



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ОДСЕК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

**ХОРИЗОНТАЛНО УЧЕЊЕ У
ФУНКЦИЈИ ПОДСТИЦАЊА
ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА
НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор: Проф. др Маријана Косановић

Кандидат: Исидора Кораћ

Нови Сад, 2020. године

**УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Isidora Korać
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Prof. dr Marijana Kosanović, vanredni profesor
Naslov rada: NR	Horizontalno učenje u funkciji podsticanja profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	Srpski i engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	AP Vojvodina
Godina: GO	2020.
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Fizički opis rada: FO	Rad sadrži: 10 poglavlja / 358 strana / 1 sliku / 50 grafikona / 46 tabela / 248 referenci / 4 priloga
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Školska pedagogija i predškolska pedagogija
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	horizontalno učenje, nastavnik, profesionalni razvoj, vaspitač
UDK	159.953.5: 371.13/.14
Čuva se: ČU	FILOZOFSKI FAKULTET, Centralna Biblioteka
Važna napomena: VN	Nema
Izvod: IZ	<p>Horizontalno učenje je složen i višeslojan fenomen koji poslednjih decenija postaje jedna od centralnih tema kada je u pitanju profesionalni razvoj nastavnika i vaspitača. Predmet ovog istraživanja usmeren je na analizu aktuelne prakse horizontalnog učenja nastavnika i vaspitača u našoj zemlji. Cilj je bio da utvrdimo kakva iskustva u vezi sa horizontalnim učenjem imaju nastavnici i vaspitači i u svetlu toga kako procenjuju doprinos tog učenja njihovom profesionalnom razvoju. Primenjeno je kombinovano istraživanje (kombinovani kvantitativni i kvalitativni pristup), tehnika polustrukturisanog intervjua i anketiranja. U istraživanju je učestvovalo 110 vaspitača iz 27 predškolskih ustanova (60 radnih jedinica), 110 nastavnika razredne nastave iz 31 škole i 110 nastavnika predmetne nastave iz 30 škola. Opšti nalaz istraživanja ukazuje na postojanje dva diskursa, unutar kojih je moguće posmatrati i razumeti različite opise aktuelne prakse horizontalnog učenja koje nastavnici i vaspitači daju. U prvom, preovlađujućem diskursu, koji smo nazvali <i>diskurs forme</i>, horizontalno učenje se najčešće poistovećuje sa radom aktiva unutar kojih se organizuju ugledni časovi/aktivnosti. U procesu učenja nastavnik/vaspitač je pasivan posmatrač i/ili realizator primera dobre prakse. Izostaje dijalog, te se nedovoljno pažnje posvećuje problematizovanju razumevanja određene pedagoške situacije iz različitih</p>

	<p>perspektiva, što kao ishod daje to da učesnici procesa često ne pridaju ista značenja razmatranom problemu. Naglasak se stavlja na pitanje kako se nešto radi, a ne na pitanje zašto se nešto radi na određen način. Horizontalno učenje se svodi na ispunjavanje forme, a ishod učenja su prikupljeni propisani obavezni sati (bodovi) stručnog usavršavanja i oprobani načini rada, ideje i smernice za rad. Ovaj diskurs karakteriše slaba motivacija zaposlenih za uključivanje u aktivnosti horizontalnog učenja, kao i tendencija da se odgovornost za proces i ishode učenja prebacuje na stručnu službu ustanove i/ili kolege. U drugom diskursu, kojeg smo nazvali <i>razvojni diskurs</i>, naglasak je na uspostavljanju dijaloga učesnika procesa kao osnove za grupno građenje konteksta, građenje zajedničkog značenja smisla i svrhe, (samo)refleksiju, promišljanje i preispitivanje prakse. U svetlu rečenog, nastavnik/vaspitač je (pro)aktivan učesnik procesa, onaj koji inicira i planira učenje. Ishod procesa (a i dobit u kontekstu ličnog profesionalnog razvoja) je sticanje uvida o praksi iz različitih perspektiva i načinima da se ona unapredi, osveščivanje implicitnih pedagogija, revidiranje ličnih značenja i menjanje prakse. Diskurs karakteriše unutrašnja motivacija učesnika za uključivanje u aktivnosti horizontalnog učenja, lična i grupna odgovornost za proces i ishode učenja, promene u praksi. Nalazi istraživanja daju doprinos u građenju slike o aktuelnoj praksi horizontalnog učenja nastavnika i vaspitača u našoj zemlji, kao deo evaluacije njihovog profesionalnog razvoja, koja dalje može poslužiti kreiranju budućih obrazovnih politika. Pored toga, mogu poslužiti zaposlenima u obrazovanju, posebno direktorima, kao podsticaj u građenju ambijenta za horizontalno učenje kao ključnog mehanizma promene, internog potencijala ustanove, jer omogućava rekulturaciju škole/predškolske ustanove kao sistema.</p>
<p>Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP</p>	<p>09. 11. 2018. godine</p>

Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: član: član:

University of Novi Sad

Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD Thesis
Author: AU	Isidora Korać
Mentor: MN	Marijana Kosanović, PhD
Title: TI	Horizontal learning as encouragement of preschool and school teachers' professional development
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	English / Serbian
Country of publication: CP	Republic of Serbia
Locality of publication: LP	AP Vojvodina
Publication year: PY	2020.
Publisher: PU	Reprint of author
Publication place: PP	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	10 chapters / 358 pages / 1 picture / 50 graphs / 46 tables / 248 references / 4 appendices
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	School pedagogy and preschool pedagogy
Subject, Key words SKW	horizontal learning, professional development, preschool teachers, school teachers
UC	159.953.5: 371.13/.14
Holding data: HD	Department of Pedagogy's Library, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Note: N	
Abstract: AB	<p>Horizontal learning is a complex and multilayered phenomenon that has become one of the central topics in recent decades when it comes to the professional development of preschool and school teachers. The subject of this research is focused on the analysis of current practice of horizontal learning of preschool and school teachers in our country. The aim was to determine what kind of horizontal learning experience teachers and educators have and how, in light of that, they assess the contribution of this kind of learning to their professional development. Combined research was applied (a combined quantitative and qualitative approach), using a semi-structured interviewing technique and surveys, which enabled more comprehensive understanding of this complex multidimensional phenomenon. The survey involved 110 preschool teachers from 27 pre-schools (60 work units), 110 higher grades primary school teachers from 31 schools, and 110 lower grades primary school teachers from 30 schools. The general findings of the research indicate that there are two discourses within which it is possible to observe and understand the different descriptions of current horizontal learning practices given by preschool and school teachers. In the first prevailing discourse, which we named the <i>discourse of form</i>, horizontal learning is identified with the school subject teams activities of organizing exemplary classes/activities. The preschool/school teacher is a passive observer</p>

and/or agent of *best practice example performance* in the learning process. There is no dialogue in the learning process itself, and insufficient attention is paid to problematizing the understanding of a particular pedagogical situation from different perspectives, which results in the fact that process participants often do not attach the same meanings to the issue under consideration. They learn *how to do something*, without the awareness of *why they are doing something* in a certain way. Horizontal learning boils down to satisfying the form, and the learning outcomes are collected prescribed mandatory hours (points) of professional development and tried-and-tested ways of working, ideas and guidelines for work. This discourse is characterized by poor employee motivation to be engaged in horizontal learning activities, as well as a tendency to shift responsibility for the learning process and outcomes to the team of pedagogists and psychologists in the institution and/or colleagues. In the second discourse, which we named *the development discourse*, the emphasis is on establishing dialogue between the participants in the process, as a basis for group-building of context, creating a common meaning and purpose, (self)reflection, analysing and rethinking of the practice. In light of this fact, a preschool/school teacher is a (pro)active participant in the process, the one who initiates and plans learning. The outcome of the process (and also the benefit in the context of personal professional development) is gaining insight into the practice from different perspectives and into ways to improve it, raising awareness of implicit pedagogies, revising personal meanings and changing practices. The approach promotes a constant re-examination of the existing understanding of the quality of practice (personal and collective, defined on the system level) in a given context. Discourse is characterized by participants' intrinsic motivation to engage in horizontal learning activities, personal and group responsibility for the learning process and outcomes, changes in practices. The findings of

	<p>the conducted research contribute to the construction of a picture of the current practice of preschool and school teachers' horizontal learning in our country, as a part of evaluation of their professional development, which can further serve to create future educational policies. The research findings can serve teaching staff, especially principals, as an incentive to build an environment for horizontal learning as a key mechanism of institution's internal potential change, as it enables the school/preschool to be recultivated as a system.</p>
<p>Accepted on Scientific Board on: AS</p>	<p>November 9th, 2018</p>
<p>Defended: DE</p>	
<p>Thesis Defend Board: DB</p>	<p>president: member: member:</p>

Садржај	
Резиме	1
УВОД	5
I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ	9
1. ХОРИЗОНТАЛНО УЧЕЊЕ НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА ПОЈМОВНИ ОКВИР	9
2. ХОРИЗОНТАЛНО УЧЕЊЕ НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА – КРОЗ ПРИЗМУ РАЗЛИЧИТИХ ТЕОРИЈСКИХ КОНЦЕПЦИЈА УЧЕЊА ОДРАСЛИХ	20
2.1. Хоризонтално учење: индивидуална перспектива учења одраслих	20
2.2. Хоризонтално учење: контекстуална перспектива учења одраслих	23
3. ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА: РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ	32
3.1. Професионални развој наставника и васпитача – појмовни оквир	32
3.2. Различити приступи професионалном развоју наставника и васпитача	37
3.3. Професионални развој наставника и васпитача у нашој земљи: од образовне политике ка пракси	46
4. ШКОЛА И ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА - КОНТЕКСТИ ХОРИЗОНТАЛНОГ УЧЕЊА НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА	60
4.1. Култура и клима школе/предшколске установе: окружење за хоризонтално учење наставника/васпитача	60
4.2. Различити облици стручног усавршавања и професионалног развоја наставника и васпитача као контексти хоризонталног учења	70
5. ХОРИЗОНТАЛНО УЧЕЊЕ ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ: ПРЕГЛЕД ЗНАЧАЈНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА У ОБЛАСТИ ХОРИЗОНТАЛНОГ УЧЕЊА НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА	77
II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ	89
6. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	89
6.1. Предмет истраживања	89
6.2. Дефинисање основних појмова	90
6.3. Циљ и задаци истраживања	91
6.4. Хипотезе истраживања	94
6.5. Узорак истраживања	100

6.6. Варијабле истраживања	101
6.7. Методе, технике и инструменти истраживања	101
6.8. Начин прикупљана и обраде података	105
7. ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	107
7.1. Појам <i>хоризонтално учење</i> – перспектива наставника и вапитача	112
7.2. Планирање хоризонталног учења	120
7.3. Активности наставника и васпитача у току и након процеса хоризонталног учења	143
7.4. Допринос хоризонталног учења – кроз призму професионалног развоја наставника и васпитача	160
7.5. Мотивација за укључивање у процес хоризонталног учења	184
7.6. Заступљеност хоризонталног учења у пракси	200
7.7. Школа и предшколска установа - контексти хоризонталног учења	235
7.8. Потешкоће током хоризонталног учења	246
7.9. Предлози за промене у пракси хоризонталног учења	265
8. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ИМПЛИКАЦИЈЕ ИСТРАЖИВАЊА	275
9. ЛИТЕРАТУРА	296
10. ПРИЛОЗИ	321
Прилог 1: Учесници истраживања	321
Прилог 1: Учесници истраживања	322
Прилог 2: Упитник	331
Прилог 3: Водич за интервју са наставницима и васпитачима	343
Прилог 4: Мотивација за укључивање у процес хоризонталног учења – графикони	344

ХОРИЗОНТАЛНО УЧЕЊЕ У ФУНКЦИЈИ ПОДСТИЦАЊА ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА

Резиме

Хоризонтално учење је сложен и вишеслојан феномен који последњих деценија постаје једна од централних тема када је у питању професионални развој наставника и васпитача. Предмет овог истраживања усмерен је на анализу актуелне праксе хоризонталног учења наставника и васпитача у нашој земљи. Циљ је био да утврдимо каква искуства у вези са хоризонталним учењем имају наставници и васпитачи и у светлу тога како процењују допринос тог учења њиховом професионалном развоју. Примењено је комбиновано истраживање (комбиновани квантитативни и квалитативни приступ), техника полуструктурисаног интервјуа и анкетања. У истраживању је учествовало 110 васпитача из 27 предшколских установа (60 радних јединица), 110 наставника разредне наставе из 31 школе и 110 наставника предметне наставе из 30 школа. Општи налаз истраживања указује на постојање два дискурса, унутар којих је могуће посматрати и разумети различите описе актуелне праксе хоризонталног учења које наставници и васпитачи дају. У првом, преовлађујућем дискурсу, који смо назвали *дискурс форме*, хоризонтално учење се најчешће поистовећује са радом актива унутар којих се организују угледни часови/активности. У процесу учења наставник/васпитач је пасиван посматрач и/или реализатор *примера добре праксе*. Изостаје дијалог, те се недовољно пажње посвећује проблематизовању разумевања одређене педагошке ситуације из различитих перспектива, што као исход даје то да учесници процеса често не придају иста значења разматраном проблему. Нагласак се ставља на питање *како се нешто ради*, а не на питање *зашто се нешто ради* на одређен начин. Хоризонтално учење се своди на испуњавање форме, а исход учења су прикупљени прописани обавезни сати (бодови) стручног усавршавања и опробани начини рада, идеје и смернице за рад. Овај дискурс карактерише слаба мотивација запослених за укључивање у активности хоризонталног учења, као и тенденција да се одговорност за процес и исходе учења пребацује на стручну службу установе и/или колеге. У другом дискурсу, којег смо назвали *развијни дискурс*, нагласак је на успостављању дијалога учесника процеса као основе за групно грађење контекста, грађење заједничког значења смисла и сврхе, (само)рефлексију, промишљање и преиспитивање праксе. У светлу реченог, наставник/васпитач је (про)активан учесник процеса, онај који иницира и планира учење. Исход процеса (а и добит у контексту личног професионалног развоја) је стицање увида о пракси из различитих перспектива и начинима да се она унапреди, освешћивање имплицитних педагогија, ревидирање

личних значења и мењање праксе. Приступ промовише стално преиспитивање постојећих разумевања квалитета праксе (личних и колективних, дефинисаних на нивоу система) у датом контексту. Дискурс карактерише унутрашња мотивација учесника за укључивање у активности хоризонталног учења, лична и групна одговорност за процес и исходе учења, промене у пракси. Налази спроведеног истраживања дају допринос у грађењу слике о актуелној пракси хоризонталног учења наставника и васпитача у нашој земљи, као део евалуације њиховог професионалног развоја, која даље може послужити креирању будућих образовних политика. Налази истраживања могу послужити запосленима у образовању, посебно директорима, као подстицај у грађењу амбијента за хоризонтално учење као кључног механизма промене, интерног потенцијала установе, јер омогућава рекултурацију школе/предшколске установе као система.

Кључне речи: *васпитач, наставник, професионални развој, рефлексивна пракса, хоризонтално учење.*

HORIZONTAL LEARNING AS ENCOURAGEMENT OF PRESCHOOL AND SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

Horizontal learning is a complex and multilayered phenomenon that has become one of the central topics in recent decades when it comes to the professional development of preschool and school teachers. The subject of this research is focused on the analysis of current practice of horizontal learning of preschool and school teachers in our country. The aim was to determine what kind of horizontal learning experience teachers and educators have and how, in light of that, they assess the contribution of this kind of learning to their professional development. Combined research was applied (a combined quantitative and qualitative approach), using a semi-structured interviewing technique and surveys, which enabled more comprehensive understanding of this complex multidimensional phenomenon. The survey involved 110 preschool teachers from 27 pre-schools (60 work units), 110 higher grades primary school teachers from 31 schools, and 110 lower grades primary school teachers from 30 schools. The general findings of the research indicate that there are two discourses within which it is possible to observe and understand the different descriptions of current horizontal learning practices given by preschool and school teachers. In the first prevailing discourse, which we named the *discourse of form*, horizontal learning is identified with the school subject teams activities of organizing exemplary classes/activities. The preschool/school teacher is a passive observer and/or agent of *best practice example performance* in the learning process. There is no dialogue in the learning process itself, and insufficient attention is paid to problematizing the understanding of a particular pedagogical situation from different perspectives, which results in the fact that process participants often do not attach the same meanings to the issue under consideration. They learn *how to do something*, without the awareness of *why they are doing something* in a certain way. Horizontal learning boils down to satisfying the form, and the learning outcomes are collected prescribed mandatory hours (points) of professional development and tried-and-tested ways of working, ideas and guidelines for work. This discourse is characterized by poor employee motivation to be engaged in horizontal learning activities, as well as a tendency to shift responsibility for the learning process and outcomes to the team of pedagogists and psychologists in the institution and/or colleagues. In the second discourse, which we named *the development discourse*, the emphasis is on establishing dialogue between the participants in the process, as a basis for group-building of context, creating a common meaning and purpose, (self)reflection, analysing and rethinking of the practice. In light of this fact, a preschool/school teacher is a (pro)active participant in the process, the one who initiates and plans learning. The outcome of the process (and also the benefit in the context of personal professional

development) is gaining insight into the practice from different perspectives and into ways to improve it, raising awareness of implicit pedagogies, revising personal meanings and changing practices. The approach promotes a constant re-examination of the existing understanding of the quality of practice (personal and collective, defined on the system level) in a given context. Discourse is characterized by participants' intrinsic motivation to engage in horizontal learning activities, personal and group responsibility for the learning process and outcomes, changes in practices. The findings of the conducted research contribute to the construction of a picture of the current practice of preschool and school teachers' horizontal learning in our country, as a part of evaluation of their professional development, which can further serve to create future educational policies. The research findings can serve teaching staff, especially principals, as an incentive to build an environment for horizontal learning as a key mechanism of institution's internal potential change, as it enables the school/preschool to be recultivated as a system.

Key words: horizontal learning, professional development, preschool teachers, school teachers.

УВОД

Промене које се одвијају у свим сферама друштвеног живота, посебно кретања у науци и образовању, стављају пред наставнике и васпитаче нове улоге, одговорности и очекивања у погледу компетентности. У различитим документима у области образовања у нашој земљи и иностранству истиче се, између осталог, да наставници и васпитачи треба да буду *рефлексивни практичари*, да континуирано истражују и преиспитују сопствену праксу кроз односе колаборације, да се заједнички ангажују у промовисању професије и развоју установе, да сарађују и раде тимски како би били способни да развијају самосталност у учењу и вештине тимског рада код деце/ученика (*ETUCE Policy Paper*, 2008; OECD, 2010; *Key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, 2014; *Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*, 2018; *Standardi kompetencija za profesiju vaspitača i njihovog profesionalnog razvoja*, 2018 и др). Поменути документи, али и бројни теоријски и емпиријски радови, фокусирају социјалну димензију професионалног развоја наставника/васпитача, истичући важност њиховог хоризонталног учења (Pavlović i Stanković, 2010; Polovina i Pavlović, 2010; Džinović, 2011, 2014; Korać, 2018 i brojni drugi).

Међутим, и поред препознате важности, актуелна пракса указује да хоризонтално учење и даље остаје недовољно заступљено унутар и између установа. Налази бројних истраживања показују да је постојећи концепт стручног усавршавања више окренут развоју компетенција наставника/васпитача као индивидуа, без повезивања индивидуалних и организационих промена, а професионални развој се поима као лични подухват и лична одговорност (Stanković i Pavlović, 2010). Наставници и васпитачи се опажају као појединци који личним залагањем уносе промене у пракси и раду установе. Аутори указују да просторна и организациона подељеност установе на одељења/васпитне групе деце у којима један наставник/васпитач реализује наставу/активност, додатно доводи до њихове међусобне професионалне изолованости. У таквом радном контексту, затворени у своје радне просторе, они су најчешће препуштени сами себи у планирању, реализацији и процени квалитета свог рада, без увида у то како њихове колеге

реализују васпитнообразовне активности, како решавају одређене педагошке ситуације. Са тим у вези, треба имати у виду да су активности наставника/васпитача највећим делом детерминисане њиховим имплицитним уверењима (о слици детета, његовим потенцијалима, процесу учења и др.), као личним конструктима којима се конципира педагошка пракса. Прилика за њихово освешћивање, разумевање и мењање јесте управо дијалог са колегама. Уколико он изостаје, саморефлексија остаје у домену индивидуалног чина. На овај начин неуспех и успех остају скривени између четири зида учионице/радне собе, без перспективе да се подели и продискутује са колегама и да се пракса мења. Чини се да што више остаје на нивоу индивидуалног, све више постаје извор несигурности, инертности и отпора променама. Ниво остварене сарадње и тимског рада остаје питање индивидуалног избора, најчешће истих појединаца унутар колектива. Истовремено, све чешће се у пракси минимална интеракција са колегама унутар колектива ставља у позитиван контекст поистовећујући се са њиховом професионалном аутономијом, што она свакако није (Day, 1999; Ševkušić i Stanković, 2012).

Све наведено указује на широк дијапазон дилема и питања која се отварају за истраживаче. Овом студијом настојали смо да утврдимо каква је актуелна пракса хоризонталног учења наставника и васпитача у нашој земљи, каква искуства у вези са хоризонталним учењем они имају и у светлу тога како процењују допринос тог учења њиховом професионалном развоју. У раду смо се определили да под овим појмом подразумевамо различите видове организованог, планираног учења наставника/васпитача једнаких по образовању и позицији. Суштину овог процеса учења чини дијалог, који учесницима омогућава да сагледају праксу из различитих перспектива, да је разумеју на нов начин. Учесници у интеракцији граде заједничка значења, вредности и знања, као основу за развијање и унапређивање праксе. Кључне карактеристике успостављених интерперсоналних односа су међусобна подршка и колаборација њених чланова (Кrnјaja, 2016).

Будући да је питање хоризонталног учења сложен и вишеслојан феномен, који окупља читав спектар различитих односа, који могу бити успостављени кроз формалне, законском легислативом дефинисане групе/парове, али и неформалне односе, успостављене иницијативом самих наставника и васпитача, у првом

поглављу студије разматрају се различита одређења овог појма у стручној литератури и званичним документима из области образовања. Корак даље, у другом поглављу, у покушају да пронађемо место хоризонталног учења у односу на различите концепције учења одраслих, разматрамо поједина теоријска полазишта која су важна за постављање референтног оквира у којем смо се током истраживања кретали.

У трећем поглављу, мапирамо различите концепцијске приступе професионалном развоју наставника и васпитача, указујући на бројне радове у којима аутори овом проблему различито приступају, дајући нагласак различитим сегментима његовог проучавања. Наша студија хоризонтално учење смешта у оквире *развојног модела професионалног развоја наставника/васпитача*, поимајући професионални развој као континуиран, трансформативни процес у којем је наставник/васпитач *рефлексивни практичар* (Radulović, 2011), активан учесник у процесу учења, истраживач своје праксе, агенс промене (Džinović i Đerić, 2012; Džinović i sar., 2013), способан да учи из искуства (Kosanović et al, 2011) и да уноси промене у раду засноване на трансформацији тих искуства (Džinović, 2011), који мењајући своје имлицитне теорије и уверења мења и своју професионалну праксу (Stanković i Pavlović, 2010). Поменуто полазиште стављамо у социјални контекст и концепт *групне рефлексивне праксе* као групном грађењу контекста, које омогућава саморефлексију, саморазумевање, али и заједничко разумевање узрока и околности који су до одређеног проблема довели. Поред тога, професионални развој наставника и васпитача разматрамо не само из димензије индивидуалног, већ и из димензије организационог континуираног процеса учења унутар установе (Korać, 2016a; 2018a), смештајући га у контекст *системског приступа* (Hargeaves, 2003; Senge et al., 2003; Hill, 2009; Guskey & Yoon, 2009; Radulović, 2011; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a,b и др.). Овако посматрано, хоризонтално учење постаје карактеристика организације која учи (Ovesni, 2014) кроз дијалог, партнерске односе, колаборацију и узајамну подршку чланова колектива али и размене колега из других установа.

Посебан фокус у овом поглављу стављен је на актуелну образовну политику и праксу професионалног развоја наставника и васпитача у нашој земљи, кроз приказ налаза истраживања и анализу различитих важећих докумената којима је регулисан

институционални оквир, надлежности и одговорности у оквиру професионалног развоја запослених у образовању.

У четвртом поглављу, отварамо питање карактеристика организационог амбијента који доприноси реализацији хоризонталног учења чланова колектива. Поменутом проблему пришли смо кроз кроз дискурс културе и климе установе, као кључним варијаблама које моделују понашање запослених.

У складу са циљем и задацима дисертације, анализирајући доступну литературу из ове области, у петом поглављу приказујемо налазе појединих емпиријских истраживања, спроведених у нашој земљи и свету, значајних за наш истраживачки фокус.

У делу дисертације које се ослања на налазе спроведеног емпиријског истраживања разматрамо проблеме: (1) како наставници и васпитачи разумеју хоризонтално учење, шта подразумевају под овим појмом; (2) каква је актуелна пракса хоризонталног учења, односно, каква су и на шта указују њихова искуства у вези са тиме како се процес планира и одвија, затим, (3) како процењују његов допринос личном професионалном развоју; (4) како процењују личну и мотивисаност својих колега за укључивање; (5) његову заступљеност у пракси; (6) колико се оно подржава у школама/предшколским установама, (7) на које потешкоће наилазе током реализације, као и (8) њихове идеје, предлоге за превазилажење потешкоћа и промене у пракси. Последње поглавље чине закључна разматрања добијених налаза, њихових импликација за праксу, као и кратак осврт на методолошки приступ и идеје за даља свеобухватнија истраживања.

I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1. ХОРИЗОНТАЛНО УЧЕЊЕ НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА: ПОЈМОВНИ ОКВИР

*...плес плесача који прате покрете једни других
и усклађују се заједно са ритмовима из окружења.*

(...) Њихово заједничко кретање је напредовање.

*(...) Постоје и варијанте „колективног оркестрирања“, када се велики број
учесника укључује и ради заједно,
као велики ансамбл у ком се усклађују различити плесачи и инструменти,
мешају различити гласови, тенори, сопрани, како би створили синфонију.*

(Patton, 2011: 65, према: Krnjaja, 2016:160)

Концепт хоризонталног учења наставника и васпитача заузима посебну пажњу истраживача и теоретичара последњих година (Clark & Newman, 2009; DeFour, 2004; Halverson, 2003; Svendesen & Marion, 2014; Stoll,-Bolam,-McMahon,-Wallace & Thomas, 2006; Hofman & Dijkstra, 2010; Džinović, 2011; Cheng & Lee, 2014; и бројни други). Анализа стручне литературе указује да се термин често помиње, експлицитно или имплицитно, у различитим контекстима интерперсоналних односа унутар и/или ван школе/предшколске установе.

У овом поглављу размотрићемо укратко различита одређења појма хоризонталног учења и његовог односа са њему блиским појмовима, са циљем дефинисања оквира у којем ћемо се кретати током истраживања овог феномена.

Хоризонтално учење наставника и васпитача: различите димензије значења појма

Појам *хоризонтално учење наставника* први пут помињу аутори Нијас и сарадници крајем осамдесетих година прошлог века (Nias et al., 1989, према: James-Connolly-Dunning & Elliott, 2007). Ипак опсежнију студију о овом феномену дају тек Леив и

Венгер (Lave & Wenger, 1991) разматрајући га кроз призму *заједница праксе*. Према ауторима, ове заједнице чине групе запослених који имају заједничка интересовања и активности које подразумевају интеракцију, дељење знања и искуства. Основна карактеристика јесте да запослени својом вољом, у дужем временском периоду, сарађују и уче једни од других, дефинишу заједничку визију, граде вредности и критички промишљају своје акције са циљем унапређивања праксе (Bognar, 2013, према: Korać-Kosanović & Kostović, 2018), што им омогућава лични и професионални развој (Lave & Wenger, 1991).

Поменуто идеју бројни аутори су промишљали и развијали кроз емпиријска и теоријска истраживања, те се данас у литератури и званичним документима из области образовања, термин хоризонтално учење помиње у различитим контекстима. Бројни аутори о хоризонталном учењу говоре у контексту термина: *партнерства* (Pavlović Breneselović i Pavlovski, 2000; McCullum, 2000, Hargreaves, 2002, према: Pavlović Breneselović, 2012; Benett et al., 2004; према: James et al., 2007), *сарадње* (Pavlović Breneselović, 2010; Ševkušić i Stanković, 2012), *колаборације* (Wood & Gray, 1991) и/или *суделовања* (Pavlović Breneselović, 2010; Krnjaja, 2016) описујући га кроз карактеристике односа који се успостављају унутар и ван установе. Такође, аутори говоре и о хоризонталном учењу стављајући насупрот њега *вертикално учење* унутар организације (Nonaka, 1994; Tagliaventi & Mattarelli, 2006; Nilsen, 2010; и др.), али и када разматрају различите структуре односа које се успостављају унутар образовних институција, као што су: *тим* и *група људи која ради на истом задатку* (Senge, 2003; Polzer, 2009; Pavlović Breneselović, 2010).

Терминолошка разноврсност посебно је приметна у радовима где се хоризонтално учење разматра у контексту *заједница* као посебних интерперсоналних односа, па се тако у литератури могу наћи термини: *заједнице учења* (Halverson, 2003; Hord, 1997, 2004; DeFour, 2004; Fullan, 2005), *професионалне заједнице учења* (McLaughlin & Talbert, 2001; Stoll et al., 2006; Buttran & Farley Ripple, 2016), *заједнице праксе* (Lave & Wenger, 1991; Wenger-McDermott & Snyder, 2002; Blankenship & Ruona, 2007; Given et al. 2010; Cheng & Lee, 2014; Krnjaja, 2016), *колаборативне заједнице* (Wood & Gray, 1991; Taylor-Powell-Rossing & Geran, 1998),

заједнице за учење (Horn, 2005, према: Liberman, & Miller, 2011), *учеће заједнице* (Vujičić-Parak i Valenčić Zuljan, 2018).

Дубља анализа литературе указује да коришћењем поменутих термина у различитим контекстима организационог учења, условљава њихово мешање и понекад међусобно изједначавање, а самим тим и појам хоризонталног учења добија нова значења.

Хоризонтално учење наспрам вертикалног учења. Поједини теоријски и истраживачки радови говоре о хоризонталном учењу стављајући насупрот њега *вертикално учење* унутар организације (Nilsen, 2010; Nonaka, 1994; Tagliaventi & Mattarelli, 2006; и др.). Поменути термини се, у том контексту, разматрају као бинарни пар, па тако хоризонтално учење подразумева размену професионалних искустава и знања запослених једнаких по образовању и позицији унутар институције, док се под вертикалним учењем подразумева учење од надређеног или учење од колеге из друге области, дисциплине (Nonaka, 1994). Анализирајући наведену литературу, заузимамо став да је важно разматрање хоризонталног учења у контексту положаја који запослени заузимају у радној организацији, али да само инсистирање на антиномији наведених појмова, доводи до њиховог поједностављивања значења. У том смислу, сматрамо да постоји потреба за дубљом анализом природе односа који се успоставља током процеса хоризонталног учења.

Хоризонтално учење – формална и неформална димензија односа. У литератури је приментно и разматрање феномена хоризонталног учења кроз формалну наспрам неформалне димензије односа (formal vs. informal) (Nilsen, 2010; Cho, 2011, Rahman, 2011, Sargent & Hannun, 2009, према: Vangrieken-Meredith-Packer & Kyndt, 2017). Стављајући поменуто становиште у наш образовни контекст, можемо рећи да формална димензија може да се посматра кроз призму тимова, актива унутар школе/предшколске установе, што би био домен обавезујуће законске легислативе. Са друге стране, неформална димензија би подразумевала размену знања, искуства унутар професионалних група, тимова наставника/васпитача (једне или више установе) које нису формалне (тематски форуми наставника и васпитача, различите дискусионе групе поводом разматрања различитих проблема из праксе и сл.). Дакле, хоризонтално учење наставника/васпитача може да се одвија у

различитим димензијама институционалних и ванституционалних односа, у континууму од крајње формалних до сасвим неформалних (Korać, 2018b).

Хоризонтално учење: лицем у лице наспрам виртуелног. Последњих година приметан је пораст примене информационе образовне технологије (у даљем тексту ИКТ) у хоризонталном учењу наставника и васпитача (Korać, 2018b). Европска комисија дефинише дигиталну компетентност наставника и васпитача као једну од осам кључних компетенција потребних за живот у друштву заснованом на знању (European Comision, 2010) и даје смернице за њихов професионални развој у овој области (OECD, 2015, према: Korać, 2018b). Са тим у вези, успешна примена ИКТ у професионалном развоју васпитача и наставника подразумева, не само њихову оспособљеност за употребу основних рачунарских апликација за потребе прикупљања, обраде и размене информација, већ и њихову употребу у колаборативном сарадничком умрежавању са другима у циљу учења и истраживања (Ibid). У контексту хоризонталног учења, Нилсен (Nilsen, 2010) скреће пажњу да убрзани развој технике и технологије заправо све више смањује дихотомију између односа *лицем у лице* и оног који се одвија виртуелно (*face to face*, vs. *virtual*), олакшавајући *face to face* размену.

