

ПРАВЦИ УНАПРЕЂИВАЊА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА У СРБИЈИ: ПЕРСПЕКТИВА НАСТАВНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА*

Дејан Станковић**, Ивана Ђерић и Владета Милин
Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. У овом раду биће представљен део резултата истраживања у чијем су фокусу перцепције просветних радника о образовним реформама у Србији. Конкретно, у раду ће бити приказан сегмент истраживања чији је циљ био да се сагледају мишљења наставника о томе како треба унапредити систем и праксу стручног усавршавања наставника. Бављење овом темом је важно будући да налази новијих истраживања указују на то да је овај аспект образовног система потребно значајно унапредити, као и да аутори који се баве образовним променама истичу значај консултовања просветних радника приликом доношења нових системских решења. Упитником су прикупљени подаци од 326 наставника из 125 основних школа у Србији. Наставницима су постављена питања отвореног типа о томе шта је потребно учинити да би се унапредило њихово стручно усавршавање. У обради података коришћена је анализа садржаја – на основу одговора наставника индуктивним путем креиране су категорије одговора, а затим је утврђена њихова заступљеност. Резултати показују да наставници сматрају да је стручно усавршавање потребно унапредити, пре свега, посредством бољег финансирања, повећања квалитета програма/семинара, диверзификације облика усавршавања, као и креирања повољнијег системског и школског амбијента за стручно усавршавање наставника. Ови резултати су значајни са становишта система стручног усавршавања јер указују на

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима: *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности чију реализацију финансира Швајцарска агенција за развој и сарадњу, 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 технологије Републике Србије (2011-2014).

** E-mail: stadejan@gmail.com

развојне приоритете, али и на нужност комплекснијег и обухватнијег приступа реформи овог сегмента образовног система.

Кључне речи: стручно усавршавање, професионални развој, наставници, образовне промене.

Један од најистицанијих налаза у области педагошких истраживања последњих година упућује на то да је квалитет рада наставника важан чинилац у образовању и академском успеху ученика (Darling-Hammond, 2000; OECD, 2005; Rockoff, 2004; Hattie, 2009). Овај очекивани налаз отвара нова питања, међу којима и питање о томе како настава постаје квалитетна, односно како наставник постаје квалитетан. Савремена размишљања о овој теми крећу се у оквиру дискурса о професионалном развоју наставника, али и дискурса о стручном усавршавању наставника (у даљем тексту повремено означено као СУ). Без залажења у сложен однос између ова два појма (Zindović-Vukadinović, 2010), у овом раду ћемо стручно усавршавање разумети као део професионалног развоја наставника који почиње њиховим уласком у сферу рада, одвија се кроз различите активности, а циљ је развој стручних знања, вештина и ставова.

Актуелни систем стручног усавршавања наставника у Србији заживео је у првој половини протекле деценије. Стручно усавршавање обухвата активности које самоиницијативно предузима наставник, затим у стручном усавршавању које се одвија унутар школе, као и кроз похађање акредитованих програма стручног усавршавања (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005). Просветне власти су до сада највише пажње посветиле успостављању система за трећи поменути облик усавршавања наставника (Stanković, 2011), тако да је похађање семинара постало доминантан оквир за унапређивање професионалних компетенција. Овде ћемо скицирати само основне елементе овог система.

- Прописана је обавеза похађања акредитованих програма СУ. Наставник је дужан да за пет година похађа 100 сати оваквих програма.

- Програме могу да креирају и реализују заинтересоване установе и удружења из области образовања и васпитања.

- Завод за унапређивање образовања и васпитања акредитује програме, саставља и објављује Каталог одобрених програма и прати функционисање целокупног система.

- Наставници и школе су слободни да изаберу програме из Каталога, а доказе о учешћу наставници добијају од реализатора у облику сертификата.

- Закон прописује да финансије за СУ обезбеђују локалне самоуправе.

Реч је о решењима која су значајно променила праксу стручног усавршавања наставника. Њихова вредност се огледа у успостављању система у до тада неуређеној области, у децентрализацији и либерализацији понуде и потражње програма СУ, као и у постављању неких елемената осигурања квалитета СУ (Stanković, 2011).

Међутим, показало се да успостављену праксу стручног усавршавања путем похађања акредитованих програма прати низ проблема: веома лимитирана употребна вредност Каталога (Pešikan i sar., 2010); незадовољавајући квалитет програма и предавача (Džinović, 2010); несагласност понуде и потражње програма стручног усавршавања (Alibabić i Šegrt, 2010); неадекватност осигурања квалитета у систему, проблеми у финансирању и ниска мотивација наставника за усавршавање овог типа итд. (Stanković, 2011). Због ових, али и бројних других проблема, овај део система стручног усавршавања наставника се показао као недовољно делотворан, што је опажање и самих наставника (Stanković i sar., 2012).

У креирању нових политика и решења за препознате проблеме просветне власти обично савете траже од еминентних стручњака и институција. У области образовних промена, аутори, међутим, предлажу да реформе буду што инклузивније (Hargreaves, 2004) и да њима буду обухваћене перспективе различитих актера (Fullan, 2007). То подразумева и посвећивање пажње емоцијама наставника током реформи (Kelchtermans, 2005), „људској страни“ образовних промена (Evans, 1996), али и коришћење „мудрости праксе“ (Weimer, 2001). Добити од уважавања гласа наставника у иновирању барем су двоструке. Прво, без партиципације запослених у школама у доношењу одлука које се њих непосредно тичу повећава се ризик да се одлуке доживе као наметнуте и/или ирелевантне. Друго, уважавање мишљења просветних радника побољшава квалитет предложених мера, јер оне тим путем постају реалистичније и примењивије у пракси (Stanković i sar., 2012).

