

ТМ	Г. XXXVI	Бр. 1	Стр. 255-276	Ниш	јануар - март	2012.
----	----------	-------	--------------	-----	---------------	-------

UDK 371.13:374.7(497.11-15)

Оригинални научни рад
Примљено: 17.08.2010.

Данијела Василијевић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет
Ужице

ИНДИВИДУАЛНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗАПАДНЕ СРБИЈЕ *

Апстракт

У раду се говори о значају усавршавања појединца, о важности и нужности образовања одраслих, о значају личног самообразовања – индивидуалног усавршавања наставника. У том смислу се помињу европски стандарди и тенденције, али и национална стратегија образовања одраслих.

Иако је назначен знатан број радова који се односе на различите аспекте усавршавања наставника, ипак ваља истаћи да се индивидуалном усавршавању недовољно поклања научно-истраживачка пажња. У циљу актуализације проблема и утврђивања стварног стања испитани су ставови 470 наставника Западне Србије, уз настојање да се индивидуално усавршавање наставника доведе у везу са личној мотивацијом, самопроценом способности, школским окружењем, областима самосталног усавршавања.

Кључне речи: образовање одраслих, усавршавање наставника, индивидуално усавршавање

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Идеја сталног образовања и усавршавања заокупљала је пажњу многих теоретичара и практичара и постала основна одредница многих стратешких докумената о образовању одраслих у национал-

d.vasiljevic@sbb.rs

* Рад је настао у оквиру пројекта “Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом”, бр. 149054, који финансира Министарство за науку и заштиту животне средине Републике Србије.

ним и интернационалним оквирима: *Хамбуришка декларација* о учењу одраслих из 1997. године под покровитељством UNESCO-а, *Меморандум непрекидног образовања* европских земаља, донет у Лисабону 2000. године, *Дакарски оквир образовња за све* из 2000. године, *Европски простор доживотног учења* 2001. год, верзија Болоњске декларације, донета у Берлину 2003. године итд. Очигледно није реч само о професионалној адаптацији наставника на социоекономске, техничко-технолошке, научне, образовне промене, јер се наставник не може посматрати као објекат промена, као систем којим се управља. Он је, у теоријском смислу иницијатор, агенс научног, социјалног и образовног процеса. Зато у пракси мора бити способан и мотивисан за самообразовање током живота, и да перманентно ради на самоостваривању и развоју властитих професионалних компетенција. Акцент је на индивидуалном усавршавању које није, нити може бити изолована делатност појединца, потпуно одвојена активност од других облика усавршавања. Индивидуално усавршавање наставника је посебан облик повезан са другим облицима усавршавања, као што су: последипломске студије, научни скупови, стручна предавања, трибине, симпозијуми, конгреси, конференције, семинари, курсеви, радионице, хоспитовања, стручни састанци, дискусије, менторски рад, консултације, студијска путовања, стручне екскурзије, студијска размена, дописна настава, учење на даљину. Ови облици усавршавања су подстицаји за даље планирање и остваривање индивидуалног усавршавања наставника, нарочито ако се пренесу на лични план, ако се ти вањски подстицаји временом преобразе у унутрашње подстицаје. Лична интересвања наставника, су један од одлучујућих фактора за избор садржаја и облика властитог професионалног развоја. И поред тога што је индивидуално усавршавање наставника важан чинилац његовог професионалног развоја, не треба га фаворизовати у односу на друге облике усавршавања, већ га треба функционално повезати с њима. Тек тада се може говорити о целомитом систему усавршавања.

Самоусавршавање наставника мора да се темељи на конструктивистичком приступу учењу, који су развијали Дјуј, Брунер и нарочито Жан Пијаже. Конструктивизам је, како каже М. Пешић (1989), епистемиолошко становиште, посебно карактеристично за Пијажеово схватање сазнања и учења, по коме сазнајне структуре и основне категорије знања (објект, простор, време) нису ни уређене, нити директан резултат искуства, већ су производ активне конструкције од стране субјекта. Пијаже каже да је развој стварни конструктиван процес, да је то конструкција структура, а не збирно гомилање знања. У складу са конструктивистичком теоријом, наставник који жели да се професионално развија, треба самостално да конструише своја знања, треба да структурише и унапређује своју сазнајну грађевину,

да мења неке њене елементе у складу са новим сазнањима. Нужно је да се индивидуално усавршавање темељи на овим теоријским поставкама. Ако је конструктивистички приступ темељна основа самосталном, активном учењу и развоју ученика, онда то мора још више да важи и за оне који усмеравају њихов рад.

Индивидуално усавршавање наставника је интегрални облик перманентног образовања. Засновано је на високом степену аутономног понашања и развоја осмишљавања, регулације и контроле властите активности наставника.

Наставник као и други стручњаци, у различитим друштвеним делатностима, није никад довољно професионално оспособљен, нити је то могуће једном за свагда постићи. У време брзих промена када једна другу сустижу и када знања брзо застаревају те их је потребно стално иновирати, учење, усавршавање постаје императив времена у коме живимо. У учећем друштву, школа, наставник који друге учи морају и сами да уче. Знање није само моћ, како је тврдио Бекон, већ је оно промена, како истиче А. Тофлер у своме гласовитом делу *Шок будућности*. Брзе промене постављају нове задатке пред образовни процес, школу и пред наставнике. Наставник још увек ради по прошлом, а не по будућем програму. Користи застарелу технологију коју индивидуалним стручним усавршавањем мора заменити новом и стално је иновирати.

Традиционалан приступ усавршавању наставника је превазиђен, зато што је запостављено самообразовање. То потврђују резултати већег броја истраживања међу којима и руског психолога Јакунина (Јакунин, 1998) спроведеног на узорку од 658 студената, будућих наставника. Резултати истраживања су показали да будући наставници нису довољно припремљени за самообразовање после завршетка основних студија. То се посебно односи на: способност увиђања проблема, способност предвиђања могућих резултата, критичко сагледавање проучаваних садржаја, ниво стваралаштва и самосталности. Зато је неопходно да студенти наставничких школа и факултета стичу неопходна знања, вештине и навике за самосталан рад. То се односи на оспособљавање за коришћење разноврсних извора знања и стратегија наставног рада.

Да би се боље и потпуније схватио појам *индивидуално* (лично) *усавршавање наставника* треба разјаснити појмове (сличности и дистинкције): самообразовање, самоусмеравајуће учење и самоусмеравајуће усавршавање.

Анализирајући бројне дефиниције појма *самообразовање* наших и страних аутора, професори Кулић и Деспотовић (2004) закључују да је самообразовање облик учења са нагласком на самоактивности одраслих и да су активности на самообразовању, у великој мери, подређене индивидуалним потребама и жељама одраслих.

