



Наташа Д. Танчић¹

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет,
Нови Сад, Србија

Оригинални
научни рад

Предиктори професионалног развоја наставника у инклузивној школи²

Резиме: Професионални развој наставника је комплексан и вишезначан феномен који се посљедњих деценија, у многим земљама света, нашао у средишњу образовне политике и постао једна од централних тема научних истраживања усмерених на унапређење квалитета васпитно-образовног рада савремене – инклузивне – школе. У раду се професионални развој наставника сагледава кроз дискурс образовне инклузије као и актуелне политике образовања, којима се интензивно промовишу право на квалитетно образовање које девети највише одговара. Предмет овог истраживања су предиктори професионалног развоја наставника у моделу инклузивне школе. Циљ истраживања био је да се утврди повезаност сећа различитих: социодемографских, персоналних и контекстуалних чинилаца са професионалним развојем наставника и међу њима утврде детерминирајући чиниоци. Истраживање је реализовано на узорку од 265 наставника основних школа. Користи се квантитативни модел, корелациони нацрт и техника анкетирања. Резултати истраживања показују оправданост истраживања ширег круга чинилаца и различити ниво повезаности истраживаних предиктора са професионалним развојем наставника. Утврђено је да су за ангажовање и партиципацију наставника у пројектима савременог образовања кључни предиктори из групе персоналних фактора. Налази истраживања, у целини, бројним новим увидима у чиниоце моћности и ограничења професионалног развоја наставника доприно-

1 natasakovacevic@ff.uns.ac.rs

2 Рад представља део експозеа докторске дисертације *Детерминанте професионалног развоја наставника у инклузивном школском контексту*, одбрањене 20. 5. 2021. године на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Рад је настао као резултат рада на пројекту „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи“, бр. 179010, чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Copyright © 2022 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

се тражењу бољих уније слике о актуелној пракси професионалној усавршавања наставника у инклузивној школи и моћу да буду не само информативни већ и корисни свим актерима у школској пракси, стучњацима у образовању, као креаторима образовних политика у моделовању и увођењу промена на овом подручју.

Кључне речи: образовна инклузија, усавршавање наставника, социодемографски фактори, контекстуални фактори, персонални фактори.

Увод

Реформски процеси школских система деценијама одвијају се ради имплементирања инклузивног образовања, па се педуролошка истраживања последњих деценија све интензивније баве проучавањем и моделовањем система професионалног развоја наставника. Новији међународни извештаји о имплементацији инклузије, који бележе различит напредак и ефекте њене примене у различитим срединама и школским системима, указују на ниске резултате у односу на почетна очекивања (*Save the Children*, 2016). Повезаност професионалне оспособљености наставника током иницијалног образовања са степеном прихватања и позитивног става према инклузији у образовању, као и са мотивисаношћу наставника да се укључе у програме стручног усавршавања за рад у инклузивним одељењима огледа се у резултатима низа емпиријских истраживања, како у свету, тако и код нас (Vaughn et al., 1996; Hanson et al., 2001; Ainscow, Booth & Dyson, 2004; Đermanov i sar., 2013; Vujačić Lazarević, Đević, 2015). Будући да су наставници идентификовани као кључни актери успешног спровођења инклузије у образовним системима, уз евидентан недостатак компетенција за рад у инклузивним одељењима и амбивалентан став према образовној инклузији, у овом истраживању испитано је који чиниоци доминантно утичу на професионални развој наставника, стицање и усавршавање неопходних компетенција, њихову (само)ефикасност у раду, а тиме и на квалитет инклузивне праксе у школама и успешније остваривање мисије квалитетног образовања за све.

Професионални развој наставника као феномен и теоријски конструкт

Професионални развој наставника се у већини системских приступа образовним реформама позиционира као један од кључних елемената квалитета образовања. Тиме се у стручној јавности признаје, а у ширем друштву коначно препознаје, да наставници нису само једна од варијабла коју треба променити да би се побољшали образовни системи, већ су и најзначајнији агенси реализације и одрживости саме промене у образовању. Овако сагледава, двострука улога наставника у образовним реформама – као субјеката и објеката промена – чини поље професионалног развоја наставника растућим и изазовним подручјем за велики број истраживача, нарочито последњих година. Прегледом релевантне литературе може се уочити да се професионални развој наставника различито концептуализује и да аутори овом феномену приступају са различитих аспеката. Тако Фулан професионални развој одређује као „укупан број формалних и неформалних искустава у учењу током нечије каријере, од пре-пост образовања наставника до пензије“ (Fullan, 1991: 326). Гаски и Хуберман (Guskey & Huberman, 1995: 133) указују на динамичност процеса професионалног развоја, који „обухвата читаву каријеру у професији, од припреме и подстицања до завршетка и пензионисања“. За Елиота је кључан континуитет, те професионални развој одређује као „прогресивни процес стицања техника које унапређују васпитно-образовни рад“ (Elliott, 1993: 106). Неки од аутора потенцирају

на значају рефлексивног аспекта професионалног развоја као процеса развоја наставникове свесности о томе шта и зашто нешто ради, као и важности идентификовања начина, поступака и средстава помоћу којих може да унапреди властити рад и рад школе (Вјекић, 1999). У новијој педагошкој литератури професионални развој наставника се најчешће одређује као сложен конструкт и теоријски постулира као континуирани трансформативни процес унапређивања професионалних компетенција – знања, вештине, ставови и вредности – где се наставник позиционира као субјект процеса учења, рефлексивни практичар, истраживач властите праксе и кључни агенс промене, који мењајући властите претпоставке, уверења и имлицитне теорије о природи учења и поучавања, мења и своју професионалну праксу (Stanković, Pavlović, 2010; Kostović i sar., 2011; Džinović, Đerić, 2012; Tančić i sar., 2017).

