



Наташа А. Вујисић Живковић¹,
Јелена Д. Врањешевић

Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Оригинални
научни рад

Концептуализација и истраживање професионалног развоја наставника²

Резиме: Професионални развој наставника представља све заступљенију тему у савременој литератури о образовању. У овом раду представили смо моћну теоријску концептуализацију професионалног развоја наставника, његове карактеристике као индивидуалног и колаборативног процеса и однос са временом у савременом образовању. Циљ истраживања био је да се утврди која професионална вештања и дилеме заокружују наставнике и учитеље који су на почетку свој професионалног развоја, а којим се вештањима и дилемама баве као искусни практичари, како би се допринело даљем концептирању професионалног развоја као континуираног процеса. Налази истраживања су у складу са профазним моделом професионалног развоја наставника Фулера и Брауна, у коме су ови аутори издвојили фазу „држе за оцетак“, фазу „држе за наставу“ и фазу „држе за ученике“. Истраживање је потврдило постојање ових фаза у професионалном развоју и учитеља и наставника.

Кључне речи: професионални развој, профазни модел, наставник почетник, искусан наставник.

Увод

Професионални развој учитеља и наставника је један, можемо слободно рећи, од најучесталијих појмова у савременој литератури о

образовању и стручном усавршавању учитеља и наставника. Будући да се концептуализације овог појма разликују, у овом раду смо дали нека његова одређења, посебно она која су доминантно присутна у истраживачким радовима на ову тему. На почетку наглашавамо да је професионални развој наставника и учитеља континуиран процес, који не започиње иницијалним образовањем. Ставови, вредности и знања која су

1 nvujisic@f.bg.ac.rs

2 Чланак је настао у оквиру пројекта Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“ (бр. 179060).

будући учитељи и наставници стекли као ученици често обликују начин на који ће прихватити нова сазнања о којима уче на факултету (Ferguson & Brownlee, 2018; Mauricio, 2015). Иницијално професионално образовање зато није прва а ни последња тачка професионалног развоја учитеља и наставника. Даље се професионални развој дешава кроз непосредан рад, стицањем практичног искуства у наставном раду, као и кроз програме стручног усавршавања, у које се учитељи и наставници укључују.

У овом раду представили смо могућу теоријску концептуализацију професионалног развоја наставника, његове карактеристике као индивидуалног и колаборативног процеса и однос са променама у савременом образовању (реалним потребама практичара). На основу ове теоријске анализе извршили смо емпиријско истраживање чији је циљ био да се утврди која професионална питања и дилеме заокупљају наставнике и учитеље који су на почетку свог професионалног развоја, а којим се питањима и дилемама баве као искусни практичари, како би се допринело даљем конципирању професионалног развоја као континуираног процеса у нашој средини.

Фазе у професионалном развоју учитеља и наставника

Интересовање за питања професионалног развоја учитеља и наставника дуго је присутно у педагошкој литератури, али се један аутор посебно наглашава и његов модел професионалног развоја још увек се узима као најбољи за објашњење овог сложеног процеса. Реч је о Франсису Фулеру, који је у сарадњи са другим истраживачима најпре конструисао петофазни, а потом трофазни модел професионалног развоја учитеља и наставника (Fuller & Case, 1969; Fuller & Brown, 1975). Прва концептуализација професионалног развоја наставника настала је за

потребе побољшавања програма њиховог иницијалног професионалног образовања (ИПО) и стручног усавршавања (СУ). Наиме, ако знамо која су питања и проблеми актуелни за наставника почетника, а која за искусног наставника, моћи ћемо да обликујемо програме њиховог образовања и усавршавања који кореспондирају са тим питањима и проблемима. У петофазном моделу професионалног развоја Фулер (Fuller & Case, 1969) разликује следеће фазе: 1) усмереност на садржај поучавања – наставник је пре свега концентрисан на то да ли добро познаје наставни програм, његова је највећа брига да не дође у ситуацију да ученицима мора да каже да нешто не зна; 2) усмереност на успостављање контроле над разредом, односно на дисциплину у одељењу – овај проблем је фрустрирајући и за храбрије наставнике почетнике који одлазак на час доживљавају као „одлазак у борбу“, док повученији наставници могу да се заплачу или да упадну у панику; 3) усмереност на питање зашто ученици нешто раде и на односе између ученика, најчешће на тзв. проблематичне ученике, али не на њихове, већ на властите емоције према тим ученицима; 4) и 5) у четвртој и петој фази наставници се концентришу на исходе – у четвртој фази усмерени су на когнитивне, а у петој фази на афективне циљеве. У овим фазама наставници се питају шта ученици заиста уче у односу на оно што они мисле да ће ученици научити.