Наши аутори издвајају два основна облика организације самообразовања. То су самостално самообразовање и усмерено самообразовање. Процес самосталног самообразовања подстиче појединца да трансформише своју позицију објекта у позицију субјекта, да постане планер, организатор и носилац свог професионалног развоја. Тиме се исказује степен његове зрелости и одговорности за оно што ради. Усмерено или вођено самообразовање је процес претежно самосталне активности наставника која се у извесној мери планира, усмерава, подстиче и контролише из спољашње средине.

Професор Савићевић (2007, 270) разматра однос самообразовања и самоусмеравајућег учења:

„Додирне тачке огледају се у наглашавању аутономности, одговорности за властити развој и за самостално учење, спремности за учење, континуитету и учењу, утицају учења на развој личности. Разлике постоје у филозофском гледању на учење, културним контекстима у којима су ове парадигме настале (самоусмеравано учење и самообразовање, примедба аутора), па и другачијем гледању на индивидуу и њен однос према учењу у андрагошким установама, па и на улогу наставника у процесу учења“.

Аналогно самоусмеравајућем учењу, можемо говорити и о самоусмеравајућем усавршавању наставника, које карактерише способност самоиницијативног, самосталног: дефинисања циљева и задатака личног усавршавања, одабира стручних садржаја изучавања, релевантних извора и њиховог начина третирања, као и евалуација властитог рада. То је перманентна, развијајућа, самостална образовна активност која захтева висок степен интелектуалне самосталности, али и критичности, самокритичности, свести и самосвести. У том контексту ћемо третирати и појам индивидуалног усавршавања наставника. *То је свесна самоиницијативна, саморегулативна, систематизована, целовита, динамична, континуирана, развијајућа делатност наставника над самим собом са високим степеном властите аутономије у планирању, интенционалности, организацији, реализацији и евалуацији стручног усавршавања у циљу унапређивања индивидуалних професионалних компетенција (знања, умења и навика).*

Најчешћи видови индивидуалног усавршавања наставника су: проучавање наше и стране литературе (учбеници, приручници, монографије, енциклопедије, магистарске и докторске тезе...), рад на стручној периодици, интернет претрага, приправнички рад, консултативне активности (с компетентним стручњацима, школским саветницима, психолошко-педагошком службом школе, колегама и сл.), истраживачки рад (акциона истраживања). Примена ових форми усавршавања наставника, сама по себи, не имплицира квалитетну самоусавршавајућу делатност. Ефикасност самосталног усавршавања условљена је степеном самообразовних способности, умењем: проналажења стручне литературе; навикама да се користи стручном литературом и периодиком; способношћу дефинисања проблема, плани-

рања, организације и реализације оперативног и перспективног индивидуалног усавршавања; контролисања и проверавања резултата самоусавршавања; самокритичног расуђивања; теоријског промишљања и каузалног (двосмерног) повезивања теорије и праксе...

Резултати истраживања великог броја страних аутора о развијености самообразовних способности наставника су аларматни. Ниво самообразовних способности наставника је низак, а интересовања за додатно и даље изучавање педагошко-психолошке литературе је мало. Наставници свој рад заснивају искључиво на консултовању методичких уџбеника и ужестручне периодике. Налази показују да већина младих наставника са радним искуством до пет година не показују никакве истраживачке склоности, да немају одабране области које би посебно изучавали. Њихово усавршавање се окончава завршетком основних студија, а након тога баве се искључиво практичном васпитнообразовном активношћу. Научноистраживачки рад је готово невидљив, занемарен.

Тек крајем XX и почетком XXI века се, у водећим земљама Европе, актуализије проблем припреме студената, будућих наставника за самообразовну делатност. У фокусу интересовања истраживача (научних радника) били су разноврсни проблеми од припремања до готовости, спремности студената, будућих учитеља за самообразовање током радног века.

На ефекте самоусмеравајућег усавршавања наставника утичу различити фактори, а нарочито: личне компетенције наставника, радно искуство, социоекономске околности, културни миље, медији, спремност за учење, когнитивни, афективни и конативни профил наставника и слично.

Лично усавршавање наставника одређено је и мотивима појединца. Они могу бити сазнајне или материјалне природе, могу бити мотивисани жељом за усавршавањем, самоактуализацијом, самопоштовањем, уважавањем, некада задовољством због успеха, жељом за бољим квалитетом живота, жељом за променом, потребом контакта са другим особама, дружењем, наградама, похвалама... Генерално узев, мотивација за учење/самообразовање може бити: унутрашња, (интризична), и спољашња, (екстризична). Унутрашњу мотивацију карактерише жеља за откривањем непознатог и мање познатог, истраживачка радозналост, радост открића, стваралачке побуде, свест и самосвест, док спољашњу мотивацију одликује жеља за уважавањем, самољубљем, помоћи другима, прагматизам, потреба за наградом, похвалом, признањима, такмичењем и слично.

Познати представник хуманистичке теорије А. Маслов (Maslov) (1982), а и протагонисти еманципаторског васпитања Р. Винкел (Winkel) (1994) и В. Шулц (Šulc) (1994) истицали су да је главни задатак школе да помогне ученицима да се формирају као аутономне личности, критичне према окружењу и самоме себи. Тај захтев је у

основи и неких других савремених педагошких концепција. А познато је да аутономна личност може бити само онај појединац који самостално учи и сам развија властиту личност. Колико је то важно за ученике, још више важи за наставнике. У савременој школи постоје две врсте ученика, а то су ђаци и наставници, и једни и други треба највише самостално да уче, раде, да конструишу своја знања и у извесној мери конструишу и сами себе. Самостално индивидуално усавршавање мора бити утемељено и на овим хуманистичким и еманципаторским теоријама и концепцијама.

Самостално усавршавање наставника најчешће, али не и увек, заснива се на унутрашњим мотивационим факторима. Важна је снага, мотив и степен развијености самообразовних компетенција.

Многи страни аутори су, како на теоријском, тако и на емпиријском нивоу, разматрали су релационе односе мотива и учења – самоучења одраслих: Кид (Kidd) (1967), Суходолски (Suchodolski) (1976), Хилејц (Hollage) (2000) и други. Овом проблематиком код нас су се врло бавили: Савићевић (1989), Булаић (1990), Деспотовић (2000, 2001), Кулић (2001) и други. Међуодносима мотивације и стручног усавршавања наставника бавили су се: Станојловић (1977), Сузић (2000), Стаматовић (2006).