У „мапирању“ разноликости одређења појма професионалног развоја наставника потребно је указати и на његово одређење у домаћој легислативи и на дистинкцију између ПРЕСЕТ-а и ИНСЕТ-а (енг. *Pre-Service and In-Service Education for Teachers*) као структуралних компоненти професионалног развоја наставника. Акроним ИНСЕТ се данас користи у готово свим европским земљама за различите облике образовања наставника у току рада, односно за континуирано професионално усавршавање наставника. Обично је конципиран као надградња иницијалног стручног образовања (ПРЕСЕТ), кроз иновирање знања стечених током припрема за наставничку професију и усавршавање потребних вештина (пре свега методичких), али се, неретко, користи и као синоним за професионални развој наставника (Beaga, Okanović, 2010). У погледу нормативног аспекта, важно је истаћи да је обавезност стручног усавршавања наставника код нас, као и у многим земљама света, законски регулисана. *Правилником о сталном стручном усавршавању и напредовању*

у звања наставника, васпитача и стручних сарадника усавршавање наставника је предвиђено у обиму од сто сати, а сам професионални развој је дефинисан као компетенцијски „процес који је усмерен на развој компетенција за што квалитетније обављање посла и унапређивање развоја деце“ (*Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, 2021: 1). Од наставника се у том смислу очекује да у сарадњи са стручним сарадницима својих школа кроз примену савремених алтернативних парадигми у проучавању образовне стварности реализују програме и различите облике професионалног усавршавања, који су усклађени са различитим индивидуалним потребама и преференцијама наставника и колектива школе. Евидентне термилошке и концептуалне неусаглашености међу ауторима, који у одређењу професионалног развоја наставника нагласак стављају на различите функције, компоненте и вредности професионалног развоја наставника, манифестују се у истраживањима. Неспорно је, међутим, да се професионални развој и, поред разлика у полазним теоријским и истраживачким становиштима, разуме као вишедимензионални конструкт, а учење наставника као трајан, континуиран процес, неопходан током читавог професионалног рада, те да су професионални развој и професионални раст међусобно повезани и не могу се догодити једно без другог.

Чиниоци професионалног развоја наставника – истраживачки дискурс

Бројна истраживања о образовном квалитету и професионалном развоју наставника, његовим димензијама, компонентама и чиниоцима говоре у прилог чињеници да је на овом тематском подручју далеко више теоријско-концептуалних анализа него емпиријских истраживања. Фактори који су у досадашњим истраживањима

најчешће испитивани као детерминанте професионалног развоја наставника могу се организovati у две општије групе: а) унутрашњи (личне карактеристике), међу којима је најчешће истраживан став наставника према професионалном развоју и професионално искуство наставника и б) спољашњи фактори (социјално окружење), где се издвајају: расположиво време, финансирање, утицај директора, утицај колега и школска култура (Fullan, 1991; Lieberman, 1995; Kwakman, 2003; Orfer & Pedder, 2011; Bayar, 2013; Marušić, 2013).

Повезаност личних карактеристика наставника (старост, године наставног искуства, пол, ниво образовања) са учешћем у различитим програмима професионалног развоја утврдили су неколики аутори (Livneh & Livneh, 1999; Torff & Session, 2008). У испитивању става према сопственом професионалном развоју и избору облика професионалног развоја, аутори две студије на основу добијених резултата (McLaughlin & Talbert, 2006; Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2009) указују да наставници поједине облике усавршавања процењују као веома важне, док за неке уопште нису заинтересовани. Надаље, у истраживању Силане Руберто (Ruberto, 2003), у којем је такође испитиван однос наставника према различитим облицима професионалних активности, разлике у ставовима наставника ветерана и наставника почетника нису биле значајне. Већина наставника је била уверена да су им различити облици професионалног развоја неопходни за унапређење њихових професионалних компетенција. У појединим истраживањима која су спроведена код нас (Savićević, 1989) као могући фактори мотивације за учешће наставника у различитим облицима професионалног развоја наводе се: ниво образовања (са порастом нивоа образовања расте и фреквенција учешћа), старосна доб (учешће знатно опада након уласка у пету деценију живота), задовољство послом у смислу да они који су задовољни послом имају више мотива од оних који су незадовољни по-

слов (Marušić, Pejatović, 2013). Мотивација за професионално усавршавање и развој наставника не зависи само од појединца, већ и од низа других фактора, као што су школска култура и клима, менаџмент школе, исходи ефикасног управљања школом, многа системска и нормативна решења, што указују и резултати студије ауторки (Ovesni, Hebib i Radović, 2019). На важност испитивања ширег круга детерминишућих чинилаца професионалног развоја наставника указују и резултати истраживања тангентних подручја. Вредни пажње у том смислу су резултати истраживања Бошиерова (Boshier, 2006), где је међу чиниоцима који подстичу учешће одраслих у образовању издвојено седам чинилаца: социјални контакти, образовна припрема, породични односи, когнитивни интерес, унапређење комуникације, социјална стимулација и професионални просперитет. Структура тих фактора је потврђена кроз истраживања у више европских земаља, те они се могу сматрати универзалним и свеобухватним скупом фактора, који одређују и професионални развој наставника. На самом крају овог прегледа, којим се илуструје начин проучавања и најзначајнији налази досадашњих истраживања чинилаца професионалног развоја наставника, важно је поменути и налазе два новија истраживања. Испитујући утицај персоналних и контекстуалних фактора учешћа наставника у различитим облицима професионалног развоја, ауторка Квакман (Kwakman, 2003) утврдила је да персонални фактори остварују значајнији утицај од контекстуалних. Овај резултат валидиран је у једном од најновијих истраживања, где су ауторке холандске студије (Xin Zhang, Wilfried Admiraal & Nadira Saab, 2021), испитујући мотивацију наставника за професионални развој, потврдиле доминантну улогу персоналних фактора (претходно искуство у настави, процена самоефикасности, емоционални притисак) у односу на факторе школског контекста.

