

Оригинални научни рад  
удк: 37.091.12:005.963  
doi: 10.5937/zrffp52-37053

# КАРАКТЕРИСТИКЕ И ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ И СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА У ЗЕМЉАМА БАЛКАНА

Драгиша С. ВУЧИНИЋ<sup>1</sup>

Игор Р. ЂУРИЋ<sup>2</sup>

Александра М. АНДРИЋ<sup>3</sup>

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици  
Филозофски факултет  
Катедра за педагогију

---

<sup>1</sup> dragisa.vucinic@pr.ac.rs

<sup>2</sup> igor.djuric@pr.ac.rs

<sup>3</sup> aleksandra.andric@pr.ac.rs

Рад примљен: 19. 3. 2022.

Рад прихваћен: 30. 6. 2022.

## КАРАКТЕРИСТИКЕ И ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ И СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА У ЗЕМЉАМА БАЛКАНА<sup>4</sup>

*Кључне речи:*  
наставник;  
образовање;  
професионални  
развој;  
стручно  
усавршавање;  
образовни систем.

*Сажетак.* Опште је прихваћено становиште да квалитет наставе у значајној мери доприноси квалитету целокупног образовног процеса. Један од кључних чинилаца квалитета наставе јесте наставник, чије особине, улоге, стил наставног рада, али и професионални развој и усавршавање представљају увек актуелни предмет истраживања, не само у педагогији већ и у другим друштвеним и хуманистичким наукама. У овом раду представљене су карактеристике и проблеми професионалног и стручног усавршавања наставника у неколико земаља Балкана. Компаративно-критичком анализом упоређивани су програми стручног и професионалног усавршавања наставника у нашој земљи са програмима у Црној Гори, Северној Македонији, БиХ, Хрватској, Бугарској, Грчкој и Албанији. Циљ анализе био је да се утврде карактеристике поменутих програма, њихове међусобне сличности и разлике, као и евентуални проблеми у њиховој организацији и реализацији, што би помогло унапређивању програма професионалног и стручног усавршавања наставника у нашој земљи.

<sup>4</sup> Ово истраживање подржало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор бр. 451-03-68/2022-14/200184).

## Увод

Промене и изазови савременог друштва несумњиво утичу на организацију и квалитет наставног рада, на подручје образовања у целини, а уједно представљају нужност у области усавршавања наставног кадра. Проблеми образовања и усавршавања наставника представљају једно од кључних питања у реформским процесима земаља које настоје да унапреде сопствене образовне системе и прилагоде их потребама савременог друштва. Поред тога, сведоци смо периода у коме се функције и улоге наставника изненадно мењају и умножавају. Данас, у периоду пандемије ковида 19, на пример, дуго је организована настава на даљину (онлајн). У оваквим моделима наставе наставници су, поред представљања наставног градива, што захтева добро познавање рада на рачунару и интернету, били суочени и са различитим изазовима, у смислу припремања наставе, мотивације, комуникације, праћења активности ученика и слично. Како би успешно одговорили на поменуте, као и на многе друге изазове у процесу образовања, наставницима је неопходно континуирано усавршавање професионалних, односно стручних компетенција.

Према мишљењу неких аутора (Савићевић, 2000; Ђурић, 2017, стр. 23; Вучинић, 2018), наставник представља један од кључних чинилаца образовног процеса, као и сваког преображаја васпитања и образовања, те од његове припремљености, посвећености, степена мотивације и интелектуалне енергије зависи и успех реформе образовања. Да би образовање одговарало потребама наредних деценија, важно је непрестано побољшавати организацију, садржаје и методе образовања наставника. У одређеним ситуацијама неопходна су истраживања нових стратегија и концепција образовања. Потребе за осмишљавањем савременог концепта образовања и усавршавања наставника произилазе из различитих теоријских и емпиријских резултата истраживања, који се тичу значаја улоге наставника у савременој школи (Вучинић, 2018; Вучинић и Антонијевић, 2020). Наравно, подручја усавршавања наставника нису строго омеђена, али се данас, најчешће, у садржајима програма помињу циљеви и задаци

наставе, савремене методе наставе и учења, иновације у настави, информациона технологија, медијска педагогија, образовање за мир, толеранцију и демократију, као и програми усмерени на развијање мотивације и интересовања ученика, развој социјалне интелигенције и слично.