Фулер и Браун (Fuller & Brown, 1975) овај су петофазни модел потом преформулисали у трофазни. Прва је фаза „бриге за опстанак“, друга је фаза „бриге за наставу“, а трећа је фаза „бриге за ученике“. У првој фази наставници су концентрисани не само на понашање ученика већ и на очекивања других наставника и директора школе. У другој фази наставници се брину за величину одељења са којим раде, за недостатак наставног материјала и времена. Они су концентрисани на наставне методе и сопствено поучавање. У последњој, трећој, фази наставници

су концентрисани на интелектуалне, емоционалне и социјалне потребе ученика.

Други општеприхваћени модел професионалног развоја наставника концептуализовао је Берлинер (Berliner, 1994). У првој фази, „почетничком стадијуму“, наставнику су неопходна правила и процедуре које су „ослобођене од контекста“, јер за њега имају универзално значење и представљају оквир у коме се „сме“ кретати. На пример, за њега правила као што су „похвалите успешне ученике“, „никад немојте да критикујете ученике“ имају снагу природног закона, отуда је његово поучавање углавном нефлексибилно. Ово је фаза стицања искуства о сложености наставног процеса, у коме правила нису довољна да би се био успешан. Друга фаза је „напредни почетнички ниво“. У овој фази наставник је стекао богато искуство које му говори у прилог тези да је настава дубоко укоренења у контекст и да примена појединачних правила зависи од контекста, али се још увек не сналази у ситуацијама када ученици покушавају да оспоре његов ауторитет или интензивно траже његову пажњу. Такође, развијају се и нека стратегијска знања – када да примене, а када да не примене правило у зависности од контекста. На пример, у овој фази наставници схватају да критика може бити мотивишућа за веома успешне ученике, иако правило каже да ученике никада не треба критиковати. Почетници и напредни почетници обично нису у стању да преузму пуну одговорност за своје поступке. Они постепено уче да препознају и опишу догађаје у одељењу, препознају и класификују контекст, али немају развијену личну агенду кроз коју би пропустили и оценили оно што су научили да опажају. У трећој фази, стадијуму компетенције, наставници преузимају личну одговорност за оно што се дешава у учионици. Две ствари карактеришу ову фазу: прво, наставник прави свесне одлуке о својим активностима, поставља приоритете и прави планове како да их оствари, има рационалне циљеве и бира сврсисходне начине да их оствари; друго,

почиње да разликује шта је више а шта мање важно, будући да га је искуство научило на шта да обрати пажњу, а шта може да игнорише. Пошто сами постављају циљеве и осмишљавају како да их постигну, наставници у већем степену преузимају одговорност за оно што се дешава у учионици, свеснији су својих успеха и неуспеха. Али компетентан наставник још увек није флексибилан, покретљив у свом понашању, то се дешава у наредним фазама. На четвртом нивоу, нивоу успешности, наставник је овладао знањем, сада има холистички увид у своје и ученичке активности, лако препознаје моделе ситуација који су слични и захтевају сличну реакцију, али његово доношење одлука још увек није тзв. аналитичко и свесно. Док су почетници у стању да опишу догађаје у учионици, напредни почетници су у већем степену свесни ових догађаја, компетентни наставници се понашају рационално, а успешни наставници постају интуитивни. У последњој, фази експерта, наставници имају „знање у акцији“ (Schoon, 1987), уколико у настави нема проблема, они „пливају како их река носи“, уколико наиђу на проблем, они се понашају аналитички, решавају проблем помоћу рефлексивног модела понашања.