Већина ових истраживања указују на значај снаге и врсте мотива наставника за сопствено усавршавање. Тако, на пример, Станојловић (1977) је установио да већину наставника на усавршавање опредељује мотив помоћи ученицима. Сузић (2000) актуализује питање обуке наставника и указује на значај ефикасности модела обуке наставника као снажних мотивационих чинилаца његовог усавршавања. Јелена Стаматовић (2006, 193), у закључцима свога рада посебно издваја значај педагошке службе, тачније школског педагога као „највећег промотера стручног усавршавања наставника у школи“.

Поред мотивације, наши истраживачи су се на теоријском и на емпиријском нивоу, бавили и другим аспектима усавршавања наставника. На карактер, значај и нужност професионалног усавршавања наставника указују: Мушановић (1987), Влаховић (2002), а на неопходност перманентног усавршавања и самообразовања: Филиповић (1992), Кулић (2000), Пејић (2003), Боритко (Boritko) (2005) и други. Проблемом међусобне повезаности иновирања васпитно-образовног рада и усавршавања наставника бавило се више аутора: Влаховић (1983), Алибабић (1987), Сузић (2008), Стаматовић (2008). Системи, модели и облици стручног усавршавања наставника били су у фокусу интересовања многих наших аутора: Зиндовић-Вукадиновић, Шефер (Zindović-Vukadinović and Šefer) (1991), Лакета (2006, 2008), Василијевић (2006, 2008), Николић (2008), Бојовић (2008). Д. Бјекић (1999) је разрадила модел-програм комплексног и диференцираног карактера, којим се може значајно утицати на усавршавање наставника у школи.

Може се, укратко, констатовати да се наши аутори нису значајније бавили индивидуалним усавршавањем наставника, и да овај облик није довољно био у фокусу њихових интересовања.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

Теоријско проучавање проблема истраживања усмерило је нашу пажњу на истраживање проблема индивидуалног усавршавања наставника. Циљ теме је био да се истраже ставови и мишљења наставника западне Србије о њиховом индивидуалном усавршавању ради утврђивања ефикаснијег модела реализације овог облика усавршавања који би се темељио и на критичко-еманципаторском положају наставника као самосталне, саморазвијајуће личности.

Из постављеног циља, као логична, произашло је пет задатка истраживања којима је тражено да се утврде: (1) Мотиви индивидуалног стручног усавршавања; (2) Оспособљеност наставника за стално индивидуално усавршавање; (3) Утицај школске средине на индивидуално усавршавање; (4) Области индивидуалног усавршавања; (5) утицај независних варијабли (стручна спрема и пол наставника) на резултате истраживања.

Из постављене главне хипотезе, којом смо претпоставили да постоји значајна статистичка разлика у ставовима наставника Западне Србије о оцени сопственог индивидуалног усавршавања, као облика професионалног развоја, изведене је пет помоћних хипотеза, које су функционално повезане са помоћним задацима истраживања: 1) Постоји значајна статистичка разлика у ставовима наставника Западне Србије о мотивима индивидуалног усавршавања. Претпостављамо да је индивидуално усавршавање наставника претежно мотивисано личним потребама, материјалним разлозима, напредовањем у служби и страхом од губитка посла; 2) Постоји значајна статистичка разлика у ставовима наставника Западне Србије о самооспособљености за индивидуално усавршавање. Наставници имају високу самопроцену властите оспособљености за индивидуално усавршавање; 3) Постоји значајна статистичка разлика у ставовима наставника Западне Србије о утицају школског окружења на њихово индивидуално усавршавање. Школско окружење недовољно стимулише индивидуално усавршавање наставника; 4) Постоји значајна статистичка разлика у ставовима наставника Западне Србије о доминантној области индивидуалног усавршавања. Очекује се да ће доминантна стручна област индивидуалног усавршавања наставника бити методика. 5) Очекујемо да варијабле стручна спрема и пол наставника, неће утицати на крајње резултате истраживања, тј. да неће постојати значајна статистичка разлика у погледу ставова наставника Западне Србије везаних за мотиве, оспособљеност наставника, утицај школске средине и области индивидуалног усавршавања наставника.

У истраживању је коришћена дескриптивна научно-истраживачка метода. Прикупљање података је засновано на техници скалирања, а основни инструмент истраживања представљала је петостепена Ликертова скала судова. На основу датих тврдњи (судова) наставници су се опредељивали за један од понуђених одговора: *у потпуности се слажем (5), углавном се слежем (4), неодлучан сам (3), углавном се не слажем (2), уопште се не слажем (1)*. Испитивањем ставова наставника о њиховом индивидуалном усавршавању желели смо начинити први корак у истраживању ове врло важне проблематике и сазнати од главних актера – наставника, каквог је карактера њихово усавршавање. Садржај инструмента се ослања на постављене задатке истраживања.

У независне варијабле истраживања, које су и одредиле структуру узорка, сврстани су: стручна спрема наставника (средња, виша, висока) и пол испитаника (мушки, женски). Зависне варијабле представљају ставови наставника о: индивидуалном облику усавршавања (*примарна зависна варијабла*); мотивима индивидуалног усавршавања наставника; самопроцени способности наставника за индивидуално усавршавање; утицају школског окружења на индивидуално усавршавање наставника; доминантној области интересовања за стручно усавршавање наставника.

Узорком је обухваћено 470 наставника из пет округа Западне Србије. Узорак је био стратификованог, једноставно-случајног карактера. Комбиновањем намерног (стратификованог) и ненамерног (једноставно-случајног) узорка допринели смо његовој већој поузданости и да по основним обележјима личи на основни скуп (популацију) из којег је изведен (узет). Добијени резултати су обрађени применом SPSS софтверског пакета. Тестирање постављених хипотеза извршено је применом Хи-квадрат теста.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Мотиви индивидуалног усавршавања наставника

Истраживање је показало да је индивидуално усавршавање наставника Западне Србије у знатној мери мотивисано: а) личним потребама и жељом за професионалним развојем, б) разлозима материјалне природе, в) потребом напредовања у служби и г) страхом од губитка посла.

Од свих наведених мотива на првом месту су личне потребе и жеља наставника за професионалним развојем, 96,3% наставника овај мотив сматра доминантним мотивом у свом индивидуалном усавршавању. Међутим, знатан број наставника указује на значај и других мотива, као што су материјална добит, напредовање у служби и страх од губитка посла. Тако је напредовање у служби битан

подстицај за 69,7% наставника, материјална корист за 65,1% наставника и страх од губитка посла за 56,2% наставника (Табела 1).