Поменута досадашња истраживања фактора професионалног развоја наставника пока-

зала су: да се ова проблематика посматра и испитује на различите начине; да са партиципацијом у професионалном развоју позитивно корелирају многи чиниоци; да је њихово порекло разнолико, почев од персоналних карактеристика, ужег и ширег окружења, финансијских ресурса, нивоа формалног образовања до релевантних одлика понуде образовних активности, односно облика усавршавања; као и да је став наставника према професионалном развоју један од кључних фактора партиципације у програмима стручног усавршавања. Да су потребна нова, обухватнија истраживања чинилаца професионалног развоја наставника, сматрају и сами истраживачи у овој области (Kwakman, 2003; Xin Zhang, Wilfried Admiraal & Nadira Saab, 2021), оцењујући да досадашња истраживања нису довољно расветлила многе релације и утицаје чинилаца на партиципацију наставника у различитим облицима професионалног усавршавања.

Методологија истраживања

Шири референтни оквир истраживања је друштвени и стручни проблем унапређења квалитета рада инклузивне школе – педеутолошко – евалуациони дискурс инклузије. Другим речима, у проучавању детерминанти професионалног развоја наставника у инклузивном школском контексту пошли смо од става да квалитет рада школе није могуће унапређивати без мотивисаних и професионално квалификованих и компетентних наставника, те да се без континураног професионалног развоја наставника, који је непоходан, али не и довољан услов квалитета рада, висок ниво стандарда инклузивности у раду школе не може достићи.

Циљ истраживања је био да се испита повезаност социодемографских, персоналних и контекстуалних фактора са професионалним развојем наставника и утврди њихов значај за унапређивање рада школе – правичног и квали-

тетног образовања за све. Општа претпоставка истраживања је да су социодемографски фактори, персонални фактори и контекстуални фактори повезани са професионалним развојем наставника у инклузивном школском контексту. У истраживању је примењен неекспериментални дескриптивни метод, корелациони истраживачки нацрт и техника анкетања. За потребе истраживања конструисан је упитник ПРН-1, који се састоји од 45 питања, од тога 43 затвореног и два питања отвореног типа. Питања су, сем идентификационих – социодемографских, била дата у форми тврдњи Ликертове тростепене и петостепене скале процене.

Истраживање је спроведено на намерном узорку у десет основних школа, са територије града Новог Сада. Школе у узорку су селекционисане на основу критеријума високог нивоа остварености стандарда инклузивности, извештаја о екстерној евалуацији, и одабране. Унутар одабраних школа избор испитаника у узорку је случајан и чини га 265 наставника разредне и предметне наставе. Финалном истраживању које је спроведено у периоду март–јун 2019. године претходило је прелиминарно, у функцији провере разумљивости и садржајне ваљаности ајтема у упитнику, процене метријских карактеристика и поузданости конструисаних скала.

У структури узорка је по полу 204 (77%) испитаника женског и 53 (20%) испитаника мушког пола, старости од 25 до 62 године ($AS=44.94$; $SD=9.07$) и радног искуства од 5 месеци до 40 година ($AC=16.88$; $CD=9.76$). Премда се из датих података може уочити да је у погледу полне и стросне структуре испитаника узорак неуравнотежен, он добро репрезентује популацију наставника запослених у основношколском образовању у Републици Србији. Наиме, према подацима Републичког завода за статистику за 2020. годину, у основним школма је свега 18% мушкараца запослених са пуним радним временом и 26% са непуним радним временом. Подаци

ци истраживања анализирани су компјутерски у софтверском пакету IBM SPSS for Windows v. 23. У анализама су коришћени поступци статистичке дескрипције и статистике закључивања. У тестирању значајности разлика независних са зависном варијаблом – операционализованом као скор учесталости и процена корисности различитих облика професионалног усавршавања, коришћени су т-тест и коефицијенти корелације. У испитивању релација персоналних (став наставника према професионалном развоју и инклузији, самопроцена компетентности наставника) и контекстуалних фактора (радно окружење и инклузивна култура школе) са професионалним развојем наставника коришћен је Пирсонов коефицијент корелације. У анализама доприноса предиктори (селектовани корелати који остварују значајну повезаност са професионалном развојем) тестирани су применом генералних линеарних модела (селектовани корелати, за које је претходно утврђено да остварују значајну повезаност са професионалним развојем наставника).

Резултати истраживања са дискусијом

Резултати истраживања представљени су кроз три испитивана домена релација социодемографских, персоналних и контекстуалних варијабли са професионалним развојем наставника у инклузивном школском контексту.