Као што смо на почетку нагласили, професионални развој наставника започиње још пре њиховог иницијалног професионалног образовања. Искуства из основне и средње школе и ставови који су у овој фази школовања формирано често представљају заштитни зид који је тешко прећи: уколико се нова знања о којима уче на факултету не поклапају са њиховим ставовима, кандидати за будуће учитеље и наставнике их одбацују као теоријске, неупотребљиве у пракси, а уколико се поклапају, виде их као „ништа ново“. Због тога је један од важних задатака иницијалног професионалног образовања да продре у тај искуствени систем ставова и знања, да га реконструише и обезбеди да савремене теорије учења, наставе, развоја детета постану део истинског знања будућих учитеља и

наставника (видети у: Meskill, Stephen & Rosalie, 2002; Gary, Kevin & Kevin, 2012; Marieke & Edgar, 2014).

Истовремено, иницијално професионално образовање, као и стручно усавршавање, треба да прати фазе професионалног развоја учитеља/наставника, да одговори на питања, дилеме, реалне проблеме са којима се они суочавају. Видимо да професионални развој учитеља/наставника карактеришу извесне фазе, и да они прелазе из једне фазе у другу као на неком континууму, али само у идеалном случају. Потребан је високомотивисан наставник, снажно подржавајуће окружење, посебно у приправничкој фази – помоћ наставника ментора, директора школе, наставнички тим спреман да истражује и мења властите ставове и начине рада, програми стручног усавршавања који одговарају на потребе и дилеме наставника у свакој од фаза професионалног развоја у којој се налази.

Професионални развој наставника – индивидуалан и колаборативан процес

Иако постоје бројне разлике у професионалном развоју наставника различитих земаља, постоје и сличности које се огледају у следећем:

- померање са индивидуалног ка колаборативном;
- померање од фрагментарних, краткотрајних промена ка стратегијски планираним променама на нивоу школа, а не само појединача;
- фокусирање не само на потребе наставника већ, пре свега, на учење ученика и остваривање стандарда у образовању;
- померање од програма стручног усавршавања који се дешавају изван школе ка онима који обухватају заједницу професионалаца у школи;
- померање од уношења промена споља у школу ка развијању истраживачке

оријентације самих наставника (Bolam, 1994: 40).

Према Хајберту (Hiebert, 1999: 15), истраживања учења наставника показују да успешно учење нових наставних метода има неколико кључних карактеристика: дуготрајна сарадња у пољу планирања; јасан циљ да се побољшају стандарди постигнућа ученика; праћено усмеравање пажње на мишљење ученика, курикулум и наставу и долазак до алтернативних идеја, метода и могућности да се оне испробају у акцији и да се промишља о разлозима њихове ефикасности.

Бел и Гилберт (Bell & Gilbert, 1994: 493) професионални развој наставника виде као процес учења наставника, у коме они развијају своје ставове, идеје, развијају своју праксу, постају свесни својих емоција везаних за промене до којих долази. Ови аутори идентификовали су три кључна аспекта развоја: лични, професионални и социјални. Професионални развој може да се посматра као процес у коме долази до личног, професионалног и социјалног развоја, при чему један аспект развоја није могућ без осталих (Bell & Gilbert, 1994: 494). Професионални развој има два аспекта: један је везан за теоријске идеје и нове стратегије у настави, други је рад у пракси, евалуација нових идеја у колаборативним условима, у којима наставници могу да добију подршку колега и да мисле критички.

Иако се у процесу професионалног развоја наставника наглашава потреба за сарадњом са колегама, не сме се занемарити чињеница да је наставник сам у учионици, да тзв. скривено, имплицитно, знање развија у непосредном контакту са ученицама, и да ово знање, ставови и вредности које формира једнако обликују његов професионални идентитет, колико и експлицитни увиди до којих долази у сарадњи са колегама (Evans, 2019).