### *Терминолошко и појмовно одређење професионалној и стручној усавршавања наставника*

Професионални развој наставника данас се посматра као континуиран, отворен и динамичан процес који се протеже кроз све фазе професионалне каријере наставника (Ђурић, 2017, стр. 42). Најважнија функција професионалног развоја наставника је мењање себе ради ефективнијег мењања свог рада и позитивних ефеката у наставном и образовном процесу (Грандић и Стипић, 2011, стр. 207). У том смислу, основна смерница професионалног развоја наставника је континуитет, који је усмерен на процес развоја наставникове свести о томе шта ради, зашто то ради, као и на идентификовање начина којима може да унапреди свој рад и себе лично. Када је реч о систему усавршавања наставника, он је конципиран као надградња основног стручног образовања, иновирање знања стечених током припрема за наставничку професију, усавршавање вештина примене стеченог педагошког знања и праксе, а укључује и професионални развој наставника.

Вредност квалитета образовања наставника у процесу унапређења образовних постигнућа ученика истакнута је и у документу Европске комисије, под називом „Унапређење квалитета образовања наставника“ (*Improving the Quality of Teacher Education*) из 2007. године. У овом документу наводи се да „наставничка струка, која је надахнута вредностима друштвене укључености и потребом неговања потенцијала ученика, врши јак утицај на друштво и има одлучујућу улогу у унапређивању људских могућности и обликовања нараштаја будућности“ (према: Ђурић, 2017, стр. 27). У складу са тим, образовање наставника посматра се у контексту доживотног учења, што подразумева стални стручни развој и мултидисциплинарно напредовање у струци. Мултидисциплинарност подразумева обавезу наставника да поред поседовања знања из дисциплине (наставног предмета), развија и педагошко-психолошка знања и вештине неопходне за успешно остваривање професионалних улога (Ђурић, 2017; Вучинић, 2018), као и разумевање друштвеног и културног контекста образовања (Ђурић, 2017, стр. 27).

Један од значајнијих докумената којим се регулише стручно усавршавање наставника у Републици Србији јесте „Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника“ („Службени гласник РС“, бр. 81/2017, 48/2018 и 109/2021). Овим

правилником прописано је стално стручно усавршавање и оно се остварује по посебним програмима, који могу бити обавезни и изборни. Такође, Министарство просвете делује у сарадњи са Заводом за унапређење васпитања и образовања и за сваку школску годину, почев од школске 2002/2003, издаје Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању.

Модели организовања стручног усавршавања наставника углавном се организују у оквиру институција формалног система образовања, као што су педагошки институти, центри за усавршавање, универзитети, наставничке организације, различите стручне организације и школе (Стаматовић, 2006, стр. 49). Ови програми најчешће се прописују на националном и регионалном нивоу, а њихова подела је вишеструка и могу бити обавезни или факултативни, као и стални и периодични. Такође, условљени су различитим чиниоцима попут базичног образовања наставника, степена њихове мотивације за професионалним напредовањем, условима рада, финансијске подршке, социјалног и културног окружења (Стаматовић, 2006, стр. 50), као и променама које се дешавају у образовању.

### *Компаративна анализа програма за усавршавање наставника и проблема у њиховој организацији и реализацији*

Када је реч о стручном усавршавању наставника у Србији, њиме руководи Центар за професионални развој запослених у образовању. Овај орган врши акредитацију програма професионалног усавршавања и од одобрених програма сачињава каталог из којег запослени бирају програме које ће похађати. Понуду углавном чине краћи облици професионалног усавршавања (семинари). У претходном делу текста поменут је „Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника“, а према њему наставници су дужни да у периоду од пет година похађају најмање 100 сати програма различитих облика усавршавања. Међутим, анализе показују да и поред нормативног регулационог подручја стручног усавршавања наставника, као и великог броја акредитованих програма, већина наставника није успела да оствари предвиђених 100 сати стручног усавршавања. Са друге стране, код наставника који су остварили број предвиђених сати, намеће се питање квалитативног карактера програма, у смислу употребљивости стечених знања у свакодневном наставном раду.

У оквиру анализе система усавршавања наставника уз рад (*in-set*), који је код нас конципиран као надоградња основног стручног образовања, у смислу иновирања и примене раније стечених знања и вештина, потребно је напоменути да су досадашњи *in-set* програми обухватали само сегмент иновирања знања која су се односила на наставне предмете, док су

педагошка сазнања, као и педагошка обука били мање заступљени (Ђурић, 2017). У складу са тиме, могуће је учити различите проблеме у наставној пракси, који су последица слабије педагошке припремљености предметних наставника, а који се тичу организације и реализације наставе, мотивације ученика, сарадње и комуникације у учионици и слично (Вучинић, 2018).

У поменутој проблематици, потребно је обратити пажњу и на Каталог професионалног усавршавања наставника, поменутог у претходном делу текста. Наиме, у анализи коју је спровела Пешикан (према: Марушић, 2013, стр. 116), уочено је да у оквиру програмске понуде постоји значајна неусклађеност. За одређени број наставних предмета, на пример, постоји на десетине програма, док за неке предмете уопште нису предвиђени програми стручног усавршавања наставника. Ови, као и други укратко приказани проблеми у овом раду јесу индикатори који указују на потребу потпунијег истраживања феномена у контексту програма професионалног и стручног усавршавања, чиме би се развиле могућности за њиховим развојем и унапређењем.