У овом раду усмерили смо се на испитивање мишљења наставника основних школа, односно на њихове предлоге о томе како би требало унапредити стручно усавршавање наставника у Србији. Пошли смо од претпоставке да сви наставници верују да је потребно да се пракса стручног усавршавања даље унапређује, тако да пажњу нисмо усмерили на њихова мишљења о томе који су проблеми, већ на то каква би могла да буду решења.

МЕТОД

Овај рад је део ширег истраживања у оквиру пројекта „Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности (ПОПС2)“ који је спроведен током 2011/12. године (Stanković i sar., 2012). Циљ тог пројекта био је да се испитају перцепције запослених у основној школи, опажања креатора образовних политика и других интересних група о процесу стварања, спровођења и вредновања образовних

реформи у три области. Конкретно, истраживали смо њихова мишљења о увођењу инклузивног образовања, новог система стручног усавршавања наставника и школског развојног планирања.

Прикупљање података. У овом истраживању анкетног типа податке смо прикупили помоћу упитника који је креиран за потребе истраживања ПОПС2. Упитник за наставнике, између осталог, садржао је три отворена питања о начинима унапређивања система стручног усавршавања наставника у нашој земљи. У првом питању захтевали смо од учесника истраживања да саопште предлоге о даљем развоју праксе СУ („Наведите три конкретна предлога како се постојећа пракса стручног усавршавања наставника може побољшати“). Простор за одговор је упућивао наставнике на то да очекујемо три релативно кратка одговора. У другом и трећем питању замолили смо наставнике да изнесу своје мишљење о томе шта би они лично предузели да унапреде припремљеност наставника за рад у пракси, кад би се нашли у улози министра просвете, односно директора своје школе („Да сам ја министар просвете, проблем неадекватне припремљености наставника за рад у пракси бих решавао тако што бих...“ и „Да сам директор школе у којој радим, стручно усавршавање наставника унапредио бих тако што бих...“). Простор за одговоре код ових питања био је другачије графички решен у односу на прво питање и није указивао на то да треба дати више одвојених одговора. На основу ових питања настојали смо да стекнемо увид у размишљања наставника на три нивоа. Прво питање се односи на лични ниво наставника, тако да су они одговарали из улоге коју имају у васпитно-образовном процесу; у другом питању желели смо да их упутимо да дају одговоре имајући у виду системски ниво (образовни систем у целини), а у трећем питању да дају одговоре размишљајући о могућностима унапређивања стручног усавршавања на нивоу појединачне школе.

Узорак. Истраживање ПОПС2 спроведено је на репрезентативном узорку основних школа у Србији (без Косова и Метохије) током марта 2012. године. У истраживању је учествовало укупно 1464 наставника из сто педесет једне школе. Из школа су одабрани наставници који предају у два циклуса у основној школи – у разредној и у предметној настави. Конкретно, били су укључени сви учитељи који наставу држе у првом разреду (49,4%) и све разредне старешине одељења петог разреда (50,6%). Узорак наставника на нивоу сваке школе је подељен приближно на трећине према три испитиване области образовних реформи, па је тако једна трећина испитаника попуњавала *Упитник о стручном усавршавању наставника*. Овај упитник су попунила 522 испитаника из сто тридесет једне школе. Међутим, 196 испитаника није дало одговор ни на једно од три питања отвореног типа која су у фокусу овог рада. Дакле, макар један одговор на ова три питања дало је 326 наставника из 125 школа, односно 63,5% наставника који су попуњавали овај упитник. У тежњи да испитамо да ли је ово осипање узорка довело до његовог „за-

кривљења“, упоредили смо ове три групе испитаника у односу на неке мерене карактеристике: пол, образовни ниво, године старости, дужина радног стажа у просвети, тип наставе (разредна/предметна), број ученика у одељењу, број сати похађаних програма стручног усавршавања у претходних пет година, задовољство својим послом и процена успешности реформе стручног усавршавања наставника у Србији. Добијени резултати су приказани у Табели 1.

Табела 1: Карактеристике три групе испитаника

	Целокупан узорак наставника у истраживању ПОПС2 (N=1464)	Узорак наставника који су попуњавали Упитник о стручном усавршавању (N=522)	Наставници који су дали најмање један одговор на три питања отвореног типа (N=326)
	%	%	%
Пол (% женски)	79,7%	82,5%	84%
Образовање (% високо)	80,4%	77,8%	78,9%
Наставник (% предметна настава)	51%	46,1%	44,5%
	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Године старости	44,1 (8,7)	45 (9)	44,2 (9,1)
Стаж у просвети	17,5 (9,1)	18,4 (9,6)	17,7 (9,6)
Број ученика у одељењу	23,9 (6,4)	24,3 (6,6)	24,5 (6,6)
Број сати похађања семинара	n/a*	91,6 (51,9)	91,7 (53,2)
Задовољство послом**	7,2 (1,5)	7,2 (1,5)	7,2 (1,4)
Успешност реформе стручног усавршавања***	n/a	2,7 (1)	2,7 (1)

Легенда. * n/a означава да не постоји податак на нивоу целог узорка, будући да су та питања имали само испитаници који су попуњавали упитник о стручном усавршавању наставника.

** Ставка на којој су наставници исказивали сопствено задовољство послом имала је деветостепену скалу. Већи број означава веће задовољство.

*** Ставка на којој су наставници давали процену успешности реформе стручног усавршавања у Србији имала је петостепену скалу. Већи број означава повољнију оцену реформе.