Тим и група људи која ради на одређеном задатку и хоризонтално учење. О хоризонталном учењу аутори говоре и у контексту *тима* и *групе људи која ради на одређеном задатку* као могућих форми функционисања организације. *Тим* се најчешће у литератури дефинише преко својства, карактеристика које га разликују од *групе људи која ради на одређеном задатку* (Mennecke, Hoffer & Wynne, 1992; Pavlović Breneselović i Pavlovski, 2000; Pavlović Breneselović, 2010; Polzer, 2009; Senge, 2003). За разлику од *групе*, у тиму постоје заједнички, договорени циљеви; међузависне и усклађене акције; дефинисана правила, механизми и процедуре одлучивања и јасна подела улога и одговорности. Речју, сваки члан тима је свестан да своје активности треба учини комплементарним активностима осталих чланова у правцу реализације заједничког циља. Насупрот томе, *групу људи која ради на одређеном задатку* карактерише: појединачни и неусаглашени циљеви; независне, појединачне или групне акције; постојање дефинисаних правила, механизма и процедура одлучивања. У групи, појединци се руководе ситуацијом и преузимају

улоге и одговорност зависно од личних избора. Једна од суштинских разлика између *тима* и *групе* коју издваја Павловић Бренеселовић (2012) јесу интерперсонални односи који се унутар њих успостављају. Наиме, ауторка истиче да је најчешћи однос који се успоставља унутар *групе* надметање, док се интерперсонални односи у *тиму* реализују на бази сарадње. Хоризонтално учење унутар *групе* смештено је у формални контекст и представља размену знања и искуства њених чланова који функционишу као скуп независних појединаца који раде на истом задатку. Са друге стране, хоризонтално учење унутар *тима* ставља фокус на квалитет успостављених односа, који карактерише поверење, уважавање, равноправност, отворена комуникација између чланова, осећај заједничке припадности и професионалног идентитета.

Хоризонтално учење посматрано кроз карактеристике односа који се успостављају унутар и ван колектива. Када говоримо о хоризонталном учењу у контексту различитих облика интерперсоналних и интерорганизационих односа који се успостављају (или могу да се успоставе), важно је размотрити га у контексту *партнерства, сарадње, колаборације и/или суделовања.*

Партнерство и хоризонтално учење. У стручној литератури можемо уочити бројне и разнолике дефиниције појма *партнерства*. Павловић Бренеселовић (Ibid), бавећи се анализом различитих дефиниција партнерства, издваја два приступа у његовом сагледавању: *полазишно-утилитаристички* и *процесно-подржавајући* и из њих проистекле операционализације овог појма. Први приступ се, према ауторки, збива на полазишту да партнерство проистиче из постојања комплементарних интереса и подударних циљева који су основ за дељење заједничког смисла и из чега следи процес заједничких активности. У другом приступу, комплементарни интереси и подударни циљеви су само полазиште за развијање партнерства као исхода одређених односа. Као такво, партнерство се успоставља у процесу заједничких активности којим се изграђује поверење и заједнички смисао. У оваквом приступу, партнерство би могло да се одређује кроз природу и карактеристике самог односа, пре свега у односу на питање узајамног поверења, размене и једнакости моћи. Ауторка нуди и трећи, такозвани *системски приступ* одређењу појма партнерства. Овај приступ партнерство сагледава као комплексан систем

различитих, узајамно условљених, повезаних и зависних димензија које га одређују. Оно, у том смислу, представља процес заснован на

„комплементарним циљевима и интересима који карактерише равноправност, аутентичност, размена, уважавање и који се реализује у развијеној демократској процедури кроз комуникацију и учешће у заједничким активностима компатибилном контексту“ (Ibid: 16).

Промишљајући о хоризонталном учењу, можемо рећи да га први приступ, који ауторка помиње, смешта у формални контекст различитих облика стручног усавршавања који се спроводе у школама/предшколским установама, односно у контекст организационе структуре и различитих подручја деловања наставника и васпитача (излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања и др.). Други приступ, ставља фокус на природу и карактеристике односа наставника/васпитача који се успостављају током хоризонталног учења. Коначно, трећи приступ систематизује поменута два, те хоризонтално учење добија димензију холистичког, процесног и контекстуалног сагледавања односа који се успостављају између актера. Тако схваћено, хоризонтално учење би представљало продукт успостављених односа актера у одређеном контексту.

Сарадња и хоризонтално учење. Термин *сарадња* је често предмет теоријских и емпиријских радова у области образовања. Међутим, приметна је неусаглашеност аутора око његовог дефинисања. Поједини аутори овај термин користе за опис интеракције наставника која се успоставља у *ad hoc* оформљеним и привременим (док траје задатак) групама (Vangrieken et al., 2015). Затим, сарадња се поима и као образовноваспитни циљ, али и средство за постизање образовно-васпитних циљева. Поред наведеног, термин се користи и као један од услова за реализацију образовноваспитног рада и као идеал и/или модел односа који се заснива на полазишту да образовноваспитном процесу различити актери удружују своје потенцијале приликом планирања и реализације заједничких активности (Pavlović Breneselović, 2010; Ševkušić i Stanković, 2012). Тако схваћен, сараднички однос карактерише однос поверења, равноправности, отворене комуникације, аутентичности и уважавања (Pavlović Breneselović, 2010). Описан однос гради се

дефинисањем заједничких циљева, кроз заједничке, циљем усклађене активности, у коме сваки учесник задржава лични идентитет и позицију, јасном поделом улога и одговорности, дефинисаним правилима и процедурама функционисања, регулисаним протоком информација и ефективним лидерством (Halverson, 2003). Хоризонтално учење наставника/васпитача стављено у контекст *сарадње унутар и ван школе/предшколске установе* подразумева успостављен однос у коме се договарају различите улоге и деле ресурси да би се постигли постављени циљеви, при чему свака страна задржава свој властити професионални идентитет. Однос је изграђен око циља и/или добити и не подразумева нужно дељење вредности да би се процес учења реализовао. У светлу реченог, можемо говорити о постојању разлике када појам *хоризонталног учења* поимамо у контексту *сарадње* и у контексту *колаборације, су-деловања*.

Колаборација, суделовање и хоризонтално учење. Приметно је да се у литератури термини *колаборација* и *суделовање* користе да би се описао однос који се гради у процесу сагледавања проблема, трагања и/или имплементације решења унутар групе људи са заједничком визијом и циљевима (James,-Dunning,-Connolly & Elliott, 2007). Речју, *колаборација* представља процес у коме запослени раде заједно у правцу остваривања заједничке визије „конструктивно преиспитујући појединачне разлике и тражећи решења која превазилазе њихове личне визије о ономе што је могуће“ (Wood & Gray, 1991: 143). Тејлор (Taylor Power, 1999, према: Pavlović Breneselović, 2012), изједначавајући термине *колаборације* и *суделовања*, истиче да се

„стране које имају различите перспективе укључују у процес конструктивног преиспитивања разлика и изградњу решења којима превазилазе парцијална сагледвања. Сврха односа је изграђивање заједничког смисла (сврхе) кроз свестрану и исцрпну комуникацију и планирање и развијање узајамно зависног система дељења и одговорности“ (Ibid: 238).

Заузимајући слично становиште Крњаја (2016) издваја главне карактеристике *колаборације*: дијалог у процесу размене; подељено лидерство – вођство и улоге које се мењају између чланова колектива; дељење ресурса и одговорности и истраживање и развој праксе деловања кроз рефлексивну и самоевалуацију.

Поједини аутори истичу да је један од услова за успостављање колаборативних односа да чланови поседују интерсубјективност која подразумева способност препознавања емоција и жеља, увиђање усмерености пажње и схватање уверења и намера друге особе, што заправо, чини основу за заједничко знање (Ševkušić i Stanković, 2012).

На овом месту, чини се оправданим, размотрити и терминолошку разноврсност, присутну у радовима бројних аутора, у којима се хоризонтално учење наставника/васпитача разматра у контексту *заједница*, те се користе различите синтагме попут: *заједнице учења, професионалне заједнице учења, заједнице праксе, колаборативне заједнице, заједнице за учење, професионалне заједнице за сарадњу, учеће заједнице* и сл. Приметно је да аутори, описујући квалитет успостављених односа који се успоставља унутар поменутих *заједница*, чешће користе термин колаборације, суделовања, него термин сарадње.

Венгер (Wenger, 2012) сугерише да су карактеристике *заједница праксе*: заједничко ангажовање, удружени подухват и дељење циљева, проблема. Циљеви и проблеми које наставници/васпитачи решавају се постављају и прилагођавају током постојања заједнице. Бровер и сарадници их дефинишу као „тим наставника, чији су чланови међусобно зависни, заједнички учествују у дискусији и доношењу одлука и који деле знање у оквиру групног идентитета“ (Brouwer-Brekelmans-Nieuwenhuis & Simons, 2012: 320, према: Vangrieken et al., 2017). Заједнице праксе се изграђују на заједничким искуствима свих учесника процеса (Wenger, 2012; Buysse, Sparkman, & Wesley, 2003) у циљу побољшања постигнућа учесника (Hord, 1997, 2004).

DeFour & Eaker (1998) праве разлику између *професионалних заједница учења* и *заједница праксе*. *Професионалне заједнице учења* су, према ауторима, ближе образовном контексту, док се *заједнице праксе* везују за организације које имају зараду, баве се трговином и сл. Аутори истичу да *професионалне заједнице учења* имају за циљ да споје наставнике у циљу њиховог професионалног развоја. Са друге стране, поједини аутори сматрају да је у пракси, заправо, врло тешко направити разлику између те две врсте заједница (Vangrieken et al., 2017).

Венгрикен и сарадници (Ibid), анализирајући различите студије које се баве питањем *професионалних заједница учења наставника*, закључују да се овакве

заједнице могу поделити на основу различитих критеријума: ко их иницира, ко их фацилитира, који их финансира, који су им циљеви и каква им је природа постојања. У складу са наведеним, аутори их деле на: 1) *формалне заједнице* - формирају се на основу иницијативе доносилаца одлука (министарства и других владиних институција задужених за образовање) најчешће са циљем да се израде стандарди образовања, курикулуми наставних предмета и сл.; 2) *заједнице оријентисане ка члановима које имају унапред дефинисан програм* - фокусиране су на размену идеја, знања, стратегија поучавања, примера добре праксе, доступним изворима информација, изазовима праксе, развијању компетенција наставника у одређеној области, опсервацију часова, реализацију истраживања, планирање заједничких активности; учешће наставника у оваквим заједницама је најчешће на добровољној бази, мада има и оних наставника који су ангажовани на основу одлуке директора школе; и 3) *формативне заједнице* – немају унапред дефинисане циљеве и активности, већ се они постављају током процеса у складу са потребама њених чланова; наставници су унутрашње мотивисани за укључивање са циљем да побољшају квалитет наставне праксе, учешће у њима је добровољно и та добровољност представља кључ успеха.

Сматрамо да питања у вези са тиме ко иницира формирање професионалних заједница које хоризонтално уче, ко их фацилитира, да ли су оне обавезујуће (законском легислативом, одлуком руководиоца установе и сл.), одређују и циљеве и сфрху њиховог постојања, као и мотивисаност њених чланова за размену и заједничке акције. Поједини аутори чак истичу да је управо добровољност учешћа, а тиме и унутрашња мотивисаност чланова, главна карактеристика *професионалних заједница учења* (Kruse, Sheashore & Bryk, 1994; Bolam et al., 2005; Blankenship & Ruona, 2007).

У светлу свега наведеног можемо рећи да уколико термин хоризонтално учење разматрамо у контексту *професионалних заједница учења*, кључне карактеристике успостављених интерперсоналних односа биле би:

- рефлексивни дијалог као основа за групно грађење контекста - проверавање идеја, грађење заједничког значења, сврхе и знања; кроз групно преиспитивање теоријских поставки кроз праксу, али и континуирано преиспитивање праксе и

грађење теорије о њој (Kruse et al., 1994; Evans, 2004; Pollard et al., 2005; Stoll et al., 2006; James at all., 2007; Pavlović Breneselović, 2010; Radulović, 2011; Krnjaja, 2016; Vujičić-Papak i Valenčić Zuljan, 2018);

- интерперсонални односи који подразумевају поверење, међусобну подршку и колаборацију (Stoll et al. 2006; Blankenship & Ruona, 2007; James at all., 2007; Vescio,-Ross & Adams, 2007; Pavlović Breneselović, 2010; Džinović, 2014; Krnjaja, 2016; Korać, 2017a; Vujičić-Papak i Valenčić Zuljan, 2018);
- чланови су повезани заједничком визијом, вредностима и циљевима (Stoll at all. 2006); сложни су око сврхе образовања и учења, заједно изграђују норме и вредности; артикулација идеја других и заједничко разумевање омогућава им изградњу заједнице (Kruse et al. 1994; Hord, 1997; Stoll et al., 2006; Blankenship & Ruona, 2007; Pavlović Breneselović, 2010; Vangrieken at al., 2017; Vujičić-Papak i Valenčić Zuljan, 2018);
- чланови су мотивисани и отворени за учење, непрекидно трагају за знањем, делују на основу тог знања изграђујући осећање повезаности и припадности заједници (Kruse et al. 1994; Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006; Džinović, 2014; Vujičić-Papak i Valenčić Zuljan, 2018);
- сви чланови имају простор да искажу своје ставове, простор за учешће и подједнако имају право на продукте, исходе заједничког рада (Hord, 1997; Hord & Sommers, 2008, Boone, 2010 prema: Vangrieken at al., 2017);
- присутна је колективна одговорност и усклађивање индивидуални циљева са циљевима установе и образовног система (Hord, 2004, 1997; Stoll et al., 2006; Pavlović Breneselović, 2010);
- подржавајуће и подељено лидерство где се вођство и улоге мењају међу члановима (Hord, 1997; Blankenship & Ruona, 2007; Pavlović Breneselović, 2010; Krnjaja, 2016; Vangrieken at al., 2017).

Речју, приступ поима хоризонтално учење као процес суконструкције знања које се гради кроз дијалог, интеракцију и односе колаборације (Bascia & Hargreaves, 2000).

* * *

Питање хоризонталног учења наставника и васпитача је сложен и вишеслојан феномен, који окупља читав спектар различитих односа, који могу бити крајње формални, успостављени кроз формалне, законском легислативом дефинисане групе/парове (као што су, на пример, активи у школи/предшколској установи), али и неформалне односе, успостављене иницијативом самих наставника и васпитача. Можемо рећи да, иако је тешко пронаћи јединствен став, аутори најчешће хоризонтално учење смештају у контекст *професионалних заједница учења* и/или *заједница праксе*.

У нашем истраживачком оквиру под хоризонталним учењем подразумевамо различите видове организованог, планираног учења, (су)конструкцију знања које се гради кроз дијалог, интеракцију и односе наставника/васпитача, једнаких по образовању и позицији. Као такво, оно може да се одвија унутар и/или између различитих школа/предшколских установа.

Због оперативности, наша студија овај феномен смешта у оквире важеће законске легислативе. У складу са тим, у Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Službeni glasnik*, бр. 48/2018) препознали смо различите облике стручног усавршавања наставника и васпитача који подразумевају хоризонтално учење, о којима ћемо говорити у наредним поглављима и који ће нам послужити у даљем истраживању наведеног проблема. У поменутом оквиру, разматране карактеристике *професионалних заједница учења* биће нам свакако изазов за промишљање и преиспитивање специфичности самог процеса хоризонталног учења.

2. ХОРИЗОНТАЛНО УЧЕЊЕ НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА – КРОЗ ПРИЗМУ РАЗЛИЧИТИХ ТЕОРИЈСКИХ КОНЦЕПЦИЈА УЧЕЊА ОДРАСЛИХ

У покушају налажења места хоризонталном учењу у односу на различите концепције учења одраслих, у овом поглављу размотрићемо поједина теоријска полазишта која су важна за постављање референтног оквира у којем ћемо се кретати.

Најопштије гледано, феномен учења одраслих можемо сагледати из две основне перспективе: индивидуалне и контекстуалне (Caffarella & Merriam, 2004). Обе перспективе нуде одређене полазне основе за промишљање о процесу хоризонталног учења наставника и васпитача.

2.1. Хоризонтално учење: индивидуална перспектива учења одраслих

Индивидуална перспектива полази од претпоставке да се учење одраслих одвија унутар индивидуе, а да спољашњи утицаји из окружења немају значаја или је он незнатан, те је могуће конструисати сет принципа и компетенција за успешно учење одраслих. Иако у својој основи не подразумева сарадњу и размену појединаца унутар процеса учења, те не оставља утисак да може бити полазиште за разматрање феномена хоризонталног учења, индивидуална перспектива представља основу *теорија самоусмереног* (Hiemlesta, 1990, Candy, 1991, Garrison, 1997, према: Bulajić, 2008) и *трансформативног учења* (Mezirow, 2000, 2009), које могу дати значајан допринос у настојању да сагледамо, уобличимо и објаснимо овај феномен.

Теорија самоусмереног учења у први план ставља вољу индивидуе да преузме контролу над потенцијалом за самоусмереност (Bulajić, 2008). У том смислу, самоусмереност код учења обухвата примарну одговорност онога који учи у односу на факторе средине који могу утицати на процес учења, али и унутрашње факторе, који претпостављају преузимање одговорности за сопствено мишљење и акције у ситуацијама учења (Ibid).

Овако схваћено, можемо рећи да хоризонтално учење има елементе самоусмереног учења (Ibid: 296). Посматрано у континууму: *инструктивност - самоусмереност*, хоризонтално учење заузима позицију међупростора, где у зависности од самог контекста у којем се одвија, поприма у већој или мањој мери елементе једног или другог феномена (Графикон 1.).



Графикон 1: *Хоризонтално учење наспрам инструктивности и самоусмерености*

Прецизније, када индивидуа или група има могућност реаговања на узрочни догађај или ситуацију, избор и потрагу за специфичним знањима, вештинама, доступним ресурсима, могућностима оцењивања квалитета исхода учења као и коришћених стратегија учења, примене нових знања, затим, када постоји контрола индивидуе над обликовањем контекстуалних услова како би се остварили планирани циљеви, онда хоризонтално учење поприма елементе самоусмереног учења. Супротно томе, када индивидуа или група нема наведене могућности или их има у малој мери, хоризонтално учење прожима у већој мери инструктивност.

Надаље, када феномен учења одраслих сагледавамо из индивидуалне перспективе, теоријски оквир за разматрање хоризонталног учења пружа и *теорија трансформативног учења* (Mezirow, 2000, 2009). Аутори који заступају ову парадигму истичу да учење представља процес „испробавања и осмишљавања онога са чиме је особа у контакту“ (према: Džinović, 2011: 78). Учење стога укључује експериментисање, трансформацију и интерпретацију исхода експериментисања. Као такав, овај процес подразумева постављање, проверу и ревидирање одређених претпоставки, концепата о ономе што се учи, од стране индивидуе која учи. Мезиров истиче да учење представља целоживотни процес трансформације личних претпоставки, уверења и очекивања, као значајних елемената идентитета онога ко учи (према: Džinović, 2011). У светлу реченог, „особа која учи уноси у процес учења

своје вредности, личне теорије као семантичке оквире помоћу којих интерпретира стварност и управља својим поступцима“ (Ibid: 79). Она је и актер промена, компетентна да изврши промену и преузме одговорност за то (Mezirow, 2009). Посматрано кроз призму хоризонталног учења, можемо рећи да су учесници процеса „активни експериментатори“ који осмишљавају, преиспитују, трансформишу, ревидирају и интерпретирају лична значења, претпоставке, вредности, постулате, теорије и сл. на којима се темељи пракса и на основу тога је мењају.

Поред наведеног, хоризонтално учење налази своје утемељење и у *теоријама самоодређења* (Deci & Ryan, 2008) и *саморегулације* (Kuhla & Furhmann, 1998, према: Lacković Grgin i Ćubela Adorić, 2005). Наиме, аутори *теорије самоодређења* наглашавају разлику између циљева и/или исхода учења и регулаторних процеса којима се ти циљеви остварују, наглашавајући да су потребе индивидуе покретачи развоја. Поред индивидуалних разлика, аутори заступају став да се психички развој и развој добробити за појединца не може остварити без остваривања универзалних потреба за: 1) *повезаношћу*, 2) *компетентношћу* и 3) *аутономијом*. *Теорија саморегулације* у први план ставља став да сва интенционална и лично узрокована понашања могу бити ефикасна када су аутономна (Ibid). Посматрано кроз призму хоризонталног учења наставника и васпитача, можемо рећи да су кључни покретачи учења контексти који им омогућавају да се осећају да су компетентни чланови заједнице која учи, унутар које остварују аутономију и саморазумевање.

2.2. Хоризонтално учење: контекстуална перспектива учења одраслих

Контекстуална перспектива разматрања феномена учења одраслих укључује две важне димензије: интерактивну природу учења и структуралне аспекте учења засноване на социолошком приступу, у којем је полазна премиса да учење не може да буде одвојено од социјалног контекста у којем се одвија (Caffarella & Merriam, 2004).

Полазиште представља основу *социокултурне теорије учења* коју карактерише усмереност на однос између учесника процеса учења (Marjanović Shane, 2012; Skidmore, 2006; и др.). Социокултурни контекст учења, чије поставке заправо налазимо у радовима Виготског (1996), у први план ставља социјални дијалог током кога учесници заједнички преиспитују, мењају, развијају и обогаћују значења речи и мисли и развијају нова знања. У том смислу, мисао не постоји уколико није у вези са језиком, јер се значења речи развијају у процесу дијалога, у процесу њихове употребе (Ibid). На овај начин Виготски истиче конструктивно развојну улогу социјалне интеракције у формирању индивидуалних психичких функција, заступајући став да се све више психичке функције (логичко памћење, логичко мишљење, вољна понашања) прво јављају као интерпсихичке, па затим као интрапсихичке активности. Успостављени односи, социјална интеракција и социјална средина имају пресудну улогу у интелектуалном развоју индивидуе. Он се дешава прво у социјалној интеракцији кроз дијалог, проблематизовање и преиспитивање постојећих знања, а тек након тога, тако изграђена знања и значења, интериоризују се и постају индивидуални капацитет појединца. Приступ у средиште ставља успостављене односе, дијалог, индивидуу која учи, а сазнавање као конструисање личног знања, што заправо представља суштину хоризонталног учења.

Дијалог у процесу учења је важан у контексту *зоне наредног развоја*¹, као кључног концепта теорије Виготског, којом се дефинише разлика између онога што

¹ У светлу поменуте теорије, неопходно је активности организовати тако да оне код детета подстичу унутрашње развојне процесе, који у том тренутку постоје само у заједничкој активности са одраслима и вршњацима.

индивидуа може да уради самостално и онога што постиже у сарадњи са другима. У контексту хоризонталног учења наставника и васпитача, поменуто полазиште сугерише да знања треба да настају у међусобној интеракцији учесника процеса учења, да учесници у интеракцији заједнички конструишу знања, истражују, упоређују и сукобљавају мишљења, аргументују различита становишта, интервенишу, помажу једни другима у активностима које нису у стању да самостално изведу. Модел, дакле, наглашава мисаоно ангажовање свих учесника у процесу конструисања знања, а дијалог представља средство за индивидуалне, интраменталне активности осмишљавања одређеног садржаја. Индивидуа, у дијалогу, има прилику да критички и конструктивно промишља о сопственим и туђим ставовима, интериоризује различите начине мишљења, проширује лични репертоар мисаоних операција и тиме развија у оквиру зоне свог наредног развитка (Milin, 2016).

Теорија Виготског је основа развоја бројних теоријских концепција које су прошириле идеје *социокултурне теорије учења*. Међу њима је и *теорија ситуационе когниције* која учење и сазнавање поима као примарно културне феномене (Rogoff, 1995; Wilson, 1993, према: Caffarella & Merriam, 2004). За заговорнике ове теорије знање је контекстуализовано, представља продукт контекста, активности појединаца и размене искуства, идеја и ставова са другима који делују у културно организованом окружењу (Ibid). Рогоф истиче да индивидуа током дијалога са средином и другим учесницима процеса учења „трансформише лично разумевање и одговорност за активности у процесу и постаје спремна да се укључи у наредне сличне активности“ (Rogoff, 1995: 150). У том смислу, учење представља последицу акултурације у начине мишљења и понашања који доминирају у одређеној професионалној заједници (Vujisić Živković, 2004: 42).

Још једно од значајних полазишта у промишљању о дијалошкој димензији хоризонталног учења јесте *транзакцијски модел учења и поучавања* (Huit, 2003). У овом теоријском концепту нарочито се истиче значај постојања искуствене и интерперсоналне функције језика али и његовог креативног аспекта у интеракцији учесника (Milin, 2016). Милин истиче да дијалог представља процес стварања значења које је увек у кретању и настајању и који одређује сваки учесник процеса

(Ibid). Стога су привремена значења, која тренутно важе у датој дијалошкој ситуацији, исход сваког дијалога (Matusov, 2009, према: Ibid). Дакле, значење одређене мисли је релативно, привремено, склоно промени у наредном дијалогу. У том смислу, учесници непрестално стварају значења која претходно нису постојала, нова разумевања одређене теме (Bohm, 2009). Поред наведеног, аутори који заступају овај модел учења сматрају да је потребно и да постоје извесне разлике у ставовима међу саговорницима. На тај начин, учесници дијалошког процеса настоје да преиспитају различита виђења одређене теме. Тиме се акценат у разумевању процеса учења одраслих помера са питања индивидуалног на питање социјалног контекста.

Важне додирне тачке са наведеним ставовима налазимо у *теорији критичког освећивања, критичкој друштвеној теорији* Фреира који дијалог поима као инструмент личног и друштвеног развоја. Суштину дијалога, као егзистенцијалне потребе човека, чини реч, а њена два елемента у интеракцији су: мисао (рефлексија, критичка свест) и деловање (Freire, 2002). Њихов однос је комплексан и треба га стално преиспитивати у равноправној комуникацији кроз дијалог (Крпјаја, 2010). Дакле, за образовање је неопходан дијалог, сусрет индивидуа у којем су обједињени мишљење и деловање. У том смислу дијалог није размена идеја, већ чин спознаје, „активност заједничког настојања људи да у духу поверења, скромности, сарадње, јединства, критичким односом постигну разумевање стварности као процеса, непрекидног преображавања у корист хуманизације“ (Freire, 2002: 18). У вези са тим, Фреир заступа идеју о рефлексивности и рефлексивној пракси као начину да појединац разуме свет у коме живи и ствара, али и као средство „ослобађања“, преокрета, мењања друштва².

Поред наведеног, контекстуалну перспективу учења одраслих налазимо и у *теоријама учења из искуства* (Lawrence, 1992; Dewey, 1953), или како се још у

² Основна идеја *критичке друштвене теорије*, можемо рећи и *критичке педагогије*, јесте да образовање има кључну улогу у друштвеним променама и грађењу бољег друштва. Присталице критичке педагогије промовишу „образовање за ослобађање“ у оквиру којег су ученици истовремено и наставници, они који поучавају, у коме се знање поима као колективни процес и продукт, а пракса и теорија као нераскидива целина, политичка и социјална еманципација као нужна последица квалитетног образовања.

литератури називају *теорије искуственог учења*³ (Džinović, 2011) чији је свакако најистакнутији представник Дјуи (Dewey, 1953; 1938/1997). Поменуће теорије у први план стављају идеју да „учење представља промену на нивоу искуства“ (Džinović, 2011:77), да мишење представља „тачно и свесно успостављање веза између онога што се чини и последица тога рада“ (Dewey, 1953: 108), те да знање зависи од активности које индивидуа предузима у вези са објектом сазнавања. Дјуи истиче да учење подразумева лично истраживање које у основи садржи: (1) збуњеност, сумњу, као последицу тога што је индивидуа уплетена у непотпуну ситуацију чији потпунији карактер још није одређен; (2) покушај тумачења датих елемената; (3) испитивање, посматрање, истраживање, анализа свих доступних ставова који ће одредити и осветлити постављени проблем; (4) разрађивање пробних хипотеза да би постале тачније и доследније, пошто се усклађују са већим низом чињеница; (5) заузимање ставова на основу замишене хипотезе као плана за делање које се примењује на постојеће стање: отворено деловање да се постигне предвиђени резултат и тиме испита хипотеза. (Ibid: 107).

У вези са тим, у литератури се често наводи Колбов *циклус искуственог учења* који учење дефинише као „процес креирања знања кроз трансформацију искуства“ (Maksimović i Nikolić Maksić, 2008: 268). Оно, у том смислу, подразумева цикличан процес у коме се испреплетано дешавају четири активности: (1) конкретно искуство у коме индивидуа активно учествује; (2) посматрање и анализа властитих активности, освешћивање и појашњавање чинилаца који су деловали у искуству и понашања актера тог искуства; (3) апстрактна концептуализација, осврти, упоређивање, тражење веза између тренутног и ранијих искустава, искуства других, теоријских знања; (4) планирање нових стратегија, експериментисање, активно испробавање у пракси (Kolb, 1984, према: Polovina i Džinović, 2010). Тако посматрано, искуство није само оно што се дешава индивидуи, већ оно што индивидуа са њиме уради. Учење је увек праћено рефлексивном опсервацијом и анализом искуства, али и експериментисањем са оним што је научено (Jelenc

³ Сама концепција искуственог учења налази своје корене у различитим теоријским правцима: Спирманове теорије интелигенције, Левинове социјалне теорије учења, Виготскове социокултурне теорије учења, Масловљеве и Роџерсове хуманистичке теорије, педагошких схватања Фреиреа (Kolb, 1984; Kulić i Despotović, 2004; према: Maksimović i Nikolić Maksić, 2008)

Крашовец, 2004). Примењујући поменути став на образовну праксу, Колб истиче да у процесу учења долази до препознавања и активног коришћења целокупног животног искуства и искуства учења индивидуе; да постоји континуирана рефлексивност у односу на ранија искуства у циљу њихове трансформације; те да у процесу учења одраслих постоји присутност целокупне личности (Maksimović i Nikolić Maksić, 2008). Колбови следбеници Андерсен и сарадници поменути карактеристикама додају још и да је резултат искуственог учења лично значење и смисао за индивидуу која учи; да је индивидуа у процесу учења увек лично ангажована и да учење подразумева атмосферу отворености и поверења учесника процеса (према: Ibid). Тако посматрано, знање није скуп објективних истина, универзално дато, већ настаје кроз рефлексивност доживљеног искуства индивидуе.

Из претходних разматрања можемо видети да *рефлексивност* представља кључни механизам трансформативног и искуственог учења. Бројни су радови који истичу рефлексивност и рефлексивну праксу у учењу одраслих (Barron, 2000; Bascia & Hargreaves, 2000; Bohm, 2009; Marcer & Howe, 2012; Schon, 1987; Stol, 2010; Wells, 2002; и други). Рефлексивност се помиње у званичним документима из области образовања (*Key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, 2014; European Commission, 2010; *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, 2011 и др.) најчешће у контексту компетенција, компетентности, наставног процеса, процеса учења и др.

Иако појам *рефлексивности* у својим радовима први уводи Дјуи (Dewey, 1938/1997), можемо рећи да она постаје тренд у области професионалног развоја наставника пре свега захваљујући радовима Шона (Schon, 1982, према: Pavlović, 2012). Шон своју теорију заснива на идеји да је пракса комплексна, јединствена, контекстуално условљена и да представља процес решавања проблема. „Проблеми не долазе до практичара као датости. Практичари треба да конструишу проблеме на основу проблемских ситуација (...) активности именовања и уоквиравања проблема представљају нужан услов развоја техничке експертизе“ (Schon, 1982: 42). Кроз *рефлексивност у акцији* практичар осмишљава ситуације из праксе, артикулише своје доживљаје, преиспитује, проверава постојеће и конструише нове теорије у конкретној ситуацији (док се дешава) и тако постаје истраживач своје праксе.

Посматрајући овај феномен из угла процеса учења, приступ подразумева рефлексивну праксу као промишљање и преиспитивање личних педагошких акција из угла теоријских сазнања, али и „проверавање теоријских разумевања кроз практично деловање“ (Radulović, 2011: 134). Теорија и пракса се, у том контексту, међусобно допуњују и проверавају, обликују, развијају, а основна сврха тог процеса јесте промена деловања, унапређивање и теорије и праксе (Ibid: 65).
Наставник/васпитач као *рефлексивни практичар*

„своје деловање заснива на истраживању и критичком промишљању сопственог деловања у датим околностима, (...) сагледава праксу из различитих перспектива и бави се откривањем и разумевањем сопствених претпоставки, као и околности у којима се пракса одвија; спреман је да развија и мења своју праксу али и околности које су за њу значајне“ (Rajović i dr., 2009: 20).

Дакле, у процесу рефлексивне праксе постоји усмереност ка решавању проблема, јер појединац тежи да разуме околности, дефинише проблеме, узроке који су довели до одређених ситуација, промишља о личном деловању, антиципира последице својих акција кроз стално преиспитивање теоријских сазнања, гради личне теорије о сопственој пракси и мења околности у којима се пракса одвија. Промена се дакле дешава у самом наставнику/васпитачу, његовим уверењима, а тек онда у пракси (Vingrieken et al., 2017).

Ако поменуто полазиште ставимо у контекст хоризонталног учења наставника и васпитача можемо промишљати и о концепту *групне рефлексивне праксе* или ко-рефлексивне (James et al., 2007), као групном грађењу контекста, које омогућава проверавање идеја чланова групе чинећи их јавним и подложним дискусији, заједничко разумевање узрока и околности који су до одређеног проблема довели, групном преиспитивању теоријских поставки кроз праксу, али и преиспитивању праксе и грађењу теорије о њој (Mezirow, 2009, према: Кораћ, 2018а). Учење се, у том смислу, одвија у интеракцији са колегама, у којој групна рефлексивна пракса представља размену идеја, заједничко промишљање, сагледавање педагошке

ситуације из више перспектива⁴, постављањем питања и развијањем нових начина разумевања и преузимање одређених акција у правцу промена. У оваквом процесу учења наставници/васпитачи су у прилици да саслушају једни друге и кроз сличност питања, проблема са којима се сусрећу у пракси, а различитост искустава и компетенција које имају, заједнички разјасне педагошку праксу (Кrnjaја, 2010). На овај начин се, заправо, интегрише *индивидуална* и *контекстуална* перспектива сагледавања феномена учења одраслих.