У Црној Гори могућности професионалног развоја наставника у образовном систему дефинисане су Општим законом о образовању. Овим законом прописана су права, али и дужности за све наставнике у свим образовним фазама, и то тако да свој професионални развој унапређују у различитим областима путем различитих програма. С обзиром на то да предложени програми за образовање наставника у иницијалном образовању, осим стицања адекватног струковног знања, не пружају најадекватнију припрему за рад у образовним институцијама (МПЦГ, 2016: Стратегија образовања наставника 2017–2024), дефинисани су различити програми професионалног и стручног образовања наставника.

Модел професионалног развоја на нивоу вртића/школе уведен је као део система професионалног развоја у све вртиће, основне школе, гимназије, мешовите школе и средње стручне школе у Црној Гори (Поповић, Суботић, Бешовић Ивановић, 2017). Систем је базиран на реализацији активности професионалног развоја у самој образовно-васпитној установи. Приликом планирања активности полази се од процене сопствених потреба установе као институције, али и потреба сваког појединца у њој. У том смислу, израђује се план професионалног развоја на нивоу установе, као и лични план професионалног развоја (Nikolić-Vučinić i dr., 2019). Активности професионалног развоја на нивоу школе води тим за професионални развој на челу са координатором. Завод за школство и Центар за стручно образовање, као институције надлежне за обуку наставника, реализују програме обуке организовањем семинара стручног усавршавања у складу са националном образовном политиком, налазима екстерне и интерне евалуације школа, као и са резултатима истраживања образовне праксе. Систем виших звања наставника успостављен је као

мотивациони чинилац да подржи наставнике који су спремни да се стручно усавршавају и унапређују своја знања и вештине, односно да научено примене у пракси.

Када је реч о професионалном и стручном развоју наставника у Северној Македонији, кандидати најпре треба да стекну четворогодишњу диплому и након ње положи сертификациони испит. Иако су установљене квоте за број студената на факултетима за образовање наставника, евидентирани су одређени проблеми у смислу великог броја уписних места, па је наставничка професија под притиском да апсорбује велики број дипломаца за ограничен број радних места (Mickovska i dr., 2013). У оквиру даљег усавршавања наставници имају обавезу да учествују 60 сати у програмима професионалног развоја у току три године, што укључује десет обавезних сати у приоритетним областима које пружа Завод за развој образовања, 40 сати изабраних из програма који субвенционише Завод за развој образовања, као и додатних 10 сати који се предузимају о сопственом трошку наставника. Као што је случај у већини земаља ОЕЦД-а, универзитети у Северној Македонији одговорни су за почетну сертификацију наставника (ОЕЦД, 2014). Завод за развој образовања одговоран је за одржавање каталога акредитованих програма за професионални развој наставника (Mickovska i dr., 2013). Наставници могу да бирају програме обуке из каталога на основу њихових потреба.

У Босни и Херцеговини уочен је сложенији облик образовног система, изазван постојањем два „ентитета“ (Република Српска и Федерација БиХ), поред којих, као посебна управна јединица постоји и Дистрикт Брчко. У иницијалном образовању наставника разликују се два модела: узастопни (*consecutive*) и симултани/паралелни (*concurrent*). Према првом моделу, наставничке квалификације стичу се најпре у предметној настави, док су практични тренинг и педагошке студије померени на мастер ниво. Према другом моделу, студенти паралелно са знањима из одабраних предмета стичу и практичне вештине у смислу подучавања садржаја из датог наставног предмета (Abadžija, 2015, стр. 7). У БиХ, такође, постоји и десет педагошких института (Beara & Petrović, 2020, стр. 23). Наставницима су доступни и различити модели додатног образовања формалног и неформалног типа (Abadžija, 2015, стр. 13). Континуирани професионални развој спроводи се кроз програме обуке, усавршавања и вредновања. Према тренутном законодавству, професионални развој могу да организују школе, агенције за образовање, Министарство образовања (на сваком од различитих нивоа власти) и институције специјализоване за образовање чији рад одобрава релевантно министарство образовања (Branković, 2016, стр. 14). Елементи вредновања стручног усавршавања наставника процењују се кроз учествовање у програмима које успоставља Министарство образовања, учествовање у стручном усавршавању које проводе стручне

установе и удружења, као и стручно усавршавање праћењем савремене стручне литературе и часописа. Међутим, није искључено да и у оваквим програмима постоје одређени проблеми који се, на пример, тичу евалуације стручног усавршавања наставника, објективне процене о напредовању наставника и слично (Beara & Petrović, 2020, стр. 21). Такође, као један од проблема помиње се и недостатак коначне, званичне листе програма за континуирани професионални развој и стручно усавршавање наставника (Branković, 2016, стр. 14).