Професионални развој наставника и промене у образовању

Увођење образовних стандарда као важне промене у концепту образовања имало је за резултат све веће интересовање за промене у професионалном развоју наставника. Појављује се израз континуирани професионални развој, чиме се још једном жели нагласити да је реч о динамичкој категорији – процесу. Свака промена у образовању захтева, пре свега, да његови кључни актери – учитељи и наставници – направе значајан искорак из дотадашње праксе и кроз промену својих знања, вештина, ставова и вредности трансформишу свој професионални идентитет, тако да са већом ефикасношћу изађу у сусрет образовним реформама.

Истраживања показују да су промене могуће у условима када наставници имају прилику да сами бирају садржај за који процењују да ће унапредити њихове професионалне компетенције (Hargreaves & Elhawy, 2019); у оквиру програма који подстичу сарадњу наставника, директора и осталих заинтересованих за реформу; када се наставници појављују као истраживачи властите праксе, кроз рефлексивне увиде у властити рад (Reid & Soan, 2019).

Који су све аспекти професионалног идентитета наставника „погођени“ реформама? Најчешће сви. Стечена знања треба реконцептуализовати и сагледати у новом реформском контексту; стечена „рутина“ наставног рада више није довољна да се постигну нови и виши циљеви; првобитни циљеви се мењају тако да се приближе циљевима реформских захвата.

Професионални развој наставника је она категорија унутар које се дешавају ове промене у професионалном идентитету наставника. За наставничку професију можемо рећи да је у сталном сусрету са променама, тако да професионални развој постаје континуиран процес

сталне надоградње и ширења професионалних хоризоната.

Методолошки оквир истраживања

Основно истраживачко питање којим смо се бавили јесте који су то проблеми и професионалне дилеме којима се баве наставници који су на почетку професионалног развоја, а којим дилемама и проблемима се баве искусни практичари. Учесници истраживања били су учитељи и наставници који имају од шест месеци до пет година радног искуства (педесет седам њих), као и искусни учитељи и наставници који имају од петнаест до двадесет седам година радног стажа (њих педесет пет). Сви учесници истраживања раде у основним школама у Београду. *Инструмент* који смо користили имао је карактер рефлексивног есеја и садржао је само једно питање упућено и наставницима и учитељима: *Којим се професионалним вештинама/проблемима бавите сада (наведиће пример). У анализи постојећа коришћена је квалитативна тематска анализа, која представља метод за анализу тема/образаца који су садржани у подацима (Braun & Clark, 2006). Након детаљног упознавања са садржајем исказа учесника истраживања урађено је иницијално кодирање – организација података у смислене групе издвајањем кључних значења из текста, а затим су кодови груписани у категорије и потенцијалне теме. У анализи је коришћен индуктивни приступ, будући да су теме „вођене подацима“, а не теоријом, тј. кодови и теме нису били унапред припремљени већ су произашли из анализе података.*

Резултати и њихова интерпретација

Одговори наставника и учитеља на питање који су то проблеми и питања која их тренутно окупирају дати су у Табели 1 и Табели 2.

Табела 1. Учесћалосћ (процент) проблема/ишања учитеља и наставника почетника.

Проблем	Учитељи	Наставници
Одржавање дисциплине и очување ауторитета	29%	28%
Утврђивање адекватних санкција за одређена понашања	24 %	24%
Коришћење различитих наставних средстава	9%	10%
Организација наставе у погледу облика рада и временске организације	31%	33%
Како да се „прикладно“ обуку за наставни час	7%	5%