Повезаност социодемографских фактора и професионалног развоја наставника у инклузивном школском контексту. У оквиру прве групе варијабли (Табела 1) пол се показао статистички значајним предиктором на индикатору корисности облика стручног усавршавања. Добијени налаз је у складу са резултатима истраживања (Ozer & Veicioglu, 2010), где је такође утврђено да су наставнице мотивисаније од наставника да се професионално усавршавају. Анализе разлика у односу на варијаблу старост на истом ин-

дикатору – процена корисности стручног усавршавања – такође су статистички значајне. И овај налаз је у складу са резултатима до којих су дошли други истраживачи (Ozer & Veicioglu, 2010; Kwakman, 2003) – да су пол и професионално искуство повезани са партиципацијом наставника у различитим облицима професионалног развоја. Резултати на нашем узорку показују да су укупни скрови код млађих наставник виши него код старијих, односно да млађи наставници учесталије од старијих процењују корисним стручно усавршавање. У погледу професионалног искуства наставника утврђена је позитивна и статистички значајна корелација, док се по нивоу формалног образовања разлике нису показале значајним.

Табела 1. Полне разлике у професионалном развоју.

	Пол	AS	SD	t(df)	p
Искуство	Мушки	6,5568	1,66207	1,381(221)	,169
	Женски	6,1702	1,85706		
Корисност	Мушки	18,2714	3,83323	1,997(249)	,047
	Женски	17,0577	4,15585		

Старост. Корелација старости и учесталости похађања није значајна ($r=,10$, $p=,120$), али јесте корелација између старости и процене корисности облика професионалног усавршавања ($r=-,15$, $p=,013$). Добијена корелација је негативна, тј. млађи наставници учесталије од старијих сматрају да су им различити облици професионалног усавршавања корисни. Овај налаз би могао указивати да старији наставници имају више поверења и да се више ослањају на формално образовање и знање које су стекли него на неформално, што снижава мотивацију за стручним усавршавањем. Насупрот њима, млађи наставници својим одговорима сугеришу да су свесни да немају довољно знања и вештина, те је потребно да постојећа знања унапреде и стекну нова, што је веома важно у светлу константних и брзих промена у свим сегментима функ-

ционисања школе. Радни стаж значајно и позитивно корелира и са учесталошћу похађања различитих облика професионалног усавршавања ($r=,28$, $p< .001$), и са проценом њихове корисности ($r=,17$, $p=,01$). Другим речима, са порастом дужине радног стажа наставника, расту искуство и партиципација у различитим облицима професионалног усавршавања, што је и очекивано, као и процене њихове корисности. Занимљиво је да старост остварује негативну, а радни стаж позитивну корелацију са проценом корисности, што се може довести у везу са претпоставком да у узорку има један број наставника који су или имали значајан прекид у каријери или су на запослење у просвети чекали дужи период. Ниво образовања није значајно повезан ни са искуством у различитим облицима професионалног усавршавања ($r=-,06$, $p=,353$), ни са проценом њихове корисности ($r=,09$, $p=,164$). Код овог налаза је потребно подсетити да је узорак по овом обележју високохомоген, тј. да већина испитаника, сходно законским прописима за рад у просвети, има завршене основне студије (48,2%) или мастер/дипломске студије (42,2%), те разлика између ове две најбројније групе испитаника нису биле ни очекиване. Добијене резултате потребно је сагледати и у контексту повезаности животног и каријерног циклуса са

променама на плану професионалног развоја наставника, будући да релевантни теоријски извори (Super,1980; Fessler, 1995) сугеришу да је варијабле као што су старост и професионално искуство важно тумачити кроз типичне фазе професионалног развоја наставника.

Повезаност ђерсоналних фактора наставника и професионалног развоја наставника у инклузивном школском контексту. У другој групи фактора, где су испитиване релације ђерсоналних фактора са индикаторима професионалног развоја – партиципацијом наставника у стручном усавршавању и оценом њихове корисности (Табела 2) – резултати истраживања су показали да ставови наставника према професионалном развоју, ставови наставника према инклузији и самоефикасност у формалним институционализованим односима позитивно и статистички значајно корелирају са оба индикатора професионалног развоја.

На варијабли учешће и искуство наставника корелације су позитивне и релативно ниске ($<.30$), а на варијабли корисност такође су позитивне и крећу се у домену ниских до умерених ($.30-44$). На фактору самоефикасност наставника у односима са ученицима корелација је значајна само на индикатору корисност стручног усавршавања. Очекивано, највиша повезаност

Табела 2. Корелације између ђерсоналних фактора и професионалног развоја.

	Проф. развој		Став према проф. развоју и инклузији		Самоефикасност наставника	
	Искуство	Корисност	Проф. развој	Инклузија	Однос са ученицима	Инстит. односи
Искуство	1					
Корисност	,22***	1				
Проф. развој	,15*	,44***	1			
Инклузија	,18*	,25***	,64***	1		
Однос са ученицима	,10	,29***	,39***	,25**	1	
Инстит. односи	,30***	,30***	,28***	,31***	,47***	1

* $p<,05$, ** $p<,01$, *** $p<,001$.