Надаље, чини нам се оправданим отварање питања: који су потребни услови који обезбеђују групну рефлексiju као такву? Сматрамо да је потребно да учесници процеса учења, пре свега, препознају проблемски домен, затим, да формулишу питања и преговарају око значења одређене ситуације (Barton, 2000), конструишу заједничко значење одређеног проблема, промишљајући теоријске поставке кроз праксу и преиспитујући праксу градећи теорије о њој (Radulović, 2011). Разлике у полазиштима учесника могу се искористити за дубље разумевање ситуације, стварање нових значења, ново, другачије полазиште које ће бити супериорније у односу на почетна схватања (Wells, 2002, према: Korać, 2018a). У светлу реченог, неопходно је да учесници процеса користе дијалог у функцији организације сопствених сазнајних активности: да идентификују проблем, постављају питања, анализирају, сумњају, објашњавају, аргументују, бране позицију, вреднују доказе, интерпретирају (Marger & Howe, 2012, према: Ibid). Они треба да имају критички однос према исказима саговорника али и према сопственим уверењима и претпоставкама. Тако употребљен језик, не само да има комуникативну функцију, већ истовремено изграђује мисаоно функционисање групе као целине, али и њеног сваког појединачног члана (Petrović, 2015). Групна рефлексija, дакле, подразумева вишесмерну комуникацију која се одвија кроз дискурс, као систем исказа о значењу (Savović, 2011). Одлуке које група доноси темеље се на заједничким садржајима. Знање се суконструише кроз разговор (Bascia & Hargreaves, 2000; Thorsen & DeVore, 2013), размену значења у интеракцији унутар групе (Korać, 2018a: 405). Дијалог, као

⁴ Радуловић наводи да је *одсај*, *прелом зрака* једно од значења термина *рефлексija*, те се може повезати са „одразом лика у огледалу“ (Radulović, 2011: 94). Стога, наводи ауторка, да би наставник рефлектовао, потребно му је *огледало*, које може да пронађе у колегама.

процес кодирања и декодирања порука, процес у коме субјекти стварају и размењују значења, усмерен је на разумевање сопствених и туђих перспектива о којима се унутар групе расправља и подразумева отвореност за њихово мењање (Milin, 2016). Свака заједничка акција темељи се на заједничким садржајима посредованим путем дијалога. У том смислу, свакој акцији, промени праксе, претходи усмереност практичара на заједничко истраживање и разумевање зашто се нешто дешава. Након акције, важно је да учесници процеса промишљају о томе шта су урадили, а шта су хтели да ураде, да идентификују ограничења и могућности у одређеном контексту где се акција дешавала. Увиди до којих у дијалогу долазе треба да буду основа за доношење одлука о следећој акцији. Заправо реч је о *интерпретативној и истраживачкој парадигми* чија је кључна претпоставка да је за разумевање образовне праксе важно бавити се теоријама и уверењима (имплицитним и експлицитним) релеватних појединаца (у нашем контексту: учесника процеса учења) о томе како и зашто се нешто ради (Stančić, 2014: 46).

У вези са тим, контекстуална перспектива разматрања феномена учења одраслих укључује и поменуте (у претходном поглављу) теоријске приступе у којима се професионално учење посматра као карактеристика школе/предшколске установе као *професионална заједница учења* (Kruse et al. 1994; Hord, 1997; Liberman, 1999; Halverson, 2003; Džinović, 2011, 2014; и бројни други). Аутори истичу да чланови *професионалних заједница учења* уче кроз међусобну размену знања и искуства, кроз дијалог и изграђивање заједничких вредности. Кључна карактеристика ових заједница је „свест њених чланова о заједничкој припадности и креирање заједничког идентитета, помоћу кога дефинишу своје професионалне улоге и очекивања“ (Džinović, 2011: 80).

* * *

Све до сада наведено указује да хоризонтално учење наставника и васпитача налази своје основе у разнородним концепцијама учења одраслих. Дубља анализа наведених концепција указује да постоје извесна слагања аутора у ставовима у вези са учењем одраслих: (1) учење је целоживотни процес; (2) у процесу учења неопходна је лична иницијатива и увиђање проблема учења од стране индивидуе која

учи (Rodgers, 1993); (3) одраслима је потребно да познају сврху учења (Brookfield, 2005); (4) у процесу учења потребно је да имају могућност обликовања контекстуалних услова у којима се учење дешава, као и самодирекцију у односу на факторе средине који могу утицати на процес учења (могућност реаговања на узрочни догађај или ситуацију, избор и потрагу за изворима знања, вештина, доступним ресурсима и сл.) (Bulajić, 2008); (5) одраслима је потребно да преузму одговорност за сопствено мишљење и акције у ситуацијама учења (Savičević, 2007; Bulajić, 2008); (6) учење је вредносно обојено, претходна искуства, уверења, личне теорије и вредности представљају интерпретативни оквир у процесу рефлексije (Pavlović Breneselović, 2014) помоћу којих индивидуа интерпретира стварност и управља својим поступцима али и самим процесом учења; (7) учење подразумева активно учешће учесника процеса, њихову отвореност према самоиспитивању и трансформацији личних претпоставки и уверења, рефлексiji (Džinović, 2014). Наведени ставови великим делом расветљују и феномен хоризонталног учења наставника и васпитача.

Надаље, контекстуална перспектива разматрања процеса учења одраслих нуди ширу основу за промишљање о хоризонталном учењу наставника и васпитача од индивидуалне, пре свега, што учење одраслих смешта у простор међусобне интеракције учесника процеса, који заједнички конструишу знања и вредности. У том смислу, хоризонтално учење се одвија кроз *дијалошку праксу* (Senge, 1990), у којој сви учесници дијалога, образлажу сопствена уверења, сагледавају праксу из различитих перспектива (Mezirow, 2009). У светлу ове перспективе, учење је базирано на искуству индивидуа у процесу учења, али и контекстуализована активност, која се одвија у одређеном социјалном контексту који га одређује.

3. ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА: РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ

Тема о професионалном развоју наставника и васпитача све више добија на значају услед интензивних друштвених промена, информационо-технолошког и научног напретка, а тиме и нових професионалних изазова и растућих очекивања која се стављају пред наставнике и васпитаче.

Бројни теоријски и емпиријски радови указују да професионални развој наставника и васпитача значајно одређује њихов професионални идентитет (Vangrieken et al., 2017), утиче на школска постигнућа ученика (Evans, 2004; Klemenović, 2014), да представља важну детерминанту квалитета рада школе/предшколске установе, значајно доприноси њеној ефикасности и ефективности (Bredenson & Johansson, 2000; Pešikan, 2002; Marjanović-Shane, 2012; Krnjaja, i Pavlović Breneselović, 2013; Džinović, 2014; Гутвайн и Корач, 2019; и други). Поред тога, бројни су радови који указују на важност улоге наставника и васпитача у образовним променама (Bascia & Hargreaves, 2000; Fullan, 2001; Evetts, 2009; Džinović, 2011), као и да нема напретка школе и друштва без заједнице компетентних наставника, који се „међусобно подржавају и заједнички граде професионални углед“ (Džinović, 2014: 20).

У овом поглављу мапираћемо различите приступе професионалном развоју наставника и васпитача у циљу дефинисања оквира у којем ћемо се кретати приликом разматрања феномена њиховог хоризонталног учења.

3.1. Професионални развој наставника и васпитача – појмовни оквир

У литератури постоје бројни радови у којима аутори професионалном развоју наставника и васпитача различито приступају, дајући нагласак различитим сегментима проучавања овог феномена. Поједини аутори, рецимо, акцентују *рефлексију* и *рефлективну праксу* (Schon, 1987; Radulović, 2011), стављајући

наставника и васпитача у позицију активних учесника процеса учења. Постоје и они радови о професионалном развоју у којима је пре свега нагласак на промени (Fullan, 2001; Hargreaves, 2003) и наставнику/васпитачу као проактивном агенту промене (Rodgers, 1993; Day, 1999; Pešikan, 2002; Đerić i Džinović, 2011; Džinović i sar., 2013; и други), али и они који промену фокусирају на шире друштвено окружење (Brookfield, 2005; Hargreaves at all. 2006; Guskey & Yoon, 2009; Ling, 2005, према: Radulović, 2011; Dahlberg & Moss, 2005, према: Pavlović Breneselović, 2014). Затим, приметни су и радови у којима се професионални развој поима као процес стицања одређених знања, умења у коме су наставници и васпитачи пасивни примаоци знања (Urban, 2008, према: Pavlović Breneselović, 2014), али и они где се учење схвата као конструкција знања, а наставници и васпитачи као активни субјекти тог процеса (Johns, 2000; Pavlović, 2010; Bradbury,–Frost–Kliminster & Zukas, 2010; Kamenarac, 2011; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011; Džinović, 2011; и други). Поједини аутори фокус стављају на ангажовање креативних и рефлексивних капацитета наставника у процесу учења који утичу на дубље (само)разумевање личног професионалног рада и унапређују наставну праксу (Bredenson & Jonansson, 2000).

Надаље, приметне су дефиниције где је професионални развој одређен као „широки комуникацијски систем који обезбеђује контакт међу самим наставницима“, чиме се наглашава размена искуства и знања између наставника (Alibabić i Ovesni, 2005). Еколошка парадигма професионалног развоја наставника/васпитача наглашава саморазумевање, саморегулацију и учење кроз сталну размену и сарадњу (Krnjaja, 2010). Може се уочити да је највише оних дефиниција које истичу повезаност професионалног развоја са целоживотним учењем наставника/васпитача (Day, 1999; Alibabić i Ovesni, 2005; Boneta & Mrakovčić, 2008; Đermanov i Kosanović, 2013; и други). Такође, поједини аутори дефинишу професионални развој наводећи контексте у којима се оно одвија. Тако Либерман (Lieberman, 1996, према: Džinović, 2014: 23) наводи три контекста: (1) директно учење кроз учествовање у семинарима, конференцијама, консултацијама; (2) учење у школи – учење са колегама, менторство, акциона истраживања унутар установе, учење од „критичког пријатеља“, тимско планирање и евалуација; (3) учење ван школе – партнерство школе и научне заједнице, центри за професионални

развој, мреже школа. Дефиниције професионалног развоја разликују се и по томе да ли аутори сврху образовања наставника и васпитача виде у стицању одређених знања или изграђивању ставова, моралног интегритета, развоју емоционалних и социјалних вештина потребних за образовноваспитан рад (Hargreaves, 2003, према: Džinović, 2014; Fox-Martin & Green, 2007), или пак, сврху виде у целокупном професионалном расту „који наставник остварује као резултат стицања све обимнијих искустава и њиховог систематског преиспитивања“ (Glatthorn, 1995: 41, према: Vallegas-Reimers, 2003). Има и оних аутора који под професионалним развојем подразумевају „повећање наставникове свести о томе шта ради, како ради и на који начин може да унапреди свој рад, као и професионализацију наставничког позива⁵“ (Beaga i Okanović, 2010: 47). Вујисић Живковић (2004) сматра да професионална интересовања и развој започињу са првим искуствима у вези са васпитањем и учењем у школи и породици. У том смислу, развој представља процес који укључује различита искуства из улоге ученика, студента, наставника, те термин *социјализација* проширује значење појма *професионални развој наставника* на све садржаје, процесе и контексте у којима се он дешава. *Социјализација*, истиче ауторка, у том контексту представља процес у коме појединац постаје активан члан заједнице наставника.

Све до сада наведено указује да аутори, бавећи се професионалним развојем наставника и васпитача, полазе из различитих теоријских концепата који на различите начине дефинишу циљ васпитања и образовања, улогу(е) наставника и васпитача у њему, потребне компетенције и др. о чему ће, због значаја питања, у наредном поглављу бити више речи.

Надаље, у литератури је приметно да, када говоре о професионалном развоју наставника и васпитача, аутори користе различите термине као што су нпр. *професионално учење*, *стручно усавршавање*, *стално стручно усавршавање*, *континуирано професионално усавршавање* (In-Service Education for Teachers - INSET), *систем неформаног континуираног усавршавања*, *континуиран професионални развој*, *in-servis обука* и/или *in-servis образовање*, у истом или

⁵ Отварајући тиме питање да ли је професија наставник заиста професија или је она заправо још увек семипрофесија.

сличном контексту. Наведено имплицира да се наведени термини недовољно одређено користе.

Постоје и оне дефиниције које професионални развој дефинишу преко структуралних компоненти које га чине. Тако рецимо, Алибабић и Овесни (2005) професионални развој дефинишу као целоживотни процес који обухвата (1) иницијално образовање - као организован вид учења кроз институционално образовање; (2) стручно усавршавање кроз неформалне облике образовања (*in-servis*) изван институција (различити курсеви, саветовања и сл.); (3) стручно усавршавање кроз формалне институционалне облике и (4) стручно усавршавање кроз наставничко свакодневно искуство које не мора нужно бити свесно и планирано. Слично, Пастуловић (2008) наводи да професионални развој обухвата: (1) формално образовање; (2) неформално образовање; (3) информално образовање и (4) искуствено учење. Аутор истиче да формално образовање обухвата не само иницијално образовање за будући позив на високошколским установама, већ и период основношколског и средњошколског образовања.

Аутори често у дефиницијама праве јасну дистинкцију између појма PRESETA и INSETA. Тако, на пример, Беара и Окановић (2010) дефинишу INSET као „скуп информалних, неформалних и самообразовних облика за континуирано усавршавање наставника у којем се иновирају знања, развијају вештине и професионално развија наставник“ (Ibid:48). На овај начин INSET представља надоградњу „основног стручног образовања, иновирање знања стечених током припрема за наставничку професију и усавршавање потребних вештина (...) као и сам професионални развој наставника“ (Ibid).

Поједини аутори праве разлику између образовања и професионалног развоја наставника. У том контексту, Пешикан (2002) истиче да образовање наставника подразумева универзалан модел који важи за све, концепцију преношења и акумулације знања кроз једнократне обуке и иницијално образовање, а тиме и ванконтекстуална знања и вештине мерљиве спољашњим вредновањем. На овај начин, наставник се ставља у улогу интерпретатора и преносиоца усвојених знања, а професионално усавршавање се поима као ствар његовог личног избора. Са друге

стране, професионални развој подразумева конструкцију, грађење знања од стране наставника; дугорочан, перманентан процес који укључује искуства које наставник стиче и ван формалног система образовања и усавршавања; процес који се дешава у специфичном контексту (школској пракси); стално праћење, подршку, повратне информације кроз различите моделе евалуације, подршку и размену са колегама унутар и ван колектива; процес који подразумева наставника као агенса промене у школи и локалној заједници; наставника који своју праксу посматра у контексту шире заједнице, који кроз удружења брине о стручном развоју и положају своје професије у друштву.

Надаље, бројни аутори говорећи о професионалном развоју наставника и васпитача помињу његове различите фазе. Разлике међу ауторима постоје у погледу броја фаза који га чине, али и дужине и нивоа иницијалног образовања (Alibabić i Ovesni, 2005). Наиме, поједини аутори наводе да професионални развој започиње искуствима и знањима стеченим у породици и током школовања из угла ученика (Vujišić Živković, 2004), затим се наставља иницијалним образовањем, потом, фазом приправништва и даље фазом сталног стручног усавршавања (Stanković, 2011). Поред тога, постоје аутори који говоре и о селекцији за наставнички позив као предфазе иницијалног образовања (Alibabić i Ovesni, 2005), али и они који фазу приправништва не одвајају од фазе сталног стручног усавршавања, већ је посматрају као њен почетни период (Simić, 2014). Професионални развој се најчешће и јасно одваја од развоја каријере, као шири појам. Тако Милутиновић (2009) наглашава да је професионални развој дугорочан процес који укључује разноврсна искуства и прилике за учење која су систематски планирана да би поспешила професионални раст наставника, а да је развој каријере наставника ужи појам који подразумева професионално напредовање наставника.

Сумирајући претходне ставове можемо рећи да анализа наведених дефиниција професионалног развоја наставника и васпитача указује да постоји концептуална и терминолошка неусаглашеност аутора када је у питању проучавање поменутог проблема. Аутори стављају, пре свега, нагласак на различите функције, компоненте и вредности професионалног развоја наставника и васпитача, што

уједно указује на његову комплексност и вишедимензионалност. Став актуелизује и отвара бројна питања и дилеме, пре свега она која се односе на различите концепцијске приступе проучавању овог проблема.

3.2. Различити приступи професионалном развоју наставника и васпитача

Дубља анализа различитих дефиниција професионалног развоја наставника и васпитача указује да је дискурс о овом промлему обликован, пре свега, различитим поимањима важних питања као што су: природа васпитања и образовања, улоге наставника и васпитача у њему, као и разумевање професије наставник и васпитач.

Професионални развој наставника и васпитача: дискурс разумевања природе васпитања и образовања и улоге наставника и васпитача у њему. Милутиновић (2009) указује да се у односу на трансформацију схватања природе васпитања и образовања, заправо трансформисало и схватање улоге наставника у овом процесу, а тиме и поимање његовог професионалног развоја. У светлу реченог, ауторка наводи различите теорије: (1) *културно-трансмисионе/академске*; (2) *прогресивистичке*; (3) *хуманистичке* и (4) *критичке*. *Културно-трансмисионе/академске* теорије, према ауторки, стављају акценат на компетенције, стручност и интеграцију ученика у друштвену заједницу, те се тиме улога наставника огледа у преношењу знања која оспособљавају ученика да постане функционална и компетентна особа у друштву. У светлу ових теорија, од наставника се очекује да буде професионалац, што подразумева компетентност за организацију, структурисање информација и управљање процесом учења (као променом понашања). *Прогресивистичке теорије*, у којима је нагласак на искуству, укључивању ученика и наставника у рад заједнице и одговорност за друштвене промене, препознају улогу наставника у организацији средине за учење која ученику омогућава да самостално учи. У том смислу, наставник треба да пре свега: познаје природу групне динамике, развојне карактеристике ученика и садржаје поучавања. Надаље, *хуманистичке теорије* стављају нагласак на развој личности ученика као

јединствене и аутономне у процесу учења, наставника као партнера који помаже ученику да се самоактуелизује. *Критичке теорије*, према ауторки, поимају ученика и наставника као трансформативне интелектуалце који су способни да идентификују проблеме у друштву и да их решавају. Стога, улога наставника је да анализира властиту социјалну и културну историју, да критички анализира и промишља, преиспитује садржаје образовања и открива имплицитни курикулум, учествујући у критичким дијалозима о политичким, социјалним и образовним проблемима друштва. Ауторка истиче, нама близак став, да савремене теорије и посмодернистичка парадигма акцентују потребу за реконструисањем улоге наставника „од *трансмисивног* ка *критичком* или *конструктивистичком* наставнику“ (Ibid: 46). Наставник се поима као активан конструктор нових знања о учењу и поучавању, способан да конструише наставне ситуације. Модел *конструктивистичког наставника*, истиче ауторка, базира се на његовој професионалној аутономији, самосталном креирању и критичкој рефлексiji, интерпретацији и евалуацији педагошких ситуација, постављању хипотеза о узроцима, креирању плана нових акција, речју, способности да артикулише, вреднује и реконцептуализује персоналне теорије, што у целини резултира његовим персоналним и професионалним развојем.

Можемо рећи, да је кључна промена у поимању професије наставник и васпитач, заправо, схватање њихове професионалне аутономије као предуслова за професионални развој. На овом месту важно је нагласити да се под професионалном аутономијом не подразумева самостално деловање наставника/васпитача ради реализације личних интереса, већ критички приступ и рефлексija сопственог рада, „компететно, одговорно и креативно деловање и понашање (...) и конструктиван однос према послу у значењу спремности и способности преиспитивања и мењања праксе свог рада“ (Hebib, 2008: 52). Наставник/васпитач има право и могућност индивидуалног одлучивања о важним аспектима рада и у том смислу овакво становиште позива на сарадњу и заједнички рад са колегама (Pešikan, 2002; James et al., 2007; Ševkušić i Stanković, 2012).

Професионални развој наставника и васпитача: дискурс разумевања односа теорије и праксе и разумевања професије наставник/васпитач. Око питања

разумевања професије наставник и васпитач постоје бројне дилеме, расправе и недоумице. Радуловић истиче да професија наставник представља професију која „трага за својом суштином и кључним одликама, нема свој потпуно развијен идентитет, а досадашња сазнања о њој нису довољна“ (Radulović, 2011: 11). У светлу реченог, аутори у радовима говоре о различитим приступима професионалном развоју наставника и васпитача. Приступи се најчешће темеље на различитом поимању природе знања, а тиме и на различитом разумевању односа теорије и праксе (Radulović, 2011) и заправо „граде два различита значења професионалности“ (Pavlović Breneselović, 2014: 58).

Тако, Павловић Бренеселовић и Крњаја (2012а,б) издвајају *индустријски и системски приступ* професионалном развоју наставника/васпитача. *Индустријски приступ* наглашава да је професионално учење по својој природи генеричко, да се професионалне компетенције стичу вежбањем, научено се може применити у различитим контекстима без обзира на специфичности образовноваспитног процеса (према: Когац, 2016). Павловић Бренеселовић (2014) овај приступ назива и *технократским*. У оквиру њега, истиче ауторка, постоји јасна подела теорије и праксе заснована на епистемолошкој хијерархији која подразумева подукцију професионалног корпуса знања, као објективних чињеница добијених кроз теоријска разматрања и истраживања која се преносе током иницијалног образовања и програма стручног усавршавања, а потом се, као таква, примењују у пракси. Бити професионалан у овом дискурсу значи поседовати одговарајућа професионална знања, вештине и ставове као „општих, универзалних и објективних“ чињеница и умети их применити у образовноваспитној пракси.

Сличне ставове деле Станковић и Павловић, позивајући се на Шонов *модел техничке рационалности* (Stanković i Pavlović, 2010; Pavlović, 2012). Аутори истичу да овај модел полази од претпоставке да је знање специјализовано, стандардизовано и научно засновано, те да се научна знања, научне теорије могу универзално применити, без обзира на контекст праксе, да „општи принципи заузимају највише место у хијерархији професионалних знања, док конкретно решавање проблема заузима најниже“ (Schon, 2002: 43, према: Pavlović, 2012: 59). Задатак научника се састоји у конципирању научних знања за праксу (Pavlović, 2012), која помажу

практичарима у решавању конкретних проблема праксе. Павловић истиче да *модел техничке рационалности* занемарује комплексност проблема који се јављају у пракси, уједно повећавајући могућност доживљаја практичара да нису научили ништа релеватно за своју праксу, чиме се, између осталог, прави дубљи јаз између теорије и праксе.

Ван де Болт и сарадници (Van de Bolt et al., 2005) такође разликују два приступа професионалном развоју наставника: *техничко-рационалан - одозго на доле* и *културно(контекстуално) - индивидуалан интерактиван*. Аутори истичу да први приступ није ефикасан из неколико разлога: (1) наставници се разликују по својим специфичним потребама и специфичним контекстом у којем раде; (2) између програма стручног усавршавања не постоји континуитет услед различитости теоријских концепција, оквира и парадигми; (3) нагласак је на теорији, без довољно времена да се теорије провере и промисле у пракси, да се активно учествује и промишља о садржајима обуке (према: Hofman & Dijkstra, 2010).

Паралеле се могу видети и у приступима професионалног развоја наставника које описује Радуловић (2011, према: Korać, 2016). Наиме, ауторка, говорећи о различитим путевима образовања наставника, наводи да се са једне стране могу препознати различити типови образовања: *образовање академског типа* и *тренинг - као стицање вештина*; на супрот *системском приступу образовању наставника*. Ауторка истиче да, у прва два типа образовања, у основи стоји приступ *од теорије ка пракси*, као полазиште разумевања деловања наставника. Прецизније, суштину образовања чини став да је наставницима неопходно широко опште образовање (да би могли да доносе одлуке о педагошким акцијама) које има порекло у научним истраживањима и структурирано је према одвојеним научним дисциплинама. Други тип образовања наставника, *тренинг као стицање вештина*, има за циљ стицање вештина неопходних наставнику у свакодневном раду, односно усвајање *знања како се ради*, и она се могу стећи кроз обуке (тренинге), односно програме стручног усавршавања⁶.

⁶ Са тим у вези, у литератури се могу наћи различите класификације концепата професионалног развоја наставника овог типа: *академска* и *семинарска традиција* (Buhberger, 2002), *академска* и *традиција друштвене ефикасности* (Zeichner & Liston, 1996), *традиција општег образовања* и

Из претходних разматрања можемо закључити да, иако их аутори различито називају, они су сложни у ставу да се у описаним приступима професионалном развоју наставника и васпитача знања опажају као универзална, а тиме и ванконтекстуална. Став имплицира пасивну улогу наставника и васпитача у откривању и преиспитивању тих знања, као и „одвојеност и разједињеност теорије од праксе, и мишљења од деловања“ (Radulović, 2011: 127), као и смањење њихове професионалне аутономије.

Насупрот овом концепту, велики број аутора заступа *системски приступ* професионалном развоју наставника (Hargeaves & Fullan, 2000; Guskey & Yoon, 2009; Hill, 2009; Korać, 2015; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012b; Pavlović, 2012; Radulović, 2011; и други, према: Korać, 2016), чије теоријске поставке највише налазимо у радовима Шона (Schon, 1982). Поједини аутори овај приступ називају и *персонална концепција и критичка оријентација у образовању наставника* (Fejman-Nemser, 1990, према: Radulović, 2011). Приступ у први план ставља идеју о повезивању теорије и праксе, при чему теорија помаже наставнику и васпитачу да своју праксу сагледа из више различитих перспектива и

„своје проблеме сагледа као контекстуалне и не само његове личне, (...), изазива упитаност и сумњу у уобичајене начине деловања, нуди тему за разговор са колегама. (...) до сазнања се долази кроз стално преиспитивање теорије и праксе, кроз процес (...) где се смењују акција и рефлексција о њој, при чему наставник има улогу истраживача сопствене праксе“ (Radulović, 2008: 236).

Поред наведеног, заговорници овог приступа истичу неопходност повезивања индивидуалних и организационих промена и интеграцију професионалног развоја наставника/васпитача у свакодневне активности школе/предшколске установе (Guskey, 2000, према: Đerić,-Milin i Stanković, 2014). Наиме, приступ поучавање и учење поима као „колаборативни процес који се одвија у мрежи односа“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a: 146), а суштина промене лежи у структурирању и

академска концепција, са једне стране и *нормална и практична концепција* са друге стране (Fejman-Nemser, 1990) и бројне друге (према: Radulović, 2011).

рекултурацији школе/предшколске установе као система (Korać, 2016: 91). Концепт *рефлексивне праксе* и наставника/васпитача као *рефлексивног практичара* који у процесу сазнавања истражује и преиспитује теоријске поставке кроз сопствену праксу, преиспитује своју праксу и гради теорије о њој, постаје императив (Radulović, 2011). Образовноваспитна пракса се схвата као комплексан систем грађења односа и као таква је контекстуална, променљива и непредвидива (Pavlović Breneselović, 2014). Знање се конструише кроз интеракцију индивидуе са средином, кроз грађење заједничког значења међу учесницима процеса учења. Као релациона пракса у динамичном, увек променљивом контексту, професија наставник и васпитач је вредносно утемељена (Ibid). Суштину професионализма чини аутономија наставника и васпитача, преузимање одговорности за педагошке акције и лични професионални развој.

Павловић и Станковић (2010) и Џиновић (2014) дају дубљу анализу различитих приступа професионалном развоју наставника, разматрајући га кроз димензије: *дефицит-развој* и *индивидуално-организационо*. Тако *модел дефицита* професионални развој поима као репаративни процес који има за циљ да компензује недостатак одређених компетенција наставника, па су знања, која наставници стичу кроз стручно усавршавање, деконтекстуализована и фрагментарна. Наставници су пасивни примаоци садржаја програма стручног усавршавања. Они не одлучују о темпу, темама, начину реализације. Насупрот овом приступу, „*модел развоја* представља континуирани трансформативни процес у коме наставници мењајући своје претпоставке, имлицитне теорије и уверења мењају и своју професионалну праксу“ (Stanković i Pavlović, 2010: 23). Приступ подразумева активну улогу наставника у процесу сазнавања, а професионални развој као процес личне трансформације. Трансформација садржи циркуларне процесе експериментације и рефлексивне које за резултат имају промене у личном, емоционалном домену, доживљају самоефикасности и самопоуздања, као и у имплицитним теоријама наставника. У том смислу професионално учење се схвата као целоживотна, рефлексивна и експериментална активност која представља додатни ресурс њиховом личном и професионалном развоју (Džinović, 2014). За разлику од *модела дефицита* у којем полазну основу за промену чини препознавање недостајућих компетенција

наставника, полазни капацитет промене у развојном моделу, према ауторима, представљају постојећи ресурси и снаге наставника. Дакле, наставник се поима као проактивно биће и агенс промене, способан да учи из искуства и да уноси промене у раду засноване на трансформацији тог искуства (Ibid). Надаље, према ауторима, димензије *индивидуално* и *организационо* професионални развој наставника и стручно усавршавање, као његов саставни део, посматра у односу на то да ли је тежиште на развоју наставника као индивидуе или на развоју школе/предшколске установе у целини. Тако гледано, *индивидуалистички* и *организациони приступи* могу да почивају и на идеји *дефицита* и на идеји *раста*, у зависности од тога шта им је сврха. Програми стручног усавршавања који су усмерени на наставнике и васпитаче као појединце и који имају за циљ компензацију њихових недостајућих компетенција, пример су индивидуалистичког приступа који почива на идеји *дефицита*. Док програми којима је сврха подстицање индивидуалних капацитета, нпр. акциона истраживања наставника, лични истраживачки пројекти, дневници рефлексивне праксе, програми коучинга и сл. (Stanković i Pavlović, 2010) своју основу налазе у *индивидуалистичком приступу* и идеји *развоја*. *Организациони приступ* професионалног развоја указује на међузависност индивидуалних и организационих промена који леже у основи професионалног развоја наставника (Ibid: 29), промовишући хоризонтално учење и школу/предшколску установу као заједницу учења. Школа/предшколска установа се опажа као систем, а професионални развој наставника/васпитача као организациони процес. У процесу учења наставници/васпитачи заједно пролазе кроз циклусе истраживања, експериментације и рефлексације (нпр. кроз развојну супервизију, вршњачки коучинг, развојно планирање и сл.) и на тај начин унапређују лични професионални и развој школе/предшколске установе (Stanković i Pavlović, 2010).

За наш рад важно је размотрити професионални развој наставника и васпитача из *еколошке парадигме* коју даје Капра (Capra, 1991, према: Кртњаја, 2010). Наиме, аутор говори о два модела професионалног развоја наставника: *механистичком* и *еколошкој парадигми*. *Механистички модел* промовише идеју да се професионални развој наставника одвија кроз утврђене (од стране државе прописане) структуре образовног система и механизме хијерахијске структуре из

чијег деловања настају процеси који су значајни за професионални развој појединаца и који резултирају њиховим мерљивим постигнућима. Насупрот овом моделу, *еколошка парадигма* утемељена је на схватању да појединац и његова околина чине јединствено енергетско поље у којем су све промене које се дешавају међусобно повезане, а развој чине синергијски процеси и интеракција система. У светлу реченог, промена и развој целине чини услов промене и развоја појединца, као што развој појединца подразумева промене које настају у процесима и доприносе целини структуре система. Професионални развој, из перпективе *еколошке парадигме*, представља „модел усмерен на саморегулацију и учење кроз сталну размену у контексту деловања, ка саморазумевању и сарадњи, истраживању“ (Кrnјаја, 2010: 149) практичара. За професионални развој, у том смислу, важни су динамични, нелинеарни процеси који се успостављају, интегришу и који су у сталној интеракцији између појединца (наставника/васпитача) и његовог окружења (школе/предшколске установе, шире средине): комуникација, самоорганизација, аутономија, умрежавање, отвореност, кружна узрочност. *Еколошка парадигма* промовише став о међусобној повезаности и зависности елемената у систему, где се сваки елеменат развија кроз развој оног другог, те је свако саморазумевање од стране индивидуе грађено на успостављеним односима. Стога професионални развој треба да оснажи наставнике/васпитаче да буду отворени за размену са другима у систему, са средином, да их оснажи у

„саморазумевању као облику рефлексije на лично и професионално знање и промене у контексту праксе, (...) кључни процес за саморазумевање, у том смислу, представља развијање колегијалности која води и охрабрује појединце да уче једни од других“ (Ibid: 153).

Промене у професионалном развоју и промене контекста, истиче ауторка, међусобно су зависне: контекст, као целина, може да подстиче или да отежава професионални развој, а промене контекста могу бити покренуте из професионалног развоја. Ипак, појединачне, издвојене промене професионалног развоја наставника и васпитача немају капацитет промене контекста уколико целина делује супротно од њих. Хоризонтално учење наставника и васпитача, као процес „умрежавања“ елемената система кроз комуникацију, омогућава отварање дијалога, освешћивање проблема и

имплицитних педагогија у контексту праксе, те представља механизам развоја и промене школе/предшколске установе. Умрежавање индивидуе са другима у систему зависи од њене индивидуалне структуре и њеног процеса сазнавања. Дакле, *еколошка парадигма* промовише идеју индивидуалности у смислу различитости и специфичности, а професионални развој као процес који подстиче умрежавање тих различитости и специфичности у заједничкој идеји о промени.

* * *

Посматрајући у теоријским оквирима, на основу анализе доступне литературе можемо закључити да су приметне промене које се односе на померање фокуса проучавања и поимања професионалног развоја наставника и васпитача са *модела дефицита* ка *развојном моделу*, као и са *индивидуалног на организациони развој* (Džinović, 2014). Међутим, пракса даје сасвим другачију слику, о чему ћемо, због важности теме, више говорити у наредном поглављу.