Табела 1. Мотиви и индивидуално усавршавање наставника

Врста мотива	уопште се не слежем		углавном се не слажем		неодлучан сам		углавном се слажем		у потпуности се слежем	
	не слежем	не слажем	не слежем	не слажем	сам	не одлучан	се слажем	не слажем	се слежем	не слежем
а)	/	/	/	/	3,7%		18,1%		78,2%	
б)	6,3%	9,4%	19,2%	34,9%	19,2%		34,9%		30,2%	
в)	5,2%	8,7%	16,4%	31,4%	16,4%		31,4%		38,3%	
г)	12,6%	13,7%	17,5%	25,3%	17,5%		25,3%		30,9%	

Између ставова наставника различитих округа Западне Србије није утврђена значајна статистичка разлика ни на једном нивоу значајности, осим ставова произишлих из страха за губитком посла.

Страх од губитка посла није подједнако раширен и интензиван у свим окрузима Западне Србије (Табела 1.1).

Интересантно је да за губитак посла највише страхују наставници Мачванског округа (78,6%) највише страхују од губитка посла, затим наставници Моравичког округа (64,1%) и Колубарског округа (63%), потом наставници Рашког округа (49,3%) и на крају наставници Златиборског округа 43%. Страх од губитка посла и индивидуално усавршавање најмање доводе у међусобну везу наставници са подручја Златиборског округа (41,3%), следе наставници Рашког округа (35,2%), Моравичког (17,5%) и Колубарског округа (17,2%), и на крају, наставници Мачванског округа (7,1%). Највише неопредељених наставника је из Колубарског (19,8%), а најмање из Мачванског округа (14,31%) ($\chi^2=45.482$ $df=16$ $p<0.001$).

Табела 1.1. Окрузи Западне Србије и мотивација за индивидуално усавршавање наставника

Мотиви/Степен процене	Окрузи Западне Србије					χ^2	df
	Златиборски	Моравички	Рашки	Мачвански	Колубарски		
Страх од губитка посла	у потпуности се слажем	26	36	24	12	42	45.482 16
	углавном се слажем	21,5%	31,6%	33,8%	42,9%	36,3%	
	неодлучан сам	26	37	11	10	31	
	углавном се не слажем	21,5%	32,5%	15,5%	35,7%	26,7%	
	уопште се не слежем	19	21	11	4	23	
Страх од губитка посла	уопште се не слежем	15,7%	18,4%	15,5%	14,3%	19,8%	
	уопште се не слежем	27	13	8	0	13	
	уопште се не слежем	22,3%	11,4%	11,3%	0 %	11,2%	
	уопште се не слежем	23	7	17	2	7	
	уопште се не слежем	19 %	6,1%	23,9%	7,1 %	6 %	

Израчунате вредности X^2 теста показују да нема значајне статистичке разлике у проценама наставника различитог степена стручне спреме ($X^2=3.962$ $df=8$ $p=0.861$) и различитог пола ($X^2=7.130$ $df=4$ $p=0.129$) о утицају мотива на индивидуално усавршавање наставника.

Самопроцена способности индивидуалног усавршавања наставника

Утврђено је да наставници Западне Србије, гледано у целини, имају изразито позитивне ставове о достигнутом нивоу развоја властитих способности значајних за индивидуално усавршавање. Велика већина наставника истиче своје способности које долазе до изражаја током индивидуалног усавршавања и осећа се способним да: а) планира свој професионални развој (75,6%), б) планира и организује наставни рад у складу са најновијим стручним достигнућима (81%), в) на најбољи начин користи стручну литературу и периодику (82,2%), г) примењује најновије педагошке огледе описане у стручној литератури (67,7%), д) конкретизује и дефинише предмет својих интересовања (71,5%), ђ) прати, контролише и вреднује ефекте свог самообразовања (71,6%).

Такође, утврђено је да незнатан број наставника има негативан став према достигнутом нивоу властитих способности и да има наставника који се нису изјаснили. Како се може видети из *Табеле 2*, највише наставника је испољавало свој неутралан став (око петине) према својој оспособљености за примену најновијих педагошких огледа описаних у стручној литератури (25%), за конкретизацију и дефинисање предмета интересовања (22,9%) и контролу и вредновање ефеката свог самообразовања (20,9%)

Табела 2. Самопроцена способности индивидуалног усавршавања

Способности	уопште се не слежем	углавном се не слажем	неодлучан сам	углавном се слажем	у потпуности се слежем
<i>а)</i>	2,2%	7,6%	14,6%	37,7%	37,9%
<i>б)</i>	0,9%	4,5%	13,6%	47,2%	33,8%
<i>в)</i>	0,7%	2,5%	14,6%	48,5%	33,7%
<i>г)</i>	1,4%	5,9%	25%	44,4%	23,3%
<i>д)</i>	1,3%	4,3%	22,9%	46,3%	25,2%
<i>ђ)</i>	1,3%	6,3%	20,9%	44,2%	27,4%

Занимљиво је како наставници различитих округа процењују оспособљеност за самостално усавршавање. Исказ: „Наставници су оспособљени да у току самосталног усавршавања лично планирају своје самообразовање“, различито су оценили наставници различитих округа (Табела 2.1).

Табела 2.1. Окрузи Западне Србије и самопроцена способности индивидуалног усавршавања наставника

Способности /Степен процене	Окрузи Западне Србије					X ²	df
	Злати- борски	Мора- вички	Рашки	Ма- чвански	Колу- барски		
Лично планирање самообразовања	употпуности	55	34	37	12	33	40.305 16
	се слажем	45,5%	30,4%	51,4 %	42,9%	28,2%	
	углавном се	41	38	19	9	63	
	слажем	33,9%	33,9%	26,4%	32,1%	53,8%	
	неодлучан	13	24	11	6	11	
	сам	10,7%	21,4%	15,3%	21,4%	9,4 %	
	углавном се	7	15	4	1	7	
	не слажем	5,8 %	13,4%	5,6%	3,6 %	6 %	
	уопште се не	5	1	1	0	3	
	слежем	4,1 %	0,9%	1,4%	0 %	2,6%	

Нешто изнад четири петине наставника Колубарског округа или 82% сматра да су наставници оспособљени да самостално планирају своје самообразовање. Сличан став имају наставници Златиборског округа (79,4%), потом наставници Рашког округа (77,8%), па наставници Мачванског округа (75%) и нешто више од три петине наставника Моравичког округа или (64,3%). Разлика у ставовима је значајна на нивоу 0,001 значајности ($X^2=40.305$ df= 16).

Најмање негативних ставова о оспособљености наставника за самостално планирање личног самообразовања имају наставници Мачванског округа (3,6%), док су најкритичнији у оцени били наставници Моравичког округа (14,3%). Највише наставника (око једне петине) са неутралним ставовима је у Моравичком (21,4%) и Мачванском округу (21,4%).

Значајна статистичка разлика ($X^2=26.952$ df= 16) је пронађена на нивоу 0,05 значајности, у оцени оспособљености за ефикасну употребу стручне литературе и периодике (Табела 2.2).