истраживањем је утврђена између става према професионалном развоју и процене корисности стручног усавршавања (.44). Анализе унутар персоналних фактора су показале да су све корелације међу факторима позитивне и значајне, крећу се и распону од ниских до умерених, а да је повезаност висока само између ставова према инклузији и професионалном развоју (.64). Другим речима, добијени резултати указују на следећи правац повезаности: што су ставови према инклузији позитивнији, позитивнији су и ставови према професионалном усавршавању, те је веће и ангажовање наставника у стручном усавршавању, као и позитивније процене корисности тог ангажовања. Овај налаз је у складу са резултатима више истраживања о повезаности ставова према професионалном развоју и учешћа наставника у тим активностима (Amos & Benton, 1988; Ruberto, 2003; Torff & Session, 2008; 2009), валидира их и уједно сугерише важан закључак – да је однос наставника према професионалном развоју и контексту инклузије један од најснажнијих фактора који детерминише партиципацију наставника у активностима и програмима професионалног усавршавања. Осим овог, ван сумње вредног налаза за мотивисање наставника и конципирање програма професионалног усавршавања у домену инклузије, представљени подаци сугеришу још два закључка. Први, да испитивани персонални фактори

наставника (ставови и самоефикасност), као ни личне преференције не морају бити нужно повезани са учешћем у различитим програмима професионалног развоја наставника, с обзиром на то да је обавезност усавршавања законски прописана, и да се наставници, неретко, одлучују за обуке и семинаре који ће им најпре обезбедити потребан број бодова. Други, да су ставови, мотивација, спремност на перманентно учење и самоефикасности наставника у домену инклузије међусобно повезани и врло вероватно имају адитивни ефекат, који се, имајући у виду вредности њихових интеркорелација, рефлектује на компетенције наставника.

Повезаност контекстуалних фактора и професионалног развоја наставника у инклузивном школском контексту. Резултати испитивања повезаности контекстуалних фактора као што су карактеристике школске климе (подршка колега, подршка директора), лични ресурси (финансијске могућности, расположиво време за усавршавање) и инклузивна култура школе са професионалним развојем наставника дати су у Табели 3.

Учешће и искуство наставника у различитим облицима професионалног развоја позитивно корелирају са персоналним факторима (личним ресурсима) и факторима инклузивности школе, мада су корелације ниске. Такође, позитивне и по вредности ниске (<.30) јесу и

Табела 3. Корелације између контекстуалних фактора и професионалног развоја.

Професионални развој	Радна околина		Инклузивност школе	
	Школска клима	Лични ресурси	Индивидуални ниво	Институционални ниво
Искуство	,04	,13*	,16*	,18**
Корисност	,24***	-,01	,23***	,18**
Школска клима	1			
Лични ресурси	,48***	1		
Индивидуални ниво	,30***	,07	1	
Институционални ниво	,51***	,22***	,39***	1

* $p < ,05$, *** $p < ,001$

корелације варијабле корисност облика професионалног развоја са факторима инклузивности школе и школском климом. Све поменуте корелације су на оба индикатора професионалног развоја значајне, што потврђује повезаност контекстуалних фактора са професионалним развојем наставника. Корелације међу факторима радне околине и инклузивности школе такође су позитивне, значајне и крећу се у распону од ниских до умерених (.22–.51).

Резултати додатних анализа ајтема на варијабли школска клима сугеришу да наставници високо процењују подршку директора и својих колега, те своје радно окружење оцењују подржавајућим и сарадничким, што значајно корелира са оценом корисности стручног усавршавања наставника. У погледу личних ресурса (финансије и расположиво слободно време) резултати су показали да се са повећањем властитих трошкова смањује учешће наставника у различитим облицима професионалног развоја и да је недостатак слободног времена наставника ограничавајући чинилац за професионално усавршавање. Добијени резултати су у складу са налазима више истраживања (Sandholtz & Scribner, 2006; Collinson, 2000; Hirsh, 2001; Demirtas, 2010; Guskey, 2003; Rogers et al., 2007; Visser et al., 2010; Bayar, 2013), где је, такође, утврђено да су стопе учешћа наставника ниже услед повећаних издатака за усавршавање и недостатка расположивог слободног времена.

Будући да фактори школске климе и инклузивне културе школе међусобно позитивно корелирају (.51), резултати истраживања упућују на закључак да су подршка колега и директора, добра организација финансија и времена, позитивна клима у школи и искуство рада у инклузивном одељењу позитивно повезани са професионалним развојем. Да професионална култура има вишеструке импликације на организацију и структуру активности професионалног развоја, поткрепљују студије и налази дру-

гих аутора у којима се, поред неопходних услова, расположивог времена и ресурса, наглашава важност подршке школског руководства у професионалном развоју наставника (Darling-Hammond, 1997; Ovesni, Hebib i Radović, 2019).

У овом раду је у релацији са професионалним развојем наставника испитивана инклузивна димензија културе школе (индивидуални и институционални ниво), која се манифестује у успостављању таквог система вредности унутар школске заједнице у којем се свака особа уважава и прихвата, подржава различитости, сарађује на грађењу сигурне и подстицајне заједнице као основе за највиша постигнућа свих њених чланова, развија и афирмише инклузивне вредности. Инклузивни развој школе је континуирани процес, при чему долази до трајних промена у организационој структури, наставном процесу и педагошком приступу и коначно променама у систему стручног усавршавања наставника (Booth & Anisow, 2010).

На основу увида у значајност веза социодемографских, персоналних и контекстуалних фактора предложен је модел којим су тестирани доприноси селектованих корелата, како би се утврдило који од њих највише доприноси предикцији професионалног развоја наставника. Корелати учешћа и искуства наставника у професионалном усавршавању и корелати процене корисности различитих облика усавршавања тестирани су засебно. У моделу предикције партиципације професионалног усавршавања наставника предиктори укључени у модел су дати у Табели 4.

Резултати показују да од појединачних предиктора значајне ефекте остварују само радни стаж и самоефикасност у институционалним односима. На основу величине ефекта (η^2) може се закључити да самоефикасност у институционализованим односима остварује средњу, а радни стаж малу величину ефекта. Допринос самоефикасности у институционализованим

Табела 4. Модел предикције учешћа у различитим облицима професионалној усавршавања.

