

СЕМИНАР КАО ДИДАКТИЧКА ФОРМА УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА¹

Сажетак: Заснивајући се на селекцији кључних знања, интеракцији, размени искустава, заједничком раду и интензивној комуникацији између реализатора и полазника, семинар представља најраспрострањенију форму усавршавања наставника. С обзиром на улогу и значај коју данас има, рад има за циљ да теоријско-емпиријским приступом истражи дидактичке особености актуелних семинара које похађају наставници. Како би се обезбедио висок ниво репрезентативности узорка, истраживањем су обухваћени наставници који су у последњих пет година похађали најмање пет и више семинара. Резултати истраживања показују да у нашој образовној пракси доминирају формативни и циклусни семинари као и да наставници показују све веће интересовање за *online* семинаре. Осим знања и компетенција које стичу на семинарима, наставници као њихове вредности препознају и размену искустава међу учесницима и прилику за повезивање односно међусобну сарадњу.

Кључне речи: семинар, настава, усавршавање наставника, знања, компетенције

Увод

Савремени друштвени контекст који карактеришу брзе и континуиране промене у свим сферама човековог бивствовања постављају пред процес образовања знатно измењене захтеве у погледу оспособљавања младих за активно и стваралачко функционисање у друштву знања и перманентног развоја. Особности оваквог образовања огледају се у потреби да пружа систем функционалних знања и вештина, али и да развија активистичке ставове и навике које омогућавају сваком појединцу не само да се прилагођава променама већ и да у њима критички, активно и стваралачки учествује. Услов за остваривање ове мисије савременог образовања јесте савремени приступ којим се идеал „знати“

¹ Ово истраживање финансијски је подржало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Рад је настао као резултат рада на пројекту број 183/1-16-8-01, под називом *Унапређивање и осавремењавање основних академских студија педагогије* који је финансиран од стране Филозофског факултета у Нишу.

све више замењује идеалом „умети“ при чему се не кида њихова функционална веза већ она добија нови квалитет у форми реципроцитета.

Савремени приступ образовању тако захтева низ квалитативних промена од којих једна од основних јесте измењена улога наставника и квалитативно другачије компетенције. Промене које улога наставника доживљава произилазе из чињенице да као креатор образовања и руководилац наставних активности, он најнепосредније обликује образовну праксу и обезбеђује квалитетно реализовање дефинисаних исхода наставе и учења. Својим педагошко-психолошким знањима, дидактичко-методичким компетенцијама, ентузијазмом, моралним и професионалним начелима, наставници утичу на обезбеђивање квалитета и ефикасности васпитно-образовног процеса. Ниво успешности који остварују у овом, као што видимо стално мењајућем и надасве комплексном процесу, зависи од њиховог професионалног развоја и усавршавања. И најбољи наставник данашњице није гаранција квалитета сутрашњице уколико његов рад не карактерише континуирани професионални развој и усавршавање.

Данас професионални развој подразумева сложен процес „сталног развијања компетенција наставника, васпитача и стручног сарадника ради квалитетнијег обављања посла и унапређивања развоја деце, ученика и полазника, односно нивоа њихових постигнућа. Саставни и обавезни део професионалног развоја је стручно усавршавање које подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређивање васпитно-образовног, образовно-васпитног, васпитног, стручног рада и неге деце“ (*Правилник о стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника наставника Републике Србије*, „Сл.гласник РС“, бр. 81/2017 и 48/2018, члан 2).

Имајући у виду улогу коју у процесу обезбеђивања квалитета и ефикасности васпитно-образовног процеса има стручно усавршавање наставника, његово планирање мора бити извршено на основу: утврђених приоритета и потреба у области наставничких компетенција, извештаја о остваривању стандарда постигнућа, резултата вредновања и самовредновања квалитета рада установе као и личних планова професионалног развоја наставника. Како би оставрио своју мисију, процес стручног усавршавања наставника треба бити тако конципиран да наставнику „пружа могућност да осмишљено, систематски и континуирано прати, контролише и развија своје компетенције, које су неопходне за успешно обављање свих активности у оквиру своје професије, као услов обезбеђивања квалитетног образовања“ (Антонијевић, Тадић, Николић, 2016: 96). Из овог разлога у раду ће бити извршено проучавање семинара као најраспрострањеније дидактичке форме стручног усавршавања наставника у нашој земљи.

