичној обуци студената и наставника координатора у установи према одређеним критеријумима;
- Координационе састанке професора који воде педагошко-методичку праксу, наставника и координатора праксе на којима се планирају и анализирају активности студената и наставника и проналазе начини за превазилажење недостатака уочених током једног циклуса;
- Опредељивање студената за одређену школу у којој ће хоспитовати;
- Консултативни рад професора и студената везан за задатке које студент обавља у току праксе – посматрање тока часа и других облика наставног и ваннаставног рада у школи, истраживачки задатак, планирање часа и евалуација активности, акциони план за будуће активности;
- Одлазак студената у школу, договор и планирање са наставником-ментором и реализовање задатака;
- Наставник-ментор евалуира рад студента и даје повратну информацију студенту, као и професорима на факултету;
- Студент евалуира сопствене активности, које, уз резултате истраживачког задатка и радове ученика настале на часу који је припремио и водио, и уз

план будуће акције презентује осталим студентима у пленуму где се воде дискусије, размењују искуства и изводе одређени закључци;

- Формативно и сумативно оцењивање укупних активности студента, које подразумева вредновање постигнућа током процеса наставе, а у складу са задатим циљевима и исходима предмета, као и дефинисане критеријуме за евалуацију и вредновање постигнућа студента и препоруке за њихово унапређивање; сагледава се помоћу структурираних протокола за посматрање часа студента током праксе, евалуационим листама са јасно дефинисаним критеријумима, као и кроз портфолио студента.
- Заједнички рад студената, наставника и професора на припреми дидактичко-методичке изложбе са репрезентативним примерима продуката, насталих током праксе и њихово представљање широј и стручној јавности.

Резултати до којих смо дошли до сада, пратећи и мењајући процес, указују на то да укључивање наставника-ментора у планирање обуке студената, њихова партнерска сарадња са високошколском институцијом и њихово учешће у евалуацији читавог процеса доприноси, између осталог, професионалном развоју наставника. С обзиром да наставници-ментори имају активну улогу у готово свим фазама процеса, јавља се природно њихова потреба да се додатно едукују о кључним питањима у области ликовне педагогије, дидактичко-методичких вештина, као и организационих и комуникацијских способности. Наставницима је доступна адекватна стручна литература на факултету, коју, уз консултативни рад са професорима факултета, али и искуства менторског рада, користе у циљу усавршавања праксе студената али и свог педагошког посла са ученицима. Анализе упитника и интервјуа указују и на тенденцију да се наставници-ментори, стекавши самопоуздање кад су у питању њихове педагошке и организационе вештине, онда у већој мери него раније укључују у остале школске активности, које су много шире од оних везаних искључиво за наставу ликовне културе.

Кључне речи: образовање наставника, наставник ментор, ликовна култура.

Литература:

Burhberger, F. (2014). *Mentorski rad u toku školske prakse budućih nastavnika*, Projekat razvionica – Podrška razvoju ljudskog kapitala i istraživanju, Beograd

Cencič, Mi. in Cencič, M. (1994). *Praktično usposabljanje učiteljskih kandidatov*. Ljubljana: Pedagoški fakultet.

Joksimović, A. i S. Filipović (2015). *Prilog metodici – Priručnik za organizaciju metodičke i školske prakse budućih nastavnika likovne kulture*, Beograd: FLU

Maynard, T. (2000). *Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school based teacher training*, *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17-30

Maynard, T., & Furlong, J. (1994) *Learning to teach and models of mentoring*, in D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.) *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, London: Kogan Page, pp. 69–85

УВОЂЕЊЕ У ПОСАО НАСТАВНИКА И ПОЛАГАЊЕ ИСПИТА ЗА ЛИЦЕНЦУ – ВЕЗА КОЈА НЕДОСТАЈЕⁱ

Милан Станчићⁱⁱ

Институт за педагошка истраживања, Београд

Као важан елемент система професионалног развоја наставника издваја се увођење у професију (Buchberger et al. 2000), односно период приправништва који почиње када се наставник, након иницијалног образовања, запосли у школи. Имајући у виду да је стопа напуштања професије највећа на почетку каријере, питање организације програма увођења у професију наставник постало је значајно са стратешког аспекта образовне политике многих земаља (OECD, 2010). Налази истраживања указују на значај овог периода у смислу да учешће у организованом програму приправништва и рад са ментором који предаје исти предмет и који је вољан да се ангажује у тој улози умањују могућност да наставник напусти професију (Holloway, 2001; Ingersoll & Smith, 2003; Ingersoll & Strong, 2011; Smith & Ingersoll, 2004; Strong & St. John, 2001). Такође, истраживања показују да само постојање ментора није довољно, већ да је важна припремљеност ментора за ту улогу (Evertson & Smithey, 2000; Ingersoll & Strong, 2011; Norman & Feiman-Nemser, 2005).

Уколико се приправништву, као значајној фази у образовању наставника, жели озбиљно приступити, сматрају Радуловић и Рајовић, потребно је разјаснити циљеве, садржаје, начине рада и улоге различитих актера, односно, развити јасну концепцију приправништва и програм увођења у професију (Радуловић и Рајовић, 2008). У документима образовне политике наше земље наводи се да програм увођења у посао наставника има за циљ да га оспособи за самосталан васпитнообразовни рад и за полагање испита за лиценцу (Службени гласник РС, 22/05 и 51/08). Према важећим прописима, за ментора може бити одређен истакнути наставник који поседује лиценцу, једно од прописаних звања или најмање пет година радног искуства у области образовања (*ibid.*). Предвиђено је да ментор уводи у посао приправника тако што му пружа помоћ у припреми и извођењу васпитнообразовног рада и тако што прати и анализира његов рад. Такође, предвиђено је да приправник присуствује активностима ментора, као и да, по препоруци ментора, може присуствовати и раду других наставника. Након годину дана трајања приправничког стажа, комисија у писаној форми даје оцену о савладаности програма, те приправник који у потпуности савлада програм стиче право на

ⁱ Чланак представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

ⁱⁱ E-mail: mstancic@ipi.ac.rs

полагање испита за лиценцу. Испит за лиценцу се полаже у Министарству просвете, науке и технолошког развоја пред комисијом и подразумева писани део (припрема за час) и усмени део који се састоји из три сегмента у којима се проверавају: знања и способности за самостално извођење васпитно-образовног рада и методике струке (извођење часа у школи коју одреди министар и разговор кандидата са комисијом о одржаном часу), оспособљеност за решавање конкретних ситуација у педагошкој пракси (кроз разговор о одређеној ситуацији) и познавање прописа из области образовања и васпитања.

Предмет и циљ истраживања. Предмет истраживања су искуства наставника о периоду приправништва и полагању испита за лиценцу. Циљ нам је био да утврдимо на који начин су се наставници информисали о програму увођења у посао, у којој мери их је период приправништва припремио за самосталан рад и полагање испита за лиценцу, као и шта је допринело њиховом оспособљавању за рад.

Метод. За потребе истраживања конструисан је упитник који се састојао од четири питања о општим подацима о испитанику (пол, школа у којој ради, предмет(и) које предаје, године чекања за полагање испита за лиценцу), једног питања са понуђеним одговорима, три питања на која су наставници давали одговор на петостепеној скали процене¹ и три питања отвореног типа. Подаци су обрађени техникама дескриптивне статистике.

Учесници у истраживању. Одговоре у упитнику је дало 109 предметних наставника из основних школа (38 наставника), средњих стручних школа (39) и гимназија (32), који су у претходних годину дана положили испит за лиценцу за наставника. Наставници су на полагање испита за лиценцу чекали између 1 и 8 година ($M = 2.7$).

Резултати и дискусија. Највећи број наставника се о програму увођења у посао и испиту за лиценцу информисао неформално код колега из школе и претраживањем интернета (преко 80% за оба одговора). У значајно мањем броју наставници наводе да су о овоме били информисани од стране ментора (23%), директора (17%) или стручне службе школе (27%). На основу ових података можемо увидети да се на информисању наставника приправника о програму увођења у посао не ради систематски организовано, те да то махом зависи од личне иницијативе и снажљивости наставника.

Наставници процењују да су се током периода приправништва добро припремили за самостално обављање васпитнообразовне делатности ($M = 3.53$, $SD = 1.09$), док је процена припремљености за полагање испита за лиценцу ниска ($M = 2.92$, $SD = 1.22$). Разлике у процени могу указивати на несклад који постоји у начину на који је концептуализован програм увођења у посао и испит за лиценцу, у смислу да се на испиту тражи више и/или другачије од оног што је наставник имао прилике да научи током периода

¹ Све скале су биле Ликертовог типа, са распоном вредности од 1 до 5, где је 1 за „нимало“, а 5 за „у потпуности“.

приправништва. Поред тога, ниже процене припремљености за полагање испита могу бити у вези и са формалношћу саме ситуације провере, те несигурности и страха које таква ситуација изазива, о чему пишу и сами наставници: „Нисам знала шта ме тачно тамо чека и јако сам бринула да ћу се обрукати“.

По питању тога шта је све допринело њиховом оспособљавању за рад, наставници процењују да су то пре свега сопствени труд ($M = 4.77$, $SD = 0.42$) и практични рад у школи ($M = 4.50$, $SD = 0.75$), а у нешто мањој мери и претходно образовање ($M = 4.04$, $SD = 0.95$), искуства и савети колега ($M = 3.83$, $SD = 0.90$) и подршка породице ($M = 3.83$, $SD = 1.06$). Као чинилац који је од понуђених најмање допринео њиховом учењу током периода приправништва наставници процењују помоћ и подршку ментора, мада наставничке процене у вези овог чиниоца највише варирају ($M = 3.05$, $SD = 1.32$). Они увиди указују на то да су системи подршке приправницима унутар институције нефункционални, те да су они током периода приправништва махом препуштени сами себи, што поједини аутори називају стратегијом »потони или пливај« (Lortie, 1975; Smith & Ingersoll, 2004).

Када су упитани да опишу активности свог ментора у току периода приправништва трећина наставника наводи да им је ментор посећивао часове, при чему су само у половини случајева те посете подразумевале и разговор након часа. У описима које дају наставници се најчешће наилази на податак да је ментор са њима разговарао о различитим питањима (41%) или да им је давао савете у вези са начином рада (40%). Тек 6 наставника експлицитно наводи да су посматрали часове свог ментора, упркос томе што је овакав начин рада законски прописан као део увођења у посао приправника.

Као најчешћи коментари наставника у вези изазова са којима су се суочавали у току периода увођења у професију јављају се они које се тичу ментора („*имала сам га само формално*“, „*није предавала исти предмет*“, „*није био нарочито мотивисан да се бави мноме*“) и они који се односе на испит за лиценцу, нарочито на држање часа у непознатој средини (53 наставника наводи овакав коментар). Идеје за промене у начину увођења у професију такође се у највећем броју односе на сам испит – петина наставника наводи да је потребно смањити време чекања на испит, док око 27% наставника предлаже да се час држи у школи у којој наставник ради.

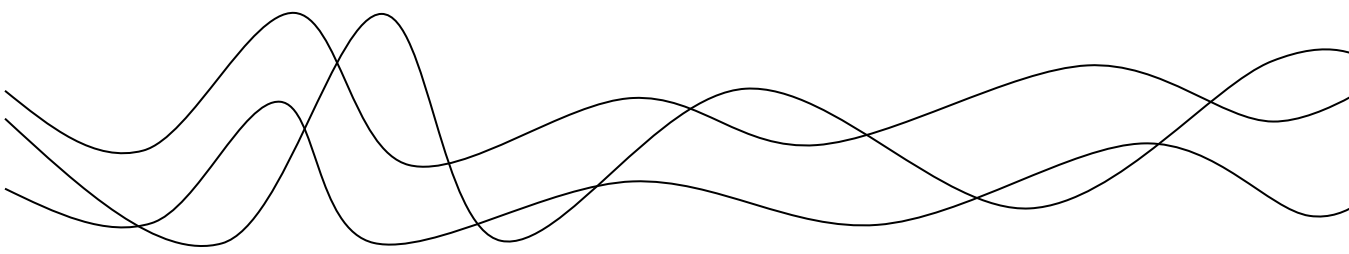
Закључак и импликације за образовну политику и праксу. Налази до којих се дошло истраживањем указују на то да је нужно ускладити концепцију увођења у посао наставника и полагања испита за лиценцу уколико се жели да период приправништва буде ефикасан у погледу оспособљавања наставника за самосталну васпитнообразовну делатност, а да испит за лиценцу, поред тога што ће служити својој сврси (провери оспособљености), буде мање стресан за наставнике. Поред тога, потребно је обезбедити функционалну системску подршку наставницима у току периода приправништва. Пре свега, неопходно је организовати обуку ментора и пронаћи механизме да се осигура њихова

мотивација за улогу ментора. Подршку приправницима би могло представљати и боље информисање о самом програму увођења у посао и испиту за лиценцу, како уз помоћ приручника које би приредили представници просветних власти, тако и у оквиру саме школе кроз организовање заједничких консултација са стручним сарадницима школе, ментором и наставницима који су недавно положили испит за лиценцу. Овакве активности могле би бити од значаја за приправнике и у погледу смањивања страха од испита.

Кључне речи: увођење у посао, испит за лиценцу, професија наставник, приправник, ментор.

Литература

- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on Teacher Education in Europe*. Umea: TNTEE.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304
- Holloway, J. (2001) The benefits of mentoring. *Educational leadership*, 58(8), 85–86.
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research* (Vol. 81).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norman, P.J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679-697.
- 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.
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika ("Službeni glasnik RS", br. 22/05 i 51/08)
- Radulović, L., i Rajović, V. (2008). Koncept pripravništva nastavnika u svetlu refleksivne prakse, *Andragoške studije*, br.2, str. 315-331.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 681–714.
- Strong, M., & St. John, L. (2001). *A study of teacher retention: The effects of mentoring for beginning teachers*. Santa Cruz, University of California, Santa Cruz.



ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ЗАПОСЛЕНИХ У
ОРАЗОВАЊУ У КОНТЕКСТУ САРАДЊЕ УНУТАР
ШКОЛЕ

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА О УНАПРЕЂИВАЊУ НАСТАВЕ: УТИЦАЈ ТРОГОДИШЊЕГ ДОДАТНОГ КУРСА БАЗИРАНОГ НА ДИНАМИЧНОМ ПРИСТУПУ

Christoforidou Margaritaⁱ

Школа за управљање у образовању, Кипарски интернационални институт за менаџмент, Кипар

Kyriakides Leonidas и Panayiotou, Anastasia

Одељење за образовање, Кипарски универзитет, Кипар

Међу различитим системима и парадигмама које се користе за едукацију и развој наставника, холистички или рефлексивни приступ (ХП) и приступ базиран на компетенцијама (КБП) представљају доминантне приступе професионалном развоју наставника (Zeichner, 1983). Међутим оба приступа критикована су екстензивно и мало емпиријских доказа подржава њихову успешност у промовисању ефективне наставе (Korthagen, 2004; Smith & Hatton, 1992). Узимајући ово у обзир, представљен је динамички приступ (ДП) (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013), који је базиран на претпоставци да професионални развој треба да буде фокусиран на приступању специфичним групама наставничких фактора који су повезани са учењем код ученика, пре него на изолованом наставничком фактору (као на пример у КБП-у) или на целом спектру наставничких фактора (као код ХП). Стога ДП лежи између два доминантна приступа и његов циљ је да превазиђе њихове главне слабости. Пре свега, садржај овог приступа произилази из груписања наставничких способности које су укључене у динамичан модел образовне ефективности (Creemers & Kyriakides, 2008). Лонгитудиналне студије које су спроведене у различитим земљама показале су да наставнички фактори који су укључени у динамичан модел могу бити класификоване у различите фазе ефективне наставе, изграђене по развојном реду и асоциране са ученичким постигнућима (Christoforidou & Xyrafidou, 2014; Kyriakides, Archambault, & Janosz, 2013, Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009). Зато је предлог у оквиру ДП-а да професионални развој наставника треба да буде диференциран тако да одговара потребама и приоритетима наставника током сваке фазе. Интегрисана димензија овог приступа реферише на наставне вештине које су позитивно повезане са ученичким постигнућима и учесници су такође укључени у систематичну и вођену критичку рефлексiju њихових наставних пракси.

ОСНОВНИ КОРАЦИ У ОКВИРУ ДП-А

а. Идентификовање потреба и приоритета за напредак кроз емпиријско истраживање

ⁱ margo@ciim.ac.cy

Приликом било ког покушаја тренинга наставника, док препознајемо њихове потребе и приоритете за напредак, потребно је спровести иницијалну евалуацију њихових вештина у настави, како би проверили у којој мери су развијене њихове одређене вештине (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). Резултати иницијалних евалуација могу да пруже предлоге за садржај тренинга намењених различитим групама наставника.

б. Пружање водича за напредак: Улога саветодавног тима

Други корак у ДП-у повезан је са припремом водича за наставнике за развој њихових акционих планова за унапређивање. Конкретно, од саветодавног тима (тј. ментора) се очекује да пружи наставницима из сваке групе одговарајућу литературу и резултате истраживања која су у вези са вештинама у настави за наставников развојну фазу, са јасним инструкцијама о областима на које свака група треба да се концентрише на напредак. Наставници су такође охрабрени да развију свој акциони план.

в. Утврђивање механизма за формативну евалуацију

Следећи корак ДП-а представља развој процедура за формативну евалуацију (ПФЕ). Ове процедуре би требало да укључе идентификацију циљева наставе, намера или исхода и критеријума за њихово постизање; пружање ефективне повратне информације која би омогућила наставницима да унапреде своје учење; активно учешће наставника у свом учењу и коначно, унапређење вештина у настави. ПФЕ би могао да настане у сарадњи ментора и наставника учесника.

г. Утврђивање механизма за сумативну евалуацију

Циљ последњег корака у ДП-у је идентификација утицаја програма на развој наставникових вештина и индиректан ефекат на постигнућа ученика. Резултати сумативне евалуације могу да помогну у мерењу ефективности ДП-а и да омогуће доношење наредних одлука о наставку програма.

Недавна истраживања говоре у прилог ефективности ДП-а у односу на КБП и ХП-а. У једној експерименталној студији потврђена је ефективност ДП-а и ХП-а, где је показано да су само наставници који су примењивали динамични приступ унапредили своје вештине у настави (Antoniou & Kyriakides, 2011). Коришћење овог приступа је такође имало значајне ефекте на постигнућа ученика из математике. Друга студија упоредила је ефективност динамичког приступа према КДП-у на нивоу унапређивања вештина наставника у оцењивању и промовисању ученичких резултата (Christoforidou, Kyriakides & Antoniou, 2012). Динамични приступ се показао као ефективнији за наставнике у свим фазама развоја у унапређивању вештина у вези са оцењивањем и промовисањем ученичких постигнућа у математици.

Уколико се узме у обзир да је лакше за наставнике да унапреде него да одрже високе стандарде квалитета, у овом истраживању идемо корак напред и покушаће да истражи утицај ДП-а када се програм за професионални развој спроводи током дужег периода. Наставницима је понуђен трогодишњи програм за професионални развој базиран на ДП-у са циљем да се испитају

промене/стабилност у њиховим вештинама у настави током три године. Истраживање представљено у овом чланку испитује да ли интервенција има јачи ефекат на унапређивање наставе када се спроводи више од једне године или да ли се ефекат ДП-а постепено смањује. На овај начин могуће је закључити колико дуго треба да трају курсеви за професионални развој наставника који су базирани на ДП-у.

У првој фази студије, подаци у вези са вештинама у настави су прикупљени кроз екстерно посматрање. Коришћени су два инструмента са ниским-степеном закључивања и један са високим степеном. Ови инструменти су конструисани да прикупе податке у вези са осам наставничких фактора ДП-а и претходне студије су показале валидност њихових конструката (види Creemers et al., 2013). Прикупљени подаци су анализирани уз помоћ Раш и Салтус модела и наставници су били класификовани у истих пет фаза које су се појавиле у ранијим истраживањима (види Antoniou & Kyriakides, 2011).

У другој фази студије, наставници су случајним одабиром подељени у две групе; једна експериментална група која је добила програм за професионални развој базиран на ДП-у ($n=53$) и једна контролна група која је укључена у програм који је базиран на холистичком програму. На основу препознатих индивидуалних потреба, експериментална група је добила подршку за напредовање базирано на ДП-у током три године примене програма. Наставници који су учествовали у контролној групи су били укључени у активности које су укључиле цео спектар наставних елемената, ставова и перцепција; они нису били специфични у односу на њихове иницијалне компетенције или развојну фазу. Вештине у настави свих учесника се мере на крају сваке године, користећи исте инструменте као на крају прве фазе истраживања.

На почетку интервенције није било статистички значајне разлике између две групе у вештинама у настави. На крају сваке године, добијене су статистички значајне разлике на .05 нивоу. Т-тест показао је да контролна група није успела да унапреди своје вештине у настави током ове три године, док је статистички значајан напредак у способностима у експерименталној групи добијен за сваку годину. Добијене величине ефеката понуђене интервенције на вештине у настави (за само једну годину ($d=0.17$), после две ($d=0.32$) или три ($d=0.41$) године) указују да дужина програма игра важну улогу за унапређење вештина у настави. Вишефакторска анализа (прилика/време међу наставницима) указала је да је интервенција била једнако ефектна за наставнике који се налазе у различитим фазама каријере. Ипак, одвојене анализе наставника из експерименталне групе који се налазе у вишим фазама (3-5) указале су на нелинеарни однос у напретку њихових вештина, док је линеарне напредак уочен међу наставницима који се налазе у нижим фазама.

Резултати истраживања показали су да је ДП имао значајан утицај на унапређење вештина у настави током сваке године програма. С друге стране, није уочен напредак у код наставника који су пролазили кроз програм базиран

на ХП-у. Ови резултати су у складу претходним експерименталним студијама које су истраживале утицај ДП програма током годину дана, али што је најважније показано је да ДП има већи ефекат када се практикује током дужег периода. Додатно је показано да је рефлексивна ефикасност ефикаснија када су приоритети за напредак узети у обзир и када су наставници охрабрани да развију акционе планове који су у вези са њиховим професионалним потребама, радије него када им се дозволи да развију било који тип акционог плана који им се свиђа. Промисањње и критичка анализа су важни, те су стога ови аспекти ХП-а искоришћени за развој ДП-а. Међутим, допуњавање рефлексивне ефикасности са сазнајном-базом из истраживања о образовној ефикасности, у којој су узете у обзир специфичне групе наставника, могло би да нам помогне да одредимо ефикасне приступе професионалном развоју наставника који би имали утицај на унапређивање исхода учења.

Кључне речи: професионални развој наставника, образовна ефикасност, квалитет наставе, трајање семинара/професионалног тренинга, подучавање наставника.

Литература:

- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Christoforidou, M., & Xyrafidou, E. (2014). Using the dynamic model to identify stages of teacher skills in assessment. *Journal of Classroom Interaction*, 49(1), 12-25.
- Christoforidou, M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2012). Searching for stages of teacher skills in assessment: Implications for research on teacher professional development. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2012 International Conference*, Vancouver, Canada.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kyriakides, L., Archambault, I., & Janosz, M. (2013). Searching for stages of effective teaching: a study testing the validity of the dynamic model in Canada. *Journal of Classroom Interaction*, 48(2), 11-24.

- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.
- Smith, D., & Hatton, N. (1992, November). *Towards reflection in teacher education: What counts as Evidence?* Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Deakin University, Geelong, Australia.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.

ПРОФЕСИОНАЛНА МРЕЖА КАО ПОЛУГА У РАЗВОЈУ ЛИДЕРА У ОБРАЗОВАЊУⁱ

Ивана Б. Петровићⁱⁱ, Светлана Чизмић, Данијела Петровић
 Филозофски факултет Универзитета у Београду

Професионално умрежавање се може посматрати као формално или неформално организован механизам повезивања у који се појединци могу укључивати током целокупног професионалног развоја, од професионалне припреме, преко активног лидерства у образовању и после престанка активног радног ангажовања. У образовању су, последњих година све заступљенији различити облици умрежавања и сарадње (Muijs, West & Ainscow, 2010). Међутим, разумејена примена мрежа не почива на јасно дефинисаном појму мреже. Једна од ретких дефиниција у области образовања одређује мрежу као групу или системе међусобно повезаних људи и организација чији су циљеви унапређивање учења и свих аспеката добробити за које се зна да утичу на учење (Hadfield, Jopling, Noden, O'Leary & Stoll, 2006).

Преглед иностраних истраживања показује, да за разлику од распрострањене праксе умрежавања лидера у образовању, теоријски заснована и систематска истраживања ове појаве нису развијена. Тако се, на пример, у оквиру анализе развоја лидера у образовању у Ирској, наводи да су се они, у недостатку адекватног професионалног удружења, прикључивали менаџерима, али им је брзо постајало јасно да морају сами да формирају неформалне мреже за подршку у којима ће размењивати информације, индивидуалну експертизу и помагати једни другима (Sugrue, 2015).

Домаћи релевантан податак који говори о потреби умрежавања утврђен је у оквиру међународног истраживања TALIS 2013 (истраживање учења и наставе, *Teaching and Learning International Survey*). На основу анализе учесталости обављања различитих управљачких активности на годишњем нивоу, уочљиво је да чак 96% наших директора учестало сарађује и размењује искуства са директорима других школа (Čizmić, Petrović, 2015). По потреби за сарадњом са колегама наши директори предњаче међу лидерима из 34 земље које су обухваћене ТАЛИС истраживањем.

Циљ рада је да се кроз преглед релевантне литературе и анализу примера добре праксе пружи увид у одлике и принципе организовања професионалне мреже, истакну кључни доприноси, ризици и чиниоци одрживости професионалне мреже директора као значајне полуге система професионалног развоја лидера у образовању у Србији.

ⁱ Саопштење представља резултате рада на пројектима бр. 179018 чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2015).

ⁱⁱ iivaanaa@gmail.com

ОДЛИКЕ МРЕЖЕ И ПРИНЦИПИ ОРГАНИЗОВАЊА

Заједнички циљ умрежавања директора је унапређивање професионалне успешности (Daresh & Playko, 1992). Заједничке одлике професионалних мрежа су и да се оне опажају као алтернатива постојећим институционалним системима, да чланови размењују искуства и пружају психолошку подршку једни другима, учешће у мрежи је добровољно, а за функционисање мреже неопходно је постојање ефикасног фасилитатора (Parker, 1977, према Lieberman & Grolnick, 2005). Мреже одликују и сарадљивост окружења, редовност састанака, усмереност на практична питања лидерства и преиспитивање и рефлексивност о лидерским активностима, претпоставкама и уверењима о моћи, ауторитету и лидерству у школском окружењу (Cone, 2010). Мрежа треба да буде организована тако да користи знање и способности које директори уносе и да их даље надограђује (Neale & Cone, 2013). У свакој фази професионалног развоја лидера, умрежавање одликују чвршће или лабавије везе међу појединцима који су у сличној фази и пред сличним изазовима професионалног развоја.

Професионалне мреже се међусобно разликују у погледу више карактеристика (Muijs, West & Ainscow, 2010): степен добровољности учешћа (добровољно/ обавезно); однос моћи (један од партнера доминира / чланови мреже имају подједнаку моћ); обухватност и прожетост мреже (да ли из једне школе учествују само директори или поједини наставници и какав је интензитет и дубина контаката између чланова мреже); укљученост екстерних партнера (да ли су укључени и партнери из локалне заједнице, као што су, нпр, центар за социјални рад, представници локалне самоуправе и др); временски оквир (трајне / мреже које су формиране због неког специфичног проблема или иницијативе); географска распрострањеност (локалне/ регионалне /међународне), као и величина мреже.

Анализа постојећих мрежа директора показује да доминирају оне настале у оквиру професионалних удружења директора и оне које су настале при универзитетима у вези са образовним програмима намењеним лидерима у образовању (иницијално као алумни).

ДОПРИНОСИ МРЕЖЕ

Основни постулат постојања професионалних мрежа је да се путем њих врше различити облици управљања знањем. У оквиру мрежа се могу реализовати истраживања, формулисати и ширити препоруке и тумачења, могу се реализовати различити облици усавршавања и ширења знања, од вебинара до конференција. Активно учешће у професионалној мрежи омогућује професионално учење и развој и тако помаже директору у каријерном планирању и напредовању (Sugrue, 2015). То све доводи и до јачања осећаја ефикасности, ентузијазма и задовољства послом.

Студија случаја Мреже школских лидера из Сан Антонија у САД показује да је 60% чланова мреже као резултат учења у оквиру мреже усвојило нове

лидерске алате и технике фацитлирања (Cone, 2010). Њих 75% су оценили да су се захваљујући учењу са другим директорима оснажили и постали самопоузданији. Чланство и учење у мрежи су им помогли и да се чешће упуштају у непријатне разговоре са запосленима о њиховом радном понашању. Мреже су и значајно место за размену “практичне мудрости”, али будући да у затвореним групама практичара постоји опасност да примат добије “оно што ради у пракси”, систематичност и интелектуално стимулативна теоријска знања могу бити и донекле занемарени (Biesta, 2007). Мрежа лидера у образовању треба да буде место на коме директори дискутују о резултатима истраживања, разматрају проблеме везане за школу и њихова могућа решења и размењују искуства у вези са имплементацијом решења.

Као кључна добит од умрежавања може се издвојити и професионална подршка. Мрежа може имати значајну улогу у пружању подршке и адекватном реаговању на стрес и емоционално напрезање на послу (Sugrue, 2015). Има података који говоре у прилог томе да релативно неформалне мреже лакше могу да постану места на којима лидери “вентилирају” своју напетост и тескобу него места на којима се само учи (Sugrue, 2015). Професионално умрежавање може бити механизам промовисања радохолизма и учења радних улога у оквиру којих не постоји прихватљив баланс између посла и приватног живота. Неки директори су критички настројени према професионалним мрежама које су канал повезивања са људима који “живе свој посао уместо да живе свој живот” (Sugrue, 2015: 114).

Приказане добити и анализа постојећих мрежа јасно говоре у прилог томе да је професионална мрежа лидера у образовању у ширем смислу агент управљања променама у области образовања. Кроз мрежу се могу креирати и операционализовати системски дефинисане промене с једне стране, а могу се ширити искуства и добра пракса појединачних школа, с друге.

РИЗИЦИ И ЧИНИОЦИ ОДРЖИВОСТИ МРЕЖЕ

Мреже су изложене различитим ризицима који угрожавају њихово функционисање и сам опстанак. Непостојање мисије, визије и циљева, као и нејасна фокусираност на конкретне проблеме основни су извор слабости у функционисању и претња за опстанак мрежа. Нејасан програм и план рада мреже могу довести до смањеног ангажмана и осипања чланова (Cone, 2010; Daresh & Playko, 1992). Спорадично учешће у активностима и прерастање рада мреже у неформално друштвено окупљање могу се превазићи добрим програмом и ефикасним вођењем. Мрежа може да буде неуспешна и уколико постоји велики дисбаланс међу члановима у погледу вештина и информација које поседују или када успостављене структуралне везе онемогућавају учеснике да напусте негативне обрасце понашања (Borgatti & Foster, 2003).

Недостатак ресурса у нашим условима може да буде битан чинилац замирања активности и распадања мреже. Уколико је реч о материјалним ресурсима, у предности су мреже које су подржане од стране релевантних

струковних удружења, образовних институција и других спонзора. Умрежавање посредством Интернета (нпр. коришћењем социјалних мрежа попут Фејсбука или коришћењем професионалних мрежа попут Линкд-ина) помаже у превазилажењу недостатка новчаних, просторних, временских и других ресурса.

ЗАКЉУЧАК

Успостављање мрежа образовних лидера у Србији неопходно је да би се обезбедило управљање знањем и развој додатних компетенција лидера. Тешко је замислити унапређивање праксе лидерства у образовању без професионалне мреже у оквиру које би настајало и размењивало се знање о лидерству у домаћим околностима и формулисале препоруке за унапређивање праксе и управљање променама у циљу креирања школе као психолошки здравог радног места, унапређивања наставе и образовних постигнућа ученика.

Кључне речи: директори школа, лидери у образовању, умрежавање.

Литература:

- Biesta, G. (2007). Why „what works“ won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Borgatti, S., & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 991–1013.
- Daresh, J. C., & Playgo, M. A. (1992). Mentoring for headteachers: A review of major issues. *School Organization*, 12(2), 145-152.
- Lieberman, A., & Grolnick, M. (2005). Educational reform networks: Changes in the forms of reform. In Fullan, M. (Ed.) *Fundamental change* (pp. 40-59). Springer Netherlands.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Neale, E. & Cone, M. (2013). Strong principal networks influence school culture. *The Learning Principal*, 8(3), 3-5.
- Sugrue, C. (2015). *Unmasking School Leadership*. Springer Netherlands.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D., & Stott, A. (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Cone, M. B. (2010). *Developing principal instructional leadership through collaborative networking* (Doctoral dissertation, UCLA). Доступно на <http://www.eric.ed.gov/> (ED527782).
- Čizmić, S., Petrović, I. (2015). Aktivnosti direktora u vođenju i upravljanju osnovnim školama u Srbiji - TALIS 2013, 63. naučnostručni skup Sabor psihologa Srbije, *knjiga rezimea*, str. 98-99.

ЛИДЕРСТВО НАСТАВНИКА КАО ДЕТЕРМИНАНТА НОВЕ ОБРАЗОВНЕ ПАРАДИГМЕ

Лела Вуковићⁱ, Техничка школа „Павле Савић“, Нови Сад
Мила Костић, Техничка школа „Павле Савић“, Нови Сад

Ако школу у новој образовној парадигми посматрамо као „организацију која учи“, онда тако конципирана школа захтева умрежавање процеса планирања, вођења, контроле и организовања, тачније указује на нужност примене педагошког менаџмента као континуираног процеса на унапређењу васпитно-образовног рада. Да би овакав модел школства могао функционисати, у свету се све више говори о наставницима/лидерима и њиховој улози у стварању климе у школи која ће изворно и аутентично подстицати учење.

У раду се разматра питање лидерства наставника, као образовне промене унутар нове парадигме учења и поучавања. Циљ рада је приказ „искустава“ увођења наставничког лидерства у једној средњој школи у Новом Саду.

НАСТАВНИЦИ КАО ЛИДЕРИ ИЛИ КАКО ПРОБУДИТИ ЦИНА У СЕБИ

У образовним установама можемо издвојити две врсте лидерства и то формално лидерство - које се заснива на позицији у установи и неформално лидерство – које настаје на основу деловања појединца и произилази из начина на који он продубљује подршку следбеника (Кнежевић-Флорић и Ољача, 2011)

Наставници као лидери из *микро* средина-својих учионица у подељеној одговорности са својим ученицима за квалитет и ефикасност наставног процеса, кандидују своје професионалне и личне компетенције за простор *мезо* нивоа утицаја- матичне школе, родитеља ученика, а они најуспешнији иду и корак даље до *макро* нивоа- ширења утицаја у локалној заједници, са доносиоцима одлука у образовним политикама.

Једну од најексплицитнијих метафора о неопходности наставничког лидерства у контексту увођења и подршке образовних промена, као и потенцијала који поседују наставници, дао је Дејвид Фрост (2010), наводећи како наставници имају посебну улогу на коју се није много полагало, а да је лидерство наставника у свом базичном значењу, „успавани цин којег морамо пробудити, без оклевања.“ Једном мобилисани и покренути неискоришћени капацитети наставничког лидерства имају мотивациону снагу да трансформишу образовни систем.

ⁱ lelavukovic@gmail.com

УЛОГА НАСТАВНИКА ЛИДЕРА, ЗНАЧАЈ И ИЗАЗОВИ

Три кључне карактеристике, разликују лидерство у образовно-васпитном процесу, од поимања лидерства у другим областима друштвеног живота, а то су:

- **Проактивна одговорност** која се односи на стварање и одржавање односа између различитих заинтересованих страна у образовно-васпитном процесу (ученици, родитељи, наставници, директор, школски одбор)
- **Аутентичност** - представља ангажовање појединца у активностима које у исто време одражавају његове личне вредности као и вредности других у широј заједници, а осварују се кроз дијалог.
- **Афирмативно присуство** значи признавање права другима да буду оно што јесу. Критичко присуство је способност да будете изложени и да издржите реакције других који нису отворени за дијалог, а подстицајно присуство представља посвећеност изградњи капацитета за унапређење процеса учења. (Кнежевић-Флорић и Ољача, 2011)

Улога наставника лидера не може се везивати само за учионицу, већ укључује и њихову способност да успостављају и одржавају добре интеракцијске односе са колегама, као и ефикасне и подстицајне контакте са родитељима ученика, лобирајући за њихову већу партиципацију у животу школе, као и са представницима локалне заједнице кроз учешће у заједничким пројектима.

ОБРАЗОВНА ПРОМЕНА КАО ПРОЦЕС ИЛИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА?

Аутор Фрост (2010) истиче да промена није само проста замена одређене устаљене праксе другом. Ако би се тако поставили према иновацији, пропустили бисмо прилику да схватимо саму природу образовне промене и дубине коју она поседује. Надаље, аутор успоставља јасну разлику између концепта имплементације и иновације као процеса.

Имплементација	Иновација као процес
Централистички концепт Бихејвиоралне специфичности Хијерархијска одговорност Тренинг је начин трансфера	Дистрибутивни концепт Предложени принципи Професионална одговорност Начин трансфера базиран на развојном истраживању и вођен практичарима

Слика 1. Поређење имплементације и иновације

Сагледавањем концепта лидерства као процесне иновације по Фросту, и следећи *Левинов модел управљања променом*, (Мелентијевић и др., 2008) покушаћемо да направимо паралелу управљања променом на нивоу школе. Наиме, три фазе процеса, иницијална *фаза одмрзавања*, *фаза покрета* и трећа *фаза замрзавања*, на том путу указују на есенцијалну важност компетенција наставника као лидера, у контексту детерминанти педагошког менаџмента.

Фаза одмрзавања је усмерена на препознавање и прихватање потребе за променом, идентификовање покретача, подрживача промене, као и оних који јој се опиру. (Коковић, 2009) Ако би се осврнули на искуства школе из примера добре праксе (в.шире у наредном поглављу), и иницијалну фазу посматрали кроз увођење интерактивне наставе, тимског рада, интегрисање знања и вештина везаних за руковођење одељењском заједницом (енг.classroom management), на овом пољу истакли бисмо проактивну одговорност наставника/лидера, оног који упознаје запослене са јасном визијом организације рада у будућности и специфичним стратегијама везаним за промену. Ова фаза подразумевала је разрађивање плана промене на састанцима тимова одговорних за вођење и праћење процеса.

Фаза покрета била је усмерена на подизање свести о потребама мењања постојеће праксе ка новој парадигми образовања, оснаживање компетенција наставника за примену интерактивних метода у настави, развијање сарадничке наставе, рад са родитељима и ученицима на креирању климе прихватања и уважавања у одељењу и школи. Рад на трансформацији културе организације захтевао је аутентичност и проактивну одговорност наставника/лидера.

Фаза замрзавања била је усмерена на примену знања и вештина стечених на обукама, трансфер знања и вештина у наставним и ваннаставним активностима, евалуацију и самоевалуацију у циљу праћења процеса и резултата промене. Улога наставника/лидера у овој фази била је доминантна на пољу прикупљања и анализе података који представљају показатеље адаптације целокупног наставног кадра на промену и могућност њене одрживости. Ова фаза захтевала је афирмативно присуство наставника/лидера.

ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ

У оквиру пројекта „Једнаке шансе у средњошколском образовању“ (Центра за интерактивну педагогију, Београд) који је реализован у Техничкој школи „Павле Савић“ у Новом Саду од 2008-2014. год. наставници су кроз различите пројектне активности, искуствено прошли кроз све три претходно поменуте фазе управљања променом. Од почетних корака и обука подршке развоју образовних институција, као вида дефинисања вредности и проблема у матичној школи, преко одређивања циљева, прављења акционих планова, централних акција руковођења развојним пројектом, до доприноса професионалном знању и променом личних имплицитних педгогија, наставници су имали могућност да развијају лидерске вештине и примене научено у свом окружењу, у учионици и ван ње.

Најзначајнији облик стручног усавршавања у којем су доминантне биле карактеристике наставничког лидерства био је програм менторства за „Читање и писање ка критичком мишљењу“- међународни програм намењен наставницима различитих струка и један од програма активне наставе/учења

(Ивић и Пешикан, 2001) са учеником у примарном фокусу пројектованих исхода нових облика рада. (Вуковић, 2015)

Мало акционо истраживање о ефектима промењеног концепта поучавања и квалитативна анализа евалуационих упитника испитаника, (ученика Техничке школе „Павле Савић“), говори о високом степену њиховог задовољства, као исходу процеса трансформативног вођења наставног процеса/ улоге наставника као лидера у заједничком процесу учења, након примене програма „Читањем и писањем ка критичком мишљењу“. (Вуковић, 2015)

ЗАКЉУЧАК

У раду је дат је приказ успешно постављеног оквира за спровођење пројекта „Једнаке шансе у средњошколском образовању“ који је након спроведених активности утицао на развијање лидерских вештина наставника, у смислу проактивне одговорности, аутетичности и афирмативног присуства. Процес мењања позиције и улоге наставника посматран је кроз отклон од традиционалног доживљаја наставника као изолованог професионалаца у својој наставној области, до концепта наставника/лидера одговорног за увођење иновације као процесно оријентисане категорије, а не пуне имплементације. Приказани модел управљања променом, могао би бити примењен и на друге облике професионалног развоја, који би подстицали неговање концепта наставничког лидерства у ширем васпитно-образовном контексту.

Кључне речи: лидерство, наставници лидери, образовна промена и нова парадигма образовања

Литература:

- Frost, D. (2010). Teacher leadership and educational innovation.. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br.2, god. XLII Beograd
- Ivić, I. i Pešikan, A. (2001). Aktivno učenje. Beograd: Institut za psihologiju
- Knežević-Florić, O., Oljača, M., (2011). Teorijski pristupi razvoju pedagoškog menadžmenta. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine
- Koković, D. (2009). Društvo i obrazovni kapital. Novi Sad: Mediterran Publishing
- Melentijević, B i dr. (2006). Upravljanje otporom u organizaciji, Rezultati projekta 1324, Beograd: Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine
- Vuković, L. (2015). Nove interaktivne metode kao podsticaj kritičkog mišljenja. Zbornik radova sa skupa „Pedagoški doprinos unapređivanju podučavanja i učenja“ (68-73) Beograd: Filozofski fakultet

НЕКИ АСПЕКТИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУⁱ

Наташа Лалић Вучетићⁱⁱ, Емилија Лазаревић
Институт за педагошка истраживања, Београд

На нивоу теоријских сазнања и педагошко-психолошких искустава издвојена су два најважнија ослоња за успешну реализацију актуелног модела инклузивног образовања: повећавање отворености и позитивног става запослених у просвети према укључивању деце из осетљивих група у образовање и повећавање знања и вештина наставника за рад са овим ученицима. Међутим, актуелни проблеми у домену инклузивног образовања отварају питање да ли је упркос досадашњим променама, образовни систем успео да се избори са одређеним кључним изазовима, односно да ли постоје развијена јасна системска решења за обезбеђивање подршке, процедура и механизма за остваривање инклузивног образовања.

У имплементацији инклузивног образовања кључне улоге припадају учитељима/наставницима, и од њих се очекује да на адекватан начин испуњавају нове веома различите и комплексне улоге: препознају специфичне потребе сваког појединачног ученика и да одговоре на њих применом широког спектра наставних стратегија, да прилагоде наставни план и програм ученицима са сметњама у развоју, да подрже развој аутономије ученика, разумеју вредност различитости и поштују разлике, да сарађују са колегама, стручним сарадницима, родитељима и широм зајеницом. Изазови са којима се суочава наставничка професија су у порасту, као што и радна окружења постају све сложенија и хетерогенија (Lazarević, 2012). С једне стране се налазе очекивања од наставника, а с друге стране, налази истраживања многих аутора указују да се наставници не осећају компетентним да одговоре на све захтеве са којима се сусрећу у инклузивној пракси (Florian & Rouse, 2009; Villegas, 2007; Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2010). Резултати испитивања потврђују и то да актери у образовању недовољно знају о инклузији (Radó i Lazetić, 2010; Radó, 2009). Осим тога, одређени број учитеља истиче да су ослањањем на сопствену мотивацију и самообуку успели да се адекватније припреме за инклузију, при чему су кључна знања стицали управо у пракси, радећи са децом са сметњама у развоју (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015).

ⁱ Саопштење представља резултате рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) и „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2015).

ⁱⁱ nalic@ipi.ac.rs

Оснаживање и спремност наставника за преузимање ових веома комплексних улога и позитивни ставови према инклузивном образовању могу се постићи увођењем адекватних промена у њиховом иницијалном образовању, али и стицањем нових знања и вештина, компетенција и континуираним развојем, као и континуираном подршком у васпитно-образовном раду од стране не само свих актера у васпитно-образовном процесу, већ и целокупног друштва (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Имајући у виду сазнање да доживљај личне оспособљености учитеља/наставника представља веома важан мотивациони покретач за квалитетан рад са децом која имају сметње у развоју оправдано се поставља питање која су знања потребна учитељима/наставницима за развој њихових компетенција у раду са овим ученицима. Према мишљењу неких аутора, наставницима недостају адекватна знања у домену разумевања сметњи која се јављају код ученика у развоју, као и могућност повезивања теоријских знања са стварним наставним искуствима у пракси (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević 2010). Циљ овог рада јесте сагледавање одређених аспеката професионалног развоја наставника у раду са ученицима који имају сметње у развоју.

Професионални развој наставника у инклузивном образовању треба да буде усмерен на побољшање квалитета знања које би им омогућило разумевање феномена самих сметњи у развоју што представља динамичку релацију између индивидуе и њеног унутрашњег и спољашњег контекста (Samerof, 2000). Наравно од учитеља/наставника се не очекује да дијагностикује присутне сметње, али општа знања о њима им омогућавају да их благовремено препознају, што даље омогућава проналажење различитих начина и садржаја за креирање адекватних услова за развој ученика који су примерени њиховим развојним сметњама. Веома је значајно да су учитељи/наставници поред благовременог и адекватног препознавања присутне сметње код ученика, у стању да препознају и очуване потенцијале ученика (дете које испољава сметње у логичко-математичким способностима може да има изражене друге способности нпр. музичке или телесно-кинететске), али и таленате уколико их дете има.

Други аспект професионалног развоја наставника за инклузивно образовање односи се на побољшање квалитета и могућности повезивања теоријских знања са стварним наставним искуствима у пракси. Проналажење и развијање одговарајуће подршке и креирање стратегије подучавања и модела стимулације за децу с различитим сметњама представља веома сложен задатак у инклузивном образовању и захтева имплементацију мултидисциплинарних знања и искустава свих актера у васпитно-образовном процесу. Да би се одговорило на разноврне васпитно-образовне потребе свих ученика, па и деце са сметњама у развоју примењује се индивидуализовани приступ који узима у обзир специфичности које свако дете уноси у ситуацију наставе и учења. Реализација индивидуализованог приступа код ученика са сметњама у развоју заснива се на прилагођавању програмских садржаја из наставног плана и

програма, метода и поступака наставног рада. Треба предвидети задатке и улоге које ови ученици могу успешно савладати и на тај начин постати чланови групе и разредног колектива. Треба усмерити осталу децу да пруже помоћ у групном раду како би се ова деца осећала уваженим и пуноправним чланом колектива. Затим треба открити функционалне предности и способности које ова деца често поседују (нпр. ако дете има изражене музичке способности, наставник може приредити часове музичког васпитања на којима ће ово дете имати посебну улогу, бити „звезда“ и показати у најбољем светлу своју способност) и смилити низ техничких решења и услова, као и материјалну подршку за њихов рад (прибор за рад, посебни уређаји, помагала итд.). Такав приступ у настави захтева од наставника „осетљивост“ за различите потребе ученика са сметњама у развоју и избор стратегија у њиховом подучавању.

Дакле, улоге и потребе наставника се непрестано мењају и допуњавају и прилагођавају потребама времена и друштва. То, пре свега, захтева отвореност наставника и спремност за увођење новина и промена у раду. С једне стране, очекује се већа флексибилност и тимски рад на плану припреме различитих програмских садржаја. С друге стране, потребна је међусобна комуникација и сарадња наставника како би се обезбедили различити облици учења путем искуства, што би омогућило рефлексiju искуства и учење у контексту свакодневних ситуација у настави. Може се рећи да се компетенције наставника развијају и усавршавају у процесу континуираног професионалног развоја. У литератури се истиче да се промене наставникових уверења чешће јављају у окружењу у коме наставници сматрају учење заједничком активношћу која захтева сарадњу (Joyce & Showers, 2002). Када наставници посвећују време интеракцији, заједничком учењу, разговорима о настави, помажу једни другима у увођењу нових вештина и стратегија у праксу, они напредују, а у складу са тим и понашање њихових ученика (Bandura, 1995; Schunk, 1981).

СТИЦАЊЕМ нових вештина и знања могуће је подстицати капацитете наставника и утицати на њихов општи став према ученицима са тешкоћама у учењу и понашању и раду са њима. Различите перспективе наставника и њихова међусобна комуникација у контексту наставе подстичу отвореност за различите исходе сарадње, међусобну подршку и креирање нових решења у пракси, неговање дијалога са колегама, истраживачима, наставницима и другим практичарима, као и мотивацију наставника за рад са ученицима (Đerić, Lalić-Vučetić i Pavlović, 2011). На тај начин ће се наставницима омогућити већа укљученост и ангажованост у идентификовању сопствених потреба у току континуираног професионалног развоја. Такође, не треба занемарити значај сарадње са осталим партнерима, родитељима и стручњацима из различитих области образовања који истражују и унапређују праксу инклузивног образовања и на тај начин доприносе квалитету рада у школи.

Кључне речи: професионални развој, инклузивно образовање, наставник, ученик.

Литература:

- Avramidis, E., P. Bayliss & R. Burden (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority, *Educational Psychology*, Vol. 20, 191–211.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University.
- Florian, L. & M. Rouse (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, 594–601.
- Đerić, I., N. Lalić-Vučetić i J. Pavlović (2011): Edukator kao reflektivni praktičar: autoetnografska studija; u T. Vonta i S. Ševkušić (prir.): *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (101-118). Ljubljana: Pedagoški Inštitut; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joyce, B. & B. Showers (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Macura-Milovanović, S., I. Gera i M. Kovačević (2010). Nacionalni izveštaj za Srbiju. Torino: European Training Foundation.
- Radó, P. & P. Lazetic (2010). *Rapid assessment of the implementation of inclusive education in Serbia*, UNICEF.
- Radó, P. (2009). Improving the inclusive capacity of schools in Serbia, Expert study for the DILS Program, Serbia.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Dev Psychopathol*, Vol. 12, No. 3, 297-312.
- Schunk, D. (1981). Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 93–105.
- Suzić, N. (2008): *Uvod u inkluziju*. Banja Luka:XBS
- Villegas, A. M. (2007). Disposition in Teacher Education: A look at Social Justice, *Journal of Teacher Education*, Vol. 58, 370-380.
- Vujačić, M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, Vol. XXXIX, Br. 1, 231–247.

ИЗАЗОВИ УНАПРЕЂИВАЊА ПРАКСЕ У ИНИЦИЈАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ ВАСПИТАЧА

Исидора КораћⁱВисока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре
Сирмијум, Сремска Митровица

Нова парадигма доживотног учења у први план ставља наставникаⁱⁱ као рефлексивног практичара. Приступ подразумева, између осталог, концепцију иницијалног образовања наставника засновану на искуственом учењу, учењу кроз критичко преиспитивање и мењање теорије и праксе, преиспитивање сопствених компетенција у датом контексту кроз дискусију и интеракцију (Radulović, 2011). У том смислу, пракса студената у иницијалном образовању наставника представља важну карику у развоју њиховог професионалног идентитета (Caires, Almeida & Vieira, 2012).

Последњих пар година посебну пажњу истраживача и теоретичара у нашој земљи заокупља управо питање стручне праксе студената будућих наставника. Они су сложни у вези са њеним значајем за припрему студената за будућу професију, али истичу да су неопходне извесне концепцијске и организационе промене. Аутори указују на потребу смањења подвојености теоријских и практичних знања током иницијалних студија наставника (Budić, 2009; Gajić, 2008; Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2013; Polovina i Pavlović, 2010; Radulović, 2011), потребу за повећањем удела стручне праксе у студијским плановима и програмима (Budić, 2008; Gajić, 2008; Stanojević, 2014), потребу за променом садржаја праксе и начина њихове интерпретације (Radulović, 2011), потребу за успостављањем боље сарадње и стручне подршке професора факултета и струковних школа наставницима-менторима (Budić, 2008; Gajić, 2008; Polovina i Pavlović, 2010; Stanojević, 2014), као и на потребу за адекватним програмом стручног усавршавања у области менторства (Petrović, 2009; Stanojević, 2014).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У раду ћемо представити сегмент истраживања чији је циљ био да испитамо: (а) како васпитачи-ментори опажају актуелне проблеме и тешкоће са којима се суочавају у реализацији праксе студената будућих васпитача, као и да сагледамо, (б) који су њихови предлози о начинима и ефикасним стратегијама за превазилажење ових проблема. За потребе истраживања конструисан је упитник са питањима отвореног типа. Будући да је наша студија експлоративног карактера, определили смо се за дескриптивну анализу прикупљеног

ⁱ vs.isidora.korac@gmail.com

ⁱⁱ У раду се термин наставник користи да означи све запослене у систему образовања који васпитавају и образују (васпитачи у предшколским установама, учитељи, предметни наставници у основним и средњим школама).

материјала. Узорак истраживања обухватио је 102 васпитача који су били у прилици да буду ментори студентима будућим васпитачима. Истраживање је спроведено 2015. године.

РЕЗУЛТАТИ

Резултати истраживања показују да кључну тешкоћу у реализацији праксе студената васпитачима представља недостатак времена за менторски рад ($f=48$). Најчешће наводе да су оптерећени другим обавезама (вођењем документације, радом у активима и слично), да су отворени за сарадњу и спремни да пренесу своја знања студентима, али само када се за то укаже прилика (углавном у паузама између активности). Категорија одговора која је следећа по заступљености је недовољна информисаност васпитача-ментора о програму, циљевима и задацима праксе ($f=42$). С тим у вези, васпитачи истичу да немају утисак да је програм праксе довољно структуриран од стране професора-ментора и да не постоји адекватна сарадња, тимски рад и стручна подршка професора струковних школа ($f=29$). Наведени налази указују да васпитачи менторски рад обављају без посебног плана активности и посебне организације времена, али и без јасних циљева и задатака праксе.

Надаље, половина испитаних васпитача сматра да студенти не показују иницијативу за реализацију активности, а један број њих сматра да су студенти недовољно компетентни за самосталну реализацију одређених активности са децом ($f=23$). Као основне проблеме наводе: да су студенти несигурни у сопствене компетенције за рад са децом, да немају довољно развијене комуникацијске вештине, да недовољно познају методе рада, као ни узрастне карактеристике деце и да су недовољно информисани о предшколској установи у којој се пракса реализује. Васпитачи наводе и да поједини студенти показују непрофесионалан однос према обавезама у току праксе (нередован долазак, кашњење и слично) што отежава сарадњу и реализацију планираних активности ($f=18$). Поред тога, васпитачи препознају менторство као специфичан вид професионалног ангажовања и истичу да су несигурни у сопствена знања и вештине, истичући недостак адекватне обуке за менторство ($f=20$).

Посебан проблем који васпитачи наводе је непостојање додатних подстицаја за менторство ($f=16$). Васпитачи менторство опажају као захтеван и одговоран посао за који нису довољно професионално мотивисани. Нажалост, пракса у предшколским установама се још увек организује само на добровољној бази, без финансијске подршке надлежног министарства. Поред тога, васпитачи истичу да није јасан критеријум за одабир васпитача – ментора ($f=9$).

Васпитачи издвајају као проблем и недовољан број дана праксе јер у предвиђеном временском периоду студенти не могу да стекну увид у целокупно функционисање предшколске установе ($f=15$).