Предиктори	F(1,177)	p	η_p^2	B
Радни стаж	6.85	.010	.036	.03
Став према професионалном развоју	0.22	.643	.001	.02
Став према инклузији	0.29	.589	.002	.02
Самоефикасност у институционалним односима	12.67	.000	.065	.11
Индивидуални ниво инклузивности школе	2.08	.151	.011	.05
Институционални ниво инклузивности школе	0.04	.851	.000	.01
Персонални фактори радне околине	1.72	.191	.009	.03

односима је позитиван, тј. наставници који процењују да су ефикасни у формалним односима учесталије похађају различите облике усавршавања.

У другом моделу тестиран је допринос селектованих корелата наставничких процена корисности различитих облика професионалног усавршавања. Сет предиктора је приказан у Табели 5. Резултати показују да у овом моделу значајне ефекте остварују старост, дужина радног стажа, став према професионалном развоју и самоефикасност у институционализованим односима.

Величина ефекта (Табела 5) указује на то да су сви ефекти мале величине, осим ефекта који остварује став према професионалном раз-

вију, који је средње величине ($\eta_{P2}=.84$). Млађи наставници, наставници са дужиим радним стажом, они који имају позитивнији став према професионалном развоју и они који процењују да су ефикасни у формалним односима учесталије (про)цењују да су им корисни различити облици стручног усавршавања.

Закључак

Фактори професионалног развоја наставника у овом раду су испитивани у светлу образовних парадигми: квалитета, инклузије и целоживотног учења. За истраживање је одабран инклузивни школски контекст као концептуални (теоријско-апликативни) оквир, што истра-

Табела 5. Модел предикције корисности облика професионалној усавршавања.

Предиктори	F(1,186)	p	η_p^2	B
Старост	6.57	.011	.032	-.13
Радни стаж	5.12	.025	.025	.11
Став према професионалном развоју	18.08	.000	.084	.32
Став према инклузији	0.91	.342	.005	-.06
Самоефикасност у односу са ученицима	0.56	.456	.003	.23
Самоефикасност у институционалним односима	10.49	.001	.051	.20
Индивидуални ниво инклузивности школе	0.71	.400	.004	.06
Институционални ниво инклузивности школе	1.29	.258	.007	-.09
Школска клима	0,00	,963	,000	,01
Пол (мушки)	1,20	,274	,006	,62

живање чини уједно актуелним и специфичним у односу на ранија истраживања фактора који подстичу или спречавају учешће наставника у различитим облицима професионалног развоја. На упадљив недостатак истраживања на овом подручју упућују подаци да, иако је образовна инклузија читаву деценију присутна у нашим школама, у домаћој литератури је мало студија у којима се свеобухватно испитују фактори повезани са мотивацијом и учешћем наставника у различитим облицима професионалног развоја у контексту образовне инклузије. Увидом у инострану емпиријска истраживања, доступна у релевантним научним базама, може се закључити да су обухватна истраживања чинилаца професионалног развоја наставника уопште, као и у контексту квалитета образовања ретка, док таквих истраживања усмерених на образовну инклузију, односно инклузивни модел школе веома мало. Да су, међутим, чиниоци који утичу на ангажовање, стручно усавршавање и партиципацију наставника у овом домену важно и плодно подручје за истраживање уверљиво су показала поједина новија истраживања ове проблематике у свету (Bayindir, 2009; Bayar, 2013), чији налази имлицирају неопходност учешћа наставника у различитим облицима професионалног усавршавања.

Осим анализе студија о чиниоцима који утичу на мотивацију и партиципацију наставника у програмима стручног усавршавања у концептуализацији самог нацрта емпиријског истраживања, од значаја су биле и новије студије и извештаји о актуелном стању и развоју инклузивне праксе. На релативно ниска постигнућа у том погледу у односу на почетна очекивања указују новији међународни извештаји и компарације о имплементацији инклузије у којима се наводи спор и различит напредак у ефектима њене примене у различитим срединама и школским системима, уз оцену да је реализација инклузије још увек на самом почетку, те је и даље прате многе тешкоће, дилеме и изазови (*Save the*

Children, 2016). У више емпиријских истраживања у свету и код нас потврђена је повезаност професионалне оспособљености наставника током иницијалног образовања са нивоом прихватања и позитивним ставовима према инклузији, као и са мотивисаношћу наставника да се укључе у програме стручног усавршавања за рад у инклузивним одељењима (Ainscow, Booth & Dyson, 2004; Đermanov, 2013; Vujačić-Lazarević, Đević, 2015; Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996; Hanson et al., 2001).

Емпиријски одговори на проблемско питање постављено у овом раду: *Каква је повезаност социодемографских, персоналних и контекстуалних фактора са професионалним развојем наставника у инклузивном школском контексту* тражени су кроз корелациони истраживачки нацрт у којем је професионални развој наставника операционализован преко следећих индикатора: фреквенције учешћа наставника у различитим облицима професионалног усавршавања и процене корисности различитих облика професионалног усавршавања и развоја. Чиниоци који су испитивани у релацији са професионалним развојем наставника, класификовани у поменуте три групе, били су: социодемографски (пол, старост, дужина радног стажа, ниво образовања), персонални (став према професионалном развоју, самоефикасност, став према инклузији) и контекстуални (подршка колега, подршка директора, финансирање, време расположиво за усавршавање, инклузивна култура школе).