Подаци показују да је група испитаника која је дала најмање један одговор на три питања отвореног типа према свим приказаним обележјима веома слична узорку испитаника који су попуњавали Упитник о стручном усавршавању, као и целокупном узорку ПОПС2. На основу ових подударности имамо разлога да претпоставимо да група наставника чије смо одговоре анализирали у овом раду није битно различита од узорка наставника из репрезентативног узорка школа.

Анализа података. За обраду прикупљених одговора на отворена питања користили смо метод анализе садржаја. Текстуалне податке смо анализирали путем идентификовања одређених концепата, тема или образаца (који су добили статус *категорија одговора*) и разврставањем одговора у категорије (процес кодирања). У анализи смо применили *индуктивни приступ*, што значи да нисмо имали унапред дефинисане категорије, већ су оне формиране током анализе података. Користили смо *описно и аналитичко кодирање*. Описно кодирање је подразумевало да током додељивања категорија идентификујемо мишљења или теме које преовлађују у одговорима наставника, док нам је аналитичко кодирање омогућило да превазиђемо ниво описа, развијамо категорије и анализирамо податке (Gibbs, 2009; Saldaña, 2009).

У овом раду кодирање је реализовано на два нивоа: (а) индивидуални и (б) колаборативни. Кодирање је започето тако што су истраживачи индивидуално креирали прелиминарне и финалне категорије на истоветном узорку одговора тридесет наставника. С обзиром на то да је процес кодирања субјективан и интерпретативни акт (Gibbs, 2009; Saldaña, 2009), било је очекивано да се у почетној фази анализе појаве разлике приликом кодирања одговора и дефинисања категорија. Колаборативна анализа започела је преиспитивањем индивидуално предложених категорија и усаглашавањем почетне листе категорија.

У следећем кораку сваки истраживач је добио по трећину наставничких одговора и кодирао их је у складу са почетном кодном шемом. У последњем кораку, уз поновљена заједничка „читања“ и међусобне рефлексije, после додатног развијања и мењања категорија, креирана је коначна листа категорија. Истраживачи су поново прошли кроз све одговоре наставника и заједнички су спровели финално кодирање. Овакво заједничко учешће истраживача током кодирања и креирања категорија доприноси томе да се добијени подаци сагледавају из више перспектива и да се формирају богатије и квалитетније категорије (Saldaña, 2009; Weston *et al.*, 2001). Целокупан рад на кодирању одговора наставника карактерисало је континуирано преиспитивање предложених категорија, враћање на истраживачки материјал и мењање категорије током анализе података, што је и уобичајена пракса током примене ових анализа (Saldaña, 2009).

РЕЗУЛТАТИ

Применом анализе садржаја добили смо укупно 24 категорије одговора, које се могу представити у оквиру четири *праваца предложених промена*. У Табели 2, 3, 4 и 5 дат је опис категорија заједно са њиховом учесталошћу. За свако од три питања¹ приказано је колико се пута јавио одговор из одређене категорије (f), као и постотак испитаника који су дали тај одговор (%).² У израчунавање постотака нису укључивани испитаници без одговора.

Први правац промена, односно прву групу категорија, чине предлози за унапређивање квалитета програма/семинара СУ наставника (Табела 2).

Табела 2: Унапређивање квалитета семинара стручног усавршавања

Назив категорије	Садржај категорије	Пит. 1 n=298 f (%)	Пит. 2 n=255 f (%)	Пит. 3 n=233 f (%)
Примењивост програма стручног усавршавања	Одговори који указују да би програми требало да буду у већој мери примењиви у настави, практични и конкретни, а мање „теоријски“.	67 (22,5%)	17 (6,7%)	15 (6,4%)
Место одржавања семинара	Одговори сугеришу да би семинари требало да се реализују у школи у којој наставници раде, или барем у њиховој општини или граду.	32 (10,7%)	2 (0,8%)	34 (14,6%)
Одржавање квалитетних семинара СУ наставника	Одговори који, на углавном уопштен начин, сугеришу да је квалитет програма/семинара важан фактор унапређења праксе СУ.	30 (10,1%)	2 (0,8%)	7 (3%)

¹ Питање 1: Наведите три конкретна предлога како се постојећа пракса стручног усавршавања наставника може побољшати... Питање 2: Да сам ја министар просвете, проблем неадекватне припремљености наставника за рад у пракси бих решавао тако што бих... Питање 3: Да сам ја директор, стручно усавршавање наставника у мојој школи бих унапредио тако што бих...

² Начин израчунавања постотака за категорије не подразумева да њихов збир треба да да 100%.

Назив категорије	Садржај категорије	Пит. 1 n=298 f (%)	Пит. 2 n=255 f (%)	Пит. 3 n=233 f (%)
Тематски предлози за семинаре	Предлози који указују који би то садржаји требало да буду заступљени на семинарима (од ширих психолошко-педагошких па до, чешће помињаних, уже стручних тема).	26 (8,7%)	5 (2%)	6 (2,6%)
Квалитет предавача на семинарима	Предлози наставника који упућују на то да би предавачи требало да буду доказани стручњаци у својој области и да имају искуства у настави.	28 (9,4%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)
Квалитет процеса и садржаја на семинарима	Одговори који указују на то да би реализација семинара требало да буде што (интер)активнији и динамичнији процес. Овде су сврстани и одговори у којима наставници истичу избор занимљивих и актуелних тема.	21 (7%)	1 (0,4%)	5 (2,1%)
Услови организовања семинара	Предлози наставника који се односе на временске, просторне, материјалне и друге организационе аспекте семинара.	14 (4,7%)	2 (0,8%)	2 (0,9%)

Категорије које се односе на креирање повољнијег амбијента стручног усавршавања наставника на нивоу система чине *други правац предложених промена* (Табела 3).