У контексту наведених проблема и тешкоћа са којима се суочавају у реализацији праксе студената, испитивани васпитачи дали су предлоге о начинима и стратегијама за њихово превазилажење. Они предлажу следеће: да се број дана праксе студената повећа, посебно на завршној години студија; да се студенти више укључе у непосредан рад са децом; да време реализације праксе буде различито како би студенти били у прилици да присуствују различитим организованим активностима установе у току године; да се обезбеде адекватни услови рада (реорганизација активности васпитача-ментора, смањење осталих обавеза унутар установе док траје менторство); да васпитачи-ментори и професори-ментори заједно учествују у планирању и организовању праксе; да се обезбедити континуитет у раду са ментором и студентом (да студент увек буде под менторством истог ментора и у истој групи деце); да се конкретизују задаци ментора и студената и да они буду експлицитно наведени; да студенти долазе у предшколску установу и ван стручне праксе и тако негују однос и поверење које су стекли код деце; да се обезбеди подршка васпитачима менторима (новчана, као и напредовање у звању); да студенти поједине активности раде у тимовима; да студенти присуствују угледним активностима васпитача; да се организују програми стручног усавршавања у области менторства.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ПРАКСУ

Налази нашег истраживања, као и раније наведених истраживања у овој области, недвосмислено указују на неопходност обезбеђивања потребних услова за квалитетну реализацију менторског рада. Постоји потреба за успостављањем формалног оквира који би омогућио бољу сарадњу предшколских установа и високих струковних школа које образују будуће васпитаче, у којем би јасно били дефинисани програмски циљеви, задаци, исходи и критеријуми за вредновање реализације праксе студената, али и јасно дефинисане улоге и одговорности васпитача-ментора, професора-ментора и студената. Поред тога, постоји потреба да се, на нивоу система, дефинишу јасни критеријуми ко може да преузме улогу ментора у предшколској установи, а самим тим дефинише статус васпитача-ментора и обезбеде додатни подстицаји за његов рад (вредновање менторства кроз систем напредовања у звању, платни разред и слично). Потребно је и доношење одређених организационих решења унутар саме предшколске установе (у смислу реорганизације активности васпитача-ментора, при чему би требало да се узму у обзир њихове дневне обавезе у установи). Резултати истраживања указују и да недостаје један интегративни оквир који би осигурао системске прилике за развој компетенција и подршку васпитачима-менторима (кроз посебне програме стручног усавршавања, али и кроз сарадњу струковних школа, предшколских установа, надлежног министарства, завода, истраживачких институција и друго). Осим повећања удела праксе у студијским плановима и програмима, налази истраживања указују и на потребу за развојем курикулума праксе (у

смислу модернизације, диверзификације програма, примене колаборативног учења и друго).

Праксу у оквиру иницијалних студија васпитача треба схвати као шансу за учење студената, васпитача-ментора и професора-ментора. Она подразумева партнерство, размену, могућност за грађење и активно преиспитивање теоријских знања у конкретном педагошком простору за учење, могућност за интеграцију теорије и праксе, као и рефлексивно учење свих учесника у процесу.

Кључне речи: пракса студената, иницијалне студије васпитача, менторство, предшколске установе

Литература:

- Budić, S. (2009). Praktično-pedagoško osposobljavanje studenata za buduće delovanje u praksi. U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika, od selekcije do prakse* (str. 103-114), Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163–178.
- Gajić, O. (2008). Pedagoško-metodička praksa studenata u evropskom okviru savremenih obrazovnih koncepata. U S. Budić (ur.): *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola* (str. 41-71), Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović-Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet, knjiga 1, politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Petrović, D. (2009). Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanjabudućih nastavnika, U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika, od selekcije do prakse* (str. 57-68), Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Polovina, N. i Pavlović, J. (2010). Odnos teorije i prakse:od neproduktivnog rascepa do obogačujuće uzajamnosti. U N. Polovina, i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 105-126), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Stanojević, D. (2014). Pedagoška praksa i iskustva mentora u profesionalnoj obuci budućih učitelja, *Teme*, 38 (1), 299-316.

ПОСТУЛАТ О ПАРТНЕРСТВУ У ПРОФЕСИОНАЛНОМ РАЗВОЈУ – РАЗУМЕВАЊЕ И ОДРЖИВОСТ У ПРАКСИ ПРИПРАВНИКА И МЕНТОРАⁱ

Тања Шијаковићⁱⁱ

Завод за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије

Иако су основним законским и подзаконским документима питања приправништва и менторства код нас формално решена, недостају нам истраживачки засновани увиди о томе како приправници и ментори разумеју понуђена решења и да ли прихватају. Подстакнути оваквим виђењем ситуације реализовали смо истраживање које је имало за циљ да испита ставове и рефлексије ментора и приправника о непосредној пракси коју заједно реализују и начинима на које разумеју неке од основних постулата садржаних у документима којима се регулише приправништво и менторство код нас (Шијаковић, 2015). Резултати који ће бити представљени у раду односе се на разумевање синтагме да су приправник и ментор партнери у професионалном развоју. Овај постулат изнет је у Водичу за приправнике и менторе (Група аутора, 2012) у коме је партнерство посматрано кроз визир међусобне размене, уважавања и спремности да се приправничко менторска пракса разуме као шанса за обострано учење. То је постулат којим се, када је реч о могућностима за учење, приправник и ментор доводе у исту раван, а њихово учење постаје унутрашњи механизам покретања промена у школи (Hargreaves&Fullan, 2009).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

У истраживању је примењена квалитативна истраживачка парадигма и техника полуструктурисаног интервјуа. Одвојени интервјуи са десет приправника и десет ментора обављени су у периоду 02. април – 29. мај 2014. Реализовано је укупно 20 уводних разговора и 20 главних интервјуа. Током уводних разговора обезбеђена је *писана сагласност* (Seidman, 2006) за истраживање, а главни интервјуи су аудио снимани и потом транскрибовани у записе који су чинили основ даљих анализа. У анализи података, настојали смо бити отворени, флексибилни и пријемчиви за све ново и неочекивано у одговорима, истовремено свесни чињенице да ће тумачење рефлексија и сачињене категорије одговора бити производ интеракције између нас (истраживача) и материјала који је истраживањем настао (видети Fish 1980, Rosenblatt 1982, према Seidman 2006).

ⁱ Рад је заснован на резултатима рада одбрањене *докторске дисертације* Шијаковић, Т. (2015): Менторски рад у функцији подстицања рефлексивне праксе наставника.

ⁱⁱ tanja.sijakovic@zuov.gov.rs

РЕЗУЛТАТИ

Од двадесет интервјуисаних учесника истраживања 12 износи сагласност у односу на став о партнерству (7 ментора и 5 приправника); 5 их није сагласно са овим ставом (3 ментора и 2 приправника), док су 3 неодлучна (сви приправници). У функцији разумевања тумачења одговора, издвојићемо неке од аутентичних рефлексија ментора и приправника. Код ментора није било неодлучних, а неки од несагласних то овако тумаче: *Партнерство ми делује интимно и вуче на равноправност, а ипак искуствено ми и нисмо равноправни.* (М8). Сагласни са ставом о партнерству, неки од ментора то овако објашњавају: *Да, наравно, па морамо бити партнери јер, ако ја њој причам и објашњавам шта треба да ради, а она то не прихвати и не чује, онда није урадила тај час добро, онда ништа нисмо урадиле.* (М5), или: *Партнерски, да, много су ми значиле њене повратне поруке. А, знала сам и да се ослоним на њу и да кажем да нико не брине јер је приправница ту* (М6), или: *Па, да партнерство, јер се онда приправник осећа слободније, али ипак сматрам да би приправник требало да у ментора гледа, да нешто од њега научи, а не да су баш једнаки.* (М10)

Пре свега, уочава се да нису сви ментори спремни да прихвате овај постулат. Испољавајући неспремност да прихвате постулат о партнерству, ментори то чине због опажања њима битних разлика између себе и приправника (иницијатива, знања, искуство). Коначно, и када прихватају постулат о партнерству, ментори само партнерство разумеју и тумаче на различите начине. У том смислу испољене су следеће тенденције: а) прихватајући постулат о партнерству, партнерство сувише уско тумаче – као однос у коме ментор говори и упућује, а приправник слуша и поступа по упутству. Уколико изостане рад по упутству, у оквирима овог тумачења изостаје и партнерство (М5), б) понекад су спремни тек декларативно прихватити постулат о партнерству, наслућујући да је истицање партнерских односа начин да се приправнику мало олакша незавидна позиција у којој је. У том смислу, ментор као да поручује *Партнерство може, али да се зна ко је „страији партнер“* (М10), в) партнерство се разуме као размена једнаких, уз обостарно уважавање мишљења и поверење у професионалне капацитете. (М6)

Квантитативно посматрано, највећи број интервјуисаних приправника изразио је сагласност са постулатом о партнерству, али не и његово једнозначно разумевање. Једно од сагласних тумачења било је: *Партнери свакако јесу, договарају се и доносе неке заједничке одлуке.* (П1). Други сагласан приправник, тумачи своје опредељење на следећи начин: *Па, тако некако да. Ја и сада немам неки доживљај да ми је он био ментор, јер кад се каже ментор нешто ме ту нервира. То је као - ти ништа не знаш, а ту је неко ко зна и сада ће он теби да покаже.* (П10). Међу интервјуисаним приправницима било је и оних који су били неодлучни по питању овог постулата. У том смислу, један приправник објашњава: *Па са једне стране он може да буде партнерски... јер се тако потиरे граница „ја сам паметнија, имам више*

искуства, ти још ништа не знаш“. А опет мислим да треба да постоји тај однос учитељ-ученик, да приправник узме све што му треба, а да нико не замера што све питаш и тако. (П2). Било је и оних који сматрају да приправник и ментор не могу бити партнери у професионалном развоју: Па по мени ментор је мало на вишој позицији, или би бар требало да јесте - по знању, искуству, као неки покровите, мало више од приправника, као наставник и ученик однос, а не партнерски (П7).

Уопштавајући добијено закључујемо да је дијапазон реаговања приправника на постулат о партнерству разнолик, а начин разумевања партнерства разноврстан. У том смислу: 1) када су сагласни са ставом о партнерству, приправници су склони да га тумаче на различите начине. Од тога да основ овог односа чини договарање, усаглашавање и имање заједничког циља, па дотле да се партнерство користи тек као опозит или изговор за ниподаштавање менторства (јер се само менторство тумачи као однос надређеног и подређеног (П10). 2) када су несигурни да ли јесте или није реч о партнерству, отпори приправника имају различите изворе: А) један од извора крије се у комбинацији приправника који нема довољно самопоуздања и ментора који „кипи“ од енергије и предузимљивости. Другим речима - развој партнерских односа зависи и од тога колико се сам приправник осећа спремним да преузме на себе улогу и одговорност партнера, као и од тога колико ментор то обезбеђује (П3). Б) други могући извор несигурности у то да су баш партнерски односи идеалан тип односа на коме треба да почива приправничко менторска пракса крије се у неприхватању партнерства у смислу стално истх улога. Постулат о партнерству разуме се као постулат о подели одговорности, па се јавља бојазан приправника да би то могло да значи да ментор очекује исте ствари од приправника као и приправник од њега. Зато понекад приправници бирају да не буду партнери. Они препознају да партнерство подразумева одговорност и доноси обавезе, а ово је период када имају потребу да буду сигурни, заштићени и вођени (П2). 3) Када негирају партнерство, приправници то чине увиђајући разлике у искуству или из својих имплицитних уверења да су ментори по природи ствари на мало вишој позицији, или би требало да јесу уколико се жели обезбедити могућност учења од њих (П7).

УОЧЕНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ И ЊИХОВЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ПРАКСУ

На основу наведене анализе могуће је указати на следеће тенденције у реаговањима на разматрани постулат: 1) ментори и приправници имају различите ставове о партнерству као полазном односу током приправничко менторске праксе; 2) на став о прихватању или неприхватању постулата о партнерству битно утиче начин на који се партнерство разуме и тумачи 3) начини разумевања постулата и последица које он имплицира у пракси су веома различити, понекад чак и опречни 4) постулат о партнерству се ретко доводи у везу са једнаким могућностима учења (само 1 приправник).

Могуће импликације: а) решења пласирана у документима немају јединствена значења за оне који треба да их примењују. Да би се понуђена решења разумела и градила заједничка значења, неопходно је обезбедити расправе и дијалоге у којима ће се откривати значења која им приписују они од којих се очекује да их примењују б) понуду у систему професионалног усавршавања треба базирати на алтернативама семинарима и предавањима (фокус групе, вођени интервјуи, итд.) које ће омогућавати откривање професионалних увида и имплицитних теорија кључних за начине „претакања“, замисли у праксу в) подстицати развој професионалних заједница практичара који расправљају о значењима и међусобно се разумеју.

Кључне речи: ментор, приправник, партнерство, грађење значења.

Литература:

Grupa autora (2012): *Mentor i pripravnik – Vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike*, ZUOV, Beograd.

Hanson, B., (1996): *Participants' personal perceptions of mentoring*. *Mentoring and Tutoring*, 4(1): 53-64.

Hargreaves, A., Fullan M., (2009): *Mentoring in the New Millennium*. *Theory into practice*, 39 (1), 50-56.

Seidman, I., (2006): *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researches in Education and the Social Sciences*. Teachers College, Columbia University, New York and London.

Šijaković, T. (2015): *Mentorstvo u funkciji podsticanja refleksivne prakse nastavnika* (doktorska disertacija).

ИЗАЗОВИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА: САРАДЊА ШКОЛЕ И НАУЧНЕ ЗАЈЕДНИЦЕⁱ

Николета Гутвајнⁱⁱ, Рајка Ђевић и Владимир Џиновић
Институт за педагошка истраживања, Београд

Успостављање сарадње између школе и научне заједнице један је од кључних фактора успешног професионалног развоја наставника (Callahan and Martin, 2007; Cochran-Smith and Lytle, 1999). Ова сарадња одговара на захтеве за ширим променама у наставничкој професији, почев од иницијалног образовања, до изграђивања улоге наставника као рефлексивног практичара. У Србији су семинари за наставнике једини систематичан облик сарадње између школе и научне заједнице (Kovač-Cerović, 2006). Осим семинара, постоји пракса сарадње учитељских факултета са предшколским и школским установама, која се тиче иницијалног образовања васпитача и учитеља. Релативно неразвијена пракса редовне и формализоване сарадње школе и научно-истраживачких установа, у извесном смислу објашњава недостатак истраживања ове теме у нашој средини. Стога је наша намера била да дамо допринос бољем разумевању овог проблема и подстакнемо дијалог у стручној и научној јавности о могућностима развоја различитих облика сарадње школе и научне заједнице.

Циљ нашег истраживања био је да развијемо и евалуирамо различите сценарије сарадње школе и научне заједнице. Узорак истраживања је пригодан и чине га наставници (N=26) и стручни сарадници (N=17) из четири основне и пет средњих школа из Београда.

Примењена је квалитативна методологија израде сценарија. Прва фаза израде сценарија подразумевала је индивидуално интервјуисање наставника и стручних сарадника у трајању од 90 минута. Интервјуи су били полуструктурисани и изведени на основу агенде интервјуисања, у којој су теме пратиле истраживачка питања којима смо настојали да добијемо увид у начине на које наставници и стручни сарадници опажају постојећу сарадњу између школе и научне заједнице, као и потенцијале ове сарадње у будућности. Формулације питања биле су уопштене (на пример, „Како бисте дефинисали сарадњу школе и других партнера у образовању?“ или „Како би требало да изгледа сарадња која одговара потребама наставника?“). Направљени су аудио снимци интервјуа, на основу којих је истраживачки материјал транскрибован. Транскрипти су анализирани квалитативном анализом садржаја индуктивног

ⁱ Саопштење представља резултате рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) и „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2015).

ⁱⁱ ngutvajn@ipi.ac.rs

типа (Hsieh and Shannon, 2005; Braun & Clarke, 2006). Друга фаза подразумевала је развијање сценарија о будућности сарадње школе и научне заједнице. На основу наратива учесника истраживања, конструисане су четири опште категорије, које представљају главне теме сарадње између наставника и стручњака на основу којих су развијани сценарији. У трећој фази, сценарији су евалуирани у разговору са учесницима истраживања, који су процењивали њихове *снаге* и *слабости*. Снаге сценарија су дефинисане као њихове предности у односу на постојећу сарадњу између школе и научне заједнице, односно, на добре стране сценарија. Под слабостима сценарија подразумевали су се њихови недостаци у односу на постојећу сарадњу, негативне последице сценарија за школу и аспекти сценарија у којима су они неефикасни.

Налази прве фазе истраживања показују да је постојећа сарадња школе и научне заједнице обележена подвојеношћу и неусаглашеношћу потреба, формална, спорадична, једносмерна и заснована на личној иницијативи. Утврђено је да наставници и стручни сарадници не опажају себе као агенсе промена у професионалном развоју, нити као лидере сарадње са другим партнерима у образовању. У другој фази идентификоване су четири категорије на основу којих су развијани сценарији будуће сарадње школе и научне заједнице: *систематичност* – да ли је сарадња институционализована, континуирана, обавезна и интегрисана у редовне активности у школи или препуштена личној иницијативи; *практичност* – да ли је улога стручњака да фацилитурају практично учење наставника или да обезбеде готова теоријска знања; *једнакост* – да ли су наставници и стручњаци партнери чији су интереси подједнако задовољени сарадњом или један од актера монополизује сарадњу за своје потребе; *иницијатива* – да ли сарадњу покрећу стручњаци или представници школа.

На основу напред наведених димензија креирана су три сценарија сарадње школе и научне заједнице: (а) „Научник међу практичарима“, (б) „Образовни пакети“, и (в) „Научна заједница као консултант“. У овом раду приказаћемо сценарио „Научник међу практичарима“ који су учесници истраживања проценили као „најизводљивији“.

Према овом сценарију школа остварује практичну корист од научних истраживања. Идеја је да истраживачи буду стални сарадници школе, што би им омогућило да се детаљно упознају са проблемима и потребама конкретне школе. Стручњаци би разговарали са наставницима, стручним сарадницима, директором и ученицима, присуствовали би настави, седницама школских тела и имали увид у школска документа. Истраживачи би заједно са одабраним представницима школе направили тим који би се бавио препознатим проблемима и потребама школе. Овај тим би имао задатак да испланира и спроведе акционо истраживање, које би омогућило школи и наставницима да овладају знањима и вештинама решавања практичних проблема, а стручњацима би обезбедило значајне податке о успешности оваквог модела професионалног развоја наставника. Стручњаци би обезбедили методолошка

знања и поступке евалуирања, а наставници практична искуства и знања о настави. Овај модел предвиђа могућност да се у сарадњу укључи додатна школа или више њих, што обезбеђује синергију научних и практичних знања, јер се подстиче размена на различитим нивоима: наука – пракса и хоризонтална сарадња између школа.

Илустрација сценарија „Научник међу практичарима“

Истраживач са биолошког факултета, који се бави методиком наставе биологије, има континуирану сарадњу са једном основном школом. Циљ сарадње са школом је осмишљавање додатне наставе за ученике, који показују посебно интересовање за биологију. На иницијативу истраживача и директора школе, формиран је тим у коме се налазе два наставника биологије, стручни сарадник у школи и родитељ који је биолог по занимању. Тим је спровео интервјуисање заинтересованих ученика и свих наставника биологије о могућим моделима организовања додатне наставе. На основу истраживања, одлучено је да се додатна настава организује у форми посете институцијама које су релевантне за наставу биологије: природњачки музеј, институт за биологију, ботаничка башта. Акциони план подразумева и план припреме наставника биологије за подстицање додатног учења и пружања менторских услуга ученицима приликом посете институцијама. Припрема наставника укључује додатну стручну литературу и састанке у школи са циљем размене идеја и осмишљавања менторских задатака уз помоћ истраживача и родитеља-сарадника. Након тромесечног пројекта додатне наставе, тим евалуира резултате и искуства свих учесника, на основу чега предлаже да се предвиди посебна обука наставника за „унапређени“ курс биологије.

Релативно висока оцена сценарија, из перспективе већине испитаника, указује да је сценарио у значајној мери у складу са очекиваним пожељним исходима професионалног развоја запослених у образовању. Највећи број испитаника сматра да су елементи овог сценарија пожељни и оствариви. Према проценама испитаника главне *снаге* описаног сценарија огледају се у: прилагођености сарадње потребама и могућностима школе, оснаживању школе за самостално планирање професионалног развоја запослених, као и у подстицању истраживачког приступа и рефлексивне праксе код наставника. Према мишљењу испитаника сценарио има и одређених *слабости* које могу да ометају његову реализацију у будућности: не претпоставља акредитацију програма; иницијатива за сарадњу и њена успешност потичу од личне мотивације истраживача; неповерење наставника према особама „са стране“ који имају увид у њихову праксу и документацију коју воде.

Анализа показује да би сарадња школе и научне заједнице био плодан ресурс, који би омогућио практичарима да, кроз развој вештина рефлексивне праксе, осмишљавају нове приступе у раду са ученицима, родитељима и осталим актерима. На тај начин, у школама би били оснажени индивидуални и

организациони капацитети за креирање нових знања, што представља један од најзначајнијих ефеката сарадње школе са научном заједницом.

Кључне речи: сарадња, школа, научна заједница, професионални развој наставника, квалитативна методологија израде сценарија.

Литература:

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, 77–101.
- Callahan, J.L. & Martin, D. (2007). The spectrum of school–university partnerships: A typology of organizational learning systems. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, No. 2, 136–145.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, Vol. 28, No. 7, 15-25.
- Hill, T. & Westbrook, R. (1997). SWOT analysis: It's time for a product recall. *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 1, 46-52.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, Vol. 15, No. 9, 1277-1288.
- Kovač-Cerović, T. (2006) National report – Serbia. In: Zgaga, P. (ed.) *The prospects of teacher education in South-East Europe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, pp. 487-526.

УТИЦАЈ КОЛАБОРАТИВНОГ ТЕСТИРАЊА НА РЕТЕНЦИЈУ ЗНАЊА

Верица Арулаⁱ и Катарина Алексић
ОШ „Бранислав Нушић“, Београд

Дугогодишњим праћењем нивоа постигнућа ученика старијих разреда ОШ „Бранислав Нушић“ у Београду на тестовима знања из српског језика и информатике, дошли смо до закључкаⁱⁱ да је тај ниво, у највећем броју случајева, нижи од очекиваног. Оцена са теста је у видном нескладу са знањем које ученици показују на часовима када се знање формално не процењује или се процењује на другачији начин. Уочено је и да се знања која ученици покажу на тестовима најчешће не задржавају дуго. Изостанак функционалних знања потврђују и слаба постигнућа ученика Школе на завршном испиту.

Аутори рада су трагали за новим типом тестирања који би позитивно утицао на ученичка постигнућа, продужио ретенцију знања и корисност садржаја и омогућио ученицима слободу међусобне комуникације која негује вршњачко учење и спешује самопроверу и аутокорекцију.

Посматрајући навике и активности својих ученика, аутори рада су уочили да се ученици за провере знања припремају кратко и интензивно. Одмах по изради теста прелазе на наредну наставну област, док се претходна кратко и у малом обиму задржава. Није уочена самоиницијативна размена мишљења и знања, нити било који вид вршњачког учења који јача самопоуздања ученика када су наставни садржаји из српског језика и информатике у питању.

Додатно оптерећење за квалитет и ретенцију информатичких знања јесте статус предмета Информатика и рачунарство. Његова изборност, неусклађеност (по природи и тежини наставних садржаја) са другим изборним предметима, те оцена која не улази у просек чине ученике лежернимⁱⁱⁱ, умањујући њихову одговорност и шансе да овладају тешким наставним садржајима. Ученици на часу одлично резонују, имају интересовање за наставне садржаје, али не улажу додатни напор у виду коришћења расположиве подршке учењу (онлајн платформе и уџбенике), већ се потпуно ослањају на научено у школи.

Аутори рада уочили су да тестирање знања из оба предмета изазива нелагодност код ученика, пад самопоуздања, несигурност и бојазан да неће бити довољно успешни. Наведене мањкавости традиционалног тестирања (у даљем тексту т-тест) могле би да буду превазиђене увођењем колаборативног тестирања [1] (у даљем тексту к-тест). К-тест се одвија на једном часу, по следећим фазама:

ⁱ verica.arula@gmail.com

ⁱⁱ Закључак је заснован на личном професионалном искуству аутора рада.

ⁱⁱⁱ Лично искуство и утисак Катарине Алексић, наставника информатике

1. Ученик самостално решава тест (25-30 минута) и предаје га наставнику.
2. Ученик добија нови тест (идентичан претходном), поново га попуњава уз право на размену мишљења са још 3-4 вршњака (15-20 минута) и предаје тест наставнику.

Наставник оцењује тест тако што прегледа оба предата рада. Оцена првог (самосталног) рада чини 70-90% коначне оцене, док оцена другог (колаборативног) рада чини 10-30% коначне оцене. Процентуалне односе утврђује наставник, у складу са природом теста, начином формирања колаборативних група и способностима својих ученика.ⁱ

Претпоставили смо да к-тест има значајну дидактичку вредност и да се његовом применом могу постићи бољи ефекти учења и већа трајност знања. Полазећи од ових претпоставки, циљ истраживања је био да уочимо и упоредимо утицај т-теста и к-теста на квалитет и трајност знања и утврдимо дидактичку вредност к-теста.

МЕТОДОЛОГИЈА

Узорак у овом истраживању обухватио је 43 ученика VII разреда ОШ „Бранислав Нушић“ у Београду - експерименталну групу (Е-групу) чинили су ученици VII₂ одељења (21 ученик), а контролну групу (К-групу) ученици VII₄ одељења (22 ученика). Истраживање је спроведено у периоду од краја децембра 2014.г. до средине априла 2015.г.

Коришћена је метода експеримента са паралелним групама. Тестирање знања ученика из оба предмета спроведено је по следећој методологији:

Табела 1: Методологија тестирања

Експериментална група	Контролна група
1. Традиционални тест	1. Традиционални тест
2. Колаборативни тест (4 недеље након претходног, најављен)	2. Традиционални тест (4 недеље након претходног, најављен)
3. Традиционални тест (2 недеље након претходног, ненајављен)	3. Традиционални тест (2 недеље након претходног, ненајављен)

Сва три теста проверавала су знање из исте наставне области. Након завршених тестирања из оба предмета, спроведено је анкетање ученика експерименталне групе ради утврђивања њиховог става према к-тесту. Анкета је садржала 4 питања есејског типа (Какав је твој утисак о к-тесту? Шта је најзначајније побољшање у односу на традиционално тестирање? Како си се осећао/ла током к-тестирања? Да ли ти значи размена мишљења са вршњацима?). Ученици су је попунили у школи.

ⁱ Наставник утврђује висок проценат учешћа резултата групног рада у коначној оцени када уводи нови начин тестирања и када жели да поспешу вршњачко учење у хетерогеним групама. Овај проценат се временом смањује у циљу оснаживања ученика за квалитетан индивидуални рад.

РЕЗУЛТАТИ

Постигнућа ученика Е-групе и К-групе посматрали смо кроз проценат тачних одговора. Поредићи резултате првог и другог теста уочен је пад на тесту из српског језика у Е-групи, иако је тест најављен, што потврђује тезу да се научено за први тест брзо заборавило и да ученици тога нису били свесни, нису се довољно спремали. На тесту из информатике овде је забележен скок. Колаборативни рад је понудио решења, обзиром да се ученици за тестирање из информатике не спремају (у питању је изборни предмет чија оцена не утиче на општи успех).

Поредићи први и трећи тест, у Е-групи забележено је повећање броја тачних одговора за 6% (српски ј.) и 13% (инф.), док је К-група имала пад од 8% (српски ј.) и 7% (инф.).

У К-групи ретенција знања је била у константном паду, док је код Е-групе, након к-теста, на трећем, ненајављеном тесту уочен скок од 7% (српски ј.) и 3% (инф.).

На основу резултата видимо да к-тест код ученика доприноси ретенцији знања.

Табела 2: Резултати тестирања

Српски језик				Информатика			
Експериментална група (Е-група)		Контролна група (К-група)		Експериментална група (Е-група)		Контролна група (К-група)	
Традиционални тест најављен - одговори		Традиционални тест најављен - одговори		Традиционални тест најављен - одговори		Традиционални тест најављен - одговори	
Тачни	Нетачни	Тачни	Нетачни	Тачни	Нетачни	Correct	Нетачни
53%	47%	36%	64%	55%	45%	45%	55%
Колаборативни тест најављен - одговори		Традиционални тест најављен - одговори		Колаборативни тест најављен - одговори		Традиционални тест најављен - одговори	
Тачни	Нетачни	Тачни	Нетачни	Тачни	Нетачни	Тачни	Нетачни
52%	48%	31%	69%	65%	35%	41%	59%
Традиционални тест ненајављен - одговори		Традиционални тест ненајављен - одговори		Традиционални тест ненајављен - одговори		Традиционални тест ненајављен - одговори	
Тачни	Нетачни	Тачни	Нетачни	Тачни	Нетачни	Тачни	Нетачни
59%	41%	28%	72%	68%	32%	37%	63%

Евалуирајући к-тест, 20 ученика Е-групе (95%) позитивно се изразило о новој методологији тестирања. Као значајну помоћ навели су могућност поновне израде теста на истом часу (100%). Нагласили су да се осећају опуштеније (81%) и да им значи размена мишљења са вршњацима (90%). Један ученик (5%) навео је да му је сметала бука током другог дела израде К-теста.

ДИСКУСИЈА

Резултати овог истраживања потврђују уочени тренд да ученици, након завршетка тестирања, брзо заборављају научено. К-тест додаје вредност процесу процене знања ученика дајући му димензије вршњачког подучавања, самокорекције и саморегулације. Он увећава ниво квалитета и трајности знања.

При колаборативном тестирању, ученици имају довољно времена да сами размисле о питањима са теста, а затим и прилику да своје закључке упореде са другим ученицима. Колаборативно тестирање подстиче ученике да разговарају о одговорима, образложе их и одмах добију повратну информацију од вршњака. Овај процес даје прилику ученику да још једном разлисли о свом ставу, донесе одлуку и преузме одговорност за њу. Овакав вид интеракције, пре свега због повратне информације, веома је важан и продуктиван, посебно у великим одељењима. Уочено је да се дискусија о питањима и решењима теста у Е-групи пренела и у време после израде теста. Тако су посвећено време и интензитет учења битно увећани.

ЗАКЉУЧАК

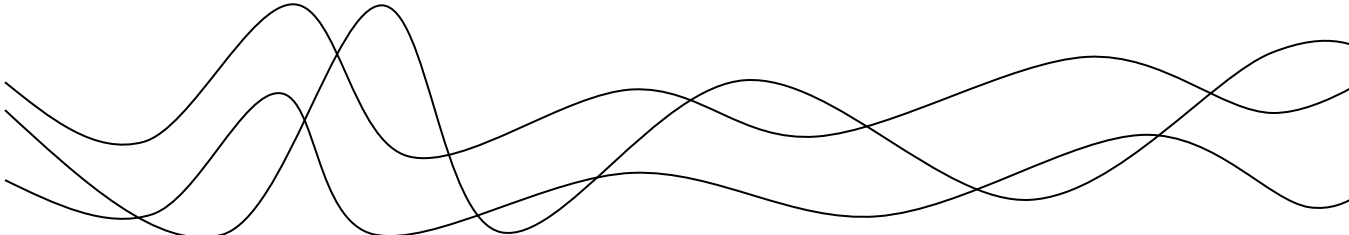
Сарадничко тестирање доприноси ретенцији знања ученика. Ученици постижу боље резултате на тестовима. Тестирање постаје део процеса учења. Ученик је у ситуацији да процени своје знање и реагује у циљу напретка. Развијају се социјални аспекти образовања, напредак других постаје и наш напредак, одговорност је предата ученику у највећој могућој мери.

Са друге стране, док процењује знање ученика, наставник јача њихово самопоуздање. Начином формирања колаборативних група и одређивањем постотка учешћа колаборативне оцене у коначној, наставник суптилно гради ученика који ситуацији тестирања прилази без стреса, способан да покаже оно што зна. Резултати истраживања представљени су на Наставничком већу Школе. Нови вид тестирања препознат је као могуће решење проблема ретенције знања на нивоу читаве Школе.

Кључне речи: Колаборативно тестирање, процена знања, вршњачко учење, ретенција знања.

Литература

Pandey, C., and Kapitanoff, S. (2011). The influence of anxiety and quality of interaction on collaborative text performance. *Active Learning in Higher Education*.



ОРГАНИЗАЦИОНИ И ПЕРСОНАЛНИ КОРЕЛАТИ
ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА ЗАПОСЛЕНИХ У
ОБРАЗОВАЊУ

ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ КАО КОРЕЛАТИ СИНДРОМА ИЗГАРАЊА КОД НАСТАВНИКА

Чабаркапа Миланкоⁱ, Обрадовић Бојана
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Како показују истраживања, синдром изгарања (*burn-out*) представља озбиљан друштвени и професионални проблем који дугорочно гледано утиче на психофизичко здравље запосленог, на резултате његовог рада, задовољство послом и мотивацију, па и на живот уопште (Cooper, Dewe & O'Driscoll, 2001). Синдром изгарања обично се посматра као „одговор“ организма на хроничан стрес на радном месту и описује се као низ телесних и менталних симптома исцрпљености, односно као одложени одговор на хроничне емоционалне и интерперсоналне стресне догађаје на радном месту (Lee & Ashforth, 1993).

Синдром професионалног изгарања најчешће се региструје код запослених који се баве проблемима менталног и телесног здравља, али и код оних чији послови захтевају комуникацију са другим људима и бригу о њима, као што су: медицинске сестре, лекари, учитељи и наставници, запослени у људским ресурсима, војсци и полицији (Maslach, 1982; Zbryrad, 2009). С обзиром на карактеристике наставничког рада, где су доминантни ментално-емоционални и психо-социјални захтеви, и особине клијената са којима раде (ученици у дечјем и адолесцентном узрасту), наставници се врло често виде као ризична група за синдром изгарања (Maslach & Jackson, 1981; Čabarkapa, 2009; Grujić, 2011).

Иако истраживања синдрома изгарања у свету показују да овај феномен бележи све већи пораст, у нашој земљи се овом проблему не посвећује довољно пажње. Због тога смо одлучили да спроведемо истраживање са циљем да испитамо повезаност особина личности са доживљајем синдрома изгарања код наставника, не упуштајући се у ширу епидемиолошку слику овог синдрома, која би омогућила боље сагледавање проблема са којима се сучавају наставници у нашим школама. У нашем истраживању фокусирали смо се на ужи проблем односа између особина личности наставника и доживљаја изгарања на послу, јер су на ту повезаност указали и резултати више страних истраживања (Chung & Harding, 2009; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Schaufeli & Enzmann, 1998; Vallerand, Pake, Phillippe, & Charest, 2010). Боље расветљавања овог односа и емпиријска потврда наше опште претпоставке да постоји повезаност између одређених особина личности и изгарања на послу, пружа основу за адекватније планирање програма психолошке селекције наставног особља, поузданију оцену радне способности, едукацију и вођење током каријере.

ⁱ mcabarkapa@f.bg.ac.rs

МЕТОД

У истраживању је учествовало 50 наставника (26 мушкараца и 24 жене), узраста од 25 до 65 година старости. Истраживање је спроведено у основним и средњим школама на територији Београда. За мерење синдрома изгарања коришћен је MBI–ES упитник (*Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*), верзија намењена запосленима у образовању. Упитник садржи три структуралне скале које мере: осећај емоционалне исцрпљености, деперсонализацију и доживљај смањене професионалне ефикасности.

За мерење особина личности коришћен је NEO-PI-R упитник, који је заснован на моделу „Великих пет“ и мери основне домене или димензије личности: неуротицизам, екстраверзију, отвореност, савесност и сарадљивост. У овом истраживању коришћена је стандардна верзија овог теста од 240 тврдњи која је стандардизована на нашој популацији.

Поред тога, испитаници су попуњавали и ПУ – персонални упитник о личним подацима: пол, старост, врста школе, године радног стажа и брачни статус.

Статистичка обрада добијених података вршена је уз помоћ програма SPSS, применом техника дескриптивне статистике, корелационе анализе (линеарна и регресиона) и анализе варијансе.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Посматрано на целокупном узорку, утврђено је да 10% наставника има високе скорове на скали емоционалне исцрпљености (EE), 28% показује висок степен деперсонализације (DP) и 8% има доживљај смањеног личног постигнућа (PA). Ови подаци не одступају битније од оних који се износе у литератури, изузев нешто израженијег процента деперсонализације, што више указује на незадовољство наших наставника него на исцрпљеност.

Општа хипотеза о повезаности особина личности и синдрома изгарања је потврђена, јер резултати истраживања указују на значајну повезаност све три димензије синдрома изгарања и димензија NEO-PI-R инвентара ($R = 0.470$, $p < .05$ за EE, $R = 0.475$, $p < .05$ за DP и $R = 0.538$, $p < .01$ за PA), при чему значајне доприносе предикцији скорa на димензијама емоционалне исцрпљености и деперсонализације даје димензија *неуротицизма* ($\beta = 0.355$, $p < .05$ за EE и $\beta = 0.526$, $p < .01$ за DP). Ови резултати су очекивани, с обзиром да је познато да особе са повећаним степеном неуротицизма слабо контролишу своје импулсе и имају слабије капацитете за превладавање стресних ситуација, односно теже подносе преоптерећеност послом, реагују неадекватним одговорима, прибегавају пасивним и избегавајућим облицима понашања, док су особе које имају ниске скорове на скали неуротицизма емоционално стабилне, сталожене, релаксиране и способне за боље суочавање са стресом.

Резултати истраживања такође показују да наставници који имају високе скорове на димензији *сарадљивости* остварују веће скорове на

димензији личног постигнућа, односно више су задовољни својим радом и учинком. Како је сарадљивост домен који је позитивно повезан са тражењем социјалне подршке, од особа које имају високе скорове на овој димензији можемо очекивати да ће се у процесу превладавања стреса и изгарања ослањати на подршку других и успостављати добре међуљудске односе. Наставници који то успешно остварују, имаће већи доживљај личног постигнућа у раду са ученицима и бити задовољнији собом и својим радним учинком.

Што се тиче *савесности* као димензије личности, подаци показују да је ова димензија негативно повезана са емоционалном исцрпљеношћу а позитивно са личним постигнућем. Објашњење се може потражити у бољој организованости и рационалности савесних наставника, који се упркос већем труду у обављању посла мање емоционално троше, и вероватно остварени успех више приписују себи нег околностима и другим учесницима.

Од свих социодемографских варијабли, статистички значајна разлика у погледу изражености синдрома изгарања показала се једино код полне припадности, тако што су мушкарци имали већи степен деперсонализације ($t=1.875$; $p<0.002$), што би се могло објашњавати разликама у капацитетима за емпатију, стрпљење и разумевање између мушкараца и жена у нашој култури, нарочито када је у питању рад са децом и ученицима у васпитно-образивном процесу.

ЗАКЉУЧАК

Када се проучава и процењује синдром изгарања код наставника не треба занемарити њихове индивидуалне карактеристике, што значи да више пажње треба посветити селекцији кандидата за наставнички позив, али и праћењу мотивације, задовољства и успешности током радне каријере. То је посебно важно када се зна да је синдром изгарања заразан у смислу лакоће преношења са човека на човека (Bakker i Schaufeli, 2000), што значи да жртве синдрома изгарања међусобно комуницирају симптоме. Због тога превентивне интервенције треба усмерити не само на индивидуални већ и на групни ниво, чиме се потенцира значај стила лидерства у школама, тимске атмосфере и интерперсоналне динамике.

Кључне речи: наставничка професија, школа, особине личности, синдром изгарања

Литература:

- Cooper, C.L., P.J. Dewe, and M. O'Driscoll (2001) Stress and Work Organizations: a review and critique of theory, research and applications. California: Sage.
- Bakker, A., B., & Schaufeli W., B. (2000) Burnout Contagion Processes Among Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11): 2289-2308.

- Čabarkapa, M. (2009). Sindrom izgaranja na poslu kod nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 58(2): 268-286.
- Chung M. C. & Harding C. (2009) Investigating burnout and psychological well-being of staff working with people with intellectual disabilities and challenging behaviour: the role of personality. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22: 549–60.
- Grujić, L. (2011) Profesionalno sagorevanje nastavnika. *Pedagogija*, 66(2): 215-223
- Lee, R.T., & Ashforth, B.E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14: 3-20.
- Maslach, C. (1982) *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001) Job burnout. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 52: 397-422.
- Maslach, C.H., Jackson, S.F. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2: 99-113.
- Schaufeli, W.B. and Enzmann, D. (1998) *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor and Francis
- Vallerand, R. J., Paquet, Y., Philippe, F. L., & Charest, J. (2010) On the role of passion in burnout: A process model. *Journal of Personality*, 78: 289–312.
- Zbryrad, T. (2009) Stress and professional burn-out in selected groups of workers. Lublin (Poljska): *Informatologia*, 42(3): 186-19.

ДИМЕНЗИЈЕ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА

Марија Котевска Димовскаⁱ, Бизнис академија Смилевски
Љупчо Кеверески, Педагошки факултет, Битољ
Драган Ристевски, Гимназија Ј. Б. Тито

Савремени трендови у образовном менаџменту придају велику важност развојном аспекту наставника у постизању високих перформанси. Одређивање предиктора успешности у настави важан је аспект који укључује више аспекта. Академски аспект је основни, али не и довољан темељ успешних наставника. Остале факторе за побољшање ефикасности треба тражити у развоју и усавршавању на професионалном, социјалном и личном плану, као и у личности учитеља.

Утицај личности на успешност намеће питања о томе да ли постоје особине личности које боље одговарају потенцијалу наставника за развој оптималних перформанси. Ако је тако, како се могу идентификовати те карактеристике личности за предвиђање успешности у настави. Ово може бити од користи наставницима и студентима који се припремају за педагошке студије.

О значају личности наставника, као фактора ефикасне наставе, говори велики број истраживања која су настојала да идентификују димензије наставника које су повезане са различитим показатељима успешности наставног процеса. Танер је истраживао карактеристике ефикасних и мање ефикасних наставника кроз употребу тестова личности. Ефикасни наставници су емотивно стабилни, боље социјално прилагођени и имају више научне аспирације (Tanper, 1968). Фланаган је, на узорку од 167 наставника основних и средњих школа, проучавала однос између личности наставника и професионалног успеха (Flanagan, 1969). Најбољи предиктори наставног успеха су димензије савесност, осетљивост и самоконтрола.

Кимел је покушао да идентификује карактеристике у вези са успешним наступом у настави студената. Боље оцене учеинка су повезане са високим резултатима на факторима емоционална стабилност, савесност и осетљивост и ниским постигнућем на конзервативности и групној зависности (Kimmel, 1972).

На основу бројних радова и истраживања која се баве овим питањем, може се издвојити велики број релевантних особина наставника, које се могу сврстати у неколико категорија: интелектуалне, афективне и друге карактеристике личности наставника (Suzić, 2005).

Овај рад почива на теоријском оквиру Трифакторског модела Ханса Ајзенка (Eysenck, 1975). Ајзенк је у својој теорији личности утврдио факторе личности који детерминишу различите и сложене облике манифестног

ⁱ marijadimovski@yahoo.com

понашања и експериментално проверавао утицај основних фактора на понашање личности. Факторском анализом Ајзенк је утврдио да постоје три основне димензије личности: интроверзија-екстраверзија (ИЕ), неуротицизам (Н) и психотицизам (П).

Из домена динамичких карактеристика личности испитивана је мотивисаност наставника на основу Масловљеве теорије мотивације за развој сопствених потенцијала (самоактуализација). То укључује испитивање степена наставничке мотивације за развој у три домена: професионални, лични и социјални.

МЕТОДОЛОГИЈА

Основни циљ истраживања усмерен је на утврђивање утицаја димензија личности на индивидуалне разлике у вези са мотивацијом наставника за лични, професионални и социјални развој. Независне варијабле истраживања су базичне димензије личности: неуротицизам, екстраверзија, психотицизам или савесност и социјална пожељност. Коришћен је стандардизовани инструмент: Eysenck Personality Questionnaire, EPQ (Lojk, 1979), који садржи 4 субскеале - неуротицизам (Н), екстраверзија (Е), психотицизам (П) и Л скалу. Другу групу зависних варијабли чини потенцијална ефективност наставника мерена кроз мотивацију за самоактуализацијом и развој наставника у три домена - професионални, лични и социјални. Варијабле су мерене путем Инвентара личних оријентација, креираним за потребе овог истраживања. Инструмент садржи 45 тврдње, чију тачност испитаници процењују на четворостепеној скали (сасвим тачно, углавном тачно, углавном нетачно, сасвим нетачно). У истраживању је учествовало 108 наставника. Истраживање је обухватило испитанике пет школа са територије Републике Македоније. Просечна старост испитаника износила је 42,8 година, а у односу на пол, 42% испитаника је било мушког пола, а 58% женског.

РЕЗУЛТАТИ

Резултати мултипле регресионе анализе указују да постоји статистички значајна повезаност између базичне структуре личности (неуротицизам, екстраверзија, савесност) - независних варијабли и мотивације за развој - зависне варијабле ($R=0,34$, $p<0,001$). Коефицијент детерминације која омогућава утврђивање процента којим базична структура личности учествују у одређивању варијансе мотива за самоактуализацију је 11,55%, ($d = 0,115$) (Табела 1). Анализа корелације (табела 2) између три димензије личности: неуротицизам, екстраверзија и савесност и нивоа развијености мотива самоактуализације указује на позитиван тренд асоцијације. Све димензије корелирају са мотивом за самоактуализацијом, највећи степен корелације утврђен је за димензију Савесност ($r = 0,33$, $p<0,001$) и Емоционална стабилност ($r=0,298$, $p<0,05$). Смер повезаности ових варијабли је очекиван, и у складу је са резултатима претходних истраживања (нпр. Кнежевић и сар., 2004).

Табела 1. Резултати регресионе анализе односа мотива самоактуализације и структуре личности (неуротицизам (Н), екстраверзија (Е), савесност (С))

Број испитаника	Коеф. мултипле корелације	Коеф. мултипле детерминације	Варијанса
N	R	d	%
108	0,34**	0,115	11, 5%.

Напомена ** 0,01

Табела 2. Корелација између мотива самоактуализације (МС) и димензија личности

	МС	Н	Е	С
МС	1			
Н	0,298*	1		
Е	0,21*	0,143	1	
С	0,33**	- 0,221*	0,184	1

Напомена ** 0,01; * 0,05

Међу различитим доменама развоја, као најснажнији предиктори домена професионалног усавршавања показали су се неуротицизам, односно емоционална стабилност и савесност, док су за лични развој релевантне димензије савесност и емоционална стабилност, а за социјални развој екстраверзија је најснажнији предиктор (Табела 3). Ови показатељи указују да наставници који су мотивисани за професионални развој показују нижи степен неуротицизма, савеснији су и отворенији за искуство, лични развој преферирају стабилне и савесне личности, а социјални развој преферирају екстравертни наставници.

Табела 3. Корелације мера димензија личности са три домена мотивације

Димензије Личности	Професионални развој			Лични развој			Социјални развој		
	R	D	Варијанса	R	d	Варијанса	R	d	Варијанса
Неуротицизам	-0,24**	0,059	5,9%	-0,21*	0,035	3,5	-0,12	0,014	1,4 %
Екстраверзија	0,12	0,014	1,4 %	0,09	0,008	0,8%	0,26	0,06	6,0 %
Савесност	0,25**	0,062	6,25 %	0,34**	0,112	11,2%	0,11	0,012	1,2 %

Напомена ** 0,01, * 0,05

ДИСКУСИЈА

Налази оваквих истраживања имају своје теоријске и практичне импликације. Наставник представља фацилитатора у развоју ученика, он помаже ученику у

образовању, али и у самоспознаји и развоју својих потенцијала (Maslov, 1968). Наставници су спремни да граде овакав однос према ученицима, онда када су и сами у континуираном процесу личног и професионалног развоја. Када су односи између наставника и ученика постављени у складу са развојном оријентисаном наставом, отварају се могућности за неометано учење и остваривање академских циљева (Rogers, 1985). Резултати истраживања генерално су потврдили да се може говорити о специфичном психолошком профилу наставника који су склони да у највећој мери побољшају своју ефективност са максималним развојем својих потенцијала. Међу базичним димензијама личности заснованим на Трифакторском моделу Х. Ајзенка, као значајни предиктори развоја потенцијала издвојиле су се димензије емоционална стабилност, савесност и екстраверзија. Такође потврђена је претпоставка да је степен искрености наставника, кључни фактор склоности наставника ка личном развоју. Један аспект практичних импликација овог рада тиче се образовања и подстицања професионалног развоја наставника. Резултати истраживања нуде корисне информације које би се могле уградити у процес професионалне оријентације и у процедуру селекције будућих наставника. Поред тога, потребно је развијати програме које треба да пруже интензивнији подстицај развоју оних карактеристика личности које представљају значајне факторе склоности наставника ка улагању у развој професионалних и личних потенцијала.

Кључне речи: димензије личности, мотивација, професионални развој.

Литература:

- Eysenck, H. & Eysenck, S. (1975). *Eysenck Personality Questionnaire Manual*. London: Hodder & Stoughton.
- Flanagan, C. E. (1954). A Study of the Relationship of Scores on the MMPI to Success in Teaching as Indicated by Supervisory Ratings, *Journal of Experimental Education*, XXIX, 329-54.
- Kimmel, P. B. (1972). *Characteristics of Student Teachers as Correlates of Success in Student Teaching*, Unpublished Doctoral dissertation, Texas Tech University.
- Knežević, G., Džamonja-Ignjatović, T., Đurić-Jočić, D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Lojk, L. (1979). *EPQ: Eysenckov upitnik ličnosti (Priručnik)*. Ljubljana: Zavod za produktivnost dela
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija XXI veka*. Banja Luka: TT-centar.
- Tanner, W. C, Jr. (1968). Personality Bases in Teacher Selection. *Phi Delta Kappan*, 35, 271-77.

САМОПРОЦЕНА КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ ЗА УСАВРШАВАЊЕ У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУⁱ

Сандра Карић, ОШ „14 октобар“, Барич
Снежана Радисављевић Јанић, Факултет спорта и физичког васпитања,
Универзитет у Београду
Душанка Лазаревићⁱⁱ, Факултет спорта и физичког васпитања,
Универзитет у Београду

Реформе у образовању наставника широм света усмерене су ка њиховој припреми за развој и унапређивање професионалних компетенција, а које се схватају као интегрисани скуп личних особина, знања, вештина и ставова који су потребни за ефикасан рад у различитим наставним контекстима (Koster, Brekelmans, Korthagen, & Author, 2005). Убрзане друштвене промене узроковале су и промене у образовању, што се испољило у дефинисању нове улоге наставника разредне наставе проширивањем спектра њихових компетенција (ЕС, 2006). Од наставника се очекује преузимање обавезе трајног професионалног развоја (ETUCE, 2008). Надограђивање њихових компетенција је могуће уколико професионални развој и сами схвате као целоживотни процес.

Физичко васпитање (даље у тексту ФВ) има важну улогу у промовисању и унапређивању физичке активности ученика (National Association for Sport and Physical Education, 2010; Puhse & Gerber, 2005). Ефикасност овог предмета зависи од квалитета наставе на свим нивоима образовања (Cale, 2000; Shephard & Trudeau, 2000). Стога, неопходно је да и наставници разредне наставе поседују знања, способности и вештине које би процес учења у ФВ учинили што ефикаснијим. Сагледавајући значај наставничких компетенција у реализацији наставе ФВ, као и значај ФВ у доприносу укупној физичкој активности ученика, циљ рада је да се испита процена сопствене компетентности наставника разредне наставе за реализацију наставе ФВ са аспекта актуелног и жељеног нивоа, и то за компетенцију *Усавршавање*, посматрано према нивоу образовања, радном стажу и нивоу физичке активности.

ⁱ Рад је настао у оквиру пројекта „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, (евб: 47008) и „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (евб: 179018) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ⁱⁱ dusanka.la@gmail.com

МЕТОД

Узорак. Истраживањем је обухваћен репрезентативан узорак школа са територије града Београда. Узорак испитаника чинило је 688 наставника разредне наставе из 54 школе. Учествовање наставника у истраживању било је добровољно и анонимно.

Варијабле. Независне варијабле су: ниво образовања наставника (виша/висока/мастер), радни стаж (од 1-5 г/од 6-10г/од 11-15г/, преко 16г), и бављење физичком активношћу (редовно/понекад/никад). Зависна варијабла је самопроцена компетенције *Усавршавање* наставника разредне наставе, посматрано за актуелни и жељени ниво.

Инструмент. У истраживању је примењен посебно конструисан Упитник за самопроцену наставничких компетенција *знање, планирање, реализација, вредновање и усавршавање* наставника разредне наставе, за Наставну област, предмет и методiku наставе ФВ. У конструисању Упитника основу су представљали Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2012). У овом раду су приказани резултати који се односе на компетенцију *Усавршавање* која је детаљније описана преко 3 одреднице: 1. *Континуирано се стручно усавршава у области физичког васпитања*; 2. *Унапређује квалитет свог рада у области физичког васпитања примењујући знања у којима се усавршавао*; 3. *Планира стручно усавршавање у области физичког васпитања на основу самовредновања и спољашњег вредновања рада и потреба школе у којој ради*. Самопроцена компетенције вршена је на четворостепеној скали, за актуелни и за жељени ниво компетенције.

РЕЗУЛТАТИ СА ДИСКУСИЈОМ

Резултати провере нормалности расподеле прикупљених података применом Колмогоров-Смирнов теста за сваку од одредница компетенције *Усавршавање* су указали да је у даљим анализама било оправдано применити непараметријску статистику (Табела 1).

Табела 1. *Вредности Колмогоров-Смирнов теста за компетенцију Усавршавање*

Одреднице компетенције <i>Усавршавање</i>	Колмогоров- Смирнов статистик	<i>df</i>	<i>p</i>
Одредница 1-актуелни ниво	.24	688	<.01
Одредница 1-жељени ниво	.37	688	<.01
Одредница 2- актуелни ниво	.26	688	<.01
Одредница 2-жељени ниво	.37	688	<.01
Одредница 3- актуелни ниво	.25	688	<.01
Одредница 3- жељени ниво	.35	688	<.01

Просечне вредности за сваку од одредница компетенције *Усавршавање* су веће од 2.5 и крећу се од 2.86 до 3.06 за актуелни ниво и од 3.50 до 3.55 за жељени ниво. Резултати показују да наставници разредне наставе позитивно процењују ову своју компетенцију по свим одредницама, посматрано за актуелни и жељени ниво. Оваква самопроцена је у складу са схватањем о важности компетенција у креирању нове улоге наставника разредне наставе у којој се проширује спектар компетенција и надлежности које имају (ЕС, 2006).

Постојање разлика у самопроцени актуелног и жељеног нивоа за сваку одредницу проверавано је Вилкоксон тестом. Добијене вредности су значајне ($p < .01$) што указује да су разлике између самопроцењене актуелне и жељене компетентности наставника разредне наставе статистички значајне (Табела 2).

Табела 2. Разлике у самопроцени актуелног и жељеног нивоа компетенције *Усавршавање* (Вилкоксон тест)

Одреднице компетенције <i>Усавршавање</i>	Z	p
У1-Континуирано се стручно усавршава у области физичког васпитања.	-16.365	<.01
У2-Унапређује квалитет свог рада у области физичког васпитања примењујући знања у којима се усавршавао.	-14.609	<.01
У3- Планира стручно усавршавање у области физичког васпитања на основу самовредновања и спољашњег вредновања рада и потреба школе у којој ради.	-15.143	<.01

Разлика је у корист жељеног нивоа компетенције *Усавршавање*, што указује на то да наставници разредне наставе желе да буду компетентнији у настави ФВ и да препознају значај усавршавања ка вишем нивоу знања, бољем планирању и реализацији наставе и адекватнијем вредновању сопственог рада у физичком васпитању.