1. Професионално усавршавање наставника

Једно од фундаменталних питања савременог образовања и обезбеђивања квалитета јесте питање професионалног развоја наставника. У остваривању овог одговорног задатка значајну улогу има сарадња свих чиониоца

васпитно-образовног система како би се кроз интегративни приступ обезбедио развој заснован на иновацијама и квалитативном преносу стручних знања (Hargreaves: 2011), али и сами наставници који морају бити „активни агенси сопственог развоја стручног образовања“ (Schleicher, 2012: 73). Овај „процес обухвата сва формална и неформална искуства у учењу, која омогућавају свима запосленим у школама, појединачно, или у сарадњи са другима, да размисле о начину свог рада, да повећају своје знање и вештине и унапреде начин рада, како би постигли ваљане резултате код учења ђака и њиховог доброг владања“ (Bubb & Early, 2007: 4). Такође, темељно професионално образовање и развитак доследно прави разлику у учењу и ученика и наставника (Opfer & Pedder, 2011; Timperley et al., 2008; Garet et al., 2001) јер се састоји од активности које „побољшавају резултате код ученика, али и такође помажу у спровођењу промена у пракси и унапређивању процеса учење“ (Bubb & Early, 2007: 5).

Како Луис Браун Истон (Lois Brown Easton) тврди: „јасније је, више него икада, да у данашње време и наставници (едукатори) морају учити и зато је професионално учење заменило професионални развитак. Сам развитак није довољан. Наставници морају бити образовани, добро обавештени и мудри. Морају знати довољно како би се мењали. Морају се мењати како би постизали различите резултате. Морају постати ученици“ (Easton, 2008: 756).

Џон Хати (John Hattie) такође, позивајући се на синтезу више од 800 метаанализа фактора и интервенција повезаних са достигнућима ученика, закључује да што више ученик постаје наставник, и што више наставник постаје онај који учи, то можемо очекивати боље резултате у наставном раду (Hattie, 2009). Засновано на напред наведеним истраживањима као девет основних, научно утемељених и међусобно повезаних закључака о ефикасном стручном образовању и усавршавању наставника издајају се: „(1) ефикасно стручно усавршавање почиње пројекцијом крајњег циља и исхода; (2) ефикасно стручно образовање подстиче на размишљање о потреби за сталним променама; (3) ефикасно стручно образовања се заснива на проценама индивидуалних и школских потреба; (4) ефикасно стручно образовање укључује повезаност учења заснованог на раду (пракси) и спољашње експертизе; (5) могућности које нуди успешно стручно образовање су разнолике, богате и дуготрајне; (6) ефикасно стручно усавршавање користи акциона истраживање као кључно средство; (7) ефикасно стручно образовање се оснажује кроз заједничко учење и развитак заједничке праксе; (8) ефикасност стручног образовања се повећава формирањем заједница професионалног учења унутар саме школе, као и у сарадњи са осталим школама; (9) услов ефикасног стручног усавршавања јесте квалитетно лидерство“ (Stoll, Harris, Handscom, 2012: 3).

Са аспекта обезбеђивања квалитета и ефикасности рада, као основне карактеристике стручног усавршавања наставника могу се издвојити следеће особености:

- 1) То је континуирани процес којим се кроз припремање наставника за прихватање и имплементирање квалитативних промена у раду значајно унапређује његова ефикасност и ефективност и развијају савремене наставничке компетенције;

- 2) То је процес континуираног стицања нових знања и компетенција и усавршавање постојећих с циљем унапређивања квалитета учења и ученичких постигнућа у наставним и ваннаставним активностима;
- 3) То је процес континуираног развоја и унапређивања професионалне улоге наставника кроз: формално, неформално и информално учење и искуство и самоевалуацију и саморефлексију наставничког искуства.

Претпоставка успешног стручног усавршавања наставника јесте јединство наведених карактеристика и њихова актуелизација у пракси.

2. Семинар као дидактичка форма стручног усавршавања наставника

Семинари спадају у групу најзаступљенијих и најпопуларнијих организационих облика (форми) усавршавања одраслих. Због својих дидактичких особености посебну улогу и значај имају у процесу стручног усавршавања наставника. Заснивајући се на већ стеченом искуству учесника које се на семинару проширује, продубљује, иновира и усавршава, семинари дају могућност квалитетног допунског образовања наставника.