Табела 2.2. Окрузи Западне Србије и самопроцена способности индивидуалног усавршавања наставника

Способности /Степен процене		Окрузи Западне Србије					X ²	df
		Злати-борски	Моравички	Рашки	Мачвански	Колубарски		
Самостално и ефикасно коришћење стручне литературе и периодике	у потпуности се слажем	45	28	28	8	41	26.952	16
	углавном се слажем	37,2%	25 %	38,9 %	29,6%	35 %		
	неодлучан	60	51	40	14	54		
	сам	49,6%	45,5%	55,6%	51,9%	46,2%		
	углавном се не слажем	12	29	3	5	16		
	уопште се не слажем	9,9 %	25,9%	4,2 %	18,6%	13,7%		
	уопште се не слажем	2	3	1	0	5		
	уопште се не слажем	1,7 %	2,7 %	1,4%	0%	4,3%		
	уопште се не слажем	2	1	0	0	1		
	уопште се не слажем	1,7 %	0,9%	0%	0 %	0,96%		

Највишу самопроцену оспособљености за самосталну и ефикасну употребу стручне литературе и периодике дали су наставници Рашког округа; чак 94,5% испитаних има позитиван став; после њих следе наставници Златиборског округа 86,8%. У тој процени су готово изједначени наставници Мачванског (81,5%) и Колубарског округа (81,2%); следе наставници Моравичког округа (70,5%).

Неутралан став има 18,6% наставника Мачванског округа, 13,7% наставника Колубарског округа, док су најнеутралнији били наставници Моравског округа (25,9%).

Ставови наставника Златиборског, Моравичког, Рашког, Мачванског и Колубарског округа се статистички разликују ($X^2=30.862$ $df=16$ $p<0,01$) и у погледу процене оспособљености наставника за контролу и вредновање ефикасности свог самообразовања (Табела 2.3).

Табела 2.3. Окрузи Западне Србије и самопроцена способности индивидуалног усавршавања наставника

Способности /Степен процене		Окрузи Западне Србије					X ²	df
		Злати-борски	Моравички	Рашки	Мачвански	Колубарски		
Контрола и вредновање ефикасности самообразовања	у потпуности се слажем	35	22	30	9	26	30.862	16
	углавном се слажем	28,9%	19,5%	41,7%	33,3%	22,2%		
	неодлучан	59	51	31	10	47		
	сам	48,8%	45,1%	43,1%	37 %	40,2%		
	углавном се не слажем	16	33	8	6	32		
	уопште се не слажем	13,2%	29,2%	11,1%	22,2%	27,4%		
	уопште се не слажем	8	7	3	2	8		
	уопште се не слажем	6,6 %	6,2 %	4,2%	7,4%	6,8%		
	уопште се не слажем	3	0	0	0	4		
	уопште се не слажем	2,5 %	0%	0%	0 %	3,4%		

У том смислу највише позитивних оцена дали су наставници Рашког округа (84,8%), следе наставници Златиборског округа – 77,7%, па Мачванског округа – 70,3%, док су наставници Моравичког округа – 64,6% и Колубарског округа – 62,4% поприлично уједначени у позитивним ставовима.

Најкритичнији су се показали наставници Колубарског (10,2%) и Златиборског округа (9,1%), док су наставници Моравичког (29,2%) и Колубарског округа (27,4%) били неодлучнији у односу на наставнике Мачванског (22,2%), Златиборског (13,2%) и Рашког округа (11,1%).

Између ставова наставника из различитих округа, о оспособљености за планирање и осмишљавање наставе у складу са најновијим стручним сазнањима, оспособљености да конкретизују и ограничавају предмет својих интересовања и примене најновијих педагошких огледа описаних у стручној литератури, нема значајне статистичке разлике.

Израчунате вредности Хи-квадрат теста указују на непостојање статистичке значајности, ни на једном нивоу, у процени способности индивидуалног усавршавања наставника различитог степена стручне спреме ($X^2=7.239$ $df=8$ $p=0.511$) и различитог пола ($X^2=5.610$ $df=4$ $p=0.230$). Ставови наставника и наставница средње, више и високе стручне спреме, о процени њихове оспособљености за самостално усавршавање, се међусобно не разликују ни у једној од посматраних категорија.

Школско окружење и индивидуално усавршавање наставника

Иако је индивидуално усавршавање наставника облик усавршавајуће делатности са највећим степеном аутономности у односу на друге облике усавршавања, не може се посматрати изоловано. На њега утиче читав систем фактора, а нас је посебно интересовало да ли школско окружење подстиче и вреднује ове индивидуалне активности усавршавања, занимало нас је: а) да ли школа пружа повољне услове за индивидуално усавршавање наставника; б) да ли директор школе стимулише индивидуално усавршавање наставника; в) шта на том плану ради педагошко-психолошка служба и да ли посебно вреднује индивидуално усавршавање наставника; г) да ли се школска библиотека непрестано обогаћује новом стручном литературом (Табела 3).

Табела 3. Школско окружење и индивидуално усавршавање наставника

Школско окружење	уопште се не слежем	углавном се не слажем	неодлучан сам	углавном се слажем	у потпуности се слежем
а)	7,3%	16,3%	34,7%	28,9%	12,8%
б)	13,5%	17,9%	27,8%	25,1%	15,7%
в)	14,6%	17,6%	28,5%	24,5%	14,8%
г)	11%	22,5%	28,9%	26%	11,5%

Резултати истраживања недвосмислено показују да школско окружење мало, а најчешће недовољно подстиче и битније не помаже индивидуално усавршавање наставника. Стиче се утисак да су наставници по том питању изневерени и поприлично дезоријентисани и збуњени, али и неуобичајено подељени на оне који имају позитивне, оне који имају негативне и оне који имају неутралне ставове, што се најбоље може сагледати из Табеле 3. Из ње се јасно види да о школи која пружа повољне услове за индивидуално усавршавање наставника позитиван став има само две петине испитаних или 47,1% (12,8% има изразито позитиван став или 28,9% углавном позитиван став). Нешто мање наставника или 34,7% је изразило неутралан став, док су остали, нешто више од једне петине или 23,6%, заузели негативан став.