Табела 3: Мере на нивоу система

Назив категорије	Садржај категорије	Пит. 1 n=298 f (%)	Пит. 2 n=255 f (%)	Пит. 3 n=233 f (%)
Управљање системом стручног усавршавања наставника	Одговори у којима се предлажу различите системске мере (законска регулатива, одговорно вођење реформи, сарадња са институцијама од интереса за СУ). Сугерише се да су пожељна решења за унапређивање СУ деполитизација, боља селекција приликом запошљавања и смањење административних послова наставника („папирологија“).	37 (12,4%)	36 (14,1%)	3 (1,3%)
Праћење и надзор	Предлози да надлежне институције имају добар увид у васпитно-образовну праксу. Праћење и вредновање се првенствено односе на стручан надзор школа, рада наставника и семинара СУ.	12 (4%)	34 (13,3%)	7 (3%)
Разноврсност облика стручног усавршавања	Одговори који сугеришу да би СУ требало да укључи широк спектар активности, од организованих и структурираних, преко неформалних облика учења, до усавршавања које је самостално организовано.	35 (11,6%)	8 (3,1%)	9 (3,9%)
Унапређивање иницијалног образовања наставника	Одговори у којима се истиче унапређивање образовања будућих наставника.	5 (1,7%)	38 (14,9%)	0 (0%)

Трећи правац предложених промена тиче се унапређивања праксе стручног усавршавања у контексту саме школе (Табела 4).

Табела 4: Мере на нивоу школе

Назив категорије	Садржај категорије	Пит. 1 n=298 f (%)	Пит. 2 n=255 f (%)	Пит. 3 n=233 f (%)
Обезбеђивање бољих услова за рад	Одговори у којима се предлаже набавка опреме и наставних средстава да би се могло применити оно што је научено на семинарима.	43 (14,4%)	25 (9,8%)	30 (12,9%)
Стручно усавршавање као размена са колегама	Одговори који указују на то да СУ може да се одвија унутар школе (али и шире) кроз сарадњу између наставника.	42 (14,1%)	9 (3,5%)	32 (13,7%)
Уважавање потреба наставника у СУ	Одговори у којима се истиче значај консултовања наставника приликом избора семинара (усклађивање семинара са реалним професионалним интересовањима наставника).	16 (5,4%)	7 (2,7%)	24 (10,3%)
Управљање стручним усавршавањем на нивоу школе	Одговори који указују на веће ангажовање директора у креирању подстицајне атмосфере за професионално учење, као и развој његових/њених компетенција да би ефикасније управљао/ла СУ.	13 (4,4%)	0 (0%)	30 (12,9%)
Примењивање знања стеченог на семинарима	Предлози који упућују на значај примене научног, као и о контроли да ли се примена заиста одвија након похађаних семинара.	13 (4,4%)	6 (2,4%)	8 (3,4%)

У оквиру *четвртог правца предложених промена* издвојене су категорије које смо лоцирали у „простор“ који се налази између школе и система (Табела 5). Другим речима, ове категорије описују предлоге који садрже својеврсно међудејство ова два нивоа.

Табела 5: Мере на нивоу између школе и система

Назив категорије	Садржај категорије	Пит. 1 n=298 f (%)	Пит. 2 n=255 f (%)	Пит. 3 n=233 f (%)
Решавање финансијских ограничења	Одговори који указују да је потребно да се обезбеди боља финансијска подршка за похађање семинара.	121 (40,6%)	46 (18%)	62 (26,6%)
Подстицање наставника на СУ	Предлози у којима се помиње награђивање наставника за то што се усавршавају и квалитетно раде и сл., али и сакционисање као вид спољашњег мотивисања.	54 (18,1%)	70 (27,5%)	44 (18,9%)
Обезбеђивање додатне стручне подршке	Одговори који се односе на обезбеђивање квалитетног стручног материјала (нпр. приручника) и стручне саветодавне подршке.	41 (13,8%)	17 (6,7%)	13 (5,6%)
Похађање већег броја програма СУ	Предлози наставника да се програми СУ организују чешће, односно да похађају више семинара.	27 (9,1%)	14 (5,5%)	17 (7,3%)
Сарадња школе са надлежним институцијама	Одговори у којима је наглашен значај сарадње и остваривања двосмерне комуникације између школе и надлежних институција, пре свега, Министарства просвете.	17 (5,7%)	19 (7,5%)	3 (1,3%)
Обавезност стручног усавршавања	Одговори наставника у којима истичу да је нужно да се сви наставници усавршавају. Овде су сврстани и супротни одговори, односно предлози о укидању обавезности похађања семинара.	16 (5,4%)	9 (3,5%)	13 (5,6%)
Реализовање семинара	Одговори у којима се наводи да је потребно само да се настави са постојећом праксом стручног усавршавања.	12 (4%)	4 (1,6%)	8 (3,4%)

Анализа је довела и до формирања категорије „остали одговори“ у коју смо укључили различите одговоре наставника који нису били нарочито чести и који су углавном били индиректно везани за стручно усавршавање наставника.³