Наша студија хоризонтално учење смешта у оквире *развојног модела професионалног развоја наставника/васпитача* (Day, 1999; Fox-Martin & Green, 2007; Stanković i Pavlović, 2010; и др.), поимајући професионални развој као целоживотни процес који укључује сва искуства спонтаног учења, као и свесно планиране активности које доприносе квалитету образовноваспитног процеса, у којем наставници и васпитачи, сами и са другима, као носиоци промена, преиспитују, обнављају и оснажују своју посвећеност етичкој димензији свог посла и кроз коју критички изграђују и развијају своја знања, умења и ставове од значаја за квалитетно професионално промишљање, истраживање, планирање и праксу са децом/ученицима, колегама, током свих фаза професионалног живота (Day, 1999). Дакле, професионални развој разумемо као континуиран, трансформативни процес у којем је наставник/васпитач *рефлексивни практичар*, активан учесник у процесу учења (Kamenarac, 2011), истраживач своје праксе, агенс промене (Džinović i Đerić, 2012; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a; Džinović i sar., 2013), способан да учи из искуства (Kosanović et al, 2011) и да уноси промене у раду засноване на трансформацији тих искуства (Džinović, 2011), који мењајући своје претпоставке,

имплицитне теорије и уверења мења и своју професионалну праксу (Stanković i Pavlović, 2010).

Поменуто полазиште стављамо у социјални контекст и концепт *групне рефлексивне праксе* као групном грађењу контекста, које омогућава саморефлексију, саморазумевање, али и заједничко разумевање узрока и околности који су до одређеног проблема довели. Учење се, у том смислу, одвија у интеракцији са колегама, у којој групна рефлексивна представља размену идеја, заједничко промишљање, сагледавање педагошке ситуације из више перспектива, постављањем питања и развијањем нових начина разумевања и преузимање одређених акција у правцу промена. На овај начин се, заправо, интегрише *индивидуална* и *контекстуална* перспектива сагледавања феномена учења одраслих.

Поред тога, професионални развој наставника и васпитача разматрамо не само из димензије индивидуалног, већ и из димензије организационог континуираног процеса учења унутар установе (Кораћ, 2016а; 2018а), смештајући га у контекст *системског приступа* (Bredenson & Johansson, 2000; Hargeaves & Fullan, 2000; Hargeaves, 2003; Senge, 2003; Senge et al., 2003; Hill, 2009; Guskey & Yoon, 2009; Radulović, 2011; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012а; и др.) и *еколошке парадигме професионалног развоја* (Сарга, 1991, према: Krnjaja, 2010). Овако посматрано, хоризонтално учење постаје карактеристика организације која учи (Ovesni, 2014) кроз дијалог, партнерске односе, колаборацију и узајамну подршку чланова колектива, али и размене колега из других установа.

3.3. Професионални развој наставника и васпитача у нашој земљи: од образовне политике ка пракси

Законом о основама система образовања и васпитања (*Službeni glasnik RS*, br. 88/17), између осталог, регулисан је институционални оквир надлежности и одговорности у оквиру професионалног развоја запослених у образовању. Поред наведеног, професионални развој наставника и васпитача прописан је и важећим Правилником

о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Službeni glasnik RS*, br. 48/2018). У поменутом документу, професионални развој дефинисан је као сложен процес који подразумева стално развијање компетенција наставника, васпитача и стручног сарадника ради квалитетнијег обављања посла и унапређивања развоја деце, ученика и полазника, односно нивоа њихових постигнућа (члан 2.). Као саставни део професионалног развоја, законска легислатива дефинише и услове, критеријуме за напредовање у звању (за звања: педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник). У том смислу, професионални развој наставника и васпитача, започиње њиховим иницијалним образовањем и траје током читаве професионалне каријере.

Иницијално образовање наставника и васпитача у нашој земљи. Примена Болоњске декларације дала је нов концептуални оквир иницијалном образовању наставника и васпитача у нашој земљи (Кораћ, 2018с; Кораћ-Косановић и Клеменовић, 2018). У складу са поменутом декларацијом, извршене су бројне измене и допуне Закона о високом образовању (*Službeni glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 – аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 99/2014, 45/2015 – аутентично тумачење, 68/2015, 87/2016, 87/2016, 88/2017 и 27/2018) које су се рефлектовале, пре свега, на промене у организацији и дужини трајања иницијалног образовања наставника и васпитача, променама у концепцији студијских програма, дужини трајања и организацији стручне праксе и др. (Prtljaga i sar. 2014; Кораћ, 2018с, према: Кораћ,-Косановић и Клеменовић, 2018).

Наиме, највеће промене иницијалног образовања наставника разредне наставе и васпитача извршене су трансформацијом педагошких академија за учитеље у учитељске факултете у трајању од пет година (мастер), а педагошких академија за васпитаче у високе струковне школе у трајању од три године (Кораћ, 2018с; Кораћ,-Косановић и Клеменовић, 2018). Паралелно са тим, уведена је могућност доквалификације студената који су дипломирали на педагошким академијама, као и могућност да се у оквиру високих струковних школа за васпитаче похађају мастер и специјалистичке струковне студије (Ibid). Поред наведеног, студентима будућим васпитачима је пружена могућност да похађају академске основне, специјалистичке

и мастер студије на посебно организованим смеровима за образовање васпитача у оквиру учитељских факултета⁷, а за наставнике разредне наставе мастер, специјалистичке и докторске студије. Извршене су и промене у концепцији садржаја наставних предмета. Наиме, сви наставни предмети на учитељским (педагошким) факултетима и високим струковним школама организовани су као једносеместрални, подељени на обавезне предмете и изборне, конципиране по предметним подручјима или садржајима посебних методика (Кораћ, 2018с: 46). Наведено је довело и до великих разлика у броју предмета, садржајима наставних програма, циљевима и исходима (Prtljaga i sar., 2014, према: Кораћ-Косановић и Клеменовић, 2018), али и нивоом стручне спреме које наставници и васпитачи добијају након завршетка студија.

Посебна разноликост иницијалног образовања присутна је код предметних наставника, будући да га стичу на различитим факултетима. Главна разлика између наставника предметне наставе, са једне стране, и наставника разредне наставе и васпитача са друге, јесте то што се наставници предметне наставе не опредељују за свој позив на почетку иницијалног образовања, већ на самом крају студија. Наиме, кључна промена у области образовања предметних наставника уследила је након усвајања Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године (*Službeni glasnik RS*, br. 72/09), када је уведена обавеза за све будуће наставнике да имају мастер ниво образовања и минимум 30 ESPB из педагошко-методичко-психолошких предмета и 6 ESPB праксе. Пре ступања на снагу поменутог Закона, педагошка припрема предметних наставника за рад у настави није била регулисана законском и подзаконском легислативом⁸ као обавезна, те се дешавало да студенти, будући наставници, током студија немају ни један предмет из области педагогије, психологије и методике наставе. У извештају Националног просветног савета из 2011. године се наводи да бројни факултети у Србији образују научне истраживаче и стручњаке за примену одређене дисциплине, али због малог броја радних места за

⁷ Последњих неколико година поједини учитељски факултети преименовани су у педагошке факултете.

⁸ Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Službeni glasnik RS*, br. 14/4 и 56/8)

те профиле, они се често запошљавају као наставници у школама иако немају одговарајуће педагошко образовање стечено током иницијалних студија (према: Stanković, 2011).

Налази бројних истраживања указују да наставници и васпитачи опажају своје иницијално образовање као „учење академских предмета“ (Radulović i Rajović, 2007: 426), извор декларативних знања, која их у недовољној мери оспособљавају за рад у струци. Аутори указују да постоји потреба за хармонизацијом програма различитих високошколских установа које образују васпитаче (Група аутора, 2014) и наставнике (Radulović i Rajović, 2007), али и извесним концепцијским и организационим променама иницијалних студија, пре свега у погледу смањења подвојености теоријских и практичних знања (Radulović i Rajović, 2007; Korać, 2015; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013; Krnjaja, 2016; према: Korać, 2018c и Korać,-Kosanović i Klemenović, 2018), повећања удела стручне праксе у студијским плановима и програмима (Korać, 2015; Korać, 2018c; Korać,-Kosanović i Klemenović, 2018), проучавање интегративних тема којима се повезују садржаји различитих студијских предмета, те синтезом парцијалних знања и вештина стечених током наставе појединачних методика (Krnjaja, 2016; Marković, 2014, према: Korać, 2018c: 47).

Изложено отвара бројна питања и дилеме. У контексту нашег истраживачког фокуса, сматрамо важним, пре свега, питање: Колико иницијално образовање детерминише спремност наставника и васпитача за хоризонтално учење? Налази бројних истраживања указују да настава која је организована кроз различите групне активности студената са заједничким циљем доприноси развијању њихових комуникацијских и социјалних вештина, способности решавања проблема и њихових капацитета да раде као ефективни чланови тима (Johnson & Johnson, 1999; Карп, 2009). Симић (2014) наводи налазе неколико опсежних студија које указују на неопходност да се иницијалне студије конципирају тако да: (1) оснаже студенте да уче из искуства; (2) подстичу групне процесе у којима ће студенти заједно радити на креирању сопствених теорија поучавања; (3) студенти буду ангажовани у истраживању, јер „активно истраживање сопствене праксе може бити катализатор за другачије виђење, преоквиравање ситуације, стицање увида како се све може делати у одређеној ситуацији“ (Simić, 2014: 49-50); (4) обезбеде учење кроз сарадњу и

тимски рад, вршњачко поучавање, где студенти преузимају одговорност за сопствено учење, развијају навику и потребу да сарађују током даље каријере; (5) успостави сарадња школа/предшколских установа и факултета (Simić, 2014). У вези са тим, за наш рад посебно су важни налази истраживања Марковић који указују да су студенти будући васпитачи, кроз организацију наставе која подразумева истраживање, кооперативне стратегије и тимски рад у планирању, реализацији и евалуацији пројеката, између осталог,

„развили вештине сарадничког учења и интеракције са групом и у групи, кроз кооперацију и колаборацију са тимом, развили склоност према тимском раду и вештине потребне за тимски рад, спремност за учење кроз размену са колегама“ (Marković, 2014: 304).

Период приправништва. Према важећој законској легислативи, након иницијалних студија наставник/васпитач стиче право на приправнички стаж, у трајању од једне до две године. У периоду приправништва, школа/предшколска установа је дужна да наставнику/васпитачу обезбеди ментора, који му помаже да савлада програм за увођење у рад, као и у припреми испита за добијање лиценце. Законска легислатива дефинише и ко може да преузме улогу ментора у установи, међутим, не регулише начин праћења и вредновања његовог рада. Истраживања праксе приправништва и менторства у нашој земљи, указују да постоји њена неуједначеност у квантитативном и квалитативном погледу (Radulović i Rajović, 2008). Са тим у вези, налази истраживања показују да постоје значајне разлике у процени квалитета програма приправништва од стране наставника, што може бити показатељ постојања разлика у начину на који је концептуализован програм приправништва у установама, али и степена компетентности ментора за ту улогу (Stančić, 2015). Поједина истраживања показују да је период приправништва од стране васпитача сагледан као најмање користан сегмент професионалног развоја у нашем образовном систему (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a), да је по мишљењу наставника у највећој мери фокусиран на припрему приправника за полагање испита за лиценцу (Rajović i Radulović, 2010), да постоји недовољна припремљеност појединих ментора за ту улогу (Stančić, 2015), као и да постоје они случајеви где су приправници само формално имали ментора током приправничког стажа (Stanković,

2010). Наведено указује да у пракси постоји различито поимање функције и значаја периода приправништва, улоге ментора и приправника у овом процесу, али и различито схватање и прихватање обавеза и одговорности директора установе у овом домену. Уколико период приправништва посматрамо кроз призму теме наше студије, можемо указати на потребу за концепцијом која приправника поима као активног члана *заједнице која учи*. У том смислу, приправништво, као фаза професионалног развоја наставника и васпитача, треба да буде „интегрални део професионалне културе школе, што подразумева померање фокуса са рада у учионици на јачање капацитета приправника за успостављање веза са колегама“ (Hargreaves & Fullan, 2009: 56), тимски рад и кооперативне активности унутар колектива, заједничко истраживање и мењање праксе установе.

Стручно усавршавање наставника и васпитача у нашој земљи: између законске легислативе и праксе. За разумевање професионалног развоја и стручног усавршавања, као једног његовог сегмента, препознајемо значајним и разматрање важећих докумената који их регулишу у пракси. Стручно усавршавање, према важећем Правилнику о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Službeni glasnik RS*, br. 48/2018), чини један сегмент професионалног развоја запослених у образовању, који подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређивање васпитнообразовног рада. Оно је обавезно и остварује се кроз активности које предузима установа у оквиру својих развојних активности: (1) извођењем угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом; (2) излагањем на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са анализом и дискусијом; (3) приказом стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са анализом и дискусијом; (4) учешћем у истраживањима, пројектима образовнообразовног карактера у установи; програмима од националног значаја у установи; међународним програмима, скуповима, семинарима и мрежама; програму огледа,

раду модел центра (члан 4. Правилника). Наведене активности⁹ наставници, васпитачи и стручни сарадници имају право и обавезу да сваке школске године реализују у оквиру 40-часовне радне недеље, у трајању 44 сата годишње и Установа, у којој су запослени, је дужна да им то обезбеди (члан 22. Правилника). Дакле, будући да сви наведени облици стручног усавршавања подразумевају хоризонтално учење наставника и васпитача можемо рећи да важећа законска легислатива¹⁰ препознаје и подржава овакав начин учења.

Надаље, Правилником је предвиђено да се стручно усавршавање запослених спроводи и кроз одобрене (акредитоване) програме стручног усавршавања и стручне скупове, затим, кроз програме обука које предузима министарство надлежно за послове образовања и различите институције које се баве образовањем и васпитањем¹¹, учешћем у међународним семинарима и свим осталим програмима обука у складу са личним планом професионалног развоја. Стручни скупови подразумевају програме стручног усавршавања као што су: конгрес, сабор; сусрети, дани; конференција; саветовање; симпозијум; округли сто; трибина; вебинар; летња и зимска школа; стручно и студијско путовање и пројекат мобилности и менторство у оквиру студентске праксе која има статус установе вежбаонице. Наведене активности наставници, васпитачи и стручни сарадници имају обавезу да сваке школске године реализују у трајању од 20 сати, за шта имају право на плаћено

⁹ Наставник, васпитач и стручни сарадник има право и дужност да прикаже облик стручног усавршавања који је похађао, примену наученог са стручног усавршавања, резултате примене наученог на стручном скупу, анализу утицаја стручног усавршавања на развој детета и ученика, стручну књигу, приручник, дидактички материјал, стручни чланк, резултате истраживања и др. Затим да реализује угледни час, односно активност и води радионицу, присуствује наведеним активностима и учествује у истраживања, пројектима образовно-васпитног карактера у установи; програмима од националног значаја у установи; програму огледа и раду модел центра.

¹⁰ Правилник је усвојен у току израде дисертације 2018. године. Различити облици стручног усавршавања које предузима установа у оквиру својих развојних активности, а који подразумевају хоризонтално учење запослених, препознати су и подржани први пут кроз законску легислативу усвајањем Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању збања наставника, васпитача и стручних сарадника 2012. године (*Службени гласник РС*, бр. 13/2012).

¹¹ Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Педагошки завод Војводине и центри за стручно усавршавање, високошколске установе на основу програма целоживотног учења.

одсуство, у трајању од три радна дана годишње¹², у складу са важећим Законом о основама система образовања и васпитања и посебним колективним уговором. Правилник прописује и да су наставници и васпитачи у обавези да у току пет година остваре најмање 100 бодова из различитих облика стручног усавршавања, од чега најмање 80 из одобрених (акредитованих) програма¹³. Поред наведеног, Правилник дефинише да су у обавези да сваке школске године учествују у остваривању различитих облика стручног усавршавања у установи, и то да: прикажу облик стручног усавршавања који су похађали, примену наученог на стручном усавршавању, анализу утицаја стручног усавршавања на развој детета и ученика, стручну књигу, приручник, стручни чланак, дидактички материјал, резултате реализованог истраживања, студијско путовање и сл.; одрже угледне, огледне активности, час наставе и воде радионицу; да присуствују свим наведеним активностима и учествују у њиховој анализи; затим, да учествују у истраживањима која се реализују унутар установе, пројектима образовноваспитог карактера у установи, програмима од националног значаја у установи, програмима огледа, модел центра; планирању и остваривању облика стручног усавршавања у оквиру установе у складу са својим потребама (члан 22.).

Наставници и васпитачи су у обавези да сачине личне планове професионалног развоја (портфолио), на основу самопроцене нивоа развијености компетенција прописаних стандардима компетенција за професију наставника и васпитача. Портфолио треба да садржи, између осталог, примере праксе, примере примене наученог током стручног усавршавања, податке из стручно-педагошког надзора и спољашњег вредновања.

¹² Распоред одсуства наставника, васпитача и стручног сарадника ради стручног усавршавања, према поменутој законској легислативи, планира педагошки колегијум установе.

¹³ Сат учешћа у обуци стручног усавршавања, дан менторства у оквиру студенске праксе у установи вежбаоници, дан учешћа на стручном скупу, летњој и зимској школи има вредност једног бода. Уколико су наведени облици стручног усавршавања међународног карактера имају вредност два бода, уколико је за учешће добијена сагласност министра, односно директора Завода за унапређивање васпитања и образовања.

Школа/предшколска установа је Законом о основама система образовања и васпитања (*Službeni glasnik RS*, br. 88/17) у обавези да формира Тим за професионални развој, као и да, према поменутом Правилнику, планира стручно усавршавање запослених у складу са приоритетима образовања и васпитања деце и ученика, приоритетним областима које утврђује министар (надлежан за послове образовања) и на основу личних планова професионалног развоја запослених, сагледавања нивоа развијености њихових професионалних компетенција, резултата самовредновања и вредновања квалитета рада установе, извештаја о остварености стандарда постигнућа и других показатеља квалитета образовноваспитног рада. Поред овог тима, установа може да формира и друге тимове који ће бити задужени за професионални развој запослених (рецимо, у контексту нашег промишљања, Тим за хоризонтално учење) према својим потребама.

План стручног усвршавања чини саставни део годишњег плана рада установе, доноси га орган управљања установе (члан 151. Закона). План треба да буде усклађен са развојним планом и резултатима самовредновања и спољашњег вредновања установе. Установа има обавезу да прати остваривање плана свих облика стручног усавршавања запослених, да води евиденцију о томе, вреднује примену научног у оквиру стручног усавршавања, анализира резултате самовредновања, стручно-педагошког надзора и спољашњег вредновања рада установе, предузима мере за унапређивање компетенција запослених према утврђеним потребама и упућује на стручно усавршавање запослене који у петогодишњем периоду нису остварили предвиђен број бодова. Васпитнообразовно, наставничко, односно педагошко веће разматра извештај директора о стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника са анализом резултата примене стечених знања и вештина.

Правилником су јасно дефинисане процедуре и услови напредовања у звању наставника и васпитача. Основни услови су одређен број бодова добијених кроз програме стручног усавршавања, специфичне компетенције (познавање страног језика, рад на рачунару), радни стаж у образовању, иницирање и учешће у различитим активностима установе са циљем подизања квалитета образовноваспитног рада и сл.

Надаље, документ Правилник о стандардима квалитета рада установе (*Službeni glasnik RS*, br. 14/18) дефинише да, кроз процес самовредновања, установа треба да вреднује и стручно усавршавање и професионални развој запослених¹⁴. У вези са тим, у Стандардима квалитета рада школе, у стандарду 6.4. дефинисани су различити индикатори квалитета који се односе на професионални развој наставника: *директор подстиче професионални развој запослених и обезбеђује услове за његово остваривање у складу са могућностима школе (6.4.1.); запослени на основу резултата спољашњег вредновања и самовредновања планирају и унапређују професионално деловање (6.4.2.); наставници, наставници са звањем и стручне службе сарадњом унутар школе и умрежавањем између школа вреднују и унапређују наставу и учење (6.4.3.); запослени примењују новостечена знања из области у којима су се усавршавали (6.4.4.)*. Затим, у Стандардима квалитета рада предшколске установе, у области квалитета *Професионална заједница учења (3)*, дефинисане су ставке: *запослени преиспитују своје компетенције у односу на улоге и одговорности професије (3.3.1.); у установи постоји стална сарадња и размена искустава на нивоу установе/објекта/радних јединица (3.2.3.); васпитачи и стручни сарадници критички сагледавају своју праксу кроз заједничка истраживања и процес рефлексије (3.3.2.); установа је место заједничког учења са колегама, критичког преиспитивања и вредновања праксе вртића који се одвијају у планирано време (3.4.1.); васпитачи и стручни сарадници размењују искуства и користе резултате истраживања у функцији развоја (3.4.2.); планирање и реализација стручног усавршавања остварује се на основу анализе потреба запослених, установе и савремених токова образовног система (3.4.3.)*. Према важећем Закону, стандарди представљају скуп норми на основу којих се врши процена квалитета у систему образовања и васпитања (чл. 10. Закона).

Такође, у Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (*Službeni glasnik, Prosvetni glasnik*, br. 16/18) компетентност васпитача одређена је кроз три подручја, од којих се једно односи на *развијање*

¹⁴ Поменуто дефинише и Закон о основама система образовања и васпитања (*Službeni glasnik RS*, br. 72/09 i 88/17 i 27/18), као и Закон о предшколском васпитању и образовању (*Službeni glasnik RS*, br. 18/10, 101/17, 113/17, 95/18 i dr. Zakon 10/19).

сарадње и заједнице учења. У овом подручју дефинисана су потребна знања васпитача: о заједничком учењу и сарадњи, као и умења да: кроз дијалог са колегама преиспитује и изграђује вредности и уверења о детету и учењу и властиту праксу са циљем континуиране промене праксе и развијања квалитета програма, критички преиспитује са колегама културу и структуру дечијег вртића, сарађује са колегама из других установа ради размене искустава, заједничког учења и истраживања, на основу самосталног и заједничког преиспитивања праксе планира и усмерава своје и колективно стручно усавршавање и професионални развој, разлике у мишљењу и проблеме у пракси користи као прилике за учење, преузима иницијативу и води активности тима и процес развоја праксе дечијег вртића. Документ у овом подручју дефинише и потребне вредности које компетентан васпитач треба да поседује: демократски и критичко рефлексивни приступ пракси предшколског васпитања и образовања, као и сагледавање вртића као заједнице учења у којој су сарадња и размена основ учења, промена и развоја. Све наведено указује да се у документу препознаје важност заједница учења, те компетенција васпитача за сарадњу, грађење знања са колегама, колективно истраживање и развој праксе деловања кроз рефлексију и дијалог у процесу размене.

За разлику од овог документа, документ Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (*Službeni glasnik, Prosvetni glasnik, br. 5/11*), чини се више усмерен ка професионалном развоју наставника као индивидуе. Наиме, у документу се компетенције (знања, вештине и ставови) односе на области: *Наставна област, предмет и методика наставе; Поучавање и учење; Поддршка развоју личности ученика и Комуникација и сарадња*. За сваку поменућу област дефинисане су појединачне компетенције наставника у оквиру: знања, планирања, реализације, вредновања/евалуације и усавршавања. За област *Наставна област, предмет и методика наставе* у домену стручног усавршавања дефинисано је: *континуирано се стручно усавршава у области научне дисциплине којој предмет припада, методике наставе и образовне технологије; планира стручно усавршавање на основу резултата самовредновања и спољашњег вредновања рада и потреба школе у којој ради и сл. За област Поучавање и учење: континуирано унапређује сопствену педагошку праксу на основу анализе ученичких постигнућа; унапређује*

свој рад, користећи знања стечена усавршавањем у области когнитивне, педагошке психологије и савремене дидактике и методика. Област Поддршка развоју личности ученика: планира стручно усавршавање на основу анализе квалитета односа у одељењу, мотивације ученика за учење и карактеристика личности ученика; проширује своја знања из области психофизичког, социјалног развоја деце и мотивације; активно ради на побољшању свог односа са ученицима; развија педагошке вештине за руковођење одељењем. У области Комуникација и сарадња, дефинисане су компетенције потребне наставнику за сарадњу и тимски рад, као што су: обучава се за тимски рад; усавршава се у области сарадње и комуникацијских вештина; познаје облике и садржаје сарадње са различитим партнерима; поседује знања о техникама успешне комуникације и сл. На нивоу примене стечених компетенција: анализира и вреднује сопствене капацитете за сарадњу, вреднује сарадњу са партнерима на основу анализе постигнутих ефеката, континуирано извештава партнере о постигнутим ефектима сарадње, активно учествује у раду тимова, кроз сарадњу подстиче развој социјалних компетенција, разматра и уважава иницијативе партнера које се односе на унапређивање рада школе, подстиче размену мишљења и гради атмосферу међусобног поверења у заједничком раду и интересу ученика, активно ради на побољшању свог односа са свим партнерима у образовноваспитном процесу. У домену стручног усавршавања: планира стручно усавршавање на основу анализе успешности сарадње са свим партнерима; усавршава се у области сарадње и комуникацијских вештина; обучава се за тимски рад; активно ради на побољшању свог односа са свим партнерима у образовноваспитном раду.

На основу изнетог можемо рећи да сви поменути документи, у већој или мањој мери, барем према коришћеном вокабулару, препознају важност хоризонталног учења наставника и васпитача. Ипак дефинисање стандарда није гаранција постизања високог квалитета образовноваспитног процеса, као ни квалитета њиховог професионалног развоја. У вези са тим, бројни аутори критички прилазе стандардизацији наставничке професије (Radulović, 2007; Vujisić Živković, - Pejatović Radulović i Radulović, 2010; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a; Stančić, 2014; Radulović, 2018; i dr.), отварајући питања: природе образовноваспитног

процеса, односно његове динамичности, комплексности и контекстуалне условљености; затим, критеријума избора (кључних) компетенција; индетификације и поузданог мерења и сл. Аутори полемишу и о томе да ли стандардизацијом, заправо, умањујемо статус наставничке професије, смањујемо аутономију наставника свдећи их на *техничке спроводиоце* уместо *аутономне рефлексивне практичаре* (Radulović, 2007)¹⁵. Поред наведеног, чини нам се кључно питање како дефинисане стандарде квалитета рада установе разумеју и тумаче они (спољни евалуатори, просветни саветници) који на основу њих вреднују квалитет, али и како их разумеју и тумаче сами наставници и васпитачи. Остаје упитно и како законска легислатива позиционира наставнике и васпитаче, ако прописује да план стручног усавршавања доноси орган управљања установе у складу са приоритетима Министарства задуженог за образовање и да сва питања од значаја за стручно усавршавање и напредовање у каријери прописује министар (Radulović, 2018).

Надаље, када је у питању поменута важећа законска легислатива, можемо рећи да и поред законских и подзаконских аката, који на прецизан начин регулишу институционални оквир надлежности и одговорности, али и појединачна права и обавезе запослених у оквиру њиховог професионалног развоја, основни проблеми у пракси огледају се у капацитетима за примену прописаног. Налази бројних истраживања указују да акредитовани програми, који представљају доминантан облик усавршавања наставника и васпитача (Ševkušić, 2011; Petrović,- Kuzmanović-Jošić i Jovanović, 2015), пружају незнатан допринос на пољу иновација у образовноваспитном процесу (Džinović, 2009; 2010; Pešikan, Antić i Marinković, 2010a. 2010b; Ševkušić, 2011; Stanković, 2011; Đerić,-Milin i Stanković, 2014; Korać, 2015, 2015b, 2016a), да често не постоји веза између програма обука у којима наставници учествују у погледу концепције васпитања и образовања (Bolam et al. 2005, према: Hofman & Dijkstra, 2010), да су садржаји тих програма најчешће неусаглашени са контекстом у којем наставници и васпитачи раде, њиховим потребама и очекивањима (Krnjaja, 2010; Ševkušić, 2011; Pavlović Breneselović i

¹⁵ Овакве ставове можемо сместити и у дискурс *технократског концепта професионалног развоја наставника и васпитача* (Pavlović Breneselović, 2014) и/или *модел техничке рационалности* (Stanković i Pavlović, 2010; Pavlović, 2012) о чему смо писали у претходном поглављу.

Krnjaja, 2012a; Vujačić i sar., 2015; Korać, 2015), те да је потребна диверзификација стручног усавршавања (Vujačić i sar., 2011) (према: Korać, 2016a), као и да наставници не виде сврху брзих, *инстант решења* која се добијају кроз програме стручног усавршавања (Đermanov-Đukić-Kosanović i Soldatović, 2013). Поред тога, налази истраживања указују да се дешава да наставници бирају програме стручног усавршавања који за доступнију цену пружају већи број бодова, а не на основу самопроцене нивоа развијености личних компетенција (према: Stanković, 2011).

Налази наших раније спроведених истраживања (Korać, 2016a, 2017a, 2018a, 2018б; Korać et al., 2018), али и налази других аутора (Đević, 2009; *Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkuzivnog obrazovanja*, 2010; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a; Petrović i sar., 2015) указују да и поред тога што наставници и васпитачи препознају значај хоризонталног учења, оно је слабо заступљено у школама и предшколским установама, да је постојећи концепт стручног усавршавања више окренут развоју компетенција васпитача и наставника као индивидуа, без повезивања индивидуалних и организационих промена. Слични резултати добијени су и у бројним истраживањима у свету (Kruse et al, 1994; Halverson, 2003; DeFour, 2004; Mohabur, 2009; Given et al., 2010; Hofman & Dijkstra, 2010; Marcer & Howe, 2012; и др.).

У светлу реченог, бројни аутори истичу да постојећи концепт стручног усавршавања има карактеристике *индустријског модела* који наглашава да је професионално учење по својој природи генеричко, да се професионалне компетенције стичу вежбањем, да се научено може применити у различитим контекстима без обзира на специфичности образовноваспитног процеса (Radulović, 2011; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a). Радуловић (2011) наглашава да у основи постојећег концепта стручног усавршавања, тзв. *тренинга као стицања вештина*, стоји приступ *од теорије ка пракси* као полазишта разумевања деловања наставника. Овакав приступ занемарује социјалну природу процеса учења, као и социјалне контексте у којима се учење одвија (Stanković i Pavlović, 2010). Поред тога, учешће у акредитованим програмима подразумева индивидуалан професионални развој наставника и васпитача, што најчешће производи „кумулятивни ефекат на организационом нивоу“ (Ibid: 30).

4. ШКОЛА И ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА - КОНТЕКСТИ ХОРИЗОНТАЛНОГ УЧЕЊА НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА

Школа/предшколска установа је контекст у коме се одвија највећи део професионалног развоја наставника/васпитача (Vujišić Živković, 2004). Отуда се намеће питање карактеристика организационог амбијента који доприноси реализацији хоризонталног учења чланова колектива. Поменутом проблему можемо прићи кроз дискурс културе и климе установе, као кључним варијаблама које моделују понашање запослених (Kogać, 2011a).

У овом поглављу, сажето представљамо доминантне ставове у вези са појмовним одређењима климе и културе школе/предшколске установе, са циљем постављања референтног оквира за промишљање о школи и предшколској установи као контекстима који подржавају хоризонтално учење наставника и васпитача.

4.1. Култура и клима школе/предшколске установе: окружење за хоризонтално учење наставника/васпитача

Култура школе/предшколске установе. Због своје комплексне природе, у педагошком дискурсу нема универзалне дефиниције појма културе школе/предшколске установе. Аутори овом проблему прилазе на различите начине: са аспекта карактеристика, садржаја, структуре, затим, њене функције у раду установе, односа са културом шире друштвене заједнице и др.

Вујичић и сарадници истичу да култура школе/предшколске установе представља

„израз заједничких, темељних поставки, уверења наставника/васпитача, стручних сарадника, административног и помоћног особља, родитеља, управе установе, карактеристичних за деловање васпитнообразовне установе“ (Vujišić-Parak i Valenčić Zuljan, 2018: 21).

Као таква она представља „социјални лепак“ који држи установу целовито, али и „кишобран“ који покрива све субкултуре које су у односу (Vujičić, 2008). Она подразумева „широк спектар социјалних појава унутар организације: уверења, вредности, претпоставке, статусне симболе ауторитета, типичне начине облачења у организацији, ритуале, митове, језик и понашање“ (Ibid: 11). Ауторка даље наводи да у друштвеном контексту културу установе можемо схватити као корпус веровања, норми „које постоје изван граница контекста, изван васпитнообразовне установе“ (Ibid: 18). Те поставке, наводи ауторка, пружају значење дневним догађајима, као „сочиво кроз које запослени поимају“ установу и преносе је новим члановима. Дакле, културу установе не можемо посматрати издвојено од културе шире заједнице у којој она функционише.

Слично, Ђерманов, Костовић и Косановић разматрају културу установе као динамичан феномен који обухвата „сет специфичних, аутентичних вредности, укоренењених навика, модела понашања, комуникације и интерперсоналних односа који се развијају унутар школе који су у интеракцији са окружењем“ (Ђерманов,- Kostović i Kosanović, 2009: 27). Култура установе, у том смислу, чини најдубљи слој језгра њеног идентитета – њену имплицитну културу (скривени курикулум). Са тим у вези, ауторке праве дистинкцију између појма *школска култура* и *култура школе*. Наиме, према ауторкама, *школска култура* има шире значење, које се односи на општу организациону културу установе, на њене доминантне формалне културне обрасце заједничке за све школе, као што су нпр. начин рада, дефинисане улоге, одговорности и права, принципе: једнакости, правичности, деполитизације и слично. *Култура школе* има уже значење, подразумева специфичне културне обрасце карактеристичне за конкретну школу.

Аутори који је разматрају са становишта начина на који се она испољава издвајају: (1) начин на који запослени раде и ступају у односе са окружењем; (2) начин на који се успостављају међусобни односи у оквиру тима; (3) квалитет успостављене комуникације унутар колектива, (4) циљеве које запослени постављају и њихово понашање у процесу реализације истих (Икач, 2006). Стол (Stoll, 2000) истиче да се култура установе може препознати, описати трима међусобно испреплетаним димензијама: (1) професионалним и личним односом појединаца

унутар организације; (2) организационим и физичким окружењем; и (3) степеном усмерености запослених на учење и истраживање. Дакле, она се манифестује у понашању, али и утиче на понашање и постигнућа њених чланова, а тиме и на успех целокупне установе.