Када је реч о образовању и усавршавању наставника у Хрватској, институције које образују наставнике подељене су на високе учитељске школе и факултете. Студије у обе врсте институција следе заједнички модел образовања. На универзитетском нивоу акценат је на стручном предмету студија, док се мање пажње посвећује проучавању образовних наука. Учитељске школе образују предшколске наставнике и наставнике разредне наставе. Факултети у оквиру универзитета образују предметне наставнике, као и наставнике у специјалном образовању (Vlahović Štetić i Vizek Vidović, 2005, стр. 81). Наставници стручних предмета наставне компетенције развијају додатном педагошко-психолошком и дидактичко-методичком обуком и добијају наставничку лиценцу са положеним стручним испитом (Cindrić, 2003, према: Zrno, 2012, стр. 46).

Стручно усавршавање у Хрватској углавном организује Завод за образовање. Одређене облике стручног оспособљавања могу пружити жупанијске и локалне школске власти. Наставници, такође, могу похађати различите облике обуке које нуде сертификовани професионалци и невладине организације. Сви ови облици образовања препознати су као елементи за напредовање (Vlahović Štetić i Vizek Vidović, 2005, стр. 86). Већина понуђених програма је предметног усмерења, део њих односи се на образовне науке, а део је посвећен друштвеном образовању. Сваки наставник има обавезу да похађа најмање један програм годишње, чије финансирање подржава школа. Провера квалитета програма ограничена је на непосредне процене квалитета семинара на основу искуства учесника (Vlahović Štetić i Vizek Vidović, 2005, стр. 87).

Образовање и професионални развој наставника у Бугарској започиње иницијалним образовањем на неуниверзитетском високом образовању или на универзитетском нивоу (*Report on Teacher Education Needs Analysis Bulgaria*). Национална политика о образовању наставника предвиђена је прописима који регулишу квалификације наставника, запошљавање и развој каријере (Cedefop, 2018, стр. 42). Наставници морају имати сертификат о квалификацији, који захтева обавезни минимум теоријске и практичне обуке из педагогије, психологије, аудио-визуелне и информационе технологије у настави и методологији наставе. Последњих година Бугарска је започела реформу образовног система и одговарајућег регулаторног



оквира, у оквиру које се наставник третира као главни чинилац образовног процеса (Николова, 2019). Различити програми обуке наставника имају за циљ да повећају степен мотивације наставника за развијањем компетенција у примени савремене образовне технологије у настави и ефикасног управљања образовним окружењем (Gyoreva, 2019, стр. 262). Могућности професионалног развоја ограничене су за наставнике математике и природних наука. Они могу да похађају један или два краткорочна курса током школске године о различитим темама, као што су наставне методе, процена ученика и материјали из математике или природних наука. Активности на унапређивању педагошке квалификације организују и координирају школе (руководство), регионални инспекторати Министарства просвете и науке и центри за професионални и креативни развој наставника. Могући облици каријерног развоја укључују проблемске групе, семинаре, практикуме, обуке, предавања, усавршавање на нивоу школе, научно-практичне или методолошке конференције. Квалификационе активности спроводе се уз помоћ виших школа, специјализованих института за квалификацију наставника и регионалних инспектората за образовање одобрених од стране Министарства просвете и науке.

У Грчкој постоје различите институције за иницијално образовање наставника. Занимљиво је да се у последњих двадесетак година наставници основних и средњих школа запошљавају на основу постигнућа на националним тестирањима (ASEP), које се на захтев Министарства просвете организује периодично сваке друге године (Папанаоум, 2003, стр. 87, према: Марушић, 2013, стр. 97). У педагошко-дидактичким квалификацијама наставника инсистира се на минимум шест месеци завршеног програма из области педагогије или да кандидат поседује диплому факултета чији програми осигуравају стицање неопходних педагошких знања и праксе (према: Марушић, 2013, стр. 98). Такође, законом је прописано да се у Грчкој не дозвољава оснивање приватних факултета и других установа намењених терцијалном нивоу образовања (Terzis & Moutsios, 2000, стр. 120).