Што се директора школе тиче, као главног чиниоца и покретача унапређивања васпитно-образовног рада чији је задатак и професионална обавеза да стимулише и вреднује сваки вид усавршавања наставника, па и индивидуално усавршавање, тешко да може добити прелазну оцену наставника. О директору школе, у погледу пружања помоћи индивидуалног усавршавања наставника, позитиван став има само две петине или 40,8% наставника, неутралан 27,8% наставника, а негативан између једне и две петине или 31,2% наставника. Слична је и процена ангажовања педагошко-психолошке службе; скоро да је могуће ставити знак једнакости између утицаја свих назначених чинилаца на индивидуално усавршавање наставника. Очигледно је да близу две петине наставника или 39,3% има позитиван став према педагошко-психолошкој служби, између једне и две петине или 28,5% неутралан и између једне и две петине или 32,2% негативан. Сматрамо да би се педагошко-психолошка служба школе морала озбиљно позабавити овим проблемом.

Може се, с правом, закључити да су добијени резултати прилично забрињавајући и да је ситуација још озбиљнија у погледу снабдевености постојећих школских библиотека стручном литературом. Према динамици обнављања стручног библиотечког фонда позитиван став има испод две петине или 37,5% наставника, неутралан између једне и две петине или 28,9% и негативан став између једне и две петине или 33,5% наставника.

Између ставова наставника различитих округа не постоји значајна статистичка разлика, изузев ставова према богаћењу и обнављању књижног фонда стручном литературом $\chi^2=27.149$ $df=16$ $p<0,05$ (Табела 3.1).

Табела 3.1. Окрузи Србије и школско окружење у функцији индивидуалног усавршавања наставника

	Школско окружење /Степен процене	Окрузи Западне Србије					χ^2	df
		Златиборски	Моравички	Рашки	Мачвански	Колубарски		
опремљеност школске библиотеке	у потпуности	13	16	4	3	17	27.149	16
	се слажем	10,7%	13,7%	5,6 %	10,7%	14,4%		
	углавном се слажем	47	22	22	6	23		
	неодлучан	38,5%	18,8%	30,6%	21,4%	19,5%		
	сам	32	40	16	11	33		
	углавном се не слажем	26,2%	34,2%	22,2%	39,3%	28 %		
	уопште се не слажем	21	27	18	4	32		
	слежем	17,2%	23,1%	25 %	14,3%	27,1%		
	уопште се не слежем	90	12	12	4	13		
	слежем	7,4 %	10,3%	16,7%	14,3%	11%		

Најбољу оцену опремљености школске библиотеке дали су наставници Златиборског округа. Њих 49,2%, се слаже са ставом да се школска библиотека непрестано обогаћује стручном литературом. Између једне и две петине или 36,2% наставника Рашког округа има исти став. Следе наставници Колубарског округа (33,9%), Моравичког округа (32,5%) и Мачванског округа (32,1%).

Најоштрији у оцени су наставници Рашког округа (41,7%), потом наставници Колубарског округа (38,1%), следе наставници Моравичког округа (33,4%), Мачванског округа (28,6%) и на крају наставници Златиборског округа. Једна петина ових наставника или 24,6% није задовољна опремљеношћу школске библиотеке.

Највише неутралних ставова наставника налазимо у Мачванском округу (39,3%). Добијене разлике значајне су на нивоу 0,05 значајности ($p=0,040$).

Занимљиво је да наставници истоветно процењују утицај школског окружења на индивидуално усавршавање наставника, без обзира на степен поседоване стручне спреме ($\chi^2=9.509$ $df=8$ $p=0.301$) испитаници се значајно не разликују у ставовима везаним за утицај школе, директора школе, психолошко-педагошке службе, библиотеке и библиотечког стручног ресурса на ток самосталног професионалног развоја наставника.

Статистичким путем је установљено да пол испитаника није утицао на процену утицаја школског окружења на индивидуално усавршавање наставника ($X^2=19.035$ $df=16$ $p=0.267$).

*Доминантна област
индивидуалног усавршавања наставника*

Истраживање показује да се индивидуално усавршавање наставника заснива на проучавању разноврсне педагошке и ужестручне литературе, а нарочито из области: а) педагогије, б) дидактике, в) методике, г) психологије, д) методологије и њ) уже струке. Најкорисније књиге, по мишљењу наставника, су из области: методике (90,3%), уже струке (83,8%), педагогије (83,3%), психологије (80,3%), дидактике (79,1%), методологије (76,5%). Овим је потврђена научно-истраживачка хипотеза да је доминантна област индивидуалног усавршавања наставника основних школа методика (Табела 4).

*Табела 4. Доминантна област
индивидуалног усавршавања наставника*

Област	уопште се углавном се		неодлучан сам	углавном у потпуности	
	не слежем	не слажем		се слажем	се слежем
<i>а)</i>	2,3%	2,7%	11,7%	45,8%	37,5%
<i>б)</i>	2%	3,6%	15,3%	41,7%	37,4%
<i>в)</i>	0,9%	1,8%	7%	35,7%	54,6%
<i>г)</i>	1,1%	3,4%	15,2%	46,4%	33,9%
<i>д)</i>	2,5%	4,5%	16,5%	45,6%	30,9%
<i>ђ)</i>	1,6%	4,7%	9,9%	28,9%	54,9%

Наставници запослени у различитим окрузима Западне Србије не разликују се у оцени методичке, психолошке, методолошке, уже стручне области професионалног усавршавања, као ни у оцени садржаја који се односе на савремену образовну технологију.

Разлике се уочавају у области педагогије и дидактике. Наставници Златиборског округа, 89,3%, позитивно оцењује значај педагошке литературе за индивидуално самоусавршавање. Њихово мишљење дели 86,1% наставника Рашког округа и приближно толико наставника Колубарског округа (85,3%).

У Мачванском округу највише је неодлучних наставника (25,9%). Нешто мањи проценат неопредељених наставника је у Моравичком (17%) и Колубарском округу (12,9%) - $X^2=26.158$ $df=16$ $p<0,05$. (Табела 4.1).

Табела 4.1. Окрузи Западне Србије и област индивидуалног усавршавања наставника

Област /Степен процене	Окрузи Западне Србије					χ^2	df		
	Злати- борски	Мора- вички	Рашки	Ма- чвански	Колу- барски				
Педагогија	у потпуности се слажем	43 35,2%	37 33%	34 47,2%	10 37%	44 37,9%	26.158 p=0.049	16	
	углавном се слажем	66 54,1%	48 42,9%	28 38,9%	10 37%	55 47,4%			
	неодлучан сам	6 4,9%	19 17%	5 6,9%	7 25,9%	15 12,9%			
	углавном се не слажем	3 2,5%	5 4,5%	3 4,2%	/	1 0%			0,9%
	уопште се не слежем	4 3,3%	3 2,7%	2 2,8%	/	1 0%			0,9%
	у потпуности се слажем	46 38%	29 25,9%	40 55,6%	11 39,3%	41 35,7%			
	углавном се слажем	55 45,5%	51 45,5%	22 30,6%	9 32,1%	51 44,3%			
	неодлучан сам	14 11,6%	24 21,4%	5 6,9%	8 28,6%	17 14,8%			
	углавном се не слажем	4 3,3%	5 4,5%	3 4,2%	/	4 0%			3,5%
	уопште се не слежем	2 1,7%	3 2,7%	2 2,8%	/	2 0%			1,7%
Дидактика	у потпуности се слажем	46 38%	29 25,9%	40 55,6%	11 39,3%	41 35,7%	27.148 p=0.040	16	
	углавном се слажем	55 45,5%	51 45,5%	22 30,6%	9 32,1%	51 44,3%			
	неодлучан сам	14 11,6%	24 21,4%	5 6,9%	8 28,6%	17 14,8%			
	углавном се не слажем	4 3,3%	5 4,5%	3 4,2%	/	4 0%			3,5%
	уопште се не слежем	2 1,7%	3 2,7%	2 2,8%	/	2 0%			1,7%