Као вид перманентног стручног усавршавања наставника, семинари су усмерени на оспособљавање за нове наставничке улоге, нове наставне стратегије и компетенције које омогућују успешније и ефикасније обављање професије (Miller, McKenna & McKenna, 1998; Garcia & Huseman, 2009). Они су оријентисани и на развој наставничких компетенција унапређивања стратегија учења (Guskey, 2000) односно остваривање квалитативне промене наставног рада (Jacob & Lefgren, 2004; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2009) чији је крајњи исход унапређење образовног постигнућа ученика.

Семинар као форму стручног усавршавања наставника карактеришу значајне дидактичке особености којима се развијају и унапређују компетенције наставника а које истовремено представљају средство али и циљ ове активности. Међу дидактичким особеностима семинара издвајају се: размена искуства, интеракција, заједнички рад и сложене форме комуникације међу актерима. Савремени приступ организацији семинара подразумева реализовање свих фаза андрагошког циклуса: утврђивање образовних потреба, дефинисање циља и задатака, планирање и програмирање, реализација образовног процеса и вредновање резултата, у којима посебно место заузима реализатор који пратећи ове фазе и информације које у њима добија модификује односно креира за сваку групу специфичан индивидуализован радни контекст. Оптималан број учесника семинара је двадесет пет уз варијације које се крећу од минималних осам до максималних тридесет у зависности од циља и врсте семинара. Еластичност у организацији семинара заснована је на постојању завидног нивоа индивидуализације при чему је критеријум индивидуализованог приступа особеност групе, нивоа знања, искуства и ниво остварене групне интеграције и кохезије.

Планови и програм семинара углавном су оријентисани на ужи круг проблема и усмерени ка конкретним задацима усавршавања дефинисаним на основу идентификованих образовних потреба наставника. Како су семинари усмерени на унапређивање, усавршавање и проширивање искуства, важан услов обезбеђивања квалитета јесте креирање таквог образовног третмана у коме ће се кроз функционално комбиновање методичких поступака и активно ангажовање свих актера обезбедити стваралачки, критички однос ка постојећој пракси и отвореност за прихватање и мењање ставова, идеја и спецификованих препорука. Из наведене особености семинара произилази и њихова дидактичка одлика која се огледа у комплексности организације којом треба обезбедити сталну интеракцију и отклањање свих потенцијалних баријера које се могу јавити како између самих учесника семинара тако и на релацији реализатори–учесници. У том смислу припрема семинара значи пун ангажман великог броја стручњака који до детаља морају разрадити и дати одговоре на мноштво питања. Та питања су: утврђивање особености и нивоа образовних потреба учесника, планирање и програмирање активности, материјално-техничке, дидактичко-методичке и комуникационо-организационе припреме и сл.

Једино оваквим приступом у планирању и реализацији семинара може се обезбедити њихова ефективност у стручном усавршавању наставника која се иначе огледа у могућности унапређења наставничких потенцијала да модификују начине реализације наставе и да ојачају образовне аспирације својих ученика (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005), односно да унапреде своју продуктивност (Harris & Sass, 2011).

Као специфичан вид усавршавања семинари се с обзиром на своје карактеристике могу класификовати на више начина. С обзиром на критеријум радног статуса у току похађања семинара можемо говорити о: а) семинарима у току радног времена; б) семинарима изван радног времена, в) семинарима који се делимично оставрују у току радног времена (двократно организовање семинара), г) семинарима који учеснике ослобађају радних обавеза у току њиховог трајања (интернатски и екстерни семинари). Према временском трајању семинари се могу поделити на краткотрајне (1–3 дана), недељне, двонедељне и дуготрајне. Дневно трајање семинара варира 2–3 сата за учеснике који током семинара раде пуно радно време, па 5–6 сати за учеснике који током похађања семинара не обављају своје радне обавезе.

С аспекта професионалног усавршавања наставника, релевантнији критеријум класификације семинара јесте њихов циљ. С обзиром на овај критеријум данас говоримо о следећим врстама семинара: 1) предсеминари; 2) уводни семинари; 3) информативни семинари; 4) формативни семинари; 5) циклусни семинари; 6) инструктивни семинари; 7) специјални семинари; 8) просеминари и 9) *webinari* (*online* семинари).