Иницијатори за реализацију програма стручног усавршавања у Грчкој су Министарство образовања, Висока учитељска школа и центри за образовање. Стручно усавршавање наставника у Грчкој одвија се о трошку државе. Постоје програми усавршавања изборног и обавезног карактера. Могу се разликовати програми кратког и дужег (вишемесечног) трајања. У програмима изборног усавршавања не могу учествовати сви наставници, па се одлука о учешћу појединца доноси на централном нивоу, на основу његових стручних квалификација, радног стажа и других критеријума. Обавезно усавршавање јавља се периодично и реализује се у случајевима када долази до промена наставних програма, увођења нових часова или наставних метода и као обавезни програм уводног усавршавања. Носиоци усавршавања наставника у Грчкој, како одређује закон, могу бити

различити. То су: Педагошки институт, високошколске установе, школски саветници, регионални образовни центри, факултети, високе школе за педагошко и техничко образовање, Грчки отворени универзитет, Институт за континуирано образовање одраслих, заједнице наставника, синдикати и научни центри. Међутим, доминантну улогу у усавршавању наставника основне школе, гимназије и општеобразовних лицеја заузимају регионални образовни центри, под надлежношћу Министарства просвете (Папанаоум, 2002, стр. 134; Костика, 2004, стр. 114, према: Марушић, 2013, стр. 122).

За разлику од Грчке, у Албанији постоје три корака у професионалном развоју наставника. Они подразумевају почетно образовање наставника на универзитетима (3 године), индукцију (стажирање) и усавршавање кроз различите програме професионалног развоја. У Албанији постоје три нивоа (категирије) квалификација за даље напредовање у каријери. То су: квалификовани наставник, специјализовани наставник и магистарски наставник (Alimehmeti & Danglli, 2013, стр. 7). Након добијања лиценце категорије су трајне. Облици професионалног развоја подразумевају интерни професионални развој, тренинге, професионалне мреже, савете, краткорочне и дугорочне курсеве. Наставници и директори обучавају се најмање три дана годишње. Тренинзи се одржавају по систему „потражња–понуда“, на основу захтева образовних институција и понуда агенција за обуку, и могу бити јавни или приватни (Beara & Petrović, 2020, стр. 15). Програми обуке су акредитовани од стране Министарства (у пракси овим процесом координира и управља Комисија за акредитацију програма/модула и Агенција за осигурање квалитета пре универзитетског образовања (АССАР)). Локалне образовне јединице организују континуирани професионални развој наставника у сарадњи са агенцијама за обуку са акредитованим програмима обуке, изабраним у отвореном конкурс, у складу са поступцима предвиђеним у упутству министра.

### *Анализа и дискусија*

Компаративном анализом приказаних карактеристика програма за образовање и усавршавање наставника могу се уочити различити приступи у земљама чији су програми били предмет овог истраживања. Међутим, у већини анализираних земаља постоји стручно усавршавање и то на нивоу специјализованих центара, као и на нивоу универзитета. Такође, у анализираним земљама постоји и могућност постдипломских специјализација у подручју образовања.

С обзиром на формалну организацију анализираних програма и модела, стиче се утисак да учешће у континуираном професионалном развоју представља дужност или обавезу у којој наставници учествују

према унапред предвиђеном броју сати годишње обуке. Међутим, може се приметити да у легислативама нису наведене санкције уколико наставници не испуне наведене обавезе. Изузетак од наведеног је Грчка, у којој усавршавање наставника, које у пракси заиста има статус обавезног, јесте само уводно усавршавање намењено увођењу у посао новозапослених наставника, док се даље учествовање у усавршавању одвија на иницијативу наставника.

Кључна питања, која су део националне политике у области образовања, садрже одређене сличности, али и разлике на које је потребно обратити пажњу. Наиме, када је, на пример, реч о увођењу наставника у професију, уочавају се одређене заједничке карактеристике. Предвиђено је да наставник-приправник у овом процесу има помоћ ментора, односно старијег колеге, као и да овлада програмом усавршавања, који у већини земаља подразумева припрему за полагање стручног испита. За разлику од већине земаља, у Грчкој и Бугарској уводно усавршавање наставника реализује се у регионалним образовним центрима.

Сви анализирани системи значајну пажњу посвећују стручном усавршавању наставника, из разлога што пажљиво планиран и добро осмишљен курикулум педагошко-дидактичке обуке наставника може у значајној мери допринети развоју њихових компетенција и могућностима професионалног напредовања. Стварање предуслова за стицање и континуирани развој компетенција наставника и оптималних услова рада стални је изазов за актере који учествују у дизајнирању образовне политике, како у нашој земљи тако и у другим земљама Балкана. Први корак у процесу планирања и примене курикулума јесте процена тренутне ситуације и потреба за обуком наставника у стручном образовању. Такође, у свим анализираним системима може се уочити препознавање континуираног професионалног развоја као приоритетне националне политике. Ово не треба да чуди, с обзиром на то да професионални развој наставника подразумева процес континуираног учења и представља трајну промену односа према сопственој образовно-васпитној пракси, те у складу са тим представља потребу и нужност образовних система. Уочено је, такође, да у готово свим системима приказаних земаља постоји легислатива о континуираном професионалном развоју. Изузетак су БиХ и Северна Македонија, у којима су потребна додатна побољшања и реформе законодавног оквира.