Улогу и значај дидактичке литературе за индивидуално усавршавање наставника, сматра веома релевантном преко четири петине наставника Рашког (86,2%), Златиборског (83,5%), Колубарског (80%). Највише неутралних ставова према овој педагошкој области имају наставници Мачванског (28,6%) и Моравичког округа (21,4%) - $\chi^2=27.148$ $df=16$ $p<0,05$.

Наставници различитог степена стручне спреме били су углашени у оцени корисности књига за индивидуално усавршавање наставника из области: дидактике, методике, методологије, уже струке. Разлике у оцени корисности стручне литературе из области педагогије и психологије код испитаника различитог степена стручне спреме, утврђене су статистичким путем израчунавањем χ^2 вредности (за област педагогије: $\chi^2=48.921$ $df=8$ $p<0,001$, за област психологије: $\chi^2=18.734$ $df=8$ $p<0,05$). Анализом добијених података утврђено је да наставници са шестим степеном стручне спреме (86,5%) сматрају да су најкорисније књиге за индивидуално усавршавање наставника књиге из области педагогије. Три петине или 80,5% високообразованих испитаника има исто мишљење. На по-

следњем месту су наставници са завршеном средњом школом – 72,8% ових испитаника има позитиван став, док нешто изнад једне четвртине се никако не слаже са тезом да су за индивидуално усавршавање наставника најкорисније књиге из области педагогије.

Другачији резултати су добијени у процени корисности литературе из области психологије. Најбољу оцену дали су наставници са завршеном средњом школом – 83,35. (више од половине или 58,3% у потпуности, 25% углавном) и факултетом – 83,5% (34,9% у потпуности, 48,6% углавном). Највећи проценат неизјашњених је са завршеном вишом школом.

Пол испитаника се може довести у везу са проценом корисности стручне литературе из области методике, психологије, уже струке. За остале области није пронађена значајна статистичка разлика ни на једном нивоу значајности. Више од половине припадница женског пола или 58,1% књиге из методике сматра најкориснијим за индивидуално усавршавање, док нешто испод две петине мушкараца или 37,3% има исто мишљење. И мушкарци и жене су високо оценили значај литературе из ове области, али су наставнице у тој оцени биле мање критичне. Процењујући корисност психолошке литературе за лично индивидуално усавршавање, наставнице су биле мање критичне од мушкараца. Око четири петине наставница дало је позитивну оцену (37% у потпуности, 46,5% углавном), док је три петине наставника-мушкараца са њима сагласно (само 17,6% у потпуности и 45,6% углавном). Чак једна четвртина испитаних припадника мушког пола се није изјаснило (26,5%), а једна десетина или 10,3% је дала негативну оцену. Израчуната χ^2 вредност 19.694 уз 4 степена слободe ($p < 0,001$) указује на значајну статистичку разлику у процени значаја стручне литературе из области уже струке за индивидуално усавршавање, код наставника различитог пола. Опет су бољу позитивну оцену дале испитанице – 85,3%, односно 56,1% у потпуности, 29,2% углавном. Мушкарци су били нешто критичнији у оцени. Од 13,9% испитаника мушког пола, 7,7% је имало изразито негативно мишљење о корисности стручне литературе из области уже струке за индивидуално усавршавање наставника.

Укратко се може констатовати следеће:

1. Индивидуално усавршавање наставника првенствено је одређено личном потребом и жељом наставника, али и спољашњим мотивима, као што су напредовање у служби, материјални разлози, страх од губитка посла. Утврђено је да се наставници различитих округа Западне Србије битније не разликују у оцени мотива индивидуалног усавршавања, осим када је реч о страху од губитка посла.

2. Наставници високо самопроцењују сопствене способности индивидуалног усавршавања. Највећом оценом вреднују способност самосталног планирања и осмишљавања наставних стратегија засно-

ваних на најмодернијим формама учења и развоја, затим долазе способности: самосталног и ефикасног коришћења стручне литературе и периодике, планирања личног самообразовања, конкретизације и дефинисања личног интересовања и примене најновијих педагошких огледа описаних у стручној литератури. Наставници различитих округа Западне Србије разликују се у погледу ставова о самопроцени способности индивидуалног усавршавања и то у домену: планирања сопственог професионалног развоја, начина коришћења стручне литературе и периодике, праћења, контроле и вредновања ефеката сопственог образовања;

3. Око две петине наставника сматра да школско окружење (директор школе, педагошко-психолошка служба) посебно вреднују и стимулишу индивидуално усавршавање, док је једна петина наставника задовољна динамиком обнављања стручног библиотечког фонда школе. Утврђено је да се наставници различитих округа Западне Србије битније разликују у оцени обнављања библиотечког фонда.

4. Најкорисније књиге за индивидуално усавршавање наставника, по оцени испитаника су из области методике, онда из области уже струке и педагогије. Разлике у ставовима наставника Западне Србије уочене су у домену значаја педагошке и дидактичке литературе за индивидуално усавршавање наставника.

5. Преко четири петине наставника има позитиван став према индивидуалном усавршавању наставника.

6. Пол и стручна спрема наставника нису значајније утицали на крајње резултате истраживања, изузев у сегменту доминантне области индивидуалног усавршавања наставника.