Предсеминари имају за циљ да пруже основне информације и знања о области која ће се обрађивати током семинара, али и да уведу учеснике у правила семинарског рада односно привикну их на наставу, уведу у методе и облике рада, као и технике успешне комуникације.

Уводни семинари имају за циљ да учеснике уведу и приближе им неко ново подручје стручног или научног рада или стваралаштва.

Просеминар представља врсту семинара чији је основни циљ увођење учесника у научну дисциплину у факултетској односно универзитетској настави.

Информативни семинар је оријентисан на информисање о новинама о претежно познатим и блиским темама и проблемима. Њихов циљ јесте и проширивање обима постојећих знања новим информацијама и обезбеђивање систематичности у том процесу.

Формативни семинари имају за циљ да помогну учесницима да овладају новим знањима, стекну нова искустава и развију компетенције њихове примене у свакодневним ситуацијама. За разлику од информативних семинара ови семинари су усмерени на уже проблеме и захтевају адекватан методички приступ примерен специфичности уже области којој су усмерени.

Специјални семинари имају посебну вредност у стручном усавршавању наставника. Користе се у две ситуације: 1) када наставник има завидан фонд теоријских знања о неком питању, проблему али не и практичне вештине, тј. способности да та питања или проблеме решава, реализује; 2) када наставници имају практичне вештине али их рутински, интуитивно изводе без научног, стручног и теоријског разумевања и утемељења.

Инструктивни семинари су они семинари који имају за циљ да оспособе учеснике да касније сами организују семинаре сличне онима у којима су раније и сами учествовали. Овај вид семинара у процесу стручног усавршавања наставника је јако важан те се селекција њихових полазника врши према посебно дефинисаним критеријумима и на специјалним конкурсима просветних власти.

Циклусни семинари подразумевају серију (циклус, низ) семинара који су намењени пре свега повезивању теорије и праксе односно дају могућност да се теоријска знања провере у непосредној пракси као и да се теоријски проучавају практична решења. У пракси се најчешће јављају као викенд семинари.

Webinari или *online* семинари представљају такву врсту семинара који се реализују путем интернет везе и рачунара или телефона. Ова врста семинара због својих предности у смислу доступности и економичности данас доживљава потпуну експанзију.

3. Методолошки оквир рада

Рад има за циљ да теоријско-емпиријским приступом истражи дидактичке особености актуелних семинара које похађају наставници основних и средњих школа, али и укаже на рефлексије наставника о кључним питањима и проблемима у овој области.

Дидактичке особености актуелних семинара истраживане су са аспекта њихових циљева, где је као инструмент коришћена скала процене, док су рефлексије наставника о семинарима као дидактичкој форми стручног усврша-

вања утврђене анкетним упитником отвореног типа. У првом случају подаци су обрађени поступцима дескриптивне статистике, док је у другом делу коришћена квалитативна анализа резултата.

Узорак истраживања чини 227 наставника основних и средњих школа са територије школске управе Ниш и Косовска Митровица. Избор наведеног узорка извршен је са циљем да се утврди да ли социодемографски контекст игра значајну улогу у погледу доступности одређених врста семинара. Из овог разлога третирана независна варијабла истраживања јесте локација школе у којој раде наставници. Како би се обезбедио висок ниво репрезентативности узорка, истраживањем су обухваћени наставници који су у последњих пет година похађали најмање пет и више семинара. Карактеристике узорка с обзиром на третирану независну варијаблу приказане су и табели 1.

Табела 1. Карактеристике узорка

Локација школе	N	%
Ниш	157	69,2%
Косовска Митровица	70	30,8%
Укупно	227	100%

Као што се у табели може видети узорком је обухваћен већи број наставника школске управе Ниш што се може објаснити чињеницом да управо ова школска управа има тростуко већи број школа у својој ингеренцији.

4. Резултати истраживања – интерпретација и анализа

Истраживање дидактичких особености семинара као форме стручног усавршавања наставника обухвата две структуралне целине. Прва се односи на ставове наставника о семинарима стручног усавршавања с обзиром на њихов циљ док је други део посвећен искуственим рефлексијама наставника о осталим значајним особеностима семинара стручног усавршавања.