Расподела категорија у односу на три постављена питања. На питање о томе како би унапредили праксу СУ наставника у Србији, наставници су у први план истакли да је потребно решити финансијске проблеме у овој области, потенцирати практичну примењивост СУ, подстицати наставнике да се стручно усавршавају, обезбедити боље услове за рад и додатну стручну подршку и инсистирати на професионалној размени као важном облику усавршавања. Међу учесталијим одговорима налазе се и они који се односе на управљање системом СУ, разноврсност облика СУ, близину места одржавања семинара, као и на питање квалитета предавача и квалитета семинара као целине. Када су се наставници ставили у улогу министра просвете и када су размишљали о томе шта би предузели како би решили проблем неадекватне припремљености наставника за рад у пракси, добијена је мало другачија расподела одговора. Слично као код претходног питања, наставници су истакли да би се у улози министра бавили подстицањем наставника за усавршавање, решавањем финансијских проблема и уређивањем система СУ. Овде су, међутим, нешто учесталији одговори који упућују на потребу да се унапреди иницијално образовање наставника, као и на то да је потребно појачати праћење и надзор унутар образовног система. Коначно, када се од наставника очекивало да замисле себе у позицији директора школе, њихове идеје за унапређење СУ поново су биле усмерене ка решавању финансијских ограничења и подстицању наставника на СУ. У први план су, такође, истакнута очекивања да се семинари организују у школи (или негде довољно близу), да СУ добије облик професионалне размене између наставника (у школи и ван ње), да се више пажње посвети управљању СУ на нивоу школе и да се обезбеде бољи услови за рад.

Дискусија

Пре него што се усмеримо на тумачење добијених резултата, можемо приметити да су наставници успешно одговорили на задатак да размишљају о унапређивању СУ из различитих позиција. На то указују добијене разлике у заступљености одговора на прво, друго и треће питање, као и чињеница да су се у оквиру појединих питања јављали и неки специфични предлози наставника. Овај налаз оправдава нашу замисао

³ У оквиру првог питања у ову категорију је сврстано 20 одговора (регистрованих код 6,6% наставника), другог питања 28 одговора (код 11% наставника) и у оквиру трећег питања 8 одговора (код 3,4% наставника).

да варирамо форму питања која се тичу предлога за унапређивање СУ наставника.

Наставници су у својим одговорима јасно истакли да је за побољшање њиховог стручног усавршавања посебно важно питање квалитета програма СУ које похађају. Као један од кључних аспеката квалитета наставници виде *примењивост* онога што уче на семинарима. Суочавајући се свакодневно са реалним проблемима у учионици и ван ње, оно што наставници траже јесу практични савети и примери који ће им помоћи да се боље снађу у таквим ситуацијама. У још једном истраживању реализованом у нашој земљи добијени су слични резултати (Džinić, 2009), а и у другим земљама се показује да су често облици професионалног развоја наставника превише удаљени од школе и учионице и да немају велики утицај на праксу (Guskey, 2000). Такође, утврђено је да су наставници задовољнији када се у активностима СУ пажња посвећује конкретним проблемима, нуде практична и релевантна решења која могу одмах да буду примењена (Fullan, 2007). У том контексту треба разумети због чега наставници нису склони „теоријским“ семинарима и темама. Не верујемо, међутим, да би изостављање теоријских аспеката из програма СУ требало да буде решење, већ да би аутори и реализатори програма требало да подстичу „узајамно обогашивање теорије и праксе“, односно да помере фокус са примене формалних теорија на трансформацију имплицитних теорија у пракси (Polovina i Pavlović, 2010).

Наставници, даље, траже квалитетне предаваче. С обзиром на то да се квалитету образовања и усавршавања наставника широм света посвећује све већа пажња, тако и квалитет едукатора наставника постаје све важније питање (Korthagen *et al.*, 2005; Ђерић *i sar.*, 2011). У нашем истраживању наставници су квалитет предавача често поистовећивали са стручношћу и искуством у настави. До сличних резултата дошао је и Џиновић (2009), при чему је његово истраживање показало да наставници као посебан квалитет истичу и комуникативне вештине. У нашем истраживању наставници су указивали и на квалитет процеса – тај захтев се углавном односио на то да интерактивни, „радионичарски“ тип рада буде заступљенији на семинарима. Бивајући у улози „ученика“, чини се да наставници добро увиђају вредност неких облика учења попут искуственог (Kolb, 1984) или активног учења (Ivić *i sar.*, 2001). Поред тога, наставници истичу и квалитет садржаја као важан аспект програма СУ – они траже више занимљивих и актуелних тема. Када су конкретно наводили које теме би требало да буду заступљеније у њиховом СУ, наставници су најчешће предлагали да то буду теме из уже стручних области. На основу одговора није било могуће утврдити колико се ових одговора односило на иновирање знања из садржаја предмета, а колико на методiku наставе. Овде треба истаћи да наши наставници чешће усавршавају своја предметна знања него она из методике наставе (Stanković *i sar.*, 2011). Уважавајући склоности наставника да се даље усавршавају у

уже стручним областима, али и имајући у виду потребу да наставници додатно унапређују педагошка, психолошка и методичка знања, сматрамо да подизање квалитета наставе треба да буде основни критеријум за успостављање баланса између ове две подједанко важне групе знања.

Релативно чест предлог наставника односио се и на место одржавања семинара СУ – они очекују да се семинари одржавају преваходно у њиховој школи, или барем у локалној средини (општини, граду). Ова идеја се, с једне стране, може схватити као опција која би наставницима олакшала похађање семинара, али и као опција која је у складу са савременим идејама о томе да би активности СУ требало да се одржавају у школи и да буду релевантне за конкретни школски контекст (Hawley & Valli, 1999; Joyce & Calhoun, 2010, Stanković i Pavlović, 2011).