ЗАКЉУЧАК И ПРЕПОРУКЕ

На основу проучавања проблема усавршавања наставника, као дела перманентног образовања, самосталног учења, самоусавршавања, као и њихових релационих односа са аспекта рефлексije на индивидуално усавршавање наставника повезано са актуелним образовним тенденцијама, у Европи и код нас, дошли смо до следећих закључака и препорука:

1. индивидуално усавршавање наставника је битна, незаобилазна компонента њиховог перманентног усавршавања;
2. самостално усавршавање наставника се јавља и као узрок и као последица деловања брзих развојних промена у друштву, науци и техници као и других чинилаца професионалног развоја наставника;
3. стручно усавршавање треба да се темељи на конструктивистичким и хуманистичким и другим теоријама на којима се заснива и процес образовања ученика у школи;

4. с обзиром да је индивидуално усавршавање наставника облик самоусавршавајуће делатности, које је најмање заступљено у нашој пракси, нужно је:
- 1) квалитетније оспособљавати наставнике, кроз базичне, основне студије, за индивидуално усавршавање и истраживачки рад и континуирано праћење теоријских и емпиријских васпитно-образовних актуелности, код нас и у свету;
 - 2) обезбдити доступност свих видова индивидуалног усавршавања наставника путем разраде колективног система евалуације;
 - 3) сачинити стратегију подстицања, развоја, контроле и евалуације и стимулације квалитета индивидуалног усавршавања наставника.

ЛИТЕРАТУРА

- Alibabić, Šefika. 1994. *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.
- Andrilović, Vlado. 1979. *Samostalno učenje*. Zagreb: Birotehnika.
- Бјекић, Драгана. 1999. *Професионални развој наставника*. Ужице: Учитељски факултет.
- Boritko, Nikolaj Mihajlovič. 2005. Humanističke osnove tehnologizacije profesionalnog obrazovanja pedagoga. *Pedagogija* 60(2):201–11.
- Bruner, Džerom. 1976. Proces obrazovanja. *Pedagogija* 2–3:275–321.
- Czinszemihaly, Mihaly. 1982. *Learning, flow and happiness*. U Invitation to Life-long learning, edited by R. Gross, 167–87. New York: Fowllett.
- Erceg, Vladimir. 1979. *Nastavnik u savremenoj nastavi*. Sarajevo: Svjetlost.
- Filipović, Dragomir. 1992. Obrazovanje učitelja u kontekstu koncepcije o permanentnom obrazovanju. *Pedagogija* 3–4:125–32.
- Hollage, Jim et al. 2000. *Adult learning in England*. London: Institute for employment studies.
- Якунин, Валерий Александрович. 1998. *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Полиус.
- Kidd, Robbins J. 1967. *The implications of continuous learning*. Toronto: Gae.
- Kulić, Radivoje. 2000. Obrazovanje odraslih kao civilizacijska pojava. *Pedagogija* 38 (3–4): 228–32.
- Kulić, Radivoje i Miomir Despotović. 2004. *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Laketa, Novak. 2006. Jedan model usavršavanja nastavnika. U *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, priredili Šefika Alibabić i Aleksandra Pejatović, 187–96. Beograd: Filozofski fakultet i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Лакета, Новак, Крстивоје Шпијуновић и Данијела Василијевић. 2007. *Просветно-педагошка служба у Ужицу и стручно усавршавање наставника*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Makević, Sreten. 1981. Rad školskog pedagoga na profesionalnom usavršavanju nastavnika. *Nastava i vaspitanje* 2:307–15.
- Maslov, Abraham. 1982. *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Matijević, Milan. 1985. *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.

- Milijević, Svetozar. 1991. *Nastavnik u uslovima savremenih promjena*. Banja Luka: Pedagoška akademija u Banja Luci.
- Mrmak, Ilija. 1975. *Samoobrazovanje*. Beograd: Vojnoizdavački zavod.
- Mušanović, Marko. 1987. Ispitivanje potreba nastavnika za usavršavanjem. *Pedagogija* 4:476–81.
- Oljača, Milka. 1992. *Samoobrazovanje i samorazvoj odraslih*. Novi Sad: Institut za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.
- Пејић, Ратко. 2003. Допунско образовање и усавршавање наставника разредне наставе. У *Образовање и усавршавање учитеља*, приредили Крстивоје Шпијунковић и сар., 279–301. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Pešić, Mirjana. 1989. *Konstrukcija znanja u Pedagoškoj enciklopediji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prodanović, Tihomir. 1982. Problemi osposobljavanja nastavnika za sa savremeno permanentno profesionalno samoobrazovanje. *Nastava i vaspitanje* 3–4:697–711.
- Savićević, M. Dušan. 1989. *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Savićević, M. Dušan. 1992. *Priroda i karakteristike interesa u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Savićević, M. Dušan. 2006. *Andragoške ideje u međunarodnim okvirima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Društvo za obrazovanje odraslih.
- Savićević, M. Dušan. 2007. *Osobnosti učenja odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Stanojlović, Boro. 1977. Motivacija za stručnim usavršavanjem nastavnika. *Pedagogija* 3–4: 945–50.
- Стаматовић, Јелена. 2006. *Програми и облици стручног усавршавања наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Suchodolski, Bogdan. 1976. Education between being and having. *Prospects* 6(2):163–80.
- Suzić, Nenad. 2000. Kako motivisati nastavnike. *Pedagogija* 3–4:382–91.
- Šulc, Wolfgang. 1994. *Didaktika kao teorija obrazovanja. Didaktičke teorije*. Zagreb: Eduka.
- Vasilijević, Danijela. 2006. Usavršavanje nastavnika na daljinu. U *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, priredili Šefika Alibabić i Aleksandra Pejatović, 403–16. Beograd: Filozofski fakultet i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Вилотијевић, Младен. 1999. *Дидактика 2. Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет у Београду.
- Vlahović, Boško. 1983. Usavršavanje pedagoških kadrova u funkciji modernizacije tehnologije vaspitno-obrazovnog procesa. *Nastava i vaspitanje* 1–2:273–81.
- Vlahović, Boško. 2002. Pripremanje i usavršavanje nastavnika kod nas. *Pedagogija* 40(3):46–62.
- Winkel, Raphael. 1994. *Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. Didaktičke teorije*. Zagreb: Eduka.
- Zindović-Vukadinović Gordana and Jasmina Šefer. 1991. *Novi sistemi usavršavanja prosvetnog kadra*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Danijela Vasiljević, University of Kragujevac, Teachers Training Faculty, Užice

TEACHERS' INDIVIDUAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN WESTERN SERBIA

Abstract

The paper deals with the significance of the development of teachers as individuals, with the importance of life-long education of adults, and the necessity of personal self-education of teachers – their individual professional development. In that respect, European standards and tendencies are presented, accompanied by the national strategy of adult education.

Notwithstanding a significant number of papers focusing on different aspects of teacher training, insufficient scientific and research attention has been devoted to teachers' individual professional development. Aiming to bring this problem to attention, and to investigate the state of affairs in this area, a survey was conducted with 470 teachers from Western Serbia to elicit their attitudes and opinions, and to investigate how these are related to personal motivation, capability for self-assessment, the school environment, and different aspects of individual professional development.

Key words: life-long education, teacher development, individual teacher development.