4.1. Семинара као дидактичке форме стручног усавршавања наставника у односу на циљ

Један од основних дидактичких критеријума класификовања семинара јесте њихов основни циљ. С обзиром на овај критеријум, у пракси се сусреће велики број различитих врста семинара, те је ово и један од релевантних критеријума за упознавање дидактичких особености семинара стручног усавршавања.

Табела 2. Ставови наставника о актуелним семинарима стручног усавршавања с обзиром на њихов циљ (у односу на варијаблу локација школе)

Циљеви актуелних семинара:	Локација школе	N	M	Sd	t	p
Оспособљавање за самостално организовање и реализовање семинара (<i>инструктивни семинари</i>)	Ниш	157	2,82	1,71	-2,53	0,01
	Косовска Митровица	70	2,26	1,45		
Овладавање новим знањима и искуствима и развој компетенција њихове примене (<i>формативни семинари</i>)	Ниш	157	4,17	1,26	-0,23	0,82
	Косовска Митровица	70	4,13	1,30		
Увођење у научну дисциплину (<i>просеминари</i>)	Ниш	157	2,53	1,48	02,21	0,03
	Косовска Митровица	70	2,08	1,28		
Допуњавање теоријских знања практичним вештинама и обрнуто (<i>специјални семинари</i>)	Ниш	157	4,24	1,04	-1,62	0,10
	Косовска Митровица	70	3,94	1,32		
Стручно усавршавање путем интернета и савремене технологије (<i>Webinari</i>)	Ниш	157	4,12	1,07	-0,30	0,77
	Косовска Митровица	70	4,07	1,18		
Информисање о новинама о претежно познатим и блиским темама и проблемима (<i>информативни семинари</i>)	Ниш	157	4,24	4,26	-1,07	0,29
	Косовска Митровица	70	3,96	1,65		
Увођење у ново подручје стручног рада (<i>уводни семинари</i>)	Ниш	157	3,50	1,43	0,70	0,48
	Косовска Митровица	70	3,86	5,92		
Информисање о области предстојећег семинара и увођење у методе, технике и правила рада на семинару (<i>предсеминари</i>)	Ниш	157	2,36	1,42	0,39	0,70
	Косовска Митровица	70	2,44	1,49		
Повезивање теорије и праксе односно провера теоријских знања у непосредној пракси као и теоријско проучавање практична решења (<i>циклични семинари</i>)	Ниш	157	3,97	1,41	-1,62	0,10
	Косовска Митровица	70	4,29	1,21		

Резултати истраживања, као што се у табели 2 може видети, показују да у нашој образовној пракси доминирају семинари који су усмерени на овладавање новим знањима и искуствима и развој компетенција њихове примене (*формативни*

семинари) и повезивање теорије и праксе кроз проверу теоријских знања у непосредној пракси и теоријско проучавање практичних решења (*цикласни семинари*). Заступљеност ових семинара охрабрује јер су они управо окренути непосредној наставној пракси односно њеном функционалном повезивању са савременим научним знањима и компетенцијама као детерминантама успешног практичног рада. На трећем месту по заступљености налазе се *online* семинари ($M=4,12$ и $M=4,07$) чије предности у значајној мери износе наставници. С обзиром на специфичан друштвено-политички контекст територије Косовске Митровице, утврђени резултати показују завидан ниво могућности професионалног развоја и усавршавања наставника овог подручја. Усмереност на очување националног идентитета и извесног нивоа суверенитета, за последицу има посебну образовну политику која на питања образовања на територији Косова гледа као питање од посебног националног значаја. Сходно томе инвестирање у овој области је на изразито високом нивоу при чему се под инвестирањем не мисли само на материјални већ и на кадровски, стручни, иновирајући контекст улагања и подршке.

Посматрано с аспекта локације школе у којој наставници раде, утврђена је статистички значајна разлика у ставовима о заступљености инструктивних ($p=0,01$) и циклусних семинара ($p=0,03$). Инструктивни семинари су доступнији наставницима са територије Школске управе Ниш ($M=2,82$ наспрам $M=2,26$). Утврђена разлика може се оправдати чињеницом да је социодемографска нестабилност у смислу ризика и тензија која влада на простору Школске управе Косовска Митровица основни разлог за ограничене могућности реализовања семинара за ширу просветну заједницу, те су и семинари усмерени на оспособљавање наставника за организовање и реализовање семинара очекивана последица. С друге стране, наставници са територије Косовске Митровице чешће похађају циклусне семинаре ($M=3,97$ наспрам $M=4,29$) у односу на своје колеге из Школске управе Ниш. И овај резултат се може довести у везу са специфичним социодемографским и друштвеним контекстом због кога су наставници често упућени на похађање семинара који се реализују у општинама централне Србије. Због удаљености места у којима похађају семинаре, избор наставника су управо семинари који подразумевају серију (низ) семинара, а који се најчешће организују као викенд семинари.