Постојање разлика у самопроцени компетенција у односу на ниво образовања, радни стаж и ниво физичке активности наставника разредне наставе, проверавано је Краскал-Волисовим тестом (Табела 3).

Добијени резултати показују да се у погледу нивоа образовања наставници разредне наставе не разликују у процени компетенције *Усавршавање*. У самопроцени компетенције *Усавршавање* наставници разредне наставе са најмање година радног стажа (до 5 година) најпозитивније процењују одредницу *Унапређује квалитет свог рада у области физичког васпитања примењујући знања у којима се усавршавао*, са аспекта актуелног нивоа ($p < .01$). Ови резултати могу се објаснити тиме што се наставници на почетку своје професионалне каријере највише укључују у различите облике стручног усавршавања.

Табела 3. Самопроцена актуелног и жељеног нивоа компетенције Усавршавање-разлике према нивоу образовања, радном стажу и нивоу физичке активности (Краскал-Волисов тест)

Одреднице компетенције	Ниво образовања		Радни стаж		Ниво физичке активности	
	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>
У1а	2.06	.36	2.80	.42	4.37	.11
У1ж	2.82	.24	1.48	.69	2.71	.26
У2а	.25	.25	16.57	.00	4.13	.13
У2ж	2.42	.30	1.35	.72	1.35	.51
У3а	.95	.62	2.42	.49	9.05	.01
У3ж	3.22	.20	.57	.90	3.10	.21

Легенда: У1а- одредница 1 актуелни ниво; У1ж-одредница 1 жељени ниво; У2а- одредница 2 актуелни ниво; У2ж-одредница 2 жељени ниво; У3а- одредница 3 актуелни ниво; У3ж-одредница 3 жељени ниво.

У самопроцени компетенције *Усавршавање*, када је у питању бављење физичком активношћу, наставници разредне наставе се не разликују ($p > .01$).

ЗАКЉУЧАК

Основни закључак је да наставници разредне наставе позитивно процењују сопствену компетенцију *Усавршавање* за реализацију наставе ФВ у млађим разредима основне школе и то како за актуелни, тако и за жељени ниво, при чему је позитивнија процена за жељени ниво. Резултати овог истраживања указују на то да позитивна процена сопствене компетенције *Усавршавање*, посебно за жељени ниво, може бити значајан ослонац за даље укључивање наставника разредне наставе у програме стручног усавршавања у физичком васпитању, посебно млађих наставника. У наредним истраживањима потребно је да се самопроцена компетенције *Усавршавање* посматра и анализира у односу на остварено стручно усавршавање наставника разредне наставе.

Кључне речи: наставничке компетенције, усавршавање, наставници разредне наставе, физичко васпитање.

Литература:

- Cale, L. (2000): Physical activity promotion in secondary schools, *European Physical Education Review*, 1, 71-90.
- ЕС (2006). *Key competences for lifelong learning* /online/. 12th February 2013 from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090>
- ETUCE (2008). *Teacher education in Europe*, Brussels: European trade union committee for education and Comitee syndical europeen de l'education /online/. Retrieved on 25th May 2015 from

- http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Author, T. (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21, 157–176. National Association for Sport and Physical Education. (2010). *2010 Shape of the nation report: Status of physical education in the USA*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Puhse, U., Gerber, M. (2005): *International comparison of physical education: Concepts, problems, prospects*, Oxford, UK: Meyer & Meyer Sport.
- Shephard, R.J., Trudeau, F. (2000): The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle, *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.
- Standrdi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2012). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja RS, <http://www.zuov.gov.rs/>

ИНТРИНЗИЧНА МОТИВАЦИЈА КАО НАЈЈАЧА ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА

Љупчо Кеверски¹ и Методија Стојановски
Педагошки факултет, Битољ

Професионални развој наставника један је од најважнијих изазова за образовне системе у земљама широм света, при чему непрестане образовне реформе остају глобални феномен (Tanabe, 2007). Професионална улога наставника променила се током протеклих година, углавном због повећаних захтева и задатака за наставнике (Lingren, 2007) и више него икада пре очекује се од школа да пруже квалитетну услугу (Vogrinc, Kristof, & Valencic-Zuljan, 2007). Посматрано из ових оквира, професионални развој представља мултидимензионални феномен који је значајан како за истраживаче, тако и за образовне политике. Посебна важност овог питања дата је већ у Зеленом документу о образовању наставника у Европи (Buchberger, Campos, Kallos, & Stephenson, 2000) и у OECD документу "Наставници су битни" (OECD, 2005), где је наглашено да је квалитет наставника један од најважнијих фактора који утичу на успешност наставе. Стога је потреба за реконцептуализацијом наставничке професије посебно наглашена. Бити ефикасан наставник захтева нови професионални дискурс наставника, који је базиран на новим педагошким изазовима, упркос томе што је питање компетенције, мотивације и професионалног развоја постављено одавно (Kevereski, 2007).

Наставници и родитељи често игноришу важност интринзичне мотивације и образовање и/или професионални развој често су виђени као спољни процеси (Deci & Ryan, 1991, 1996, 2000). Ово води до умањења значаја интринзичне мотивације, где је она постаљена на нижу позицију у односу на екстерну мотивацију. Ипак, не можемо искључити интринзичну мотивацију када истражујемо професионални развој наставника. Према Deci & Ryan (2000) интринзична мотивација дефинисана је као вођење активности које су више резултат унутрашње сатисфакције, него чин који је одвојен од појединца. Интринзична мотивација у основи је лична, унутрашња потреба за потрагом за изазовима, што је супротно оријентацији према спољним наградама и очекивањима. Интринзична мотивација је описана као "слободан избор" који није вођен потребом, интересом у "области", где је фокус на сопствене потенцијале без очекиване награде.

Значајан број истраживача у области професионалног развоја наставника често поставља питање мотивације као једно од најважнијих индикатора њиховог професионалног развоја (Sinclair, Dowson & McLnerney, 2006). Тако се поред теорије о самодетерминацији (иницијално предложене од

¹ kever@t-home.mk

стране Deci & Ryan (2000)), у нашем истраживању ослањамо и на Феслеров опис професионалног развоја наставника (Fessler, 1995; у Lynn, 2002), који препознаје осам фаза професионалног развоја, дефинисаних као флуидне и флексибилне, што је супротно од линеарно постављених категорија (Марушић, 2013). У фокусу овог истраживања је веза између интринзичне мотивације и професионалног развоја.

МЕТОДОЛОГИЈА

Главни циљ овог истраживања је било дефинисање основних фактора интринзичне мотивације које обликују и одређују наставнике као професионалце. У овом контексту постањена су три истраживачка питања: 1. Која је веза између интринзичне мотивације и професионалног развоја наставника према Феслеровим декриптивним фазама професионалног развоја наставника (Fessler, 1995, у Lynn, 2002)? 2. Које су најважније детерминанте које воде професионални развој наставника? 3. Да ли професионални развој зависи и од одређених контекстуалних услова?

Независне варијабле у овом истраживању су: пол, дужина радног стажа, образовање, док су зависне варијабле биле дефинисане на основу модификованог Феслеровог модела професионалног развоја. У истраживању је учествовало 120 наставника (од чега 70 наставница) из области Битоља и Охрида, Република Македонија. Истраживање је спроведено у 6 основних и 4 средње школе. За потребе истраживања развијен је упитник са 5-степеном Ликерт скалом који се састоји од 32 ставке о утицај варијабли на интринзичну мотивацију за професионални развој наставника.

РЕЗУЛТАТИ

Није пронађена разлика између наставника и наставница у вези са присутношћу високе мотивације за професионални развој ($\chi^2 = 1,486$; $df = 7$; $p > .05$).

Табела 1: Висока мотивисаност за професионални развој

Фазе	Фазе професионалног развоја							
	Пре-сервис	Индукција	Грађење компетенција	Ентузијазам и раст	Каријерна фрустрација	Каријерна стабилност	Повлачење	Излазак (Пензија)
Старост М	1-3	4-7	8-12	13-25	26-29	30-35	36-38	39-40
Старост Ж	1-3	4-7	8-12	13-22	23-26	27-30	31-33	34-35
М-50	12	6	10	8	5	5	2	2
F-70	14	9	16	14	4	8	3	2

Мушкарци и жене нису се разликовали ни у личној експресији високих професионалних интереса ($\chi^2 = 3,126$; $df = 7$; $p > 0,05$), мотивацији за постигнућа у својој професији ($\chi^2 = 0,445$; $df = 7$; $p > 0,05$), или јакој спремности за професионални развој ($\chi^2 = 3,393$; $df = 7$; $p > 0,05$).

Табела 2: Изражавање високих професионалних интереса.

Фазе	Фазе професионалног развоја							
	Пре-сервис	Индукција	Грађење компетенција	Ентузијазам и раст	Каријерна фрустрација	Каријерна стабилност	Повлачење	Издак (Пензија)
Старост М	1-3	4-7	8-12	13-25	26-29	30-35	36-38	39-40
Старост Ж	1-3	4-7	8-12	13-22	23-26	27-30	31-33	34-35
М-50	10	4	18	10	3	3	1	1
Ф-70	13	10	18	14	4	7	3	1

Табела 3: Мотивација за постигнућа у својој професији.

Фазе	Фазе професионалног развоја							
	Пре-сервис	Индукција	Грађење компетенција	Ентузијазам и раст	Каријерна фрустрација	Каријерна стабилност	Повлачење	Издак (Пензија)
Старост М	1-3	4-7	8-12	13-25	26-29	30-35	36-38	39-40
Старост Ж	1-3	4-7	8-12	13-22	23-26	27-30	31-33	34-35
М-50	11	7	11	11	3	5	1	1
Ф-70	13	10	15	17	4	8	2	1

Табела 4: Изражавање снажне спремности за професионални развој.

Фазе	Фазе професионалног развоја							
	Пре-сервис	Индукција	Грађење компетенција	Ентузијазам и раст	Каријерна фрустрација	Каријерна стабилност	Повлачење	Издак (Пензија)
Старост М	1-3	4-7	8-12	13-25	26-29	30-35	36-38	39-40
Старост Ж	1-3	4-7	8-12	13-22	23-26	27-30	31-33	34-35
М-50	10	8	10	8	5	5	2	2
Ф-70	12	11	14	16	3	9	4	1

На сличан начин, није пронађена статистички значајна разлика између наставника и наставница у њиховој мотивацији за самопотврђивањем ($\chi^2=2,126$; $df=7$; $p<0,05$).

Табела 5: Мотивација за самопотврђивање

Фазе	Фазе професионалног развоја							
	Пре-сервис	Индукција	Грађење компетенција	Ентузијазам и раст	Каријерна фрустрација	Каријерна стабилност	Повлачење	Издак (Пензија)
Старост М	1-3	4-7	8-12	13-25	26-29	30-35	36-38	39-40
Старост Ж	1-3	4-7	8-12	13-22	23-26	27-30	31-33	34-35
М-50	8	6	10	12	5	5	2	2
Ф-70	14	10	15	16	3	8	2	2

ЗАКЉУЧАК

На основу показане високе мотивације за лични професионални развој код наставника, општи закључак истраживања је да професионални развој наставника мора да буде оснажен кроз институционалан надзор који ће бити боље организован, финансијски подржан и континуално праћен. На овај начин био би омогућен систематичнији увид у ниво и квалитет професионалног тренинга. Додатно, резултати указују да нема статистички значајне разлике између наставника и наставница када је питању присуство високе мотивације за професионални развој, професионални интерес, мотивације за постигнућа у професионалном домену и мотивације у вези са самопотврђивањем.

Кључне речи: мотивација, интринзична мотивација, професионални развој.

Литература:

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Difference*, 8(3), 165-183.
- Lingren, U., 2007. Mentoring can make a difference – some novice teachers perspective on mentoring support, Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere, Eurorpean social sund, Ljubljana 2007, str. 2015.

- Fessler, R. (1995) Dynamics of Teacher Career Stages. in: Guskey T., Huberman M. [ed.] Professional Development in Education, New Paradigms and Practices, New York: Teachers College, Columbia University, 171-79 as cited in Lynn, S. K. (2002). The Winding Path: Understanding the Career Cycle of Teachers. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas 75(4), 179–182.
- Kevereski, L., (2007) Professional development of teachers in the Republic of Macedonia conditions – trends, Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere, European social sund, Ljubljana 2007, str.180.
- Марушић, М. (2013). Системи образовања наставника и модели њиховог професионалног развоја - компаративна анализа Србије и Грчке. Одбрањена докторска дисертација. Београд: Филозофски факултет., стр. 35.
- Sinclair, C., Dowson, M. & McInerney, D. M. (2006). Motivation to teach, Psychometric perspectives across the first semester education, Teacher College Record
- Tanabe, S., (2007). Professional Induction of Teacher in Japan, Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere, European social sund, Ljubljana 2007, str.180.
- Vogrinc, J., Kristorf, Z., and Valencic, Z. M., (2007). The system of teacher induction in Slovenia, Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere, European social sund, Ljubljana 2007, str.191.

ЗЛОСТАВЉАЊЕ НА РАДУ КАО ИЗАЗОВ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ДИРЕКТОРА ШКОЛА У СРБИЈИⁱ

Светлана Чизмићⁱⁱ, Ивана Б. Петровић и Милица Вукелић
Одељење за психологију, Институт за психологију,
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Злостављање на раду је ситуација у којој су један или више запослених упорно изложени негативним понашањима која су превасходно психолошке природе и која их доводе у инфериорну позицију (Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper, 2011). Негативна понашања потичу од стране једног или више колега независно од хијерархијског нивоа. Злостављање на раду обухвата различита негативна понашања, од “суптилнијих” попут прикривања информација и игнорисања, до веома драстичних, попут физичких претњи (Einarsen, Hoel & Notelaers, 2009). У свим областима рада у којима су запослени интензивно у интеракцији са корисницима услуга, било да је реч о потрошачима, пацијентима, ученицима, родитељима ученика, они могу бити изложени злостављању и од стране корисника, а не само колега. Ипак, термин злостављање на раду „резервисан“ је само за злостављање до ког долази међу запосленима.

Истраживања у развијенијим земљама показују да су запослени у јавном сектору - у здравству, државној управи и образовању међу онима који су највише изложени злостављању на раду (Zapf, Escartín, Einarsen, Hoel & Vartia, 2011). Као могући разлози наводе се: 1) специфичности посла – висока инвестираност у посао, интензивна интеракција са корисницима услуга и емоционално напрезање; и 2) специфичне околности у којима раде запослени у јавном сектору, пре свега сигурност посла зарад које су запослени спремнији да толеришу негативне поступке. С обзиром на карактер и мисију образовних институција, јасно је да у њима треба инсистирати на “нултој толеранцији” злостављања на раду (Vartia & Tehrani, 2012).

Истраживања показују да директори школа могу значајно да унапреде карактеристике посла и услове на раду који доприносе злостављању на раду (Bradshaw & Figiel, 2012). У оквиру праћења и унапређивања рада запослених, директори треба да се залажу за унапређивање међуљудских односа кроз стварање радне климе коју карактеришу подршка, толеранција и сарадња (Трећа област компетенција директора, Стандарди компетенција директора установа образовања и васпитања, 2013). Директори су, такође, у прилици да запосленима обезбеде јасне радне улоге, узимајући у обзир и задужења која реализују изван учионице. Такође, директори и друге заинтересоване стране, треба да се залажу за финансирање које ће обезбедити адекватан број

ⁱ Истраживање је део Пројекта 179018 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ⁱⁱ scizmic@f.bg.ac.rs

запослених чиме ће наставницима бити обезбеђено време за обављање свих дужности, не само за непосредно држање часова.

Главни циљ рада био је размотрити злостављање на раду међу запосленима у школама у Србији и потребу за укључивањем ове теме у професионални развој директора. Циљ анализе података био је размотрити распрострањеност злостављања на раду, издвојити негативна понашања којима су запослени у школама највише изложени, као и последице злостављања на раду. С обзиром на мали број истраживања злостављања на раду у школама, добијени резултати и њихове импликације за образовне политике су разматрани у односу на међународна истраживања у области образовања и других делатности.

МЕТОД

Подаци су прикупљени у оквиру шире студије злостављања на раду која је обављена на репрезентативном узорку запослених из Србије (Petrović, Čizmić & Vukelić, 2013). Резултати су добијени на подузorkу запослених у државним школама који је обухватио 165 испитаника (72% жена; 67% са вишим и високим образовањем; 88% на извршним позицијама). У прикупљању података примењени су: српска верзија Упитника о негативним поступцима (Negative Acts Questionnaire-Revised; NAQ-R, Vukelić, Čizmić, Petrović, Tenjović & Giorgi, 2015), ставка за означавање личног искуства као злостављања, као и четири једноајтемске мере о апсентизму, намери да се напусти организација, процени продуктивности на раду и субјективној оцени општег здравственог статуса. Злостављање је анализовано на три начина: преко укупног скорa на NAQ-R који је мера броја и учесталости доживљених негативних поступака (22 ставке), на основу дихотомизованог одговора на NAQ-R при чему се операционализује да је злостављан сваки запослени који је доживео најмање две негативне радње на недељном нивоу, као и преко опште оцене личног искуства злостављања (шестостепена скала процене, од “нисам злостављан” до “свакодневно сам злостављан”).

РЕЗУЛТАТИ

У школама у Србији највише су заступљени следећи облици злостављања на раду: ширење гласина и трачева (најмање једном месечно и чешће изложено је 14.0% запослених), игнорисање ставова и мишљења на послу (једном месечно и чешће изложено је 8.6% запослених), као и претерано контролисање рада (8.5% запослених). На основу одговора на NAQ-R, примењујући као критеријум за детектовање изложености злостављању најмање две негативне радње на недељном нивоу, жртве злостављања су 11.5% запослених у школама (у односу на 16% злостављаних у целокупној популацији запослених у Србији). На основу означавања личног искуства као злостављања, 19.4% испитаника је искусило злостављање на раду (у односу на 26% у популацији запослених).

Обе мере злостављања значајно корелирају са: 1) проценом здравственог стања (изложеност негативним поступцима: $r = -.37$, $p = .00$ и означавање личног искуства као злостављања: $r = -.45$, $p = .00$), као и са 2) намером да се напусти организација (изложеност негативним поступцима: $r = .40$, $p = .00$ и означавање личног искуства: $r = .49$, $p = .00$).

Изложеност злостављању на раду није повезана ни са апсентизмом ни са самопроценом продуктивности на раду. Када осете да су жртве злостављања, само 41.9% запослених се обраћа за помоћ. Они се за помоћ подједнако обраћају директору и представницима синдиката и у најмањем броју представницима Министарства.

ДИСКУСИЈА И ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ

У Србији је злостављање на раду у школама мање распорострањено него у општој популацији запослених. Иако је злостављање на раду слабије распорострањено, имајући у виду специфичности и осетљивост друштвене улоге образовних институција, у школама мора владати “нулта толеранција” према свим облицима злостављања. Превенција злостављања на раду мора да обухвати и злостављање запослених у школама од стране ученика и родитеља тако што ће ученици и родитељи учити како да адекватно комуницирају са наставницима и другим запосленима у школи.

Директори школа су кључна полуга у превенцији злостављања, подржавању правовременог реаговања и решавања проблема које оно носи. Тренинг у области препознавања, превенције и реаговања на злостављање на раду треба да буде саставни део професионалног развоја директора школа. Директори школа треба да буду задужени за едуковање запослених о препознавању злостављања на раду, реаговању на прве сигнале злостављачког понашања на раду, и креирању културе и климе школе као радног окружења без злостављања. Тренинг запослених треба да обухвати изградњу позитивне климе засноване на уважавању и међусобном поштовању. Менторство и коучинг су кључни модели у професионалном развоју директора и осталих запослених помоћу којих они развијају вештине решавања проблематичних ситуација злостављања на раду (Bradshaw & Figiel, 2012). Умешност директора у стварању школе без злостављања на раду треба да буде укључена у Стандарде компетенција директора установа образовања и васпитања.

Кључне речи: злостављање на раду, образовне институције, директори школа, професионални развој директора, стандарди компетенција за лидере у образовању.

Литература:

Bradshaw, C. P., & Figiel, K. (2012). *Prevention and Intervention of Workplace Bullying in Schools. A Report Prepared for the National Education Association*. Washington, DC: National Education Association.

- Vartia, M., & Tehrani, N. (2012). Addressing bullying in the workplace. In N. Tehrani, *Workplace bullying: Symptoms and solutions* (pp. 213-229). Hove, UK: Routledge.
- Vukelić, M., Čizmić, S., Petrović, I. B., Tenjović, L., & Giorgi, G. (2015). Psychometric properties of the Serbian version of the negative acts questionnaire-revised. *Psihologija*, 48(1), 19-33.
- Einarsen, S., Hoel, H., & Notelaers, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire-Revised. *Work & Stress*, 23(1), 24-44. doi:10.1080/02678370902815673
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying at work. The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed.; pp. 3-39). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Zapf, D., Escartín, J., Einarsen, S., Hoel, H., & Vartia, M. (2011). Empirical findings on prevalence and risk groups of bullying in the workplace. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed.; pp. 75-105). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Petrović, I. B., Čizmić, S., & Vukelić, M. (2013). Workplace bullying in Serbia: The relation of self-labeling and behavioral experience with job-related behaviors. *Psihologija*, 47(2), 185–199.
- Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2013). Beograd. Na adresi:
<http://www.rcnis.edu.rs/Za%20download/standardi%20direktora.pdf>

НАРАТИВНИ ПРИСТУП У ОБРАЗОВНОМ МЕНАЏМЕНТУ И ЛИДЕРСТВУ: ПРОГРАМ РАЗВОЈА НАРАТИВА О ПРОФЕСИОНАЛНОМ ИДЕНТИТЕТУ ЗА СТРУЧНЕ САРАДНИКЕ У ОКРУГУ ЈАШИ У РУМУНИЈИ

Ovidiu Gavriloviciⁱ

„Alexandru Ioan Cuza” Универзитет у Јашију, Румунија

Глобализација представља изазов како за линеарно, тако и за системско мишљење. Изазови седамдесетих година XX века – доба климакса примене системског мишљења у друштвеним наукама и економији – превазиђени су променама током осамдесетих и деведесетих година са повећањем комплексности и експанзијом невероватног: новом кризом селекције и испољавања значења, која у данашње време не могу бити „ухваћена“ законитостима које претендују на генерализацију. Које су водеће теме, између традиције и иновације за мишљење оријентисано на интервенцију у области друштвених наука и менаџмента? Поновно откриће конверзационих начина повезивања, заснованих на могућностима наратива у креирању значења, омогућује ново позиционирање и нове акције у организационом контексту.

НАРАТИВНИ ПРИСТУПИ

Наративни приступи се заснивају на претпоставци да су људски животи под снажним утицајем значења, која се развијају кроз причање прича, кроз размену наратива, кроз све врсте разговора: проблематични односи су уроњени, експлицитно или имплицитно, у структуру тих нарација (Barry, 1997). Наративни приступи, такође, претпостављају да свака прича подразумева одређено идеолошко становиште, које репрезентацији стварности даје идеолошки карактер (White, 1989 in Воје, 2001). Мајкл Вајт (Michael White) сматра да су нарације створене у заједничкој делатности ко-аутора у друштву, у породицама или организацијама, али пуно тога остаје „неконзистентног, противречног, некохерентног, дисхармоничног, збрканог и ирационалног“ (Воје, 2001, р. 151).

Заузимајући позицију бескомпромисне заинтересованости и уважавања људских искустава, консултант ће трагати за алтернативним причама, које су засноване на неиспричаним, заборављеним или маргинализованим искуствима, која могу да на пожељан начин опишу друге личне и професионалне аспекте. Трагање за изузецима од доминантних описа у организационој комуникацији постаје полазна основа за конструисање нових идентитета. Пружање подршке обогаћивању нових наратива о идентитету представља подстицај за спознају, отвореност и уважавање разноликих манифестација, поплочавајући пут за више вредноване представе себе и драгоцених организационих вредности. Позивање других да буду публика, тако

ⁱ ovidiu.gavrilovici@gmail.com

што ће уважавајуће слушати и дати свој допринос, представља начин да се наративно исплету нови смислени односи у организацији, који су засновани да дељењу пожељних нарација.

„Наративни модалитети отварају простор за конверзације и описе (системске и документоване) који воде ка новим разумевањима. Ова наративна активност захтева процес фацитације, који обезбеђује сигурност и интригантност настајуће наративне интеракције. Искуства – когнитивна, емоционална и понашајна – представљена су, преклапају се и рефлектују. Наративна средства интеракције омогућују развој ситуација у којима је могућа „мета“ позиција, рефлектујући начине на које су значења конструисана у интеракцији (Gavrilović, 2012).

Наративни приступ се надопуњује са партиципативним методама, које имају велику трансформативну моћ. Пример наративног програма, који је развијен и примењен 2013-2014. године на Универзитету у Јашију „Alexandru Ioan Cuza” у Румунији, у сарадњи са Psiterra Association и the County Center for Educational Resources and Support, показује вредност фацитације наратива за развој професионалног идентитета професора и другог школског особља.

ПРОГРАМ РАЗВОЈА НАРАТИВА О ПРОФЕСИОНАЛНОМ ИДЕНТИТЕТУ ЗА СТРУЧНЕ САРАДНИКЕ ОКРУГА ЈАШИ У РУМУНИЈИ

Програм је започет 2013. године успостављањем институционалне сарадње и подршком да се дефинише истраживачко питање: Каква су искуства стручних сарадника у школи у округу Јаши и како она доприносе њиховом професионалном идентитету?

Студија је дизајнирана као акционо истраживање, високо партиципативно, уз коришћење методологије подстицања наратива, прилагођавајући сет техника из наративне терапије групној фацитацији: екстернализујуће конверзације, разговоре о јединственим исходима, спољне сведоке и церемоније дефинисања (White, 2007). Иницијатор и главни истраживач био је професор др Овидиу Гавриловици, који је такође имао улогу наративног фацитатора, а организатор и члан тима у програму била је и психолог Кристина Вамесу, стручни сарадник.

Учесници у овој студији су веће групе од 40 стручних сарадника (који су пристали да буду део студије о професионализацији) (Vamesu, 2015). Укупно је регистровано 16 учесника за овај програм, а 12 стручних сарадника је учествовало на више састанака. На групним сесијама је, у просеку, учествовало 7 до 8 особа. Након што су дали сагласност за учешће, учесници су приступили фацитираним разговорима током десет недеља. Сесије су забележене аудитивно, а последња евалуативна сесија је снимана аудитивно и визуелно.

Транскрибовано је 40 сати аудио записа и спроведена наративна анализа коришћењем приступа холистичке анализе садржаја и категоризовања садржаја (Lieblich et al., 2006). Vamesu (2015:137) је сумирала закључке холистичке анализе наратива: значења нарација учесника истраживања

фокусирају се на следеће кључне теме: еволутивна промена, прилагођавање промени, поистовећивање са користима промене, одговорност и само-одговорност, доступност, потреба за личним развојем, резилијентност – способност суочавања са изазовима, упорност“. Један од главних закључака анализе садржаја јесте да стручни сарадници функционишу и дефинишу себе веома релационо; идентитет стручних сарадника је веома испреплетан са њиховим личним и професионалним причама; под вишеструким су притиском осталих актера у образовању и играју мноштво улога у интензивним активностима, које нису увек формализоване.

Након три месеца од објављивања извештаја, недавно је организована нова дисеминација у форми праћења са циљем да се структурише платформа за наративне конверзације у вези са причама стручних сарадника, а резултати наративне анализе су саопштени групи учесника истраживања и групи наставника са различитим експертизама.ⁱ

Публика је позвана да учествује у причању, препричавању и пре-препричавању (формат церемоније дефинисања који је промовисао Мајкл Вајт), а њихови закључци се могу сажети у следеће изјаве:

- од „Нисам знао/знала шта стручни сарадник заиста ради“ до „Радио/ла сам као стручни сарадник неко време (пре неколико година). То је изазовно. Можеш проширити своје видике, увек си у акцији.“
- „Стручни сарадници немају сигуран положај у Румунији. Уопштено, чуо/ла сам шта стручни сарадници регуларно раде, али то многи не знају. За мене (учесник истраживања) је то било занимљиво искуство. Повезано је са изазовом.“
- „Могоао/ла сам да видим другачије како су они који раде ефикасно (као стручни сарадници), могоао/ла сам да видим њихове неприлике као и њихове успехе... Осећам да имам више слободе у животу.“
- У вези са сагоревањем због презапослености, то ми је лично блиско. Ја сам радни психолог и могу да се нађем у ситуацијама када има пуно клијената, а мало времена за пружање помоћи или услуга. Систем чини некада да наш посао буде практично немогућ. И, ако уђеш у тај систем, можеш или да се прилагодиш, или да одеш“... „Лично, опирао/ла сам се неко време, али сам напустио/ла област, зато што не могу да радим „квантитативно“, склон/а сам квалитету, друго нема вредности.“
- „...Мислим да стручни сарадницу заслужују звоно, као симбол, тако да се њихов глас може чути (позивајући се на локални пројекат служења старији хоспитализованим особа које су доживеле злостављање; лого пројекта је звоно које симболизује „одбијање да се подржи тихо злостављање“

ⁱ Дисеминација је била саставни део месечних „Psiterra наративних сусрета“, серије јавних наративних фасилитација, у којима је доазило до разговора између јавности и позваних практичара и истраживача. (Psiterra наративни сусрети су заједнички програм Факултета за психологију и образовање Универзитета у Јашију “Alexandru Ioan Cuza и Psiterra Association).

старијих, а професионално особље је укључено у враћање достојанства свих укључених у пројекат)ⁱ.

На крају овог последњег јавног догађаја један од стручних сарадника, који је учествовао у програму, изразио је заинтересованост да сакупи приче до који се дошло у фацититираним наративним конверзацијама у књигу о „Идентитету румунских стручних сарадника у почетној фази развоја ове професије“ (стручни сарадници су уведени у школски систем у Румунији 1991. године).

Методологија наративног акционог истраживања поставила је стручне сараднике у положај да могу у уважавајућем окружењу описати своја искуства о професионализацији са живим утицајем на лични и професионални идентитет. Наративне компетенције – да се слушају и подрже приче које људи причају, да се створи окружење које уважава разноврсност и јединственост људских погледа и да се одржи креирање значења у складу са преферираним начинима живљења – могу бити увежбаване и придодате разним другим компетенцијама и вештинама стручних сарадника и школских лидера. У складу са гледиштем које су изнели Тебеану и сарадници (Tebeanu et al., 2013) потенцијали да се створи позитивно окружење у школи које обухвата стручне сараднике и школске лидере могу се метафорично представити као „наративни пикник поред друма“ – станка на маргини ујурбаног живота која нуди привилегију да се критички преиспитају одлазак, садашњи пут и нови видици, да би се ствари повезале на начине који омогућују развијање нових значења живота и интензивирање нових акција, складу са пожељним вредностима.

Кључне речи: наративни приступ, развој наратива о идентитету, програм за стручне сараднике у школи.

Literatura:

- Barry, D. (1997). Telling changes: From narrative family therapy to organizational change & development. *Journal of Organizational Change Management* 10(1): 32-48.
- Boje, D. M., Alvarez, R. C. & Schooling, B. (2001). Reclaiming story in organization: Narratologies and action sciences. In Robert Westwood & Stephen Linstead (2001). *The language of organization*. (pp. 132-175). London: SAGE.
- Ciulu, R. & Gavrilovici, O. (2010). Transcendent or integrative leadership: A new perspective for strategic planning? In Constantin Bratianu, Dorin Lixandriou, and Nicolae Al. Pop (Eds.). *Business excellence. International conference on business excellence*. (pp. 109-112). Brasov: Infomarket Publishing House.

ⁱ Association Psiterra EEA Grant „I refuse silent abuse“ (2015-2016)
(Romanian website: www.refuzabuzul.psiterra.ro)

- Gavrilovici, O., & Cehan, I. D. (2013). Narrative approaches in preschool counseling
In E. Seghedin & G.-A. Masari (Eds.), Knowledge based society teaching
profession challenges (pp. 265-278). Iasi: Institutul European.
- Gavrilovici, O. (2012). Narrative methods in organizational evaluation. In S. Zaharia
and G-M. Cochard (Eds.) *Université dans la société. UNISO 2012. New
qualifications and pathways.* (pp. 136-141). Bucuresti: Editura SCRIB.
- Gavrilovici, O. & Cretu, C. (2011). "When you enter on the dance floor, you have to
dance: a new school director in Romania reflects on leading an inclusive
community school". Interviewing Ana-Maria Doleanu, School Director, "Ion
Creanga" School, Targu Frumos, Iasi County, Romania. – În Michael Cowie (Ed.).
New primary leaders. International perspectives. (Chapter 13) (pp. 188-203).
London: Continuum.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., Zilber, T., (2006). *Cercetarea narativa. Citire, analiza
si interpretare. [Narrative research. Reading, analysis and interpretation]*. Iasi:
Editura Polirom.
- Tebeanu, A.V., Gavrilovici, O., Macarie, G.F. (2013). Therapist as Reader, Client as
Author: A New Model - A Therapeutic Relationship. *Social Research Reports, 23,*
57-67.
- Vamesu, C. (2015). *Abordarea narativa in consilierea carierei. Dezvoltarea identitatii
profesionale a consilierilor scolari prin mijloace narative [Narrative approaches in
career counseling. Professional identity development of school counselors using
narrative means]*. (Research report). Iasi, Romania: „Alexandru Ioan Cuza”
University of Iasi.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice.* New York, NY: W. W. Norton.

УНАПРЕЂИВАЊЕ И РЕСТРУКТУРИРАЊЕ ШКОЛСКОГ ЛИДЕРСТВА У МАЂАРСКОЈ У 21. ВЕКУ

Vilmos Vassⁱ

Универзитет примењених наука, Центар за педагогију, Мађарска

Међу бројним спољашњим факторима који утичу на школско лидерство у Мађарској, три најважнија су: (1) све већа централизација и одговорност система, (2) усмеравање фондова Европске Уније у образовни систем (Оперативни програм развоја људских ресурса у оквиру Националног развојног плана, Оперативни програм друштвене обнове Нове Мађарске), (3) имплементација стратегије целоживотног учења (Halász, 2012). Посматрајући ове факторе из системске перспективе, треба имати у виду и неке крупне економске и друштвене промене у Мађарској. Глобална економска криза и дефицит државног буџета значајно су утицали на финансијску ситуацију у сектору образовања. Уз рестриктивне политичке мере и пад економије у Мађарској, смањивање инвестирања у образовање, представља доминантан феномен 21. века. Драматично смањивање популације у Мађарској у последње три деценије утицало је на смањење броја ученика у јавном образовању, прво у основним, а потом у средњим школама (Balázs & Mártonfi, 2012).

За домен образовне политике, од 2000. године значајни су резултати PISA студије који су указали на недостатак базичних компетенција код ученика (језичка, математичка и дигитална писменост) и драматичне неједнакости у мађарском образовном систему засноване на социоекономском статусу ученика. У првој деценији 21. века на власти је била социјално-либерална коалиција, која је под окриљем децентрализације и међународног рангирања на основу PISA резултата, као приоритет наметнула компетенцијски приступ, посебно при ревизији националног курикулума. Ревидирани стандарди били су засновани на Европском референтном оквиру о кључним компетенцијама за целоживотно учење.ⁱⁱ Контекст у коме се унапређивало и реструктурирало школско лидерство у Мађарској, паралелно са системом регулација заснованом на компетенцијама, обележила је и имплементација Ревидираног националног курикулума који је наглашавао професионализам и значај улоге школских лидера (Vágó, Simon & Vass, 2012).

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ШКОЛСКИХ ЛИДЕРА

Поред поменутих великих промена, појавили су се и неки фундаментални изазови који су утицали на карактеристике професионалног развоја школских лидера. Међу њима су: тежња ка ефикасности, појачана осетљивост према

ⁱ drvassvilmos@gmail.com

ⁱⁱ Препорука Европског парламента и Европског Савета од Децембра 2006 о кључним компетенцијама за целоживотно учење (2006/962/EC).

постигнућу, мотивација наставника, технолошки и педагошки изазови, ефекти приступа Европској унији, брзе промене законске регулативе.ⁱ Стога, управљање променама представља најважнију компетенцију школских лидера и састоји се од четири групе вештина: (1) стварање услова за промену, укључујући процену спремности запослених и услова у организацији; (2) планирање промене, које захтева примену системског мишљења и стратешког планирања; (3) имплементација промене у пракси, и (4) одржавање промене, које укључује потребу да се промене приоритети и вредности (Reeves, 2009).

Трансформисање ових промена одиграло је важну улогу у професионалном развоју школских лидера, указујући на начине на које се унапређују компетенције и “максимизира утицај”. У Мађарској, професионални развој школских лидера представља значајан део система стручног усавршавања наставника. За припрему и стручно усавршавање лидера, институти за високо образовање обезбеђују двогодишње мастер програме; садржај ових програма је детаљно прописан законском регулативом. Постоје и неке специфичности у овим програмима, али такође расте и интересовање за краће обуке које су посвећене специфичним садржајима или компетенцијама лидерства у образовању. Потребне за ефикасним управљањем знањем нагласиле су важност улоге педагошко-психолошких радионица, семинара и конференција о лидерству.

Квалификације за лидере у сектору јавног образовања могу се добити на нивоу високог образовања, на вишој школи или на универзитету педагошке оријентације. У складу са тим, може се полагати пост-дипломски испит. Захтеви у вези са образовањем лидера у јавном образовању регулисани су уредбом надлежног министарства, које одређује циљеве, услове за постигнуће, садржај, даје смернице за развој методологије и процењивање постигнућа. Према уредби, квалификације система јавног образовања имају следеће карактеристике: (а) циљ им је да садашњи и будући лидери стичу знања и вештине из следећих области: образовни системи и организационе теорије, право, психологија лидерства, планирање, економија; садржаји су теоријски заснована, али су оријентисани на праксу и треба да припреме лидере да професионално обављају своју функцију; (б) предуслови за учествовање у обукама су завршена виша школа или факултет за наставнике, или педагошко образовање у трајању од најмање четири семестра (360 часова наставе); главне области изучавања и њихов удео у укупном трајању обуке приказани су у

ⁱ *Improving school leadership in Hungary OECD country background report* (2007). Performance Management Research Centre, Corvinus University of Budapest, 6.

Табели 1. Приказ програма

ТЕМЕ	ОБЛАСТИ ПРОУЧАВАЊА	УДЕО У УКУПНОЈ ДУЖИНИ ОБУКЕ
Стратегија	Стратешко планирање, иновације у маркетингу, квалитет образовања, теорије о системима образовања	25-30%
Образовање	Основе психологије и педагогије, развој курикулума и управљање курикулумом, различите образовне организације, ефикасност образовања	20-25%
Организација	Основе организационе теорије, школа као организација, култура организације, организациона дијагностика	15-20%
Људски фактор	Људски ресурси, социјална психологија, развој лидерских вештина и способности, теорије лидерства	15-20%
Економија и право	Закони у образовању, образовна администрација у јавном образовању	10-15%

Однос између теоријског и практичног знања је 60:40%. Обавезна пракса је четири пута по три дана; (в) евалуација се састоји од колоквијума, професионалне праксе, испита, као и дисертације и завршног испита који су предвиђени курикулумом високошколског образовања; обавезна су два комплексна испита: први, из предмета “планирање у образовању” и други – “организација образовања”; дисертација је резултат професионалног задатка, заснованог на емпиријском истраживању, синтези теоријске анализе и иновативног рада, што треба да докаже да је студент савладао вештину повезивања литературе/материјала за учење; завршни испит састоји се од одбране докторске тезе и сложеног усменог испита (предмети су међусобно повезани и у њима се наглашавају могућности практичне примене наученог материјала).

На пример, Мађарско-Холандска школа за менаџмент у образовању (HUNSEM) од 1998. године, пружа обуке које се заснивају на интензивним личним састанцима. Сваки програм почиње са основама (два семестра), а у другој години студент специјализира у једној од пет области. С обзиром на то да је програм базиран на кредитима и да је прва година заједничка, може се добити више од једне специјализације. Један програм има 360 часова личних сусрета током четири семестра. За то време, студенти учествују у теоријским обукама које су практично оријентисане, обукама за унапређивање вештина и професионалној пракси у школама. Она се одржава три до пет пута током

сваког семестра и састоји се од два до три дана интензивне обуке. Наставу реализују стручњаци и истраживачи из различитих области.ⁱ

Према процесу осигурања квалитета, посебно према повратним информацијама које дају лидери, експерти и истраживачи, профил и мисија HUNSEM-а има неколико карактеристика: (1) планирање, развој и процењивање лидерских компетенција; (2) конструисање адаптивног и примењеног знања, и (3) давање могућности за разлике и флексибилност у планирању курикулума како би одговарао личним стиливима учења студената-лидера.

ЗАКЉУЧАК: НАРЕДНИ КОРАЦИ

Из претходних разматрања, могуће је извући одређене закључке и предвидети неке од будућих корака у вези са професионалним развојем лидера у образовању. Из системске перспективе, значајан је парадигматски заокрет образовног система Мађарске ка оснаживању професионалне одговорности запослених у образовном сектору. То је резултирало доследним захтевима за реструктурирањем образовног лидерства у Мађарској. Прво, неопходно је да се систем професионалног развоја лидера усмери на резултате, са курикулумима у којима је фокус на ревидираној Блумовој таксономији и са структуром компетенција које су засноване на стандардима. Друго, парадигма „усмереност на ученика“ као важан корак подразумева формативну евалуацију програма за лидерство, посебно анализу повратних информација учесника програма, примену приступа „провера разумевања“ и развој различитих система подршке. Ови захтевани „кораци“ обезбедили би услове за креативне школе као професионалне заједнице учења, а лидерство које се фокусира на управљање учењем постало би кључни фактор и агенс промене (Fullan, 2014).

Кључне речи: школско лидерство, Мађарска, професионални развој, систем образовања.

Литература:

- Balázs, É., Mártonfi, G (2007). The socio-economic environment of education, in Z. Loboda, É., Balázs, M. Kocsis and I. Vágó (Ed.): *Education in Hungary 2010* (15-27). Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development.
- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three Keys to Maximizing Impact*, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand, CA.
- Halász, G. (2012). Educational policy in the first decade of the 21st century, in Z. Loboda, É., Balázs, M. Kocsis and I. Vágó (Ed.): *Education in Hungary 2010* (9-15). Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development.

ⁱ *Improving school leadership in Hungary OECD country background report* (2007). Performance Management Research Centre, Corvinus University of Budapest, 76-78.

- Improving school leadership in hungary oecd country background report* (2007). Performance Management Research Centre, Corvinus University of Budapest.
- Recommendation of the European parliament and of the Council* of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).
- Reeves, D.B. (2009). *Leading Change in Your School. How to Conquer Myths, Build Commitment, and Great Results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vágó, I., Simon, M., Vass, V. (2012). The contents of teaching and learning, in Z. Loboda, É., Balázs, M. Kocsis and I. Vágó (Ed.): *Education in Hungary 2010* (69-91). Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development.

УЛОГА УНИВЕРЗИТЕТСКОГ НАСТАВНИКА ИЗМЕЂУ ДИВЕРЗИФИКАЦИЈЕ И ХОМОГЕНИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВНИХ МИСИЈА

Биљана Бодрошки Спароосу¹
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Циљ рада је сагледавање улоге универзитетског наставника у контексту реформе европског система високошколског образовања (*Болоњски процес*), којом се напушта класичан или Хумболтов модел универзитетског образовања. Могуће је запазити две међусобно противречне тенденције у дефинисању улоге универзитетског наставника. Прва се односи на диверзификацију мисија и студијских програма у систему високошколског образовања (у даљем тексту ВШО) која доприноси хетерогености и променљивости улоге универзитетског наставника. Друга тенденција указује на хомогенизацију наставничке улоге у правцу фаворизовања истраживачке делатности, под притиском постојећих критеријума светских и регионалних рангирања универзитета. Отвара се питање како ће то утицати на идентитет професије универзитетског наставника и какве ће импликације имати на укупан квалитет универзитетског образовања.

УЛОГА НАСТАВНИКА У КЛАСИЧНОМ (ХУМБОЛТОВОМ) МОДЕЛУ УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА.

Класично (академско) образовање на универзитету усмерено је на јединствену сврху – образовање кроз развој науке. Струковно образовање, на осталим неуниверзитетским институцијама ВШО, има за циљ образовање за конкретне потребе тржишта рада. Научна истраживања (фундманетална и примењена) су дефинишућа карактеристика универзитетског образовања. Први пут у историји ВШО наставник се схвата као „произвођач“ или креатор знања, а не само предавач или интерпретатор већ откривеног и познатог система знања. За разлику од наставника на нижим нивоима или на неуниверзитетским облицима ВШО универзитетски наставник је научник – истраживач, што му обезбеђује право академске слободе да сам креира програм (садржај, методе рада и литературу) на свим нивоима студија, као и циљеве и методе истраживања. Три су основна разлога за дефинисање улоге универзитетског наставника у контексту јединства наставе и истраживања. Први се односи на чињеницу да се само кроз истраживања може развијати истраживачки дух личности, критичност и самокритичност. Други разлог односи се на развијање партнерског односа са студентима. Процес истраживања повезује професоре и студенте као конститутивне чланове академске заједнице. Студенти су истраживачи сарадници и у том смислу међу њима влада нека врста духовне једнакости. У процесу истраживања који нужно садржи одређени степен

¹ bbodrosk@f.bg.ac.rs

неизвесности, никад се не зна од кога ће доћи бољи аргумент или идеја о начину решавања проблема. Наставници су свакако искуснији, имају више знања, али и рутине или склоности да се крећу већ „уходаним стазама“. Предност студената је у радозналости, ентузијазму и спремности на неубичајен приступ истраживачком проблему (Humboldt, 1970: 243-244). У синергији ова два приступа, Хумболт је видео највећу предност универзитетског образовања. Партнерски однос према студентима огледа се у одсуству обавезивања студената на похађање наставе, слободи избора професора, курса, времена полагања испита, циљева и метода истраживања (Pritchard, 2004: 510). Трећи разлог за неопходност повезивања наставе и истраживања односи се на карактеристике професионалног образовања студената. Универзитетско образовање припрема студенте за сложене друштвено регулисане професије које захтевају истраживачке компетенције. Бити добар лекар, правник или професор подразумева не само овладавање постојећим знањима и вештинама, већ спремност да се оне доведу у питање, да се буде отворен за нова знања и другачија становишта и методе.

Иза овако концептуализоване улоге универзитетског наставника лежи имплицитна претпоставка да не можете бити добар наставник ако нисте добар истраживач и обрнуто. Наставник – истраживач има обавезу да јавно објављује своје радове у научним публикацијама и тиме улази у мрежу међусобних процена и рецензирања, чиме се обезбеђује континуирана евалуација његових истраживачких компетенција и домета познавања дисциплине коју предаје. С друге стране, резултати наставних активности су такође веома „видљиви“. У случају (полу)празног амфитеатра наставник мора да поради на атрактивности или привлачности својих предавања јер су прећутна очекивања колега у погледу одржавања институционалне репутације често ефектније средство од било каквих екстерних регулација.

УЛОГА УНИВЕРЗИТЕТСКОГ НАСТАВНИКА У БОЛОЊСКОМ ПРОЦЕСУ

Болоњском реформом тежи се напуштању бинарног система ВШО, у којем се јасно разликују две врсте институционалног образовања – универзитетско и неуниверзитетско (струковно). Наставник на универзитету и наставник на некој високој школи струковног образовања имају различито дефинисане улоге у погледу садржаја и нивоа иницијалног образовања, радног оптерећења у настави, обавеза ангажовања у научним истраживањима, стручног усавршавања и др. С обзиром на то да су ове две врсте образовних институција имале више комплементаран него конкурентски однос, у Болоњском процесу почиње да се инсистира на потреби шире диверзификације мисија и циљева ВШО. Свака институција у систему ВШО у принципу може да организује академске и/или струковне програме ако задовољи стандарде (исте за све) акредитационих екстерних тела. Након скоро девет векова дуге традиције у разумевању универзитета као друштвено верификоване образовне установе која организује наставу на основним и постдипломским студијама из више

различитих, претежно теоријских и друштвено релевантних дисциплина, Болоњском реформом, крајем 20. века, универзитет губи монопол над академским образовањем. Изјавом о мисији он се може одрећи научних истраживања на неком нивоу образовања или их ставити у фокус своје делатности. Исто тако, може се одрећи наставе из „непрофитабилних“ дисциплина, усмерити на специјализовану обуку за потребе тржишта рада или задржати обухватни модел свог развоја. Може инсистирати на довођењу студената у своје кампусе или путем учења на даљину допрети до њихових кућа и радних места. Без обзира да ли ће напуштање бинарног система у корист тзв. јединственог диверзификованог остварити очекивани допринос глобалној конкурентности, остаје велика непознаница у ком правцу ће се редефинисати улога универзитетског наставника. Ако потражња на тржишту образовних услуга дефинише његов образовни профил, онда остаје отворено питање како образовати универзитетског наставника који ће бити мобилан и адаптиван на захтеве различитих врста студијских програма (академски или струковни), на различитим циклусима образовања (основни, мастер или докторски), у учионици или на даљину. Хоће ли се и даље од њега очекивати да служи као пример својим студентима у погледу посвећености интелектуалној радозналости и независности мишљења или ће се преусмерити на вредности које се могу „разменити за новац“?

Иако се, с једне стране, у Болоњском процесу инсистира на различитости, хетерогености и променљивости улоге универзитетског наставника кроз диверзификацију мисија образовања, с друге стране, присутна је тенденција хомогенизације под притиском критеријума и индикатора светских и регионалних рангирања универзитета. Без обзира на све гласније критике у погледу коришћене методологије, медијска, академска и политичка јавност широм света, па тако и у Европском простору високог образовања, усмерава поглед на резултате тзв. Шангајске листе (ARWU) или оних које објављују поједини медији као што је, на пример, британски *Times Higher Education* (THE). Анализом садржаја и пондерисане вредности коришћених индикатора у овим рангирањима може се закључити да је удео научних истраживања од пресудног значаја за место универзитета на ранг-листама. На глобално најутицајнијој кинеској листи (ARWU) фокус на истраживањима је готово 100%, а на британској (THE) 65%. (Hazelkorn, 2011: 51) Очигледна је противречност у тежњи ВШО да кроз диверзификацију мисија унапреди своју конкурентност и да је истовремено „измери“ кроз рангирања универзитета која избором критеријума и индикатора фаворизују научна истраживања и тако повратно хомогенизују образовну мисију. Ако се универзитетски наставници не фокусирају на интензивна научна истраживања, универзитет не може рачунати на престижно место на ранг листи, које се перципира као важна информација о квалитету образовања у очима будућих и садашњих студената, њихових родитеља, послодаваца, донатора и влада.

Балансирањем између образовања за разнолике потребе друштва знања и тежње за престижним местом на светској ранг-листи универзитета постепено се редефинише улога универзитетског наставника у правцу који се још увек не може са сигурношћу предвидети.

Кључне речи: улога универзитетског наставника, класичан модел универзитетског образовања, Болоњски процес, диверзификација и хомогенизација образовних мисија

Литература:

Hazelkorn, E. (2011), *Ranking and the Reshaping of Higher Education*, Palgrave: Macmillan.

Humboldt, W. (1970), On the Spirit and the Organisational Framework of Intellectual Institutions in Berlin, *Minerva*, Vol. VIII, No. 2, 242-250.

Maassen, P. and Olsen, J.P. (2007), *University Dynamics and European Integration*, Springer.

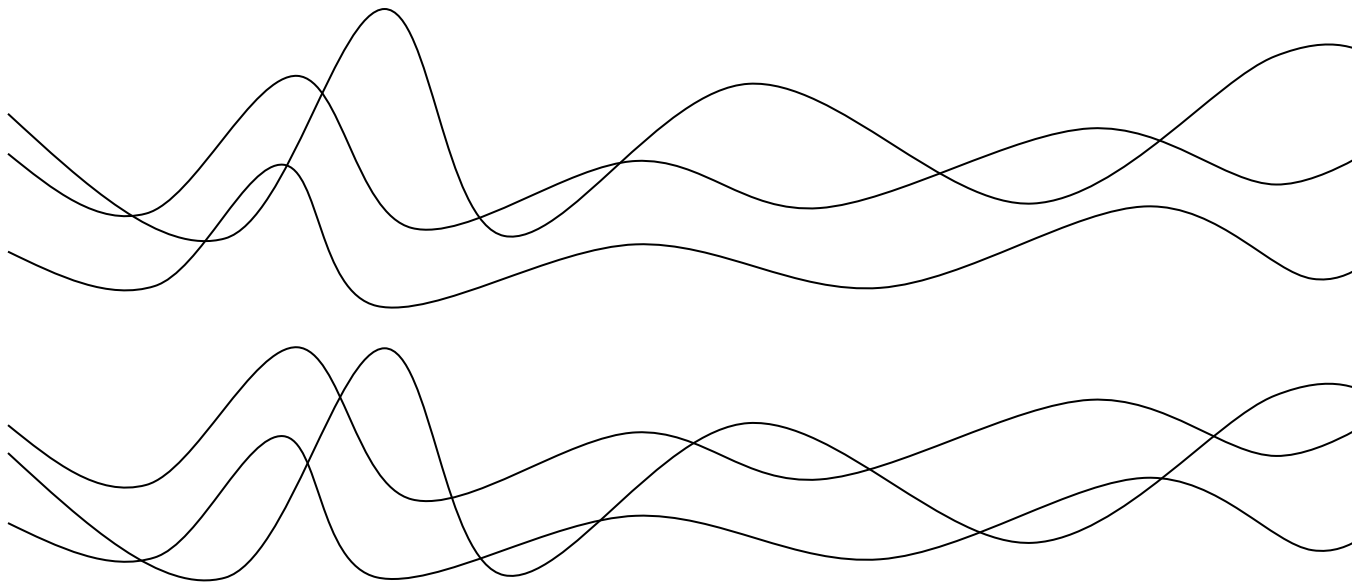
Marope, P. T. M., Wells, P.J. & Hazelkorn, E. (2013), *Rankings and Accountability in Higher Education, Uses and Misuses*: UNESCO.

Pritchard, R. (2004), Humboldtian Values in a Changing World: Staff and Students in German Universities, *Oxford Review of Education*, Vol. 30, No. 4, 509-528.

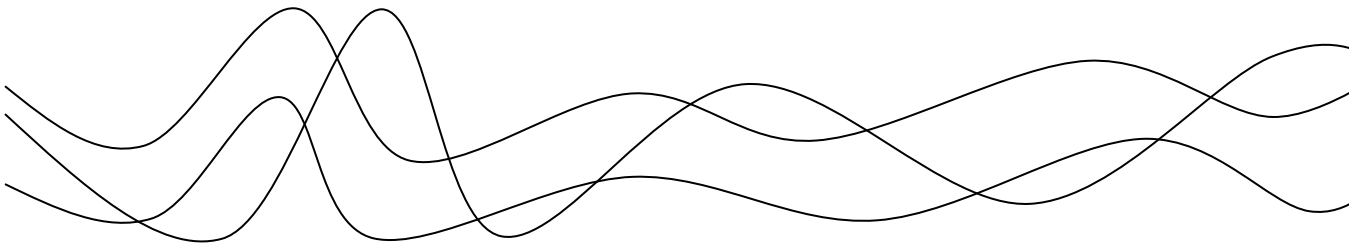
Shin, J., C. Toutkoushian, R. K. & Teichler, U. (2011), *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer.