Резултати истраживања су показали оправданост ширег свеобухватног приступа истраживању предиктора професионалног развоја наставника у контексту инклузивне школе. У првој групи чинилаца резултати су потврдили да пол, старост и професионално искуство имају експликативну вредност. Повезаност ових чинилаца са професионалним развојем наставника је израженија на индикатору наставничке

процене корисности различитих облика стручног усавршавања него на индикатору учешћа. Добијени налаз тумачи се као ефекат релативно високе хомогености испитаника на индикатору учешћа, услед законски прописане обавезности стручног усавршавања. У другој групи (персонални фактори) резултати су на оба индикатора професионалног развоја потврдили значајну повезаност са ставовима наставника према професионалном развоју и инклузији, као и са самопроценом компетенција у институционализованим односима, док је релација самоефикасности у односима са ученицима значајна само на индикатору корисност професионалног развоја. Очекивано највиша корелација, која је утврђена између става према професионалном развоју и корисности стручног усавршавања, као и између става према професионалном развоју и инклузији, валидира резултате других истраживања о предиктивном значају позитивних ставова према професионалном развоју уопште и доводи их у непосредну, смислену везу са налазима низа изолованих истраживања о важности партиципације наставника у програмима усавршавања, спроведених у домену инклузије. Резултати анализа повезаности треће групе фактора са професионалним развојем такође су показали да контекстуални фактори имају експликативну вредност. Подржавајућа и сарадничка радна околина (клима и инклузивна култура) као и лични ресурси (финансије и расположиво слободно време) значајно су повезани са професионалним развојем. Резултати су у складу са налазима других истраживања у којима се такође истиче да су време и новац ограничавајући чиниоци професионалног развоја, и да су, како налази на нашем узорку сугеришу: подршка колега и директора, добра организација, позитивна сарадничка клима и искуство рада у инклузивном одељењу пожељан оквир за професионални развој и афирмацију наставника.

Познато је да је разноврсност програмске понуде стручног усавршавања резултат уло-

жених напора друштва и образовног система да ојачају наставничке компетенције и знања, која нису у довољној мери развијена током иницијалног образовања. Међутим, само учешће у различитим облицима професионалног развоја, иако је неопходан, није и довољан услов да се потребне компетенције и развију. Нова знања и вештине, што је наставницима искуствено познато, не могу се ни лако ни једноставно трансформисати и применити у конкретним школским условима. Интензивнијом сарадњом између универзитета, министарстава, школа и других институција које организују образовање и усавршавање наставника могуће је иницирати и подржати системске и концепцијске промене, као и развојне процесе унутар школа, и тиме оснажити наставнике за компетентан и квалитетан рад. Неопходно је да иницијално образовање и стручно усавршавање наставника буде засновано на интеграцији теорије и праксе, колаборативним активностима, истраживачком, проактивном приступу учењу, (само)евалuatивном и рефлексивном ставу према властитом раду (Korać i sar., 2018). Иако су системске промене важан оквир, не треба, међутим, изгубити из вида чињеницу да је кључни механизам за унапређење квалитета и остваривање жељене и одрживе промене у свакој конкретној школи, како то и налази ове студије сугеришу, у јачању интерног потенцијала – сарадњи и грађењу подстицајног амбијента за развијање компетенција и лични професионални развој, што омогућава рекултурацију школе као инклузивног система. Наглашава се 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 (Vujsić Živković, Vranješević, 2019). Изузетно су важна истраживања која полазе од анализираних проблематике јер освешћивањем својих поступака и самопроценом својих компетенција наставници мењају

своје ставове понашања и уверења, а рад у инклузивним одељењима посматрају као изазов са којим могу успешније да се носе. Уверени смо да представљени резултати могу бити корисни и инспиративни свим школским актерима, нарочито наставницима, стучним сарадницима и директорима школа, као и истраживачима у под-

ручју професионалног развоја и образовне инклузије. Премда су резултати истраживања у целини пружили нове и драгоцене увиде у чиниоце, могућности и ограничења професионалног развоја наставника, важно је да се тај конструкт и надаље истражује.

Литература

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8 (2), 125–139.
- Amos, N. & Benton, G. (1988). *Teacher attitudes toward staff development and related activities in a rural educational consortium*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association.
- Bayar, A. (2013). *Factors affecting teachers' participation in professional development activities in Turkey* (doctoral dissertation). University of Missouri-Columbia.
- Bayindir, N. (2009). *Teachers' perception levels of activities directed towards professional progress*. Retrieved, July 22, 2020. from [www: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_130/ai_n35666692/pg_6/](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_130/ai_n35666692/pg_6/)
- Beara, M., Okanović, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika – kako je izmeriti. *Andragoške studije*, 1, 47–60.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Boshier, P. (2006). *Perspectives of quality in adult learning*. A&C Black.
- Collinson, V. (2000). Staff development by any other name: Changing words or changing practices. *The Educational Forum*, 64 (2), 124–132.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, 61 (1–2), 35–47.
- Demirtas, Z. (2010). Öğretmeni hizmeticinde yetistirmenin bir araci olarak denetim [As a tool for training teacher in-service, supervision]. *Electronic Journal of Social Sciences (Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi)*, 9 (31), 41–52.
- Đermanov, J., Đukić, M., Kosanović, M. i Soldatović, K. (2013). Struktura i korelati motivacije vaspitača za profesionalni razvoj u oblasti inkluzije. U: Đukić, M. (ur.). *Tematski zbornik: Inkluzivno obrazovanje – razvojni pravci i perspektive* (49–79). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Džinović, V., Đerić, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika – podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U: Šefer, J., Radišić, J. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu*, 113–135.
- Elliott, J. (1993). Professional education and the idea of a practical educational science. *Reconstructing teacher education. Teacher development*, 65–85.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education, New Paradigms and Practices* (171–192). New York: Teachers College, Columbia University.