Наставници истичу да похађање програма СУ треба да буде прилагођено стварним потребама, циљевима и интересовањима наставника. Они сматрају да би требало сами да бирају одговарајуће програме, или да буду консултовани пре уговарања семинара. То је у складу са једним од основних принципа савремених схватања о професионалном развоју наставника (Hawley & Valli, 1999), као и са праксом у развијеним образовним системима (OECD, 2005). Такав принцип је подржан и у одговарајућим правилницима из 2005. и 2012. године у нашој земљи, али резултати овог истраживања упућују на то да његово остваривање наилази на потешкоће у пракси. Штавише, овај проблем се усложњава тиме што је потребно да се успостави баланс између циљева и приоритета на нивоу система и циљева и потреба сваког наставника и сваке школе (Day, 1999; Guskey, 2000).

Учешће у различитим професионалним обукама не гарантује усвајање знања и његову примену у пракси (Guskey, 2000; Polovina i Pavlović, 2010). Те чињенице су свесни наши наставници, судећи према њиховим одговорима о потреби да се прати примена знања након похађаних семинара. Примена, међутим, захтева адекватне услове рада (нпр. опрему и наставна средства), на шта су наставници у овом истраживању често указивали.

Један од најчешћих предлога наставника како да се унапреди пракса СУ у нашој земљи јесте подстицање заједничког учења и размене искуства са колегама у оквиру стручних актива и већа, кроз дијалог са колегама и организовањем угледних часова. Просветне власти су у новом Правилнику о стручном усавршавању наставника (Službeni glasnik RS, br. 13/2012) препозnale значај оваквих облика хоризонталног учења, дефинишући их као обавезне активности утврђене педагошком нормом.

Управљање стручним усавршавањем на нивоу школе, према одговорима наставника, подразумева пуно ангажовање директора у подстицању професионалног учења наставника кроз креирање атмосфере погодне за професионални развој у школи, остваривање бољег односа са наставницима и боље сарадње са институцијама од интереса за струч-

но усавршавање наставника. Изгледа да наши наставници добро препознају важну улогу директора у продуктивном вођењу и подстицању професионалног развоја запослених (Day & Sachs, 2004; Fullan, 2007; Vujačić i sar., 2011).

Управљање системом стручног усавршавања наставника у српском друштву је под „лупом“ више од једне деценије (UNICEF, 2001; Kovač-Serović i sar., 2004; Vujačić i sar., 2011), али су још увек остала нерешена питања која оптерећују праксу СУ. Налази овог истраживања, такође, указују да је потребно и даље унапређивати СУ наставника осмишљавањем задовољавајућих законских регулатива о обавезама и правима наставника, већим ангажовањем Министарства просвете приликом осмишљавања, припремања и реализације ове реформе, бољим усаглашавањем различитих активности и корака у тим процесима, већим укључивањем регионалних центара за стручно усавршавање, већим учешћем високошколских институција и стручних друштава, а наводили су и да је потребна „пажљивија акредитација семинара“ и смањивање административних послова наставника приликом вођења педагошке документацији. Наставници су истакли да је потребно појачати стручни надзор над школама и просветним радницима, као и да треба пратити и вредновати саме семинаре на којима се реализују програми СУ.

У систему СУ наставника у Србији похађање семинара је донедавно било једино бодовано што их је учинило доминантним оквиром СУ у којем наставници стичу, развијају и унапређују своје професионалне компетенције. Нови Правилник о стручном усавршавању наставника (Službeni glasnik RS, br. 13/2012) поред програма СУ предвиђа бодовање и других облика стручног усавршавања (на пример, стручних скупова, универзитетских курсева). Ова решења се подударују са предлозима које су дали испитаници у овом истраживању. Према мишљењу наставника, професионална знања и вештине би било пожељно стицати и кроз учешће у округлим столовима, трибинама и конференцијама, на стручним путовањима и постдипломским студијама на факултету.

Од свих категорија најчесталији предлог односио се на решавање различитих финансијских ограничења за похађање програма СУ. Иако је предвиђено да локална самоуправа финансира програме СУ наставника, неки од испитаника су наводили и то да су били принуђени да самостално финансирају похађање семинара. Ове резултате можемо повезати са налазима да се у неповољним материјалним ситуацијама прво смањују издвајања за стручно усавршавање наставника (Guskey, 2000). Поред тога, наставници сматрају да би се више њих стручно усавршавало када би постојали „бесплатни семинари“. Међутим, треба напоменути да, према резултатима истраживања спроведеног у OECD земљама, ни у једној од држава похађање програма СУ није потпуно бесплатно за све наставнике (OECD, 2005).

Наши испитаници истичу потребу за додатним подстицајима за СУ наставника, пре свега, у виду награђивања оних који се усавршавају, имплементирају новине, квалитетно раде, односно постижу добре резултате. Иако у неким земљама јесу предвиђена извесна повећања плате или напредовања у струци за наставнике који се усавршавају, овакво стимулисање наставника није универзална пракса (Scheerens, 2010). Такође, међу одговорима наставника било је предлога да се генерално побољша финансијска ситуација у просвети. Вероватно је реч о поруци да је и на овај начин потребно креирати услове који омогућавају већу посвећеност наставника сопственом професионалном развоју. Имајући у виду потребу да се повећају примања наставника, али узевши у обзир и економске прилике у земљи, ипак бисмо предност дали селективном стимулисању наставника, као начину превазилажења „уравниловке“ у систему.

Наставници су тражили да комуникација између школе и надлежних институција буде квалитетнија – да се запослени у школама редовно обавештавају о току реформе и другим битним информацијама, али и да наставници буду чешће консултовани, тј. да се чује „глас праксе“. Осим тога, наставници су указали на потребу за већом стручном подршком приликом СУ у виду саветодавне помоћи (консултантима, саветницима, стручним сарадницима у школи), али и путем одговарајућих приручника, стручне литературе и другог материјала.