Надаље, у литератури су приметни радови оријентисани на проучавање њене функције у раду установе. Сушањ (2005) тако наводи неколико њених значајних функција: (1) ентитет који омогућава препознавање специфичности установа и разликовање једних од других,; (2) пружа запосленима осећај групног идентитета; (3) подупире развој колективне припадности и (4) појачава стабилност у функционисању установе, пружајући стандарде понашања запосленима.

Нашем истраживачком оквиру најближе одређење културе школе/предшколске установе као јединственог феномена, устаљених и научених образаца значења“ (Vujičić, 2011: 34). Као такви, они су преносиви али и отворени за промене. Обухватају писана и неписана правила установе, норме, ритуале и сл. као израз заједничких уверења и вредности њених чланова, који се препознаје „по њиховим међусобним односима, заједничком раду, управљању установом, организацијском окружењу, као и ступњу усмерености на учење и истраживање“ (Ibid, 2018: 21).

Клима школе/предшколске установе. Анализа стручне литературе указује да, као и са појмом културе, аутори нису јединственог става када је у питању дефинисање појма климе школе/предшколске установе.

У контексту концептуалног одређења, Радивојевић (2010) наводи да су у стручној литератури уочљива три приступа: објективистички, субјективистички и поимање климе као индивидуалног својства. Први, објективистички приступ, према аутору, климу поима као скуп релативно трајних и мерљивих карактеристика организације, које утичу на понашање и мотивацију њених чланова. У оквиру субјективистичкој приступа, клима се исто дефинише као својства организације, али се та својства операционализују субјективним мерама појединаца који их опажају и тумаче. Трећи приступ климу посматра кроз перцепције или интерпретације средине, а које су за појединца или групе појединаца значајне и помажу им у понашању у њој.

Слично, Сушањ (2005) примећује разноликост приступа у дефинисању феномена климе организације. Аутор, такође, различите приступе групише у три категорије. Према првом *објективистичком приступу*, клима „објективно постоји као део организацијске реалности“ (Ibid: 239). Иако се она у овом приступу најчешће дефинише преко типичних понашања, ставова и осећања запослених, аутори сматрају да постоји независно од перцепције њених чланова. Други, *субјективистички приступ*, климу поима као заједничке, релативно усаглашене перцепције и интерпретације карактеристика организације од стране њених чланова. Наиме, појединци, чланови организације стварају одређене когнитивне мапе које им омогућава придавање значаја и тумачење догађаја из околине. У процесу интеракције са другим члановима, долази до узајамне размене у којој се појединачне мапе модификују, допуњавају, стварајући на тај начин јединствен, заједнички начин перципирања и интерпретације карактеристика организације. Трећи, приступ климу поима као индивидуално својство њених чланова које су под утицајем интеракције карактеристика организације и појединца.

Можемо видети да се аутори сва три приступа слажу у погледу става да је клима заправо перцепција и доживљај атрибута радне средине од стране појединаца или група људи. Тако схваћена она је дескриптивни феномен. Чланови организације могу да дају описе њених релативно трајних карактеристика, по којима се заправо организације разликују једне од других (Когаћ, 2011а).

Различитост приступа у изучавању овог феномена видљива је и када су у питању разматрања индикатора климе организације. Наиме, аутори дају бројне различите поделе њених индикатора, полазећи од тога да је помоћу њих могуће испитати и описати одређену организацију. Сушањ (2005) даје поделу на: (1) струкуру организације (организованост, каријера, награђивање); (2) руковођење и односи (комуникација и односи, руковођење, унутрашњи односи); (3) однос према раду и квалитет (иновативност и иницијативност, мотивација и преданост раду, квалитет) и (4) развојна оријентација (познавање мисије, визије и циљева, стручност и учење, припадност). У једном нашем ранијем истраживању (Когаћ, 2011а) субјективна процена организационе климе школе испитивана је преко следећих индикатора: (1) процене организационе климе у целини – перцепција целокупних

међуљудских односа, односно глобална процена организационе климе од стране наставника; (2) постојање сукоба унутар установе и постојање подгрупа унутар колектива; (3) сарадња унутар установе; (4) начин одлучивања унутар школе; (5) стил руковођења директора; (6) мрежа комуникација унутар установе (проходност вертикалних и хоризонталних комуникацијских канала међу запосленима, као и доступност и потпуност значајних информација свим запосленима). Бојановић (1998) сматра да се приликом дефинисања климе организације не могу узети у обзир сви њени аспекти, већ само најдоминантнији, те се она може дефинисати на основу: (1) основног емоционалног тона у међуљудским односима; (2) начина одлучивања; (3) стила руковођења; (4) доминатних особина личности, ставова и уверења њених чланова.

Све наведено указује на мултидимензионалност и сложеност феномена климе организације, а самим тим и на различитост приступа у његовом поимању и истраживању.

Када је у питању *клима школе* додатне недоумице приметне су у појединим радовима, али и званичним документима из области образовања. Тако на пример, аутори користе термине: *филозофија школе, етос, организациона клима, школска клима, живот школе, школски дух, атмосфера школе* (Vijičić, 2008). Поред наведеног, у контексту њених битних одлика, испитаних или учених на основу различитих индикатора, у литератури се могу наћи њени бројни описи, атрибуди: *апатична, конфликтна, интерперсонална, клима срдачних односа, клима високо кооперативних односа* и сл. (Grounedwater Smith & Kemmis, 2004; Ševkušić i Stanković, 2012 и др.). Приметно је да у истом или сличном контексту аутори користе различите термине како би описали одређену климу школе.

Анализирајући литературу различитих аутора, са циљем формулисања што обухватније дефиниције климе школе/предшколске установе, определили смо се за најширу, према којој она представља начин на који је њени чланови, као појединци, опажају и доживљавају као аспекте радне средине.

У светлу реченог, за наш рад значајно је отворити питања: Како култура школе повезује наставнике у процесу хоризонталног учења? Каква клима и култура

школе чинни повољан амбијент за хоризонтално учење наставника? Које су карактеристике таквог амбијента?

Култура и клима школе/предшколске установе окружење за хоризонтално учење наставника/васпитача. Анализа стручне литературе указује да се аутори не баве директно темом културе и климе школе/предшколске установе које чине окружење за хоризонтално учење наставника/васпитача, али постоје бројни радови у којима се индиректно разматра овај проблем.

Тако на пример, Шевкушић и Станковић говоре о тзв. *култури сарадње* наспрам *културе изолованости* дефинишући је као „микрокултурни феномен који укључује веровања, норме и вредности које чланови колектива конструишу и/или интернализују како би одредили своје личне и професионалне односе“ (Шевкушић и Станковић, 2012: 174). Аутори даље наводе налазе истраживања Нијаса и сарадника (Nias et al., 1989, према: Ibid) који показују да се *култура сарадње* унутар школе ослања на четири међусобно повезане норме: 1) међусобно уважавање (и у домену приватног и у домену професионалног контекста); 2) унутар колектива се подржава групни и тимски рад; 3) узајамна подршка колега и 4) отвореност за сарадњу. Наведене норме заправо стварају радну атмосферу, амбијент у коме се наставници осећају сигурно да износе своје ставове, мишења, да полемишу о проблемима из педагошке праксе.

Надаље, Фулан и Харгривс (према: Fullan, 2005) говоре о *култури заједница учења* наводећи да у њима постоји узајамно поштовање, дељење заједничких вредности и циљева, посвећеност континураном учењу и развоју школе. Постоје и радови који о култури и клими школе говоре са аспекта делотворности. Па тако, *делотворна култура*¹⁶ и *клима школе* подразумевају развијање сарадничких односа, смањивање професионалне изолације наставника, подршку дељењу успешних искустава, примера добре праксе и отвореност за промене (Stoll & Fink, 2000; Fullan, 2005). Лин и Морис (Lim & Morris, 2006, према: Radivojević, 2010) говоре о феномену *организационе климе у контексту трансфера* (transfer climate), у којој перцепције

¹⁶ Узимајући параметре *делотворност* и *побољшање* у обзир, Стол и Финк (2000) говоре о пет типова школске културе: *покретне школе*, *пловеће школе*, *школе шетачи*, *школе бродоломници* и *школе утопљеници*.

представљају јединствена својства која утичу на мотивацију запослених и на понашања која се тичу трансфера знања и вештина стечених кроз програм стручног усавршавања. Заправо се ради о конструкту који утиче на то да ли ће запослени компетенције које су стекли или развили током програма обуке примењивати, преносити другим запосленима, да ли ће запослени пружати подршку једни другима, радити тимски, да ли ће се и у којој мери процес хоризонталног учења реализовати.

Миљковић, говорећи о релацији *учење – организациона култура*, сматра да се овај однос може се сагледати у најмање две димензије: учење као предуслов настанка, одржања и мењања организационе културе и култура која ствара повољну климу за јављање и развој учења у организацији, односно култура чији је један од базичних садржаја (вредности) учење. Аутор заправо заступа став да ће садржај културе установе утицати на обим, облик, фреквенцију и садржај активности учења и образовања унутар ње. „Такође, организациона култура својим садржајем, ширином, снагом и обухватом чланова поспешује или блокира трансформацију организације у *организацију која учи*“ (Miljković, 2008: 154).

Ако прихватимо став да организациона култура обухвата „формалне и неформалне, експлицитне и имплицитне аспекте кроз које се манифестују различита обележја (суб)култура које у школи коегзистирају“ (Đermanov,-Kostović i Kosanović, 2009: 28) онда сваки њен аспект може представљати препреку или чинилац, систем варијабли који доприноси реализацији хоризонталног учења наставника.

Уколико под хоризонталним учењем наставника/васпитача подразумевамо различите видове организованог, планираног учења, грађење знања кроз дијалог, интеракцију и односе наставника/васпитача, једнаких по образовању и позицији, онда је за његову реализацију потребно организационо окружење у којем постоји уверење да оно важно за професионални развој наставника и развој установе, организационо окружење у коме се негује дијалог, који подржава заједништво и тимски рад, подржава колективни фокус на учење, заједничке увиде праксе, заједничко истраживање и испробавање нових приступа и идеја, заједничко стварање подручја знања. Наведено подразумева отвореност запослених за учење (Hord, 1997; Hargreaves, 2003), отвореност ка новинама и иновацијама у професионалној пракси, позитиван став према променама, капацитете за промене и

управљање променама (Murphy, 2005). Хорд посебно истиче да је важна отвореност наставника/васпитача, учесника процеса учења, да приме повратне информације од колеге, као и спремност на промене (Hord, 1997: 22). Тако посматрано, важна је компетентност за давање повратне информације, која је фокусирана на: опису посматраног (не на процени); понашање (не на особу); тему, проблем размене, дата у форми размене (не савета) и сл.

Школа/предшколска установа, у том смислу, треба да поседује партиципативну културу (Ђерманов *i sar.*, 2009), климу међусобног поштовања и поверења, усмереност на организационе процесе учења, способност за адаптацију на спољне околности, стално присутно и неговано осећање личне и колективне одговорности за функционисање целокупне установе (Kulić *i Despotović*, 2001).

Надаље, на овом месту сматрамо важним отварање питања *стабилности културе*, односно *отворености културе установе за промене*. Будући да она представља динамичан феномен, релативно промењиву категорију, која се трајно обнавља, отворену за развијање и унапређивање од стране њених чланова (Sušanj, 2005; Ikač, 2006; Vujičić, 2007, 2008, 2011; Miljković, 2008; Given *at all.*, 2010; Sharon & Seashore, 2010; Vujičić-Papak *i Valenčić Zuljan*, 2018 *i dr.*), значајно је промишљати на који начин се она мења. Аутори говоре о слојевитој природи овог феномена. Наиме, њу чине видљиви делови (нпр. ритуали, обичаји, уређење простора и сл.) и мање видљиви, као што су вредности и уверења запослених (нпр. о поимању природе детета, његовим потенцијалима, разумевању процеса учења и др.), који представљају конструкте, *одразе менталних модела и слика* (Senge, 2003) у домену несвесног. Јасно је да степен видљивости, препознатости од стране њених чланова, утиче и на степен њене отворености за промене. Павловић Бренеселовић и Крњаја (2018) сматрају да промену културе (предшколске) установе није могуће постићи бављењем питањем културе самим по себи, већ кроз рефлексивно преиспитивање и трансформацију кључних димензија контекста праксе. „Кроз заједничко преиспитивање постојеће праксе, од стране практичара, трансформише се пракса, граде заједничке вредности и знања и тако трансформише целокупна култура“ (Ibid: 31) установе. Проблематизовањем постојеће праксе, њеним критичким

преиспитивањем, планирањем и покретањем акција у правцу решавања проблема, праћењем и проценом резултата предузетих акција кроз рефлексију, практичари размењују своја искуства о предузетој акцији, заједно долазе до увида проблема, на основу којих реконструишу лично разумевање одређеног аспекта праксе (Krnjaja, 2016). У светлу реченог, неопходно је да се унутар установе негује култура самовредновања наставника/васпитача, самовредновања рада школе/предшколске установе у циљу бољег разумевања, преиспитивања и унапређивања праксе (Ibid).

Изградња описаног дискурса заједнице могућа је уколико се унутар школе/предшколске установе успоставе интерперсонални односи који подразумевају комплементарне интересе и сагласност у вези са вредностима (Kruse, Sheashore & Bryk, 1994; Stoll et al., 2006; Džinović, 2011), визијом, циљевима, једнако дистрибуиран ауторитет у доношењу одлука, колаборативне активности, чији је исход партнерство као узајамна подршка (Pavlović Breneselović, 2012).

Да би се успоставио описани однос, неопходно је да постоји узајамно поверење учесника, отвореност за размену, спремност да се сагледа проблем на основу више перспектива (Stol, 2010), међусобно уважавање различитости компетенција. Чини се као двосмерна веза, у којој повољна култура и клима установе утичу на квалитет и учесталост на који се наставници/васпитачи умрежавају ради заједничког учења и повезивања различитих увида у педагошке ситуације, а са друге стране, њихови успостављени односи дефинишу и граде културу и *боје* климу установе.

Изнето ставља директора установе позицију онога који својим руковођењем, кроз улоге лидера и менаџера, у највећој мери утиче на окружење за хоризонтално учење наставника/васпитача (Heystek, 2007; Pont,-Nusche & Moorman, 2008; Mohabir, 2009; Buttran & Farley Ripple, 2016; Korać, 2016b). Као лидер, потребно је да буде узор запосленима, да „ствара и негује климу поверења, сарадничке односе унутар колектива, систем вредности у којем се промовише, подстиче и обезбеђује професионални развој колаборативним учењем“ (Korać, 2018: 413, Korać, 2011b), негује и подржава лидерске вештине код свих запослених. Као руководилац он може да покрене процес заједничког промишљања вредности, очекивања, начине размишљања о учењу и поучавању (Bredeson, 2000). Другим речима, његова

лидерска улога се манифестује у покретању промена, кроз промишљање постојећег, промовисањем позитивног става према променама, мотивисањем запослених за промене.

Из позиције менаџера, он треба да ефикасно управља ресурсима установе, да гради и управља структуром установе (организацијом простора, временским распоредом активности и сл.) тако да омогући „различита повезивања запослених, учешћа свих у активностима професионалног учења“ (Ibid). Потребно је да обезбеди и одржава организован систем комуникације, у којем сви чланови унутар колектива и средина (са којом установа сарађује) добијају правовремене и потпуне информације које усклађују и усмеравају заједничке активности. Дакле, основни принципи руковођења директора установе су сарадња и уважавање.

Надаље, његова улога менаџера, огледа се у обезбеђивању разумевања суштине и значаја промене код учесника процеса (Олјаца,-Kosanović i Kostović, 2009), обезбеђивању механизма, процеса, односно организационе структуре за увођење и одрживост промена унутар установе. У том смислу, улога директора огледа се, не само у организацији програма стручног усавршавања којима је тежиште на професионалном развоју наставника као индивидуа, већ и организацију различитих облика стручног усавршавања који обезбеђују хоризонтално учење запослених (учешће у пројектима образовноаспитног карактера у установи, истраживањима која се реализују унутар установе, извођење угледних часова, активности са дискусијом и анализом, студијских путовања, и сл.). Поменути облици стручног усавршавања, посебно стручне посете другим школама/предшколским установама, могу покренути и/или подржати већ успостављене *мреже наставника/васпитача*, чија сврха није само размена примера добре праксе, него и подржавање капацитета за промене унутар установе, у смислу „посредовања између централизованих и децентрализованих структура, те асистенције у процесу реструктурирања и рекултурације образовноаспитне установе“ (Hopkins, 2007; MacGilchrist at all. 2004, према: Vujičić-Papak i Valenčić Zuljan, 2018: 75). Дакле, директор установе је одговоран за конципирање дугорочне стратегије професионалног развоја запослених (Stanković i sar., 2013), али и обезбеђивање ресурса за њену реализацију.

Поред директора установе, важну улогу у промовисању и обезбеђивању *окружења за хоризонтално учење наставника/васпитача* има стручна служба школе/предшколске установе. Кроз индивидуалне и групне разговоре, дискусије, супервизију, тематске састанке, дебате, акциона истраживања практичара и другим планираним, систематским приликама за учење, стручна служба може да оснажи наставнике и васпитаче за учешће у процесу хоризонталног учења. Потребно је да отворе дискусију о потребама, темама, препознатим проблемима у образовноваспитној пракси, и на тај начин пруже подршку наставницима/васпитачима у процесу хоризонталног учења али и планирању и управљању професионалним развојем. Поред тога, стручна служба треба да оснажи наставнике и васпитаче за употребу различитих инструмената истраживања који могу послужити наставницима и васпитачима у процесу хоризонталног учења (протоколи праћења реализације угледног, огледног часа наставе, односно активности, скале процена, упитници и др.). Затим, кроз процес групне рефлексije, у којем учествују наставници/васпитачи, стручна служба може да пружи подршку у кретању кроз нивое структурирања рефлексije, моделовању процеса рефлексije (Крнјаја, 2016). Сарадња између стручне службе и наставника/васпитача треба да се заснива на принципима тимског рада, успостављеном дијалогу и уважавању различитости компетенција.

4.2. Различити облици стручног усавршавања и професионалног развоја наставника и васпитача као контексти хоризонталног учења

У званичним документима из области образовања препознати су различити облици професионалног развоја наставника и васпитача који подразумевају хоризонтално учење. Тако, на пример, Европски оквир квалитета предшколског васпитања (*Key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, 2014) дефинише смернице у оквиру димензија квалитета рада предшколске установе, у којима је, између осталог, наглашено да васпитачи треба да буду усмерени на мењање образовноваспитне праксе кроз различите облике професионалног развоја

који омогућавају хоризонтално учење: *педагошке смернице, коучинг, размена примера добре праксе кроз умрежавање, акциона истраживања, реализацију активности са дискусијом и анализом* (Ibid: 46).

Када је у питању важећа законска регулатива у нашој земљи, већ смо помињали у претходним поглављима рада, да је Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Službeni glasnik*, br. 48/2018), дефинисано 7 различитих облика стручног усавршавања¹⁷ који подразумевају хоризонтално учење запослених. Важно је истаћи да, за разлику од Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника усвојеног 2012. године (*Службени гласник РС*, бр. 13/2012), нов Правилник обавезује наставнике и васпитаче да стечена искуства, знања, вештине током програма стручног усавршавања или другог облика стручног усавршавања ван установе презентује колегама унутар установе. На овај начин се узајамно повезују и надограђују различити облици стручног усавршавања (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a).

Надаље, у стручној литератури најчешће навођен облик је *извођење* односно *опсервација часа (активности) са дискусијом и анализом* (Smith, 2001; Wenger, 2010; MacBeath, 2012; Stančić, 2014; Stamatović, 2015; и др.). Приметно је да у опису овог облика постоје варијације у односу на број учесника, начин реализације, технике које се користе приликом опсервације и сл., као и да аутори користе различите термине за исти или сличан опис. Рецимо, МекБит (MacBeath, 2012) наводи *посматрање у паровима* као облик стручног усавршавања који подразумева конструисање протокола посматрања од стране наставника, учесника процеса учења, затим, *извођење часа наставе са дискусијом и анализом* (пре и након реализације). Суштину овог облика стручног усавршавања, према аутору, чини критички осврт али и

¹⁷ Од седам наведених облика Правилником су дефинисана само два: стручне и студијске посете другим установама. Наиме, стручно путовање подразумева путовање организовано у земљи или иностранству ради унапређивања знања и искуства у оквиру струке, односно професије, док се под студијским путовањем подразумева путовање организовано у земљи и иностранству ради стицања увида и унапређивања знања и искуства у оквиру области, теме, односно активности везане за конкретан посао наставника и васпитача (члан 15.). Установа сама планира начин реализације, динамику наведених облика, као и број остварених бодова које учесници добијају у оквиру обавезних сати стручног усавршавања.

отвореност учесника процеса учења за евалуацију реализованих активности и повратну информацију од стране колеге који прати и вреднује активности. Једна од варијанти описаног облика представља и *студија часа*, која се прво примењивала у школама у Јапану, а касније нашла своју ширу примену у Сједињеним Америчким Државама (према Ibid: 69). Аутор истиче да се овакве студије реализују у мањим групама, унутар којих наставници сарађују једни са другима, реализују састанке на којима отварају дискусије у вези са циљевима учења и активностима *истраживачког, студијског часа*, изводе угледне часове наставе са дискусијом и анализом. Након сваког циклуса организује се састанак, под називом *open hours one day invent*, на коме се презентују реализоване активности осталим наставницима из колектива, колегама из других школа, родитељима, саветницима из министарства, са циљем да се размене стечена искуства и знања.

Стаматовић наводи *партиципирајуће посматрање* или *посматрање са учешћем* које подразумева анализу педагошких ситуација и активно укључивање наставника у ситуацију која је објекат посматрања (2015: 66). Затим, *хоризонтално вредновање*, модел подстицања и подржавања професионалне комуникације кроз међусобну размену и искуствено учење оних који су на „истом задатку“ а који подразумева: (1) идентификовање заједничке потребе наставника за праћењем и вредновањем свога рада; (2) заједнички приступ наставника одабиру и формулисању релеватних области за вредновање; (3) утврђивање заједничких индикатора који су усклађени са потребама циљне групе; (4) заједнички избор инструмената за међусобно праћење и вредновање, планирање активности самовредновања; и 5) израда плана за унапређивање рада наставника (Ibid). Варијација описаног облика је снимање посматраног часа (активности) видео камером, након чега се воде групне дискусије о виђеном, што омогућава да се поједини делови реализације часа поново посматрају и тако стекну дубљи (само)увиди (Pešić, 1998).

Осим поменутих Мек Бит (MacBeath, 2012: 69-70) наводи и *колаборативно планирање наставе, структуриране радионице које се фокусирају на праксу, дељење и дискусију ученичког рада и зидове за учење* као облике стручног усавршавања који обезбеђују наставницима простор да граде знања кроз односе колаборације.

Кроз *колаборативно планирање наставе*, према аутору, наставници заједно анализирају постигнућа ученика, дискутују о препознатим потешкоћама у учењу, идентификују циљеве учења у различитим областима и сл. и на основу групних рефлексија заједно планирају часове наставе. Заједнички дизајниране силабусе часа наставници могу реализовати у пару или појединачно, али је важно да часови буду посматрани, праћени и евалуирани од стране колега који су учествовали у процесу дизајнирања.

Надаље, аутор наводи *дељење и дискусија ученичког рада*, као облик стручног усавршавања, који има фокус на квалитет и критеријуме за вредновање квалитета рада наставника. Кроз планиране дискусије, наставници освешћују личне претпоставке, уверења, имплицитне педагогије о томе шта је квалитет, који су индикатори квалитета рада и ученичког постигнућа, критеријуме вредновања, оцењивања постигнућа ученика и сл.¹⁸

Структуриране радионице које се фокусирају на праксу, према аутору, представљају посебан вид колаборативног рада наставника. Током радионице наставник излаже другим наставницима, учесницима процеса, потешкоће са којима се сусреће у наставним и ваннаставним активностима. Учесници процеса не деле савете једни другима, већ постављају питања са циљем да се што дубље схвати природа проблема и пронађу могућа решења. Слично, Шулман (Shulman, 1986 према: Driel-Beijaard & Verloop, 2001) описује *студије случаја* у којима, према аутору, наставници имају прилику да стекну вештине уочавања и дефинисања проблема из праксе, чују различита мишења, перспективе као и да кроз дијалог са колегама дефинишу различите стратегије деловања у правцу његовог решавања.

Зид за учење аутор описује као одређени простор, пано (најчешће у зборници школе) на којем наставници имају могућност да ставе папире на којима су исписани проблеми са којима се суочавају током наставног процеса или примере добре праксе које желе да поделе са колегама. На описан начин наставници размењују идеје, увиде до којих су дошли, могуће стратегије, предлоге за решење препознатих проблема, и сл. (Ibid).

¹⁸ Након оваквих дискусија, наставници најчешће заједно конципирају тестове знања (Ibid).

Још један, у литератури често навођен облик, је *критички (рефлексивни) пријатељ*. Овај облик подразумева учење, најчешће у пару, у коме колеге *критички пријатељи* размењују мишљења у циљу сагледавања проблема из различитих перспектива (Driel et al., 2001; Slunjski-Šagud & Brajša Žganjec, 2006; MacBeath, 2012; Stamatović, 2015; Vangrieken et al., 2015; Krnjaja, 2016). Стаматовић говори о *критичком пријатељу* у контексту *хоспитације* као облик међусобног праћења рада колега, праћења и посматрања појава у непосредној пракси, што омогућава међусобну подршку, конструктивну критику (Stamatović, 2015: 66).

Фокус групе (дијалогске, дискусионе групе) такође један од облика стручног усавршавања кроз који се према ауторима остварује критичка рефлексивна учесника процеса учења (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a). Поменути облик подразумева планиране и фокусиране дискусије наставника/васпитача поводом одређене теме, проблема са циљем његовог преиспитивања и заједничког промишљања нових образаца деловања. Са тим у вези Крњаја (2016) наводи различите технике структурирања групне рефлексивне групе које омогућавају критичку рефлексивну практичара.

Истраживања (практичара) унутар установе такође пружају прилику наставницима и васпитачима простор за хоризонтално учење, кроз заједничко препознавање проблема, преиспитивањем, прикупљањем потребних података у складу са постављеним циљем (циљевима) истраживања, а потом, покретањем акције(а) у правцу решавања препознатог проблема, праћењем и проценом резултата кроз заједничку рефлексивну групу (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011; Krnjaja, 2016; Korać, 2019). Планирањем и спровођењем истраживања унутар установе „практичари деле своја искуства о акцији, заједно долазе до увида на основу којих реконструишу своје разумевање одређеног аспекта праксе и договарају се о следећем кораку акције“ (Krnjaja, 2016: 125). У литератури се наводе различите врсте истраживања: акциона истраживања, аутоетнографска, рефлексивне студије, различита квантитативна истраживања и др. Аутори су сложни да преузимањем улоге *практичара истраживача* наставник/васпитач гради свој професионални идентитет као професионалац који је способан да проблематизује и

иновира своју праксу, иницира промене, експериментише и преузима ризике и одговорност (Stanković i sar. 2013).

Надаље, бројни аутори *нове парадигме професионалног развоја наставника и васпитача*, стављајући у први план рефлексiju и експериментацију, издавају *тренинг успешног функционисања (coaching), peer-coaching (вршњачки коучинг), менторство и супервизију* као облик професионалног развоја наставника и васпитача, истичући да се њима може обезбедити хоризонтално учење (Driel et al., 2001; Kennedy, 2005; Gordon & Brobeck, 2010; Pavlović, 2010; Polovina, 2010; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a; и други). Наведени облици пружају могућност учесницима процеса учења „стицање и проширивање компетенција кроз планирне, систематске активности, које подразумевају рефлексивни дијалог, трансформативно и транзиционо учење“ (Нау, 1999, према: Pavlović, 2010: 224). Разлике се, пре свега огледају у томе да ли и у којој мери одређени облик учења подразумева асиметричан однос учесника процеса, у којој мери захвата лични домен а којој домен професионалне експертизе, да ли су особе у процесу учења из исте струке или нису и др. (Pavlović, 2010). Најчешће аутори истичу да ови облици подразумевају подршку искуснијих колега и извесну асиметричност односа (менторство и супервизија), мада не мора нужно то бити услов (*peer-coaching*). Поред наведеног, они могу укључивати и сараднике из других школа и институција.

У последње две деценије све више је примера из праксе и налаза истраживања који указују да *мреже наставника/васпитача* у значајној мери доприносе њиховој аутономији, унапређивању компетенција, оснажују их за иновације у образовноваспитном процесу као и да доприносе промоцији саме професије (European Commission, 2017). Оне представљају, у мањој или већој мери, формалне структуре кроз које наставници/васпитачи из различитих школа/предшколских установа, кроз хоризонталну размену, дељењем ресурса (знања, вештина, ставове, искуства) остварују заједнички формулисани циљеве за одређени временски период (Driel et al., 2001; Hofman & Dijkstra, 2010). Осим јасно дефинисаних циљева, делотворне *мреже* имају дефинисане оперативне процедуре и механизме осигурања и постизања максималног учешћа унутар и између школа/предшколских установа (Vujičić-Parak i Valenčić Zuljan, 2018: 75). Оперативне процедуре подразумевају

јасно дефинисане улоге и одговорности чланова, дефинисана правила и процедуре одлучивања и протока информација (Hofman & Dijkstra, 2010). Овако формиране *мреже* доприносе професионалном развоју наставника и васпитача, али и развоју школа и предшколских установа као проактивних заједница. Поједини аутори истичу разлику између *формирања мрежа наставника/васпитача* и *умрежавања заједница праксе* указујући да чланови *умрежених заједница праксе* граде односе колаборације, прихватања и поверења, формирају се ради ширења промена, карактерише их јака кохезија, професионални идентитет чланова као учесника у заједничком стварању праксе и грађењу знања (Wenger, 2012; McLaughlin et al., 2008; према: Крпјаја, 2016). *Мреже наставника/васпитача*, према овим ауторима, настају најчешће као договор групе људи да заједно раде и размењују идеје, ресурсе, кроз личне интеракције чланова.

* * *

Анализа доступне литературе указује да аутори користе широк спектар различитих термина да опишу исти или сличан облик стручног усавршавања наставника и васпитача, али и да користе исте термине да би описали различите активности. У сржи свих описаних облика је заједничко промишљање, заједничке акције, грађење знања, речју, „деприватизација праксе“ (MacBeath, 2012:70). Аутори су сложни у ставу да је за ефикасно учење неопходно да се успостави активно учешће и одговорност свих учесника процеса. Поред тога, сваки наведени облик хоризонталног учења подразумева компетентност, отвореност за промене и проактиван став учесника процеса. Стога, остаје упитно колико иницијално образовање и стручно усавршавање у нашој земљи доприноси развоју *наставника/васпитача истраживача и рефлексивног практичара*, као и каква се и колика подршка томе остварује на нивоу установе и образовног система.

5. ХОРИЗОНТАЛНО УЧЕЊЕ ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ: ПРЕГЛЕД ЗНАЧАЈНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА У ОБЛАСТИ ХОРИЗОНТАЛНОГ УЧЕЊА НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА

У поглављу које следи фокусираћемо се на поједина емпиријска истраживања, спроведена у нашој земљи и свету, значајна за наш истраживачки фокус. У складу са циљем и задацима дисертације, анализирајући доступну литературу из ове области, издвојили смо налазе неколико истраживања која су се бавила питањима: значаја који наставници/васпитачи придају хоризонталном учењу, његовим доприносом (ефектима) у односу на професионални развој наставника/васпитача, затим, условима под којима је оно ефективно, амбијентом који погодује његовој реализацији, колико је оно заступљено, као и како се планира и реализује у нашој образовној пракси.

* * *

Акерсон и сарадници (Akerson,-Cullen & Hanson, 2009) испитивали су везу учешћа наставника у програму стручног усавршавања који је усмерен на хоризонтално учење кроз *професионалне заједнице учења* и њиховог професионалног развоја. Фокус истраживања био је усвајање знања из одређених наука и промена ставова у вези са наставном праксом и имплицитним педагогијама. У истраживању је учествовало 17 наставника из различитих основних школа у Сједињеним Америчким Државама, различитог радног стажа. За потребе студије конципиран је посебан програм стручног усавршавања наставника који је подразумевао различите радионице и програме обука, бројне састанке, дискусије и форуме наставника, у трајању од годину дана. У студији су примењена три различита упитника која су испитивала ставове наставника у вези са природом науке и васпитном праксом (*Views of Nature of Science*), затим, полуструктурисани интервјуи, као и три студије случаја. Анкетирање и интервјуисање је извршено пре и након учешћа наставника у програму обука. Поред наведеног, поједини часови и радионице организоване у оквиру програма стручног усавршавања су снимане за

потребе анализе и дискусије. Током целокупног програма подстицане су групне дискусије, размене знања и искуства. Наставници су, између осталог, имали задатак да заједнички планирају активности и израђују потребне наставне материјале. Налази истраживања указују да наставници препознају да учешће у програмима стручног усавршавања кроз *професионалне заједнице учења* које подразумевају хоризонтално учење утичу на усвајање нових знања из одређених наука и промену њихових ставова у вези са концептима учења и поучавања. Они препознају корисност хоризонталног учења унутар заједница, извесне личне и професионалне промене, пре свега у ставовима и концептима сопствене наставне праксе, као и лакше налажење решења специфичних проблема на које наилазе у раду. Налази истраживања указују да формирање *професионалних заједница учења* нису саме по себи довољне за промену праксе, али у великој мери доприносе да школа постане амбијент поверења и подршке што је један од услова за промене. Поред наведеног, налази истраживања указују на неопходност оснаживања наставника за учешће у процесу хоризонталног учења кроз програме стручног усавршавања.