Учитељи и наставници са радним стажом до пет година пре свега су окупирани питањима **дисциплине** у одељењу и очувањем сопственог **ауторитета** (29% одговора учитеља и 28% одговора наставника). Проблеми које су они издвојили тичали су се начина на који се излази на крај са „проблематичним“ ученицима, а то су, по њима: они који не слушају на часу (*Шта да радим са учеником који стално прича на часу?*), они који шапућу или преписују (*Како да сиречим преписивање на контролном?*), они који лако улазе у конфликтне ситуације (*Како да сиречим свађе и шуче међу ученицима?*), као и они који не доносе домаћи и прибор за рад (*Колико ћу ја треба да толеришем када неко заборави домаћи или опрему за физичко?*). Приметно је и присуство проблема који се односе на очување ауторитета и слике о себи као компетентном наставнику којег ученици слушају и поштују. Учитељи и наставници су имали дилему да ли ће поштовањем ученика, њихове аутономије и права да учествују у неким одлукама изгубити ауторитет као наставници (*Да ли да ученицима дозволим да у учионици седе где желе или они то треба да одреде? Да ли да дозволим да ученици држе флашице са водом на радном стоу? Шта „ме“ да се налази на радном стоу ученика за време једног*

наставног часа? Ко треба да буде редар, најусељенији ученици или сваки ученик може да узме ову улогу? Да ли треба да дозволим ученицима да дирају ступу у којој ће да раде?). Изгледа да право на партиципацију ученика у одлукама које их се тичу (чак и када су у питању мање значајне и ефемерне одлуке) наставници виде као своју слабост и попуштање ученицима и плаше се да ће изгубити контролу над одељењем (*Како да одржим дисциплину на часу ако дођу ученицима?*). Наставници и учитељи исказују и извесно неповерење према ученицима и потребу за сталним спољашњим локусом контроле (*Да ли смем да оставим наставни дневник, књиже, наставне припреме у учионици за време великог одмора?*). Наставнике и учитеље „почетнике“ брине и како да одрже слику о себи као компетентном наставнику и зато се плаше било какве грешке или пропуста током рада (*Шта да радим ако се здуним током предавања? Шта ако не знам да одговорим на питање ученика?*). Категорија проблема који брину наставнике која је једнако учестала као и одржавање дисциплине и ауторитета наставника је утврђивање адекватних **санкција** за одређена понашања (24% одговора и учитеља и наставника). Иако тесно повезана са одржавањем дисциплине, издвојена је као посебна категорија, будући да је овде фокус на специфичним санкцијама за специфична понашања / кршење правила. Наставници и учитељи се питају како да одреде адекватну казну за ученике који стално шапућу; стално касне на наставни час; понашају се непристојно, псују, жваћу жваку, одговарају наставнику; нису прикладно обучени за школу; користе сваку прилику да не седе на месту или изађу са часа (*често зарезују оловке, стално израже да игу у тоалет и сл.*). Неки наставници имају и дилему око тога која понашања могу они да санкционишу, а која понашања захтевају интервенцију треће стране (*За које понашање треба ученика да шаљем код директора или психолога? Када треба да позovem*

вора учитеља и 6% одговора наставника), тј. могућност унапређивања наставе (*Како да обезбедим да сви ученици буду активни? Да ли да позовем родитеље да причају о свом занимању? Како најбоље да организујем наставу у природи? Да ли да планирам наставу са колеџама? Како свим ученицима да дам прилику да се оprobају у улози учитеља од којих други могу да уче – можда стварањем мешовитих група ученика по узрастима?*).

Иако се сви проблеми који закупљају искусне наставнике и учитеље односе на унапређење квалитета образовно-васпитног рада и усмерени су на ученике и њихову добробит, наставници и учитељи издвајају **неуспешне ученике** као групу којој је потребна посебна подршка и имају разна питања и дилеме који су у вези са начином најадекватније подршке (*Да ли да држим више дојунске наставе од задатих норми? Како успешне ученике да ангажујем да раде са мање успешним ученицима? Шта да саветујем родитељима по питању приватних часова? На који начин да укључим родитеље да више раде са неуспешним учеником?*). Ове дилеме се јављају у 13% одговора учитеља и 15% одговора наставника.