Занимљиво је да су испитаници наводили да је потребно да СУ буде обавезно за све наставнике, што је иначе и прописано. Овај налаз можемо разумети као позив за успостављањем бољих механизма праћења, контролисања, али и санкционисања наставника који то не чине. Мањи број испитаника је као предлог за унапређивање постојеће праксе СУ наставника навео само да је потребно реализовати семинаре, што се може тумачити двојачко – као показатељ тога да за неке наставнике систем СУ и не функционише, али и као одобравање постојећег решења. Коначно, наставници су у својим одговорима тражили већи број семинара, односно чешће стручно усавршавање. То отвара бројна питања. Да ли је реч о наставницима којима програми СУ нису доступни (у финансијском или организационом смислу)? Да ли у појединим школама одређени наставници чешће добијају прилику да учествују на семинарима, а други не? Да ли наставници, и поред редовног похађања програма СУ, уочавају да им то није довољно? Коначно, наши наставници препознају и значај унапређивања иницијалног образовања наставника, али ово питање излази из фокуса нашег рада.

Поред веома разноврсних предлога, вреди приметити да се у одговорима наставника није појавио (или јесте ретко) низ тема које имају важно место у стручним разматрањима о професионалном развоју наставника. Немамо претензије да набројимо све „недостајуће“ теме, нити да дискутујемо о разлозима одсуства сваке од њих. Реч је о темама као

што су превазилажење једнократности и фрагментисаности „семинарског типа“ усавршавања; ближе повезивање усавршавања наставника и учења и постигнућа ученика; подстицање истраживачких активности наставника као облика СУ; повезивање професионалног и личног развоја; повезивање индивидуалног развоја наставника и развоја школе као организације. Занимљиво је да у одговорима није експлицитно помињана одговорност наставника, односно пренебрегнута је њихова потенцијално активна улога у настојањима да се унапреди пракса СУ. Ово је у складу са ранијим налазима да наставници у Србији не опажају себе као главне носиоце промена и „препорада“ наставничке професије (Ђерић и Džinović, 2011).

Закључак

Можемо рећи да су нам наставници предочили широк спектар предлога како би требало унапредити систем и праксу стручног усавршавања: подизањем квалитета програма СУ; решавањем финансијских проблема (чиме би се омогућило и чешће похађање семинара); одржавањем семинара у школи/локалној средини; уважавањем жеља наставника приликом избора програма; спољашњим мотивисањем наставника; диверзификовањем облика СУ (истицање хоризонталног учења у школи); креирањем повољног системског и школског амбијента за усавршавање и примену научног. Посебан значај ових налаза огледа се у томе што они описују „глас“ наставника из великог броја наших школа. То је глас оних који су најпозванији да говоре о проблемима са којима се сусрећу у свом усавршавању, па су стога и веома позвани да размишљају и предлажу решења за постојеће проблеме. Ова сведочанства наставника нису нам открила битно нова решења, али јесу указала на највеће проблеме и јесу пружица богату и вишеслојну слику стања и могућих праваца развоја. Ова слика, ипак, није потпуна – наставници нам нису рекли нити су могли да кажу све што се о овој теми може рећи. За употпуњавање ове слике развоја требало би чути и гласове других актера – директора, стручних сарадника, просветних власти, стручњака и сл. – што је, такође, од великог истраживачког интереса.

Практичне импликације овог истраживања тичу се свих актера не само у систему стручног усавршавања наставника, већ и целокупног образовног система. Чини нам се да су посебно важне поруке за централне просветне власти – актуелно стање у систему стручног усавршавања је оптерећено бројним проблемима и као такво се не може унапредити применом засебних мера које нису део обухватне и кохерентне политике. На пример, повећање доступности семинара без подизања њиховог квалитета, или обрнуто, не може дати жељене ефекте. Потребно је, дакле, направити и применити целовиту политику професионалног развоја наставника у Србији. Сличне препоруке важе и за школски ниво. Ди-

ректори, односно управе школа би требало да систематичније приступе прављењу плана стручног усавршавања, и још боље, да га повежу са прављењем дугорочније школске стратегије професионалног развоја наставног кадра.

Конечно, и наставници морају да преузму свој део одговорности, тако да стручно усавршавање престане да бива нешто што се примењује „на њима“. У том смислу би требало подстаћи наставнике да планирају стручно усавршавање на основу вредновања наставне праксе, било да је реч о самоевалуацији или евалуацији које обављају просветне власти или стручне службе у школи. Овакав критички приступ наставника и њихово инсистирање на квалитету, учиниће да стручно усавршавање прерасте у смислен и сврсиходан процес од којег ће праву добит имати они сами и генерације њихових ученика.