Usher, A. & Savino, M. (2006), *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*, Canadian Education Report Series, Virginia Beach, Toronto, Melbourne: Educational Policy Institute

CHALLENGES AND DILEMMAS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND LEADERS IN EDUCATION



PLENARY



TEACHERS AS CREATORS OF KNOWLEDGE IN VIEW OF PROFESSIONALIZATION OF TEACHING ROLE

Jelena Radišićⁱ, Institute for Educational Research, Belgrade
Jasminka Čekić-Marković, Centre for Education Policy

A large number of studies that have investigated the factors that influence the school and other students' achievements in various educational systems has shown that teachers are the most important within the school factor affecting student achievement and educational outcomes (Hattie, 2009). Changes in modern society, and therefore changes in education, require teachers to be competent for the job they perform and in accordance with the defined objectives and outcomes of education to emphasise on general competencies and the development of specific knowledge necessary for life in modern society (Pantić, Wubbels & Mainhard, 2011). The teacher, in addition to being an expert in the subject he teaches is increasingly becoming a partner in learning, creator and organizer of teaching, a participant in the creation of educational change (Fullan, 1993). It is therefore not surprising that the new literature and studies about teachers, at national, regional and international levels, are mostly aimed at identifying the most appropriate forms of preparation, support and training for teachers in the context of complex changes of the role of teachers in modern social and educational environment.

Today, in Serbia, the teaching profession is impoverished and de-professionalised, teachers are highly educated in academic disciplines but not adequately trained for the teaching profession. Education and training in Serbia is currently located between two important processes relevant to education: development of a system of pre-university education (which creates a need for development of a teaching force with substantially upgraded professional competencies) and the development and harmonization of higher education systems in line with the Bologna Process, where for many years the priority topics were directly or indirectly related to economic growth and development (e.g. the creation of a European Higher Education Area, student mobility and workforce) compared to topics concerning the modernization of study programs. The most developed part of the teacher education system today is a system of professional trainingIt, on the one hand, open but well regulated system, also supporting its development and provided quality assurance mechanisms, and on the other hand is closely linked to career advancement, licensing and teacher induction, as well as initial teacher education - and therefore lies at the heart of an integrated and sustainable system of education and training.

At the same time, of the reforms being implemented since the year 2000, important changes have been brought in national legislation and resulted in a series

ⁱ jradisic@ipi.ac.rs

of measures at the level of making and implementation of educational policies based on identified strategic priorities. In line with European trends, but also the needs of current changes in the country's educational reform Serbia is moving towards creating an education system that is inclusive (capable of providing a quality education for all students, include all important actors in the educational process and to respond to their real needs); decentralized, efficient and transparent; hires educated, reflective, creative and motivated professionals; offering quality curriculum; promotes a culture of evaluation, self-evaluation and continuous development of the school; fosters equity, tolerance and constructive communication; is able to meet all the educational needs and the needs of minority and marginalized groups and includes the perspective of lifelong learning.

In this regard, for further professional development of teachers is very important to find themselves in the role of creators of knowledge, those who provide understanding and facilitate the process of learning, rather than a situation in which they passively transferr prescribed and provided ideas and regulations. We will try to illustrate this idea against the experience of the project - Teachers' Attitudes Towards Their Profession (RANON). The aim of the project was to actively involve teachers in thinking about modern trends in education and their role in improving the quality of education and, eventually, to introduce teachers to the possibilities for their self-organizing at the community level, as well as possibilities for empowerment of teachers' associations. The project Teachers' Attitudes towards Their Profession (RANON) took place in several phases. In the first phase, the focus was on examining the characteristics, perceptions and attitudes of teachers that have been used for the design of policies and activities in support of the teaching profession in Serbia.

Based on a survey of teachers' attitudes conducted as part of this project, a publicaion was published Teachers in Serbia: Views on the profession and the education reforms. The results of the research showed that teachers especially indicated that they are insufficiently informed about the reform processes and the basic principles on which these processes are based, and that good communication is not contributed by teacher associations, which often are comprised of subject teachers focusing on subject related matter rather than actions in education as an unified system. This approach to organizing and acting teacher association does not create a favorable climate for the professionalisation of teachers, taking responsibility for change and learning outcomes of students. That is why one of the objectives of the second phase was raising awareness of the teaching profession outside the narrow discipline (i.e. the subject matter) and introducing teachers to the possibilities of organizing at the level of the municipality / city, as well as the possibilities of empowering teachers' associations. As one of the "instruments" which supported that process a Guide for teacher associations was created. That is, the objective of this phase of the project was to support teachers' self-organization, as to facilitate teachers' adoption and implementation of new educational policies and a more active role therein. This was accomplished by establishing five techer

associations in Ljig, Leskovac, Novi Pazar, Backa Palanka and Pancevo. Later, through the next phase of the project, teachers affiliated to the mentioned teachers' associations had the opportunity to be participants of different for them created trainings, through which they built and improved professional capacities in the field of inclusive and intercultural education, media promotion and implementation of action research.

Together with the researchers group of teachers had the chance to deal with all these issues, and then to enter into dialogue with the wider community of teachers and class teachers to the importance of the results obtained, as well as the importance of networking and capacity building in areas identified as important in the current educational policies. In addition, representatives of teachers' associations have acquired knowledge which they have continuously spread in their schools. In several local communities cooperation with parents has been established which resulted in the organization and implementation of joint events and activities. As an end result small action research projects were designed and implemented. Results are to be published, while involvement will be recognized as a form of professional development. Finally, teachers who participated in all the activities mentioned report that in addition to professional empowerment through participation in the project, have realized the importance and acquired the habit of thinking and to plan their own professional development, stretching these actions to own local community and some of them began activities related to the creation, accreditation and implementation of the training developed within the teachers' associations.

Keywords: teachers, agents of change, RANON.

References:

- Fullan, M. 1993. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Pantić, N.; Wubbels, T. I Mainhard, T. (2011). Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkan Countries, *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 2 (May 2011), pp. 165-188
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolphagen, I. H. A. P. and van der Vleuten, C. P. M. (2004). The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education, *Higher Education*, Vol. 48, pp. 253– 68.

THE ANALYSIS OF PREPARATORY PROGRAMS OF EDUCATIONAL LEADERSHIP IN THE WORLD

Dušica Malinićⁱ and Vladimir Džinović
Institute for Educational Research, Belgrade

In order to develop the first Master program of educational leadership in Serbia, the research team of the TEMPUS project "Master Program in Educational Leadership" conducted, among other things, an analysis of the existing programs of this type in the worldⁱⁱ. This paper will first present the characteristics of effective programs of educational leadership obtained by the relevant research studies. After that, we will analyse 14 programs of educational leadership, which we chose as the leading programs in the area of professional development of employees in education.

Studies show that the effective programs of leadership in education are based on research practice providing empirical learning in the real milieu, including peer tutoring, as well as mentor-supervising work (OECD, 2008). More specifically, the key characteristics of effective programs include:

- *Targeted recruitment* of teachers who demonstrate potential in the field of leadership (Darling-Hammond et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2010).
- *The curriculum based on standards* that emphasizes the role of a pedagogical leader, organizational development and change management (Davis et al., 2005; Sanders & Simpson, 2005).
- *Student-centred learning and problem-solving approach to teaching* which integrates theoretical and practical knowledge and encourages contemplation (Bush and Glover, 2003; Darling-Hammond et al., 2010).
- *Learning based on practice* (Darling-Hammond et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2010; Davis et al., 2005).
- Structured and ongoing *mentoring and supervision* as a form of professional support (Darling-Hammond et al., 2007; Darling-Hammond et al., 2010; Hobson, 2003; Luck, 2003).
- *Alignment of the learning content and activities to the individual and the school development plan*, as well as to the contextual factors that influence the practice (Huber, 2004; Moorman, 1997).
- *The partnership between universities and schools, schools and districts* with a clear vision of the common focus on instructional innovation (Darling-Hammond et al., 2010; Davis et al., 2005).

For the purposes of our study, we analysed the following programs of educational leadership:

ⁱ malinic.dusica@gmail.com

ⁱⁱ More about the program can be seen in the report that has emerged as a result of the project "TEMPUS Master Program in Educational Leadership" (Ed Lead) 543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-JPCR.

- Master of Educational Management - Netherlands School for Educational Management (NSO), The Netherlands;
- Master of Management Education - Maastricht School of Management, The Netherlands;
- National Professional Qualification for Headship and National Professional Qualification for Senior Leadership - National College for Teaching and Leadership, The United Kingdom;
- Scottish Qualification for Headship - Western Consortium, The United Kingdom;
- MEd Educational Leadership - The University of Buckingham, The United Kingdom;
- Master of Arts in Education, with a Specialization in Educational Leadership - The University of Jyväskylä and the Institute of Educational Leadership, Finland;
- Master program for educational leadership - Hungarian-Netherlands School of Educational Management (HUNSEM) at University of Szeged, Hungary;
- Policy and Educational Management program - Faculty of Psychology and Education Sciences, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza", Romania;
- Headship License Program - National school for leadership in education, Slovenia;
- Master of Science in Education: Educational Leadership - Niagara University, Canada;
- The Principal's Qualification Program - Ontario College of Teachers, Canada;
- The School Leadership Program for Principal Licensure Strand - Graduate School of Education at Harvard University, USA;
- Master of Educational Leadership - Australian Catholic University, Australia.

The criteria by which we analysed the above-mentioned programs are: a) length of the program, b) whether they are offered as complete (full time option) or partial (part-time option), c) target group, d) program content and e) who carries out the program.

The length of the programs varies considerably from country to country or region, and ranges from six months to five years. However, most programs last one-two years. The programs mainly involve the study to be completed within a strictly specified time. However, some programs offer participants the ability to prolong the time significantly until graduation. For example, for the Scottish Qualification for Headship - Western Consortium, it is common to be completed in two years, but participants are optionally offered the possibility to extend the study to five years.

The largest number of analysed programs are offered as *complete* (full-time option), which means that students must attend all plan envisaged modules or courses, as well as pass the final exam. The example of the program that allows *partially* studying (part-time option) is the Master of Educational Management - Netherlands School for Educational Management (NSO). The program envisages

participants to be able to take particular courses in accordance with specific professional needs, without having to defend their master thesis.

According to the *target group*, analysed programs can be divided into two groups. One group includes master programs intended solely for principals, future or current ones. In other words, these programs provide the formal requirements for the position of Principal (in countries/regions where there is such formal requirement) or provide additional knowledge and skills needed for individuals who already serve as Principals. The second group consists of programs aimed at different positions of leadership in education. For example, the School Leadership Program for Principal Licensure Strand - Graduate School of Education at Harvard University is designed for individuals who have experience in managing the school and experienced teachers who see themselves as principals, vice principals or as educational leaders in school districts.

Content analysis showed that the modules and courses that make up the programs could be thematically classified into areas that are shown in Table 1.

Table 1. Curricular themes

Thematic areas	The content of modules and courses
Theories of leadership	Organizational theories, general leadership theories, the value aspect of leadership
Educational leadership	Theories of educational leadership, school management, leadership skills in school, developing a school leadership culture, administration in education
Educational policy	Theories of educational policy, international perspective of educational reforms, policy of intercultural education, efficiency and evaluation of public education
Leading development of organization	Running a school as an organization, change and innovation management at school
Quality management	Ensuring quality standards at school, school self-evaluation
Teaching and learning improvement	Managing improvement of teaching, instructional supervision, pedagogical leadership
Management of curriculum	Curriculum planning, development curriculum, curriculum policy
Leading professional development of employees	Policy of professional development, human resources development in education, management of staff, effective team management, managing interpersonal relationships
Law and Finance	Educational legislation, legislation of labor relations in education, financial and administrative management of school
Research and Evaluation	Using research for the advancement of education, research and development of teaching, methodology of educational research, developing academic skills
Inclusion Management	Implementing special educational changes, the availability

	of education for all
Management of partnerships	Effective partnership, cooperation with the local community, public relations
Leadership in Practice	Practical projects in school leadership, managing projects at school, implementing the theory of educational leadership in practice

When it comes to "providers" of educational leadership programs, there is a possibility that one institution is implementing a program (either a university or a national institution in charge of preparing principals). Another option is that the consortium of institutions is implementing the program, such as for example: The Western Consortium and the University of Jyväskylä in cooperation with the Institute of Educational Leadership.

Based on the analysis of effective programs characteristics, it can be concluded that a number of international experiences show that formal education of principals is important, and that there is a tradition of systematic preparations of educational leaders in the world. This suggests the need for this area to be paid more attention to in our educational system, in order to provide more efficient and better leadership in our schools.

References:

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. Full Report.* National College for School Leadership.

Davis, S., L. Darling-Hammond, M. LaPointe and D. Meyerson (2005). *Review of Research, School Leadership Study: Developing Successful Principals,* Stanford Educational Leadership Institute, commissioned by the Wallace Foundation, Palo Alto, CA

Darling-Hammond, L., M. LaPointe, D. Meyerson, M.T. Orr and C. Cohen (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs,* Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Palo Alto, CA

Darling-Hammond, L., D. Meyerson, M. LaPointe, M. T. Orr (2010). *Preparing Principals for a Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs,* John Wiley & Sons, Inc., San Francisco, CA.

Hobson, A. (2003), *Mentoring and Coaching for New Leaders,* National College for School Leadership, Nottingham.

Huber, S.G. (2004), *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries,* Taylor & Francis Group, London.

Luck, C. (2003). *It's Good to Talk: An Enquiry into the Value of Mentoring as an Aspect of Professional Development for New Headteachers,* National College for School Leadership, Nottingham, England.

Moorman, H., (1997). *Professional Development of School Principals for Leadership of High Performance Learning Communities,* the preliminary report of the

DanforthFoundation Task Force on Leadership of High Performance Learning Communities,dated 20 September 1999. Excerpts viewed 8 January 2008, at www.elead.org/principles/principal.asp.

OECD (2008). *Improving School Leadership*, Vol. 1: Policy and practice, OECD, Paris.

Sanders, N. M., & Simpson, J. (2005). *State policy framework to develop highlyqualified administrators*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

QUALITY OF MENTORING: KEY DETERMINANTSⁱ

Nada Polovinaⁱⁱ

Institute for Educational Research, Belgrade

The old practice of mentoring, long present in a variety of different professions, from the late 1970s becomes a „fresh“ research topic. Over the last thirty years mentoring becomes prominent mode of professional development for new teachers or teachers in the early stages of career development. The popularity of the theme is indicated with broad scope of literature dealing with different aspects and different forms of mentoring. As Bozeman and Feeney (2007) stressed that this broad scope of literature characterizes focus on the instrumental (mentoring as a tool for achieving institutional and individual goals) and neglects the explanatory (the problem of defining mentoring and founding the theory of mentoring). In this regard, although it is believed that mentoring is a suitable framework for the professional development of high quality, it is the issue of quality of mentoring that is almost symbolically present in the relevant literature.

When it comes to the educational sector in Serbia, in the various reform initiatives during the last two decades, the concept of mentoring is gaining in importance, followed by the publication of a small number of articles and publications that discuss the basic components of mentoring (Polovina, 2009) and tend to specify instructions for practice (*Mentor and trainee: a guide for teachers, educators and professional associates*, 2012). Also, the issue of mentoring is field of activities of the Institute for the Improvement of Education. In our professional community parallel with emphasizing the importance of mentoring efforts occurs to improve quality of education as a whole as well as quality of teachers' professional development- but there hasn't been an articles dealing with the issue of quality of mentoring. In that respect, the significance of this paper is in opening the theme, and our goal is to offer initial setting for further theoretical and empirical considerations about the quality of mentoring.

WHAT DETERMINES THE CONSTRUCT "QUALITY OF MENTORING?"

A small number of papers devoted to issues of quality of mentoring is not surprising because it is a very complex subject whose analysis assumes previous compliance of scientific communities at least in regard to defining the concept of mentoring. The researchers in this field agree that in the literature there is no single accepted

ⁱ Papers is product of work on projects "Improving the Quality and Accessibility of Education in Modernization Processes in Serbia" (No. 47008) and „From Encouraging Initiative, Cooperation and Creativity in Education to new Roles and Identities in Society“ (No. 179034) whose realisation is financed by the Ministry of education, science and technological development of Republic of Serbia (2011-2015).

ⁱⁱ npolovina@ipi.ac.rs

definition of mentoring, as well as there is no clear definition of whom or what constitutes a quality of mentor (Bonura, 2006: 5). Instead, there are numerous idealized norms whose fulfillment is associated with the subsequent quality of teacher/protégé work, which is, at the same time, an indicator of successful - "effective mentoring" (Allen et al., 2006). What problematizes this indirect (and implicit) method of determination of the quality of mentoring is the question: is it possible that mentoring characterized by quality and one that is not characterized by quality could give equally favorable/effective (the latter quality of protégé work) and unfavorable/ineffective (the latter of substandard of protégé work) outcomes. We share the opinion of those authors who believe that this is possible (Allen et al., 2006; & Bozeman, Feeney, 2007) and that meeting the formal program characteristics and structural benchmarks of mentoring arrangement (including support based on the quality of relationship) does not guarantee that the mentoring happened i.g. that key element in the process of mentoring had happened - knowledge transfer in the field of knowledge that is the subject of mentoring (e.g. - language learning). Our discussion of the quality of mentoring issue starts from the definition of mentoring offered by Bozeman and Feeney (2007: 17): mentoring is "a process for the informal transmission of knowledge, social capital, and psycho-social support perceived by the recipient as relevant to work, career or professional development; mentoring entails informal communication, usually face-to-face and over a sustained period of time, between a person who is perceived to have greater relevant knowledge, wisdom or experience (the mentor), to a person who is perceived to have less (the protégé)". In our view, the term "mentoring" refers to what happens during the mentorship arrangements in terms of situation-process educational contributions of mentoring arrangements to future work of protégé as well as mentor. We will use term "quality of mentoring" to denote special / distinguishing properties that make mentoring experience valuable as well as distinct in relation to other arrangements and forms of learning, other types of relationships that is characterized with guidance and support to professional development.

KEY ASSUMPTIONS OF THE QUALITY OF MENTORING

Based on review of relevant literature and years of personal experience in mentoring, we have singled out three entries we think of as assumptions of quality of mentoring: (1) quality of the informality of the mentoring process, (2) the specific nature of learning process, and (3) congruence of characteristics of the paradigmatic framework of mentoring with actual specific capacities of school environment.

Quality of the informality of the mentoring process is based on the quality of the informality of mentor - protégé relationship, but is more than that. Namely, regardless of how the mentoring arrangement is initially established (spontaneous or formally organized), to achieve the quality of mentoring it is important that mentor and protégé develops informal relationship (genuine acceptance, reciprocity in respect) as it: encourages motivation for learning and sustainability of knowledge

improvement process; creates conditions for a synergy of individual development needs of both protégé and mentor; intensifies the career and psychosocial support that mentor provides to protégé; creates preconditions for open and sincere dialogue and developing self-reflectivity; contributes to transgenerational process of construction of the professional identity and significance of the profession. The indicators of quality of the informality of the mentoring process are both mentor's and protégé's satisfaction with the mentoring relationship as well as their perceptions of mutual benefits in the segment of professional development that is central to the mentoring arrangement (the core content of mentoring).

The specific nature of the learning process. The learning process is a central aspect of mentoring and its specificity is "produced" by interaction of program and time frame of mentoring (formal aspect of the arrangement) and recommended informality of mentoring relationship. Thus, the process of learning and transferring knowledge has characteristics that complementary "bound" formal elements (referral to regulations, literature, etc.) and informal learning in daily life and work in school (observational learning and learning by model, reflection and review as one goes along, as well as learning that takes place in planned and unplanned conversations). Such positioning of the learning frame opens up possibility that the amount of learning and knowledge which protégé gain based on stimulation and engagement of mentor (creates a challenging learning environment - a situation, contents, learning from mentor and learning with mentor) and the amount of learning and knowledge protégé achieved independently of the mentor's engagement can vary significantly. We consider that one indicator of quality of mentoring is change in the amount of learning from the mentor's experience (present at the beginning) and learning of protégé from their own experience during the mentoring (present on the end). Bozeman and Feeney (2007) raises the question: What part of the knowledge communicated in a mentoring arrangement really is "mentoring" and what part is not, and suggests that it is difficult to assess when direct training turns into a mentoring relationship, as well as that through the framework of mentoring could be transmitted information which protégé did not require (such rumors) and/or which are irrelevant for protégé's professional development. The fact that mentoring program and arrangement exists does not mean that mentoring will happen in terms of expected learning process, consider Allen and colleagues (2006). *The paradigmatic framework of mentoring and reality of the concrete school environment.* Mentoring system (mentor, protégé, program, time) functions in specific reality of concrete school environment (culture of the school - beliefs, values, expected behavior), whose influences neither mentor nor protégé cannot avoid or disregard. In concrete school environment there are other experienced practitioners whose approach to work and understanding of good practice can, more or less, be different than approach and understanding mentor offers. Through implicit or explicit evaluation and feedback the impact of these practitioners can affirm or undermine the lessons learned in the mentoring relationship, which can fragment, confuse and/or frustrate protégé. Part of this

multiverse need not and cannot be avoided, but it is important for the quality of mentoring implementation in a specific school that messages related to professional learning that protégé receives both inside mentoring system and in the broader school context are coherent.

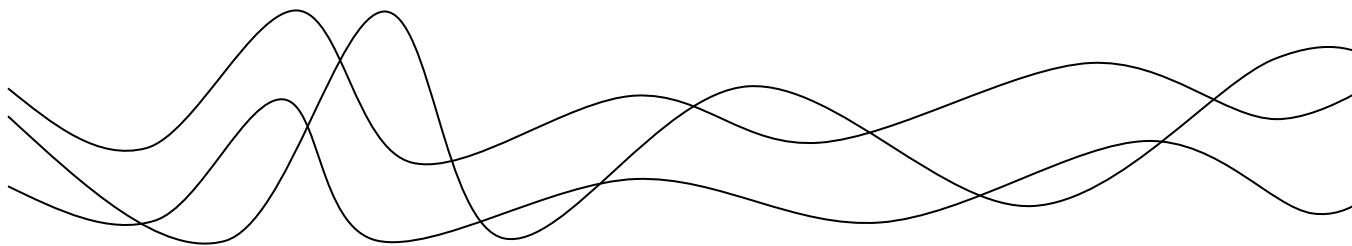
IMPLICATIONS FOR PRACTICE

It is important that future mentors become aware of the importance of quality of informality of mentoring relationship and processes of mentoring when they (re)consider their readiness for taking over the role mentors. Also, for those who organize mentoring arrangement it is important to create the prerequisites concerning mentor-protégé relationship (organizing possibilities for mentor-protégé matching), and to design formal programs in a way that best simulates an informal mentoring process. If we want to contribute to the quality of learning through mentoring, it is important that future mentors preparation for the role enactment includes differentiation between what mentoring is in respect to knowledge transfer from what mentoring is not ("recipes", unproved statements and "gossiping"). Also, in designing the mentoring programs, a good balance between the structure (mandatory part of a specific protocol) and openness to more or less unplanned experiences (opportunities for protégé to "immerse" in the events and activities) can contribute to quality of learning since it give opportunities to protégé to gain experience through learning from/with mentor and through learning independently of mentor. The quality of the learning process that is achieved through mentoring can be improved if at the school level experienced practitioners collaborates in establishing of a certain levels of consensus regarding the basic principles of good practice as principles that should be promoted through mentoring.

Keywords: quality of mentoring, informal mentoring process, knowledge transmission, school environment.

References:

- Allen, T.; Eby, L.; Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, Vol 91(3), 567-578
- Bonura, S. (2006). As Mentoring Flourishes, So Does the Intern. *Journal of School Counseling*, ERIC Number: EJ901144, Retrived (20.08.2015) from: <http://www.jsc.montana.edu/articles/v4n8.pdf>.
- Bozeman, B. Feeney, M. K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique, *Administration & Society*, vol. 39 no. 6, 719-739
- Polovina, N. (2009). Mentorstvo kao oblik profesionalnog razvoja nastavnika: tradicionalni i moderni pristup. *Nastava i vaspitanje*, vol. 58, br. 4, str. 579-592
- Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju (2012). *Mentor i pripavnik: vodič za nastavnike, vaspitače i stručne sardnike*. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd.



CURRENT TRENDS OF DEVELOPMENT OF LEADERSHIP IN EDUCATION IN SERBIA

EDUCATIONAL LEADERSHIP STANDARDS: CONTENT DOMAINSⁱ

Slavica Ševkušićⁱⁱ

Institute for Educational Research, Belgrade

Educational leadership is one of the priority topics nowadays, because it is recognized that schools require effective leaders if they are to provide the best possible education for their students. This is because of the widespread belief and research based-evidence that the quality of leadership makes a significant difference to school and student outcomes (Hallinger & Heck, 1996; Scheerens, 2012; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). With the increasing complexity of demands on school leaders, many educational systems have described the knowledge, skills, attitudes and practices of school leaders in sets of standards. In Serbia, Standards for competences of leaders of educational institutions have been defined in 2013 (*Službeni glasnik RS*, br. 38/2013). Generally, standards identify school leader's core roles and functions and set out the levels of performance for their competences (Pont, Nusche & Moorman, 2008). In this paper, some key questions related to educational leadership standards are considered: what is their main purpose, which are general features of well-written standards and what is included in standards, ie. which domains of content are presented in. As the examples of different approach to defining content domains, we analyze and compare sets of standards from five countries (Canada, England, Scotland, Australia and Serbia).

WHAT ARE STANDARDS AND WHAT IS THEIR PURPOSE

The main reason for establishing school leadership standards is to increase the effectiveness of the professional preparation and development for school leaders. According to Ingvarson *et al*, (2006: 32) standards can be defined in at least two ways: (1) flags that define professional principles and values, and (2) tools for measurement, in that they provide the context of shared meanings and values that is necessary for fair and reliable judgement. The first definition is relevant for defining the standards' content domains. In its sense, writers of leadership standards would aim to arrive at a consensus on the principles that drive practice and guide professional relationships. It is about shared ideals and values that are most important for the profession. Standards for school leaders, like those for classroom teachers, ultimately rest on professional norms and values about what kinds of learning is valued in a society. Therefore, standards developers need to articulate a vision of quality learning that will guide their more detailed work of

ⁱ Papers represent a product of work on the project "Improving the Quality and Accessibility of Education in Modernization Processes in Serbia" (No. 47008) whose realisation is financed by the Ministry of education, science and technological development of Republic of Serbia (2011-2014).

ⁱⁱ ssevkuasic@ipi.ac.rs

describing what teachers and school leaders should know, believe and be able to do to provide opportunities for that kind of learning. Content domains describe the nature and scope of a professional's work; they set out the main areas of practice. For example, Leithwood's four core leadership practices are often illustrated as part of the content domains of school leadership standards: *Setting Directions*, *Developing People*, *Re-designing the organization* and *Leading the instructional program* (Leithwood & Jantzi, 2005). As the research indicates that these core practices are related indirectly to student achievement, it is possible to argue that, as standards, they have content validity.

According to literature on educational leadership, general features of well-written standards are: (a) the standards point to large, meaningful and significant "chunk" of a school leader's work rather than micro-level competencies or personality traits; (b) the standards are context-free; this is in the sense that they describe a practice that most agree accomplished school leaders should follow no matter where the school is; (c) the standards are non-prescriptive, ie. they do not prescribe how the standards are to be met, allowing for diversity and innovation; (d) the standards should be assessable; it means that it is possible for school leaders to assemble the kinds of evidence over time to show that they met some standard. Additionally, what is important is that the process of establishing the standards be open, rigorous, objective and subject to ongoing review and improvement (Ingvarson *et al*, 2006; Louden & Wildy, 1999).

THE EXAMPLES OF SETS OF STANDARDS FOR LEADERS IN EDUCATION: CONTENT DOMAINS

For the purpose of this paper, we selected sets of standards from five countries to provide illustrations on what is included in the standards and how the standards are organized: Canada (*The Ontario Leadership Framework*), England (*National Standards for Headteachers*), Scotland (*Standard for Headship*), Australia (*Western Australia's Leadership Framework*),ⁱ and Serbia (*Standards for Competences of Leaders of Educational Institutions*). The main selection criteria for set of standard are to be operationalized. We provide the table (*Table 1*) with description of the standards structure in each of the five systems. (The content domains put in the table for the purpose of comparison, so they don't follow the order from the original frameworks).

The content domains of each system above expand into specific knowledge, skills, dispositions, professional qualities, values, practices or actions. For example, in England's revised National Standards for Headteachers (2004) the domain "Developing Self and Working with Others" is operationalized such as: *knowledge* about, for example, strategies to promote team development; *professional qualities*,

ⁱ The data on four set of standards are provided from the: *Improving school leadership in central Europe: final report of the project School Leadership for Effective Learning involving the countries of Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia and Slovenia* (2010).

such as, commitment to shared leadership; and *actions*, such as, regularly reviews their own practice and sets personal targets. In Serbia, the standards have been defined in six domains of leader's work, each being described briefly and accompanied with a list of indicators giving specific and detailed description of a competency. For example, the content domain named „Monitoring and improving the work of employees“ is operationalized by following competencies: *Planning, selecting and employing the staff, Professional development of the staff, Improving staff relations, Evaluating work results, motivating and rewarding the staff.*

Table 1: Content domains of standards for school leadership: five example

Ontario	England	Western Australia	Scotland	Serbia
Setting direction	Shaping the future	Policy and direction		
Leading the instructional program	Leading learning and teaching	Teaching and learning	Lead and manage learning and teaching	Managing educational process in a school
Building relationships and developing people	Developing self and working with others	Staff	Lead and develop people	Monitoring and improving the work of employees
Developing the organization	Managing the organization	Resources	Use resources effectively	Planning, organising and monitoring the work in these institutions
Securing accountability	Securing accountability			Ensuring Law is respected in the institution's functioning
				Financial and administrative management of the work in these institutions
	Strengthening community	Partnerships	Build community	Developing cooperation with parents, management bodies, a representing trade union and with the wider community
			Lead change and improvement	

The analysis of the content domains shows that, although the five standards systems represent different contexts and the names of components slightly differ, there is considerable similarity in the way in which each set of standards described the core features of effective leadership practice. Additionally, the five standards systems also shared these common purposes: (a) they focus on improvement of student learning outcomes; (b) clarify expectations about school leadership for all those affected by it (e.g. students, staff, parents, and policy makers, etc.); (c) provide a framework for professional development; (d) provide a framework for self reflection and assessment of leaders. Discussing the different approaches to defining standards for leaders, Ingvarson *et al.* (2006: 13) note it is obvious that long lists of competencies appear to be a thing of the past, and far fewer top level organizers are used in the systems reviewed. However, a more detailed analysis of standards content raises important questions: is it possible for one person to meet all standards, and to what level of performance is that possible?

CONCLUSION

Establishing of educational leadership standards is a necessary condition for ensuring quality education. The analysis of standards content from different country shows that they clarifies core leader practices in a similar way and with the purpose to help leaders to understand how to improve their own competences if they want to play an important role in improving their school. Bearing in mind, that the main reason of establishing educational leadership standards is to increase the effectiveness of the professional development of school leaders, education policy makers in Serbia should intensify their efforts towards the creation of appropriate programs for the professional preparation and development of school leaders in accordance with the standards.

Key words: educational leadership, standards for leaders, standard content domains, competences.

References

- Scheerens, J. (ed.) (2012). *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies* (1-30). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Leithwood, K., S. Louis, S. Anderson, S. & K. Wahlstrom (2004). *Review of Research, How Leadership Influences Student Learning*, Learning from LeadershipProject, Wallace Foundation, New York, NY.
- Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 38/2013.
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., Jackson, A. (2006). *Standards for School Leadership: A critical review of the literature*. Australian Institute for Teaching and School Leadership Ltd.

- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Vol. 1: Policy and practice*. OECD.
- Louden, W. & Wildy, H. (1999). Short shrift to long lists: An alternative approach to the development of performance standards for school principals, *Journal of Educational Administration*, Vol. 37 No. 2, 1999, pp. 99-120.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principals role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5–44.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996 to 2005, *American Educational Research Association (AERA)*. Montreal, Canada
- Improving school leadership in central Europe (2010): *Final report of the project School Leadership for Effective Learning involving the countries of Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia and Slovenia*.

CHARACTERISTICS OF HIGH QUALITY DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL LEADERSHIP AND LEADERS

Stefan Ninkovićⁱ, Olivera Knežević Florić
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

The research has shown that direct and indirect effects of leadership are a factor that significantly explains the differences in the achievements of pupils from different schools (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). In line with these empirical findings, there is an affirmation of the demand for professional training and development of leaders in the educational institutions in numerous countries around the world (Bush, 2008). The main objective of the paper is to consider the importance of experiential orientation of the educational leadership and leaders development by analyzing the existing theoretical considerations and results of empirical studies.

RECAPITULATION OF GENERAL POINTS

Based on the fact that leadership is not an individual phenomenon, but a relational process, the academic observations consistently insist on the distinction between leadership development and individual leader development (Day & Harrison, 2007). While the development of leaders relates to the creation of human capital, namely knowledge, skills, abilities and attitudes of individuals in the role of formal leaders, the concept of leadership development prioritizes generating social capital in a team or an organization. In both cases it concerns the internalization and relational recognition of the leadership identity (Ely, Ibarra, & Kolb, 2011).

Since the development of leaders and leadership takes place in the context of lifelong learning, the key issue is the recognition of adult learning specificities. Taking into consideration differences between adults and young pupils, it is important to take into consideration the elements related to the purpose of learning, self-awareness and different roles, life experience, readiness to learn and learning orientation (Vizek Vidović & Vlahović Štetić, 2007). As a consequence of mentioned elements, it is evident that different models of situational, reflective and experiential learning are appropriate for the development of leaders and leadership in education.

Taken as a whole, it is possible to notice two dominant approaches in the analysis of the educational leaders and leadership development: the competencies perspective and the practice perspective (Carroll, Levy, & Richmond, 2008). According to the paradigm of practice, the leadership is learned through experience to the extent that it has been learned (McCall, 2010). This is also supported by the results of studies of the expertise development according to which reaching the

ⁱ stefanninkovic985@gmail.com

highest level of professional achievement involves about 10 years or 10 000 hours of practical experience (Ericsson & Charness, 1994). The results converge to the conclusion that it is not likely that someone will become a leader only on the basis of participation in the educational program or a series of workshops and seminars.

Basically, the logic of practice is contrasted to the discourse of competencies that is characterized as "ubiquitous" (Bolden & Gosling, 2006). The unjustified approach to the development of leaders in education, in a way that the individual competencies are placed in the center of attention, emerges from a number of limitations of the concept of competence itself related to: 1) excessive breakdown of the leader's role, 2) impossibility to identify universally effective set of knowledge, skills and attitudes, regardless of the context characteristics, 3) focus on the present and past professional requirements, and not on the future ones, 4) overemphasis of the measurable sets of behavior, neglecting the moral and relational aspects of leadership (Bolden & Gosling, 2006).

DEVELOPMENT OF LEADERSHIP AND LEADERS IN EDUCATION THROUGH PRACTICE

The conceptualization of the contents of educational or developmental programs aimed at leaders in education involves a clear definition of their roles. T. Bush (2008) reports that, from the substantial point of view, the national programs for the development of leaders in education are very similar worldwide. Most courses focus on transformational and pedagogical leadership, incorporating topics such as administration, law and finance, teachers' professional development, and relationships with parents and the local community. Results of comparative international empirical studies show a shift of focus from the content to the process of developing leaders in education (Bush, 2008). However, it is not possible to directly conclude from the existing studies how the process should look like. Answers to the question of the extent to which activities, their didactic and methodical presentation, the level of structure and socio-cultural characteristics influence the quality of development of leadership in education development, imply further empirical research.

As it has been already indirectly suggested, there are many factors which determine the quality of development of leaders and leadership (Day, Fleenor, Atwater, Sturm & McKee, 2014). Basically, some of the most important factors are mentoring and tutoring, action learning, the concept of "360 degrees" evaluation, etc. It is important to emphasize that each of these factors is based on experiential learning.

The interest in the mentorship role in the programs for development of leaders has a long history. Some significant benefits of mentoring are vicarious learning, economic viability and simultaneous encouragement for the development of novices and mentors (Lester, Hannah, Harms, Vogelgesang, & Avolio, 2011). However, in addition to the indicated benefits, a number of questions are imposed from the pedagogical perspective. How to choose mentors? How much is appropriate duration of the mentoring relationship? Who defines the goals of

mentoring? These are the dilemmas to which the future research should offer answers.

The concept of "360-degree" evaluation means to gather feedback on the effectiveness of leaders from various sources, such as colleagues, followers, superiors, or external actors (Ely, Ibarra, & Kolb, 2011). A special attention is paid to similarities and differences between estimates provided by various members of the organization, as well as to the relationship between the assessment and self-assessment of leaders. This concept is based on the assumption that the feedback on current and future leaders enables the development of self-reflexivity, awareness of one's own impact on others, and identification of a field for further advance training.

Shamir and Eilam (2005) have conceptualized a narrative approach to the development of authentic leaders. The authors argue that personal narratives or life stories enable the construction, reconstruction and deconstruction of the leaders' identity. Life stories contain implicit answers to the questions "Why do I want to become a leader?" and "How do I become a leader?" (Shamir & Eilam, 2005). Although this standpoint implies that the development of leaders is a spontaneous process, it does not mean that it should not be supported and directed.

Based on the insight that the leadership and management are primarily practical activities, the experiential (action) learning has been implemented in many educational programs for leaders in education. Experiential learning emphasizes the continuous process of the experience transformation and application of relevant knowledge to solve problems. Compared to traditional models of teaching, action learning greatly develops the awareness of the purpose and object of learning, professional competences of problem solving, decision-making capacity, application of knowledge in practice, and social liability for complex social issues (Knowles, 1998, according to: Vizek Vidović & Vlahović Štetić, 2007).

CONCLUSION

As it has been suggested in the paper several times, the development of leaders and leadership in education is a multilayered phenomenon. Individual development of leaders is a point of reference, but it is necessary to develop leadership in teams and groups that work in education. Despite the fact that previous empirical research could have only an approximate meaning and function (Biesta, 2007), one of the essential characteristics of the high quality development of leadership and leaders in education is a practical orientation.

Keywords: leaders in education, leadership development, experiential learning.

References:

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.

- Bolden, R., & Gosling, J. (2006). Leadership competencies: time to change the tune? *Leadership, 2*(2), 147-163.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Carroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: challenging the competency paradigm. *Leadership, 4*(4), 363-379.
- Day, D. V., & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review, 17*(4), 360-373.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly, 25*(1), 63-82.
- Ely, R. J., Ibarra, H., & Kolb, D. M. (2011). Taking gender into account: Theory and design for women's leadership development programs. *Academy of Management Learning & Education, 10*(3), 474-493.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American psychologist, 49*(8), 725-747.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management, 28*(1), 27-42.
- Lester, P. B., Hannah, S. T., Harms, P. D., Vogelgesang, G. R., & Avolio, B. J. (2011). Mentoring impact on leader efficacy development: A field experiment. *Academy of Management Learning & Education, 10*(3), 409-429.
- McCall, M. W. (2010). Recasting leadership development. *Industrial and Organizational Psychology, 3*(1), 3-19.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 395-417.
- Vizek Vidović, V., & Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih. *Ljetopis socijalnog rada, 14*(2), 283-310.

EDUCATION OF PRINCIPALS OF PRESCHOOL INSTITUTIONS, PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL FOUNDED ON EVIDENCES

Jelena Radišićⁱ, Institute for Educational Research, Belgrade
Dejan Stanković, Centre for Education Policy, Belgrade
Dušica Malinić, Institute for Educational Research, Belgrade

Over the last decades it has been recognised in countries world wide that schools need to be managed by individuals trained in the domain of leadership. A large number of research findings suggest that effective leadership is important not only for the students' learning outcomes, but also for the improvement of schools in general, (Leithwood et al., 2004; Marzano et al., 2005; McTighe & O'Connor, 2005; Waters et al., 2003).

Despite the fact that the Strategy for Development of Education in Serbia until 2020 recommended building a system specific training for directors and taking into account the success of the training in the selection of future principals of all educational institution (p. 11, Official Gazette of RS, 107/2012), and that the National Education Council 2013 adopted the standards of competence for principals of the institution of education (Official Gazette of RS, 38/2013), an adequate support for the professional development of principals is yet to be built. Starting from the assumption that to build the same is necessary to examine the real needs of principals, within the framework of the TEMPUS Project Leadership Master's Program in Education (Master's Program in Educational Leadership, 543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-JPCR), in May and June 2014 a survey was conducted which was aimed to investigate the perception of employees in education about the competence and professional development of school leaders.

METHODOLOGY

The study included 200 principals from school all over Serbia (129 principals of primary schools and 71 secondary school principals), in order that the needs for improving the competence of principals are examined from their perspective. For this research, among other things, a questionnaire was designed with 82 items, which, to a large extent, relied on indicators in six domains of Standards of competence for principals of educational institutions. The principals were asked to respond on the extent to which they estimated that it is necessary to improve their knowledge and skills needed to better perform managerial tasks, such as monitoring and analysis of student achievement, developing constructive relationships with parents, students, providing a regular and effective self-evaluation of school work and the like. In addition, questionnaires were collected and contextual information about the type of education, work experience and their previous professional training.

ⁱ jradisic@ipi.ac.rs

RESULTS

The results show that compared to the domain one of the Standards - Management of the educational process in schools, on average, 67% of principals believe that they generally need or very much need support to improve their skills and knowledge. The most important tasks in this field, in terms of the need for development are: encouraging teachers to use teaching methods that develop functional knowledge and creativity of students; creating a climate in which children with disabilities are equally involved in teaching and extra-curricular activities; monitoring the implementation of individual education plans and encouraging teachers to respond to the different educational needs of different groups of students. Of the total number of respondents, 75% stated that they were mostly or very necessary to improve their knowledge and skills to the aforementioned tasks.

In the domain II of the Standards - Plan, organize and control institutions 69% of principals believe that they mostly or very much need to upgrade their skills and knowledge in this field. Tasks where these percentages were above 75% are initiating educational projects and pedagogical innovation in schools; strategic planning changes in school; writing proposals for improving schools and encouraging teachers to take greater responsibility for student performance.

Results in conjunction with domain III of the Standards - Monitoring and training of employees indicate that 69% of principals declare that they need additional support in this area. Most need help with the following tasks: keeping abreast of modern trends in management education; planning and monitoring of professional development of teachers and evaluation of the quality of work of employees. As before, more than 75% of respondents place their responses in the "mostly" or "strongly" needs categories when declaring on the issue.

When it comes to developing cooperation (domain IV of the Standards) - principals believe that in this area of work they are coping somewhat better than other areas. The task in relation to which the greatest number observes that they need help is the inclusion of their school in domestic and international projects and cooperation with relevant educational institutions in the country. Also, developing constructive relationships with municipal representatives and with the local community in relation to the development of the school and school needs, it is also a high-priority task on the list.

Domain V of the Standards - Financial and administrative management of the institution is, to some extent, otherwise perceived in relation to other areas. Although the initial analysis of the results suggests that about 70% of principals observe that they need improvement of skills in this area (which is not significantly different with respect to other areas), analysis of item level indicates that half of the tasks in this field is seen as "critical" in regarding the need to improve their own skills. Tasks such as efficient management of school finances, providing funds for the smooth running of the school, effective planning and implementation of public procurement of goods and services in accordance with legal regulations and

familiarity with the legal and accounting matters were assessed as related tasks which the directors of our schools should be significantly greater help.

Results relating to the last standard domain - Ensuring the legality of the institution show that, on average, 68% of principals observe that they generally need or strongly need training in relation to the specific tasks that relate to this field of activity.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

In general, the results indicate that the majority of principals who participated in the survey stated that they generally have or have had a need to improve their knowledge and skills in all areas of competency standards. On average, more than two-thirds of principals (67%) say they usually or strongly need training on the tasks specified in the questionnaire. Although all domains of competences are perceived as areas that require further study, it appears that domains pertaining to financial and operational management of the institution are 'worrying' principals the most. These results suggest that it is necessary to create a mandatory, formal preparation / training for school principals in Serbia in a way that it enables reaching all areas of competency standards for individuals managing educational institutions. This assumes that training for principals should include the following areas: the basics of leadership in education; pedagogical leadership; development and management of human resources; the development of the school as an institution; communication and partnerships; knowledge of the education system and educational policies; law and administration; finance; project management; quality control; research and evaluation.

Keywords: leadership, principals, professional development.

References:

- Leithwood, K., K.S. Louis, S. Anderson, S. and K. Wahlstrom (2004). *Review of Research, How Leadership Influences Student Learning, Learning from Leadership Project*, Wallace Foundation, New York, NY.
- Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia, Mid-continent Research for Education and Learning: Aurora, Colorado.
- McTighe, J. & O'Connor, K. (2005). Seven Practices for Effective Learning. *Assessment to Promote Learning Pages*, 63(3). 10-17.
- Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS*, 38/2013.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020, *Službeni glasnik RS*, 107/2012
- Waters, T., R. Marzano and B. McNulty (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, Mid-Continent Research for Education and Learning, Denver, CO.

COMPETENCE OF THE HEADMASTER TO DEVELOP AND ENSURE THE QUALITY OF SCHOOL OPERATION

Jelena Stamatovićⁱ

Teachers' Training Faculty in Užice, University of Kragujevac

Efficient school management requires leaders with a certain level of knowledge, skills and abilities necessary for this responsible and complex job, new roles that require openness to change, it requires one to accept innovative approaches in all areas of school day-to-day operation, in educational work, openness for transformations and adaptation to new circumstances, as well as to challenges and needs of the environment.

Managing a school represents operational actions, i.e. institutional management. Hebib (2013) states that there are two important and related segments in this process, and they are providing conditions for education realization in the school context, i.e. realization of the defined functions and tasks of the school, and the possibility to innovate and improve the practice in order to improve the quality of school operation.

The role of a headmaster is usually played by teachers, for which they need the leadership skills. A particular emphasis lies in teacher empowerment and their participation in school management and decision-making process (Duke, 2005; Bart, 2001). The particularity of the headmaster's role of a leader is described by the competences he or she must possess.

Regulatory framework of the Republic of Serbia defines competence standards for school headmasters (RS Official Gazette, 38/2013). Standards are given within six areas of the headmaster's job and describe main tasks and competences necessary for efficient school management.

Realizing headmaster competences is the requirement for quality organization and school management. The purpose of the research we conducted was to examine the ways in which headmaster competences are realized in the area of providing and improving the quality of the teaching and learning process at school. Tasks are focused on studying the organizational method of designing and implementing strategic documents at school, which plan school development and improvement; methods of implementing evaluation and self-evaluation processes of school operation and methods of ensuring the quality of teaching and learning at school. The sample consisted of 104 headmasters (73 headmasters of primary schools and 31 directors of secondary schools). The instrument used, Headmaster Questionnaire (HQ) was designed for the purposes of this research and comprised 25 questions classified in several areas: planning and programming headmaster's duties, realizing competences in the field of ensuring and improving the quality of

ⁱ jelena.stamatovic22@gmail.com

the educational process, and developing and encouraging the culture of learning at school.

The requirements for headmaster competences are directed toward ensuring the quality of teaching and the educational process through the use of strategic documents on the development of education. Through open questions, headmasters listed internal strategic documents at their school that they consider important for planning school development. All examined headmasters stated their schools' annual action plan (100%), fewer stated school program (72,30%), school development plan 57,60%, and only few stated the Strategy for Education Development in Serbia (8,20%), whereas headmasters of secondary schools also stated documents within projects they participated in.

The development of school as an institution has several layers: changes at individual level of teachers and headmasters, at school level, and at the level of the school system as a whole (Dalín, 2005). Headmasters assessed (on the scale of 1 to 5) things they consider important as the first step in planning the development of their schools (Table 1).

Table 1. *First steps in planning school activities*

Planning school development on the basis of:	Headmasters of primary schools		Headmasters of secondary schools		Value of t-test
	M	σ	M	σ	
Results of external evaluation	4,631	0,674	4,956	0,213	t=2,55, df=102 p>0,05
Results of self-evaluating school activities	4,254	0,924	4,696	0,504	t=1,329, df=102 p>0,05
Analysis of pupils' needs	4,526	0,758	4,684	0,437	t=1,338, df=102 p>0,05
Analysis of the needs of teachers and staff	4,292	0,627	4,487	0,615	t=0,583, df=102 p>0,05
Strategy for Education Development in Serbia	3,481	1,107	4,191	0,518	t=0,096, df=102 p>0,05

Mean values of headmasters' assessments show that the development should be planned primarily on the basis of the external evaluation, the second place belongs to pupils' needs, in the opinion of primary school headmasters, whereas headmasters of secondary schools give precedence to the results of the self-evaluation of school activities. Strategy for Education Development in Serbia occupies the last place, in other words, it is not a priority in planning the development of one's school. The values of the t-test show that there is no statistical difference between the assessments of primary school headmasters and

secondary school headmasters, although the mean values of secondary school headmasters are somewhat greater than the values of their primary school colleagues.

One of the tasks of the headmaster within his/her pedagogical and instructional work is to deal with the quality of teaching. When they were asked an open question about the way in which they estimate the quality of teaching, primary school headmasters stated the following methods: direct insight into teaching by visiting classes, assessment based on student achievement, assessment based on the results of the external evaluation and the results of the self-evaluation of the school activities in the field of learning and teaching. Headmasters of secondary schools stated: student achievement at school and in competitions, results of the self-evaluation of the school activities and direct insight into teaching

Examined headmasters estimated the benefits of self-evaluation of school activities like this: most headmasters, 61(58,65%), believe that teachers are those who have the benefit from self-evaluation, 33 (31,73%) headmasters believe that self-evaluation is also useful for school development and 10 (9,62%) headmasters believe that self-evaluation doesn't significantly benefit school operation.

One of the questions referred to the way in which headmasters encourage teachers to implement and promote innovations in their work, for the purpose of improving the quality of the teaching process. The results are the following: 58 (55,77%) headmasters monitor the implementation of knowledge from the seminars attended by teachers by visiting classes; 60 (57,69%) headmasters encourage the exchange and promotion of innovative knowledge at teachers' councils and 62 (59,61%) headmasters promote teachers who implement innovations in their work.

In planning the development of their school, headmasters consider that those strategic documents that correspond to the regulatory requirements are important, fewer of them adhere to the Strategy for Education Development. When planning the development of their school, they start from the results of external evaluators and self-evaluation of the school operation. Many headmasters believe that innovations should be encouraged, promoting them in various ways. Headmasters assess the quality of teaching based on pupil achievement, results of external evaluations of the teaching process, personal insight into teaching, but not on the way in which the teaching process is evaluated, evaluation methodology, things they consider important in the evaluation of teaching. Headmasters mostly believe that implementing self-evaluation benefits teachers and the development of their school, although there are those who don't see any benefit of this process, despite the headmaster competence standards, especially in the field of ensuring the quality of school operation. Headmaster competences should be developed through various programs of professional development,

but also, stricter selection criteria and prior competence-testing, before winning the position of a school headmaster, would contribute to better competences.

Keywords: competences, headmaster, quality of school.

References:

- Arsić, M. (2000). Direktor škole i kvalitet obrazovanja. *Pedagogija*, God. 55, br. 3/4, 442-444.
- Barth, R.S. (2001). *Teacher leader*, Phi Delta, Kappan, Vol. 82, No 6F, 443-450. Retrieved on May 2, 2009. from <http://www.edst.educ.ubc.ca/courses/EADM532/Barth.pdf>
- Dalin, P. (2005). *School Development – Teories and Strategies*. An International Handbook. London and New York: Continuum.
- Duke, K.E. (2005). *Principals' practices regarding teacher participation in school decisionmaking*. Retrieved on May 2, 2009. from <http://cehd.umn.edu/EdPA/licensure/leader/2006Summer/KarenDuke.pdf>
- Pavlović, B. (2008). Izazovi liderske uloge nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. God. 47 , br. 2, 388-402.
- Pravilnik o standardima kopetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 38.
- Stamatović, J. (2015). *Kvalitet i samovrednovanje rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju

PROFESSIONAL PREPARATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS IN SERBIAⁱ

Danijela S. Petrovićⁱⁱ

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The Teaching and Learning International Survey – TALIS, implemented by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) is the most comprehensive international study of teaching processes and teaching practices. The first TALIS survey was conducted in 2008 in 24 countries. The second cycle of TALIS survey, implemented in 2013, was participated by 34 countries (24 OECD countries and 10 partner countries, including Serbia). Examining the conditions in which learning takes place and the conditions in which school teachers and principals around the world work ensures the new policy in the field of education to be based on a reliable and valid empirical data and thus provides a more effective teaching and learning in schools (OECD, 2014).

This paper presents the results pertaining to the professional preparation and professional development of primary school principals in Serbia, obtained under the TALIS 2013 survey. Its aim is to contribute to efforts to improve the system of professional preparation and professional development of leaders in education in Serbia and point to possible directions of their further development. Given that it is the international survey, data for Serbia will be interpreted in the light of the results of other countries that participated in the TALIS 2013 survey.

Professional preparation and professional development of principals attract increasing attention of researchers and decision-makers in education in light of the increasing complexity of the principals role (Farkas et al., 2001; OECD2014; Pont, Nusche & Moorman, 2008) and the importance that leadership in the educational institution has in establishing a conducive environment for learning and achieving educational attainment (Branch, Hanushek & Rivkin, 2013; Day et al., 2008; Hattie, 2009). In addition, the development of competencies and implementation of specialised knowledge is considered a key to professionalization (Epstein & Hundert, 2002). The professional preparation and professional development include activities that develop individual skills, knowledge, expertise and other characteristics of principals in order to improve their practices (OECD, 2013).

SAMPLE DESCRIPTION AND METHODOLOGY

In Serbia 186 principals were tested (55% women and 45% men) from 191 elementary schools. Their sample is representative because the sample of schools

ⁱ The paper is part of the project “Identification, Evaluation and Development of Cognitive and Emotional Competences Important for the Society Oriented to European Integration”, No. 179018, supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development, Republic of Serbia.

ⁱⁱ dspetrov@f.bg.ac.rs

was stratified according to several parameters (region, town size, school size). Schools from 5 regions were included: Belgrade - 36 schools (19%), Vojvodina - 56 schools (29%), West Serbia - 25 schools (13%), Eastern Serbia - 47 schools (25%) and South Serbia - 27 schools (14%).

The mean age of the respondents is 49, and the average length of service in the principal's position is 7 years. Prior to working as principals, the respondents worked as teachers for 15 years on average. Almost all the respondents are exclusively engaged as principals, without the obligation to work as teachers (99%). Similarly, almost all the respondents (98%) have a university degree or other higher education level.

It is a non-experimental, a survey type study. The principals filled out a questionnaire for principals, developed by an international expert group. A team of local experts in the field of education adapted the questionnaire to the Serbian education system, adding some questions of a particular importance for our educational context. The questions in the questionnaire (a total of 39) are closed-ended questions, with two or more possible answers (Likert scale). Prior to its use in the main survey, the questionnaire was standardised and psychometrically validated in a pilot study.

RESULTS AND DISCUSSION

Based on the data presented in *Table 1* it is evident that the professional preparation for a position of a school principal is inadequate in Serbia. In fact, most of our principals (86%) have completed an accredited training for teachers, while a significantly smaller number of surveyed principals (49%) have completed their training in school administration/for principals or management (47%). Data on the TALIS average show that a similar number of principals from other countries have completed accredited training for teachers (90%), but principals from other countries in a much larger number have completed training in school administration (85%) and training for managers (78%).

Table 2 shows data on the participation of principals in various professional development activities during 12 months prior the survey. It could be noted that the participation of principals from Serbia in professional development activities is below the average of the countries that participated in the TALIS survey. The mentoring or research activities within professional networks were participated by 21% of principals from Serbia, while the TALIS average amounts to 51%. Courses, conferences or visits were attended by 57% of our principals, as opposed to 83% of their counterparts from other countries. Particularly worrying is the fact that almost one quarter of our principals (24%) have not taken part in any of the professional development activities, while the TALIS average is significantly lower, 9%.