Анализом је уочена прилична разноликост у системима када је реч о институцијама одговорним за организовање и реализацију професионалног развоја наставника. Сличност се уочава у Северној Македонији и Бугарској, где највећа одговорност за реализацију програма припада министарствима за просвету и науку, а затим се институције гранају на регионалном нивоу. У Хрватској и Албанији институције одговорне за континуирани професионални развој наставника јесу одговарајуће

агенције. Најпознатије су, на пример, Агенција за осигурање квалитета пре универзитетског образовања (ASCAP) у Албанији, а у Хрватској Агенција за образовање и обуку наставника и Агенција за стручно образовање и обуку и образовање одраслих (AVETAЕ). У Србији и Црној Гори водеће институције јесу заводи и центри за професионални развој наставника. У Србији су то Завод за унапређивање образовања и васпитања и Центар за професионални развој запослених у образовању, а у Црној Гори Завод за образовне услуге и Центар за стручно образовање.

Професионални стандарди наставника присутни су у свим анализираним системима, са том разликом што се неки од њих (Србија, Грчка, Хрватска, Северна Македонија и Црна Гора), користе за процену потреба наставника за континуираним професионалним развојем, док се у Албанији и Бугарској користе за процену потреба од стране директора, а у БиХ само као препорука.

Полагање лиценце као облика дозволе за рад наставника присутно је у свим системима. У већини земаља лиценца се не обнавља, већ је трајна. У одређеним земљама ова лиценца може бити суспендована или одузета.

Када је реч о напредовању наставника, у Северној Македонији и Грчкој наставници могу стећи два звања (наставник-ментор и наставник-саветник). У Албанији, БиХ, Хрватској и Бугарској постоје три нивоа напредовања наставника (ментор, саветник и виши саветник). Највише нивоа за напредовање у каријери нуде Црна Гора и Србија. У Црној Гори присутни су наставник-ментор, наставник-саветник, наставник виши саветник и наставник-истраживач, а у Србији педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник.

Идентификација потреба за обуком у свим системима најпре се врши на основу самоевалуације наставника, затим на основу процене директора (БиХ, Црна Гора, Грчка, Бугарска, Северна Македонија и Србија), а надаље екстерним вредновањем (БиХ, Црна Гора, Хрватска, Србија). Идентификација потреба за стручним усавршавањем и обуком врши се на основу самоевалуације наставника, што представља значајан приступ. У том смислу, путем ослушкивања потреба наставника могуће је приступити креирању програма (и каталога програма), који су наставницима неопходни како би имали ефикаснији рад. Тимови за континуирани професионални развој постоје у Црној Гори, Северној Македонији, Грчкој, Бугарској и Србији и формирају се на нивоу школе, а чине их координатори, директори и стручни сарадници.

Резултати упоредне анализе показали су да у већини анализираних земаља државне институције имају надлежност над лиценцирањем, проценом и увођењем у посао наставника, осим у БиХ, где је овај систем прилично децентрализован. Стандарди компетенција за наставну професију постављају

се готово у свим земљама, али само у неким од њих користе се за процену потреба за професионалним развојем и сталним стручним усавршавањем наставника (Грчка, Северна Македонија, Србија, Црна Гора и Албанија).

Када је у питању постојање Каталога програма за професионални развој наставника на националном нивоу, једино БиХ и Грчка немају јединствен каталог. Објављивање Каталога професионалног развоја наставника је прилично различито. Наиме, у Албанији и Бугарској се национални каталог објављује једном годишње и доступан је онлајн, док се у Црној Гори и Хрватској креирају два каталога: један за опште образовање, а други за стручно образовање и обуку наставника. Једино се у Србији креира један каталог, и то за период од три године. Када се посматра понуда у оквиру Каталога програма за професионални развој наставника уочава се да наша земља нуди највећи број програма (чак 1.000), али је потребно истаћи да се наш национални каталог креира за трогодишњи период, док се у осталим системима Каталог креира на годишњем нивоу, те самим тим разлике у броју програма не треба да чуде.

### *Закључна разматрања*

Професионални и стручни развој и усавршавање наставника у земљама Балкана различито су прописани одговарајућим законима и прописима. Реализују се у различитим институцијама, на универзитетима када је реч о иницијалном образовању, али и у оквиру педагошких института, центара за усавршавање наставника, различитих стручних организација и сличног, када је у питању даље стручно усавршавање наставника.