Коришћена литература

- Alibabić, Š. & Šegrt, B. (2010). „Ponuda i potražnja“ u (pod)sistemu usavršavanja nastavnika. *Pedagogija*, Vol. 65, Br. 2, 280-294.
- Gibbs, G. (2009). *Analysing Qualitative Data*. London: The Sage Qualitative Research Kit.
- Guskey, T. R. (1995). Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.): *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 114-131). New York, NY: Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, No. 1, 1-52.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). Maldenhead: Open University Press.
- Đerić, I. i Džinović, V. (2011). Testiranje scenarija 3: nastavnik kao ugledni profesionalac. U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (str. 139-156). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đerić, I., Lalić-Vučetić, N. i Pavlović, J. (2011). Eduktor kao reflesivni praktičar: autoetnografska studija. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.): *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 101-118). Ljubljana i Beograd: Pedagoški Inštitut i Institut za pedagoška istraživanja.
- Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Joyce, B. R. & Calhoun, E. (2010). *Models of Professional Development: A Celebration of Educators*. Thousands Oaks, CA: Corwin; NSDC.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' Emotions in Educational Reforms: Self-Understanding, Vulnerable Commitment and Micropolitical Literacy. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, 995-1006.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Korthagen, F., Loughran, J. & Lunenburg, M. (2005). Teaching Teachers: Studies into the Expertise of Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No. 2, 107-115.
- Kovač-Cerović, T., Grahovac, V., Stanković, D., Vuković, N., Ignjatović, S., Šćepanović, D., Nikolić, G. i Toma, S. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Republika Srbija, Ministarstvo prosvete i sporta.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Pešikan, A., Antić, S. & Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 59, Br. 2, 278-296.
- Polovina, N. & Pavlović, J. (2010). Odnos teorije i prakse: od neproaktivnog rascepa do obogaćujuće uzajamnosti. U N. Polovina & J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 105-126). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2005). *Službeni glasnik RS*, Br. 14/2004 i 56/2005.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2012). *Službeni glasnik RS*, Br. 13/2012.
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence From Panel Data. *American Economic Review*, Vol. 94, No. 2, 247-52.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage Publications.
- Scheerens, J. (Ed.) (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Stanković, D. & Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U N. Polovina & J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 17-40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 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* (str. 87-101). Ljubljana: Pedagoški inštitut i Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D., Marušić, M. i Stevanović, J. (2011). *Profesionalna obeležja nastavnika i postignuća učenika*. U S. Gašić-Pavišić i D. Stanković (ur.): *TIMSS 2007 u Srbiji* (str. 291-305). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, I., Bodroža, B. i Gutvajn, N. (2012). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (POPS 2) – *Izveštaj o istraživanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- UNICEF (2001). *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. UNICEF: Beograd.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th Edition). New York: Teachers College.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Response of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership and Management*, Vol. 24, No. 2, 287-309.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Meta-Analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- Hawley, W. D. & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.): *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 127-150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Džinović, V. (2009). Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (prir.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 321-333). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., Stanković, D., Pavlović, J., Džinović, V. i Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Weimer, M. (2001). Learning More from the Wisdom of Practice. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 86, 45-56.
- Weston, C., Gandell, T., Beauchamp, J., McAlpine, L., Wiseman, C. & Beauchamp, C. (2001). Analyzing Interview Data: The Development and Evolution of a Coding System. *Qualitative Sociology*, Vol. 24, No. 3, 381-400.
- Zindović-Vukadinović, G. (2010). Kritički osvrt na profesionalni razvoj nastavnika. U N. Polovina & J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 85-102). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Примљено 15.03.2013; прихваћено за штампу 07.05.2013.

Dejan Stanković, Ivana Đerić and Vladeta Milin
DIRECTIONS OF IMPROVING THE QUALITY OF IN-SERVICE
TEACHER TRAINING IN SERBIA: THE PERSPECTIVE
OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

This paper presents one part of the findings of a research that deals with teachers' perceptions of educational reforms in Serbia. More specifically, the paper focuses on the segment of the research that was aimed at exploring teachers' views on the ways of improving the system and practice of in-service teacher training. Pursuing this topic is very important since the findings of recent studies have shown that this aspect of education system needs considerable improvement, while the authors who deal with educational change point to the importance of consulting the teachers in the development of the new system solutions. The questionnaire was used to collect the data from 326 teachers from 125 Serbian primary schools. The teachers provided answers to open-ended questions on what needs to be done in order to improve the quality of their in-service training. Content analysis was used to process the data – response categories were created inductively on the basis of teachers' answers, and then their frequency was established. The results indicate that, according to teachers, in-service teacher training has to be improved, primarily through increased funding, higher quality of programmes/seminars, diversification of types of training, as well as through creating a more encouraging system and school setting for in-service teacher training. These results are significant from the aspect of the in-service training system since they point to developmental priorities, as well as to the necessity of a more complex and comprehensive approach to the reform of this segment of education system.

Key words: in-service teacher training, professional development, teachers, educational change.

Деян Станкович, Ивана Джерич и Владета Милин
НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В СЕРБИИ: ПЕРСПЕКТИВА
УЧИТЕЛЕЙ ОСНОВНЫХ ШКОЛ

Резюме

В данной работе представлена часть результатов исследования, посвященного восприятию работниками просвещения образовательных реформ в Сербии. Конкретно, в работе представлен сегмент исследования, целью которого было установить мнение учителей о том, каким образом следует развивать систему и практику повышения профессиональной квалификации учителей. Актуальность данной темы обусловлена тем, что результаты современных исследований указывают на то, что данный аспект образовательной системы нуждается в значительном усовершенствовании, а также тем, что авторы, занимающиеся образовательными изменениями подчеркивают значение консультации работников просвещения при вынесении новых системных решений. При опросе были получены сведения от 326 учителей из 125 основных школ в Сербии. Учителям были заданы вопросы открытого характера о том, что нужно сделать для улучшения уровня их квалификации. При обработке сведений был сделан анализ содержания – на основании ответов учителей индуктивным путем были сформированы категории ответов, а затем установлен их процент. Результаты показывают, что учителя считают необходимым усовершенствовать повышение квалификации, прежде всего, за счет улучшения финансирования, повышения качества программ/семинаров, расширению форм повышения квалификации, а также создания более благоприятной среды для повышения профессиональной квалификации учителей. Данные результаты являются значительными с точки зрения системы повышения профессиональной квалификации, так как указывают на приоритеты развития, а также на необходимость более комплексного и всеобъемлющего подхода к реформе этого сегмента образовательной системы.

Ключевые слова: повышение профессиональной квалификации, профессиональное развитие, учителя, образовательные изменения.