Table 1: Percentage of respondents who have had a particular type of formal preparations for the position before and after they have become principals (Serbia and TALIS average)

	Before		After		Both before and average		Never	
	Serbia	TALIS average	Serbia	TALIS average	Serbia	TALIS average	Serbia	TALIS average
Educational program or training for teachers	46	64	5	7	35	18	14	10
Administrative school management or training for principals	6	25	35	37	8	22	51	15
Training for managers	2	24	36	31	8	23	53	22

Table 2: Percentage of principals who have participated in professional development activities and the average duration of the activity in days (Serbia and TALIS average)

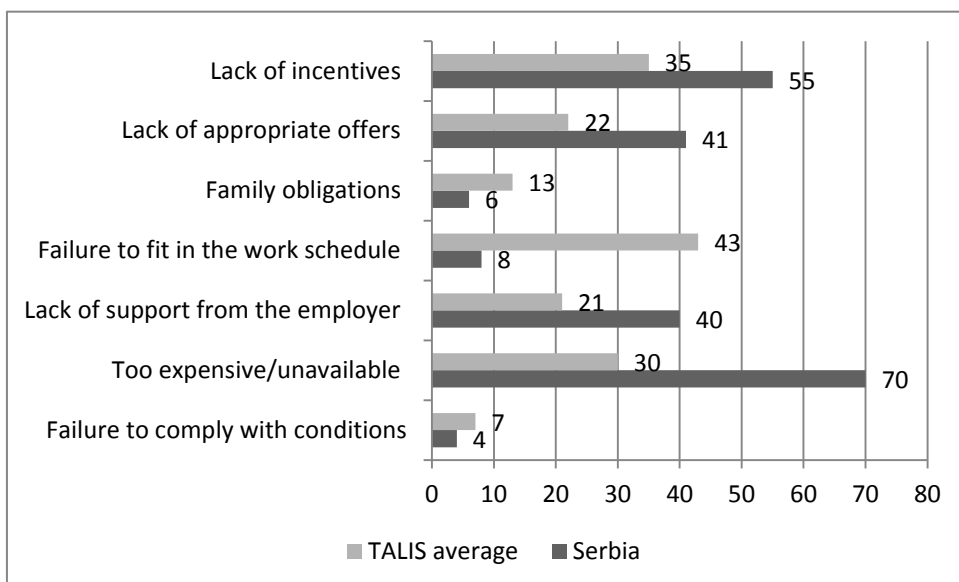
	Percentage of principals who have participated		Average duration of activities in days	
	Serbia	TALIS average	Serbia	TALIS average
Mentoring and research activities within professional networks	21%	51%	26	20
Courses, conferences and monitoring visits	57%	83%	11	13
Other	38%	33%	9	10
Without participation in training	24%	9%		

As for the number of days of professional development, principals from Serbia differ less from their counterparts in other countries. Observed annually, our principals have an average of 26 days of professional training, organised in the form of mentoring or research activities within professional networks (TALIS average is 20 days) and 11 days of professional training, organised in the form of courses, conferences or visit while the TALIS average is 13 days.

In order to gain a better insight into the opportunities for professional development of principals and accordingly to formulate appropriate education policy measures, obstacles to professional development of principals were also investigated within the TALIS 2013.

As shown in *Graph 1*, principals from Serbia, in a higher percentage compared to the average in the countries that participated in the TALIS survey, emphasise the high cost of professional training programs as an obstacle to their

professional development (70% of our principals, while the TALIS average is 30%), as well as the lack of incentives for participation in professional development activities (55% of principals from Serbia, while the TALIS average is 35%), lack of suitable offers for professional development (41% of our principals, while the TALIS average is 22%) and the lack of support from employers (40% of principals from Serbia, while the TALIS average is 21%).



Graph 1: Percentage of principals who say that the listed reasons are obstacle to their professional development (Serbia and TALIS average)

When data for Serbia are compared with the TALIS average, it can be concluded that in our country significantly smaller percentage of principals indicate that the obstacle to their professional development is the failure to fit into their work schedules (8% versus 43%). In addition, a smaller percentage of our principals believe that the family responsibilities (6% versus 13%) and failure to comply with conditions (4% to 7%) are obstacles to professional development.

RECOMMENDATIONS FOR EDUCATION POLICY

Based on the results of the TALIS survey on professional preparation and professional development of primary school principals in Serbia, the following recommendations for the education policy can be formulated:

- increase participation of principals in the activities of professional preparation and professional development that will contribute to the continuous improvement of their leadership roles;
- provide a special study program (master program) for education and professional preparation of leaders in education;

- increase the offer of professional training programs in the field of leadership in education in line with the professional needs of principals;
- encourage cooperation among principals from different schools in order to exchange knowledge and experiences;
- encourage participation of principals in networks of principals formed for their professional development

References:

- Branch, G.F., E.A. Hanushek and S.G. Rivkin (2013). School leaders matter: Measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13(1), pp. 63-69.
- Day, C., et al. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 5-25.
- Epstein R.M. and E.M. Hundert (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association*, 287(2), pp. 226-235.
- Farkas, S., Johnson, J., Duffett, A., & Foleno, T. (2001). *Trying To Stay Ahead of the Game: Superintendents and Principals Talk about School Leadership*. Public Agenda, New York.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, Milton Park.
- Mednick, A. (2003). The principal's new role: Creating a community of leaders. *Conversations: Turning Points Transforming Middle Schools*, 4(1), 1-12.
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013, Conceptual Framework*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008). *Improving School Leadership, Volume1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris.

READINESS FOR CHANGE – A FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND PRINCIPLES

Katrina Mitrović, General Hospital, Loznica

Mirjana Nikolićⁱ, Preschool Teacher Training and Business Informatics College –
Sirmium, Sremska Mitrovica

Implementation of personal and organizational changes represents a relatively demanding challenge that involves overcoming numerous obstacles (Ford et al., 1988; Oreg, 2003; Piderit, 2000, Đurišić - Bojanović, 2007). Readiness for change is a psychological disposition that is determined by: *genetic potential for activating reaction*, such as the quest for novelty and avoidance of monotony, avoidance of damage and dependence on rewards, influence of *will, motive* to achieve the change, positive *emotions* towards change, positive *attitude, opinion* about change and *behaviour* necessary for the implementation of change (Grubić-Nešić, 2005). Accepting the necessity of change, as well as the individual readiness for change, is defined as a factor of professional success of employees (Pavlović, 2012). Researches of readiness for change in our country are mainly directed at profit organizations, (Šapić, Erić, Stojanović-Aleksić, 2004, Grubić-Nešić, Čubrilo, 2010), but Đurišić-Bojanović (2007) examines the readiness for change as the most important human competence in modern organizations, where education represents the starting point. Therefore, pluralistic approach is recommended. It causes modeling of educational strategies: a study of certain topics from the perspective of different sciences and different domains of human activities, implementation of interactive and cooperative methods, teaching context that develops and encourages creativity and cognitive flexibility which are key elements to create an open, stimulating learning environment where the questioning and confrontation of different ideas create the most stimulating intellectual climate. The incorporation of described strategies into the education system requires that teachers and leaders in education develop readiness for change as well as the openness to continuous professional development. The authors of this research wanted to define the degree of resistance to changes/readiness for change that is seen as a factor of professional development of teachers and leaders in primary education with the aim to improve the efficiency and effectiveness of employees as well as the quality of the knowledge of students.

ⁱ vs.mirjana.nikolic@gmail.com

METHOD

The sample consisted of 350 employees in primary schools in the city of Loznica (11.1% of principals and assistants, 59.1% of primary school teachers and 29.7% primary school teachers of lower grades; 23.4% of employees have less than 10 years of working experience, 30% of employees have between 10 to 20 years of working experience, whereas 46.6% of employees have more than 20 years of working experience). Employees completed a questionnaire battery at their schools, during the break. The questionnaire was anonymous.

Instruments. Resistance to change scale - it was taken over from the battery of tests applied in the research of readiness for change of employees in four business organizations on the territory of Vojvodina (Grubić - Nešić, 2005). Several items were linguistically corrected and adapted to the testing in school context. The scale consists of 20 affirmative and negative items, so the statements are scored reversely: 4, 7- 17. The reliability of the sample was satisfactory ($\omega=0.82$).

Data processing. Main component analysis and factor analysis with Varimax rotation were applied in the analysis of latent structure of the readiness for change questionnaire. In determining the degree of readiness for change and the difference between the three categories of employees, descriptive statistics and ANOVA method were applied.

RESULTS

Six components were isolated by main component analysis (latent roots higher than 1), which explained 60% of variance. Two items were excluded from further analysis (obtained initial communalities were low). Varimax rotation was applied and three factors that explain about 43% of variance remained after several applied solutions (unifactor, two-factor). The first factor was labelled as resistance to search for new solutions and it is defined by seven items, such as: *I like to question new ideas and new approaches to the problem* (it is reversely scored). The second factor is also defined by seven items. It is labelled as resistance to change the present status (*In order to avoid the risk of failure, we should not change anything in schools; It is better to keep things at they are* – it is also reversely scored). The third factor is labelled as resistance to challenges. It is defined by four items, such as: *I like to work on the problems that represented obstacles to others* (it is reversely scored). Therefore, three subscales were defined and resistances to change variables were derived by adding the scores obtained at each of these subscales.

In order to determine the degree of resistance to change of employees in education, we calculated the arithmetic means and standard deviations at each of three subscales (resistance to search for new solutions AM=16.13, SD=4.01,

resistance to change the present status AM=17.10, SD= 4.77, resistance to challenges AM=12.27, SD=2.90). According to obtained values of percentile, we also defined: low degree of resistance to change (to 25 percentile), moderate degree of resistance to change (from 25 to 75 percentile) and high degree of resistance to change (above 75 percentile). The results are shown in Table 1.

The results show that most primary school teachers and leaders in education (45.1%) show moderate degree of resistance to search for new solutions. Approximately the same number of employees in primary education shows low (34%) and moderate degree of resistance to the change their present status. (39.2%) Most employees show low degree of resistance to change (45.7%). High degree of resistance on three subscales was identified in 1/3 of examinees.

Table 1. The degree of resistance to change in primary education

Resistance to search for new solutions			Resistance to change the present status			Resistance to challenges		
Degree	Frequency	%	Degree	Frequency	%	Degree	Frequency	%
Low AM < 13	95	27.1	Low AM < 14	119	34.0	Low AM < 11	160	45.7
Moderate AM 14-18	158	45.1	Moderate AM 15-20	137	39.2	Moderate AM 12-13	82	23.4
High AM > 19	97	27.8	High AM > 21	94	26.8	High AM > 14	108	30.9

Male and female employees showed differences in average scores regarding the resistance to search for new solution subscale $F(1,350) = 8.035, p < .001$, and resistance to change the present status subscale $F(1,350) = 8.002, p < .001$. Female examinees demonstrated significantly lower degree of resistance to change. There were no statistically significant differences regarding the resistance to challenges scale, $F(1,350) = 1.853, p > .05$.

Leaders, teachers and primary school teachers of lower grades showed different average average scores on the resistance to change in present status scale, $F(2,350) = 4.801, p = .009$. Tukey HSD post hoc test showed that principals have a significantly lower resistance to the change of their present status than teachers ($p = .05$) and primary school teachers of lower grades ($p = .009$), whereas there were no statistically significant differences between teachers and primary school teachers of lower grades ($p = .391$).

There were no statistically significant differences regarding the length of working experience, nor at the one of the resistance to change subscales.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Irrespective of the length of their working experience, employees in primary education are ready to accept the challenges, harmonize their work with new educational paradigms, reflect on problems in a different way and change existing practice, which represents a favorable factor in the process of their professional development. In managing the changes in education, male employees should be encouraged to search for new solutions and implement new teaching methods. It is encouraging that principals, as one of the main creators of organizational culture that is responsible for the attitude to changes, show the highest degree of readiness for change of their present status. The selection and implementation of appropriate methods and techniques to motivate employees in terms of innovation of their work should represent an important task of the school management. The results also imply the need to organize various forms of training aimed at developing competences of employees in education based on a pluralistic approach. Further studies with a larger sample and a wider area should focus on establishing connections between personality traits, organizational climate and resistance to change/readiness for change.

Keywords: readiness for change, education, primary school teacher, principal, professional development

References:

- Grubić - Nešić, L. (2005). *Razvoj ljudskih resursa ili spremnost za promene*. Novi Sad: AB Print.
- Grubić- Nešić, L., Čubrilo, S. (2010). Barijere za uspešno upravljanje promenama u javnom Sektoru, *Politička revija*, 9(23), 378- 383.
- Đurišić-Bojanović, M. (2007). Spremnost za promene: nove kompetencije za društvo znanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 39(2), 211-224.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology* 88(4), 680-693.
- Pavlović, J. (2012). Konstrukcija identiteta u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, *Doktorska disertacija*, Filozofski fakultet, Beograd.
- Piderit, S. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes towards organizational change. *Academy of Management Review* 25(4), 783-794.
- Ford, J., Ford, L. & McNamara, R. (1988). Resistance and the background conversations of change. *Journal of Organizational Change Management* 15(2), 105-121.

Šapić, S., Erić, J., Stojanović-Aleksić, V. (2009). Uticaj organizacione i nacionalne kulture na prihvatanje organizacionih promena: istraživanje u Srpskim preduzećima. *Sociologija*, LI(4), 399-422.

CHALLENGES OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCES FOR SCHOOL LEADERS

Majda Cencičⁱ

Faculty of Education Koper, University of Primorska, Slovenia

School leaders are daily faced with new requirements and expectations, while at the same time they have been perceived as change agents (Schratz and Schley, 2014), function as model and example for students and staff (e.g. Cencič and Štemberger, 2014) etc. Recently however, entrepreneurship education, entrepreneurial teachers, as well as including entrepreneurial topics into curricula has also been discussed. Given the aforementioned, school leaders are also expected to possess entrepreneurial competences.

ENTREPRENEURIAL SCHOOL LEADERS' COMPETENCES

One of the definitions of entrepreneurship, also adopted and supplemented by the Thematic Working Group on Entrepreneurship Education (2014) says that entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action, to be innovative, take risk, plan and manage projects with a view to achieving objectives (Treaty, 2006, in Entrepreneurial School Leadership, 2015) and being able to seize opportunities (Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2014).

Entrepreneurial competences comprise of components that are deeply rooted in a person's background (traits, personality, attitudes, social role and self-image) as well as those that can be acquired at work or through training and education (Mishelmore and Rowley, 2010).

Entrepreneurial competences require active methods of engaging learners to release their creativity and innovation; entrepreneurial competency and skills can be acquired or built only through hand-on, real life learning experiences and with cooperation and partnership with colleagues (Entrepreneurship Education, 2013).

Given the above, we are presenting a case, an international project targeted at acquiring entrepreneurial competences for educational leaders to become entrepreneurial school leaders. In the text we have applied the descriptive method, as the purpose of the article is to present an international project and to describe the course of work on the project in Slovenia, currently in the implementation phase, which is why final results are not available yet.

THE PROJECTⁱⁱ

The international two year Erasmus+ Project with the title Entrepreneurial Competences for School Leadership Teams (2014-2016) is led by Newcastle

ⁱ majda.cencic@pef.upr.si

ⁱⁱ This paper reflects the views only of the author and the EU cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

University in the UK and has five further partners (from the UK, the Netherlands, Finland, Romania, and Slovenia (Newsletter 1, 2015).

The aim of the project is to identify key successful entrepreneurial competences from the business world and to adapt them to a school leadership context and develop training modules for school leadership teams, which are designed to equip the teams to accelerate the pace of school improvement and lead and manage with greater school autonomy (ibid.).

One of the objectives is to establish an enquiry network to identify best practice and identify gaps in provision in the delivery of four areas of entrepreneurial competence: strategic thinking and visioning; team building, personnel management and development; communication and negotiation skills; and financial resources mobilization and optimization. On the basis of literature review the four competences areas mentioned have been broken down to corresponding competences.

In each country four primary and secondary schools have been invited to take part in the project. In addition to the University in Primorska the Slovenian partners in the project include an educational institution engaged in work with deaf and hard of hearing students, two basic schools and one upper secondary school.

After initial indirect contacts and arranging the date and time of the first meeting, the members of the project team from the university started meeting the selected school teams in May and the beginning of June 2015. From each school 6 members take part in the project: in addition to head teacher the deputy head teacher and heads of professional teams—usually selected and invited by the head teacher.

The first meetings at schools revealed the better developed competences were those in the area of team building, personnel management and development, and in the area communication and negotiation skills.

A two day workshop to be held in October will represent the next step in the work progress. For all the four participating schools the workshop will be organised in Koper, which has been welcomed by schools, and now they are looking forward to the opportunity to meet other participants – teams from other schools – with curiosity. The workshop will be run on the basis of cooperative learning. The work will mainly be organised in groups, which will (depending on the objectives) be composed of members from the same school or from different schools. For each school critical points will also be identified and cooperative action research for elimination of gaps planned. The cooperative action research is expected to be completed in June 2016, when individual schools will also present their findings at the international conference in Koper (13 June, 2016).

As the project has not been finished yet, no final results are available at the present, except that considerable interest in the topic entrepreneurial competences has been detected among schools. The interest in the topic thus indicates educational professionals' lack of knowledge in the area of entrepreneurship.

CONCLUSION AND IMPLICATION FOR EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE

As in schools head teachers play a prominent role, it has been increasingly evident they urgently need competences in the area of entrepreneurship; because in education changes take place that favour or demand entrepreneurial leadership (Hentschke, 2009).

Among implications for educational policies we point out the case of training that emerges from practice for practice, through reflection and research and means training at work, some kind of coaching led by the project group. We agree learning at work and with one's own activity, based on cooperative learning and reflection through research is the most efficient way of learning. For transfer of knowledge into practice and building of competence the training ought to take more time – more than a year. The presented case also illustrates education of head teachers and leadership teams that both in school as well as at the university takes place in the so-called bottom-up way. Training at school and at the university as well as the presentation of the results of the study is an example of active, cooperative learning and it develops partnerships among various institutions. A designed, tested, and evaluated programme of active learning for leadership teams in the area of entrepreneurial competences will be a good starting point for educational policy to also design other, similar programmes.

Implementation for practice in relation to project objectives is increased autonomy of head teachers and leadership teams, enhanced awareness of the significance of innovation and creativity and of other characteristics good entrepreneurs possess. We expect also the participants in the project will accept and internalise some of the entrepreneurial features such as dedication or passion to work, overcoming fear (Matos, 2014), a positive view of the future, the importance of ethics (Thematic Working Group..., 2014), etc. For practice participation in the project is also an example of linking work, learning, and research. The school leadership teams that have been formed will have opportunities to critically reflect their functioning and thus to build and grow. They will be able to become an example of a learning core, which hopefully will exert a positive influence on the learning environment.

Keywords: leaders, entrepreneurship, competences, schools, head teachers, teams.

References:

- Cencič, M., Štemberger, T. (2014). Vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov in vpliv na ustvarjalnost vzgojiteljev. *Sodobna pedagogika*, 65(4), 66-80.
- Černe, M., Jaklič, M., Škerlavaj, M. (2013). Authentic leadership, creativity, and innovation: A multilevel perspective. *Leadership*, 9(1), 63-85.
- Entrepreneurship Education: A Guide for Educators (2013). Brussels: European Commission. Available from:
<http://eevision.wikispaces.com/file/view/Teachers+guide+for+entrepreneurship+%2B+examples+of+teacher+training.pdf> [Accessed: 21st January 2015].

- Entrepreneurial School Leadership: Literature review. Paper presenting at the EC4SLT project team meeting, Busharest, March (2015). Newcastle: Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University.
- Hentschke, G. C. (2009). Entrepreneurial leadership. In: Davies, B. (Ed.). *The Essentials of School Leadership*. Sage Publications Ltd., 147-165.
- Jakopec, F. (2007). *Vplivi na vodenje in delovno zadovoljstvo zaposlenih v šoli*. Radovljica: Didakta.
- Matos, S. (2014). *Ustvarjalni ogenj je v vsakem človeku*. Celovec: Mohorjeva založba.
- Mitchelmore, S., Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(2), 92-111.
- Morris, M., Kuratko, D. F., Covin, J. C. (2008). *Corporate Entrepreneurship & Innovation: Entrepreneurial Development within Organization*. Mason: Thomson South-Western.
- Newsletter 1 (2015). Welcome to EC4SLT. Available from: <http://www.ec4slt.com/index.html>
- Schratz, M., Schley, W. (2014). Educational Leaders as Change Agent in System Development: The Austrian Leadership Academy. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 65(4), 12-29.
- Thematic Working Group on Entrepreneurship Education. Final Report (2014). Available from: <http://eevision.wikispaces.com/file/view/Final%20Report%20of%20the%20Thematic%20Working%20Group%20on%20Entrepreneurship%20Education....pdf/537781108/Final%20Report%20of%20the%20Thematic%20Working%20Group%20on%20Entrepreneurship%20Education....pdf> [Accessed: 21st January 2015].

PHRONETIC RESEARCH APPROACH TO EDUCATION FOR LEADERSHIP AND EXAMPLE OF GEORG KERSCHENSTEINERⁱ

Aleksandra Ilić Rajkovićⁱⁱ, Jovan Miljković
Faculty of Philosophy, Univeristiy of Belgrade

The phenomenon of leadership in educational sciences can be observed in two contexts at least: leadership in education and education for leadership. The topic of our work can be subsumed under the wider thematic of educating individuals for leadership, because a leader in education can also be an institution, system, program. Our intention is to open up a dialog about possibilities of applying the phronetic research approach in education for leadership especially in domain of vision formulation. This approach, developed over the past fifteen years, originates from the practice of leadership in terms of administration of one city in Denmark, which was studied by Bent Flyvbjerg. He finds the theoretical foundation of his observations in classic and contemporary interpretations of Aristotle's term *phronesis*, which led him in his further studies to a new approach to the social sciences (Flyvbjerg, 2012). Aristotle observed *phronesis* with terms *episteme* and *techne* within the studies of intellectual virtues. *Episteme* refers to theoretical *know why*, *techne* to technical *knowhow*, and a *phronesis* is usually translated as practical knowledge, practical wisdom.

The goal of phronetic approach in the area of social sciences is “to conduct the analysis and interpretations of the values and interests in society which are aimed at social debate and social acts, respectively practice” (Flyvbjerg, 2012: 88). This goal can be related with creating a vision as one of the basic characteristics of leadership (Ševkušić and associates., 2014) and which is a distinctive characteristic that differentiates a leader from a manager (Kotter, according to: Marićević, 2014: 91). One of the possibilities of applying the phronetic approach can be precisely recognised in structuring the complex context analysis, needs and problems as processes that precede to forming the vision. A vision, according to Mašić (2001: 194) represents “what it could be”, the new way of responding to development problems and the most general is the statement of intended directions of development, and its characteristics are: inspiration, clarity, appeal and practicality. „Leader observes the present and sees a different path towards the future by rejecting the way things were solved by then (Haas & Tamarkin, according to: ibidem) In order for this to happen, the leader in education must first deconstruct and understand the social reality, in order to identify what is and predict what it could be. This is supported by the research of Marićević (2014: 99), who identified

ⁱ The work was created within the project of the Institute for Pedagogy and Andragogy (Faculty of Philosophy, Belgrade) „Models of assesment and strategies to improve the quality of education“ (no. 179060) which was financed by the Ministry of science and technology of the Republic of Serbia.

ⁱⁱ avilic@f.bg.ac.rs

three factors of leadership by factor analysis, first, of which precisely a vision is adapted to reality. It appears to us that the phronetic approach can significantly help the leader in creating the vision which satisfies the above mentioned characteristics, and that the curriculum would therefore need to contain elements which will enable students to apply this approach.

The researcher committed to phronetic approach in studying the social phenomenon is guided with four questions: (1) Where do we go? (2) Is that the wanted direction? (3) Who wins, and who loses; through which mechanisms of power? (4) What should be done? Flyvbjerg quotes multiple methodological guidelines in search for the answers to these questions, such as: to focus on values, to set the power in the centre of analysis, to get closer to reality, to point out small things, to give advantage to the practice instead of discourse, to study cases and contexts, to ask *how*, to build narrative, to connect actors and structures, to have a dialog with polyphony of voices (Flyvbjerg, 2012). In what manner the above mentioned four questions can guide the leader in both education and creation of vision will be shown in our further work on the example of leadership by Georg Kerschensteiner which runs in all schools in Munich since 1895. In this paper, we shall limit ourselves to an attempt that with the help of analysis based on these four questions, show how can the characteristics of the interpretative mechanism can be established and which Kerschensteiner applied in an effort to understand and explain contextual specifics of the *youth problem* that shook Germany. The understanding of this problem formed the basis of his vision and the plan of his action – reform of the extended schools.

The youth problem in Germany at the end of the 19th century was created as a consequence of rapid industrial development which caused enormous social changes. A large number of young people, already at the age of 10, entered the world of work, however in their ranks there were sources of social dissatisfaction and criminal, which initiated *the campaign to save the youth* and within it a number of private, local and national initiatives (Ilić Rajković, 2015; Linton, 2002). The reform of extended schools represented the milestone in resolving this problem. The essay under the name *Civil education* (Kerschensteiner, 1914), in which Kerschensteiner showed and explained this method, is considered today a document that grounded the dual system of professional education (Gonon, 2009). Our research question is: how would Kerschensteiner respond to four key phronetic questions? As content of the analysis we used the mentioned essay.

1. *Where do we go?* Kerschensteiner critically observes the economical swing in Germany. He summarizes the advantages which are brought by the material prosperity, but is also warning to consequences of the race for profits domination at the expense of the moral development autonomy of an individual.

2. *Is that the wanted direction?* It most certainly is not, and Kerschensteiner does not stop solely on description of the state, but to the *youth problem* he adds and historical dimension, questioning the role of formal and informal education in creating this problem. He considers development of the country, its institutions and

conditions under which came to changes, in perception of position of an individual in society and in the country, and he critically reviews the schooling system, the role of the state and programs offered by the private initiative. Kerschensteiner states that the jump in economic development of Germany is not followed adequately with changes in the education plan. That is one cause of the gap between educational needs of the largest part of German population and a rapid economic development and political changes. The concept of education has been reduced to a concept of training for highly specialized professions, and under the influence of discourse of profit.

3. *Who wins, and who loses; through which mechanisms of power?* Since he came to the conclusion through historical analysis, that the education is on the margins of social changes, he also questions and mutual relationships of the main actors in the *youth problem*: relation between state, industrials and young workers. The only winners in the actual situation are industrials, and losers are workers, but moreover in the long term the whole society. This is accomplished through political power, which was fictively found in hands of all voting citizens, but the education does not prepare them for *reasonable use* of that right, and because of that the majority of citizens are not included in the political life. The possibility to continue the education exists but young workers are not using it. Given that the wage satisfies their existential needs, most of the youth does not feel the need to recognize some other calls.

4. *What should be done?* The solution for which Kerschensteiner advocated required a change in the relations of power. The profit should give place to education, and the state should be obliged to take care of technical conditions for such a change. Therefore, to provide compulsory education until 18 years of age whose goal will be education of moral character with civil education. By applying the concept of a working school which Kerschensteiner developed, the main goal of education should be achieved. The two steps that lead towards this goal: (1) encouraging enjoyment in the work which is based on self-confidence, professionalism, awareness of the value of their own work and awareness of the work processes; (2) development of skills for team work. The teaching in school's workshops, contents of the science and history, the vocations for which students are preparing, are areas where above mentioned abilities develop. History of professions contributes to the development of pupils' awareness about civil rights and duties and awareness of themselves as citizens.

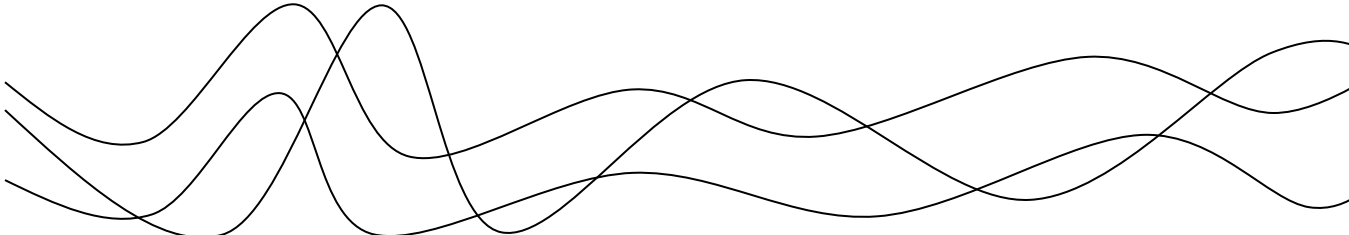
Based on the shown example, we believe that leader in education must have characteristics of a phronetic researcher, who asks the essential questions and who calls for a social dialogue. He can find in philosophy of education conceptions which he will, through social context and politics of education, phronetically reified into educational strategies and system. Phronetic approach as a part of repertoire of a leader in education can be interpreted as a *tool* which helps in creating a vision. Likewise, as a *tool* for learning from examples through analysis of visions which were

realized in the past and which can, therefore, be seen and from perspective of their consequences and effects to the whole society.

Keywords: phronetical research approach, education for leadership, George Kerschensteiner.

Literature:

- Flyvbjerg, B. (2012). *Šta mogu društvene nauke*. Beograd: Službeni glasnik
- Gonon, P.(2009). *The Quest for Modern Vocational Education – GeorgKerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern: P. Lang.
- Ilić Rajković, A. (2015). Reforma produženih škola u Minhenu i utemeljenje dualnog sistema stručnog obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, LXIV, 117-130.
- Kerschensteiner, G. (1911). The Fundamental Principles of Continuation Schools. *The School Review*, 19(3), 162-177.
- Kerschensteiner, G. (1911a). The Organization of the Continuation School Munich. *The School Review*, 19(4), 225-237.
- Kerschensteiner, G. (1911b). The Technical Day Trade Schools in Germany. *The School Review*, 19(5), 295-317.
- Kerschensteiner, G. (1914). *Education for Citizenship* (prize essay). Chicago: The Commercial Club of Chicago.
- Linton, D. (2002). *Who Has the Youth, Has the Future: The Campaign to Save Young Workers in Imperial Germany*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marićević, L. (2014). Faktori liderstva, *Andragoške studije*, 1, 91-108
- Mašić, B. (2001). *Strategijski menadžment*. Beograd: Univerzitet BK
- Ševkušić, S., Teodorović, J., Stanković, D., Radišić, J., Malinić, D., Džinović, V. (2014). *Educational leadership: Review of current theory, research findings and exemplary preparation programs Draft report*. Приступљено 27.08.2015. na <http://sr.edlead.edu.rs/rezultati-projekta/>

A decorative graphic consisting of several overlapping, smooth, wavy black lines that span the width of the page, positioned above the main title.

SYSTEM ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF
EDUCATION PROFESSIONALS

THE EVALUATION OF THE EFFECTS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS FOR TEACHERS – OVERVIEW OF RESEARCH METHODOLOGIES

Sonja Banjacⁱ, Institute of psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Aleksandar Baucal, Faculty of Philosophy, University of Belgrade

In this study, we wanted to address a topic that has always been in the center of interest of the professional and scientific community - the quality of system of professional development of teachers, by dealing with evaluation of the effects of seminars for professional development of teachers. More specifically, the aim of this paper is to present the different methods that have been used for inspecting the efficiency of seminars for teachers' professional development. Getting acquainted with the methodology that has been used in earlier research can contribute to improving the system of professional development.

The sample in this study consisted of articles and studies published in the period from 1995-2014 that were obtained through scientific electronic database EBSCO, Science direct, APA and Sage, using *professional development, teacher training, evaluation, effect, impact* and their different combinations as key words. Five articles dealing with the methodology of research on identifying programs for professional development of teachers were identified, in addition to three books, one of which was meta-analysis that included 537 articles. Reviewing acquired articles we identified four major categories of methodological solutions for investigating effects of professional development programs that will be presented below.

The most common way to evaluate the effects of the program is via *evaluation questionnaires* that teachers usually fill in at the end of the seminar. These questionnaires typically start with questions about the teachers themselves and are followed by questions about the seminar. The combination of closed questions, that help teachers fill in questionnaires quickly, and opened questions, that allow them to describe their experience and reactions more freely, is usually used (Guskey, 2000). Sometimes teachers fill in the evaluation questionnaires several days after the seminars, which gives them the opportunity to carefully consider and assess the program.

Evaluation questionnaires have certain limitations due to which they cannot be the only measure of the efficiency of professional development programs. As TALIS study states, conclusions based on this type of evaluations should be drawn carefully, since the research has shown that teachers tend to overestimate the implementation immediately after training, which can lead to overoptimistic evaluation of program effects. Evaluation questions more often show teachers' contentment with the seminar and do not provide data on changes that have

ⁱ sonja.banjac@f.bg.ac.rs

occurred as a result of the seminar, nor do they provide a guarantee that the changes will occur, which is the information that is necessary for a decision about the inclusion and investment in the specific program (Frechtling, Sharp, Carey & Vaden-Kiernan, 1995.). Furthermore, evaluation questionnaires are usually short and they take place only once, immediately after the training, while professional development and practice changes are occurring over a long period of time (Desimone, 2009).

However, evaluations are useful as initial, but not the only mean of evaluation, as well as in cases where the goal is to assess teachers' contentment with the seminar. It is recommended to use these questionnaires foremost for specific questions about the program characteristics and for questions about the behaviour (Desimone, 2009). The simplest and most direct way to determine the changes that have occurred after the professional training is *classroom observation* (or observation of a video of the class) when trained observer or group of observers attend the class and fill in the checklist about the occurrence of certain behaviors. When planning an observation it is first necessary to determine precise, appropriate and sufficient indicators, that is the specific activities or behaviors that characterize excellent implementation in practice. Before the observation it is important to consider the time needed to integrate innovation into practice and leave enough time so the application could be seen (Guskey 2000).

Drawbacks of observation are, primarily, time taken and high cost, as well as the possibility that presence of the observer can influence the teacher to modify their standard practice. Moreover, some changes or innovations cannot directly be observed. However, properly conducted observations can provide valuable data that cannot be registered equally well with other methods. Observations are recommended for recording subtle differences, obtaining narratives, examples, describing and understanding the complexity of professional development in a particular context. When considering methods for measuring the effects, we should not lose sight of the ultimate goal of professional development - improving teaching and student achievement. Following set of assumptions lies in the base of all professional development programs: 1. Teachers attend an effective training program, 2. The program improves their knowledge, skills and/or modifies their beliefs and attitudes, 3. The teacher uses everything just mentioned in order to improve content and their teaching approach, and 4. The changes in teaching improve students' learning. Therefore it is also vital to "catch" *student achievement*, since the most important measure that indicates that the program is "working" is in fact evidence about students' progress. What should be measured depends on the topic of the professional development program, and outcomes can roughly be divided into cognitive, affective and psychomotor.

Finally, even when observing the class or changes in student achievement we determine that there has been a change; we cannot attribute it to the professional training program with certainty. In order to assess the effectiveness of the seminar reliably, an *experimental design* ought to be used. The first step is to

randomly classify teachers in one of (at least) two groups so that the groups are as similar as they can be in terms of characteristics that could influence the results. Teachers in one group attend professional development seminar and those in the other do not. This kind of design provides group comparison and assures us that the obtained difference was due to seminar attendance, and not to other reasons. However, the experiments are not always applicable, so researchers resort to quasi-experimental studies in which participants are randomly allocated into groups, and the comparison groups are matched by important characteristics. Within the experimental design data can be obtained in different ways, e.g. by observations, surveys and information about student achievement. The important experiment feature, that makes it “the gold standard”, is the fact that only that way it can be reliably determined that the training program had no effect and biases are eliminated.

Reviewing the research literature that deals with the evaluation of the effects of the professional development programs for teachers, we observed some generalities, recommendations and guidelines. We presented the most common methods for determining the effects of professional development seminars and saw that each of them can provide some relevant information, and that each has certain limitations, so it is logical to ask the question *what should be used?* Although it is a fairly complex subject, the answer is quite simple - *different methods*. Diversity of methods provides more objective, reliable and valid information about the effects of the seminar. Therefore, it is recommended to monitor the effects of seminars combining the methods that provide tracking of individual and group changes thus acquiring complete insight into the professional development of teachers. The technique selection must comply with specific questions that should be answered and possible limitations in terms of human and material resources. Finally, the findings about the effects of the professional development programs for teachers should be used for improvement and further upgrade of the programs, as well as for enhancement of student educational achievement.

Keywords: professional development of teachers, evaluation questionnaires, observation, student achievement, experimental design.

References

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning, Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Frechtling, J. A., Sharp, L., Carey, N., & Vaden-Kiernan, N. (1995). *Teacher Enhancement Programs: A Perspective on the Last Four Decades*. Washington, DC.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

EVALUATING EFFECTS OF TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMSⁱ

Radovan Antonijevićⁱⁱ, Mirjana Senić Ružić & Nataša Nikolić
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Professional training seminars for teachers and other professionals in education are an indispensable aspect of their professional training and professional development. Seminar programs are designed and implemented in order to satisfy some of the basic needs of professionals in education. In order to adequately assess the essential role and importance of any seminar, it is necessary to apply certain approaches of evaluation, relating to the evaluation of the quality of program content (in the stage of acceptance of the program), characteristics of its implementation, determining the effects of the application of lessons learned at the seminars, etc.

There is a need for establishing adequate ways to explore all the key effects of the implementation of the seminar program. Evaluation of the effects of any seminar program implementation for professionals in education is an important segment of the successful implementation of the program, which should provide an insight into the extent to which all the intended goals and objectives of program implementation have been achieved.

Evaluation of the effects of the seminar program implementation can potentially be achieved by applying different forms of assessment which, with various approaches, should adequately provide insight into the basic elements of the quality of achieved effects of implementation, relating primarily to the efficiency and effectiveness as crucial dimensions of the quality of program implementation. The accepted standpoint in this work is that the efficiency of program implementation relates to the actual level of functionality in the realization of the intended content and activities within the program, while the effectiveness of implementation expresses the relationship between completed content and activities, and the achieved quality of outcomes and effects of the implementation.

In this work we consider the main characteristics and specifics of applying the three models of evaluating effects of program implementation, such as the following: (1) evaluation of the effects of particular phases of the program implementation; (2) evaluation of the effects of implementation at the end of the program; and (3) delayed evaluation of the effects of the program implementation.

(1) Evaluation of the effects of certain phases of the program implementation is specifically related to the quality of the implementation of some content and activities within the program, such as workshops, discussion groups' products, project development, solving tasks and problems, etc. There are several

ⁱ This work is a result of the project "Models of evaluation and strategies of improvement education quality in Serbia" (No. 179060, 2011-2015), financially supported by Ministry of Education, Science and Technological Development, Republic of Serbia.

ⁱⁱ aa_radovan@yahoo.com

reasons why it is necessary to pay attention to the efficiency and effectiveness of program implementation process. Among others, it is necessary to apply monitoring of the process, which should enable the assessment of the extent to which all intended content and activities are effectively implemented, as well as assessing the achieved quality of activities' products (as it is the case with the products of the workshops, project development, etc.). The starting point for applying this model of evaluation of effects is the need to evaluate efficiency and effectiveness of intended content and activities within the program, exploring the relationship between the efficiency of their implementation and actual effects of the implementation. In this way and through this form of evaluation the attention is focused to the efficiency and effectiveness of the program implementation. Key assessment tools in this evaluation model are various products of participants in the program implementation, such as discussions, critiques, reports, presentations, demonstrations, essays, presented and described products of workshop, etc; which allow the evaluation of the quality of implemented content and activities. If it is intended that the seminar program is carried out in several days, at the end of each day of the workshop daily evaluations can be organized, which would enable the assessment of the efficiency and effectiveness of implemented content and activities planned for every day of the program implementation. In this way, a deeper and more comprehensive understanding of the implementation effects of specific segments of the program would be enabled, through all the particular stages of implementation.

(2) Evaluation of the effects of the implementation at the end of the program should be applied immediately after the implementation of all planned contents and activities. It is aimed at a deeper and more comprehensive assessment of the effects of the program implementation, to the extent that it is possible to estimate the effects at that point, given the fact that the assessment relates to the aspect of the application in practice of all what was learned through the program implementation. The purpose of applying this evaluation model is found in the need to objectively determine the level and quality of achieved objectives of program implementation, the level and quality of achieved competences of the participants in this program. This refers to competences that are the basis of successful application in practice of all what is learned at the seminar, in terms of knowledge and skills which are mastered by the participants at the seminar. If the seminar program is implemented in several days, this evaluation model should be applied at the end of the last day of the program implementation. Applying this model could potentially involve various assessment techniques, separately or combined, such as tests, questionnaires, interviews, assessment scales, and others.

(3) Delayed evaluation is usually applied after a period of time which allows the application of lessons learned at the seminar. This evaluation model relates to the assessment of the level and quality of applications of acquired competences at the seminar. No doubt that there will be differences in the level and quality of implementation in practice, which is determined by various factors, such as work

experience, conditions of practicing the profession, the general quality of practicing the profession in general, motivation for work, and other factors. A more complete effect of the realization of certain seminars can be seen just on the basis of assessments that need to be achieved through this model of evaluating effects of program implementation. This model of assessment can be accomplished using the same evaluation techniques, individually and combined, which can be applied in the completion of the previous model of program evaluation. A dilemma can appear about the moment which is optimal for applying this evaluation model, which emerges from the need to apply the evaluation after allowing enough time for practitioners to apply in practice what they have learned at the seminar. In case of implementation of individual programs of professional development it will be possible to perform evaluation after three months, while in some cases it is optimal to evaluate after six months or one year, depending on the complexity of what is to be applied in the practice.

There are differences in the implementation of these three evaluation models, as well as differences in the purpose that each of them has, as segments of a whole program implementation and evaluation of the extent to which all that was intended was achieved by implementation of the program. This primarily relates to the level and quality of developed competences of the participants in the program, as well as everything that represents the field of application in practice of all that was learned at the seminar. The various dilemmas can appear regarding the basic methodological characteristics which must be achieved when evaluating by these three evaluation models, such as the following: (1) which are the most appropriate ways to evaluate the effects of a program; and (2) which are the ways to achieve the optimal level of objectivity of assessment. Regardless of the presence of these and other dilemmas, the application of these models of evaluating the effects of program implementation represents an indispensable means of objective assessment of the quality of each professional training program for professionals in education.

Keywords: professional development, seminar for teachers, effects of program implementation, evaluation.

IN-SERVICE TRAINING PROGRAMMES FOR SCHOOL PRINCIPALS

Miroslav Pavlovićⁱ

The Institute for the Improvement of Education

Vesna Žunić-Pavlović

The Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade

The vast extent of empirical literature, dating back to the middle of the 20th century, confirms that management and leadership are among the most important factors that impact successful operation of an institution and student achievement (Bell et al., 2003; Hallinger & Heck, 2010). The results of recent comparative studies indicate that different forms of professional development of school principals are used throughout the world depending on specific political, social and other circumstances – in-service training programmes being the most frequent ones (Brundrett, 2001; Bush & Jackson, 2003; Mathibe, 2007).

According to the Law on the Foundation of the Education System (Article 21), the Institute for the Improvement of Education, Centre for Professional Development, has been vested with the authority to approve in-service training programmes for teachers, pre-school teachers, school support staff and school principals. On the other hand, the professional development of school principals is not mentioned in the *Rulebook on Professional Development and Title Acquisition of Teachers, Pre-School Teachers and School Support Staff*, which regulates this field in detail. Nevertheless, school principals are mentioned as a target group in the majority of in-service training programmes. According to the data of the Institute for the Improvement of Education, in the period from 2007 to 2014, school principals and assistant school principals made up 2% of the total number of participants attending in-service training programmes, which amounts to almost 7500 participants (Pavlović and Šegrt, 2014).

The adoption of *The Competency Standards for Leaders of Educational Institutions* has created the conditions for the implementation of competency-based approach to professional development of school principals. This approach has already been used in other countries (Louden & Wildy, 1999). The document defines six key domains of school principals' scope of work each of which is comprised of the competency standards and matching indicators.

The subject of this paper is the professional development of school principals implemented through in-service training programmes. This kind of research can contribute to the advancement of professional development as it implies the overview of general trends, advantages and limitations in the current practice.

ⁱ miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs

METHODOLOGY

The analysis is based on all programmes published in the *Catalogue of In-Service Training Programmes for Teachers, Pre-School Teachers and School Support Staff for School Year 2012/2013 and 2013/2014* (ZUOV, 2012) and the *Catalogue of In-Service Training Programmes for Teachers, Pre-School Teachers and School Support Staff for School Year 2014/2015 and 2015/2016* (ZUOV, 2014). The data on the number of implemented seminars were taken from the website of the Institute for the Improvement of Education (ZUOV, 2015). Content and frequency analysis was used for the research. The existing categorisation of the programmes into different fields was used for content analysis.

RESEARCH FINDINGS AND DISCUSSION

During the observed period, the majority of programmes was approved in the field *Educational Work* and *General Teaching Issues* (Table 1). The programmes from the mentioned fields traditionally make up the majority of the total number of the approved programmes, which is supported by the data for the period from 2007 to 2014 (Pavlović and Šegrt, 2014). Accordingly, in both of the observed cycles, these two fields comprise the greatest number of the approved programmes whose target group are school principals.

The percentage of the programmes whose target group are school principals is a little higher in the last cycle (50.3%) than in the previous one (45%). The proportion of the programmes whose target group are school principals is the greatest in the field *Management and Leadership* followed by *Educational Work*, *Health Education* and *General Teaching Issues*.

It should be noted that the *Catalogue of In-Service Training Programmes for School Year 2012/2013 and 2013/2014* contained the category *Management, Leadership and Regulations* while in the *Catalogue of In-Service Training Programmes for School Year 2014/2015 and 2015/2016* the name of the field was changed into *Management and Leadership*. The reduction of this field has inevitably led to a dramatic change in the number of approved programmes – it decreased by four times. In the previous cycle, 63 programmes were approved in the field *Management, Leadership and Regulations* out of which one programme was intended solely for school principals and assistant school principals; two programmes did not mention school principals as a target group and the remaining programmes were intended for school principals and other target groups as well. In the last cycle, 16 programmes were approved in the field *Management and Leadership* out of which 3 programmes were intended exclusively for school principals and assistant school principals while the remaining programmes were intended both for school principals and other target groups. In the previous cycle, the programmes from the field *Management, Leadership and Regulations* made up 6% of the total number of approved programmes, while in the last cycle the programmes in the field *Management and Leadership* made up only 1.7% of all programmes.

Table 1 – Approved programmes according to a school year

FIELDS	2012/2013 and 2013/2014			2014/2015 and 2015/2016		
	Total number of approved programmes	Programmes with school principals as a target group		Total number of approved programmes	Programmes with school principals as a target group	
		N.	%		N.	%
Library studies	10	3	30.0	8	5	62.5
Educational work	160	109	68.1	141	106	75.2
Social science	35	7	20.0	19	6	31.6
Health education	23	16	69.6	24	17	70.8
Computer science	60	35	58.3	65	40	61.5
Mathematics	38	8	21.0	36	8	22.2
Children/students with additional support needs	78	42	53.8	67	46	68.7
Education in languages of national minorities	8	1	12.5	5	2	40.0
General teaching issues	138	86	62.3	144	101	70.1
Pre-school education	81	29	35.8	91	50	54.9
Science	67	15	22.4	46	8	17.4
Secondary vocational education	75	11	14.7	61	15	24.6
Serbian language and literature	32	7	21.9	27	6	22.2
Foreign language	29	1	3.5	34	2	5.9
Art	65	7	10.8	67	10	14.9
Management and leadership	63	61	96.8	16	16	100.0
Physical education	12	2	16.7	14	3	21.4
Optional and elective subjects	0	0	0	18	5	27.8
Programmes approved by the Pedagogical Institute of Vojvodina	28	11	39.3	48	22	45.8
Total	1002	451	45.0	931	468	50.3

In the *Catalogue of In-Service Training Programmes for School Year 2014/2015 and 2015/2016* (ZUOV, 2014) two sets of programmes for school principals clearly stand out. The programmes in the field *Management and Leadership* are organised in line with the *Competency Standards for Leaders of Educational Institutions*, while the programmes in other fields are organised according to the *Competency Standards*

for *Teachers and Their Professional Development* regardless of whether school principals are mentioned as a target group. Out of 16 programmes in the field *Management and Leadership*, 6 programmes are aimed at advancing competency K2, 5 – K3, 1 – K4, 2 – K5 and 2 – K6.

Table 2 shows the data on in-service training programmes in the field *Management and Leadership* indicating that a significant number of approved programmes have not been realised. The proportion of the realised programmes is slightly smaller in the last cycle but it is possible that during 2015/2016 some programmes from this field will be realised. During the observed period, more approved programmes were implemented than in the period 2010-2012 when only 37.5% of the approved programmes in this field were realised (Pavlović and Šegrt, 2014).

In the period 2012-2014, considerably more seminars were implemented in this field than during the school year 2010/2011 (31) and 2011/2012 (63) (Pavlović and Šegrt, 2014). However, the decrease in the number of the realised seminars in the last cycle is evident even though this cycle has not finished yet. This can be ascribed to the change in the name and the decrease in the number of approved programmes in this field.

Table 2 –Programmes in the field *Management and Leadership*

SCHOOL YEAR	Approved programmes	Implemented programmes		Realised seminars
		N.	%	
2012/2013 and 2013/2014	63	42	66.7	292
2014/2015 and 2015/2016	16	8	50.0	44

CONCLUSION

The results of the research indicate that the system of professional development of school principals is not sufficiently coherent. The discordance between the legal regulations related to the jurisdiction in this field and the inconsistent implementation of the competency standards stand out as the most prominent problems. It is clear that there is a need for finding a more effective model that would enable higher-quality professional development of school principals.

Keywords: school principals, programmes, professional development, school, management and leadership.

References:

- Bell, L., Bolam, R. & Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. London: EPPI-Centre.
- Brundrett, M. (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA. *Educational Management and Administration*, Vol. 29, No. 2, 229-245.

- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: international perspectives. *Educational Management and Administration*, Vol. 30, No. 4, 417-429.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, Vol. 30, No. 2, 95-110.
- Louden, W. & Wildy, H. (1999). Short shrift to long list: an alternative approach to the development of performance standards for school principals. *Journal of Educational Administration*, Vol. 37, No. 2, 99-120.
- Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, Vol. 27, No. 3, 523-540.
- Pavlović, M. i Šegrt, B. (2014). Dekada stručnog usavršavanja. U Z. Đurić (ur.), *Unapređivanje obrazovanja i vaspitanja* (str. 239–259). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2013). *Službeni glasnik RS*, Br. 85/2013.
- Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2013). *Službeni glasnik RS*, Br. 38/2013.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, Br. 5/2011.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2015). *Službeni glasnik RS*, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015, 68/2015.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV). (2012). *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2012/2013. i 2013/2014. godinu*. Preuzeto 3.9.2014. sa the World Wide Web <http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CPRZO/arhiva%20kataloga/katalog2012-2014.pdf>.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV). (2014). *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016. godinu*. Preuzeto 15.5.2015. sa the World Wide Web <http://www.katalog2015.zuov.rs>.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV). (2015). *Baza stručnog usavršavanja*. Preuzeto 10.9.2015. sa the World Wide Web <http://www.zuov.rs/programi1>.

CHALLENGES OF COMPUTER SCIENCE TEACHERS' PREPARATION: A GLOBAL PERSPECTIVEⁱ

Djordje M. Kadijevićⁱⁱ

Institute for Educational Research, Belgrade

A widely accepted definition says that computer science (CS) "is the study of computers and algorithmic processes, including their principles, their hardware and software designs, their applications, and their impact on society" (CSTA K-12 Computer Science Standards Revisited 2011, p. 1). On the other hand, digital literacy is, in short, the ability to use computers effectively and ethically. While computer science (informatics in some countries such as France or computing in others such as UK or USA) is a subject derived from a rigorous academic discipline, digital literacy is simply a set of skills. Several reports indicate that CS education in high schools in Europe is usually reduced to promoting digital literacy (see, for example, the reports titled "Shut down or restart: the way forward for computing in UK schools", "Teaching computer science in France. Tomorrow can't wait", and "Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat"). This reduction partly applies to CS education in gymnasias (high schools) in Serbia probably due to, among other reasons, the impact of a recent document from the National Education Council of the Republic of Serbia titled "Guidelines for the improvement of ICT role in education" (influenced by the EU framework titled "Key competences for lifelong learning – A European framework"). It is clear that countries without proper CS education would turn into consumers of information technology and miss an important opportunity to remain/become (respectable) players in that field. In the rest of this paper we describe two pillars of proper CS school education, and examine some of the main challenges of CS teachers' preparation aiming at such an education (that are relevant to both pre-service and in-service teacher education). The paper ends with a note on in-service education of CS teachers in Serbia.

TWO PILLARS OF PROPER CS SCHOOL EDUCATION

According to the French report mentioned above, a proper CS education should focus on fundamental CS issues rather than on CS tools that develop fast. Regarding fundamental CS issues, there are core CS concepts (e.g., algorithm, data, model), and a number of techniques of computational thinking (e.g., algorithmic thinking, structuring data, using abstractions). Bearing in mind its importance (Wing, 2006), computational thinking should be a core idea of the K-12 CS curricula (Hubwieser, Armoni, Giannakos & Mittermeir, 2014). In addition, standards for K-12 CS

ⁱ This contribution resulted from his work on the project "Improving the quality and accessibility of education in modernization processes in Serbia" (No. 47008), financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (2011–2015).

ⁱⁱ djkadijevic@ipi.ac.rs

education should be based on algorithmic/computational thinking (see the report “Bugs in the system: computer science teacher certification in the U.S.”, which provides a striking evidence that CS education is, at present, marginalized in the U.S. K-12 educational system).

Regarding Serbia, topics from computer science are covered in the subject called *Računarstvo i informatika*. Although core CS concepts and main CS problem solving techniques are covered by its curriculum, these are not clearly delineated and exemplified in the accompanying guidelines on curriculum implementation. For example, the goal “Improve students’ ability to solve problems by developing their logical and critical thinking” is too vague. This means that many CS teachers in Serbia are left to themselves in their attempts to promote this crucial goal, and, because of that, many students would miss an opportunity to get to know the full power of computational thinking and make use of it successfully.

CHALLENGES OF CS TEACHERS’ PREPARATION

Undoubtedly, “proper teacher education in substantial extent and depth seems to be one of the most critical factors for the success of rigorous computer science education” (Hubwieser *et al*, 2014; p. 39:11). Regarding fundamental CS issues (i.e. core CS concepts and computational thinking techniques), a challenge is which of them are the most important (for the context given or in general) and thus are must for CS teaching because teachers from different educational systems may value central issues differently (Hubwieser & Zandler, 2012). Furthermore, when it comes to making use of these concepts and techniques in the classroom, even experienced teachers may be frustrated when several of them are utilized simultaneously. As CS education has started to make use of CS standards (see the U.S. report mentioned above for such standards), the same challenges are likely to occur when teacher choose which CS standards to apply and apply them simultaneously (cf. Kadijevich, 2002).

One important source of challenges concerns dealing with forms of knowledge required for successful CS teaching and their improvement. These forms are obviously related to content (C), technology (T), and pedagogy (P) and being able to use technology to teach content (e.g., loop structure) in a pedagogically sound way. This consideration brings us to the framework called *technological pedagogical content knowledge* (TPCK or TPACK in short; see www.tpack.org for clarifications of the framework). Because research in CS education has so far mostly applied the pedagogical content knowledge (PCK) framework (e.g., Saeli, Parrenet, Jochems & Zwaneveld, 2011), a challenge is thus the application of the full i.e. TPCK framework to CS education, which may add some special characteristics to the general framework, as has been the case for mathematics and statistics education (Kadijevich & Madden, 2015). Another, much greater challenge is how to develop CS teachers’ TPCK. Because qualified CS teachers usually have a solid knowledge of technology, the main focus in TPCK development may be on knowledge of pedagogy (PK) and the knowledge forms it interacts with ($P \leftrightarrow CK$, $T \leftrightarrow PK$, and $P \leftrightarrow TCK$;

Kadijevich, 2012). That PK (more precisely the quality of teaching methods) is crucial for the use of technology in Serbia in higher-secondary education in general and CS education in particular is evidenced by a recent official report (IEQE, 2012). Of course, pedagogical approaches are tightly connected with traditions of computing (theoretical, engineering, or scientific tradition), each of which should to included in teachers' preparation to increase CS understanding (Tedre & Apiola, 2013). However, as Hubwieser *et al.* (2014) underline, proper education of CS teachers is one of the hardest goals to attain.