У образовним програмима анализираним у оквиру овог рада уочава се тежња ка успостављању флексибилног система иницијалног и континуираног стручног образовања са циљем задовољења потреба за наставницима различитих профила. Такође, изражена је и тежња земаља за хармонизацијом образовних система. С тим у вези, може се закључити да професионално-педагошка припрема наставника прати реформски процес у области образовања.

У контексту различитости образовних, односно стручних програма усавршавања и развоја наставника, поред различитих институција, као њихових носилаца, уочене су и разлике у њиховом трајању. Наиме, неки од ових програма су дугорочни, што значи да се континуирано спроводе у дужем временском периоду, док су неки од њих краткорочни и најчешће се реализују у трајању од једног дана. Такође, различитост програма огледа се и у односу на то да ли су обавезни или изборни, односно факултативни. Значајно је напоменути и чињеницу да су програми стручног образовања у готово свим земљама анализираним у овом раду условљени различитим

чиниоцима, као што су степен образовања наставника, мотивација наставника за професионалним напредовањем, услови рада, али и друштвене промене које иницирају промене у процесу образовања.

Међутим, поред приказаних карактеристика образовних програма на основу којих се уочавају намере држава да значајније утичу на побољшање квалитета у образовању, потребно је напоменути и одређене проблеме уочене током њихове анализе. Наиме, неки од проблема припадају концепту реализације у квантитативном смислу, што подразумева број различитих програма, као и број предвиђених сати стручног усавршавања. У складу са тиме, поставља се питање колико наставника успева да у потпуности испуни, на пример, број од предвиђених 100 сати програма стручног усавршавања. Са друге стране, неопходно је указати и на квалитативне проблеме у различитим програмима стручног или професионалног усавршавања наставника. Ови проблеми долазе до изражаја када је реч о практичној употребљивости стечених знања на различитим програмима, степену компетенција наставника, односно реализатора програма усавршавања, заступљености различитих области у оквиру програма усавршавања, екстерном или интерном праћењу и евалуацији наставног рада након формално савладаних програма усавршавања и слично.

Квалитет наставног рада сигурно је један од најзначајних чинилаца квалитета укупног образовног процеса. Наставничка професија, у складу са тим, представља спону између друштвених захтева и потреба младих генерација. У савременим друштвеним токовима све је већи број различитих захтева за променама и усавршавањем наставног рада. С обзиром на то да је професионални развој усмерен ка будућности друштва, неопходно је реализовати различита истраживања у оквиру образовања и усавршавања наставника. Пратећи економске, демографске, технолошке и друге промене, свако друштво треба да врши промене на законодавном и институционалном нивоу, али не треба занемарити потребе и проблеме наставника у целокупном процесу образовања. Организован, систематичан и континуиран развој наставника може обезбедити дугорочне позитивне ефекте, не само у квалитету учења и наставе већ и у целокупном друштвеном развоју.

### *Литература*

- Вучинић, Д. (2018). *Улога наставника и усљех ученика у настави математике* (необјављена докторска дисертација). Филозофски факултет, Београд.
- Вучинић, Д. и Антонијевић, Р. (2020). Улога наставника у остваривању квалитетног образовног процеса. *Теме*, 3, 723–744.
- Грандић, Р. и Стипић, М. (2011). Професионални развој наставника – пут до квалитетног образовања. *Педагошка стварносћ*, 3–4 (57), 198–209.