Учитељи и наставници су у кратком рефлексивном есеју потврдили постојање тростепеног модела професионалног развоја до кога су дошли Фулер и Браун (Fuller & Brown, 1975). Одговори учитеља и наставника се у том смислу не разликују. Искусни наставници боље схватају наставу која је оријентисана на ученике и њихово учење. Они су концентрисани на ученике, за разлику од наставника почетника који су усмерени на себе и своје активности у настави (Strahan, 1989). На континууму ка наставнику оријентисане и ка ученицима оријентисане наставе уочава се способност наставника за рефлексiju у акцији, односно вештина да се у датим околностима прилагоде потребама и интересовањима уче-

ника, одржавајући притом висок ниво стандарда учења ученика (Gossman, 2008).

Податак да су наставници почетници склонили бављењу дисциплином у одељењу и да су у њиховом раду учесталије дисциплинске мере него код искусних наставника потврђују и нека друга истраживања (Martin & Baldwin, 1994). Креирање оптималне климе за учење није једноставан задатак. Рафт (Rust, 1992) у свом истраживању такође је дошао до налаза да су наставници почетници под великим стресом и да показују висок ниво фрустрираности у вези са успостављањем дисциплине у одељењу.

И друга истраживања указују на то да се наставници почетници и искусни наставници баве различитим питањима и да су концентрисани на различите аспекте образовног процеса. Чак и када је тема њиховог размишљања иста, питања која отварају су различита. На пример, и наставници почетници су заинтересовани за употребу савремене ИКТ, али њихова основна брига је како да „увремене“ њихову употребу тако да не изађу изван „зацртаног“ временског оквира, док се искусни наставници питају како да искористе ИКТ да успешно вреднују све ученике (Khalid, 2009: 237).

Недостатак искуства у наставном раду последица је чињенице да су програми професионалног образовања учитеља и наставника углавном организовани по моделу у коме доминира теоријска обука, након које следи стицање практичног искуства, али најчешће у малом обиму. Највећа су очекивања од фазе приправништва, у којој учитељи и наставници уз помоћ искусног ментора треба да савладају прве професионалне дилеме које искрсавају када започну самосталан рад са ученицима.

Закључак

Резултати нашег истраживања тесно су повезани са „трофазним моделом“ профе-

сионалног развоја наставника, односно показују да у нашој средини постоје све одлике које би рационалну образовну политику и свакодневну педагошку праксу требало да упуте на дубље схватање и примењивање континуитета у овом процесу. Ово истраживање је потврдило постојање у нашој средини карактеристичних фаза у професионалном развоју и учитеља и наставника: прве фазе, у којој преовладава брига за сопствено учешће у настави, друге, у којој су доминантна методичка питања о ефикасности наставе, и треће, која је усмерена на добит ученика у васпитно-образовном процесу. Резултати истраживања могу да се тумаче и у светлу нових концепција професионалног развоја наставника као што су: теорија образовања наставника-истраживача, концепт рефлексивног практичара (Eliot, 2006) и теорија развоја професионалног идентитета наставника, која одговара концепцији целоживотног учења и континуираног професионалног развоја (Radulović i sar., 2010: 166). Све је више аутора који указују на то да професионални развој треба да се заснива на компе-

тенцијама које подразумевају аутономност самих наставника у процесу промишљања, истраживања и мењања своје праксе (Когаћ, 2014).

Све наведено наглашава задатак научних дисциплина укључених у истраживање професионалног развоја наставника да даље концептуализују и операционализују овај процес, утврде контекстуалне претпоставке за његово успешно одвијање на свим нивоима и у свим фазама кроз које пролази; такође, да буду отвореније у својим истраживачким инструментима за „глас“ самих будућих или садашњих наставника.

На крају, али не и на последњем месту, ова врста истраживања даје и реалну могућност усавршавања и конституисања професионалне заједнице наставника као групе која у заједничком промишљању ствара са ученицима педагошку праксу, а у друштву ужива неопходан дигнитет. Очекивана све већа употреба ИКТ-а у образовању само ће повећати потребу за овом врстом приступа професионалном развоју наставника.