A continuously updated list of programs for in-service development of Serbian informatics teachers, accepted by educational authorities, can be found at <http://katalog2015.zuov.rs/> (follow the link информатика). Although there were about sixty programs in August 2015, they were not classified in two groups (improving digital literacy vs. improving CS education). Furthermore, these programs were not described in a way that enables teachers to realize and view possible improvements in their knowledge and skills regarding content, pedagogy and technology, or integrations of these three forms of knowledge. However, it seems that these programs primarily address content and/or technology rather than pedagogy and its integration with two other forms of knowledge. Note that, to our great surprise, there is not one single word about the improvement of CS education in Serbia in the official strategy for the development of education in Serbia by 2020. Bearing in mind a number of findings from domestic and foreign reports examined above, it is clear that a failure to implement CS as a core school subject (like mathematics or physics) and provide proper, pedagogy-based pre-service and in-service teacher education programs would limit the technologic and economic development of Serbia in years to come.

Keywords: digital literacy; computational thinking; computer science; teacher education; technological pedagogical content knowledge.

References:

- Hubwieser, P., Armoni, M., Giannakos, M. N. & Mittermeir, R. T. (2014). Perspectives and visions of computer science education in primary and secondary (K-12) schools. *ACM Transactions on Computing Education*, 14(2), 7:1-7:9.
- Hubwieser, P. & Zandler, A. (2012). How teachers in different educational systems value central concepts of computer science. In *Proceedings of the 7th Workshop in Primary and Secondary Computing Education – WiPSCE '12* (pp. 62– 69). New York: ACM.
- Institute for Evaluating the Quality of Education (2012). Izveštaj o vrednovanju programa oglada informatičkog smera u gimnaziji ("Report on the evaluation of CS experimental program in gymnasium" in English). Belgrade: Author. Retrieved August 28, 2015, from www.ceo.edu.rs/images/stories/izvestaji-o-proceni/FINALE%20%20IZVESTAJ%20INFORMATICKI%20SMER.pdf

- Kadijevich, Dj. (2012). TPCK framework: assessing teachers' knowledge and designing courses for their professional development. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E28-E30.
- Kadijevich, Dj. (2002). Four critical issues of applying educational technology standards to professional development of mathematics teachers. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Teaching of Mathematics* (on a CD). Crete, Greece: University of Crete. Retrieved August 28, 2015, from www.math.uoc.gr/~ictm2/Proceedings/pap196.pdf
- Kadijevich, Dj. M. & Madden, S. R. (2015). Comparing approaches for developing TPCK. In Khine, M. S. (Ed.), *New directions in technological pedagogical content knowledge research: multiple perspectives* (pp. 125–146). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Saeli, M., Perrenet, J., Jochems, W. M. G. & Zwaneveld, B. (2011). Teaching programming in secondary school: a pedagogical content knowledge perspective. *Informatics in Education*, 10(1), 73–88.
- Tedre, M. & Apiola, M. (2013). Three computing traditions in school computing education. In Kadijevich, Dj., Angeli, C. & Schulte C. (Eds.), *Improving computer science education* (pp. 100–116). New York: Routledge.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.

SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER PROFESSIONAL TRAINING: ANALYSIS OF THE ACCREDITED PROGRAMSⁱ

Jelena Stevanovićⁱⁱ

Institute for Educational Research, Belgrade

While mastering the standard Serbian language rules, the students are building up a communicative ability to use different functional styles in a variety of communicative situations. The objectives and tasks of Serbian language teaching should be realized so that the students can spontaneously apply the learned language rules in everyday communication as well. In the interpretation of a literary work of art the students are given the possibility of affirming their individual experience and developing their creative activities. In fact, one of the basic tasks of literature teaching "is referred to the fact that what has been discovered, found and known in a literary text could be moved and transferred to the experiential plane, i.e. this knowledge could be articulated so that it may be applied in everyday life" (Dimitrijević, 2011: 412), which is consistent with the objectives and tasks of Serbian language teaching and its functional approach.

The concepts and importance of Serbian language and literature teaching also determine the role of the teacher of this subject in the education of children and youth. Since the language is at the service of the community by which it is used and that "in a specific way, it is referred to as an intermediary between an individual and the society" (Stevanović and Ševkušić, 2011), it is constantly subject to changes. In addition, a modern interpretation of a literary work of art and literature teaching in general should be based on an interdisciplinary approach. Thus, we may notice that there is a need for the teachers of Serbian language and literature to constantly improve their knowledge in the field of language and literature studies, but also in the context of other related scientific disciplines.

Defining the regulations within the current system of the Serbian teacher professional training, as a part of their professional development, the education authorities have paid the most of their attention to establishing a system for attending seminars, so far (Stanković, 2011), so that it has become an obligatory requirement for obtaining a professional educator license. Also, the legal provisions prescribe that the Institute for Advancement of Education shall accredit programs,

ⁱ The paper is a result of work on projects "Improving the Quality and Accessibility of Education in Modernization Processes in Serbia" (No. 47008) and „From Encouraging Initiative, Cooperation and Creativity in Education to new Roles and Identities in Society“ (No. 179034) whose realisation is financed by the Ministry of education, science and technological development of Republic of Serbia (2011-2015).

ⁱⁱ jstevanovic@ipi.ac.rs

conceptualize and publish the Catalogue of the approved programsⁱ and shall be responsible for the operation of the entire system.

METHOD

The aim of this paper was to analyse the accredited professional training programs related to the subject of Serbian language and literature, bearing in mind the following categories: program number, program name, program duration and its contents (general and specific objectives) – which also represent the features (parameters) according to which the programs are defined in the Catalogue. In this research, the method of semantic content analysis was applied. The programs within the subfield of Serbian language and literature in the Catalogue of programs of continuous professional training of teachers, educators and professional associates for the 2014/2015 and 2015/2016 school year were analysed.

RESULTS AND DISCUSSION

Considering the given categories (program number, program name, program duration and its general and specific objectives) in the Catalogue, we have found that 27 out of the total of 927 programs (2.9%) are dedicated to the field of Serbian language and literature. If this data is compared with the previous Catalogue (2012/2013 and 2013/2014 school year), we may notice that a number of the approved programs is slightly smaller, since in the preceding two-year period, "32 programs were dedicated to Serbian language and literature" (Stevanović and Marušić, 2015: 19). Bearing in mind the importance of Serbian language and literature teaching for the entire education of students as well as the relationship between the students' achievements and the teacher professional training, the reduction of a number of programs in this subfield may be considered a negative trend. In addition, certain programs have been accredited for several successive years further narrowing the teachers' choice when selecting the seminars.

The phrase *Serbian language and literature* is included in the names of a third of the programs. Almost a third of the programs are dedicated to linking the language and literature teaching contents, while the various issues of the field of the Serbian language (lexicology, morphology, syntax, spelling, language culture, etc.) are considered and discussed within a slightly greater number of seminars compared to the topics related to literature teaching. The topics concerning language stylistics are not included in any of the seminars, although it is a relatively new linguistic discipline which plays an important role both in language science and in literature studies.

ⁱThe Catalogues of professional training have been created during the period of the initiated reforms as an offer of the integrated database of all the accredited programs (Kundačina and Stamatović, 2012). The applications for the program registration, as well as a number of the accredited programs, have been changing since 2000 until present. Starting from the 2012/2013 school year, the Institute has been approving programs for a period of two school years.

Program duration varies from one-day to three-day programs. According to the percentage of their representation, one-day seminars are the most current (more than 80%). Two-day seminars are much fewer (14%), whereas there is only one seminar among the analysed programs that lasts three days. Although it cannot be considered sufficient for a training to last only one day, the burden of professional obligations and the lack of funding probably contribute to the fact that the teachers most often attend one-day seminars.

Considering the general and specific objectives of the programs analysed, we have observed that the realization of the objectives concerning the methodical training of teachers has been found in all the programs. The common denominator of the general objectives of the analyzed seminars is the modernization and improvement of Serbian language and literature teaching. The general objectives are mainly aimed at strengthening the teachers' competences for the implementation of active teaching methods, encouraging the teachers and students' creativity, i.e. the teachers' creative approach in order to improve teaching and make it more interesting to the students, the professional strengthening of the teachers to motivate their students and encourage their independence as well as at improving the teachers' work in order to apply innovative teaching methods and create interdisciplinary links that enable the students to gain permanent knowledge.

Although the specific objectives of the programs in the subfield of Serbian language and literature represent the elaboration of the general objectives, it has been emphasized, to a greater extent, that the programs should improve the teachers' competence for the implementation of creative, modern, research and interactive modes in the realization of Serbian language and literature teaching. In addition, the focus is on the functional processes in the teaching integrations of language and literature, the promotion of modern trends in language and literature teaching as well as the modernization of teaching by applying modern information technologies.

The objectives (general and specific) of several programs are related to the application of drama methods in Serbian language and literature teaching. They are mainly focused on developing imagination and creative thinking, working with gifted students as well as on improving the students' reading comprehension. Also, the topics related to improving the teachers' competence for more effective teaching of Serbian as a non-mother tongue and improving the teacher professional knowledge, skills and abilities to work with bilingual children have been considered within a small number of the programs.

The objectives of certain programs are aimed at "increasing the level of the standard language norms knowledge", the teachers' training for good written expression, improving the literacy and written culture, as well as at "increasing the level of the oral and written culture of the teachers and head teachers". In this context, the question is to what extent the provided access to professional training of the Serbian language and literature teachers is functional, and to what extent it overlaps with the contents of the courses studied by the teachers and professors of

Serbian language and literature during their initial education. We may also ask whether the aim of a program should be dispersed and whether it should be related to the area that is too extensive and too complex to be considered during a one-day training. Perhaps this type of dilemma could be removed if the innovations and changes (knowledge, skills, practices, attitudes, behaviours) that a certain training may bring into the teachers' work were listed in addition to the objectives.

Bearing in mind the above observations, it may be concluded that the concept of the accredited programs for the teachers of this subject suggests that the teachers could improve their theoretical and practical knowledge of the two scientific disciplines: language and literature. However, the impacts of the seminars on the teachers' work in the classroom should be pointed out in the observations by Serbian language and literature teachers which could represent a centre of interest for the future research. In this respect, different types of program evaluation should be carried out since "validations one of the most important parameters based on which we could differentiate successful teacher training programs from those unsuccessful" (Guskey and Yoon, 2009: 500).

CONCLUSIONS

Since the teaching of Serbian language and literature plays a special role in the educational context, the results of the conducted analysis may be important for designing the future programs. In fact, the offer of professional training programs for the teachers of this subject should be more diverse and the programs should be, to a greater extent, thematically oriented towards the current changes in the language and literature studies. The contents included in the programs should be implemented over a longer period of time, since "the effective programs require 30 or more hours of work with the teachers" and that " program duration is one of the most important factors of success" of the teacher professional development (Guskey and Yoon, 2009: 497). In addition, the programs should be based on the analysis of the needs and problems of the teaching practice, because, otherwise, only formal aspects of the professional training of the teachers of this subject could be satisfied. The objectives of a program should be "explicitly formulated, operationalized and measurable" (Pešikan et al., 2010: 286). In future research more attention should be paid to the teachers' attitudes regarding their professional development, since the differentiated results of the analysis of the process of the professional development of Serbian language and literature teachers may contribute to its advancement.

Key words: professional training, Serbian language and literature teachers, Serbian language and literature, Catalogue of professional training programs, contents of professional training programs.

References:

- Dimitrijević, M. (2011). Artikulacija vaspitnih potencijala u savremenoj nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole, u: Vučo J. i Milatović B. (prir.), *Stavovi promjena – promjena stavova*, Nikšić: Filozofski fakultet, 411–421.
- Guskey, T. R. and Yoon, K. S. (2009): What Works in Professional Development, *Phi Delta Kappan*, Vol. 90, No. 7, 495–500.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016*; Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Kundačina M., Stamatović, J. (2012). Akreditovani programi usavršavanja nastavnika – stanje i potrebe, *Inovacije u nastavi*, Vol. XXV, br. 1, 68–78.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 59, br. 2, 278–296.
- Stevanović, J., Ševkušić, S. (2011). Društvene promene i funkcionalna pismenost učenika u Srbiji, *Nova srpska politička misao*, vol. XIX, br. 1–2, 95–106.
- Stevanović, J., Marušić, M. (2015): Pokazatelji stručnog usavršavanja nastavnika srpskog jezika i književnosti, u: E. Lazević, J. Stevanović, D. Stanković (ur.), *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisane obrazovne prakse*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 15–36.
- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja. u: T. Vonta i S. Ševkušić (ur.): *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev/lazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, Ljubljana: Pedagoški inštitut i Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 87–101.

IMPORTANT ASPECTS OF INITIAL EDUCATION OF RELIGIOUS TEACHERS

Stevica P. Matkoⁱ

Faculty of orthodox theological studies University of Belgrade

Religious education was a part of the educational system in our country until May 1, 1946, when it was abolished, and then officially prohibited by the Law on National Schools December 1951 (Radić, 2002: p.p. 189-194). Since then, religious education moved from school classrooms to church ports. Particularly since 1991, the representatives of the Serbian Orthodox Church repeatedly appealed to authorities of the Republic of Serbia to restore religious education to primary and secondary schools. Only with the enactment of the Decree of the Government of the Republic of Serbia (from July 27, 2001) on the organization and realization of religious education and teaching of an alternative subject in primary and secondary schools, religious education was restored in the educational system of the Republic of Serbia. Teaching is organized as a confessional – for traditional churches and religious communities, which, under this decree, belong to the following: Serbian Orthodox Church, Roman Catholic Church, the Islamic Community, the Slovak Evangelical Church, the Jewish Community, Reformed Christian Church and Evangelical Christian Church (Official Gazette of the Republic of Serbia, 46/2001, articles 1-16).

The quality of religious education mostly depends on religious teacher who implements it. If religious teacher is not adequately prepared for his/her profession, if he/she does not have the appropriate knowledge and does not possess necessary skills for the working with his/her students, if he/she does not have love for his/her profession, enthusiasm and motivation for continuous improvement in it, then even the best designed programs of religious education will not be successful in practice. Because of that, in this work we will consider the important aspects of initial education of religious teachers.

RELIGIOUS TEACHER - RESPECTABLE PROFESSION

Those who accept to guide human souls have a great responsibility. The one who cooperates in the realization of the Divine purpose to convey to young people the knowledge of God and to build their characters according to God's teaching, performs a respectable and noble profession. Good (religious) teacher tends to "implant" in students the principles of truth, obedience, honor, honesty, and chasteness - the principles that will make them being a positive force in supporting the stability and prosperity of the society. The task of genuine education is to develop the ability of young people to think, whereas the Deification is the goal to be obtained (Matko, 2015).

ⁱ s.p.matko@gmail.com

"A call to be a religious teacher is a spiritual gift and privilege, because the trust, which is given to us by having an opportunity to educate children, becomes an opportunity to do a lot for our salvation" (Kamenov, 2012: p. 22). For one to become a religious teacher, it is necessary to be a good believer, to have faith and deeds that originate from it. "Improving the soul in a sacred life, acquiring the Christians virtues, insofar is a much harder thing than the studying the science, how much is more difficult to fulfill than to talk, how much are works harder than words" (Chrysostom, 1977: p. 22).

A good religious teacher should be a spiritually and morally grown-up person, glowing with love for this noble profession to be able to educate the children, with love, because, as St. John Chrysostom wrote "educate them (children - the author's clarification) in God's science and love and we will receive a great reward" (Chrysostom, 1977: p. 13). Bearing in mind what a person can gain, Chrysostom made a comparison between church and public square. He concluded that spiritual reading and ethical environment in the church educate person and direct him/her towards moral good, whereas, on the other hand, the environment at the public square scatters him/her into many irrelevant things. Church moral is yeast for virtue, and love is the driving force of all virtues. In the pedagogical work of St. Bishop Nikolai Žički, we realize that he valued a free spiritual research of students, being opposed to compulsion and insistence because it was extraneous to his spirit and nature. He wrote that "the purpose of education is not to create big personalities, but to make bricks for building, ie. form good and appropriate members of a joint body and suitable differences for a general work" (Velimirović, 2005). His spiritual greatness lays in the fact that he guided us towards continuous care about to prove our faith in the living God with our deed.

One of the tasks of the Orthodox catechism is the capacity of building for "a deeper understanding and evaluation of culture and civilization", as well as the various forms of creativity (Midić 2003: p. 6). In order to succeed to bring closer the Orthodox culture to students, religious teacher should combine methods used by Sv. John Chrysostom and St. Nikolai Žički in their pedagogical work.

INITIAL EDUCATION OF RELIGIOUS TEACHERS AND THE QUALITY OF RELIGIOUS TEACHING IN SCHOOLS

According to a 2003 survey, which was done to assess the quality of religious teaching in schools in Serbia, a number of students and parents made objections to its organization and working conditions, as well as teaching methods and the teacher himself/herself (Joksimovic, 2003). Objections directed to religious teachers generally pointed to the need for their thorough pedagogical-psychological and methodical education. To engage in the profession of religious teacher, apart from a spiritual-moral formation of teacher's character and his/her call for this duty, a good knowledge of pedagogy, didactics, catechism, and teaching methodology is required. According to a survey conducted in 2011, the majority of religious teachers (67.0%) completed at least undergraduate education, but, to a lesser

extent, there were incompetent teachers as well (Gašić-Pavišić and Ševkušić, 2011).

By the Law on the basics of educational system from 2009 (article 8, paragraphs 1 and 2), it is determined that teaching, thus religious teaching as well, can be realized by a person who obtained a master degree, as well as a bachelor degree after at least four years of study. Only in exceptional cases, the teacher can also be a person with a bachelor degree after three years of university study or with an advanced professional degree obtained at a higher school (Official Gazette of the Republic of Serbia, 72/2009, 52/2011 and 55/2013). Serbian Orthodox Church has continuously been working on the education of religious teachers, so it is expected that the level of education will soon meet the requirements regulated by the law mentioned above. With the introduction of the new curriculum at the Orthodox theological faculty this problem would be overcome to some extent. The theological-catechetical program now has three courses that are necessary to initial education of religious teachers, and these are: Fundamentals of orthodox pedagogy, Teaching methodology, and Didactics with pedagogical psychology. Within the first two, students also learn about the principles of pedagogical work of Sv. John Chrysostom and St. Nikolai Žički, but more space should be given to these principles. Regarding teaching practice, it has been considerably improved compared with that in the previous period. While earlier was enough for student to teach a class in a primary school by his/her choice and receive a certificate for doing that, nowadays teaching practice lasts seven days with a continuous supervision of experts, and student is sent to school chosen by the faculty. It is likely that these changes would result in the improvement of the quality of religious teaching in schools in the next period.

CONCLUSION

The presence of religious teaching in the Serbian educational system can bring many positive things to today's society, especially in the education of children and the youth. Despite the improvement of the initial education of religious teachers (present at the Orthodox theological faculty in Belgrade), this education does not yet provide the most important knowledge and skills that will be necessary for religious teachers in their daily work. Bearing in mind the pedagogical work of great religious teachers (like St. John Chrysostom and St. Nikolai Žički whose work is particularly close to our surroundings), in the initial education of religious teachers more space should, among other things, be given to the principles of pedagogical work of these religious teachers and the development of skills to apply these principles practically. To that, as advocated by St. Nikolai Žički, a free spiritual research, without artificial steps and compulsion, should be encouraged.

Keywords: initial teacher education; religious teacher; religious teaching.

References:

- Velimirović, N. (2005). *Novi ideal u vaspitanju*. Preuzeto 11. avgusta 2015, sa <http://www.rastko.rs/svecovek/duhovnost/vlnikolaj/novi-ideal-u-vaspitanju.html>
- Gašić-Pavišić, S., i Ševkušić, S. (prir.) (2011). *Verska nastava u beogradskim školama*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet, Pedagoško–katihetski institut, i Institut za pedagoška istraživanja.
- Zlatousti, J. (1977). *O vaspitanju dece*. Krnjevo: Pravoslavna narodna hrišćanska zajednica.
- Joksimović, S. (prir.) (2003). *Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kamenov, E. (2012). *Metodika nastave veronauke*. Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet Univerziteta u Beogradu, Pedagoško–katihetski institut, Izdavačka fondacija Arhiepiskopije beogradsko-karlovačke.
- Matko, S. P. (2015). Uticaj hrišćanskih vrednosti porodičnog vaspitanja na vaspitanje i obrazovanje u društvu. *Inovacije u nastavi*, 28 (2), 97–104.
- Midić, I. (2003). *Pravoslavni katihizis – Priručnik za nastavnike osnovnih i srednjih škola*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radić, R. (2002). *Država i verske zajednice 1945–1970, Prvi deo: 1945–1953*. Beograd: Institut za noviju istoriju Srbije.

MENTORING IN ART TEACHERS EDUCATION - COOPERATIVE WORK MODEL

Aleksandra Joksimovićⁱ, Sanja Filipović
Faculty of Fine Arts, University of Belgrade

In art teachers' education in recent years are particularly pronounced efforts to find a form of vocational practical training which would provide a broad range of competences. Prevails the opinion that it is very important comprehensive and coordinated mentoring during the school practice of future teachers (Burhberger, 2014). Mentorship in the professional education of students should be based on the link between educational institutions for students and schools. This creates the basis for systematic and sustained action between professors of methodical practice, students - future teachers and mentors-teachers that will be analyzed in paper. It is important to note that we considering the concept of a mentor in the broader sense, and among them, when we speak about training future art teachers, we include:

- university teachers who organize the practice of students;
- teachers in schools working with students;
- all professors at faculty of fine arts.

What all of these categories makes mentors is the awareness that they have a role in supporting the development of the professional identity of future teachers and their integration into the professional community. They are part of the process of exchange and incentives for reviewing all aspects of the work of art teacher - mode of action, implicit theories, the treatment of public and hidden school program, relevant scientific theories and experience.

Therefore, it is developed preparing students for their future careers as teachers systematically planned process. It was important to set mentoring during the school practice as an integrated component of professional education of future teachers, and not as distracting visit to the school, which disturbs and takes time to both teachers and students. It follows a request for a clear definition of mentoring as a form of work with students, determining functions and mentoring aspects underlying the strategy for improving the educational process, establishment of good relations and cooperation in the relations among the participants of this process.

The goal of the action research conducted by four school years and whose elements present in this paper is monitoring, analysis and fostering activities of all participants in the unfolding process of the professional practice of students in schools. Special attention is paid to the study of integrated and continuous common

ⁱ alexandra.joksimovic@gmail.com

activities of teachers and professors, as well as the influence of conceived and systematic mentoring to teachers' professional development.

The theoretical basis on which the training of students is based includes learning as a cyclical process of combining learning, observing, adapting, than, active attempts and theoretical shaping or combining and harmonizing the theoretical knowledge and experiential learning. (Cencič and Cencič, 1994). In this model, mentor and student are co-researchers.

In the process of organization and realization of methodical and teaching practice at the Faculty of Fine Arts in all stages are involved students, school teachers and professors of the pedagogical and methodological courses at the Faculty. Mentor-teachers revises its practices and theoretical knowledge, their implicit pedagogy and attitude towards their profession, faculty professors reflect upon their own knowledge and attitudes, learning from teachers and students and familiarizing themselves with the current academic life and contemporary needs and challenges of the process of education, while students have the opportunity to use the knowledge that they have gained in a real teaching situation, becoming aware that they will be part of the school community, not just visual arts teachers. Each segment of practice connects teachers, professors and students, requiring from them appropriate competencies, but also offering them the opportunity to learn, improve and contribute to mutual progress. The phases or steps in the preparation and implementation of the pedagogical and methodological practice of students of the Faculty of Fine Arts includes:

- The preparation of students in the field of theoretical knowledge within courses of Psychology, Pedagogy and Methodology of art education, and the acquisition of artistic competence and development of artistic sensibility;
- Selection of teachers / educators who will participate in the practical training of students and teacher-coordinator of the institution according to certain criteria;
- Coordination meetings of professors who lead the pedagogical and methodological practices, teacher and coordinator of practice with purpose to plan and analyze the activities of students and teachers and find ways to overcome flaws during one cycle;
- Allocation of students in a particular school;
- Consultative work of professors and students about tasks student performing during practice - observing classes and other forms of teaching and non-teaching school work, research task, lesson planning and evaluation of activities, an action plan for future activities;
- Students are going to school, making arrangement and planning with the teacher-mentor and realize tasks;
- The teacher-mentor will evaluate the student's performance and provides feedback information to the student, and faculty professors;
- The student evaluates its own activities, which, along with the results of the research assignment and students works created in class prepared and led, and

with a future action plan presented to the other students in the plenary discussion, exchange experiences and carry out certain conclusions;

- Formative and summative evaluation of the total student activity, which involves evaluating the achievements during the learning process, in line with the set purposes and outcomes, and defined criteria for the evaluation and validation of student achievements and recommendations for improvement; is viewed using structured check-lists for observing student during practice, evaluation lists with clearly defined criteria, as well as through a portfolio of the student;
- Working together students, teachers and professors to prepare the didactic-methodical exhibition with representative examples of products, created during the practices and presenting them to the general and professional public.

The results that we have come so far, monitoring and changing the process, indicate that the involvement of teachers-mentors in planning the training of students, their partnership and cooperation with higher education institutions and their participation in the evaluation of the whole process contributes to, among other things, professional development of teachers. Since teachers-mentors play an active role in almost all phases of the process, occurs naturally their need to further educate about the key issues in the field of art pedagogy, teaching methodology skills and coordination and communication skills. Teachers have access to adequate professional literature at art faculty, which, in addition to consulting work with university professors, as well as experience mentoring, used in order to improve students' practice as well as their pedagogical work with students. Analysis of questionnaires and interviews indicate the tendency of teachers-mentors, gaining self-confidence when it comes to their pedagogical and organizational skills, to involve a greater extent than previously in other school activities, which are much broader than those related exclusively in arts teaching.

Keywords: teacher education, teacher mentor, arts.

References:

- Burhberger, F. (2014). *Mentorski rad u toku školske prakse budućih nastavnika, Projekat razvionica – Podrška razvoju ljudskog kapitala i istraživanju*, Beograd
- Cencič, Mi. in Cencič, M. (1994). *Praktično usposabljanje učiteljskih kandidatov*. Ljubljana: Pedagoški fakultet.
- Joksimović, A. i S. Filipović (2015). *Prilog metodici – Priručnik za organizaciju metodičke i školske prakse budućih nastavnika likovne kulture*, Beograd: FLU
- Maynard, T. (2000). Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school based teacher training, *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17-30
- Maynard, T., & Furlong, J. (1994) Learning to teach and models of mentoring, in D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.) *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, London: Kogan Page, pp. 69–85

TEACHER INDUCTION AND STATE LICENSE EXAM – THE MISSING LINKⁱ

Milan Stančićⁱⁱ

Institute for Educational Research, Belgrade

Induction, that is, the period when teacher gets employed at school after his initial education, is perceived as an important part of the teacher professional development system (Buchberger et al. 2000). Having in mind that the rate of teacher drop-out is highest at the beginning of the career, the issues of how to organize the induction program became important from the strategic point of view in educational policies of many countries (OECD, 2010). Researches indicate the importance of this period in a sense that participation in organized induction program and work with mentor who teaches the same subject and is willing to engage in this role contribute to the lower risk of novice teachers drop-out (Holloway, 2001; Ingersoll & Smith, 2003; Ingersoll & Strong, 2011; Smith & Ingersoll, 2004; Strong & St. John, 2001). Also, researches show that sole presence of the mentor is not enough, but that his training for the role is important (Evertson & Smithey, 2000; Ingersoll & Strong, 2011; Norman & Feiman-Nemser, 2005).

If we want to approach the issues of induction seriously, as it is the important phase in teacher education, Radulović and Rajović suggest that it is necessary to clarify it's goals, contents, methods and the roles of different actors, that is - to develop clear conception of induction (Radulović & Rajović, 2008). In educational policy documents in Serbia it is stated that the aim of the induction program for novice teachers is to enable them to work autonomously and to pass the state license exam (Official Gazette of the Republic of Serbia, No. 22/05 and 51/08). According to current regulations, mentor has to be a distinguished teacher holding a license, one of the teacher titles or at least five years of experience in the field of education (*Ibid.*). It is defined that the mentor's main tasks in the induction of novice teacher is to help him in preparing and performing teaching and to monitor and analyze his work. Also, it is specified that novice teacher should observe mentor's work and, if the mentor perceives it as beneficial, work of other teachers. After one year of the induction period, the committee gives the evaluation whether teacher has mastered the induction program and could be registered for the state license examination. The exam is done at the Ministry of education, science and technological development in front of the committee. It consists of the written exam (lesson plan) and oral exam which has three segments aimed at evaluation of: knowledge and abilities for autonomous work in teaching (performing the prepared

ⁱ The paper is result of work within projects „From Encouraging Initiative, Cooperation and Creativity in Education to New Roles and Identities in Society“ (No. 179034) and „Improving the Quality and Accessibility of Education in Modernization Processes in Serbia“ (No. 47008), financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (2011-2015).

ⁱⁱ mstancic@ipi.ac.rs

lesson in a school that is chosen by the Minister and discussing the performance with the committee), ability to solve specific situations in the practice (through discussion), and knowledge of the law regulations regarding education.

Research aim. We wanted to research teachers' experience of the induction period and state license examination. Our aim was to get familiar with the ways in which teacher have informed themselves about the induction program, their opinion on the extent to which the induction period has prepared them for autonomous work and for passing the state license exam, as well as what has contributed to their preparedness for teaching work.

Method. For the purpose of this research we have developed the questionnaire that consisted of four question regarding general data about teachers (gender, school they work in, subjects they teach, years of waiting for the license exam), one question with multiple choice answers, three questions with answers provided as a Likert scale (all of them hold value 1 for "not at all" and value 5 for "completely") and three open questions. Data was analyzed with techniques of descriptive statistic.

Participants. The research included 109 subject teachers that work in elementary schools (38 teachers), vocational schools (39) and high schools (32). All teachers have acquired the teaching license in the past year. Teachers have waited for the state exam between 1 to 8 years ($M = 2.7$).

Results and discussion. The most of the teachers have informed themselves about the induction program informally from their colleagues from school and by searching on the Internet (above 80% of them, for both replies). The far less number of teacher reported that they have been informed by their mentor (23%), school principal (17%) or professional associated in their school (27%). Such data indicates that informing novice teachers about the induction program is not done systematically, but that it most likely depends of the teachers' own initiative.

Teachers estimate that the induction period prepared them well for the autonomous work ($M = 3.53$, $SD = 1.09$), while their estimation regarding preparedness for the state license exam is lower ($M = 2.92$, $SD = 1.22$). The differences in estimations could indicate the discrepancy between the way in which induction program and state license exam are conceptualized. Namely, we can assume that exam asks for more and/or different from what the teacher was in a chance to learn during the induction period. Furthermore, teachers' low estimates of own preparedness for the license exam could be connected with formality of the exam situation, thus with their insecurity and fear, which was also stated by some respondents: *"I didn't know what was waiting for me out there and I was very worried that I will be disgraced."*

As for the matter of factors that contributed to their preparedness for work, teachers evaluate that the greatest contribution had their own effort ($M = 4.77$, $SD = 0.42$) and practical work in the school ($M = 4.50$, $SD = 0.75$), followed by their initial education ($M = 4.04$, $SD = 0.95$), advices and experiences shared by colleagues ($M = 3.83$, $SD = 0.90$) and support they had from their family members ($M = 3.83$, $SD =$

1.06). Factor that was evaluated as the one that had the weakest contribution to teachers learning during the induction period was their mentor and his help and support, although teachers' estimates regarding this differ the most ($M = 3.05$, $SD = 1.32$). These findings indicate that the support systems for novice teachers within school institutions are not functional, thus they are mostly left to their own during the induction period, which is, by some authors, called as the »sink or swim« strategy (Lortie, 1975; Smith & Ingersoll, 2004).

When teachers are asked to describe activities of their mentors during the induction period, one third of them reports that the mentor has observed their classes, whereby only in half of those cases observations were followed by a discussion. In descriptions provided by the respondents the most frequent answer is that the mentor talked with them regarding different issues (41%) or that he gave them advices regarding work (40%). Only 6 teachers have explicitly stated that they observed classes of their mentor, despite the fact that such practice is envisaged in the regulations as a part of the induction process.

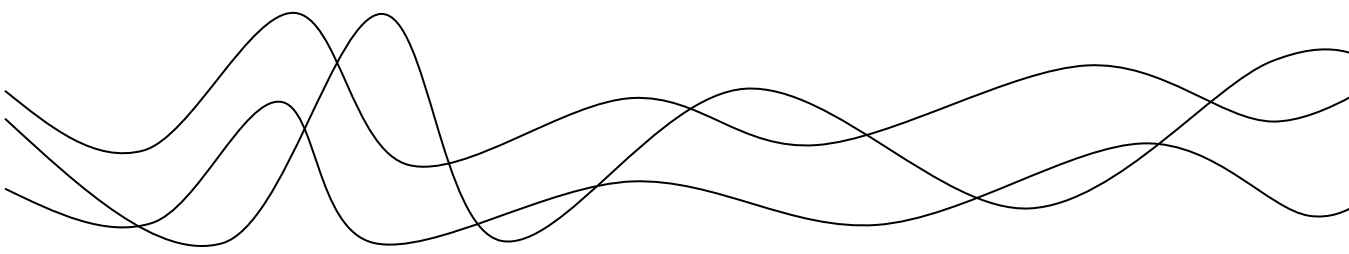
The most common comments by teachers regarding the challenges they have faced with during the induction period are the ones related to their mentors (*"I had him only formally" "she didn't teach the same subject" "He wasn't very motivated to deal with me."*). Challenges regarding the state license exam were mostly related to performing the class in a school that they are not familiar with (stated by 53 teachers). Teachers' ideas for changes in induction of novice teachers are also mostly related to the license exam: 20% of teachers suggest that the waiting time for the exam should be shorter and 27% of teachers suggest that the class should be held with the students that teacher already works with.

Conclusion and implications for educational policy and practice. Insights gained through this research indicate that it is necessary to align the conceptions of induction program and state license examination, if we want the induction to be effective in terms of teachers' readiness for autonomous work and if we want the license exam to be less stressful for novice teachers, in addition to it serving its primary purpose (evaluation of novice teacher's competence for work). Also, it is necessary to ensure functional systemic support for novice teachers during the induction period. Primarily, it is necessary to organize training for all potential mentors in schools and to find mechanisms to ensure their motivation for the role of a mentor. Support for novice teachers could also be provided in terms of better informing on the induction program and state license exam, which could be done through handbooks made by representatives from the Ministry, but also through school organized meetings of novice teachers, professional associates, mentors and teachers who have obtained the teacher license recently. Such activities could be of great value for novice teachers also in terms of reducing the anxiety about the exam.

Keywords: teacher induction, license exam, teacher profession, novice teacher, mentor.

References:

- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on Teacher Education in Europe*. Umea: TNTEE.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304
- Holloway, J. (2001) The benefits of mentoring. *Educational leadership*, 58(8), 85–86.
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research* (Vol. 81).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norman, P.J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679-697.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
- Rulebook on license for teachers, preschool educators and professional associates ('Official Gazette of the Republic of Serbia', No. 22/05 and 51/08)
- Radulović, L., i Rajović, V. (2008). Koncept pripravništva nastavnika u svetlu reflektivne prakse [The concept of teacher induction in the light of reflective practice], *Andragoške studije [Andragogical Studies]*, br.2, str. 315-331.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 681–714.
- Strong, M., & St. John, L. (2001). *A study of teacher retention: The effects of mentoring for beginning teachers*. Santa Cruz, University of California, Santa Cruz.



PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATION
PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF
COOPERATION WITHIN SCHOOLS

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT ON IMPROVING TEACHING: THE IMPACT OF A THREE-YEAR INSET COURSE BASED ON THE DYNAMIC APPROACH

Christoforidou Margaritaⁱ

School of Educational Leadership, Cyprus International Institute of Management,
Cyprus

Kyriakides Leonidas & Panayiotou, Anastasia
Department of Education, University of Cyprus, Cyprus

Among the various systems and paradigms employed in teacher education and development, the Holistic or reflective Approach (HA) and the Competency-Based Approach (CBA) are considered as the dominant approaches to teacher professional development (Zeichner, 1983). However, both approaches have been criticized extensively and little empirical evidence supports their effectiveness in promoting effective teaching (Korthagen, 2004; Smith & Hatton, 1992). Taking this into consideration, the Dynamic Approach (DA) was proposed (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). DA is based on the assumption that teacher professional development should be focused on addressing specific groupings of teacher factors relating to student learning rather than to an isolated teaching factor (like the CBA) or to the whole range of teacher factors (like the HA). Therefore, the DA lies between the two dominant approaches and aims to overcome their main weaknesses. Particularly, its content derives from the grouping of teaching skills included in the dynamic model of educational effectiveness (Creemers & Kyriakides, 2008). Longitudinal studies conducted in different countries revealed that the teacher factors included in the dynamic model can be classified into stages of effective teaching, structured in a developmental order and associated with student outcomes (Christoforidou & Xyrafidou, 2014; Kyriakides, Archambault, & Janosz, 2013, Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009). Thus, the DA suggests that teacher professional development should be differentiated to meet the needs and priorities of teachers at each stage. The integrated dimension of this approach is attributed to the fact that, it refers to teaching skills that are positively related with student achievement and participants are also engaged into systematic and guided critical reflection on their teaching practices.

THE MAIN STEPS OF THE DA

a. Identify Needs and Priorities for Improvement Through Empirical Investigation

In any effort to train teachers, an initial evaluation of their teaching skills should be conducted to investigate the extent to which they possess certain teaching skills while identifying their needs and priorities for improvement (Creemers, Kyriakides &

ⁱ margo@ciim.ac.cy

Antoniou, 2013). The results of the initial evaluation can provide suggestions for the content of training that is offered to different groups of teachers.

b. Provide Guidelines for Improvement: The Role of the advisory team

The second step of DA relates to the provision of guidelines to teachers for designing their own improvement action plans. Specifically, the advisory team (i.e. mentors) is expected to provide teachers of each group with supporting literature and research findings related to the teaching skills of their developmental stage, with clear instructions about the area on which each group should concentrate for improvement. Teachers are also encouraged to develop own action plans.

c. Establish Formative Evaluation Mechanism

The next step of the DA comprises the establishment of formative evaluation procedures (FEP). The FEP should involve the identification of the learning goals, intentions or outcomes and criteria for achieving them; the provision of effective feedback to enable teachers to advance their learning; the active involvement of teachers in their own learning and, lastly, improvement in teaching skills. The FEP could be accomplished by the advisory team and the participating teachers.

d. Establish Summative Evaluation Mechanism

The final step of the DA aims on identifying the impact of the program on the development of teachers' skills and its indirect effect on student learning. The results of summative evaluation assist in measuring the effectiveness of the DA and allow subsequent decisions to be made regarding the continuity of the program.

Recent studies support the effectiveness of the DA in relation to the CBA and the HA. An experimental study compared the effectiveness of the DA to the HA and revealed that only teachers employing the DA improved their teaching skills (Antoniou & Kyriakides, 2011). The use of DA also had a significant effect on student achievement in mathematics. A second study compared the effectiveness of the DA to the CBA in improving teacher assessment skills and promoting student outcomes (Christoforidou, Kyriakides & Antoniou, 2012) and demonstrated that, for teachers at all stages, the DA was more effective in improving assessment skills and promoting student outcomes in mathematics.

Taking in mind the argument that it is easier for a teacher to improve than to maintain a standard of excellence, the study reported here moves a step forward and attempts to investigate the impact of the DA when the teacher professional development program is offered for a longer period of time. Teachers were offered a three-year professional development program based on the DA to examine possible changes/stability in their teaching skills during these three years. The study reported in this paper investigates whether the intervention has a greater effect on improving teaching when it is offered for more than one year or whether the effect of DA is gradually reduced. In this way, suggestions about the duration of teacher professional development courses based on DA can be drawn.

In the first phase of the study, data regarding teaching skills were collected through external observations. Two low-inference and one high-inference observational instruments were used. These instruments were designed to collect

data concerning the eight teacher factors of the DA and previous studies provided empirical support to their construct validity (see Creemers et al., 2013). Observation data were analyzed with the use of the Rasch and the Saltus models and teachers were classified into the same five stages that emerged from earlier studies (see Antoniou & Kyriakides, 2011).

In the second phase of the study, teachers were randomly assigned into two groups; one experimental group which received a professional development program based on the DA (n=53) and one control group which received a program based on the HA (n=53). Based on the individual needs identified, the experimental group was provided with support for improvement based on the DA throughout the three years of implementation. Teachers who participated in the control group employing the HA were engaged in activities involving the whole spectrum of teaching elements, attitudes and perceptions; these were not specific to their initial competences or development stage. Teaching skills of all participants were measured at the end of each school year, using the same procedure as in the first phase of the study.

At the beginning of the intervention, there was no statistically significant difference between the two groups in their teaching skills. At the end of each year, statistically significant differences at .05 level were identified. The paired t-test revealed that teachers of the control group did not manage to improve their teaching skills during these three years, whereas statistically significant improvements in the skills of the experimental group during each year were identified. By calculating the effect sizes on teaching skills of offering the intervention for only one year ($d=0.17$), two years ($d=0.32$) or three years ($d=0.41$), the duration of the program was found to play an important role in improving teaching skills. A multilevel analysis (occasion/time within teachers) revealed that the intervention was equally effective for teachers situated at different stages. Yet, separate analysis of teachers of the experimental group situated at the higher stages (3-5) revealed a non-linear relation in the progress of their skills whereas a linear progress was identified among teachers situated at the lower levels.

The results of this study reveal that the DA had a significant impact on improving teaching skills during each year that the program was offered. On the other hand, no improvement of the skills of teachers employing the HA was observed. The findings are in line with the findings of previous experimental studies investigating the impact of offering the DA for one year, but what is more important is that the DA can have a bigger effect when it is offered for a longer period of time. Also, it is argued that reflection is more effective when the improvement priorities of teachers are taken into account and teachers are encouraged to develop action plans which address their professional needs rather than letting them develop any kind of action plan they like. Thinking and critical analysis are important, and thus those aspects of the HA were utilized in the development of the DA. However, complimenting reflection with the knowledge-base of educational effectiveness research, which addresses the needs of specific groups of teachers, could help us

establish effective approaches to teacher professional development which will have an impact on improving learning outcomes.

Keywords: teacher professional development, educational effectiveness, quality of teaching, duration of in-service training, teacher learning.

References:

- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Christoforidou, M., & Xyrafidou, E. (2014). Using the dynamic model to identify stages of teacher skills in assessment. *Journal of Classroom Interaction*, 49(1), 12-25.
- Christoforidou, M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2012). Searching for stages of teacher skills in assessment: Implications for research on teacher professional development. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2012 International Conference, Vancouver, Canada*.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kyriakides, L., Archambault, I., & Janosz, M. (2013). Searching for stages of effective teaching: a study testing the validity of the dynamic model in Canada. *Journal of Classroom Interaction*, 48(2), 11-24.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.
- Smith, D., & Hatton, N. (1992, November). *Towards reflection in teacher education: What counts as Evidence?* Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Deakin University, Geelong, Australia.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.

PROFESSIONAL NETWORK AS A LEVER IN EDUCATIONAL LEADERS' DEVELOPMENTⁱ

Ivana B. Petrovićⁱⁱ, Svetlana Čizmić, Danijela Petrović
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Professional networking can be regarded as a formally or an informally organized mechanism of linking, in which individuals may get involved throughout their professional development, from the stage of professional preparation, through active leadership in education and after the retirement. Recently, different forms of networking and cooperation have become increasingly prominent in the field of education (Muijs, West & Ainscow, 2010). However, the widespread use of networks is not embedded in a clearly defined concept of the network. One of the few definitions in the field of education specifies the network as groups or systems of interconnected people and organizations whose objectives are to promote the learning and all the aspects of wellbeing that are known to influence learning (Hadfield, Jopling, Noden, O'Leary & Stoll, 2006).

A survey of foreign research studies shows that in contrast to the widespread practice of networking leaders in education, theoretically based and systematic studies of this phenomenon have not been developed. Thus, for example, within the analysis of the development of educational leaders in Ireland, it was noted that, in the absence of adequate professional associations, they were joining managers, but it quickly became clear that they needed to form their own informal support networks through which they would exchange information, individual expertise and help each other (Sugrue, 2015).

A relevant domestic finding which illustrates the need for networking was established in an international survey TALIS 2013 (the study of learning and teaching, *Teaching and Learning International Survey*). Based on the analysis of the frequency of performing different leadership activities on an annual basis, it was evident that as many as 96% of our principals frequently cooperated and exchanged experience with the principals of other schools (Čizmić, Petrović, 2015). The need of our principals for cooperating with each other was the most prominent among the educational leaders from the 34 countries covered by the TALIS survey.

Based on the literature review and the analysis of examples of good practice, the aim of the paper was to provide insight into the characteristics and principles of organizing of professional networks, as well as to highlight key benefits, risks and factors of sustainability of principals' professional network as an important lever in the system of professional development of leaders in education in Serbia.

ⁱThe paper is a part of the project 179018, financed by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

ⁱⁱ ipetrovi@f.bg.ac.rs

THE CHARACTERISTICS OF THE NETWORK AND THE PRINCIPLES OF ORGANIZING

The common goal of networking is to improve the professional performance of principals (Daresh & Playko, 1992). Common characteristics of the professional networks are that they are perceived as an alternative to existing institutional systems, that members share their experiences and provide psychological support to each other, participation in the network is voluntary, and the functioning of the network requires the existence of an effective facilitator (Parker, 1977, according to Lieberman & Grolnick, 2005). Networks are also characterized by cooperative environment, regular meetings, the focus on practical issues of leadership and reflection on leadership activities, assumptions and beliefs about power, authority and leadership in the school environment (Cone, 2010). The network should be organized so that it utilizes the knowledge and skills that principals bring along and builds on them (Neale & Cone, 2013). At every stage of leaders' professional development, networking is characterized by tighter or looser ties between individuals who are in a similar stage and facing the similar challenges of professional development.

Professional networks differ in terms of a number of characteristics (Muijs, West & Ainscow, 2010): the degree of voluntary participation (voluntary/coercive); power relations (one partner dominates /network members have equal power); network density (whether only headteachers or others as well meet and collaborate and what is the intensity and depth of contacts between network members); the involvement of external partners (whether the partners from the local community are involved, such as, for example, the center for social work, local government representatives and others); time frame (long term /short term networks that are formed to deal with a specific problem or initiative); geographical spread (local/regional/international), as well as the size of the network.

The analysis of the existing networks of principals shows that those created within professional associations of principals dominate, as well as those that have been established at universities in relation with educational programs for leaders in education (initially as alumni).

THE BENEFITS OF NETWORK

The basic postulate of the existence of professional networks is to perform different forms of knowledge management. Within them, participants can carry out research, formulate and disseminate recommendations and interpretations, as well as implement different forms of training and advancement of knowledge, from webinars to conferences. Active participation in a professional network enables professional learning and development and thus assists the principal in career planning and advancement (Sugrue, 2015). It all leads to the strengthening of a sense of efficiency, enthusiasm and job satisfaction.

The case study of a Network of school leaders from San Antonio in the US showed that 60% of the network members, as a result of learning within the network, adopted new leadership tools and facilitation techniques (Cone, 2010). The

majority, 75% of them, estimated that due to learning with other principals they became stronger and more confident as leaders. Membership and learning in the network helped them to take part in tough conversations with employees about their workplace behavior.

Networks are an important place for the exchange of “practical wisdom”, but, since in closed groups of practitioners there is a danger of the primacy of the principle “what works in practice”, systematic and intellectually stimulating theoretical knowledge may be somewhat neglected (Biesta, 2007). The network of leaders in education should be a place where principals discuss research results, share problems related to school, explore possible solutions and share experience related to the implementation of solutions.

Professional support can be singled out as one of the key benefits of networking. The network can play a significant role in providing support and an adequate response to stress and emotional strain at work (Sugrue, 2015). Available data support the fact that relatively informal networks can more easily become places where leaders “ventilate” tension and anxiety, than the places where they only learn (Sugrue, 2015). Professional networking can be a mechanism to promote workaholicism and learning the job roles within which there is a lack of acceptable balance between work and private life. Some principals were critical of the professional networks that channel connecting with people who “live out their job instead of living their life” (Sugrue, 2015: 114).

The benefits defined by different authors and the analysis of existing networks clearly indicate that the professional network of leaders in education is, in the broader sense, an agent of change management in the field of education. Through a network, system-defined changes can be created and operationalized, on the one hand, and experience and good practices of individual schools can be spread, on the other.

RISKS AND FACTORS OF NETWORK SUSTAINABILITY

Networks are exposed to various risks that jeopardize their functioning, and even survival. The lack of mission, vision and goals, as well as an unclear focus on concrete problems figure as the main sources of weakness in the functioning and the threat to the survival of the network. The unclear program and work plan of the network can lead to a reduced engagement and attrition of members (Cone, 2010; Daresh & Playko, 1992). Sporadic participation in the activities and transformation of network operation in an informal social gathering can be overcome with good and efficient leadership. The network may also be unsuccessful if there is a large imbalance among members in terms of skills and information they possess or when the established structural links prevent the participants to leave the negative behavior patterns (Borgatti & Foster, 2003).

In our circumstances, the lack of resources may be an important factor of gradual abandoning of activities and dissolving of networks. When it comes to material resources, the networks that are supported by the relevant professional

associations, educational institutions and other sponsors are clearly in advantage. Networking via the Internet, for example, using social networks such as Facebook or using professional networks such as Linked-In, can help overcome the lack of money, space, time and other resources.

CONCLUSION

It is necessary to establish a network of educational leaders in Serbia as it could ensure knowledge management and development of additional competencies of leaders. It is difficult to imagine developing of the practice of leadership in education without a professional network within which participants would create and exchange knowledge about leadership in domestic circumstances, and formulate recommendations to improve practice and change management in order to create school as a psychologically healthy workplace, advancing teaching and students' educational achievements.

Keywords: school principals, leaders in education, networking.

References:

- Biesta, G. (2007). Why „what works“ won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Borgatti, S., & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 991–1013.
- Cone, M. B. (2010). *Developing principal instructional leadership through collaborative networking* (Doctoral dissertation, UCLA). Retrieved from [http://www.eric.ed.gov/ \(ED527782\)](http://www.eric.ed.gov/ (ED527782)).
- Čizmić, S., Petrović, I. B. (2015). Aktivnosti direktora u vođenju i upravljanju osnovnim školama u Srbiji - TALIS 2013, 63. naučnostručni skup Sabor psihologa Srbije, *knjiga rezimea*, str. 98-99.
- Dareesh, J. C., & Playko, M. A. (1992). Mentoring for headteachers: A review of major issues. *School Organization*, 12(2), 145-152.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D., & Stott, A. (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Lieberman, A., & Grolnick, M. (2005). Educational reform networks: Changes in the forms of reform. In Fullan, M. (Ed.) *Fundamental change* (pp. 40-59). Springer Netherlands.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.

Neale, E. & Cone, M. (2013). Strong principal networks influence school culture. *The Learning Principal*, 8(3), 3-5.

Sugrue, C. (2015). *Unmasking School Leadership*. Springer Netherlands.

TEACHER LEADERSHIP AS A DETERMINANT OF NEW EDUCATIONAL PARADIGM

Lela Vukovićⁱ, Technical school "Pavle Savić", Novi Sad
Mila Kostić, Technical school "Pavle Savić", Novi Sad

If we consider school within a new educational paradigm as "learning organization", then such a conceptualized school demands the networking of processes, such as planning, organizing, leading and controlling, which makes pedagogy management as a continual process of enhancing educational work. For this school model to be functional, today throughout educational circles we speak more than ever about teacher leaders and their respective roles in providing a school climate which is to stimulate authentic learning in real contexts.

In this paper, we consider teacher leadership concept, as an educational change within new learning and teaching paradigm. The aim of this paper is to show different experiences of teacher leadership implementation in a secondary school in Novi Sad.

TEACHERS AS LEADERS OR HOW TO AWAKEN A GIANT WITHIN YOU

In educational institutions we could distinguish two types of leadership, such as formal leadership-based on teacher position within the institution, and informal leadership-based on the teacher individual actions and derived from the way that teacher builds up profound support from his followers. (Knežević-Florić & Oljača, 2011)

Teachers as leaders coming from their classroom as the *micro* environment, through shared responsibility with their students for quality and efficient teaching process, candidate their professional and personal competencies for the *mezzo* level influence, that is of their own school and students' parents, whereas those most successful go one step forward towards the *macro* level of spreading influences in local community with policy decision makers within educational area.

One of the most explicit metaphor about the necessity for teacher leadership within the context of implementation and support of educational changes, as well as teacher potentials, has been given by David Frost (2010), stating that teachers have their special role, which has been neglected, therefore teacher leadership is basically, "a sleeping giant that we must awaken without delay". Once mobilized and moved, the untapped capacities of teacher leadership have the motivating drive to transform our educational system.

TEACHER LEADERSHIP ROLE, SIGNIFICANCE AND CHALLENGES

Leadership in educational process is distinguished from the concept of leadership in other social aspects of life according to the following key characteristics:

ⁱ lelavukovic@gmail.com

- *Proactive responsibility* referring to creating and sustaining relationship among various interested parties in educational process (students, parents, teachers, principal, school board members)
- *Authenticity*- means an individual engagement in the activities which express at the same time our personal values as well as the values of others in broader community
- *Affirmative presence* assumes that we acknowledge the rights of others to be what they are. Critical presence is capability to be exposed to and to persist in other people's reaction those who are not open for dialogue, whereas stimulating presence means our commitment to build up our capacities for learning processes improvement. (Knežević-Florić & Oljača, 2011)

Teacher leadership role could not be referred to only through the classroom context, however that role includes their capability to have and maintain good interactive work relationship with colleagues, as well as efficient and supportive contacts with students' parents lobbying for their greater participation in school life, also with local community representatives through participating in mutual projects.

EDUCATIONAL CHANGE AS A PROCESS OR IMPLEMENTATION?

According to David Frost (2010), educational change is not a mere substitute practice instead of the existing one. If we consider an innovation in this way, we would miss an opportunity to understand the nature and depth of educational change. Furthermore, Frost has made a clear distinction between the concept of implementation and, on the other hand, innovation as a process.

Implementation	Innovation as a process
Design at the centre Behavioural specifications Hierarchical accountability Training is the mode of transfer	Distributed design Proposed principles Professional accountability Practitioner-led enquiry-based development is the mode of transfer

Figure 1.. Comparing implementation and innovation

Considering the concept of leadership as a process innovation according to Frost, and following *Lewin's Change Management Model*, (Melentijević et al.,2008) we will try to make a parallel with change management at the school level. Namely, three stages of the process, initial unfreezing stage, changing stage, and the third one-refreezing stage, within this framework show the essential significance of teacher leadership competences in the context of pedagogy management determinants.

The unfreezing stage is directed to recognizing and accepting a necessity for change, identifying those who initiate, support or resist the change. (Koković, 2009) If we refer to the experiences coming from the school, chosen as an example of good practice (read more in the following chapter), and to the initial unfreezing stage considered through interactive learning or team work implementation /classroom management, then we would emphasize the proactive responsibility of teacher leaders who introduce other employees into a clear vision of future organizational work and specific strategies related to the change. This stage has been perceived as a crucial for working upon change management planning at team meetings in charge for leading and monitoring the process.

The changing stage has been directed towards an increased awareness of necessity to change the existing practice to meet a new educational paradigm, empowering teacher competencies for interactive teaching methodology, developing cooperative teaching, enhancing cooperation with students' parents and students themselves in order to create a classroom climate fostering acceptance and mutual understanding at classroom and school level. The authenticity and proactive responsibility of teacher leaders have been demanded throughout this stage while working upon transformation of the organizational culture.

The refreezing stage has been directed towards the application of knowledge and skills gained from seminars, knowledge and skill transfer in curricular and extracurricular activities and towards evaluation and self - evaluation in order to monitor the process of change and its outcomes. The teacher leadership role at this stage has been dominant in the field of data analyzing and collecting, which represents the change adaptation indicators of all teaching staff as well as possibilities for the change sustainability. Furthermore, the affirmative presence of teacher leaders has been demanded throughout this stage.