- Fullan, M. G. (1991). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50, 12–12.
- Guskey, R. (2003). Professional development that works: What makes professional development effective? *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945.
- Guskey, T. R. (2003). What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan*, 84, 748–750.
- Guskey, T., & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. Teacher College Press.
- Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J. & Chou, H. Y. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional children*, 68 (1), 65–83.
- Hirsh, S. (2001). We're growing and changing. *Journal of Staff Development*, 22 (3), 255–258.
- Save the Children (2016). *Inclusive education: What, why, and how – A Handbook for Program Implementers*. Retrived, July 05, 2020. from www: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/inclusive-education-what-why-and-how-handbook-program-implementers>.
- Korać, I., Kosanović, M. i Klemenović, J. (2018). Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. U: Đević, R. i Gutvajn, N. (ur.). *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (61–74). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kostović, S., Šijaković, T. i Oljača, M. (2011). Profesionalno usavršavanje nastavnika – diskurs upravljanja. U: Gajić, O. (ured.). *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u Evropskoj perspektivi – zbornik radova. Knjiga 1, Ka uspostavljanju vrednosnih okvira i standarda kvaliteta: odabrani teorijsko – metodološki koncepti* (303–314). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19 (2), 149–170.
- Liberman, A. & Miller, L. (2011). Learning Communities, The Starting Point for Professional Learning is in Schools and Classrooms. *Standards for Professional Learning*, 32 (4), 16–20.
- Livneh, C. & Livneh, H. (1999). Continuing professional education among educators: Predictors of participation in learning activities. *Adult Education Quarterly*, 49 (2), 91–106.
- Marušić, M. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja – komparativna analiza Srbije i Grčke* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Marušić, M. & Pejatović, A. (2013). Factors of teacher participation in professional development. *Andragoške studije*, (1), 117–130.
- McLaughlin, W. & Talbert, E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81 (3), 376–407.
- Ovesni, K., Hebib, E. i Radović, V. (2019). Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika – međusobna igra školskog menadžmenta, školske klime, motivacije i insentiva. *Nastava i vaspitanje*, 68 (2), 159–177.
- Özer, N. & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burn-out. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4928–4932.
- *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2021). Službeni glasnik RS, br. 109.

- Rogers, M. P., Abell, S., Lannin, J., Wang, C-Y, Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 507–532.
- Ruberto, J. S. (2003). *A study of the attitudes of veteran teachers toward professional development* (doctoral dissertation). Seton Hall University.
- Sandholtz, J. H. & Scribner, S. P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1104–1117.
- Savićević, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Seferoglu, S. (2007). Professional teaching standards: The case of Turkish teacher candidates. *World Applied Science Journal*, 2 (4), 412–419.
- Stanković, D., Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U: N. Polovina i J. Pavlović (prir. i ur.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (17–40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 16 (3), 282–298.
- Tančić, N., Vuković, L. i Malčić, B. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, (26), 109–121.
- Torff, B. & Sessions, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly*, 35 (2), 123–133.
- Torff & Sessions, (2009). Teachers' attitudes about professional development in high- SES and low-SES communities. *Learning Inquiry*, 3 (2), 67–77.
- Yamagata-Lynch, L. C., & Haudenschild, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 507–517.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. London: Sage.
- Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (2000). *The professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*. Retrived December 10, 2019. from www: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010.locale=en>.
- Visser, T. C., Coenders, F. G. M., Terlouw, C. & Pieters, J. M. (2010). Essential characteristics for a professional development program for promoting the implementation of a multidisciplinary science module. *Journal of Science Teacher Education*, 21 (6), 623–642.
- Vujačić, M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inclusive education: from legislation to implementation. *Teme: Časopis za društvene nauke*, 39 (1).
- Vujisić-Živković, A. & Vranješević, J. (2019). Conceptualisation and research of teachers' professional development. *Inovacije u nastavi*, 32 (3), 13–23.
- Xin Zhang, Wilfried Admiraal & Nadira Saab (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 714-731. DOI: 10.1080/02607476.2021.1942804

Abstract

Teachers' professional development is a complex and multi-faceted phenomenon that in recent decades, in many countries around the world, has been at the center of educational policy and become one of the central topics of scientific research aimed at improving the quality of educational work of modern - inclusive - school. The paper examines the professional development of teachers through the discourse of educational inclusion and current educational policies which intensively promote the right to quality education that best suits the child. The predictors of teachers' professional development in the model of an inclusive school are the topic of our research. The aim of the research was to determine the connection between a set of different factors - socio-demographic, personal, and contextual - with teachers' professional development and identify the determining factors among them. The research was conducted on a sample of 265 primary school teachers. Quantitative model, correlation design, and survey technique were used. The research results show that researching a wider range of factors was purposeful and indicate a different level of connection of the examined predictors with teachers' professional development. It has been determined that the predictors in the group of personal factors are central for the engagement and participation of teachers in professional development programs. In general, the research findings, with numerous new insights into the factors and limitations of teachers' professional development, contribute to building a more complete picture of the current practice of the professional development of teachers in inclusive school and are not only informative, but also useful to all actors in school practice, creators of educational policies in modeling and introducing changes in this area.

Keywords: *educational inclusion, teachers' professional development, socio-demographic factors, contextual factors, personal factors.*