Литература

- Berliner, D. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. In: Mangiery, J. N. & Block, C. C. (Eds.). *Creating powerful thinking in teachers and students* (161-186). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Bolam, R. (1994). The impact of research on policy and practice in continuing professional development. *British Journal of In-service Education*. 20, 35-46.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2), 77-101.
- Eliot, Dž. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija – da li je moguć srećan brak? *Pedagogija*. 61 (4), 431-440.
- Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: what it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*. 45 (1), 3-16.
- Ferguson, E. L. & Brownlee, J. L. (2018). An Investigation of Preservice Teachers' Beliefs About the Certainty of Teaching Knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*. 43 (1), 94-111.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns for teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*. 6, 207-226.

- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In: Ryan, K. (ed.). *Teacher education: Seventy-fourth year book of the National Society for the Study of Education, Pt. 2* (25–52). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gary T. H., Kevin, F. & Kevin, C. B. (2012). The Effects of Experience and Attrition for Novice High-School Science and Mathematics Teachers. *Science*. 335 (6072), 1118–1121.
- Gossman, P. (2008). Teaching development - Experience and philosophy. *Teacher Education Quarterly*. 35 (2), 155–169.
- Hargreaves, E. & Elhawary, D. (2019). Professional development through mutually respectful relationship: senior teachers' learning against the backdrop of hierarchical relationships. *Professional Development in Education*. 45 (1), 46–58.
- Hiebert, J. (1999). Relationships between research and the NCTM standards. *Journal for Research in Mathematics Education*. 30 (1), 3–19.
- Khalid, A. B. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: a review on the literature. *Eurasia Journal of Mathematics*. 5 (3), 235–245.
- Korać, I. (2014). Različiti pristupi definisanju kompetencija nastavnika. *Inovacije u nastavi*. 27 (4), 63–71.
- Marieke, O. A. & Edgar, K. (2014). Novice and experienced teachers' views on professionalism. *Trames*. 18 (68/63), 4, 327–344.
- Martin, K. N. & Baldwin, B. (1994). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Novice and Experienced Teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association. Retrieved May 7, 2019. from www: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387471.pdf>.
- Mauricio, A. H. G. (2015). *Elementary preservice teachers' beliefs about teacher effectiveness* (a dissertation submitted to the Faculty of Purdue university, Indiana).
- Meskill, J. M., Stephen, A. & Rosalie, K. P. (2002). Expert and novice teachers talking technology: precepts, concepts, and misconcepts. *Language Learning & Technology*. 6 (3), 46–57.
- Radulović, L., Pejatović, A., Vujisić Živković, N. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika: standardi profesionalnih kompetencija nastavnika, da li su nam potrebni i kako da do njih dođemo. *Andragoške studije*. 7 (1), 161–170.
- Reid, H. & Soan, S. (2019). Providing support to senior managers in schools via 'clinical' supervision: a purposeful, restorative professional and personal developmental space. *Professional Development in Education*. 45 (1), 59–72.
- Rust, F. O. (1992). *The first year of teaching: It's not what they expected*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Retrieved May 7, 2019. from www: <http://old.mofet.macam.ac.il/iun-archive/ProfRust/RustCVAbridged.pdf>.
- Schoon, D. (1983). *Reflective practitioner*. New York: Jossey Bass.
- Strahan, B. D. (1989). How experienced and novice teachers frame their views of instruction: An analysis of semantic ordered trees. *Teaching and Teacher Education*. 5 (1), 53–67.

Summary

The topic of teacher professional development is increasingly gaining momentum in contemporary literature on education. In this paper, we present a possible theoretical conceptualisation of teacher professional development, its characteristics as both individual and collaborative processes, and its correlation with changes in contemporary education. The aim of the research was to identify the professional issues and dilemmas that preoccupy early primary teachers and subject teachers at the beginning of their professional development, as well as which issues and dilemmas they deal with as experienced practitioners, in order to contribute to further conceptualisation of professional development as a continuous process. The findings of the research are in line with the three-phase model of professional development of Fuller and Brown, in which these authors and teachers distinguished the “care for survival” phase, the “care for teaching” phase, and the “student care” phase. The research confirmed the existence of these stages in the professional development of both early primary teachers and subject teachers.

Keywords: *professional development, three-phase model, beginner teacher, experienced teacher.*