У студији Џонса и сарадника (Jones,-Gardner,-Robertson & Robert, 2013) испитивана је перцепција наставника о доприносу учешћа у *професионалним заједницама учења* њиховом професионалном развоју. Ове заједнице дефинисане су као групе наставника које, делећи заједничке вредности и визују, кроз процес хоризонталног учења размењују знања и искуства у циљу побољшања квалитета образовноаспитног процеса. У истраживању је учествовало 81 наставник из 28 градских основних школа у Сједињеним Америчким Државама. Примењен је полуструктурисан интервју који је садржао питања која су испитивала: (1) како наставници процењују допринос учешћа у професионалним заједницама учења на њихов професионални развој; (2) који су циљеви ових заједница; (3) на које су потешкоће наставници наилазили током учешћа; (4) да ли постоје разлике у перцепцијама доприноса учешћа у професионалним заједницама учења у односу на радни стаж наставника. Налази истраживања показују да највећи број наставника сматра да је значај ових заједница и хоризонталног учења управо то што почивају и промовишу идеју размене знања унутар колектива, са циљем да се побољша учинак ученика на стандардизованим тестовима. Наставници препознају посебан допринос

хоризонталног учења у јачању њихових компетенција у области вредновања и оцењивања постигнућа ученика, као и у области планирања образовноаспитног процеса. Поред наведеног, наставници сматрају да допринос хоризонталног учења зависи од професионалног искуства самог наставника. Наиме, оно је, по њиховом мишљењу, корисније наставницима почетницима, са мање професионалног искуства. Такође, налази показују да су циљеви ових заједница били различити и често компетитивни, као и да су поједини наставници препознали губитак самосталности у планирању часова. Поред поменутог, потешкоћу у реализацији процеса хоризонталног учења наставницима су представљали повремени лоши међусобни односи унутар колектива и неадекватни начини комуникације унутар заједница.

Болам и сарадници (Bolam at al., 2005) су дали приказ налаза акционог истраживања спроведеног у Великој Британији кроз пројекат *Creaiting and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, у трајању од 34 месеца, који је имао за циљ да испита колико је изводљива и корисна идеја постојања *професионалне заједнице учења* наставника који хоризонтално уче. Истраживање је подразумевало различите етапе у којима су примењени полуструктурисани интервјуи, анкетирање, анализа документације (посебан нагласак на анализи исхода учења, ученичких постигнућа) као и студија случаја спроведена у 16 школа. За потребе студије конципиран је посебан програм стручног усавршавања наставника који је обухватао бројне различите радионице и организоване групне дискусије. Налази истраживања указују да хоризонтално учење наставника остварује позитивне ефекте на образовноаспитни процес, да утиче на постигнућа ученика, те да даје могућност школама да се промовишу и обезбеде системску могућност за одрживи развој. Да би се постигли позитивни ефекти неопходно је да: наставници деле заједничке вредности и визију, да се индивидулно и колективно усавршавају, да постоји колективна одговорност за учење и постигнућа ученика, колективна рефлексивна, умрежавање, инклузивно чланство, међусобно поверење и подршка.

Будући да у студији, између осталог, разматрамо и феномен хоризонталног учења наставника и васпитача са аспекта креирања амбијента који погодује његовој реализацији, односно, питањем који све фактори утичу на заступљеност

хоризонталног учења у пракси, за наш рад значајни су налази истраживања Мохабура (Mohabur, 2009). Циљ ове студије био је да се утврди ефикасан модел професионалног (стручног) усавршавања наставника као агента процеса учења. Посебан фокус стављен је на улогу директора школе у хоризонталном учењу наставника и њиховом професионалном развоју. У истраживању је коришћена студија случаја, анкетање, интервјуисање (које је водио стручни сарадник *критички пријатељ*), фокус групе наставника, као и рефлексивни дневник директора школе. Резултати ове студије представљени су у оквиру пет тема које идентификују услове који омогућавају ефикасно професионално учење (усавршавање) наставника: (1) време за учење; (2) активност наставника; (3) сарадња; (4) професионално усавршавање у самој школи; и (5) директор школе као главни ученик. Кључни налаз студије био је да се кроз професионални развој наставника, одговарајућом подршком од стране директора и наставника лидера у *заједницама учења* унутар школе, побољшавају постигнућа ученика, а тиме и квалитет рада школе. Налази указују да руковођење директора школе у значајно утиче на успостављање и неговање подстицајног амбијента за хоризонтално учење и професионални развој наставника. Ефикасно професионално (стручно) усавршавање наставника се побољшава када директор личним примером предводи као главни ученик; када омогући одговарајућу инфраструктуру која омогућава професионално усавршавање наставника и када су стратешки циљеви школе усклађени са могућностима професионалног усавршавања наставника. С друге стране, ефикасно професионално (стручно) усавршавање наставника је ограничено када директор школе не успе да развије страст према учењу; када не имплементира одговарајућу инфраструктуру за подршку учењу и када не усмерава пажњу и ресурсе на изградњу лидерских капацитета наставника. Активности директора које доприносе ефективности процеса хоризонталног учења наставника, према ауторки, су следеће: обезбеђивање финансијске подршке за професионални развој запослених; јасно исказивање очекивања од формираних *заједница учења* наставника; укључивање наставника у планирање и реализацију активности професионалног развоја; организација времена; уважавање професионалног ангажовања наставника у активностима хоризонталног учења (њиховог додатног ангажовања ван обавезних наставних активности) и делегирање

одговорности. Поред наведеног, налази истраживања указују да мотивација наставника за укључивање у процес хоризонталног учења расте када су директори отворени и уважавају мишљења наставника.

Надаље, Џемс и сарадници (James at all., 2007) истраживали су концепт *колаборативне праксе* у 18 основних школа у Великој Британији чији су ученици показивали висока постигнућа на националним тестовима, упркос томе што је већина њих била из социјално депривираних средина. За потребе истраживања примењена је анализа документације, полуструктурисан интервју и фокус групе наставника. Налази истраживања указују да хоризонтално учење подразумева *колаборативну праксу* што подразумева високо развијени инклузиван заједнички рад на јасно дефинисаном заједничком задатку. Аутори наглашавају три кључна елемента колаборативне праксе: 1) успостављена сарадња унутар колектива; 2) рефлексивна пракса и 3) фокус наставника на примарни заједнички задатак. Успех колаборативне праксе наставника зависи од сва три наведена елемента. Уколико један од три наведена елемента недостаје ефекти хоризонталног учења неће дати задовољавајуће резултате.

Истраживање Хофмана и Дајкстра (Hofman & Dijkstra, 2010) расветљује проблем доприноса *мрежа наставника* њиховом професионалном развоју. Истраживање је фокусирано на дефинисање неопходних услова за ефикасност *мрежа наставника* у остваривању постављених циљева и реализацију процеса хоризонталног учења. У студији, која је трајала годину дана, спроведено је акционо истраживање, примењена је анализа документације, полуструктурисани интервјуи и анкетање. За потребе истраживања формиране су две различите *мреже наставника* из неколико школа у два града у Холандији. Прву мрежу чинило је неколико подгрупа које су се бавиле различитим темама и садржајима. Подгрупе су имале своју (различиту) динамику рада, активности, састанака, дефинисане циљеве и сл. На почетку студије у овој *мрежи* је учествовало 49 наставника, док је до краја студије активно учествовало њих 33. Друга *мрежа наставника*, иако није имала у свом саставу подгрупе, обухватала је више школа са шире територије града. На самом почетку 32 наставника је информисано у вези са радом ове мреже, од којих се двадесетдвоје определило да учествује. *Мрежа* је имала организоване стручне

студијске посете, заједничке радионице, дискусионе групе и предавања. Полазна претпоставка била је да ће након овако организованог програма рада, наставници, чланови мреже, сами наставити да на сличан начин организују свој рад унутар мреже. У обе мреже учешће наставника је било добровољно. Наставници, чланови *мрежа*, су се разликовали у односу на пол, наставни предмет који предају, радно искуство, године радног стажа, професионална интересовања. Такође, у обе мреже нагласак је био на (само)рефлексији, размени искуства, знања, примера добре праксе и дидактичких материјала између наставника.

Налази истраживања указују да су основни чиниоци који детерминишу ефикасност *мрежа наставника*: постојање јасно дефинисаних циљева, усаглашене вредности, полазне концепције васпитања и образовања, дефинисане оперативне процедуре и механизме осигурања максималног учешћа свих чланова, број чланова и појединачна ефикасност сваког члана; оптимална територијална удаљеност школа (велика удаљеност може да отежа размену, али и уколико су школе сувише близу једна другој, могу бити једне другима конкуренција), успостављени односи унутар мреже, постојање поверења између чланова, дефинисане улоге и одговорности чланова, постојање дефинисаних правила и процедуре одлучивања и протока информација, подршка директора, мотивација чланова за учешће. Аутори закључују да *мреже наставника*, у којима је нагласак на хоризонталном учењу, које се фокусирају на (само)рефлексију, практикују рад у подтимовима и организују састанке са снажним фокусом на дефинисане циљеве, које стимулишу ентузијазам чланова градећи заједницу наставника, стварају простор за примену нових наставних материјала и метода рада, у највећој мери утичу на професионални развој наставника и њихову мотивацију за посао. Мреже наставника могу помоћи наставницима да сагледају проблеме из праксе, идентификују дискрепанцију теорије и праксе, превазиђу рутине у раду и веће задовољство послом.

Када су у питању емпиријска истраживања спроведена у нашој земљи, у литератури наишли смо на само једно истраживање које се фокусирано бави проблемом хоризонталног учења наставника. Истраживање је спроведено на територији Војводине, са циљем да се испита спремност наставника¹⁹ за стручно

¹⁹ У истраживању је учествовало 292 наставника из 30 основних школа у Војводини.

усавршавање и хоризонтално учење (Beara, 2009). Налази истраживања указују да 80% испитаника препознаје да је хоризонтално учење један од најбољих начина стручног усавршавања и више од 2/3 изражава спремност да се у њега укључи. Најчешћи разлози за спремност које наставници наводе су: препознавање корисности, личне сатисфакције и мотивације за овај облик учења, као и лакше налажење одговора на специфичне проблеме на које наилазе током образовноаспитног процеса. Када су у питању разлози за неспремност на овакав облик стручног усавршавања, налази указују да су наставници најчешће несигурни у сопствену оспособљеност и могућност његове организације, затим да, препознају да колеге не прихватају савет који им они дају, да немају довољно времена, мотивације или наводе личне разлоге (здравље, породичне околности). Један број одговора односи се и на став да је потребно сачувати индивидуални приступ у настави, што хоризонтална размена искуства и знања међу колегама може нарушити. Надаље, налази указују да је више од половине испитаних наставника спремно да размењује знања и искуства са колегама из иностранства, а да као најчешће разлоге наводе: стицање нових искустава и методичких приступа, личне разлоге, упознавање са новим токовима у образовању и реформама образовних система, као и упоређивање нашег образовног система са системима у иностранству. Мали број наставника изражава сумњу у корисност хоризонталног учења. Најчешћи разлози против хоризонталног учења са колегама из иностранства су: сумња у остваривост и несигурност у сопствене (најчешће језичке) компетенције и индивидуални лични разлози (здравље, године живота и сл.). Када је у питању хоризонтално учење у школи, око 20% наставника није сигурно да се оно реализује, а 6% сматра да се не реализује. Најзаступљенији облик хоризонталне размене су стручни активи, док се ређе реализују угледни часови, интерни програми стручног усавршавања и неки други облици (неформални разговори, пројекти, сарадња са стручном службом и сл.). Међутим, наставници исказују изванредан степен незадовољства свим наведеним облицима осим неформалном разменом. Са тим у вези, постоји потреба за увођењем нових облика заснованих на интересовањима и мотивацији самих наставника. Налази такође указују да не постоје статистички значајне разлике у вези са спремношћу наставника за хоризонтално учење у односу на пол, место, општину и

регион у којем живе и раде и дужину радног стажа. Статистички значајне разлике постоје у односу на групу предмета које наставници предају. Наиме, наставници природне групе предмета су мање спремни у односу на наставнике друштвене групе предмета.

Иницирани податком о недовољној истражености феномена хоризонталног учења наставника и васпитача у нашој земљи, а у циљу израде ове студије, спровели смо (самостално и у коауторству) неколико истраживања у овом пољу.

Пре свега занимало нас је који модели хоризонталног учења су најзаступљенији у предшколским установама, као и како васпитачи процењују допринос хоризонталног учења у развијању њихових професионалних компетенција за реализацију инклузивног образовања (Korać,-Kosanović & Kostović, 2018). У истраживању је учествовало 85 васпитача запослених у предшколским установама у различитим градовима у нашој земљи. За потребе истраживања конструисан је упитник који је садржао питања отвореног типа. Добијени подаци анализирани су применом методе анализе садржаја. Налази истраживања указују да су најзаступљенији модели хоризонталног учења васпитача: презентације са стручних скупова и програма стручног усавршавања и реализација примера добре инклузивне праксе у оквиру пројеката који су у вези са инклузивним образовањем. Као највеће професионалне добити од хоризонталног учења васпитачи препознају веће могућности да се у реализацији појединих активности ослоне једни на друге што им пружа додатну сигурност у раду, као и развијање и унапређивање постојећих компетенција потребних за рад у инклузивном окружењу.

Разматрали смо и проблеме који се односе на актуелну праксу тимова за инклузивно образовање у предшколским установама као контекстима хоризонталног учења васпитача (Korać, 2018a). Прецизније, циљ истраживања био је да се утврди како васпитачи процењују допринос тимова за инклузивно образовање и тимова за пружање додатне подршке детету у развијању њихових професионалних компетенција за реализацију инклузивног образовања и колико се, по њиховом мишљењу, кроз њих остварује процес хоризонталног учења унутар установе. У истраживању је учествовало 80 васпитача запослених у предшколским установама у неколико градова у нашој земљи. У односу на дефинисан циљ и задатке

истраживања у упитнику су конструисана питања отвореног типа која су, између осталог, испитивала и колико се, по мишљењу васпитача, кроз учешће у тимовима за инклузивно образовање и тимовима за пружање додатне подршке детету, остварује међусобно поучавање, учење кроз размену искуства са колегама (хоризонтално учење васпитача); као и како они процењују личне и професионалне добити од учешћа у овим тимовима. Налази истраживања указују да васпитачи препознају да се кроз учешће у поменути тимовима остварује процес хоризонталног учења колега унутар установе, као и да су највеће професионалне добити од учешћа: пружање и добијање помоћи од стране колега унутар тимова, колективно разумевање проблема, додатна сигурност у раду, преиспитивање, развијање и унапређивање постојећих компетенција потребних за рад у инклузивном окружењу.

Надаље, будући да ИКТ отварају простор за нове димензије професионалног развоја наставника и васпитача²⁰, истраживачки фокус усмерили смо и на проблеме који се односе на актуелну праксу хоризонталног учења наставника и васпитача која се одвија њеном применом (Когаћ, 2018b). Циљ истраживања био је да се утврди како васпитачи и наставници процењују допринос ИКТ развијању њихових професионалних компетенција и које су предности и најчешће потешкоће на које наилазе приликом употребе ИКТ у процесу хоризонталног учења. Примењена је квалитативна истраживачка парадигма, дескриптивна метода, техника полуструктурисаног интервјуа. Узорак је био пригодан, сви наставници и васпитачи (N=30) су били учесници неколико пројеката који су подразумевали примену ИКТ током реализације активности (посебно током хоризонталне размене знања учесника). Налази истраживања показују да сви испитани наставници и васпитачи препознају да се употребом ИКТ може остварити процес хоризонталног учења унутар и између предшколских установа/школа. Поред тога, сви испитаници користе ИКТ за хоризонтално учење са колегама унутар и ван установе (најчешће програме за социјално повезивање и размену информација). Као највеће професионалне добити, када је у питању употреба ИКТ у развијању њихових професионалних

²⁰ О хоризонталном учењу и професионалном развоју наставника и васпитача применом ИКТ смо више говорили у ранијим поглављима студије.

компетенција, издвајају могућност дискусије са колегама и размену ставова у вези са различитим проблемима из праксе. Поједини одговори указују да они препознају да хорзонтално учење на интерактивним садржајима уз консултантску подршку модератора пружа већу могућност учења сопственим темпом у време када је корисницима то највише одговара, као и да им омогућава да анализирају, дају своје мишљење о некој теми, проблему из педагошке праксе, размене ставове са колегама који су удаљени од места где се образовна установа налази. Ипак, непосредан контакт са колегама, по мишљењу више од половине испитаних васпитача и наставника, обезбеђује чвршће везе и смањује могућност лоше интерпретације информација у комуникацији. Посебна потешкоћа, коју издвајају сви учесници истраживања, је недовољна обученост за примену свих ИКТ алата, али и доступност информатичке инфраструктуре у школама и предшколским установама. Са тим у вези, више од половине испитаника препознаје да им је потребна стручна подршка у примени ИКТ, како би се у потпуности обезбедио потенцијал постојеће информатичке инфраструктуре у установама.

За студију су важни и налази нашег раније спроведеног истраживања које је имало за циљ да се испита мишљење васпитача о начину на који се хорзонтално учење остварује предшколским установама (Когаћ, 2017). Примењена је дескриптивна метода, техника полуструктурисаног интервјуа (N=25). Питања из интервјуа односила су се на искуства васпитача у вези са: 1) учесталосту реализације хорзонталног учења унутар и ван предшколске установе; 2) иницијативом за реализацију хорзонталног учења; и 3) начином планирања хорзонталног учења. Налази истраживања указују да сви испитани васпитачи сматрају да се хорзонтално учење у већој мери реализује унутар установе него између различитих установа, као и да се оно мање реализује у односу на друге облике стручног усавршавања. По њиховом мишљењу хорзонтално учење унутар установе се планира и реализује најчешће на иницијативу актива и стручне службе установе. Мањи број испитаних васпитача се изјашњава да самостално планира хорзонтално учење. Већина васпитача колеге са којима сарађује у процесу хорзонталног учења најчешће бира у зависности од њихових професионалних резултата и од тога да ли се са колегом приватно дружи (Ibid: 67).

* * *

У контексту разматраног проблема наше студије, важно је истаћи да постоји сагласност аутора у вези са ставом да се кроз хоризонтално учење може обезбедити континуитет у професионалном развоју, рефлексивна пракса, лични али и организациони развој установе.

Анализа релеватних емпиријских истраживања, спроведених ван наше земље, указује да су се истраживачи највише бавили питањима ефикасности хоризонталног учења наставника, затим, проблемима који се кроз овај процес учења разматрају, као и факторима који утичу на његову реализацију. Поред наведеног, поједине студије изучавале су хоризонтално учење наставника које се одвија унутар *професионалних заједница учења*, са посебним нагласком на питања: како се формирају, шта их одржава, који типови оваквих заједница постоје у пракси, затим, које су улоге њених чланова, ко их и како дефинише, под којим условима достижу своје циљеве, односно шта их чини ефикасним (видети више у: DeFour, 2004; Stol et al. 2006; Avalos, 2011; Vainrinen-Meredith-Packer & Kyndt, 2017). Наша земља је у заостатку за кретањима у научним истраживањима ове проблематике у свету. У прилог томе говори и чињеница да смо у досадашњој емпиријској грађи, осим неколико наших истраживања (спроведених самостално и у коауторству), наишли на само једно истраживање спроведено у нашој земљи које се фокусирано бави проблемом хоризонталног учења наставника (Beaga, 2009).

Преглед литературе указује да аутори користе различите методолошке приступе, а да је заступљенији квалитативни приступ, посебно када су у питању истраживања која у фокусу имају утицај хоризонталног учења наставника и постигнућа ученика, као и његов утицај на целокупан развој школе (Vescio et al., 2007). Најчешће коришћени методе су интервјуисање (структурисани и полуструктурисани интервјуи), лонгитудиналне студије, студије случаја, етнографске студије и анализа документације (годишњи програми рада установе, лични портфолио наставника и васпитача, развојни планови установе, извештаји тимова за хоризонтално учење и сл.). Приметно је и да аутори користе комбиновано истраживање (комбиновани квантитативни и квалитативни приступ), дајући приликом тумачења резултата нагласак квалитативној компоненти, док

квантитативна има секундарну улогу, посебно приликом тумачења налаза истраживања (Ibid).

Важно је нагласити да аутори врло често користе широк спектар различитих термина да опишу исти појам или пак користе исте термине да би описали различите активности. Стога је посебно упитно да ли су резултати различитих студија који се баве феноменом хоризонталног учења уопште упоредиви или те студије проучавају различите проблеме (Vangrieken et al., 2017).

Како је реч о феномену који је недовољно истраживан у нашој земљи, као и чињеници да је приметна неоправдана доминација квалитативних истраживања у другим земљама, која су обухватала мали и специфичан узорак, овом студијом покушали смо да превазиђемо наведене недостатке, примењујући процедуре квалитативне и квантитативне методологије.

II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

6. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

6.1. Предмет истраживања

Предмет истраживања усмерен је на анализу актуелне праксе хоризонталног учења наставника и васпитача, на њихова искуства у вези са овим процесом учења и доприносом који му придају у контексту личног професионалног развоја.

Иницирани податком о недовољној истражености феномена хоризонталног учења наставника и васпитача у нашој земљи (о чему смо детаљније излагали у претходном поглављу), спроведено истраживање тежи да да одговоре на питања: каква искуства у вези са хоризонталним учењем наставници и васпитачи имају, како се овај процес планира, које активности предузимају у току и након процеса хоризонталног учења, колико је оно заступљено у пракси, потешкоће на које наилазе, њихове идеје, предлози за превазилажење потешкоћа и промене у пракси хоризонталног учења, као и каква му значења и значај придају у контексту њиховог професионалног развоја. Истраживање је усмерено и на факторе које утичу на заступљеност и реализацију процеса хоризонталног учења унутар и између школа/предшколских установа. Прецизније, истраживање се бави питањем колико иницијално образовање (степен образовања), пол и године радног стажа учесника истраживања утичу на њихову спремност да се укључе у процес хоризонталног учења, као и како поменути фактори утичу на његову реализацију.

Посебно смо усмерени на проблем како се у школи и предшколској установи запосленима пружа подршка за процес хоризонталног учења. Настојали смо да студијом дамо одговор на питање: Какав радни амбијент погодује реализацији хоризонталног учења наставника и васпитача; на који начин организовати овај процес учења тако да унапређује њихов професионални развој и остварује позитивне ефекте на васпитнообразовни процес?

6.2. Дефинисање основних појмова

С обзиром на предмет нашег истраживања потребно је дефинисати следеће појмове: *хоризонтално учење наставника и васпитача* и *професионални развој наставника и васпитача*.

У стручној литератури и званичним документима из области образовања термин *хоризонтално учење* се помиње у различитим контекстима и димензијама интерперсоналних односа наставника и васпитача (McLaughlin & Talbert, 2001; Senge, 2003; DeFour, 2004; Svendsen & Marion, 2014; Stoll-Bolam-McMahon-Wallace & Thomas, 2006; Džinović, 2014; и бројни други). Дубља анализа указује да се оно, уз различите термине и/или синтагме уз које се појављује као феномен, може и различито тумачити. У раду смо се определили да под хоризонталним учењем наставника и васпитача подразумевамо различите видове организованог, планираног учења, грађење знања кроз дијалог, интеракцију и односе наставника/васпитача, једнаких по образовању и позицији.

У складу са наведеном дефиницијом појма у Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Službeni glasnik*, br. 48/2018) препознали смо следеће облике стручног усавршавања наставника/васпитача који подразумевају хоризонтално учење, а који ће нам послужити за истраживање наведеног проблема:

1) извођење угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом;

2) излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом;

3) приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом;

4) учешће у истраживањима установе (у раду се подразумевају она истраживања у којима учествују запослени унутар установе, а која имају за циљ унапређивање њене образовноваспитне праксе);

5) учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра;

6) учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама;

7) стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности.

Под професионалним развојем наставника и васпитача подразумевамо њихово инцијално образовање и професионално усавршавање током читаве каријере. Дакле, професионални развој поимамо у контексту целоживотног учења наставника и васпитача.

6.3. Циљ и задаци истраживања

Општи циљ истраживања је да се утврди каква искуства у вези са хоризонталним учењем имају наставници и васпитачи и у светлу тога како процењују допринос тог учења њиховом професионалном развоју.

У сврху прецизнијег сагледавања различитих аспеката које покрива постављени општи циљ истраживања, дефинисани су следећи **задаци**:

- 1) Испитати шта наставници и васпитачи подразумевају под појмом хоризонтално учење, која му значења придају.
- 2) Испитати на који начин се хоризонтално учење наставника и васпитача остварује у пракси.

2.1. Испитати мишљење наставника и васпитача о томе ко најчешће иницира хоризонтално учење.

- 2.2. Испитати да ли перцепција наставника и васпитача у вези са тиме ко најчешће иницира хоризонтално учење зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.
- 2.3. Испитати мишљење наставника и васпитача о томе ко најчешће учествује у планирању различитих облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење.
- 2.4. Испитати да ли перцепција наставника и васпитача о томе ко најчешће учествује у планирању различитих облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.
- 2.5. Испитати мишљење наставника и васпитача о томе на основу којих критеријума се најчешће планира хоризонтално учење.
- 2.6. Испитати да ли перцепција наставника и васпитача о томе на основу којих критеријума се најчешће планира хоризонтално учење зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.
- 2.7. Испитати мишљење наставника и васпитача о томе на шта је дијалог који се успоставља током хоризонталног учења највише усмерен.
- 2.8. Испитати да ли перцепција наставника и васпитача о томе на шта је дијалог који се успоставља током хоризонталног учења највише усмерен зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.
- 2.9. Испитати мишљење наставника и васпитача у вези са критеријумима на основу којих бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења.
- 2.10. Испитати да ли перцепција наставника и васпитача у вези са критеријумима на основу којих бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.
- 2.11. Испитати мишљење наставника и васпитача у вези са потешкоћама на које најчешће наилазе током процеса хоризонталног учења.

- 2.12. Испитати које предлоге за превазилажење потешкоћа и промене у пракси хоризонталног учења наставници и васпитачи дају.
- 3) Испитати мишљење наставника и васпитача у вези са доприносом хоризонталног учења њиховом професионалном развоју.
- 3.1. Испитати да ли перцепција наставника и васпитача у вези са доприносом хоризонталног учења њиховом професионалном развоју зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.
- 4) Испитати како наставници и васпитачи процењују личну и мотивисаност својих колега за укључивање у различите облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење.
- 4.1. Испитати да ли перцепција наставника и васпитача у вези са проценом мотивисаности колега за укључивање у различите облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.
- 5) Испитати заступљеност хоризонталног учења наставника и васпитача у пракси.
- 5.1. Испитати мишљење наставника и васпитача у ком степену су различити облици стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење заступљени унутар и између школа/предшколских установа.
- 5.2. Испитати да ли перцепција наставника и васпитача у вези са проценом у ком степену су различити облици стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење заступљени унутар и између школа/предшколских установа зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.
- 5.3. Испитати у којим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење су наставници и васпитачи учествовали у последних пет година.
- 5.4. Испитати да ли перцепција наставника и васпитача у вези са проценом у којим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално

учење су учествовали у последних пет година, зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

5.5. Испитати који фактор, по мишљењу наставника и васпитача, највише утиче на заступљеност хоризонталног учења унутар и између установа.

5.6. Испитати да ли перцепција наставника и васпитача у вези са тиме који фактор највише утиче на заступљеност хоризонталног учења унутар и између установа зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

б) Испитати колико се, по мишљењу наставника и васпитача, у школама/предшколским установама подржава њихово хоризонтално учење.

6.1. Испитати да ли перцепција наставника и васпитача у вези са тиме колико се хоризонтално учење у школама/предшколским установама подржава зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

6.4. Хипотезе истраживања

Општа хипотеза истраживања гласи:

Наставници и васпитачи имају позитивна искуства у вези са хоризонталним учењем, процењују да оно даје значајан допринос унапређивању њиховог професионалног развоја.

Појединачне хипотезе истраживања

Како је реч о феномену који је недовољно истраживан, као и чињеници да је примењено комбиновано истраживање (комбиновани квантитативни и квалитативни приступ), основаност и функција хипотеза за истраживачки задатак у вези са испитивањем шта наставници и васпитачи подразумевају под појмом *хоризонтално учење*, која му значења придају, у складу је са карактеристикама квалитативне парадигме. Прецизније, применили смо интерпретативни, мултиметодолошки

приступ којим се проучавају људи у њиховом природном окружењу (Milas, 2009:252). Овом студијом се на тај начин компензује недостатак, особен за номотетски приступ и квантитативну методологију, приступом који је примеренији природи нашег проблема и циљу истраживања да се пружи свеобухватнији одговор на питање каква су и на шта указују искуства наставника и васпитача у вези са хоризонталним учењем и каква је њихова мотививација за укључивање у овај процес.

У теоријском делу рада смо разматрали различите званичне документе и важећу законску легислативу која се односи на професионални развој наставника и васпитача. Указали смо да се у њима, барем према коришћеном вокабулару, у већој или мањој мери наставници и васпитачи поимају као *рефлексивни практичари*. Стога је очекивано да:

- 1) наставници и васпитачи најчешће иницирају своје хоризонтално учење;
- 2) перцепција наставника и васпитача у вези са тиме ко најчешће иницира хоризонтално учење не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола;
- 3) наставници и васпитачи најчешће учествују у планирању различитих облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење;
- 4) перцепција наставника и васпитача у вези са тиме ко најчешће учествује у планирању различитих облика стручног усавршавања, који подразумевају хоризонтално учење, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола;
- 5) наставници и васпитачи најчешће бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења у зависности од њихових професионалних резултата;
- 6) перцепција наставника и васпитача у вези са тиме како бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Студије које су се бавиле хоризонталним учењем наставника/васпитача дискутују о сету питања када се оно фокусира на дијалог у вези са: стратегијама

поучавања, методама и техникама рада (Gordon & Brobeck, 2010; MacBeath, 2012; Polovina i Komlenović, 2012; Korać, 2017a и др.); затим, радом и постигнућима ученика/деце (MacBeath, 2012); стручном литературом (Hord, 1997; MacBeath, 2012; Bascia, & Hargreaves, 2000; Bolam et al. 2005; Kimonen & Nevalainen, 2005; и др.) и/или планирањем развоја школе/предшколске установе (Vujičić 2008, 2011; Fullan, 2005, 2014; Vujičić & Šamber Tambolaš, 2017; и др.). Стога је очекивано да је:

- 7) дијалог наставника и васпитача, који се успоставља током хоризонталног учења, најчешће усмерен на стратегије поучавања, методе и технике рада;
- 8) перцепција наставника и васпитача у вези са тиме на шта је дијалог који се успоставља током хоризонталног учења најчешће усмерен, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола;

као и да су

- 9) потребе деце/ученика, критеријуми на основу којих наставници и васпитачи најчешће планирају своје хоризонтално учење;
- 10) перцепција наставника и васпитача у вези са критеријумом на основу кога најчешће планирају своје хоризонтално учење, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Надаље, на основу налаза досадашњих истраживања, спроведених у нашој земљи и у свету (Kruse, Sheashore & Bryk, 1994; McLaughlin & Talbert, 2001; Halverson, 2003; DeFour, 2004; Đević, 2009; Mohabur, 2009; Given et al., 2010; Marcer & Howe, 2012; Krnjaja, 2016; Buttran & Farley Ripple, 2016; Korać, 2017a, 2018a, 2018b; Korać i dr., 2018 и др.), очекивано је да:

- 11) наставници и васпитачи процењују да хоризонтално учење даје значајан допринос унапређивању њиховог професионалног развоја;
- 12) перцепција наставника и васпитача у вези са проценом доприноса унапређивању њиховог професионалног развоја не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола;

те стога,

13) наставници и васпитачи процењују да су њихове колеге мотивисане за укључивање у различите облике стручног усавршавања, дефинисане Правилником, а који подразумевају хоризонтално учење;

14) перцепција наставника и васпитача у вези са проценом мотивисаности њихових колега за укључивање у различите облике стручног усавршавања, дефинисане Правилником, а који подразумевају хоризонтално учење, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Налази истраживања Крњаја указују да „постојање међусобне сарадње, заједничка истраживања и учење једних од других“ васпитачи препознају као једну од главних карактеристика *идеалног вртића* (Крњаја, 2016: 32). Практичари кроз колаборативне активности јачају своје самопоуздање, одговорност, критичку рефлексiju и сагледавају промене из различитих перспектива (Anning,-Cottrell,-Frost,-Green, & Robinson, 2006; Buysse, Sparkman, & Wesley, 2003, према: Ibid). Бројни радови нам потврђују да је за наставнике и васпитаче укључивање у пројекте установе од посебног значаја јер директније утиче и доприноси њиховом професионалном развоју (Ђевић, 2009; *Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkuzivnog obrazovanja*, 2010; Korać, 2017a).