4.2. Остале особености семинара као дидактичке форме стручног усавршавања наставника

Анализа искуствених рефлексија наставника о другим значајним особеностима семинара као дидактичкој форми стручног усавршавања, које су наставници изнели кроз питања отвореног типа, показује да они имају јасно изграђене ставове о улози, вредности и значају семинара као и рефлексије о њиховим мањкавостима и недостацима. Упоредо са представљањем утврђених рефлексија биће извршен и компаративни осврт на сродне истраживачке поставке и резултате. У приказу утврђених рефлексија кренућемо најпре од оних које имају позитивну оријентацију.

- 1) Осим знања и компетенција које стичу на семинарима, наставници као њихове вредности препознају и размену искустава међу учесницима и прилику за повезивање односно међусобну сарадњу. Кроз размену искуства на семинарима наставници упознају различите ситуационе контексте и имају прилику да позитивне и примењиве примере и искуства усвоје и касније користе у непосредној пракси. Такође, неретко на семинарима успостављају значајне професионалне контакте и разноврсне облике повезивања и сарадње који касније резултирају заједничким радом на пројектима и унапређивању праксе.
- 2) Водећи се критеријумима доступности, економичности по питању времена, физичког и материјалног улагања, наставници истичу вредност *webinara* односно *online* семинара који им омогућавају да од куће или из школе остварују стручно усавршавање. Истичу да им ови семинари осим знања и компетенција из области којима припадају, често развијају и информатичке односно ИКТ компетенције и подстичу их на даље анагажовање и усавршавање у овом подручју. Утврђене рефлексије наставника о овој области у складу са налазима истраживања М. Симеуновић који говоре о свесности наставника о значају професионалног развоја и едукацији путем семинара и акредитованих програма за област ИТ (Симеуновић, 2012).
- 3) Најчешћи мотиви наставника за учешће у семинарима јесу развој компетенција. Треба нагласити да ставове о мотивима можемо сврстати у две групе. Једну групу наставника чине они који овај мотив поседују као унутрашњи мотив те развој компетенција доживљавају као своју унутрашњу, личну и професионалну потребу да напредују и професионално се развијају (око 45%). С друге стране, око 55% испитаника развој компетенција има као спољашњи мотив, тј. као нешто што је наметнуто, неопходно и нужно а дефинисано је Правилником о стручном усавршавању. Ови подаци нису много охрабрујући с обзиром на чињеницу да је више оних који припадају другој групи испитаника. У овом подручју значајна је правилна интервенција стручне службе у школама која треба да допринесе правилнијем сагледавању овог проблема, али и утврди узроке утврђене појаве.
- 4) Иако наставници развој компетенција истичу као основни мотив учено је да су главни критеријуми избора семинара њихова доступност и економичност. Наставници бирају и одлучују се за оне семинаре који су им територијално (локацијски) најдоступнији пре него за оне који припадају областима њиховог интересовања или пак идентификованим образовним потребама. Уз овај критеријум наставници говоре и о материјалним трошковима који често нису мали а које имају уколико желе самоиницијативно да похађају неки семинар који није предвиђен Развојним планом школе израђеним на основу извештаја и плана Тима за стручно усавршавање. Истраживање грчких аутора Liodaki i Karalis (Liodaki & Karalis, 2016) под насловом *Motives and*

Barriers of Adult Learners in Initial Vocational Schools in Greece, сродно резултатима нашег истраживања, као основне баријере похађања семинара истичу трошкове учешћа, мањак информација о њиховом садржају, али тешкоће превоза до места одржавања семинара.