GOOD PRACTICE EXAMPLE

Within the project "Equal chances in secondary schooling" (Center for Interactive Pedagogy, Belgrade) which was conducted in Technical school "Pavle Savić", Novi Sad in the period from 2008-2014, the teachers who performed various project activities mastered experientially through three previously mentioned stages within the change management model. Since the first project steps and training for empowering educational institutions through the process of defining values and problems in the school of good practice, determining objectives, writing action plans for the main developing project activities, to the benefits of teacher professional development and personal implicit pedagogy change, the teachers got the possibility to develop their leadership skills and to apply the knowledge gained in their environment both in and outside the classroom.

The most significant part of teacher professional development which was dominantly characterized by teacher leadership concept was a mentoring programme for the "Reading and Writing for Critical Thinking"- International programme for the teachers of various professions and one of the programmes for

active teaching and learning (Ivić&Pešikan, 2001) with the student centered approach as a projected outcome of new teaching methodology. (Vuković, 2015)

A small action research paper about the effects of transformed teaching and learning concept and the qualitative analyses of respondents' evaluative questionnaires (students at Technical school "Pavle Savić"), refer to high degrees of their satisfaction as a process outcome of the transformative teaching approach and teacher leadership role in mutual learning process, after the "Reading and Writing for Critical Thinking" programme had been applied. (Vuković, 2015)

CONCLUSION

This paper refers to a successfully conducted framework within the project "Equal chances in secondary schooling" which has influenced teacher leadership development after achieved project objectives, in the sense of the teacher leader proactive responsibility, authenticity and affirmative presence. The changing process of teacher position and their role has been considered through their traditional teacher role perceived as the one of an isolated professional within their domain specific knowledge, to the teacher leader concept referring to their responsibility for the innovation management as a process oriented category, and not mere implementation. The exemplified change management model in this paper could be also applied to different teacher professional development programmes which would undoubtedly enhance nurturing teacher leadership concept in the broader educational contexts.

Keywords: leadership, teacher leaders, educational change and new educational paradigm.

References:

- Frost, D. (2010). Teacher leadership and educational innovation. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br.2, god. XLII Beograd.
- Ivić, I. i Pešikan, A. (2001). Aktivno učenje. Beograd: Institut za psihologiju
- Knežević-Florić, O., Oljača, M., (2011). Teorijski pristupi razvoju pedagoškog menadžmenta. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Koković, D. (2009). Društvo i obrazovni kapital. Novi Sad: Mediterran Publishing
- Melentijević, B i dr. (2006). Upravljanje otporom u organizaciji, Rezultati projekta 1324, Beograd: Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine.
- Vuković, L. (2015). Nove interaktivne metode kao podsticaj kritičkog mišljenja. Zbornik radova sa skupa „Pedagoški doprinos unapređivanju podučavanja i učenja“ (68-73) Beograd: Filozofski fakultet.

SOME ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATIONⁱ

Nataša Lalić Vučetićⁱⁱ, Emilija Lazarević
Institute for Educational Research, Belgrade

At the level of theoretical knowledge and pedagogical and psychological experience, there are two most important supports for the successful implementation of the current model of inclusive education: increasing openness and positive attitude of employees in education to include children from vulnerable groups in education and increasing knowledge and skills of teachers to work with these students. However, the current problems in the field of inclusive education raise the question whether, despite current changes, the education system managed to cope with certain key challenges, namely whether there developed a clear system solutions for support, procedures and mechanisms for the implementation of inclusive education.

In the implementation of inclusive education a key role to teachers, and they are expected to adequately meet the new and very different complex role: to recognize the specific needs of each individual student and to respond to them using a wide range of teaching strategies, to adapt curriculum and program for students with disabilities, to support the development of the autonomy of students, to understand the value of diversity and respect differences, to collaborate with colleagues, professional associates, parents and their social communities. The challenges facing the teaching profession are increasing, even as work environments are becoming increasingly complex and heterogeneous (Lazarević, 2012). On the one hand there are expectations from teachers, on the other hand, the research findings of many authors suggest that teachers do not feel competent to respond to all the demands they face in inclusive practice (Florian & Rouse, 2009; Villegas, 2007; Macura-Milovanović, Gera & Kovačević, 2010). Test results of research confirm that the actors in education do not know enough about inclusion (Radó i Lazetić, 2010; Radó, 2009). In addition, a number of teachers pointed out that they were relying on their motivation and self-learning managed to adequately prepare for the inclusion, where key knowledge gained just in practice, working with children with disabilities (Vujačić, Lazarević & Đević, 2015).

Empowerment and willingness of teachers to take very complex personal roles and positive attitudes towards inclusive education can be achieved through the introduction of appropriate changes in their initial education, and the acquisition of

ⁱ The paper represents work under projects "Improving the Quality and Accessibility of Education in Modernization Processes in Serbia" (No. 47008) and „From Encouraging Initiative, Cooperation and Creativity in Education to new Roles and Identities in Society“ (No. 179034) whose realisation is financed by the Ministry of education, science and technological development of Republic of Serbia (2011-2015).

ⁱⁱ nlalic@ipi.ac.rs

new knowledge and skills, competence and continuous development, as well as continued support to the educational work of the not only by all the actors in the educational process, but also the entire society (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Taking account the knowledge that personal experience qualifications of teachers is a very important initiator of motivation for quality work with children who have developmental disabilities justifiably raises the question of which knowledge is necessary for teachers to develop their competencies in working with these students. According to some authors, teachers lack adequate knowledge in the field of understanding disturbances that occur in students in the developing world, as well as the ability to connect theoretical knowledge with actual teaching experiences in teaching practice (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević 2010). The aim of this paper is analysing some aspects of the professional development of teachers in working with students who have disabilities.

Professional development of teachers in inclusive education should focus on improving the quality of knowledge that would enable them to understand the phenomenon themselves disabilities, which represents the dynamic relationship between the individual and its internal and external context (Samerof, 2000). Of course teachers are not expected to diagnose, but the general knowledge about them to enable them to recognize them in a timely manner, which further allows finding different ways and content for creating adequate conditions for the development of students who are appropriate to their developmental disabilities. It is very important that teachers in addition to timely and adequate recognition of present disturbances among the students are able to recognize and preserved potential students (child that exhibits interference in logical-mathematical abilities may have expressed other abilities eg. musical or physical-kinesthetic) but talents and if they have a child.

Another aspect of the professional development of teachers for inclusive education relates to improvements in quality and opportunities to relating theoretical knowledge with actual teaching experiences in practice. Finding and developing appropriate support and creating teaching strategies and models of stimulation for children with different disabilities is a very complex task in inclusive education and demands the implementation multidisciplinary knowledge and experience of all participants in the educational process. In order to respond to different educational needs of all students, including children with disabilities apply an individualized approach that takes into account the specificities that each child brings to the situation of teaching and learning. Individualized approach for children with disabilities is based on adapting program content from the curriculum, methods and procedures of teaching. It should set out the roles and missions that new students can be successfully overcome and thus become a member of the group and the class collective. It should be the focus of other children to assist in group work to help these children feel respected and full member of the collective. Then, to discover functional advantages and capabilities that these children often have (eg. if the child has expressed musical abilities, the teacher can prepare lessons

of musical education at which this child have a special role, to be a "star" and show their best ability) and create a number of technical solutions and conditions, as well as financial support for their work (work tools, special equipment, supplies, etc.). Such an approach to teaching requires the teachers' "sensitivity" for the various needs of students with disabilities, and the choice of strategies in their teaching.

Therefore, the role and needs of teachers are permanently changing and improve and adapted to the needs of time and society. This primarily requires openness and willingness of teachers to innovate and change in work. On the one hand, we expect greater flexibility and teamwork in the field of preparation of various programming. On the other hand, requires communication and cooperation between teachers in order to provide various forms of learning through experience, which would allow for reflection and learning experiences in the context of everyday situations in the classroom. It can be said that the competencies of teachers develop and improve the process of continuous professional development. The literature points out that the change in the teacher's beliefs often occurs in an environment in which teachers consider teaching a common activity that requires cooperation (Joyce & Showers, 2002). When teachers devote time interaction, mutual learning, discussions about teaching, helping each other in introducing new skills and strategies in practice, they are progressing, and accordingly the behavior of their students (Bandura, 1995; Schunk, 1981).

Acquiring new skills and knowledge, it is possible to encourage the capacity of teachers and influence their general attitude toward students with learning disabilities and behavior and work with them. Different perspectives of teachers and their mutual communication in the context of teaching encourages openness to different outcomes of cooperation, mutual support and the creation of new solutions in practice, fostering dialogue with colleagues, researchers, teachers and other practitioners, as well as the motivation of teachers to work with students (Đerić, Lalić-Vučetić i Pavlović, 2011). Doing so will allow teachers greater involvement and engagement in identifying their own needs in the course of continuous professional development. Also, one should not ignore the importance of cooperation with other partners, parents and other experts in various fields of education research and improve inclusive education practices and thus contribute to the quality of work at the school.

Key words: professional development, inclusive education, teacher, student.

References:

- Avramidis, E., P. Bayliss & R. Burden (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority, *Educational Psychology*, Vol. 20, 191–211.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University.

- Florian, L. & M. Rouse (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, 594-601.
- Đerić, I., N. Lalić-Vučetić & J. Pavlović (2011): Edukator kao reflektivni praktičar: autoetnografska studija; u T. Vonta i S. Ševkušić (prir.): *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (101-118). Ljubljana: Pedagoški Inštitut; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joyce, B. & B. Showers (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Macura-Milovanović, S., I. Gera & M. Kovačević (2010). Nacionalni izveštaj za Srbiju. Torino: European Training Foundation.
- Radó, P. & P. Lazetic (2010). *Rapid assessment of the implementation of inclusive education in Serbia*, UNICEF.
- Radó, P. (2009). Improving the inclusive capacity of schools in Serbia, Expert study for the DILS Program, Serbia.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Dev Psychopathol*, Vol. 12, No. 3, 297-312.
- Schunk, D. (1981). Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 93-105.
- Suzić, N. (2008): *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS
- Villegas, A. M. (2007). Disposition in Teacher Education: A look at Social Justice, *Journal of Teacher Education*, Vol. 58, 370-380.
- Vujačić, M., Lazarević, E. & Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, Vol. XXXIX, Br. 1, 231-247.

THE CHALLENGES OF PRESCHOOL TEACHERS' INTERNSHIP IMPROVEMENT

Isidora Koracⁱ

Preschool Teacher Training and Business Informatics College – Sirmium,
Sremska Mitrovica

The new paradigm of lifelong learning places a teacherⁱⁱ at the forefront as a reflective practitioner. The approach includes, among other things, the concept of initial teachers' education based on experiential learning, learning through critical examination and modification of the theory and practice, reviewing their competence in a given context through discussion and interaction (Radulović, 2011). In this sense, students' internship in initial teacher education is an important link in the development of their professional identity (Caires, Almeida & Vieira, 2012).

In the last few years researchers and theorists in our country have paid special attention to the issue of professional internship of students, future teachers. They all agree about its importance for the preparation of students for their future profession, but they emphasise that some necessary conceptual and organizational changes are necessary. The authors point to the need to reduce the gap between theoretical and practical knowledge during the initial teachers' studies (Budić, 2009; Gajić, 2008; Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2013; Polovina i Pavlović, 2010; Radulović, 2011), the need to increase the proportion of professional internship in study plans and programmes (Budić, 2008; Gajić, 2008; Stanojević, 2014), the need to change the content of internship and ways of their interpretation (Radulović, 2011), the need to establish a closer cooperation and professional support between university professors and vocational schools and teachers-mentors (Budić, 2008; Gajić, 2008; Polovina i Pavlović, 2010; Stanojević, 2014), as well as the need for adequate programmes of professional training in the field of mentoring (Petrović, 2009; Stanojević, 2014).

METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF THE RESEARCH

This paper presents a segment of the research whose purpose was to examine: (a) how preschool teachers-mentors perceive the current problems and difficulties they face in the realisation of internship of students, future preschool teachers, as well as to perceive, (b) what their suggestions are on ways and effective strategies to overcome these problems. The questioner with open-ended questions was designed

ⁱ vs.isidora.korac@gmail.com

ⁱⁱ In this paper, the term teacher is used to designate all the employees in the education system who have tasks of upbringing and educating (preschool teachers, teachers, subject teachers in primary and secondary schools).

for purpose of this study. The sample consisted of 102 preschool teachers who were mentors. The study was carried out in 2015.

RESULTS

The research results show that the key difficulty for preschool teachers in the realisation of students' internship is the lack of time for mentoring (f = 48). Most of the respondents state that they are overwhelmed with other obligations (paperwork, additional duties as a teacher, etc.), that they are open to cooperation and ready to pass on their knowledge to students, but only when the opportunity presents itself (mainly in the breaks between activities). The category of answers which is the next most common one is the teacher-mentor's lack of information about the programme, goals and tasks of the internship (f = 42). In addition, teachers point out that they do not get the impression that the internship programs are sufficiently structured by professors-mentors and that there is adequate co-operation, teamwork and technical support of professors in vocational schools (f = 29). These findings suggest that preschool teachers conduct mentoring without any specific plan of activities and special organisation of time, but also without clear goals and tasks of the internship.

Further more, the half of tested preschool teachers thinks that students doesn't show initiative in realisation of activities and a number of them thinks that students aren't competent enough for independent realisation of particular activities with children (f=23). As basic problems they add the following: the students are insecure in their own competencies to work with children, they don't have communication skills that are developed enough, they don't know the work methods enough as well as children age characteristics and they aren't enough informed about preschool institution in which the internship is performed. The preschool teachers also indicate that some of students show unprofessional attitude towards obligations during practice (nonregular arrival, being late, ect.) which makes cooperation and realisation of planned activities more difficult (f=18). Beside that, preschool teachers recognize mentorship as specific aspect of professional engagement and they emphasize that they are insecure in their own knowledge and skills, underlining lack of adequate mentorship training.

Particular problem which preschool teachers indicate is a lack of additional mentorship encouragement (f=16). Preschool teachers see mentorship as demanding and responsible work for which they aren't professionally motivated enough. Unfortunately, the internship in preschool institutions is still organized on voluntary base only without financial support from Ministry incharge. Beside that, preschool teachers indicate that the criteria for the selection of preschool teacher mentors is not clear enough (f=9).

The preschool teachers underline insufficient number of days for practice as a problem, because students can't get insight in functioning of whole preschool institution in predicted time period (f=15). In context of problems and difficulties listed above with whom they deal in realisation of students' internship, the tested

preschool teachers gave suggestions regarding ways and strategies for overcoming it. They suggest the following: that the number of student practice days should increase, especially at the final year of studying; that the students get more involved in direct work with children; that the time of realisation of internship should be different so the students can participate in various organized activities of preschool institution during year; that the adequate work conditions should be provided (reorganization of activities of preschool teacher-mentor, decreasing other obligations inside institution during mentorship); that the preschool teachers-mentors and professors-mentors participate together in planning and organizing practice; to insure a continuity in mentor-student work (the student should always be under mentorship of same mentor and in the same group of children); to concretize the tasks of mentors and students and that they are explicitly specified; that students come in preschool institution beside professional practice and cherish relation and trust they gain in children in that manner; to ensure the support to preschool teachers-mentors (financial support, as well as career advancing); that students do some activities in teams; that students attend prominent activities of preschool teachers; to organize professional practice programs in fields of mentorship.

CONCLUDING OBSERVATIONS AND IMPLICATIONS FOR PRACTICE

Findings of our research, as well as researches in this field listed before, undoubtedly indicate the necessity of providing needed conditions for quality realisation of mentorship work. There is a need for establishing formal frame which will enable better cooperation between preschool institutions and high vocational schools for education of preschool teachers, in which program aims, tasks, outcomes and criteria for evaluation of students' internship realisation will be precisely defined, as well as roles and responsibilities of preschool teachers-mentors, professors-mentors and students.

Beside that, there is a need, on a system level, to define clear criteria who can have the role of mentor in preschool institution, and with that to define the preschool teacher-mentor status and to assure extra impulses for its work (mentorship evaluation through career advancing system, salary grade ect). Also there is a need to bring some organizational solutions within preschool institution (in a meaning of reorganisation of preschool teacher – mentor activities where there should be consider their daily duties in the institution). The results of research indicate missing of an integrative frame which will secure systemic opportunities for development of competencies and support for preschool teachers-mentors (through special programs of professional training as well as cooperation of vocational schools, preschool institutions, Ministry of education, research institutions, etc.). Beside increasing of practice contribution in plans and programs of studying, research results shows the need for development of practice curriculum (in a meaning of modernisation, diversification of program, implementation of collaborative learning ect).

The students' internship in the frame of initial studies should be understood as a chance for teaching students, preschool teachers-mentors and professors-mentors. It implicates partnership, exchange, possibility for building and active rethinking of theoretical knowledge in concrete pedagogical learning space, possibility to integrate theory and practice as well as reflexive learning of every participant in a process.

Keywords: students' internship, initial preschool teacher education, mentoring, preschools.

References:

- Budić, S. (2009). Praktično-pedagoško osposobljavanje studenata za buduće delovanje u praksi. U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika, od selekcije do prakse* (str. 103-114), Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163–178.
- Gajić, O. (2008). Pedagoško-metodička praksa studenata u evropskom okviru savremenih obrazovnih koncepata. U S. Budić (ur.): *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola* (str. 41-71), Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović-Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet, knjiga 1, politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Petrović, D. (2009). Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanjabudućih nastavnika, U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika, od selekcije do prakse* (str. 57-68), Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Polovina, N. i Pavlović, J. (2010). Odnos teorije i prakse: od neproduktivnog rascepa do obogaćujuće uzajamnosti. U N. Polovina, i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 105-126), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Stanojević, D. (2014). Pedagoška praksa i iskustva mentora u profesionalnoj obuci budućih učitelja, *Teme*, 38 (1), 299-316.

THE PARTNERSHIP POSTULATE IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT – ITS UNDERSTANDING AND SUSTAINABILITY IN THE WORK OF TRAINEES AND MENTORS*

Tanja Šijakovićⁱ

Institute for the Improvement of Education Republic of Serbia

Although the main legal guidelines and by-laws formally regulate the field of traineeship and mentorship, research-based results about how trainees and mentors understand the offered legal solutions are still lacking. Encouraged by such a state of affairs, we have conducted the research aimed at analysing attitudes and reflections of mentors and trainees related to their joint practice and ways they understand some of the basic postulates in the documents regulating traineeship and mentorship in Serbia (Šijakovic, 2015). The results presented in this paper refer to the understanding of the idea that trainees and mentors are partners in professional development. This postulate was introduced in *The Manual for Trainees and Mentors* (Group of authors, 2012) which defines partnership through the lens of mutual exchange, respect and readiness to see traineeship and mentorship as a basis for bi-directional learning. When it comes to learning possibilities, this postulate brings mentors and trainees to the same level and their learning becomes an internal mechanism of initiating changes in school (Hargreaves&Fullan, 2009).

METHODOLOGICAL FRAMEWORK

A qualitative research paradigm and a semi-structured interview were the two techniques used for the research. Separate interviews were conducted with ten trainees and ten mentors from 2 April to 29 May, 2014. The total of 20 introductory conversations and 20 main interviews were carried out. During the introductory conversations the *written consent* (Seidman, 2006) was provided from the participants and the main interviews were recorded and then transcribed thus becoming a basis for further analyses. While analysing data we strived to be open, flexible and ready for everything that might be new and unexpected in the obtained responses at the same time aware of the fact that the interpretations of reflections and the sorting of the responses into categories will be the product of the interaction between us (researchers) and the material produced during the research (see Fish 1980, Resenblatt 1982, according to Seidman 2006).

RESULTS

Out of twenty interviewed research participants, 12 agree with the partnership postulate (7 mentors and 5 trainees); 5 of them do not agree with this attitude (2 mentors and 2 trainees) while 3 participants are undecided (all of them trainees). In

*The paper is based on the results of the defended Ph.D. thesis: Šijakovic, T. (2015): Mentorship as an incentive for teachers' reflective practice

ⁱ tanja.sijakovic@zuov.gov.rs

order to understand the interpretations of the responses, it is necessary to elaborate on some authentic reflections of the mentors and the trainees. There were no undecided mentors and some of those disagreeing with the postulate explain their opinions in the following way: *Partnership seems intimate and implies equality, but we aren't equal in terms of our experience* (M8). Those agreeing with the partnership postulate explain their views: *Yes, of course, we must be partners because if I tell her what to do and explain things, and she doesn't listen and accept it, then her teaching is bad and everything we do is of no avail* (M5), or: *Partnership, yes, her feedback was precious for me. And I could rely on her and say that nobody should worry because my trainee is here* (M6), or: *Well, yes, partnership, because the trainee then feels more independent but I still think the trainee should observe the mentor and learn something from him and it's not that they are completely equal* (M10).

First and foremost, it is clear that not all mentors are ready to accept this postulate. Mentors are reluctant to accept the partnership postulate mainly because they perceive important differences between themselves and trainees (initiative, knowledge, experience). Finally, even when they accept the partnership postulate, mentors understand and interpret partnership in different ways. The following tendencies are noted: a) they accept the partnership postulate and their interpretation of partnership is very narrow – as a relationship where a mentor speaks and leads the way and a trainee listens and acts accordingly. According to this interpretation, if a trainee does not follow instructions, there is no partnership (M5); b) they are sometimes ready to nominally accept the partnership postulate sensing that partnership is a way of making the unenviable situation of a trainee easier. In this sense, a mentor seems to send the message: *Partnership – yes, but it must be clear who the “senior partner” is* (M10); c) partnership is understood as an exchange between equal partners with mutual respect of opinion and trust in professional capacities (M6).

Speaking about numbers, the majority of the interviewed trainees agreed with the partnership postulate but their interpretations of its meaning were diverse. One of the trainees who agreed with the postulate said: *They are certainly partners as they consult each other and make some joint decisions* (T1). Another trainee interprets his opinion in this manner: *Well, in a way, yes. Even now I don't have a feeling that he was my mentor because there is something irritating when you say “mentor”. It's like you don't know anything and then there's someone who knows and he is going to teach you* (T10). Some of the interviewed trainees were undecided. A trainee explains: *Well, from one point of view this relationship can be a partnership...because it erases the boundary “I'm cleverer, I have more experience, you still don't know a thing”. And still, this teacher-student relationship should exist, the trainee should get what he needs and nobody is to criticise him for asking all kinds of questions* (T2). There were those thinking that trainees and mentors cannot be partners in professional development: *I think that a mentor has a higher position or at least he should have – because of his knowledge and experience; he is a kind of*

a leader, a little more than a trainee, and their relationship is a relationship between a teacher and a student rather than partnership (T7).

Generally speaking, we can conclude that the reactions of trainees to the partnership postulate are diverse as well as the manners in which this partnership is interpreted. In this sense: 1) when they agree with their partner about the partnership postulate, trainees tend to interpret partnership in different ways – from mutual consultation, agreement and the common goal to a concept opposed to mentorship or an excuse for disparaging mentorship (as mentorship itself is interpreted as a relationship between a senior and a subordinate partner) (T10). 2) When they are not sure whether their relationship is based on partnership or not, the resistance of trainees stem from different sources: A) a combination of a trainee without enough self-confidence and a mentor overflowing with energy and initiative. In other words, the development of partner relations also depends on how prepared a trainee feels to take the role and responsibility of a partner as well as how supportive a mentor is (T3). B) another possible reason for doubting that partner relations are ideal for traineeship and mentorship practice lies in the non-acceptance of partnership as it implies the same roles. The partnership postulate is understood as a postulate for sharing responsibility and trainees are afraid that mentors would expect the same from them as they expect from their mentors. This is why trainees sometimes choose not to be partners. They recognise that partnership implies responsibility and obligations and in this period they have a need to be secure, protected and guided (T2). 3) While negating partnership, trainees take into consideration the differences in terms of experience but also their implicit convictions that mentors are at a somewhat higher level or at least they should be if they are to be learned from (T7).

OBSERVED TENDENCIES AND THEIR PRACTICAL IMPLICATIONS

Based on the conducted analysis it is possible to underline the following tendencies in the reactions to the addressed postulate: 1) mentors and trainees have different attitudes towards the idea of partnership as a starting point during the traineeship-mentorship practice, 2) the attitude towards the partnership postulate is significantly influenced by the manner in which partnership is understood and interpreted, 3) manners of understanding the postulate and its consequences are very diverse in practice, sometimes even contradictory, 4) the partnership postulate is rarely related to equal learning possibilities (only one trainee).

Possible implications: a) the existing legal solutions have no single meaning for those who are supposed to apply them. In order to understand the offered legal solutions and construct common meanings, it is necessary to organise discussions and dialogues which will reveal different interpretations of those expected to apply them; b) the offer in professional development system should be based on seminars and lectures (focus groups, guided interviews, etc.) that will enable professional insights and lead to implicit theories essential for transforming ideas into practice, c)

stimulate the development of professional communities of practitioners who discuss meanings and reach mutual understanding.

Keywords: mentor, trainee, partnership, construction of meaning.

References:

- Grupa autora (2012): *Mentor i pripravnik – Vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike*, ZUOV, Beograd
- Hanson, B., (1996): *Participants' personal perceptions of mentoring*. *Mentoring and Tutoring*, 4(1): 53-64
- Hargreaves, A., Fullan M., (2009): *Mentoring in the New Millennium*. *Theory into practice*, 39 (1), 50-56
- Seidman, I., (2006): *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researches in Education and the Social Sciences*. Teachers College, Columbia University, New York and London
- Šijaković, T. (2015): *Mentorstvo u funkciji podsticanja refleksivne prakse nastavnika* (doktorska disertacija)

CHALLENGES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND SCHOOL COUNSELORS: SCHOOL-UNIVERSITY PARTNERSHIPⁱ

Nikoleta Gutvajnⁱⁱ, Rajka Đević and Vladimir Džinović
Institute for Educational Research, Belgrade

Establishing school-university partnership is one of the key factors of a successful teacher professional development (Callahan and Martin, 2007; Cochran-Smith and Lytle, 1999). This partnership responds to demands for broader changes in teacher professions, starting from pre-service teacher education, until establishing the role of a teacher as a reflective practitioner. The only systematic form of school-university partnership is through in-service trainings (Kovač-Cerovic, 2006). Besides in-service trainings, there is a practice of establishing partnership between faculties of teacher education and preschool and school facilities, regarding pre-service education of preschool and school teachers. The fact that regular and formal partnerships between schools and research institutes are still not common practice to a certain extent explains the lack of research on this topic in our country. That is why our intention is to contribute to a better understanding of this problem and to prompt a discussion in the scientific community on the possibilities of development of various forms of school-scientific community partnerships.

The goal of our research was to develop and evaluate various scenarios of partnership between schools and the scientific community. The research sample was adequate and it consisted of teachers (N=26) and school counselors (N=17) from four primary and five secondary schools in Belgrade.

A qualitative methodology of scenario development was applied. The first phase of scenario development implied individual 90-minute interviews with the teachers and school counselors. The interviews were semi-structured and conducted according to an interviewing agenda, in which topics followed research questions based on which we tried to gain insight into the ways in which teachers and school counselors perceive the existing partnerships between schools and the scientific community, as well as the potential of these partnerships in future. The questions were formulated in a general manner (for example, "How would you define cooperation between schools and other partners in education?" or "How should a cooperation that fits teachers' needs look like?"). Audio recordings of the interviews were made and the transcripts of the research material were created. The transcripts were analyzed by means the inductive approach of quality content

ⁱ Papers is product of work on projects "Improving the Quality and Accessibility of Education in Modernization Processes in Serbia" (No. 47008) and „From Encouraging Initiative, Cooperation and Creativity in Education to new Roles and Identities in Society“ (No. 179034) whose realisation is financed by the Ministry of education, science and technological development of Republic of Serbia (2011-2015).

ⁱⁱ ngutvajn@ipi.ac.rs

analysis (Hseih and Shannon, 2005; Braun & Clarke, 2006). The second phase implied developing a scenario about the future of the cooperation between school and the scientific community. On the basis of the research participants' narratives, four general categories, which represent main teacher-expert cooperation themes, were constructed. In the third phase, the scenarios were evaluated during discussions with the research participants who evaluated their strengths and weaknesses. The scenarios' strengths are defined as their advantages over the existing cooperation between schools and the scientific community, that is, good aspects of the scenarios. The scenarios' weaknesses were their shortcomings regarding the existing cooperation, negative consequences the scenarios had on the school and the aspects of the scenarios in which they were regarded as inefficient.

The findings of the first research phase show that the existing cooperation between schools and the scientific community is marked by their needs being ambivalent and discordant; it is also formal, sporadic, unilateral and based on the personal initiative. It was observed that teachers and school counselors did not perceive themselves as change agents in professional development or as leaders in cooperation with others partners in education. In the second phase, four categories were identified and the scenarios of the future so-operation between schools and the scientific community were based on them: systematicity – whether the cooperation was institutionalized, continual, compulsory and integrated within regular school activities or left to the personal initiative; practicality – whether the role of experts was to facilitate practical education of teachers or to provide them with ready-made theoretical knowledge; equality – whether teachers and experts were partners whose interests were equally respected or one of the actors monopolized the cooperation to meet their needs; initiative – whether the cooperation was initiated by experts or school representatives.

On the basis of the established dimensions, three scenarios of the cooperation between schools and the scientific community were created: (a) "A scientist among practitioners", (b) "Educational packages", and (v) "The scientific community as a consultant". In this paper, the scenario "A scientist among practitioners" will be shown, as the research participants estimated it to be the most "feasible".

According to this scenario, the school obtains practical benefits from scientific research. The idea is that researchers become permanent school associates, which would enable them to get acquainted in detail with problems and needs of a particular school. Experts would have discussions with teachers, school counselors, the headmaster and students, and they would attend classes, school governing body meetings and have insight into school documents. Together with chosen school representatives, researchers would form a team which would deal with detected problems and needs of the school. This task of this team would be to plan and conduct action research, which would enable the school and teachers to master knowledge and skills for solving practical problems, and researchers would obtain significant data about the successfulness of this kind of teacher professional

development model. Experts would provide methodology and evaluation processes, while teachers would provide practical experience and knowledge about the teaching process. This model provides the possibility for including another school, or even several schools, which would ensure synergy of scientific and practical knowledge, because it encourages exchange on various levels: science-practice and horizontal cooperation between schools.

An illustration of the scenario “A scientist among practitioners”

A researcher from the Faculty of Biology, who is specialized in biology teaching methods, has a continual cooperation with a primary school. The goal of the cooperation with the school is to create additional lessons plan for the students who take special interest in biology. The researcher and the headmaster initiated forming a team consisting of two biology teachers, a school counselor and a parent who is a biologist. The team conducted interviews with the interested students and all the interested teachers about the possible models of organizing additional lessons. On the basis of the research it was decided that the additional lessons would be organized through paying visits to institutions relevant to biology lessons: Natural History Museum, Institute of Biological Sciences, botanical gardens. The action plan also implies creating biology teachers’ lesson plans for encouraging advanced level activities and offering mentor services to students during visiting institutions. The teachers’ preparations includes additional professional literature and idea exchange school meetings and devising mentorship tasks with the help of the researcher and parent participating in the project. After the three-month project of additional lessons, the team evaluates the results and experiences of all the participants, and based on that evaluation, a special teacher training for “advanced” biology course is suggested.

A comparatively positive assessment of the scenario, from the perspective of most participants, implies that the scenario is to a great extent in accordance with the expected desired outcomes of in-service teachers’ and school counselors’ professional development. The majority of the participants believe that the elements of this scenario are desirable and feasible. According to the participants’ opinions, the main strengths of the scenario are reflected in: the cooperation adjusted to the needs and capabilities of the school, encouraging the school to plan employees’ professional development on its own, as well as in encouraging a research approach and a reflective practice in teaching. According to the participants’ opinions, the scenario also has certain weaknesses that can interfere with its realization in the future: there will not be accreditation of the program; the initiative for the cooperation and its successfulness stem from the personal motivation of a researcher; teachers’ distrust towards persons “from the outside” who have the insight into their practice and documentation.

The analysis show that the cooperation between schools and the scientific community could be a fruitful resource which could enable practitioners to, through

development of reflective practice, devise new approaches to working with students, parents and other actors. In that way, individual and organizational capacities for creating new knowledge could be encouraged, and that is one of the most significant effects of the cooperation between schools and the scientific community.

Keywords: cooperation, school, scientific community, teachers' professional development, qualitative methods of scenario creating.

References:

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, 77–101.
- Callahan, J.L. & Martin, D. (2007). The spectrum of school–university partnerships: A typology of organizational learning systems. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, No. 2, 136–145.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, Vol. 28, No. 7, 15-25.
- Hill, T. & Westbrook, R. (1997). SWOT analysis: It's time for a product recall. *Long Range Planning*, Vol. 30, No. 1, 46-52.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, Vol. 15, No. 9, 1277-1288.
- Kovač-Cerović, T. (2006) National report – Serbia. In: Zgaga, P. (ed.) *The prospects of teacher education in South-East Europe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, pp. 487-526.

THE IMPACT OF COLLABORATIVE TESTING ON KNOWLEDGE RETENTION

Verica Arulaⁱ and Katarina Aleksić
 "Branislav Nušić", Primary School, Belgrade

Long-term monitoring of students' achievements (grade 5 to 8, "Branislav Nušić" Primary School, Belgrade) on Serbian language and Computer Science tests, led authors to the conclusionⁱⁱ that achievements, in most cases, are lower than expected. Test scores are inconsistent with the level of proficiency that students are showing at school, during classes, when knowledge is not formally evaluated or is assessed in a different way. It is also noted that the knowledge that students demonstrate on tests usually does not stay long. The lack of functional knowledge is confirmed by students' weak achievements on the Final Primary School Exam.

The authors have searched for a new type of testing that would have a positive impact on students' achievements, prolong knowledge retention and provide the freedom of communication that foster peer learning and encourage self-testing and auto-correction.

By observing the habits of their students, authors have noticed that students are preparing for tests in short and intensive way. Right after the test, they move to the new subject area, while previous knowledge retains shortly and on a small-scale. Unsolicited knowledge and opinion exchange among students was not spotted, nor any other form of peer learning that strengthen students' self-confidence regarding Serbian Language and Computer Science.

Additional obstacle for the quality and retention of IT knowledge is the status of Computer Science as a school subjects. Computer Science is optional school subject, unaligned with other optional subjects (by nature and complexity of course content), with grade that does not influence students' overall success. It makes students feel leisurelyⁱⁱⁱ and minimizing their responsibility and the chance to master difficult content. During the classes, students' have excellent reasoning and interest for the topic, but they do not invest extra time for learning by using available learning support (online platform and textbooks). They totally rely on lessons learned at school.

The authors have noticed that process of testing in both subjects causes discomfort in students, a decline of confidence, uncertainty and fear that they will not be successful enough.

These deficiencies of traditional testing (hereinafter referred to as t-test) could be overcome by introducing collaborative testing [1] (hereinafter referred to as c-test). C-test takes place at one school class, in the following phases:

ⁱ verica.arula@gmail.com

ⁱⁱ The conclusion is based on personal professional experience of authors.

ⁱⁱⁱ Personal experience and impression of Katarina Aleksic, Computer Science Teacher.

1. The student independently solves test (25-30 minutes) and submits it to the teacher.
2. The student gets a new test (identical to the previous), solves it again but now entitled to exchange opinion with 3-4 other students (15-20 minutes) and submits the test the teacher.

The teacher evaluates the test by examining both versions. Mark on the first (independent) work makes 70-90% of the final grade, while the mark on the second (collaborative) work makes 10-30% of the final grade. Percentage ratio is determined by the teacher, in accordance with the nature of the test, the method of determining collaborative groups and abilities of the students.ⁱ

Authors assumed that c-test has a significant didactic value. Positive effects on learning and knowledge retention can be achieved by its application. Starting from these assumptions, the aim of this study was to observe and compare the effect of t-test and c-test on quality and retention of knowledge and to establish didactic value of the c-test.

METHODOLOGY

The sample in this study included 43 seventh grade students (Branislav Nušić Primary School in Belgrade) - the experimental group (E-group) was consisted of 21 students from VII₂ class and control group (C- group) was consisted of 22 students from VII₄ class. The survey was conducted from the end of December 2014. to the mid-April 2015.

The method of experimenting with parallel groups was used. Knowledge testing in both subjects was conducted according to the following methodology (table 1). All three tests were checking knowledge of the same subject areas. After the completion of testing for both subjects, we conducted the survey in E-group to determine students' attitude toward c-test. The survey included 4 essay type questions (What is your impression of the c-test? What is the most significant improvement over traditional testing? How did you felt during testing? Do you find exchange of opinions with your peers meaningful?). The survey was conducted at school.

Table 1: Methodology of testing

Experimental group	Control group
1. Traditional test	1. Traditional test
2. Collaborative test (4 weeks after previous, announced)	2. Traditional test (4 weeks after previous, announced)
3. Traditional test (2 weeks after previous, unannounced)	3. Traditional test (2 weeks after previous, unannounced)

ⁱ The teacher establishes a high percentage of group work involvement in the final grade when introducing a new way of testing and when he wants to foster peer learning in heterogeneous groups. This percentage decrease trough time in order to strengthen students for high-quality individual work.

RESULTS

Achievements of E-group and C-group were looked through the percentage of correct answers.

Table 2: Research results

Serbian Language				Computer Science			
Experimental group (E-group)		Control group (C-group)		Experimental group (E-group)		Control group (C-group)	
Traditional test announced - answers		Traditional test announced - answers		Traditional test announced - answers		Traditional test announced - answers	
Correct	Incorrect	Correct	Incorrect	Correct	Incorrect	Correct	Incorrect
53%	47%	36%	64%	55%	45%	45%	55%
Collaborative announced - answers		Traditional test announced - answers		Collaborative announced - answers		Traditional test announced - answers	
Correct	Incorrect	Correct	Incorrect	Correct	Incorrect	Correct	Incorrect
52%	48%	31%	69%	65%	35%	41%	59%
Traditional test unannounced - answers		Traditional test unannounced - answers		Traditional test unannounced - answers		Traditional test unannounced - answers	
Correct	Incorrect	Correct	Incorrect	Correct	Incorrect	Correct	Incorrect
59%	41%	28%	72%	68%	32%	37%	63%

Comparing the results of the first and second test, there was a drop on the test of the Serbian Language in the E-group, although the test was announced, which supports the thesis that the lessons learned for the first test were quickly forgotten and that the students were not aware of that fact, they were not sufficiently prepared. The test in the field of Computer Science recorded increase. Collaborative work has offered solutions, considering that students do not learn for the Computer Science tests.

Comparing the first and third test, an increase in the number of correct answers by 6% (SerbianL.) and 13% (CompSci.) in E-group recorded, while the C-group had a decrease of 8% (SerbianL.) and 7% (CompSci.).

The C-group knowledge retention has been in constant decline, while in the E-group, after c-test, on the third, unannounced test increase of 7% (SerbianL.) and 3% (CompSci.) of correct answers is observed. Based on the results, we see that c-test contributes to the retention of students' knowledge.

On c-test evaluation, 20 E-group students (95%) had positive opinion towards the new testing methodology. As a significant help they pointed out the opportunity of re-making the test at the same school class (100%). They highlighted that they felt more relaxed (81%) and that possibility to exchange opinions with peers meant a lot (90%). One student (5%) stated that he was bothered by the noise during the second part of the c-test.

DISCUSSION

Results of this study confirmed observed trend that students, after completion of the test, quickly forget what they have learned. C-test adds value to the process of assessment of students' knowledge by adding the dimensions of peer teaching, self-correction and self-regulation. It increases the level of quality and knowledge retention.

In collaborative testing, students have enough time to think individually about the test questions, and then a chance to compare their findings with other students. Collaborative testing encourages students to talk about the answers, explain their opinion and immediately receive feedback from their peers. This process provides an opportunity for students to reconsider their standpoint, to make a decision and take responsibility for it. This kind of interaction, primarily because of the feedback, it is very important and productive, especially in large classes.

It was noted that the discussion on the issues and solutions of the test in the E-group continued after the test. C-test increased the time and intensity of learning significantly.

CONCLUSIONS

Collaborative testing contributes to the retention of knowledge. Students achieve better results on tests. Testing becomes part of the learning process. The students are in a position to assess their knowledge and to act in order to advance. By developing the social aspects of education, progress of other students becomes our own progress and responsibility is handed over to the learner at the fullest extent.

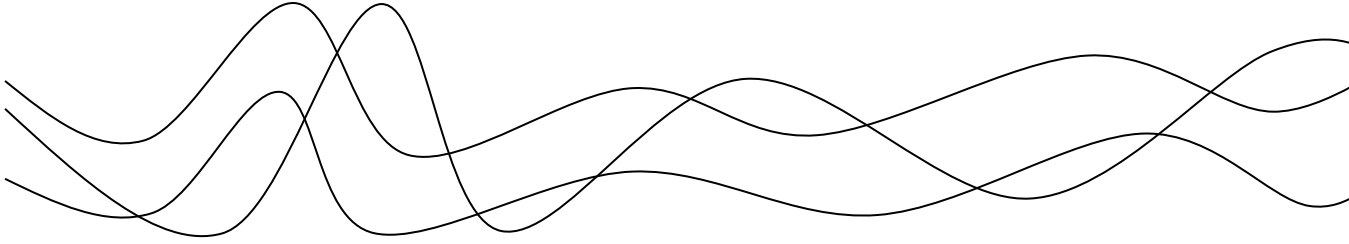
On the other hand, while he was assessing the knowledge of students, teacher was strengthening their confidence. By choosing the way to form collaborative groups and by determining the percentage of participation of the collaborative part in the final grade, the teacher was subtly upbringing students who approaches to the testing situations without stress, with the ability to demonstrate what they know.

The research results were presented at the Teachers' Council meeting. A new form of testing is recognized as a possible solution to the problem of knowledge retention in Branislav Nušić Primary School.

Keywords: Collaborative testing, knowledge assessment, peer learning, knowledge retention.

References:

Pandey, C., and Kapitanoff, S. (2011). The influence of anxiety and quality of interaction on collaborative text performance. *Active Learning in Higher Education*.



ORGANIZATIONAL AND PERSONAL CORRELATES OF
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATION
PROFESSIONALS

PERSONALITY TRAITS AS CORRELATES OF BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS

Čabarkapa Milankoⁱ and Obradović Bojana
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

According to research, *burn-out* syndrome represents a serious social and professional problem that has the long-term impact on mental and physical health of the employee, as well as the results of its work, job satisfaction and motivation, and on the life in general (Cooper, Dewe & O'Driscoll, 2001). Burn-out syndrome is usually regarded as a "response" of the organism to chronic stress in the workplace and it is described as a series of physical and mental symptoms of exhaustion, or as a delayed response to chronic emotional and interpersonal stressful events at workplace (Lee Ashforth, 1993).

The syndrome of professional burnout is usually noticed with the employees who deal with the problems of mental and physical health, but also for those whose jobs that require communication with other people and involve caretaking, such as nurses, doctors, teachers, human resources employees, military and police personnel (Maslach, 1982; Zbryrad, 2009). Given the characteristics of the educational work, where the mental-emotional and psycho-social demands and characteristics of the clients they work with (students in school-age and adolescence) are dominant, teachers are often seen as a risk group for burnout syndrome (Maslach & Jackson, 1981; Čabarkapa, 2009; Grujic, 2011).

Although world research on the burnout syndrome shows this phenomenon is on a increase, in our country this problem is not being given enough attention. Therefore, we decided to conduct a survey in order to examine the connection between personality traits with experience of the burnout syndrome in teachers, without involving into the wider epidemiological picture of the syndrome, which would enable better understanding of the problems faced by teachers in our schools. In our study, we are focused on the narrow issue of the relationship between personality factors and the burnout experience, because this connection was indicated from the results in a number of foreign studies (Chung & Harding, 2009; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Schaufeli & Enzmann 1998; Vallerand, Pake, Phillippe & Charest, 2010). Further clarification of this relationship and the empirical confirmation of our general assumption that there is a link between certain personality traits and burnout at workplace, provides the foundation for more adequate planning of the psychological selection of teaching staff, a more reliable assessment of working capability, education and career guidance.

ⁱ mcabarkapa@f.bg.ac.rs

METHOD

The study included 50 teachers (26 men and 24 women) aged 25 to 65 years. The survey was conducted in primary and secondary schools in Belgrade. To measure burnout syndrome MBI-ES questionnaire (Maslach Burnout Inventory - Educators Survey) version was used intended for employees in the educational sector. The questionnaire contains three structural scales that measure: a sense of emotional exhaustion, depersonalization and experience of reduced professional efficiency.

For measurement of personality traits the NEO-PI-R questionnaire was used, which is based on the model of the "Big Five" and measures basic domains or dimensions of the personality: neuroticism, extraversion, openness, agreeableness and conscientiousness. In this study, we used the standard version of this test of 240 items, which is standardized in accordance with our population.

In addition, participants were asked to fill in the PU - personal questionnaire about their personal data: gender, age, type of school, years of service and marital status.

Statistical analysis of the data was carried out with the SPSS software package, by using descriptive statistics, correlation analysis (linear regression) and analysis of variance.

RESULTS AND DISCUSSION

Based on the entire sample, it was found that 10% of teachers have high scores on a scale of emotional exhaustion (EE), 28% shows a high level of depersonalization (DP) and 8% has experience of reduced personal accomplishment (PA). These data do not differ much from those found in the literature, except for slightly increased percent of depersonalization, which is more indicative of the dissatisfaction of our teachers than the exhaustion.

The general hypothesis about the relation between personality traits and burnout syndrome is confirmed, because the results of the research demonstrate a significant correlation between all three dimensions of burnout syndrome and dimensions of the NEO-PI-R inventory ($R = 0.470$, $p < .05$ for scale EE, $R = 0.475$, $p < .05$ for DP, and $R = 0.538$, $p < .01$ for scale PA), with the significant contributions to the prediction of the score on the dimensions of emotional exhaustion and depersonalization being given by the dimensions of neuroticism ($\beta = 0.355$, $p < .05$ for EE and $\beta = 0.526$, $p < .01$ DP). These results were expected, since it is known that people with higher levels of neuroticism poorly control their impulses and have less capacity to overcome stressful situations, they have difficulties in tolerating excessive work load, responding in an inadequate ways, inclined to engage in a passive and avoidant behaviors, while the persons that have low scores on the neuroticism scale are emotionally stable, calm, relaxed and able to cope better with stress.

Research results also show that teachers who have high scores on the dimension agreeableness achieve higher scores on the dimension of personal achievement as well, and are being more satisfied with their work and performance.

Since agreeableness domain is positively associated with seeking social support, the people who have high scores in this dimension can be expected to rely on the support of others and establish good interpersonal relationships in the process of coping with stress and burnout. Teachers with successful realization of these issues will have enhanced experience of personal achievement in work with students and would be more satisfied with themselves and their work performance.

Considering the conscientiousness as a dimension of personality, the data show this dimension is negatively related to emotional exhaustion and positively with personal achievement. The explanation could be found in the better organization and rationality of the conscientious teachers, who despite increasing efforts in the job performance are being less emotionally spent, and probably acknowledge achievement of success, more by themselves than by the circumstances and the other participants.

Of all the sociodemographic variables, no statistically significant differences regarding the expression of burnout syndrome were shown except for the gender issue, so that men showed a higher degree of depersonalization ($t = 1.875$, $p < 0.002$), which might be explained by the differences in the capacity for empathy, patience and understanding between men and women in our culture, especially when it comes to working with children and students in process of education.

CONCLUSION

When the burnout syndrome is being studied and assessed in teachers, their individual characteristics should not be disregarded, and more attention should be given to the selection of candidates for teaching profession, as well as monitoring of motivation, satisfaction and performance during a working career. This is especially important when you consider the burnout syndrome as transmissible in terms of ease of spreading from one person to the others (Bakker and Schaufeli, 2000), which means that victims of burnout syndrome communicate with each other symptoms. Therefore, preventive interventions should be focused not only on the individual, but also on the organizational level, which emphasizes the importance of leadership styles in schools, the team atmosphere and interpersonal dynamics.

Keywords: teaching profession, school, personality traits, and burnout syndrome.

References:

- Cooper, C.L., P.J. Dewe, and M. O'Driscoll (2001) *Stress and Work Organizations: a review and critique of theory, research and applications*. California: Sage.
- Bakker, A., B., & Schaufeli W., B. (2000) Burnout Contagion Processes Among Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11): 2289-2308.
- Čabarkapa, M. (2009). Sindrom izgaranja na poslu kod nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 58(2): 268-286.
- Chung M. C. & Harding C. (2009) Investigating burnout and psychological well-being of staff working with people with intellectual disabilities and challenging

- behaviour: the role of personality. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22: 549–60.
- Grujić, L. (2011) Profesionalno sagorevanje nastavnika. *Pedagogija*, 66(2): 215-223
- Lee, R.T., & Ashforth, B.E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14: 3-20.
- Maslach, C. (1982) *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001) Job burnout. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 52: 397-422.
- Maslach, C.H., Jackson, S.F. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2: 99-113.
- Schaufeli, W.B. and Enzmann, D. (1998) *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor and Francis
- Vallerand, R. J., Paquet, Y., Philippe, F. L., & Charest, J. (2010) On the role of passion in burnout: A process model. *Journal of Personality*, 78: 289–312.
- Zbryrad, T. (2009) Stress and professional burn-out in selected groups of workers. Lublin (Poljska): *Informatologia*, 42(3): 186-19.

PERSONALITY DIMENSIONS AND PROFESSIONAL TEACHERS' DEVELOPMENT

Marija Kotevska Dimovskaⁱ, Business Academy Smilevski, Republic of Macedonia
Ljupko Kevereski, Faculty of Pedagogy, Bitola, Republic of Macedonia
Dragan Ristevski, Gymnasia J.B. Tito, Republic of Macedonia

Current tendencies in educational management emphasize the great importance of developmental aspect of teachers' role in achieving high performances. It is important to determine a predictor of successful teaching process, a concept which in itself is comprised of several aspects. The basic, but not sufficient foundation for a successful teacher is academic aspect. Other relevant factors could be found in development and enhancement at professional, social and personal level, as well as in the personality of a teacher.

The effect of personality on successfulness rises a question on whether there are personality traits that suits better the potential of a teacher for development of optimal performances. If so, how can one identify those characteristics of personality for determining successfulness in teaching. This can be useful both for teachers and students who prepare for educational studies.

There is a great number of studies confirming that teachers' personality is a important factor for effective teaching. The main goal of these studies was to identify dimensions of teachers' personality related to different indicators of successfulness in teaching process. For example, Tanner examined characteristics of more or less effective teachers through personality tests. Effective teachers were more emotionally stable, better socially adapted, as well as more scientifically aspired (Tanner, 1968). Flanagan studied relation between teachers' personality and professional success based on a sample of 167 primary and secondary school teachers (Flanagan, 1969). The best predictors of success were dimensions of conscientiousness, sensitivity and self-control.

Kimmel tried to identify characteristics related to successful form in teaching of undergraduate students. Better grades of students were related to high level of factors like emotional stability, conscientiousness and sensitivity and low scores at the factors like conservativeness and group dependency (Kimmel, 1972).

Based on numerous studies related to this question, there is a great number of relevant characteristics of teachers, divided in several categories: intellectual, affective and other personality traits of teachers (Suzić, 2005).

This study is based on theoretical framework of Three-factor model of Hans Eysenck (Eysenck, 1975). In his theory of personality, Eysenck determined factors of personality, that establish different and complex forms of manifest behaviour, and experimentally tested the effect of basic factors on behaviour of a person. Eysenck

ⁱ marijadimovski@yahoo.com

used factor analysis to determine three basic dimensions of personality: Introversion/Extraversion (IE), Neuroticism (N) and Psychoticism (P).

Dynamic personality qualities were explored within Maslow's theory of motivation, in particular motivation of teachers for development personal potentials (self-actualisation). That includes examining degree of teachers motivation for development in three domains: professional, personal and social.

METHODOLOGY

The main goal of the study was to determine the effect of personality dimensions on individual differences, related to teachers' motivation for personal, professional and social development.

Independent variables were basic dimensions of personality: Neuroticism, Extraversion, Psychoticism or Conscientiousness and social desirability, measured with standardized instrument: Eysenck Personality Questionnaire, EPQ (Lojk, 1979), that contains 4 subscales- Neuroticism (N), Extraversion (E), Psychoticism (P) and L scale.

The second group contained dependent variable potential effectiveness of a teacher, which was measured through motivation for self-actualisation and development of teachers in three domains: professional, personal and social. For the purpose of the study an Inventory of personal orientations was created and it consists 45 statements, which accuracy participants estimated at the 4-level scale (strongly agree, agree, disagree, strongly disagree).

This study included 108 teachers, from five schools in Republic of Macedonia. Average age was 42.8, while when it comes to gender, 42% were males and 58% females.

RESULTS

Results of multiple regression analysis indicate that there is a statistically significant relation between basic structure of personality (Neuroticism, Extraversion, Conscientiousness)- independent variables and motivation for development-dependent variable ($R=0.34$, $p<0.001$). Coefficient of determination, i.e. the percentage of explained variance of motivation for self-actualisation related to basic structure of personality, was 11,55% ($d=0.115$) (Table 1).

Table 1. Results of regression analysis with motivation for self-actualisation and personality structure (Neuroticism (N), Extraversion (E), Conscientiousness (C)) as variables

Number of Participants	Coefficient of multiple correlation	Coefficient of multiple determination	Variance
N	R	d	%.
108	0,34**	0,115	11, 5%.

Note** 0,01;

Analysis of correlation (Table 2) between three personality dimensions: Neuroticism (N), Extraversion (E), Conscientiousness (C) and the level of development of motivation for self-actualisation pointed to positive trend of association. All dimensions correlate with motive for self-actualisation. The strongest correlation was with Conscientiousness ($r=0.33$, $p<0.001$) and emotional stability ($r=0.298$, $p<0.05$). Direction of relation between these variables was as expected, and in line with the results from the previous studies (e.g. Knežević et al., 2004).

Table 2. Correlation between motivation for self-actualisation (MS) and personality dimensions

	MS	N	E	C
MS	1			
N	0.298*	1		
E	0.21*	0.143	1	
C	0.33**	-0.221*	0.184	1

Note ** 0.01; * 0.05;

When it comes to different domains of development, the strongest predictors for the domain of personal development were Neuroticism, as well as emotional stability and Conscientiousness. Personal development on the other hand was related to Conscientiousness and emotional stability, while extraversion was the strongest predictor for social development (Table 3). These indicators point that teachers who are motivated for professional development have lower degree of Neuroticism, they are more conscientious and open for the experience. Personal development is preferred more by stable and conscientious personalities, while social development is important for extravert teachers.

Table 3. Correlation between variables personality dimensions with three domains of motivation for self-actualisation (professional, personal and social).

Personality dimensions	Professional development		Personal development		Social development	
	R	d (Variance)	R	d (Variance)	R	d (Variance)
Neuroticism	-0.24**	0.059 (5.9%)	-0.21*	0,035 (3.5%)	-0.12	0.014 (1.4%)
Extraversion	0.12	0.014 (1.4%)	0.09	0,008 (0.8%)	0.26	0.06 (6 %)
Conscientiousness	0.25**	0.062 (6.25%)	0.335**	0,112 (11.2%)	0.11	0.012 (1.2%)

Note ** 0.01; * 0.05;

DISCUSSION

Results from these kinds of studies have their theoretical and practical implications. A teacher represents facilitator in the development of students; he helps a student in education, but also in gaining self-knowledge and development of personal potentials (Maslow, 1968). Teachers are ready to construct this kind of relationship

with students only when they are themselves in continual process of personal and professional development. When the relationships between teacher and students are based on developmentally oriented teaching, possibilities for unconstrained learning and achieving academic goals are opened (Rogers, 1985).