Надаље, на основу налаза малобројних истраживања из ове области спроведених у нашој земљи (Petrović i sar., 2015; Korać, 2016a) очекивано је да:

15) наставници и васпитачи процењују да су различити облици стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење делимично/ретко заступљени унутар и између школа/предшколских установа, односно да установа у којој су запослени ретко организује ове облике стручног усавршавања;

16) перцепција наставника и васпитача у вези са проценом заступљености различитих облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Наиме, налази истраживања реализованог на основу секундарних анализа резултата у оквиру међународне студије TALIS 2013 (Petrović i sar., 2015) указују да су у Србији акредитовани програми доминантан облик стручног усавршавања и да, иако наставници и васпитачи препознају значај и потребу за хоризонталним учењем, оно је ретко заступљено у школама. Ипак треба имати у виду да у периоду реализације поменутог истраживања тада важећи Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Službeni glasnik RS*, br. 13/2012, 85/2013) у процесу стицања звања наставника и васпитача није препознавао и вредновао, активности које предузима установа у оквиру својих развојних активности, а које подразумевају хоризонтално учење запослених. Узевши у обзир да је поменуто истраживање спроведено пре више од пет година, као и да у истраживању нису учествовали васпитачи, нашим истраживањем претендовали смо да добијемо прецизније налазе који указују на учешће наставника и васпитача у различитим облицима хоризонталног учења дефинисаним важећим Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Službeni glasnik RS*, br. 48/2018) у последњих пет година, односно који облици хоризонталног учења су најзаступљенији у пракси. Поред наведеног, истраживање је усмерено и на утврђивање разлога евентуалног неучествовања наставника и васпитача у њима.

На основу налаза нашег раније спроведеног квалитативног истраживања (Кораћ et al., 2018), у којем су учествовали васпитачи из различитих предшколских установа у нашој земљи, очекивано је да је:

- 17) наставници и васпитачи процењују да су од свих облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, а који су дефинисани Правилником, најчешће учествовали у извођењу угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом;
- 18) перцепција наставника и васпитача у вези са проценом учешћа у облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, а који су дефинисани Правилником, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Иако је поменуто истраживање пре свега усмерено на област инклузивног образовања и хоризонталног учења васпитача, сматрамо да добијени налази, због широког поимања термина инклузије (Ibid: 159), дају довољно основа за наведену хипотезу.

У раду се бавимо феноменом хоризонталног учења и са аспекта креирања амбијента који погодује његовој реализацији. Провериће се колико се, по мишљењу наставника и васпитача, у школама/предшколским установама подржава хоризонтално учење, односно колико је радно окружење отворено за хоризонтално учење запослених унутар и ван установе, као и који све фактори утичу на заступљеност хоризонталног учења у пракси. У складу са налазима бројних студија који указују да улога директора школе/предшколске установе кључна за креирање организационе климе и културе која подржава хоризонтално учење и професионални развој запослених (Bredeson, 2000; Heystek, 2007; Pont at al., 2008; Mohabur, 2009; Buttran & Farley Ripple, 2016; и др.) очекивано је да:

19) наставници и васпитачи процењују да је подршка директора установе у којој су запослени фактор највише утиче на заступљеност хоризонталног учења унутар и између установа;

20) перцепција наставника и васпитача у вези са проценом који фактор највише утиче на заступљеност хоризонталног учења унутар и између установа, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Будући да важећи Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Službeni glasnik RS*, br. 13/2012, 85/2013) обавезује да установа у оквиру својих развојних активности реализује различите облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење запослених, очекивано је да:

21) наставници и васпитачи процењују да се хоризонтално учење у установи где су запослени подржава;

22) перцепција наставника и васпитача у вези са тиме колико се хоризонтално учење у школама/предшколским установама подржава, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

6.5. Узорак истраживања

Узорак истраживања је пригодан. Обезбеђен је личним контактима стеченим током раније спроведених истраживања, нашег учешћа у различитим пројектима и реализацији програма стручног усавршавања запослених у образовању.

Нацртом истраживања планирано је да узорак обухвати укупно 330 учесника, од тога 110 васпитача, 110 наставника разредне наставе и 110 наставника предметне наставе. Међутим, како нису сви подељени упитници враћени потпуно попуњени, повећали смо укупан број упитника на 400, да би у коначну обраду података ушао нацртом планирани број. Прецизније, у истраживању је учествовало 110 васпитача из 27 предшколских установа, односно 60 радних јединица (објеката, вртића), 110 наставника разредне наставе из 31 школе и 110 наставника предметне наставе из 30 школа (видети Прилог 1). У полуструктурираним интервјуима учествовало је 10 васпитача, 10 наставника разредне наставе и 10 наставника предметне наставе запослених у различитим установама. Сви испитаници који су учествовали у интервјуима су учествовали и у анкетирању.

Потрудили смо се да узорком обезбедимо што већу разноврсност података, могућност генерализације и развоја теорије (Seidman, 2006). У том контексту, настојали смо да у анкетирању број учесника из једне установе не буде велики (не већи од шест), будући да се наше истраживање, између осталог, бави питањем фактора који утичу на заступљеност хоризонталног учења наставника и васпитача у школама и предшколским установама (радно окружење, подршка директора установе и др.). Поред наведеног, приликом одабира узорка водили смо рачуна да обухватимо што већи број школских управа у Републици Србији. Наиме,

истраживањем су обухваћене све школске управе осим ШУ Косовска Митровица. У овом школској управи нисмо били у могућности да обавимо истраживање услед велике удаљености и разубјености установа које она обухвата.

6.6. Варијабле истраживања

У упитнику, којим је извршен квантитативни сегмент истраживања, издвојили смо независне варијабле: 1) пол - категоричка варијабла, природно подељена у две категорије; 2) радно место - категоричка варијабла са три нивоа; 3) дужина радног стажа - категоричка варијабла са четири нивоа; и 4) иницијално образовање – категоричка варијабла са шест нивоа. Издвојене зависне варијабле истраживања: 1) заступљеност хоризонталног учења наставника и васпитача у пракси; 2) начин на који се хоризонтално учење наставника и васпитача планира и остварује у школама и предшколским установама; 3) мотивација наставника и васпитача за учешће у различитим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење; 4) процена доприноса хоризонталног учења професионалном развоју наставника и васпитача; 5) процена колико се хоризонтално учење подржава у школама/предшколским установама.

6.7. Методе, технике и инструменти истраживања

Општи метод организације истраживања је неексперименталан, с обзиром на експлоративно-дескриптивни циљ истраживања.

Примењено је комбиновано истраживање (комбиновани квантитативни и квалитативни приступ), што је омогућило превазилажење извесних недостатака квантитативног и квалитативног метода (Matović, 2014), те потпуније сазнавање и разумевање сложеног феномена хоризонталног учења наставника и васпитача.

За потребе истраживања конструисали смо упитник који садржи два сета питања, укупно 25 питања, од тога 23 затвореног и 2 питања отвореног типа. У првом сету питања издвојили социодемографске варијабле о полу, радном месту, дужини радног стажа и претходном иницијалном образовању испитаника (укупно 4

питања). Други сет питања обезбеђује одговоре који се односе на мишљење наставника и васпитача у вези са: заступљености хоризонталног учења у пракси; мотивацијом колега за учешће у различитим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење; начином на који се хоризонтално учење планира и остварује у школама и предшколским установама; доприносом хоризонталног учења њиховом личном и професионалном развоју и са тиме колико се и на који начин у школама односно предшколским установама подржава хоризонтално учење (укупно 21 питање) (видети Прилог 2).

Прецизније, када је у питању заступљеност хоризонталног учења наставника и васпитача у пракси, испитаници су имали могућност да на тростепеној скали процене заступљеност сваког облика стручног усавршавања, дефинисаног важећим Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Službeni glasnik RS*, br. 48/2018), које је установа где су запослени упућивала, информисала запослене о томе или их сама организовала у последњих пет година. Затим, испитаници су имали могућност и да од 12 понуђених облика стручног усавршавања заокруже све оне у којима су учествовали у последњих пет година. Посебно је тражено да заокруже од 7 понуђених, издвоје 3 најчешћа у облика који подразумевају хоризонтално учење, а у којима су лично учествовали. На овај начин омогућено нам је да идентификујемо заступљеност различитих облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење али и да упоредимо њихову заступљеност у односу на друге облике стручног усавршавања наставника и васпитача. Занимало нас је и да ли се хоризонтално учење најчешће реализује унутар школе/предшколске установе, између школа/предшколских установа у земљи или између школа/предшколских установа из иностранства. Поред наведеног, испитанике смо замолили и да наведу разлоге неучествовања у различитим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење и да процене који фактор, по њиховом мишљењу, највише утиче на његову заступљеност. Поменута питања пружила су слику и о квалитету успостављених односа унутар колектива, мотивисаности запослених за сарадњу, подршци директора и стручне службе школе/предшколске установе за реализацију процеса хоризонталног учења.

Посебан фокус нашег истраживања био је усмерен на начин планирања и реализације хоризонталног учења наставника и васпитача. Учесници истраживања су имали могућност да за сваки облик стручног усавршавања, који подразумева хоризонтално учење, одреде који од четири наведена актера (актив установе, стручна служба установе, директор установе, наставник/васпитач појединачно) најчешће учествује у планирању хоризонталног учења. Затим, имали су могућност и да наведу који критеријум узимају у обзир приликом планирања хоризонталног учења (или би узели у обзир да сами планирају своје хоризонтално учење).

Такође, испитанике смо замолили да наведу ко најчешће, по њиховом мишљењу, иницира хоризонтално учење, на шта је оно највише усмерено; затим, да ли, осим Тима за професионални развој, који је обавезујући у складу са законском легислативом, постоји Тим, актив за хоризонтално учење и/или Тим, актив за остваривање угледних часова, односно активности. Такође, занимало нас је на основу којих критеријума бирају колеге са којима ће сарађивати у току процеса хоризонталног учења. Одговори на наведена питања су дали слику о томе како наставници и васпитачи опажају ко иницира и на који начин се хоризонтално учење планира и остварује у школама и предшколским установама.

Допринос различитих облика стручног усавршавања испитивали смо четворостепеном скалом процене. Учесници истраживања су имали прилику да процене колико сваки облик стручног усавршавања, дефинисан важећим Правилником, доприноси унапређивању квалитета образовно-васпитног рада. Такође, на четворостепеној скали, процењивали су допринос хоризонталног учења унапређивању њиховог професионалног развоја. Имали су и прилику да наведу које промене на професионалном и личном плану препознају као резултат хоризонталног учења.

Надаље, на четворостепеној скали учесници истраживања су имали прилику да процене колико се, по њиховом мишљењу, у школама односно предшколским установама подржава хоризонтално учење наставника и васпитача. Такође замолили смо их да, на четворостепеној скали, процене мотивисаност својих колега да се укључе у различите облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење.

Питањима отвореног типа добили смо мишљење наставника и васпитача у вези са потешкоћама на које су најчешће наилазили током хоризонталног учења, као и њихове предлоге и сугестије за превазилажење истих.

Квантитативним приступом настојали смо да утврдимо и да ли постоје разлике у мишљењу наставника и васпитача у односу на независне варијабле истраживања: пол, дужина радног стажа, радно место и иницијално образовање испитаника.

Приликом конструисања питања које се односи на планирање и разлоге неучествовања у процесу хоризонталног учења (8. и 10. питање) коришћен је упитник *Инструмент за планирање стручног усавршавања наставника* (модификована верзија) који је конструисан за потребе истраживања у оквиру пројекта *Унапређивање квалитета рада образовноваспитних установа* чији је носилац био Завод за унапређивање образовања и васпитања (видети у: Malinić, - Ванјас и Šijaković, 2018).

Квалитативни део истраживања извршен је кроз полуструктурисане интервјуе. За овај приступ определили смо се да би добили дубље разумевање, свеобухватнији опис и потпуније објашњење изучаваног феномена. Поред тога, полуструктурисани интервјуи обезбеђују прилагођавање садржаја, редоследа и форми питања сваком појединачном испитанику (Simić, 2014).²¹

Окосницу садржаја питања у оба иструмената (упитник и полуструктурисани интервју) коришћена у истраживању, чине исти (дефинисани) појмови (Matović, 2013). У складу са наведеним, интервјуи су садржали неколико тематских целина:

- 1) искуства наставника и васпитача у вези са хоризонталним учењем – шта подразумевају под појмом *хоризонтално учење*, каква му значења придају;

²¹ Издвојени исказ добијен током једног интервјуа илуструје успостављен дијалог учесника истраживања и истраживача:

У нашем дијалогу ја дођем до тога шта Вама треба, лакше је и корисније од попуњавања упитника. А и мени буде јасније шта сама мислим, ко нека самоевалуација (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа).

планирање хоризонталног учења; активности које најчешће предузимају у току и након процеса хоризонталног учења;

- 2) лична и мотививација колега за укључивање у процес хоризонталног учења,
- 3) виђење наставника и васпитача о доприносу хоризонталног учења њиховом професионалном развоју и развоју установе,
- 4) виђење наставника и васпитача о потешкоћама на које наилазе током хоризонталног учења,
- 5) идеје наставника и васпитача за промене у пракси хоризонталног учења (видети Прилог 3).

6.8. Начин прикупљана и обраде података

Истраживање је реализовано у периоду од децембра 2018. године до јула 2019. године. На дужину трајања истраживања утицала је и недовољна мотивисаност једног дела учесника истраживања да да одговоре на сва питања у упитнику. Стога смо били у прилици да укључујемо нове учеснике како би испунили нацртом планиран број. У настојању да обезбедимо што већу објективност и поузданост у фази прикупљања података и извођењу закључака, истраживање је било анонимно.

Интервјуи са наставницима и васпитачима су реализовани су током пилот истраживања²² и након спроведеног анкетања. Поменути след сегмената истраживања омогућио нам је да развијемо коначан инструмент примењен у анкетања, као и да ревидирамо поједина питања приликом интервјуисања. Поред тога, били смо у могућности да налазе квантитативног сегмента истраживања проширимо, продубимо и употпунимо кроз квалитативни сегмент, који је након њега уследио.

Учесници истраживања су пре интервјуа информисани у вези са поводом (израда докторске дисертације), циљем и очекиваним добитима истраживања, планираним током и трајањем интервјуа и етичким принципима интервјуисања. Интервјуи су трајали између 70 и 90 минута. Анкетање између 10 и 20 минута.

²² Налази пилот истраживања су секундарне природе, прикупљени су за потребе израде коначних инструмената истраживања, те неће бити приказани у овој студији.

Када је у питању квалитативни сегмент прикупљања и обраде података, примењена је тематска квалитативна анализа која подразумева идентификовање доминантних тема или концепата у прикупљеном материјалу (Braun & Clarke, 2006; Willing, 2008). Најпре смо, уз сагласност учесника, све интервјуе снимали и транскрибовали. Будући да је фокус нашег истраживања перцепција наставника и васпитача о одређеним проблемима, приликом транскрипције применили смо *денатурализован приступ* (Oliver, Serovich & Mason, 2005, према: Pavlović, 2012). Добијени материјал унели смо у софтвер за организовање и анализу квалитативних података MAXQDA v.18. У транскрибованом материјалу издвојили смо мање јединице (кодирање), а затим смо груписали кодове у општије теме (првог и другог реда²³) које смо сврстали у категорије одговора (на основу тематске сличности), ослањањем на добијене податке, а не на теоријске конструкте који су унапред одређени. Описани поступак примењен је на нивоу целог узорка, али смо се за потребе анализе и тумачења појединих података, накнадно враћали на транскрипте да би издвојили разлике на нивоу радног места учесника истраживања (разлике у исказима наставника разредне наставе, наставника предметне наставе и васпитача). Идентификоване теме односе се на значајне аспекте података у контексту изучаваног проблема истраживања.

Примењене технике за обраду података квантитативног сегмента истраживања биле су: ANOVA, ANOVA за поновљена мерења и Пирсон χ^2 коефицијент за утврђивање повезаности категоријских варијабли.

У раду смо дали приказ дескриптивне статистике у форми фреквенци, аритметичких средина и стандардних девијација одређених варијабли. Важно је напоменути да збир процената код појединих питања прелази 100 јер су учесници истраживања имали прилику да изаберу неколико понуђених опција одговора. Поред наведеног, у раду је дат и приказ квалитативних података добијених кроз полуструктурисане интервјуе и питања отвореног типа у упитнику.

²³ где смо препознали да је потребно рангирање

7. ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Добијени квантитативни и квалитативни резултати истраживања анализирани су и интерпретирани одвојено, али и интегрисано ради долажења до метазакључака, односно јединственог сазнања о истраживаном проблему (Matović, 2013).

У том контексту, а у складу са дефинисаним циљем и задацима истраживања, издвојили смо следеће тематске целине кроз које смо представили добијене налазе истраживања, њихову интерпретацију и дискусију:

- ✚ **појам хоризонтално учење – перспектива наставника и васпитача:** приказ налаза и дискусија о томе шта они подразумевају под појмом *хоризонтално учење*, која му значења придају;
- ✚ **планирање хоризонталног учења:** како планирају хоризонтално учење; на основу којих критеријума то чине; који актери учествују у планирању; који су критеријуми на основу којих бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења;
- ✚ **активности у току и након процеса хоризонталног учења:** на шта указују искуства наставника и васпитача у вези са тиме како се процес хоризонталног учења одвија; који актери га најчешће иницирају; на шта је дијалог који се успоставља током хоризонталног учења највише усмерен;
- ✚ **допринос хоризонталног учења – кроз призму професионалног развоја наставника и васпитача:** мишљење наставника и васпитача у вези доприносом хоризонталног учења њиховом професионалном развоју и унапређивању квалитета образовноваспитног процеса;
- ✚ **мотивација наставника и васпитача за укључивање у процес хоризонталног учења:** мотивисаност наставника и васпитача за укључивање у процес хоризонталног учења, као и како процењују мотивисаност колега за укључивање у различите облике стручног усавршавања, дефинисане Правилником, који подразумевају хоризонтално учење;
- ✚ **заступљеност хоризонталног учења наставника и васпитача у пракси:** њихово мишљење у вези са степеном заступљености свих Правилником дефинисаних облика стручног усавршавања које је установа организовала,

упутила запослене или их информисала о томе; њихово учешће у различитим облицима стручног усавршавања у последњих пет година, са посебним фокусом на оне облике који подразумевају хоризонтално учење; њихово мишење у вези са факторима који највише утичу на заступљеност хоризонталног учења;

- ✚ **школа и предшколска установа - контексти хоризонталног учења:** мишљење наставника и васпитача у вези са тиме колико се у школама и предшколским установама подржава хоризонтално учење;
- ✚ **потешкоће током хоризонталног учења:** потешкоће на које наставници и васпитачи наилазе током хоризонталног учења;
- ✚ **предлози наставника и васпитача за превазилажење потешкоћа и промене у пракси хоризонталног учења.**

Будући да су наведени проблеми истраживања међусобно повезани и испреплетани, током интерпретације добијених налаза истраживања често смо били у недоумици у којој тематској целини да их прикажемо.

У циљу осигурања транспарентности у приказу добијених налаза истраживања, где год смо препознали да је потребно, дали смо оригиналне исказе учесника истраживања који илуструју одређени разматрани проблем.

С обзиром на то да наведене теме подразумевају приказ налаза истраживања у вези са односом зависних и независних варијабли, у наставку ћемо најпре дати детаљнији опис узорка истраживања.

Опис узорка истраживања

Табела 1: Структура укупног узорка према радном месту

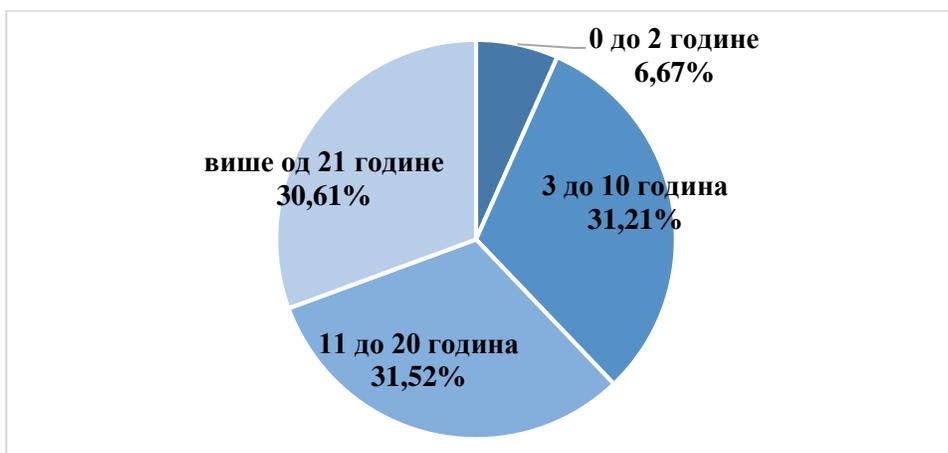
Радно место	Број	Процент
Наставник разредне наставе	110	33,33%
Наставник предметне наставе	110	33,33%
Васпитач	110	33,33%
Укупно	330	100%

Табела 2 : Структура укупног узорка према полу

Пол	Број	Процент
мушки	138	41,82%
женски	192	58,18%
Укупно	330	100%

Налази приказани у Табели 2 указују да у школама и предшколским установама, има више наставница и васпитачица (58,18%) него наставника и васпитача (41,81%). Такође, на нижим нивоима образовног система (предшколско васпитање и образовање и разредна настава) је узорак хомогенији према полу, то јест доминирају припаднице женског пола, док је на вишем нивоу (предметна настава) уједначенији однос.

Графикон 2: Структура укупног узорка према годинама радног стажа



Налази приказани у Графикону 2 показују да у укупном узорку има сличан проценат наставника и васпитача који имају од 3 до 10, од 11 до 20 и више од 21 године радног стажа. Знатно мањи проценат је оних који раде од 0 до 2 године.

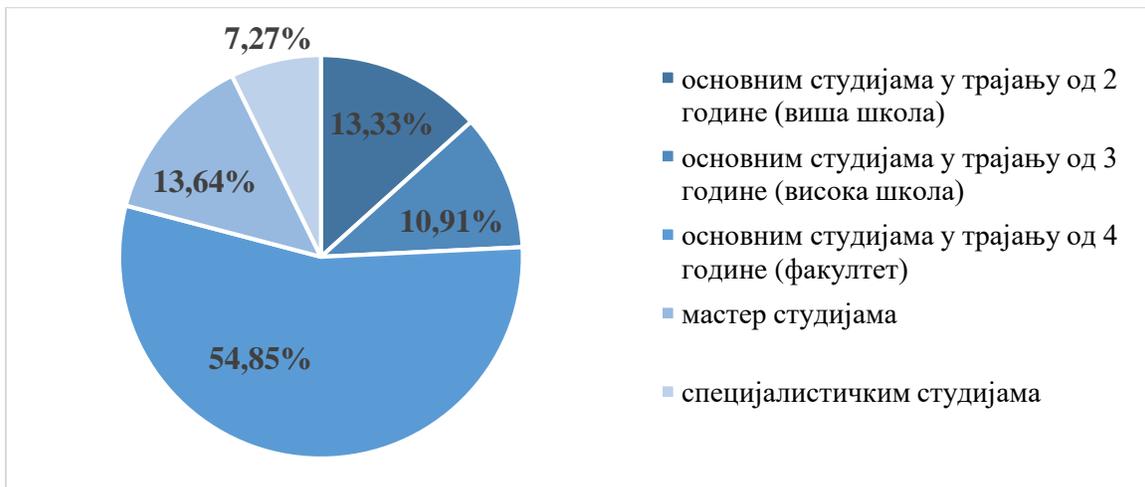
Међу наставницима разредне наставе највише је оних који раде више од 21 године (38,2%), у односу на наставнике који имају од 11 до 20 година радног стажа

(32,7%), 3 до 10 година (26,4%), односно наставнике који раде од 0 до 2 године (2,7%).

Код наставника предметне наставе, узорак чине највише они чији је радни стаж од 11 до 20 година (38,2%), у односу на наставнике који имају од 3 до 10 (30%), оне са више од 21 године радног стажа (26,4%), односно наставнике који раде од 0 до 2 године (5,5%).

Када су у питању васпитачи, највише је оних који раде 3 до 10 година (34,5%), у односу на васпитаче који раде више од 21 године (29,1%), од 11 до 20 година (24,5%), односно наставнике који раде од 0 до 2 године (11,8%).

Графикон 3: Структура укупног узорка према иницијалном образовању



Налази приказани у Графикону 3 показују да је, у укупном узорку, више од половине учесника истраживања дипломирало на основним студијама у трајању од 4 године (факултет). Затим, приближно сличан проценат је оних који су дипломирали на мастер студијама и основним студијама у трајању од 3 године (висока школа), мањи проценат оних који су дипломирали на основним студијама у трајању од 2 године (виша школа) и најмање је оних који су специјализирали у некој области.

Наставници разредне наставе у највећем проценту су дипломирали на факултету (68,2%), затим, 19,1% има завршен мастер, 10% је дипломирало на

основним студијама у трајању од 2 године (виша школа), а најмање је оних који су специјализирали (2,7%).

Наставници предметне наставе у највећем проценту су дипломирали на факултету (76,4%), затим, 14,5% њих има завршен мастер, 4,5% је дипломирало на основним студијама у трајању од 2 године (виша школа), 3,6% је специјализирало, а један наставник је дипломирао на основним студијама у трајању од три године (високој школи).

Посебна различитост степена стручне спреме уочљива је код васпитача. Наиме, у највећем проценту (28,2%) су дипломирали на основним студијама у трајању од две године (виша школа), затим (26,4%) на високој школи (у трајању од три године), 22,7% на факултету, 8,2% има завршен мастер, а 14,5% специјализацију.

Налази указују на разноликост и неуједначеност иницијалног образовања наставника и васпитача, условљену, пре свега, трансформацијом педагошких академија за учитеље у факултете у трајању од пет година (мастер), а педагошких академија за васпитаче у високе струковне школе у трајању од три године и отварања могућности (али необавезности) доквалификације студената који су дипломирали на педагошким академијама (Кораћ *i sag.*, 2018; Кораћ, 2018с). Поред наведеног, систем омогућава да се у оквиру високих струковних школа похађа мастер и специјалистичке струковне студије, а на учитељским факултетима могућност похађања специјалистичких и докторских академских студија (*Ibid*). Студентима будућим васпитачима је пружена могућност да похађају академске студије на посебно организованим смеровима за образовање васпитача у оквиру учитељских факултета, те су васпитачи у прилици да дипломирају на академским и на струковним студијамама. Осим поменуте неуједначености иницијалног образовања, присутан је и проблем стимулације додатног образовања васпитача. Наиме, налази нашег раније спроведеног истраживања показују да је један од проблема, који васпитачи препознају, тај што постоје предшколске установе у којима, иако су специјализирали у различитим областима, не добијају већи платни коефицијент, иако је то законском легислативом дефинисано (Кораћ, 2018а: 411). Наведено представља проблем за који се већ дужи низ година не налази системско решење.

7.1. Појам *хоризонтално учење* – перспектива наставника и васпитача

*То није причица уз кафу.
То је комплексан процес у коме размењујемо
и градимемо знања и разумевања праксе.
(васпитач, 30 година радног стажа)*

У теоријском делу рада истакли смо да анализа литературе и званичних докумената из области образовања указује на то да се термин *хоризонтално учење* наставника/васпитача користи у различитим контекстима организационог учења, те, сходно томе, добија различите димензије значења. У светлу реченог, у првом делу интервјуа разговарали смо са наставницима и васпитачима о томе шта они подразумевају под појмом *хоризонтално учење*, која му значења придају.

Определили смо се да податке за овај истраживачки задатак прикупимо крећући се у оквирима квалитативне истраживачке парадигме, препознајући је примеренијом природи изучаваног проблема (Cohen-Manion, & Morrison, 2007; Мејовшек, 2008; Halmi, 2008). У наставку рада изложићемо најпре налазе на нивоу целог узорка (Табела 3), а потом издвојене аутентичне исказе наставника предметне наставе (Табела 4), наставника разредне наставе (Табела 5) и васпитача (Табела 6) сврставајући их у категорије одговора (теме првог и другог реда).

Табела 3: *Шта је хоризонтално учење за наставнике и васпитаче*

Категорија: <i>Значење хоризонталног учења</i>						
Тема првог реда	Тема другог реда	Укупан узорак f	Укупан узорак %	НПН	НРН	В
Размена знања, искуства	Формална, планирана и организована размена знања, искуства кроз облике стручног усавршавања дефинисане Правилником	15	50.00	8	4	3
	Неформална и формална, планирана и организована размена знања, искуства	4	13.34	0	3	1

	кроз облике стручног усавршавања дефинисане Правилником					
	Неформална размена знања и искуства	3	10.00	1	1	1
Грађење односа и знања	Грађење односа са колегама кроз размену	3	10.00	0	0	3
	Заједничко грађење знања и разумевање праксе	3	10.00	0	1	2

Легенда: НПН – наставници предметне наставе; НРН – наставници разредне наставе; В - васпитачи

Налази приказани у Табели 3 указују да се дијапазон разумевања појма *хоризонтално учење* које дају наставници и васпитачи креће од неформалне размене искуства и знања до формалне, планиране и организоване размене знања и искуства. Половина испитаних наставника и васпитача хоризонтално учење поима као организовану, планирану размену са колегама кроз формалне и законском легислативом обавезујуће облике стручног усавршавања. На нивоу целог узорка, постоје и два издвојена, појединачна исказа наставника разредне и предметне наставе која нисмо уврстили у Табелу 3 (будући да нису учестали), али ћемо их представити у наставку рада, приликом приказа и анализе налаза за све три групе учесника истраживања.

Табела 4: Појам хоризонтално учење – мишљење наставника предметне наставе

Тема	Издвојени аутентични одговори наставника предметне наставе
Формална, планирана и организована размена знања и искуства кроз облике	НПН1: <i>Организована размена искустава међу колегама наставницима, прво између колега који предају исти предмет, па потом колега у Стручном Активу, па онда међу колегама наставничког колегијума и све чешиће размена искустава, метода нових сазнања из различитих школа. Различити облици дефинисани Правилником. У нашој школи имамо Саветовања,</i>

стручног
усавршавања
дефинисане
Правилником

час за пример где позивамо све школе из општине. Имамо бројне пројекте, рецимо АЦЕС, ту смо стекли и разменили искуства са колегама. Песталоци, Савет Европе то ме је мотивисало.

НПН6: Размена са колегама кроз угледне часове, Стручна већа, састанци. Ту отварамо значајне теме, размењујемо мишљења, дискутујемо, проналазимо решења. Затим ја сам ментор двома колегиницама, што је такође хоризонтално учење, размена искуства. Ја њима неке своје припреме показујем, присуствују мојим часовима, посечујем њихову наставу као ментор, договарамо се, припремам их за час за испит за лиценцу. Кроз пројекат SHARE²⁴ смо сарађивали са три школе, ми смо били ментори, подршка колегама у три школе из Чајетине, Ужица и Пожеге. Биле су обуке, дискусије, посета часова.

НПН9: Дијалог са колегама након угледног часа, презентације неке активности са семинара, студијског путовања. На нивоу Већа. Ја имам потребу и то често радим на Наставничком већу, након неког семинара који препознам као важан или након неког учешћа у пројекту, након студијског путовања, ја одржим презентацију колегама са циљем да им пренесем искуства, знања, утиске.

Неформална и
формална
размена знања,
искуства

НПН7: Размена искустава међу колегама из исте школе и других школа, формална и неформална, планирана и непланирана.

Међупредметна
корелација

НПН2: Претпостављам да се то односи на корелацију међу предметима, је ли тако? Сарадња са колегама, не само у оквиру Актива, већ уопште наставник-наставник на корелацији предмета.

Када је реч о наставницима предметне наставе, добијени налази приказани у Табели 4, показују да највећи број њих ($f=8$) хоризонтално учење поима као организовану,

²⁴ Пројекат Унапређивање квалитета образовног система Републике Србије кроз унапређивање ефективности система спољашњег вредновања рада школа и развој хоризонталног учења између школа. Пројекат је реализован у организацији Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, Министарства просвете, науке и технолошког развоја, Центра за образовне политике и Канцеларије УНИЦЕФ-а за Србију.

планирану размену знања и искуства наставника, кроз реализацију различитих облика стручног усавршавања дефинисаних Правилником о стручном усвршавању. Поред наведене категорије одговора, издвајају се још две категорије. Једна, која значење појма, осим формалне, проширује и на неформалну, спонтану размену међу колегама. Друга, која је сужава, смештајући је у домен сарадње наставника само у циљу планирања и реализације међупредметне корелације. Приметно је да постоји исказ који указује на извесну несигурност приликом одговарања на питање у вези са личним значењем појма (*Претпостављам да се то односи на корелацију међу предметима, је ли тако?*, НПН 2), као и померање фокуса са личног значења на опште, спољашње, формално усвојено значење појма (*...различити облици дефинисани Правилником*, НПН 1).

Табела 5: Појам хоризонтално учење – мишљење наставника разредне наставе

Тема	Издвојени аутентични одговори наставника разредне наставе
Неформална и формална, планирана и организована размена знања, искуства кроз облике стручног усавршавања дефинисане Правилником	<p>НРН2: <i>Хоризонтално учење је све оно што је организовано, осмишљено, планирано, али и оно неформално. Све што подразумева размену између колега, размену знања, искуства.</i></p> <p>НРН4: <i>Размена искустава међу колегама из исте школе и других школа, формална и неформална.</i></p> <p>НРН1: <i>Све што подразумева размену знања, искуства између колега. Све оно што је организовано, осмишљено, планирано, али и оно неформално. Ми смо имали хоризонтално учење у школи у склопу тимова који су радили на оснаживању углавном везано за инклузивно образовање, за тематско планирање, за неке интерактивне методе и сл. Значи ми смо унутар школе правили неке сопствене тимове који нису званично прописани, нити постоје као обавеза, али смо ми као школа видели да тако може боље да функционишу неке ствари. (...) Радили смо и у оквиру SHARE пројекта, са 3Р школама. Кроз тај Пројекат смо имали и обуке и хоризонталну размену, све у комплекту. Они су долазили код нас и ми код њих и то је била хоризонтална размена између школа. Али не само у оквиру пројекта, већ имамо размене између</i></p>

школа које самоиницијативно организују поједини наставници. Ја сам, на пример, ишла код колегинице у другу школу да погледам угледну активност из области где се ја осећам танком, а то је примена лутке у наставном процесу. Ми смо се саме организовале, и саме смо планирале.