- 5) Као основни недостатак актуелних семинара наставници истичу ниску апликативну вредност стечених знања. Наиме, доминира мишљење наставника да се током семинара најчешће стичу теоријска знања и компетенције које нису директно повезане са праксом односно имају ниво општости и ниску искуствену (примењиву) вредност. Доминантан је феномен „требологије“ док демонстрирање конкретних модела и примера или недостаје или је сведено на минимум. Наставници у овоме виде основне недостатке семинара и посебно истичу да је потреба за апликативним, практичним вештинама у педагошко-психолошким и дидактичко-методичким областима њихова највећа образовна потреба, коју нажалост углавном не задовоље на адекватан начин на семинарима.
- 6) Одсуство континуитета и програмска неусаглашеност у области доступних семинара стручног усавршавања наставника, још једна је од истакнутих мањкавости. Наставници често немају прилике да се континуирано усавршавају у једној области већ похађају доступне, препоучене и организоване семинаре без програмске и областне усаглашености. На овај начин наставници често нису у могућности да стручно усавршавање заснивају на индивидуалним образовним потребама, нити достигну жељени ниво компетентности који би им омогућио континуитет у обласном усавршавању. Сродне поставке налазимо и у другим истраживањима у којима се управо истиче да „једна од приоритетних области вредновања ефеката семинара стручног усавршавања треба да буде и мера у којој семинар омогућава сагледавање властитих образовних потреба“ (Антонијевић, Тадић, Николић, 2016: 108). Такође, утврђени резултати могу се повезати са резултатима сродних истраживања у којима се сугерише „већа усклађеност облика пружања подршке и развојних потреба наставника у погледу садржаја и начина пружања стручног усавршавања“ (OECD, 2009).
- 7) Облици рада на семинарима често нису усклађени са циљем и садржајима семинара и сведе се на групни рад учесника и неке форме радионица. У овим облицима рада доминира активност учесника чији значај наставници не умањују, али истичу недовољну активност и посвећеност реализатора. Такође, као један од изазова наставници виде реалне могућности примене знања стечених на семинарима у свом практичном раду. Сличне резултате показује истраживање спроведено у Црној Гори које показује да је „најслабија карика систем мониторинга и подршка наставницима/цама у реализацији потребних промена кад се након семинара врате у школу“ (Милић, Јелић, 2013: 55).

- 8) Спецификације семинара нису довољно информативне те наставници често не врше њихову адекватну селекцију и избор. Наставници у овој области указују на појаве да опис семинара и циљеви који су дефинисани каталогом стручног усавршавања често: а) нису довољно информативни; б) нису реализовани током семинара. Наставници истичу да нису довољно и компетентно информисани, те су им оспособљавање и стручна помоћ и подршка у превазилажењу ових препрека више него неопходни. Утврђени закључак у складу је са сродним истраживањем у коме се такође закључује да је „појединим наставницима потребна подршка у њиховом професионалном развоју, како од стране директора и стручне службе школе, тако и подршка ширег новца, чиме би се остварили анализа и вредновање постигнутих резултата свих наставника“ (Анђелковић, 2017: 306).

Закључак

Стручно усавршавање наставника једна је од основних карика у процесу обезбеђивања квалитета и ефикасности васпитно-образовног рада савремене школе. С обзиром на то да образовање наставника и њихове компетенције утичу на квалитет наставе и учења, усавршавање наставника мора бити део националног образовног система односно део националне образовне политике која мора бити подржана адекватним ресурсима (Пешикан, Антић, Маринковић, 2010).

Као континуирани процес стицања нових и усавршавања постојећих знања и компетенција и припремања наставника да прихватају и имплементирају квалитативне промене у наставном раду, стручно усавршавање значајно унапређује квалитет, ефективност и ефикасност наставе, учења и постигнутих резултата.

Данас, у условима и времену за које се везују интензивне реформе образовног система, семинари представљају најзаступљенију и веома значајну дидактичку форму стручног усавршавања наставника. Утемељени на интеракцији, заједничком раду и размени искуства међу учесницима, семинари су оријентисани на проширивање, продубљивање, усавршавање и иновирање знања и компетенција наставника што је претпоставка савременог образовања и успешног остваривања реформских захтева. С обзиром на улогу и значај коју данас семинари имају у процесу професионалног развоја и стручног усавршавања наставника, у раду су теоријско-емпиријским приступом истражене дидактичке особености актуелних семинара које похађају наставници. Резултати истраживања су показали да у нашој образовној пракси доминирају формативни и циклусни семинари као и да наставници показују све веће интересовање за *online* семинаре. Специфичан друштвено-политички контекст једне од истраживаних локација утицао је на различитост ставова у погледу заступљености појединих врста семинара. Инструктивни семинари нису својствени пракси

Школске управе Косовске Митровице чији наставници, с друге стране, чешће похађају циклусне (викенд) семинаре.