- Ђурић, И. (2017). *Образовање и усавршавање наставника средњих стручних школа*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Марушић, М. (2013). *Системи образовања наставника и модели њиховој професионалној развоја – компаративна анализа Србије и Грчке* (одбрањена докторска дисертација). Филозофски факултет, Београд.
- Николова, Н. (2019). *Водокрепа на професионално обучение за развивање на компетенции на училилиште по STEM училилиште в България*. Преузето са: [https://www.learning-in-teaching.eu/docs/EN/IO3/Bulgaria\\_final\\_BG.pdf](https://www.learning-in-teaching.eu/docs/EN/IO3/Bulgaria_final_BG.pdf)
- Попић, Б. (2019). Унапређење система континуираног професионалног развоја наставника у Босни и Херцеговини. У: Ј. Добрацик (ур.), *Промјена живота и природа образовања наставника – пракса и потребе у Босни и Херцеговини* (149–192). Сарајево: Мисија ОСЦЕ-а у Босни и Херцеговини.
- Поповић, Д., Суботић, Љ., Бешовић Ивановић, А. (2017). *Професионални развој на нивоу школе/вртића – приручник за наставнике у школама, предшколским установама и домовима ученика*. Подгорица: Завод за школство.
- Стаматовић, Ј. (2006). Стручно усавршавање као сегмент професионалног развоја наставника – процес и потребе. *Настава и васпитање*, 4, 473–482.
- Сузић, Н. (2008). Модел доживотног усавршавања и напредовања наставника. У: С. Маринковић (ур.), *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели* (43–58). Ужице: Учитељски факултет.
- Abadžija, M. (2015). *Inicijalno obrazovanje predmetnih nastavnika u BiH*. Sarajevo: Centar za politike i upravljanje. Preuzeto sa: <http://www.cpu.org.ba/media/30657/Inicijalne-kompetencije-nastavnika.pdf>
- Alimehmeti, M. & Dangli, L. (2013). Criteria Related to Processes of Teachers' Successful Professional Development and Qualification Improvement. *Problems of Education in the 21st Century*, 51, 7–17.
- Beara, M. & Petrović, D. (2020). *Study on Teacher Education and Training (Continuous Professional Development) Needs Analysis Systems in South Eastern Europe*. Belgrade: Education Reform Initiative of South Eastern Europe.
- Branković, N. (2016). *Continuing Professional Development for Vocational Teachers and Trainers in Bosnia and Herzegovina*. European Training Foundation.
- Gyoreva, R. (2019). The Qualification of Teachers in Bulgaria – Necessity or Obligation. *Proceedings IFTE-2019*, 251–262.
- Mickovska, G., Kondik Mitkovska, V., Georgieva, L., Stamboliev, A., Reci, B. (2013). *Policy and Practice Analysis of the Teacher Professional and Career Development in the Republic of Macedonia*. Skopje: USAID. Retrieved from: <http://www.mcgo.org.mk/wp-content/uploads/2013/12/Policy-and-Practice-Analysis-of-the-Teacher-Professional-and-Career-Development.pdf> (4. 4. 2021).
- NAVET (2016). *Vocational Education and Training in Europe – Bulgaria*. Cedefop ReferNet VET in Europe Reports 2016. Retrieved from: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/>.pdf (4. 4. 2021).
- Nikolić-Vučinić, A., Mrvaljević, I., Nikolić, O., Tomić, V., Bulatović, V., Durković, N., Vujović, A., Paljević-Šturm, D., Backović, S., Vučinić, I., Ščekić, D. (2019). *Rezultati studije PISA 2015. i preporuke za obrazovne politike*. Podgorica: Predstavništvo UNICEF-a u Crnoj Gori – Ministarstvo prosvjete Crne Gore.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2019). *Review of Evaluation and Assessment in Education in North Macedonia: Assessment and Recommendation*. Skopje: UNICEF.
- Petrovska, S., Sivevska, D., Runceva, J. (2018). Establishment and Functionality of the System of Professional Development of Teachers in Republic of Macedonia. *KNOWLEDGE – International Journal*, 2 (26), 421–426.
- Reid, E. & Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (2), 66–74.
- Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Crnoj Gori (2020–2024)*. Podgorica, 2019.
- Terzis, N. & Moutsios, S. (2000). The Greek Educational System. In: N. Terzis (Ed.), *Educational Systems of Balkan Countries: Issues and Trends* (99–132). Thessaloniki: Balkan Society for Pedagogy and Education.
- Vlahović Štetić, V. i Vizek Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj. U: V. Vizek Vidović (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (101–115). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Zrno, J. (2012). Obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i europskim zemljama. *Andragoški glasnik*, 1 (16), 43–54.

Dragiša S. VUČINIĆ

Igor R. ĐURIĆ

Aleksandra M. ANDRIĆ

University of Priština in Kosovska Mitrovica

Faculty of Philosophy

Department of Pedagogy

## Characteristics and Problems of Professional Development of Teachers in the Balkan Countries

### Summary

It is generally accepted that the quality of teaching significantly contributes to the quality of the entire educational process. One of the key factors in the quality of teaching is the teacher, whose characteristics, roles, teaching style, and also professional development are always the subject of research, not only in pedagogy but also in other social and humanistic sciences. This paper presents the characteristics and problems of the professional development of teachers in several Balkan countries. The comparative-critical analysis was performed on the programs of professional development of teachers in our country and the programs in Montenegro, Northern Macedonia, BiH, Croatia, Bulgaria, Greece, and Albania. The aim of the analysis was



to determine the characteristics of the mentioned programs, their similarities and differences, as well as possible problems in their organization and implementation, which would help improve the professional development of teachers in our country.

The comparative analysis determined that the professional development of teachers in the Balkan countries is prescribed by appropriate laws and regulations. Numerous opportunities for professional development of teachers were identified in various educational programs, which led to conclusion that the mentioned programs follow the reform processes in the field of education. Considering that the professional development of teachers is directed towards the future development of society, it is necessary to mention the need for continuous empirical research in this area, the results of which would be helpful in a more complete understanding of the problems in educational practice.

*Keywords:* teacher; education; professional development; advanced training; education system.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторство-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).