Results of the research generally confirmed that we can discuss about specific psychological profile of teachers who are more prone to the greatest extent to enhance their efficacy with maximal development of their potentials. Among basic dimensions of personality defined with Three-factor model of H. Eysenck, dimensions of emotional stability, conscientiousness and extraversion were singled out as significant predictors of development of potential. The hypothesis that the degree of teachers' candour is the key factor for teachers' aptitude for personal development was confirmed. One aspect of practical implications from this study is related to education and enhancement of professional development of teachers. Results of the study give useful information which could be used in process of professional orientation and in procedure of selection of future teachers. In addition, there is a great need for the development of in-service programs that give more intensive enhancement of development of those personality traits that represent significant factors of teachers' aptitude for investment in the development of professional and personal potentials.

Keywords: personality dimensions, motivation, professional development.

References:

- Eysenck, H. i Eysenck, S. (1975). *Eysenck Personality Questionnaire Manual*. London: Hodder & Stoughton..
- Flanagan, C. E. (1954). *A Study of the Relationship of Scores on the MMPI to Success in Teaching as Indicated by Supervisory Ratings*, *Journal of Experimental Education*, XXIX 329-54.
- Kimmel. P. B. (1972). *Characteristics of Student Teachers as Correlates of Success in Student Teaching*, Unpublished Doctoral dissertation, Texas Tech University.
- Knežević, G., Džamonja-Ignjatović, T., Đurić-Jočić, D. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Lojk, L. (1979). *EPQ: Eysenckov upitnik ličnosti (Priručnik)*. Ljubljana: Zavod za produktivnost dela
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija XXI veka*. Banja Luka: TT-centar.
- Tanner, W. C, Jr. (1968). *Personality Bases in Teacher Selection*. *Phi Delta Kappan*, 35 271-77.

SELF-ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS COMPETENCES REGARDING ADVANCED TRAINING IN PHYSICAL EDUCATIONⁱ

Sandra Karić, Elementary school „14 oktobar“, Barič
Snežana Radisavljević Janić, Faculty of Sport and Physical Education,
University of Belgrade
Dušanka Lazarevićⁱⁱ, Faculty of Sport and Physical Education, University of
Belgrade

Educational reforms in teacher education around the world are directed towards their preparation for development and improvement of professional competences intended as a set of personal features, knowledge, skills and attitudes necessary for efficient work in various teaching contexts (Koster, Brekelmans, Korthagen, & Author, 2005). Changing social environment led also to changes in education, which was manifested in defining of a new role for primary school teachers by expanding their competences (EC, 2006). Primary school teachers are expected to take over the obligation of permanent professional development (ETUCE, 2008). Upgrading of their competences is possible only if teachers also accept professional development as life long process.

Physical education (PE) plays an important role in promotion and improvement of pupils' physical activity (National Association for Sport and Physical Education, 2010; Puhse & Gerber, 2005). The efficiency of this subject depends on instruction quality at all levels of education (Cale, 2000; Shephard & Trudeau, 2000). Therefore, it is necessary for primary school teachers to be equipped with knowledge, abilities and skills which would make PE learning process most efficient. Having in mind importance of both teachers' competencies for successful teaching, and physical education in overall physical activity of students, the aim of this research is to investigate self-assessed competence *Advance training* of primary school teachers for successful PE teaching. Specifically, we are interested in differences between current and desired level of the competence *Advanced training* and whether level of education, length of service and level of physical activity influence those differences.

ⁱThe paper resulted from the project "Improvement of quality and education availability in the processes of modernization of Serbia ", (evb: 47008) and „Identification, measurement and development of cognitive and emotional competences important for the society directed at European integrations "(evb: 179018) which are funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

ⁱⁱ dusanka.la@gmail.com

METHOD

Sample. The research included a representative sample of schools located in the city of Belgrade. The sample consisted of 688 primary school teachers from 54 schools. Teachers voluntarily and anonymously participated in the research.

Variables. The independent variables are: level of teacher's education (college /faculty /master), length of service (from 1 to 5 years/ from 6 to 10 yrs/ from 11 to 15 yrs/ over 16 yrs), and involvement in physical activity (regular/occasional/never). The dependent variable is: self-assessment of *Advanced training* competence of primary school teachers, observed for current and desired level.

Instrument. The research included a specially designed Questionnaire for self-assessment of teacher competences of *knowledge, planning, realization, evaluation and advanced training* of primary school teachers for the teaching area, course and teaching methods of PE. The designing of the Questionnaire was based on the Competence standards for teaching profession and their professional development (Institute for Improvement of Education, 2012). The paper presented the results regarding the competence of *Advanced training* which was described in more details by three indicators: 1. *Attends continuously advanced training in the area of physical education*; 2. *Improves the quality of his/her work in the area of PE applying knowledge of acquired by advanced training*; 3. *Plans advanced training in the area of PE based on self-assessment, external appraisal and needs of his/her school*. Self-assessment of competence was done on a 4-point scale, for current and desired level of competence.

RESULTS AND DISCUSSION

The results of checking normality distribution of the collected data by applying Kolmogorof-Smirnov test for each entry of the competence of *Advanced training* indicated that it was justifiable to apply nonparametric statistics (Table 1).

Table 1. Values of Kolmogorof-Smirnov test for the competence of *Advanced training*

Indicators of competence <i>Advanced training</i>	Kolmogorof-Smirnov Statistics	df	p
Indicator 1- current level	.24	688	<.01
Indicator 1- desired level	.37	688	<.01
Indicator 2- current level	.26	688	<.01
Indicator 2- desired level	.37	688	<.01
Indicator 3- current level	.25	688	<.01
Indicator 3- desired level	.35	688	<.01

The average values for each indicator of the competence of *Advanced training* are higher than 2.5 and range from 2.86 to 3.06 for the current level and from 3.50 to 3.55 for desired level. The results indicate that primary school teachers positively assess this competence according to all indicators, when observed for both current

and desired level. Such self-assessment complies with understanding of the importance of competences in creation of a new role for primary school teachers, which expands the range of their competences and responsibilities (EC, 2006).

The existence of differences in self-assessment of current and desired level for each indicator was verified by Wilcoxon’s test. The obtained values are significant ($p < .01$) which indicates that the differences between self-assessed current and desired primary school teachers competence are statistically significant (Table 2).

Table 2. *Differences in self-assessment of current and desired level of the competence Advanced training (Wilcoxon’s test)*

Indicators of the competence of <i>Advanced training</i>	Z	p
I1- Attends continuously advanced training in the area of physical education.	-16.365	<.01
I2- Improves the quality of his/her work in the area of PE applying knowledge of acquired by advanced training.	-14.609	<.01
I3- Plans advanced training in the area of PE based on self-assessment, external appraisal and needs of his/her school.	-15.143	<.01

The difference in favour of the desired level of the competence of *Advanced training*, indicates that primary school teachers want to be more competent in PE classes and to recognize the importance of improvement and upgrading their knowledge, better planning and realization of instruction and more adequate assessment of one’s own work in PE. The existence of differences in self-assessment of competences with regard to level of education, length of service and level of teacher’s physical activity, was verified by the Kruskal-Wallis test (Table 3).

Table 3. *Self-assessment of current and desired level of the competence Advanced training – differences according to level of education, length of service and level of physical activity (Kruskal-Wallis test)*

Indicators of the competence	Level of education		Length of service		Level of physical activity	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	P
I1c	2.06	.36	2.80	.42	4.37	.11
I1d	2.82	.24	1.48	.69	2.71	.26
I2c	.25	.25	16.57	.00	4.13	.13
I2d	2.42	.30	1.35	.72	1.35	.51
I3c	.95	.62	2.42	.49	9.05	.01
I3d	3.22	.20	.57	.90	3.10	.21

Note. I1c - Indicator 1 current level; E1d - Indicator 1 desired level; I2c - Indicator 2 current level; I2d - Indicator 2 desired level; I3c - Indicator 3 current level; I3d - Indicator 3 desired level.

The obtained results for the level of education indicate that primary school teachers do not differ in assessment of the competence of *Advanced training*. In self-assessment of the competence of *Advanced training* primary school teachers with shortest length of service (up to 5 years) most positively assess the indicator *Improves the quality of his/her work in the area of PE applying knowledge of acquired by advanced training*, from the aspect of current level ($p < .01$). Such results can be explained by the fact that at the beginning of their career, teachers involve most in various forms of advanced training.

When it comes to physical activity involvement, there are no differences in self-assessment of the competence of *Advanced training* between the grade teachers ($p > .01$).

CONCLUSION

The main conclusion is that primary school teachers positively assess their own competence of *Advanced training* for realization of PE classes in junior grades of elementary school both for current and desired level, however, more positively assessing desired level. The results of this research indicate that positive assessment of one's own competence of *Advanced training*, especially for the desired level, can be an important support for further involvement of primary school teachers into professional education programs for PE, especially the new teachers. It is advisable that further research include observation and analysis of the self-assessment of the competence of *Advanced training* with regard to primary school teachers' acquired professional *Advanced training*.

Keywords: teacher's competences, Advanced training, primary school teachers, physical education.

References:

- Cale, L. (2000): Physical activity promotion in secondary schools, *European Physical Education Review*, 1, 71-90.
- EC (2006). *Key competences for lifelong learning* /online/. Retrieved on 12th February 2013 from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090>
- ETUCE (2008). *Teacher education in Europe*, Brussels: European trade union committee for education and Comitee syndical europeen de l'education /online/. Retrieved on 25th May 2015 from http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Author, T. (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, 21, 157–176. National Association for Sport and Physical Education. (2010). *2010 Shape of the nation report: Status of physical education in the USA*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.

- Puhse, U., Gerber, M. (2005): *International comparison of physical education: Concepts, problems, prospects*, Oxford, UK: Meyer & Meyer Sport.
- Shephard, R.J., Trudeau, F. (2000): The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle, *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.
- Competence standards for teaching profession and their professional development (2012). Institute for Improvement of Education of the Republic of Serbia, <http://www.zuov.gov.rs/>

INTRINSIC MOTIVATION AS A MAJOR DETERMINANT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Ljupco Kevereskiⁱ and Metodija Stojanovski
Faculty of Education, Bitola, Republic of Macedonia

Professional development of teachers is one of the most important challenges for education systems in countries around the world, while continuous educational reforms remain a global phenomenon (Tanabe, 2007). Professional role of teachers has changed during the last years, mainly due to the increased tasks and demands on teacher (Lingren, 2007) and more than ever before schools are expected to render quality of service (Vogrinc, Kristof, & Valencic-Zuljan, 2007). In view of this professional development may be observed as a multidimensional phenomenon raising interest of both researchers and the policy makers. Particular importance to the issue has been given already in the Green Paper on Teacher Education in Europe (Buchberger, Campos, Kallos, & Stephenson, 2000) and the OECD report "Teachers mater" (OECD, 2005) emphasizing that the quality of teachers is one of the most important factors affecting the success of teaching. Following the necessity for reconceptualization of the teaching profession is particularly emphasized. In that sense being an effective teacher requires new professional discourse of teachers based on new pedagogical challenges, despite the fact questions of competence, motivation and professional development have been raised a long time ago (Kevereski, 2007).

Teachers and parents often ignore importance of intrinsic motivation and education and/or professional development are seen mainly as external processes (Deci & Ryan, 1991, 1996, 2000). This leads to discrediting the power of internal motivation observing it as inferior in reference to external motivation. Nevertheless intrinsic motivation cannot be excluded when we examine professional development of teachers. According to Deci and Ryan (2000) intrinsic motivation is defined as carrying out activities that are more the result of internal satisfaction than an act separated from the individual. Intrinsic motivation is essentially personal, an immanently internal need to search for challenges, as an opposite to the orientation towards outside rewards and expectations. Internal motivation is considered as „free choice“not lead by compulsion, an interest in a „domain“ focused on own potential without the immanent reward.

A number of researchers in the field of teachers' professional development often actualize the question of their motivation considering it as one of the most relevant indicators of their professional success (Sinclair, Dowson & McInerney, 2006). Thus besides the theory of self-determination, initially developed by Deci and Ryan (2000) our research also relies on Fessler's description (Fessler, 1995; in Lynn,

ⁱ kever@t-home.mk

2002) of the professional development of teachers which identifies eight stages of professional development that can be defined as fluid and flexible as an opposite to linearly piled on each other (Marušić, 2013). The focus of the paper is on the association between the intrinsic motivation and professional development.

METHODOLOY

The main aim of this research is to examine the basic factors of intrinsic motivation which shape and determine the teachers as professionals. In this context we examine 3 research questions: 1. What is the connection between intrinsic motivation and professional development of teachers according to Fessler’s descriptive phases of professional development of teachers (Fessler, 1995, in Lynn, 2002)? 2. What are the most important determinants that govern professional development of teachers? 3. Does the professional development depends and on certain contextual conditions?

The independent variables used in this study were gender, work experience, education level and sex while dependent variables were based on the modified Fessler’s model of professional development (1992, according Lynn, 2002). The study involved 120 teachers (70 female teachers) from the region of Bitola and Ohrid, Republic of Macedonia. The survey was conducted in 6 primary and 4 secondary schools. For the purposes of the research a 5-point Likert scale questionnaire was used containing 32 statements that examined the impact of variables on intrinsic motivation for professional development of teachers.

RESULTS

No differences were found in respect to possessing high motivation for professional development between male and female respondents ($\chi^2= 1,486$; $df =7$; $p>0,05$).

Table 1: Possess high motivation for professional development

Phases	Phases of professional development							
	Trainee	induction	Competence building	Enthusiasm and growth	Career frustration	Career stability	Withdrawal (retreat)	Retreatment
Ages M	1-3	4-7	8-12	13-25	26-29	30-35	36-38	39-40
Ages F	1-3	4-7	8-12	13-22	23-26	27-30	31-33	34-35
M-50	12	6	10	8	5	5	2	2
F-70	14	9	16	14	4	8	3	2

Male and female respondents do not differ in reference to own expression of high professional interest ($\chi^2= 3,126$; $df =7$; $p>0,05$), motivation for achievement in own profession ($\chi^2= 0,445$; $df =7$; $p>0,05$) or possessing strong determination for professional development ($\chi^2= 3,393$; $df =7$; $p>0,05$).

Table 2: Expression of high professional interest

Phases	Phases of professional development							
	Trainee	induction	Competence building	Enthusiasm and growth	Career frustration	Career stability	Withdrawal (retreat)	Retreatment
Ages M	1-3	4-7	8-12	13-25	26-29	30-35	36-38	39-40
Ages F	1-3	4-7	8-12	13-22	23-26	27-30	31-33	34-35
M-50	10	4	18	10	3	3	1	1
F-70	13	10	18	14	4	7	3	1

Table 3: The motivation for achievement in own profession

Phases	Phases of professional development							
	Trainee	induction	Competence building	Enthusiasm and growth	Career frustration	Career stability	Withdrawal (retreat)	Retreatment
Ages M	1-3	4-7	8-12	13-25	26-29	30-35	36-38	39-40
Ages F	1-3	4-7	8-12	13-22	23-26	27-30	31-33	34-35
M-50	11	7	11	11	3	5	1	1
F-70	13	10	15	17	4	8	2	1

Table 4: Possess strong determination for professional development.

Phases	Phases of professional development							
	Trainee	induction	Competence building	Enthusiasm and growth	Career frustration	Career stability	Withdrawal (retreat)	Retreatment
Ages M	1-3	4-7	8-12	13-25	26-29	30-35	36-38	39-40
Ages F	1-3	4-7	8-12	13-22	23-26	27-30	31-33	34-35
M-50	10	8	10	8	5	5	2	2
F-70	12	11	14	16	3	9	4	1

In the same vein no statistically significant differences are found between male and female respondents as to their motivation for self-affirmation ($\chi^2= 2,126$; $df = 7$; $p>0,05$).

Table 5: Motivation for self-affirmation

Phases	Phases of professional development							
	Trainee	induction	Competence building	Enthusiasm and growth	Career frustration	Career stability	Withdrawal (retreat)	Retreatment
Ages M	1-3	4-7	8-12	13-25	26-29	30-35	36-38	39-40
Ages F	1-3	4-7	8-12	13-22	23-26	27-30	31-33	34-35
M-50	8	6	10	12	5	5	2	2
F-70	14	10	15	16	3	8	2	2

CONCLUSION

Based on the demonstrated teachers' high motivation for personal professional development, the general conclusion of the research is that the professional development of teachers needs to be reinforced under institutional supervision in more organized, financially supported and continuously evaluated manner, which will obtain more systematic insights in the level and quality of professional training. In addition, the results indicated that there was no statistically significant difference between respondents in regards to gender when it comes to the possession of high motivation for professional development, professional interest, motivation for achievement in the domain and motivation regarding the self-affirmation.

Keywords: motivation, intrinsic motivation, professional development.

References

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Difference*, 8(3), 165-183.
- Lingren, U., 2007. Mentoring can make a difference – some novice teachers perspective on mentoring support, Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere, Euroupean social sund, Ljubljana 2007, str. 2015.
- Fessler, R. (1995) Dynamics of Teacher Career Stages. in: Guskey T., Huberman M. [ed.] Professional Development in Education, New Paradigms and Practices, New York: Teachers College, Columbia University, : 171-19 as cited in Lynn, S. K. (2002). The Winding Path: Understanding the Career Cycle of Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas* 75(4), 179–182.

- Kevereski, L., (2007) Professional development of teachers in the Republic of Macedonia conditions – trends, Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere, European social fund, Ljubljana 2007, str.180.
- Marušić, M. (2013). Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja, –komparativna analiza Srbije i Grčke. Odbranjena doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet., str. 35.
- Sinclair, C., Dowson, M. & McInerney, D. M. (2006). Motivation to teach, Psychometric perspectives across the first semester education, Teacher College Record
- Tanabe, S., (2007). Professional Induction of Teacher in Japan, Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere, European social fund, Ljubljana 2007, str.180.
- Vogrinc, J., Kristorf, Z., and Valencic, Z. M., (2007). The system of teacher induction in Slovenia, Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere, European social fund, Ljubljana 2007, str.191.

WORKPLACE BULLYING AS A CHALLENGE FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL PRINCIPALS IN SERBIAⁱ

Svetlana Čizmićⁱⁱ, Ivana B. Petrović, Milica Vukelić
Department of Psychology, Institute of Psychology,
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Workplace bullying is a situation in which one or more employees are consistently exposed to negative behaviors, primarily of a psychological nature, which brings them in an inferior position (Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper, 2011). Negative behaviors come from one or more colleagues, irrespective of their hierarchical levels. Workplace bullying comprises various negative behaviors, from “subtle”, such as withholding information and ignoring, to very drastic, like physical threats (Einarsen, Hoel & Notelaers, 2009). In all the fields which are characterized by an intensive interaction with users of services, whether they are customers, patients, students, or students’ parents, employees can be exposed to bullying from clients, and not just from colleagues. Nevertheless, the term ‘workplace bullying’ is ‘reserved’ only for bullying that happens among employees.

Some research studies from the developed countries have shown that employees from the public sector – i.e. health care, public administration and education – are amongst those who are most exposed to workplace bullying (Zapf, Escartín, Einarsen, Hoel & Vartia, 2011). Possible reasons for this include: 1) specific work characteristics in these fields – high emotional investment in work, intensive interaction with service users and the emotional strain, and 2) specific public sector circumstances, primarily job security, for the sake of which employees are more willing to tolerate negative behaviors. Given the nature and mission of educational institutions, it is clear that they should insist on “zero tolerance” of abuse at work (Vartia & Tehrani, 2012).

Research has shown that school principals could significantly improve job characteristics and workplace conditions that can contribute to workplace bullying (Bradshaw & Figiel, 2012). As part of the monitoring and improvement of work of employees (Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja, 2013), principals should work on the advancement of social relationships at work through the creation of a workplace climate characterized by support, tolerance and cooperation. Principals are also in the position to provide employees with clear work roles, taking into account the duties that are realized outside the classroom. Additionally, principals and other stakeholders should advocate for the financing that would enable an optimal number of employees which would provide teachers with enough time for all their duties, not only for the teaching hours.

ⁱ The research is a part of the project 179018, financed by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

ⁱⁱ scizmic@f.bg.ac.rs

The main objective of this study was to examine workplace bullying amongst employees in Serbian schools and the need for including the issue of workplace bullying in the professional development of principals. The aim of data analysis was to consider the prevalence of workplace bullying, to record negative behaviors that affect the majority of employees in schools, as well as the consequences of workplace bullying. Given the scarcity of workplace bullying research in schools, the results and their implications for educational policy are discussed in relation to international research in the field of education and the related work sectors.

METHOD

The data were collected as a part of a wider study of workplace bullying that was carried out on a representative sample of employees from Serbia (Petrovic, Čizmić & Vukelic, 2013). The results were obtained on a sub-sample of employees from state-owned schools, which included 165 participants (72% women; 67% with higher education; 88% in executive positions).

Data were collected by the Serbian version of the Negative Acts Questionnaire-Revised (Negative Acts Questionnaire-Revised; NAQ-R, Vukelic, Čizmić, Petrovic, Tenjović & Giorgi, 2015), one item for labeling personal experiences as bullying, as well as four one-item measures on absenteeism, intention to leave the organization, self-assessed productivity at work and general health status. Workplace bullying was analyzed in three ways: through the total score on the NAQ-R as a measure of the number and frequency of experienced negative acts (22 items), based on the dichotomized NAQ-R score with a cut-off score that operationalized workplace bullying as at least two negative acts on a weekly basis, as well as through the general evaluation of the personal experience of bullying (a six-point rating scale, from "not being bullied" to "daily bullied").

RESULTS

The following forms of workplace bullying were most frequent in schools in Serbia: spreading rumors and gossiping (14% of employees were exposed at least once a month and more frequently), ignoring colleagues' opinions and views (8.6% of employees were exposed at least once a month and more frequently), and excessive monitoring (8.5% of employees). Using at least two negative acts on a weekly basis as a criterion for detecting exposure to bullying, 11.5% of employees in schools were the victims (compared to 16% of the bullied in the entire population of employees in Serbia). Based on the labeling of personal experience as bullying, 19.4% of respondents had experienced bullying at work (compared to 26% in the entire population of employees).

Both measures of workplace bullying correlated significantly with the assessment of: 1) health status (exposure to negative acts: $r = -.37$, $p = .00$ and labeling of the personal experiences as bullying: $r = -.45$, $p = .00$), and 2) the intention to leave the organization (exposure to negative acts: $r = .40$, $p = .00$ and labeling of personal experience: $r = .49$, $p = .00$).

Exposure to bullying at work was not related with absenteeism or with self-assessed productivity at work. When they felt they were victims of bullying, only 41.9% of employees asked for help. They equally asked for help the principal and the trade union representatives, and the smallest number of employees turned to representatives of the Ministry.

DISCUSSION AND IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL POLICY

In Serbia, workplace bullying is less spread among employees in schools than in the general population of employees. Although bullying is less spread in schools, bearing in mind the specificity and sensitivity of the social role of educational institutions, schools must impose “zero tolerance” towards all forms of bullying. The prevention of bullying of people employed at schools must include bullying by students and parents, primarily by educating them how to properly communicate with teachers and other school employees.

School principals are the key lever in the prevention of workplace bullying, supporting the timely response and resolution of problems that bullying entails. Training in recognizing, preventing and responding to bullying at work should form an integral part of the professional development of school principals. School principals should be responsible for educating employees on recognizing bullying at work, responding to the first signals of negative behaviors at work, and creating the culture and climate of school as a working environment free of bullying. The training of personnel should include the development of a positive climate based on esteem and mutual respect. Mentoring and coaching are the key models in the professional development of principals and other employees through which they develop skills for solving bullying situations at work (Bradshaw & Figiel, 2012). The competence in creating a bullying-free school should be included in the standards of competence of leaders in education.

Keywords: workplace bullying, educational institutions, school principals, professional development of principals, competency standards for leaders in education.

References:

- Bradshaw, C. P., & Figiel, K. (2012). *Prevention and Intervention of Workplace Bullying in Schools. A Report Prepared for the National Education Association*. Washington, DC: National Education Association.
- Einarsen, S., Hoel, H., & Notelaers, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire-Revised. *Work & Stress*, 23(1), 24-44. doi:10.1080/02678370902815673
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying at work. The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper

- (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed.; pp. 3-39). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Petrović, I. B., Čizmić, S., & Vukelić, M. (2013). Workplace bullying in Serbia: The relation of self-labeling and behavioral experience with job-related behaviors. *Psihologija*, *47*(2), 185–199.
- Standardi kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2013). Beograd. Retrieved from:
<http://www.rcnis.edu.rs/Za%20download/standardi%20direktora.pdf>
- Vartia, M., & Tehrani, N. (2012). Addressing bullying in the workplace. In N. Tehrani, *Workplace bullying: Symptoms and solutions* (pp. 213-229). Hove, UK: Routledge.
- Vukelić, M., Čizmić, S., Petrović, I. B., Tenjović, L., & Giorgi, G. (2015). Psychometric properties of the Serbian version of the Negative Acts Questionnaire-Revised. *Psihologija*, *48*(1), 19-33.
- Zapf, D., Escartín, J., Einarsen, S., Hoel, H., & Vartia, M. (2011). Empirical findings on prevalence and risk groups of bullying in the workplace. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice* (2nd ed.; pp. 75-105). Boca Raton, FL: CRC Press.

**NARRATIVE APPROACH IN EDUCATIONAL MANAGEMENT AND LEADERSHIP:
THE "PROFESSIONAL NARRATIVE IDENTITY DEVELOPMENT PROGRAM" FOR SCHOOL
COUNSELORS IN IASI COUNTY, ROMANIA**

Ovidiu Gavriloviciⁱ

"Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania

Globalization challenges linear and systemic thinking, altogether. The challenges of the '70s - a climax of applied systemic thinking in social sciences and economics – are surpassed by the changes of the '80s and '90s, with new additions in complexity dimensions, and of expansion of the improbable: a new crisis of selecting and expressing meanings, which cannot be captured nowadays via laws with generality pretention. What are the guiding threads, between tradition and innovation, for intervention oriented thinking in social and management fields? The rediscovery of the conversational ways of relating, based on the narrative capacity of meaning making permits a new positioning and new actions in organizational realms.

NARRATIVE APPROACHES

Narrative approaches are founded on the premise that peoples' lives are strongly influenced by the meaning developed through storying and storytelling, through narrative circulation, in conversations of all kinds: troubled relationships are immersed explicitly or implicitly in the structure of these narrations (Barry, 1997). Narrative approaches also presuppose that each story has an ideological standpoint which makes the representation of the reality ideological (White, 1989 in Boje, 2001). Michael White considers that narrations are crafted in arrangements by co-authors in society, in families or organizations but there are plenty left in an "inconsistent, discrepant, incoherent, disharmonious, muddled and irrational" (Boje, 2001, p. 151). There is enough excluded material from the usual narratives which can be reclaimed, re-stated, re-storied, in a deconstructive effort.

With the position of relentless curiosity and respect for people's experiences the consultant would search for alternative stories based on untold or forgotten, marginalized experiences that may describe in a desirable way other personal or professional aspects. Looking for exceptions from the regular (dominant) descriptions in the organizational communication becomes an invitational platform for a new identity construction. Reclaiming and supporting the enrichment of new identity narratives provides a facilitative context for acknowledgement, openness, and respect for diverse and preferred manifestations, paving way for more valorized portrayals of oneself and of the cherished organizational values and supporting steps toward planning and action. Inviting others to form respectful listening and afterwards, contributing, audiences is a way to narratively "knit" new, meaningful

ⁱ ovidiu.gavrilovici@gmail.com

relationships in an organization, based on sharing preferred descriptions based on the previously unknown and unsupported narrations.

“The narrative modalities open spaces in which there is a possibility for conversations and descriptions (systematic and documented) leading to new understandings. This narrative work requires a facilitating process which defines the qualities of safety and curiosity of the emerging narrative interaction. The experiences – with all the characteristics of the human attributes: cognitive, emotional and behavioural – are presented, intersected, reflected upon. Narrative means of interaction permit the development of some situations where a “meta” position is possible, reflecting the way meaning is constructed in interactions” (Gavrilovici, 2012).

The narrative approach is an add-on to the participative, self-referential methods, with valuable formative and transformative power. An example of a narrative program developed and applied in 2013-2014 at „Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi, Romania, in collaboration with Psiterra Association and the County Center for Educational Resources and Support underlines the value of using narrative facilitation towards professional identity development for professors and staff in schools.

THE “PROFESSIONAL NARRATIVE IDENTITY DEVELOPMENT PROGRAM” FOR SCHOOL COUNSELORS IN IASI COUNTY, ROMANIA

The program started in 2013 creating an institutional collaboration and supporting the development of the research question: what are the experiences of school counselors in Iasi County and how they are rendered meaningful contributing towards their professional identity?

The study was designed as an action-research, highly participative, using a narrative facilitation methodology, adapting a series of narrative therapy consultation tools to the group facilitation: externalizing conversations, unique outcomes conversations, outsider witness and definitional ceremonies (White, 2007). The convener and the principal investigator was associate professor Ovidiu Gavrilovici, Ph.D., who acted also as the narrative facilitator and the organizer and team-member in the program was psychologist Cristina Vamesu, school counselor. The participants in this study were part of a larger group composed of 40 school counselors (who accepted to be part of a mixed design study about their professionalization, out of the over 70 school counselors in Iasi County) (Vamesu, 2015). A total of 16 participants registered to this program and 12 school counselors were participating more than once, the participation was on average between 7 and 8 persons per group session. After obtaining informed consent the participants entered in facilitated conversations for 10 weeks. The sessions were audio recorded, and the final, formative evaluation session, was audio and video recorded.

The 40 hours of audiorecording were transcribed and a narrative analysis was performed using a holistic content and content category approaches (Lieblich et al., 2006). The conclusions of the holistic narrative analysis were summarized in

Vamesu (2015): „The essential meaning foci resuming the narrations of the participating school counselors are: evolutive change, adaptation to change, identification with their beneficiaries, responsibility and self-responsibility, availability, the need for personal development, resiliency – the ability to stand up to challenges, and perseverance” (p. 137). Among the main conclusions of the content analysis reveals that the school counselors operate highly relationally and define themselves relationally; the school counselors identity is highly intertwined in their stories, personal and professional; they are under the strong influence of multiple stakeholder pressures and they play multiple roles in intense activities which are not always procedurized or in highly volatile situations.

After 3 months from the dissemination of the report, a further public dissemination was organized recently as a follow-up with the aim of structuring a platform for narrative conversations related to the school counselors’ stories and the narrative analysis results reported to a group of participating school counselors (in the study) and a group of teachers with varying professional expertiseⁱ.

The participants in the audience were invited to converse in telling, re-telling, and re-retelling format (the definitional ceremony format promoted by Michael White) and their conclusions can be summarized in the following statements:

- From „I didn’t know (until now) what a school counselor really does” to “I worked for awhile as a school counselor in my career (a few years before). It is challenging. You can expand your horizons, you are always in the action”
- „school counselors do not have a sure status in Romania. Generally, I have heard what school counselors regularly do, but not many know that. For me (participating here) was an interesting experience. It is related to being challenged.”
- „ I could see differently how are those who work effectively (as school counselors), I could perceive their plight and also their successes, which move the people in the public... I feel I added a new degree of freedom to my life”
- „About the burden of overworking, I can relate to that, personally. I am a work psychologist and I could be in (many) situations where there are a lot of customers and very little time to provide assistance or services. Systems make our work sometimes to be practically impossible. And, if you enter into such a system, you either conform, or exit”...”Personally, I resisted for awhile, but I left the field, since I cannot work „quantitatively”, I am fond on quality work, the other type has no (connection to) values”
- „... I think that school counselors deserve a bell, as a symbol, so that their voice could be heard” (referring to a local project serving abused elderly

ⁱ The dissemination event was part of the monthly “Psiterra Narrative Meetings”, a series of public narrative facilitated events where conversations between and within the public and the invited practitioners and researchers are sustained. (PNM events are a joint program of the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the “Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi and Psiterra Association).

hospitalized in the geriatric clinic; the logo of the project is a bell symbolizing the „refuse to support silent abuse” of the elderly and multidisciplinary staff involved and the reclaiming of personal and professional dignity of all the people involved in the project)ⁱ

At the end of this last public event one of the school counselors who also participated in the program pleaded for a collation of stories recruited in the narrative facilitated conversations into a book about the „Romanian school counselors identity in the initial phase of the development of this profession” (school counselors positions were created in the school system for the first time in 1991 in Romania).

The narrative action-research methodology transported the school counselors in positions where they could systematically describe in a respectful and non-judgmental context their experiences of professionalization with vivid impact on their personal and professional identity. Narrative competencies – of narrative listening and supporting the stories people say, of structuring respectful contexts valuing diversity and uniqueness of people’s views, and sustaining meaning making in line with preferred ways of life as expressed of the participants – can be exercised and added to the various other skills and competencies of school counselors and school leaders. In line with the view presented by Tebeanu et al (2013), the possibility to create valorizing contexts in school settings and in the environments involving school teachers and school leaders can be represented metaphorically as a „narrative roadside picnic” – a stop at the margins of busy life offering the privilege to scrutinize the departure, the actual path and the horizons to come putting things into relationship in ways that can develop new meanings of life and energize new ways of action, connecting to preferred and cherished values.

Keywords: Narrative approach, narrative identity development, program for school counsellors.

References:

- Barry, D. (1997). Telling changes: From narrative family therapy to organizational change & development. *Journal of Organizational Change Management* 10(1): 32-48.
- Boje, D. M., Alvarez, R. C. & Schooling, B. (2001). Reclaiming story in organization: Narratologies and action sciences. In Robert Westwood & Stephen Linstead (2001). *The language of organization*. (pp. 132-175). London: SAGE.
- Ciulu, R. & Gavrilovici, O. (2010). Transcendent or integrative leadership: A new perspective for strategic planning? In Constantin Bratianu, Dorin Lixandriou, and Nicolae Al. Pop (Eds.). *Business excellence. International conference on business excellence*. (pp. 109-112). Brasov: Infomarket Publishing House.

ⁱ Association Psiterra EEA Grant „I refuse silent abuse” (2015-2016)
(Romanian website: www.refuzabuzul.psiterra.ro)

- Gavrilovici, O., & Cehan, I. D. (2013). Narrative approaches in preschool counseling
In E. Seghedin & G.-A. Masari (Eds.), Knowledge based society teaching
profession challenges (pp. 265-278). Iasi: Institutul European.
- Gavrilovici, O. (2012). Narrative methods in organizational evaluation. In S. Zaharia
and G-M. Cochard (Eds.) *Université dans la société. UNISO 2012. New
qualifications and pathways.* (pp. 136-141). Bucuresti: Editura SCRIB.
- Gavrilovici, O. & Cretu, C. (2011). "When you enter on the dance floor, you have to
dance: a new school director in Romania reflects on leading an inclusive
community school". Interviewing Ana-Maria Doleanu, School Director, "Ion
Creanga" School, Targu Frumos, Iasi County, Romania. – În Michael Cowie (Ed.).
New primary leaders. International perspectives. (Chapter 13) (pp. 188-203).
London: Continuum.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., Zilber, T., (2006). *Cercetarea narativa. Citire, analiza
si interpretare. [Narrative research. Reading, analysis and interpretation]*. Iasi:
Editura Polirom.
- Tebeanu, A.V., Gavrilovici, O., Macarie, G.F. (2013). Therapist as Reader, Client as
Author: A New Model - A Therapeutic Relationship. *Social Research Reports, 23,*
57-67.
- Vamesu, C. (2015). *Abordarea narativa in consilierea carierei. Dezvoltarea identitatii
profesionale a consilierilor scolari prin mijloace narative [Narrative approaches in
career counseling. Professional identity development of school counselors using
narrative means]*. (Research report). Iasi, Romania: „Alexandru Ioan Cuza”
University of Iasi.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice.* New York, NY: W. W. Norton.

IMPROVING AND RESTRUCTURING SCHOOL LEADERSHIP IN HUNGARY IN THE 21ST CENTURY

Vilmos Vassⁱ

University of Applied Sciences, Centre for Pedagogy, Hungary

There are some high-dominated external factors affecting school leadership in Hungary, the three most important ones: (i) increasing system centralization and accountability, (ii) channeling the European Union funds (Human Resource Development Operational Programme of the National Development Plan, Social Renewal Operational Programme of the New Hungary Development Plan) into the education system, (iii) implementing the lifelong learning strategies from the national and international dimensions (Halász, 2012). From the systematic perspective of these external factors, there are some large-scale economic and social changes in Hungary. The global economic crisis and the state budget deficit has affected the financial accountability of the education sector significantly. Parallel with the restrictive approach of the policy and the declining of the economic performance in Hungary, the decreasing of investment to the education sector was the dominant phenomenon in the 21st century. The dramatic declining of the population in Hungary in the last three decade has affected the numbers of the students in the public education, firstly in the primary and afterwards in the secondary level (Balázs & Mártonfi, 2012).

From the education policy perspective, since 2000, when the first PISA (Program for International Student Assessment) study has indicated the deficit of the competencies (literacy, numeracy, problemsolving, now: digital literacy) and the dramatic inequality and strong selectivity of the Hungarian education system on the base of the Socio-Economic Status (SES) index. In the first decade of the 21st century (between 2002 and 2010), the social-liberal coalition was in power and under the decentralisation „umbrella” and the global international PISA league tables the competency-based content regulation has become increasingly priority, especially the revision of the National Core Curriculum. The revised standards were based on the European Reference Framework on Key Competences for Lifelong Learning.ⁱⁱ From the context of improving and restructuring school leadership in Hungary in the 21st century, parallel with the increasing the competency-based content regulation system, the implementation on the Revised National Curriculum has emphasized the professionalism and the impact of the school leaders as well (Vágó, Simon & Vass, 2012).

ⁱ vilmanyi@eco.u-szeged.hu

ⁱⁱ *Recommendation of the European parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).*

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL LEADERS

On the base of the above-mentioned rapidly emerging changes, there are some fundamental challenges, which have affected the characteristics of the professional development of school leaders. The greatest challenges are: efficiency, increasing sensitivity towards performance, motivation of teachers, technological and pedagogical challenges, the effects of the accession to the EU, fast change of the legal environment.ⁱ Nevertheless, handling the systematic changes is the most important competence of school leaders has divided into four parts: (i) creating conditions for change, including assessments to determine personnel and organizational readiness for change, (ii) planning change emphasizing the role of systematic mind and strategic planning, (iii) implementing change turning to the practice-oriented reality and (iv) sustaining change, including the need to reorient priorities and values (Reeves, 2009).

Transforming these changes has played the important role on the professional development of school leaders characterising some ways on increasing competencies and „maximizing impact”. In Hungary the training and professional development of the leaders is the significant part of the in-service teacher training system. For leader preparation and training, higher education institutes offer 2 years master programmes with diploma; its content is detailed in the legislation. There are some specifications in these programmes, but increasing interests to the short-term trainings on the specific content- or competency-based courses of the specific leadership and management challenges as well. The needs of the effective knowledge management has emphasized the role of the policy-, leadership- or pedagogical-psychological-oriented workshops, seminars or conferences.

Public education leader qualification can be obtained in higher education. Its basis is the college or university pedagogical qualification; according to this can be obtained college or university level post-graduate examination. The requirements for public education leader profession are regulated by ministerial decree, which puts down its aims, conditions of performance, content, gives directions to the development of methodology and to the performance assessment. According to this decree, the public leader qualification's

- Aim: for public education system's present and future leaders to develop capabilities in educational system and organizational theories, law, leadership psychology, planning, economy which are founded by theory but practice-oriented, and to prepare school principals and other public education leaders and education leading experts to fulfil their position professionally.
- The precondition of participation in the training: college or university level teacher qualification or at a profession with what – because lack of teacher training – can fulfil pedagogical position.
- Period of training: at least 4 semesters, total minimum lessons: 360 class lessons.
- Main fields of study and the ratio within the training: see Table 1.

ⁱ *Improving school leadership in Hungary OECD country background report (2007)*. Performance Management Research Centre, Corvinus University of Budapest, 6.

Table 1: Main fields of study of leader training

THEME GROUPS	CONCRETE FIELDS OF STUDIES	RATIO WITHIN TIME OF TRAINING
Strategy	Strategic planning, PR and marketing innovation, quality and education, theory of educational systems	25-30%
Education	Pedagogical and psychological basics, curriculum development and management, differentiated education organization, efficiency of education	20-25%
Organization	Basics of organizational theory, schools as organization, culture and organization, organizational diagnostics	15-20%
Human factor	Human resources, social psychology, development of leadership skills and capabilities, leadership theory	15-20%
Economy and law	Education law and economy knowledge, educational administration in public education	10-15%

The ratio of dominantly theoretical and practical occupation is 60-40. Within the practical occupation, the obligatory practices: 4 x 3 days.

- The evaluation system: consists of the colloquiums, professional practices, participation to trainings, exams, dissertation and final exam, foreseen in the higher education institute's curriculum. Obligatory exam: 2 complex exams are obligatory. Subjects: education planning, drawn up from the materials of strategy and education; education organization, drawn up from the materials of education and organization. Dissertation: the dissertation is the result of a professional assignment, based on an empirical survey, synthesising theoretical analysis or innovative creative work, which proves that the student is familiar with the technical literature and is capable, by himself/herself to synthesise the learnt material. Elements of final exam: defence of the thesis and complex oral exam. (The subjects are related with each other and are from major subjects, stressing out the possibilities of practical implementations of the learnt material)

For instance the Hungarian-Netherlands School of Educational Management (HUNSEM) since 1998 on the base of the Dutch know-how and the professional cooperation, offers correspondence courses based on intensive personal meetings. Every programme starts with a foundation phase (two semesters) and in the second year students specialize on one of the five specialization fields (specialization phase). Because the programmes are credit based and due to the common first year, more

than one specialization can be obtained. One programme means 360 lessons of personal meeting within the four semesters. During this, students participate at practice oriented theoretical trainings, trainings for development of personal skills, and school and maintainer professional practices. These take place 3-5 times every semester, within 2-3 days of intensive training. Experts and researchers do the teaching of certain speciality.ⁱ

According to the quality assurance process, especially the feedbacks from the leaders, experts and the researchers, the profile and the mission of HUNSEM has three phenomena: (i) planning, developing and assessing the leadership and management competencies (beliefs, knowledge, skills, attitudes), (ii) constructing adaptive and practice-oriented applied knowledge and (iii) giving opportunities via the differentiated and flexible curriculum planning in order to fit the personalized learning pathway of the leaders.

CONCLUSION, MOVING FOWARD

To sum up the above-mentioned contextual and professional developmental phenomena on the Improving and Restructuring School Leadership in Hungary in the 21st Century, there are some conclusions in order to mowing foward highlighting some potential next steps in the future. From the systematic dimension is significant paradigmatic turning point of the Hungarian education system strengthening the professional accountability into the sector. It has resulted some consistent tasks to restructuring leadership in Hungary. Firstly, it is necessary to turn towards the output based system, namely emphasing the learning outcome-centred curriculum development on the leadership and management programmes, especially focusing on the revised Bloom's taxonomy and the standard-based competency structure. Secondly, under the learning- and learner-centred paradigm, on the one hand it is an important step increasing the formative assessment on restructuralization leadership programmes, especially analyzing and transferring the feedbacks, revising the „checking for understanding” approach and developing the different forms of peer coaching system. These required steps would guarantee the creative schools as the professional learning organizations and the 21st leadership focusing on leading learning, being a district and system player and becoming a change agent (Fullan, 2014).

Keywords: school leadership, Hungary, professional development, education system.

References:

- Balázs, É., Mártonfi, G (2007). The socio-economic environment of education, in Z. Loboda, É., Balázs, M. Kocsis and I. Vágó (Ed.): *Education in Hungary 2010* (15-27). Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development.

ⁱ*Improving school leadership in Hungary OECD country background report* (2007). Performance Management Research Centre, Corvinus University of Budapest, 76-78.

- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three Keys to Maximizing Impact*, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand, CA.
- Halász, G. (2012). Educational policy in the first decade of the 21st century, in Z. Loboda, É., Balázs, M. Kocsis and I. Vágó (Ed.): *Education in Hungary 2010* (9-15). Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development.
- Improving school leadership in hungary oecd country background report* (2007). Performance Management Research Centre, Corvinus University of Budapest.
- Recommendation of the European parliament and of the Council* of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).
- Reeves, D.B. (2009). *Leading Change in Your School. How to Conquer Myths, Build Commitment, and Great Results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vágó, I., Simon, M., Vass, V. (2012). The contents of teaching and learning, in Z. Loboda, É., Balázs, M. Kocsis and I. Vágó (Ed.): *Education in Hungary 2010* (69-91). Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development.

THE ROLE OF UNIVERSITY TEACHER BETWEEN DIVERSIFICATION AND HOMOGENIZATION OF EDUCATIONAL MISSIONS

Biljana Bodroški Spariosuⁱ
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The goal of the work is to recognize the role of university teacher in the context of the reform of the European system of higher education (Bologna process), which abandons the classical or Humboldt model of university education. It is possible to observe two mutually contradictory tendencies in defining the role of the university teacher. The first refers to the diversification of the missions and programs of study in higher education system (hereinafter HES), which contributes to the heterogeneity and variability of the role of university teacher. Another tendency points to the homogenization of the teaching role in the direction of favoring research activities, under the pressure of the existing criteria of international and regional ranking of universities. This opens the question of how will this affect the identity of the profession of university teachers and what implications will it have on the overall quality of university education.

THE ROLE OF THE TEACHER IN CLASSICAL (HUMBOLDT) MODEL OF UNIVERSITY EDUCATION.

Classical (academic) education at the university is focused on a unique purpose – education through the development of science. Vocational education at other non-university institutions of the higher education, aims to educate to the specific needs of the labor market. Scientific researches (fundamental and applied) are the defining characteristics of university education. For the first time in the history of the HES, the teacher is perceived as a "producer" or creator of knowledge, not just a lecturer or a performer of already detected and known systems of knowledge. Unlike the teachers at lower levels or non-university forms of the HES, the university professor is a scientist – researcher, which provides him the right to academic freedom to create a program on his own (content, methods of work and literature) at all levels of study, as well as the goals and methods of research. There are three main reasons for defining the role of university teachers in the context of the unity of teaching and research. The first relates to the fact that only through research one can develop the research spirit, scientific criticism and self-criticism. The second reason relates to the development of a partnership with the students. The process of research links teachers and students as the constituent members of the academic community. Students are research assistants and in that sense there is a kind of spiritual equality among them. In the process of research, which inevitably contains a certain degree of uncertainty, you never know who will have a better argument or

ⁱ bbodrosk@f.bg.ac.rs

idea on how to resolve problems. Teachers are certainly more experienced, have more knowledge, but also routine or inclination to take the "well-trodden pathways". The advantage of students is in curiosity, enthusiasm and readiness to approach research problems in an uncommon manner (Humboldt, 1970: 243-244). In the synergy of these two approaches, Humboldt had seen the greatest advantage of university education. The partnership relation with students is reflected in the absence of committing students to attend lectures, the freedom of choice of professors, courses, time of taking the exams, objectives and methods of research (Pritchard, 2004: 510). The third reason for the necessity of linking teaching and research relates to the characteristics of professional education of students. University education prepares students for the complex socio regulated professions that require research competencies. Being a good doctor, lawyer or teacher means not only mastering the existing knowledge and skills, but willingness to question them, to be open to new knowledge and different perspectives and methods.

Behind this conceptualized role of university teacher lies an implicit assumption that you cannot be a good teacher if you are not a good researcher and *vice versa*. The teacher – researcher has an obligation to publish his papers in scientific publications, and thus enters a network of mutual evaluation and peer review, which ensures a continuous evaluation of his research competencies and range of knowledge of the discipline he teaches. On the other hand, the results of teaching activities are also very "visible". In the case of (semi) empty amphitheater the teacher must put effort on the attractiveness of his lectures, for the unspoken expectation of his peers in terms of maintaining the institutional reputation is often a more effective mean than that of any external regulation.

THE ROLE OF UNIVERSITY TEACHER IN THE BOLOGNA PROCESS

Bologna reform tends to abandon the binary system of the HES, which clearly distinguishes two types of institutional education – university and non-university (vocational). A teacher at the university and a teacher at the institution of vocational higher education have differently defined role in terms of content and level of initial education, the workload in the classroom, the obligation of engaging in scientific research, professional training, etc. Given the fact that these two types of educational institutions had more complementary than competitive relationship, the Bologna process begins to insist on the need for broader diversification mission and goals of the HES. Each institution in the system of the higher education, in principle, can organize academic and/or vocational programs if they meet the standards (same for all) of the external accreditation bodies. After almost nine centuries long tradition in the understanding of the university as a socially verified educational institution that organizes classes in undergraduate and postgraduate studies from a variety of mainly theoretical and socially relevant discipline, with the Bologna reform, in the late 20th century, the university loses its monopoly over academic education. With its mission statement the university may waive the scientific research at some level of education or put them in the focus of its activities. Equally,

it can give up the teaching of "unprofitable" disciplines, focus on specialized training for the labor market needs or preserve a comprehensive model of development. It can insist on bringing students to their campuses or organize studies through distance learning. Regardless of the fact whether the waiving of binary system in favor of the so-called, unique diversified will achieve the expected contribution to global competitiveness, it remains unknown in what direction will the role of university teachers be redefined. If the demand in the market of educational services defines his educational profile, it leaves the open question of how to educate university teachers to be mobile and adaptable to the requirements of different types of study programs (academic or professional), at different stages of education (bachelor, master or doctoral), in classroom or on-line. Will it be expected of him to serve as a model for his students in terms of commitment to intellectual curiosity and independence of thought, or will he be redirected to the values that can "be exchanged for money"?

While, on the one hand, in the Bologna process is insisting on diversity, heterogeneity and variability of the role of the university teacher through the diversification of the mission of education, on the other hand, there is a tendency of homogenization under pressure of the criteria and indicators of global and regional ranking of universities. Regardless of growing criticism in terms of the used methodology, the media, academic and political community across the world, including in the European Higher Education Area, looks at the results to ARWU or those published by certain media, such as, for example, the British Times Higher Education (THE). By analyzing the content and the weighted values of the indicators used in these rankings, it can be concluded that the share of scientific research is crucial to the universities rankings. On the globally the most influential Chinese list (ARWU) the focus on research is almost 100%, and on the UK (THE) 65% (Hazelkorn, 2011: 51). There is an obvious contradiction to the aspirations of the HES to improve its competitiveness through the diversification of missions and to simultaneously "measure" it by ranking the universities who by choice of criteria and indicators favor scientific research and, by doing so, homogenize the educational mission. If the academics do not focus on intensive scientific research, the university cannot count on a prestigious place in the rankings, which are perceived as important information on the quality of education in the eyes of prospective and current students, their parents, employers, donors and governments.

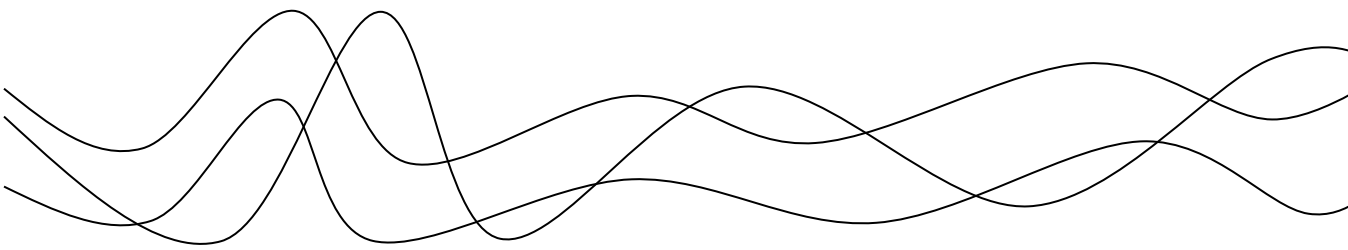
Balancing between education for the diverse needs of the knowledge society and aspirations for the prestigious place on the global ranking of universities gradually the role of university teacher is being redefined in the direction which cannot yet be predicted with certainty.

Keywords: the role of university teacher, the classic model of university education, the Bologna process, diversification and homogenization educational mission.

References:

- Hazelkorn, E. (2011), *Ranking and the Reshaping of Higher Education*, Palgrave Macmillan.
- Humboldt, W. (1970), On the Spirit and the Organisational Framework of Intellectual Institutions in Berlin, *Minerva*, Vol. VIII, No. 2, 242-250.
- Maassen, P. and Olsen, J.P. (2007), *University Dynamics and European Integration*, Springer.
- Marope, P. T. M., Wells, P.J. & Hazelkorn, E. (2013), *Rankings and Accountability in Higher Education, Uses and Misuses*: UNESCO.
- Pritchard, R. (2004), Humboldtian Values in a Changing World: Staff and Students in German Universities, *Oxford Review of Education*, Vol. 30, No. 4, 509-528.
- Shin, J., C. Toutkoushian, R. K. & Teichler, U. (2011), *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*, Springer.
- Usher, A. & Savino, M. (2006), *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*, Canadian Education Report Series, Virginia Beach, Toronto, Melbourne: Educational Policy Institute.

LIST OF AUTHORS



		Keverski	137, 146, 297, 306
		Knežević-Florić	30, 192
A		Korać	114, 274
Aleksić	126, 286	Kostić	106, 266
Antonijević	64, 226	Kotevska-Dimovska	137, 297
Arula	126, 286	Kyriakides	97, 257
B		L	
Banjac	61, 223	Lalić-Vučetić	110, 270
Baucal	61, 223	Lazarević, D.	141, 301
Bodroški-Spariosu	165, 325	Lazarević, E.	110, 270
C, Č, Ć		M	
Čabarkapa	133, 293	Malinić	12, 34, 176, 196
Čekić-Marković	9, 173	Matko	82, 243
Cencić	51, 213	Miljković	55, 217
Christoforidou	97, 257	Mitrović	47, 208
Čizmić	102, 151, 261, 311		
Dž. Đ		N	
Đević	122, 282	Nikolić, M.	47, 208
Džinović	12, 122, 176, 282	Ninković	30, 192
		Nikolić, N.	64, 226
F		O	
Filipović	86, 247	Obradović	133, 293
G		P	
Gavrilovici	155, 315	Panayiotou	97, 257
Gutvajn	122, 282	Pavlović	67, 229
		Petrović, D.	42, 102, 203, 261
I		Petrović, I.	102, 151, 261, 311
Ilić-Rajković	55, 217	Polovina	17, 181
J		R	
Joksimović	86, 247	Radisavljević-Janić	141, 301
		Radišić	9, 34, 173, 196
		Risteovski	137, 297
K			
Kadijević	73, 234		
Karić	141, 301		

S,Š			
Ševkušić	25, 187	V	
Šijaković	118, 278	Vukelić	151, 311
Senić-Ružić	64, 226	Vuković	106, 266
Stamatović	38, 199	Vass	160, 320
Stančić	90, 250		
Stanković	34, 196		
Stevanović	77, 238	Z, Ž	
Stojanovski	146, 306	Žunić-Pavlović	67, 229

Садржај публикације искључиво је одговорност аутора радова и ни на који начин не представља ставове Европске Комисије.
This publication reflects the views only of the authors and the Commission can not be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Аутори су одговорни за квалитет превода радова на енглески језик.
Authors are responsible for the quality of translation into English.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.014.3(082)
371:005.322(082)
371.13(082)

НАУЧНА конференција "Педагошка истраживања и школска пракса" (18; 2015; Београд) Изазови и дилеме професионалног развоја наставника и лидера у образовању : зборник радова / XVIII научна конференција "Педагошка истраживања и школска пракса", 27. новембар 2015, у Београду. ; [уреднице Славица Шевкушић, Јелена Радишић, Душица Малинић]. - Београд : Институт за педагошка истраживања : Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2015 (Београд : Скенер студио). - 334 стр. ; 24 cm

На спор. насл. стр.: Challenges and Dilemmas of Professional Development of Teachers and Leaders in Education. - Радови на срп. и енгл. језику. - Тираж 150. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-126-5 (ИПИ)

1. Stv. nasl. na upor. nasl. str.

а) образовање - Стандарди - Зборници б) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници с) Лидерство - Зборници

COBISS.SR-ID 218853388