Анализа рефлексија наставника о осталим особеностима семинара показује висок ниво свести наставника о улози и значају семинара, али и низ специфичних вредности и мањкавости. Међу вредностима семинара наставници истичу знања и компетенције које стучу, али и размену искустава међу учесницима и прилику за повезивање односно међусобну сарадњу. Мањкавости актуеланих семинара наставници виде: у ниској апликативној вредности стечених знања и развијених компетенција; одсуству континуитета и програмској неусаглашености у области доступних семинара стручног усавршавања; недовољној информисаности у овој области; доступности и економичности као најчешћим критеријумима при избору семинара.

Имајући у виду научно-теоријски концепт, али и утврђене резултате као основне педагошке импликације рада можемо истаћи: (1) неопходност стручне помоћи и подршке у процесу оснаживања наставника за квалитетнији избор и реализацију стручног усавршавања и (2) квалитативно измењен приступ у креирању образовне политике у области стручног усавршавања у којој би основни импут за дефинисање и избор програма стручног усавршавања чиниле реалне образовне потребе наставника и непосредна наставна пракса.

Литература

- Анђелковић, А. (2017). Професионални развој у образовању: педагошки концепт наставника и изазови школске праксе. Врање: Педагошки факултет.
- Антонијевић, Р., Тадић, А., Николић, Н. (2016). Наставникова перцепција вредновања ефеката семинара стручног усавршавања. *Андрогошке студије*, II, 95–110.
- Bubb, S., Earley, P. (2007). *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Paul Chapman.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–45.
- Garcia, R., & Huseman, J. (2009). *Alternative certification programs: Meeting the demand for effective teachers*. Washington: National Center for Policy Analysis.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Easton, L., (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755–59.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archive*, 13(10), Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *The Journal of Human Resources*, 34(1), 50–79.

- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2009). *Evaluating training programs*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Liodaki, N., & Karalis, T. (2016). Motives and Barriers of Adult Learners in Initial Vocational Schools in Greece: Training and Practice-*Journal od Educational Sciences*, 14 (1–2), 49–64.
- Louise, S., Harris, A., Handscomb, G. (2012). Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research. *National College for School Leadership*, 1–12.
- Milić, S., Jelić, M. (2013). Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika. *NASTAVNIČKA PROFESIJA ZA 21. VEK: Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE*. (Ured): Vlasta Vizek Vidović, Zoran Velkovski, 55–64. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Miller, J. W., McKenna, M. C., McKenna, B. A. (1998). A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 165–176.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>.
- Opfer, V., Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3–24.
- Пешикан, А., Антић, С. и Маринковић С. (2010). *Анализа концепције стручног усавршавања наставника у Србији: прокламовани и скривени ниво* Retrieved from <http://www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf>.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*. „Sl. glasniku RS“, br. 81/2017 i 48/2018.
- Симеуновић, М. (2012). Професионални развој наставника. *Теника и информатика у образовању*. Чачак: Технички факултет.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Timperley, H., Wilson, A., Barr, H., Fung, I. (2008). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education and University of Auckland.
- Hargreaves, D. (2011). *Leading a self-improving school system*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Marija M. Jovanović
Vesna Lj. Minić

SEMINAR AS A DIDACTICS FORM OF TEACHER TRAINING

Summary: Basing itself on the selection of key knowledge, interaction, exchange of experiences, teamwork and intensive communication between the seminar leader or tutor and the trainees, seminar is the most widespread form of teacher training. Given the role and importance of seminars today, the paper aims to explore the didactic characteristics of current seminars attended by teachers by using a theoretical and empirical approach. In order to ensure a high level of sample representativeness, the survey included teachers who attended at least five or more seminars in the last five years. The results of past surveys show that formative and cyclical seminars dominate our educational practice and that teachers show increasing interest in online seminars. Besides the knowledge and competences they acquire at the seminars, teachers also believe that they are beneficial due to the exchange of experiences among the participants and the opportunity for networking and collaboration.

Key words: seminar, teaching, teacher training, knowledge, competences.

marija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs
minic.vesna@gmail.com