Формална, планирана и организована размена кроз облике стручног усавршавања дефинисане Правилником	<p>НРН3: <i>Хоризонтално учење размена искуства и знања између колега унутар школе и између школа. Размена између учитеља и наставника. Дељење знања. Наша школа је учествовала у SHARE пројекту. Долазиле су нам школе јер смо ми ЗР школа.</i></p> <p>НРН5: <i>Размена међу колегама, искуства, организовано кроз нпр. угледне часове, презентације са семинара, у оквиру пројекта школе.</i></p> <p>НРН9: <i>Професионална размена колега. Организована, планирана. Размена праксе, искуства учешћа у пројектима, на угледном часу или презентацији. и сл.</i></p>
Непрекидан процес самоевалуације и евалуације	<p>НРН8: <i>То је процес који се непрекидно одвија, који укључује самоевалуацију и евалуацију праксе.</i></p>
Неформална размена знања, искуства	<p>НРН6: <i>Размена знања и искуства са колегама, свака неформална.</i></p>
Заједничко грађење знања и разумевање праксе	<p>НРН7: <i>Грађење знања са колегама, када заједно трагамо за решењима и разумевањем шта и како.</i></p>

Наставници разредне наставе, иако у знатно мањем броју од наставника предметне наставе, у највећем броју овај појам поимају као организовану, планирану размену знања и искуства наставника, кроз реализацију различитих облика стручног усавршавања дефинисаних Правилником о стручном усвршавању (f=4). Поред тога, појам стављају у контекст организоване, планиране размене знања и искуства унутар и између школа, али и у контекст неформалне (спонтане) размене са колегама. За разлику од наставника предметне наставе, наставници разредне наставе не своде хоризонтално учење на сарадњу у циљу планирања и реализације међупредметне

корелације. Издваја се један одговор који даје ново светло изучаваном феномену. Наиме, један наставник поима хоризонтално учење као *непрекидан процес самоевалуације и евалуације*, што указује на разумевање овог процеса као потенцијала, извора сазнавања сопствене и целокупне праксе установе на основу (само)вредновања. Такође, иако се у литератури хоризонтално учење најчешће дефинише као заједничко грађење знања и разумевања праксе од стране учесника процеса, само један наставник разредне наставе то препознаје.

Табела 6: Појам хоризонтално учење – мишљење васпитача

Тема	Издвојени аутентични одговори васпитача
<p>Формална, планирана и организована размена знања и искуства кроз облике стручног усавршавања дефинисане Правилником</p>	<p><i>В2: Размена неких тема међу колегама које могу да унапреде нашу праксу. Најчешће на нивоу Актива где се представљају неке теме или неке ствари које су са семинара где су биле неке колеге које су изабране да иду, с обзиром да не учествују сви директно у семинарима.</i></p> <p><i>В3: Учење од колега, колега од колеге. Размена искуства и знања, али и у оквиру самовредновања рада установе. Познајем све облике хоризонталног учења из Правилника, учествовала сам само у стручном усавршавању у оквиру установе и реализацији угледних активности. Посетила сам активност Критички пријатељ, Родитељски састанак. Био је организован и планиран, било нас је пет у посети и добили смо састављен инструмент, протокол посматрања и на основу њега смо гледале активност. Након реализоване активности дале смо попуњен протокол и коментарисале смо шта смо виделе.</i></p> <p><i>В4: Размена међу колегама које могу да унапреде нашу праксу. Познајем све облике хоризонталног учења наведене из Правилника, нисам учествовала никада у пројектима образовно васпитног карактера, затим, у истраживањима и у програмима огледа, модел центрима. Најчешћи облик код нас у вртићу је излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања. Пројекти су почели страни сада и код нас. ЕРАЗМУС, сами су се васпитачи</i></p>

пријављивали, а онда је Актив за стручно усавршавање изабрао неколико пријављених васпитача, јер је био ограничен број.

Грађење односа
кроз размену

B5: Размена искуства са колегама, грађење односа кроз ту размену.

B6: Равноправна размена, грађење односа, равноправност у процесу размене, када се осећам добро.

B7: Сваки облик размене и личног проналажења решења потешкоћа, проблема. Професионални напредак, успостављање односа. Подршка, похвала једни другима.

Заједничко
грађење знања
и разумевање
праксе

B1: Свако планирано учење колега од колеге, не само облици дефинисани Правилником. Учење између предшколских установа, учење које се дешавало кроз пројекте, посебно кроз пројекат Завода за вредновање квалитета васпитања и образовања. Ја сам тек после обуке коју је организовао ЗВКОВ за која се чак тако и звала Хоризонтално учење, схватила шта је то хоризонтално учење. Ја сам пре те обуке мислила да је хоризонтално учење презентација примера добре праксе, али није, то је комплексан процес размене, грађења знања, заједничко тумачење и разумевање праксе.

B8: То није прича уз кафу. То је комплексан процес у коме размењујемо и градим знања и разумевања праксе. Хоризонталну размену колега у радној јединици у којој радим у оквиру установе везано за напредовање, за пројекте које заједно остварујемо. Следећа ствар која ми је важна је размена са колегама у оквиру установе, између вртића. Они посећују нас, ми посећујемо њих. То је нарочито било изражено када смо радили у оквиру Пилот пројекта Године узлета, оно што се односило на опремање простора, дијалог, размена како разумемо нешто везано за принципе, постулате Нових основа, слику о детету и сл.

Неформална и
формална,
планирана и
организована
размена знања,
искуства

B9: Учење колега од колеге, формално, планирано, оно што морамо, дефинисано Правилником и оно неформално.

Неформална
размена знања
и искуства

B10: *Учење колега од колеге. Ми стално размењујемо и најдрагоценије ми је када неформално размењујемо, јер онда не бринем о форми како да упакујем, онда сам отворена.*

Код васпитача се појављује већи број различитих категорија одговора (тема) у односу на наставнике. Васпитачи, као и наставници (само у мањем броју), хоризонтално учење стављају у контекст организоване, планиране размене знања и искуства кроз реализацију различитих облика стручног усавршавања дефинисаних Правилником (f=3). Такође, као и наставници разредне наставе, под овим појмом подразумевају, осим формалне, и неформалну (спонтану) размену знања и искуства са колегама. Међутим, за разлику од наставника, они феномен хоризонталног учења разумеју и као *комплексан процес размене и грађења знања*, као и *грађење односа између колега, учесника процеса учења*. На овај начин, стављен је већи нагласак на *равноправну* размену, заједничко разумевање и групно грађење контекста, што представља кључну карактеристику процеса хоризонталног учења.

Слика 1: Појам хоризонтално учење – перспектива наставника и васпитача



Већи формат приказаних речи означава и већу учесталост јављања приликом дефинисања појма хоризонталног учења од стране наставника и васпитача. Најучесталија реч је *размена* (33 пута поновљена у исказима)²⁵.

²⁵ из софтвера MAXQDA v.18

7.2. Планирање хоризонталног учења

Планирање чини важан сегмент у процесу хоризонталног учења наставника и васпитача. Из перспективе појединца, оно представља основу у процесу стицања и развијања компетенција потребних за унапређивање образовноваспитне праксе, али и основу за развијање проактивног односа током личног професионалног развоја. Из перспективе установе, оно обезбеђује анализу стања, јасније сагледавање ресурса и потреба установе и појединаца, остваривање развојних циљева, праћење, вредновање и унапређивање квалитета рада (Malinić i sar., 2018).

Већ смо истакли да важећа законска легислатива обавезује школе/предшколске установе да планирају стручно усавршавање запослених у складу са приоритетима образовања и васпитања, приоритетним областима које утврђује министар (надлежан за послове образовања) и на основу личних планова професионалног развоја запослених, сагледавања нивоа развијености њихових професионалних компетенција, резултата самовредновања и вредновања квалитета рада установе, извештаја о остварености стандарда постигнућа и других показатеља квалитета образовноваспитног рада (Ibid, član 17). У том контексту, истраживањем смо желели да испитамо актуелну праксу планирања хоризонталног учења. Прецизније, занимало нас је како наставници и васпитачи процењују који актери најчешће учествују у планирању; затим, уколико сами планирају своје хоризонтално учење (или би планирали да су у прилици), на основу којих критеријума то чине (или би чинили); као и на основу којих критеријума бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења.

Налази истраживања у вези са актерима који учествују у планирању различитих облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење приказани су у Табели 7.

Табела 7: *Процена наставника и васпитача у вези са актерима који најчешће учествују у планирању хоризонталног учења*

Облик стручног усавршавања	актив установе	стручна служба установе	директор установе	наставник/ васпитач појединачно
Извођење угледног, огледног часа наставе/активности са дискусијом и анализом	35.2%	11.8%	5.2%	47.9%
Излагање на састанцима стручних органа које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом	26.4%	30.6%	13.6%	29.4%
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, истраживања и др. са анализом и дискусијом	28.5%	23.0%	16.1%	32.4%
Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе	17.3%	46.1%	23.9%	12.7%
Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи	13.3%	23.9%	44.2%	18.5%
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	14.8%	19.4%	45.2%	20.6%
Стручно студијско путовање	8.2%	14.5%	66.1%	11.2%

Добијени налази указују да наставници и васпитачи препознају лично учешће само у два (од укупно седам дефинисаних Правилником) облика стручног усавршавања која подразумевају хоризонтално учење, у планирању: угледног, огледног часа наставе/активности са дискусијом и анализом и приказу стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, истраживања и др. са анализом и дискусијом. Стога делимично можемо потврдити трећу хипотезу истраживања да наставници и васпитачи најчешће учествују у планирању различитих облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење. Када упоредимо процену наставника и васпитача у вези са актерима који најчешће учествују у планирању хоризонталног учења у односу на радно место, добијамо разнолику слику (Табела 8).

Табела 8: *Процена наставника и васпитача у вези са актерима који најчешће учествују у планирању хоризонталног учења – у односу на радно место*

Радно место	Облици стручног усавршавања	актив установе	стручна служба	директор	наставник-васпитач
наставник разредне наставе	Извођење угледног, огледног часа наставе, активности са дискусијом и анализом	42,2%	7,3%	6,4%	44,0%
	Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом	21,1%	32,1%	19,3%	27,5%
	Приказ стручне књиге приручника, дидактичког материјала, истраживања и др.са анализом и дискусијом	31,2%	12,8%	18,3%	37,6%
	Истраживање унутар установе	25,7%	37,6%	27,5%	9,2%
	Пројекти у установи	22,0%	19,3%	43,1%	15,6%
	Међународни пројекти	14,8%	14,8%	48,1%	22,2%
	Стручно студијско путовање	11,1%	15,7%	57,4%	15,7%
наставник предметне наставе	Извођење угледног, огледног часа наставе, активности са дискусијом и анализом	42,7%	11,8%	5,5%	40,0%
	Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом	37,3%	34,5%	8,2%	20,0%
	Приказ стручне књиге приручника, дидактичког материјала, истраживања и др.са анализом и дискусијом	35,5%	21,8%	14,5%	28,2%
	Истраживање унутар установе	16,4%	55,5%	20,9%	7,3%
	Пројекти у установи	9,3%	22,2%	50,9%	17,6%

	Међународни пројекти	16,8%	18,7%	49,5%	15,0%
	Стручно студијско путовање	2,8%	3,7%	89,0%	4,6%
	Извођење угледног, огледног часа наставе, активности са дискусијом и анализом	19,5%	16,1%	4,2%	60,2%
	Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом	19,5%	27,1%	12,7%	40,7%
васпитач	Приказ стручне књиге приручника, дидактичког материјала, истраживања и др.са анализом и дискусијом	18,6%	34,7%	14,4%	32,2%
	Истраживање унутар установе	9,3%	46,6%	22,9%	21,2%
	Пројекти у установи	8,5%	29,9%	38,5%	23,1%
	Међународни пројекти	13,0%	23,5%	39,1%	24,3%
	Стручно студијско путовање	10,3%	24,8%	51,3%	13,7%

Подаци приказани у Табели 8 указују да постоји повезаност између процене наставника и васпитача у вези са тиме који актери најчешће учествују у планирању различитих облика стручног усавршавања и њиховог радног места. Наиме, статистички значајне разлике утврђене су код планирања: извођења угледног, огледног часа наставе, активности са дискусијом и анализом ($\chi^2(6)=21.352$, $p<0.05$); излагања на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом и радног места испитаника ($\chi^2(6)=22.962$, $p<0.05$); приказа стручне књиге приручника, дидактичког материјала, истраживања и др. са анализом и дискусијом ($\chi^2(6)=20.208$, $p<0.05$); истраживања унутар установе ($\chi^2(6)=24.068$, $p<0.05$); пројеката образовноваспитног карактера у установи ($\chi^2(6)=16.323$, $p<0.05$); стручног студијског путовања, посете другим установама и

радног места испитаника ($\chi^2(6)=43.239$, $p<0.05$). Једини облик стручног усавршавања где налази истраживања указују да нема повезаности између радног места испитаника и процене тога који актери најчешће учествују у његовом планирању је учешће у међународним пројектима ($\chi^2(6)=6.889$, $p>0.05$). Независно од радног места највећи проценат испитаника сматра да је то директор установе.

Укупно гледано, добијени налази указују да само у два облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење (од укупно седам) наставници разредне наставе и васпитачи сматрају да најчешће учествују у планирању, док наставници предметне наставе себе не препознају ни у једном. Наведено указује да делимично можемо потврдити четврту хипотезу истраживања да перцепција у вези са тиме ко најчешће учествује у планирању различитих облика стручног усавршавања, који подразумевају хоризонтално учење, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола. Налази других истраживања указују да у планирању стручног усавршавања наставника најчешће учествују стручни сарадници (Камењарас, 2011) док су наставници слабије укључени (Беара и Окановић, 2010; Камењарас, 2011; Малинић и сар., 2018).

Искази добијени у интервјуу дају сличну слику. Учесници истраживања се у највећем броју сматрају да планирање хоризонталног учења изостаје или да се своди на повремено планирање организационо-техничких сегмената појединих активности стручног усавршавања унутар установе, а не као процес партнерског промишљања о стратегијама и динамици активности, индикаторима праћења, кључним областима унапређивања и сл. Хоризонтално учење се разуме и своди на испуњавање форме, прописаних, обавезујућих сати активности стручног усавршавања. Наводимо поједине исказе наставника и васпитача као илустрацију:

Планира се Годишњим планом рада школе, Планом стручног већа, плановима разних тимова у школи: Тим за пројекте, Тим за професионални развој и сл. На нивоу Установе ми имамо обавезу извођења угледних часова, имамо обавезу да учествујемо у семинарима, ми и тамо размењујемо искуства. Затим на нивоу Актива ми планирамо Годишњим планом. Затим у току године смо у обавези да реализујемо макар један угледни час са колегом. (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа).

Тим све планира, ми чак не добијемо повратну информацију од колега, то се све запише и иде Тиму за професионални развој (васпитач, 25 година радног стажа).

Актив планира и гура наставнике, јер му је то обавеза по закону, то није унутрашња мотивација, то је ставка која мора да се одради (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа).

То одређује директор, ко ће ићи и на шта ће ићи. Ја у последњих 5 година нисам ишла нигде, па онда пошто сам морала, јер сам у звању, направила самоиницијативно сарадњу на нивоу предшколских установа Војводине. Ту је директор дао подршку што је морао. Али се опирао, у смислу: „Што сада то радиш, крај године је“ и слично. Где сам ја рекла: „Па знате шта директоре, ја морам да поднесем извештај Вама и Школској управи, шта сам радила у звању самостални педагошки саветник и у звању саветник-сарадник Школске управе, ја немам храбрости да кажем ништа. Ако Ви имате у реду“. Е онда ми је дао простор да организујем радионице за колеге у мом вртићу. Све сам сама организовала, самостално планирала, самостално позивала, целокупне протоколе, извештаје...Сада у извештају наше установе стоји сарадња на нивоу Војводине, али нигде неће рећи ко је сарадњу изгурао. На нипиру је све идеално, а пракса је сасвим другачија. Ништа ту није дефинисано, сви радимо по својој професионалној савести. Тотално је препуштено личном утиску и ангажману. Буквално, када се на пример прави план стручних актива, где је присутно хоризонтално учење, сви се добровољно јављамо, али не носим никакву последицу ако не урадим ни једну активност (васпитач, 24 године радног стажа).

Наведено указује да наставници и васпитачи, иако не препознају да су у довољној мери укључени у планирање хоризонталног учења, препознају важност личне иницијативе, личног учешћа у овом процесу, јер им, по њиховом мишењу, то омогућава проблематизовање праксе, њено критичко преиспитивање, дефинисање правца промене и усмеравање заједничких акција:

Најбоље је када сама планирам хоризонталну размену. Тада увек издвојим препознат проблем у раду, а затим бирам колегу у којег имам поверења, бирам васпитача на којег се иначе ослањам када и приватно имам неких проблема везано за посао (васпитач, 23 године радног стажа).

Када сам ја осетила процес хоризонталног учења - када сам га сама иницирала и планирала са колегама (васпитач, 24, године радног стажа).

Мора бити лична иницијатива за хоризонтално учење и лични план. Иницијатива од самог наставника. Наставник треба да препозна потребу, да препозна где је „танак“ где му је потребно усавршавање, рад на себи, где му треба подршка у некој области. (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа).

Занимало нас је и да ли постоји повезаност између процене мотивације наставника и васпитача за учешће у различитим облицима стручног усавршавања дефинисаних Правилником, а који подразумевају хоризонтално учење, и тога ко учествује у њиховом планирању (Табеле 9, 10, 11, 12, 13, 14 и 15).

Табела 9: *Мотивација за учешће у извођењу угледних, огледних часова наставе/активности са дискусијом и анализом и учешће различитих актера у њиховом планирању*

Актер планирања	AS	SD
актив установе	2.85	.857
стручна служба установе	2.94	.556
директор установе	2.59	.880
наставник-васпитач	3.26	.548

Анализа варијансе показује да постоје значајне разлике ($F(3,326)=5,864$; $p<0,05$) у процени мотивисаности за учешће у извођењу угледних, огледних часова наставе/активности са дискусијом и анализом у зависности од тога ко планира овај облик стручног усавршавања. На основу LSD post hoc testa можемо закључити да је процена мотивисаности виша када учесници истраживања сматрају да овај облик стручног усавршавања планира наставник/васпитач, него када процењују да га планира актив установе, стручна служба или директор.

Табела 10: *Мотивација за учешће у излагању на састанцима стручних органа које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом и учешће различитих актера у њиховом планирању*

Актер планирања	AS	SD
актив установе	2.53	.860
стручна служба установе	2.52	.769
директор установе	2.69	.763
наставник-васпитач	3.13	.653

Анализа варијансе показује да постоје значајне разлике ($F(3,326)=5,873$; $p<0,05$) у процени мотивисаности за учешће у излагању на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе са анализом и дискусијом у зависности од тога ко планира овај облик стручног усавршавања. На основу LSD post hoc testa можемо закључити да је процена мотивисаности виша када учесници истраживања сматрају да овај облик стручног усавршавања планира наставник/васпитач него када процењују да га планира стручна служба, директор или актив установе.

Табела 11: *Мотивација за учешће у приказу стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања са анализом и дискусијом и учешће различитих актера у њиховом планирању*

Актер планирања	AS	SD
актив установе	2.60	.954
стручна служба установе	2.71	.861
директор установе	2.57	.930
наставник-васпитач	2.90	.762

Анализа варијансе показује да постоје значајне разлике ($F(3,326)=5,779$; $p<0,05$) у процени мотивисаности за учешће у приказу стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са анализом и дискусијом у зависности од тога ко планира овај облик стручног усавршавања. На основу LSD post hoc testa можемо закључити да је процена мотивисаности виша када учесници истраживања сматрају да овај облик

стручног усавршавања планира наставник/васпитач, него када процењују да га планира стручна служба, директор или актив установе.

Табела 12: *Мотивација за учешће у истраживањима која се реализују унутар установе и учешће различитих актера у њиховом планирању*

Актер планирања	AS	SD
актив установе	2.21	.860
стручна служба установе	2.59	.887
директор установе	2.46	.844
наставник-васпитач	2.97	.743

Анализа варијансе показује да постоје значајне разлике ($F(3,326)=5,689$; $p<0,05$) у процени мотивисаности за учешће у истраживањима унутар установе у зависности од тога ко планира овај облик стручног усавршавања. На основу LSD post hoc testa можемо закључити да је процена мотивисаности виша када учесници истраживања сматрају да овај облик стручног усавршавања планира наставник/васпитач, него када процењују да га планира стручна служба, директор или актив установе.

Табела 13: *Мотивација за учешће у пројектима образовноваспитног карактера, програмима од националног значаја у установи, програму огледа и учешће у њиховом планирању*

Актер планирања	AS	SD
актив установе	2.68	.982
стручна служба установе	2.75	.887
директор установе	2.65	.844
наставник-васпитач	2.62	.743

Анализа варијансе показује да нема значајних разлика ($F(3,326)=0,314$; $p>0,05$) у процени мотивисаности за учешће у пројектима образовноваспитног карактера, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра без обзира на то ко планира овај облик стручног усавршавања.

Табела 14: *Мотивација за учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама и учешће у њиховом планирању*

Актер планирања	AS	SD
актив установе	2.59	.911
стручна служба установе	3.03	.776
директор установе	2.83	.805
наставник-васпитач	2.47	.953

Анализа варијансе показује да постоје значајне разлике ($F(3,326)=5,883$; $p<0,05$) у процени мотивисаности за учешће у међународним пројектима програмима и мрежама у зависности од тога ко планира овај облик стручног усавршавања. На основу LSD post hoc testa можемо закључити да је процена мотивисаности виша када учесници истраживања сматрају да овај облик стручног усавршавања планира стручна служба и директор установе, него када процењују да га планира актив установе или наставник/васпитач појединачно.

Табела 15: *Мотивација за учешће у стручним студијским путовањима/стручним посетама другим установама и учешће различитих актера у њиховом планирању*

Актер планирања	AS	SD
актив установе	2.92	.997
стручна служба установе	2.95	.849
директор установе	3.01	.551
наставник-васпитач	2.70	.938

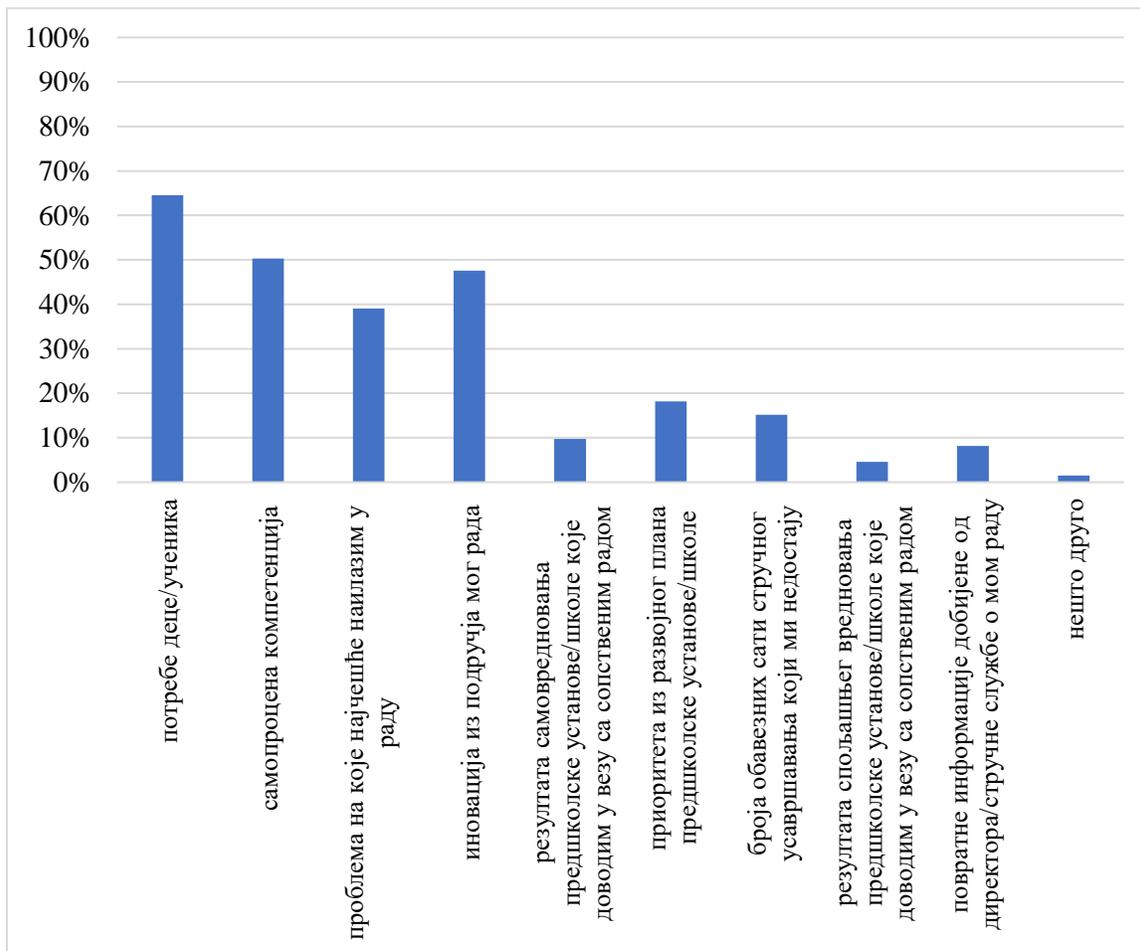
Анализа варијансе показује да нема значајних разлика ($F(3,326)=2,215$; $p>0,05$) у процени мотивисаности за учешће у стручним студијским путовањима/стручним посетама другим установама и пројектима мобилности без обзира на то ко планира овај облик стручног усавршавања.

Приказани налази сугеришу да је процена мотивисаности за учешће у већини облика стручног усавршавања виша када учесници истраживања сматрају да их

планира наставник/васпитач него када процењују да их планира стручна служба, директор или актив установе. Једини облици где нису утврђене статистички значајне разлике су: међународни пројекти, програми и мреже; затим, пројекти образовноваспитног карактера, програми од националног значаја у установи, програми огледа, модел центри и стручна студијска путовања/стручне посете другим установама, пројекти мобилности. Дакле, сви они облици стручног усавршавања који, у складу са законском легислативом, спадају у домен рада органа руковођења установом. Све наведено отвара простор за промишљање и унапређивање актуелне праксе хоризонталног учења у правцу активне улоге наставника и васпитача у процесу планирања.

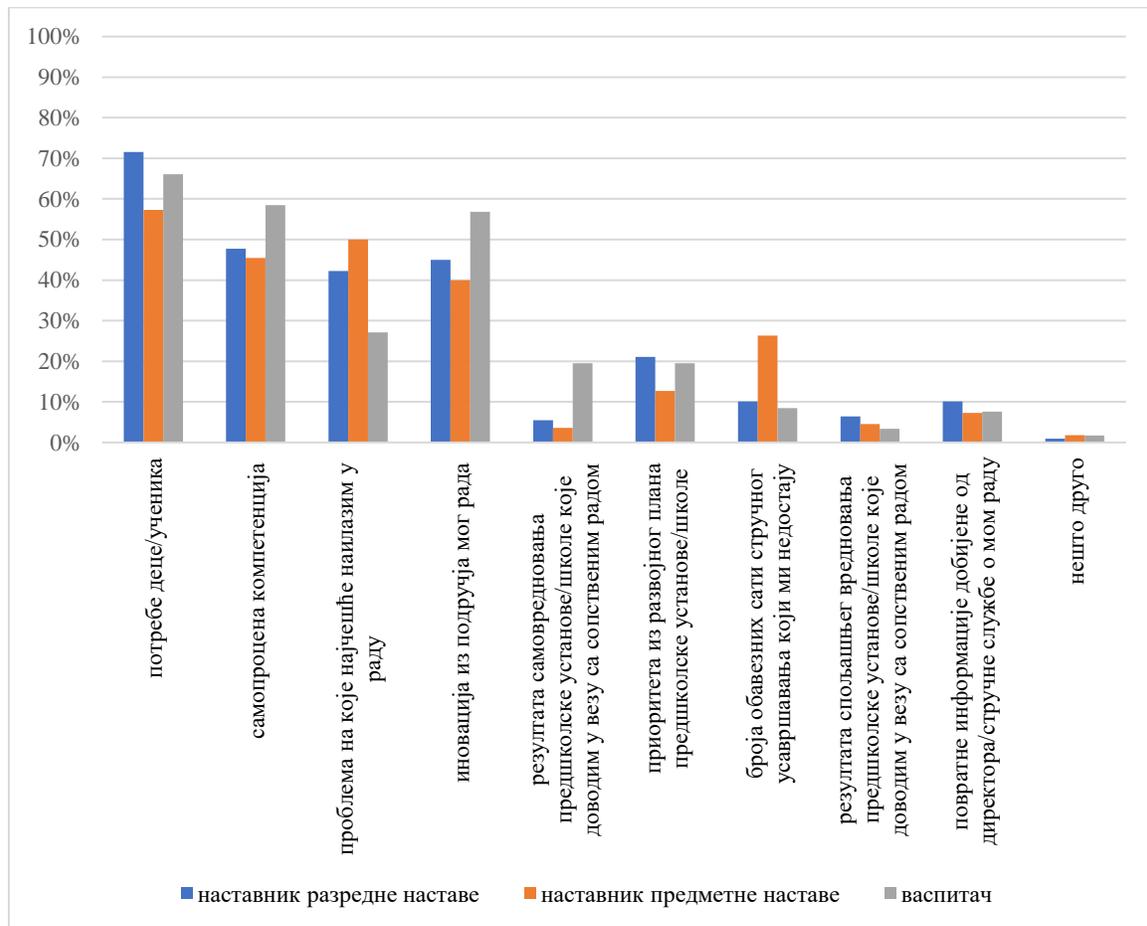
Надаље, један од важних сегмената процеса планирања хоризонталног учења јесу и критеријуми на основу којих се планира. У складу са тим, наставнике и васпитаче смо замолили да уколико сами планирају своје хоризонтално учење, или би планирали да су у прилици, са листе од 9 понуђених критеријума заокруже 3, у њиховом случају најчешћих или сами допишу одговор (Графикон 7).

Графикон 7: Критеријуми на основу којих наставници и васпитачи планирају различите облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење



У целини гледано, на основу приказаних налаза, можемо потврдити девету хипотезу истраживања, да су *потребе деце/ученика* критеријум на основу којег наставници и васпитачи најчешће планирају своје хоризонтално учење. Осим поменутог критеријума (64,5% њих га бира), издвајају се по учесталости: *самопроцена личних компетенција* (50,3%) и *иновације из подручја рада* (47,6%).

Графикон 8: Критеријуми на основу којих наставници и васпитачи планирају различите облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење – у односу на радно место



Уколико узмемо у обзир радно место учесника истраживања, налази приказани у Графикону 8, указују на статистички значајне разлике када су у питању критеријуми: *проблеми на које најчешће наилазим у свом раду* ($\chi^2(2)=12.981$, $p<0.05$); *иновације из подручја свог рада* ($\chi^2(2)=6.839$, $p<0.05$); *резултати самовредновања установе које доводим у везу са сопственим развојем* ($\chi^2(2)=19.555$, $p<0.05$); *број обавезних сати стручног усавршавања* ($\chi^2(2)=17.231$, $p<0.05$). Поред наведеног, налази указују да не постоји повезаност радног места учесника и критеријума као што су: *потребе деце/ученика* ($\chi^2(2)=5.011$, $p>0.05$), *самопроцена компетенција* ($\chi^2(2)=4.455$, $p>0.05$), *приоритети из развојног плана предшколске установе/школе* ($\chi^2(2)=2.976$, $p>0.05$), *резултати спољашњег вредновања установе*

($\chi^2(2)=1.167$, $p>0.05$) и повратне информације добијене од директора/стручне службе о раду ($\chi^2(2)=0.359$, $p>0.05$). Независно од радног места учесници истраживања у сличној мери наводе наведене критеријуме планирања хоризонталног учења.

Налази истраживања указују и да наставници и васпитачи у малом проценту приликом планирања хоризонталног учења узимају у обзир резултате спољашњег вредновања које доводе у везу са сопственим радом (Графикон 8). Слични налази добијени су и у истраживању Станчића (2014). Наиме, налази поменутог истраживања указују да наставници спољашње вредновање квалитета рада установе не виде као значајне за развијање квалитета сопственог рада. Они препознају да се кроз овакав начин вредновања обезбеђују докази и потврда успешности рада, како би се задовољила форма и испунила законска обавеза. Све наведено сугерише на потребу промене приступа у правцу поимања резултата вредновања квалитета рада установе као прилике за размену, грађење заједничких значења, промишљање наставника и васпитача о личној пракси и начинима да се она унапређује. Такође, наведено отвара и системско питање законском легислативом дефинисаних процедура спољашњег вредновања квалитета рада установа, као и његове везе са процесом самовредновања наставника и васпитача. Наиме, налази другог истраживања Станчића (2015) указују да наставници препознају да су често подаци који се добијају кроз спољашње вредновање рада установе необјективни услед недовољне стручности спољашњих евалуатора²⁶ (нарочито у знању из области самог наставног предмета и методике), њиховој склоности ка неконструктивној критици, обојености њихових процена другим чиниоцима (оценама ученика, односом са наставником, претходним догађајима и тренутним расположењем) (Ibid: 704). Поред наведеног, наставници препознају да су подаци добијени спољашњим вредновањем

²⁶ Правилником о стандардима квалитета рада установе (*Службени гласник*, бр. 14/2018) дефинисано је да спољашње вредновање врше Министарство и Завод за вредновање квалитета рада образовања и васпитања. Носиоци спољашњег вредновања су овлашћена лица која су савладала програм обуке за спољашње вредновање и која су именована решењем министра (спољашњи евалуатори).

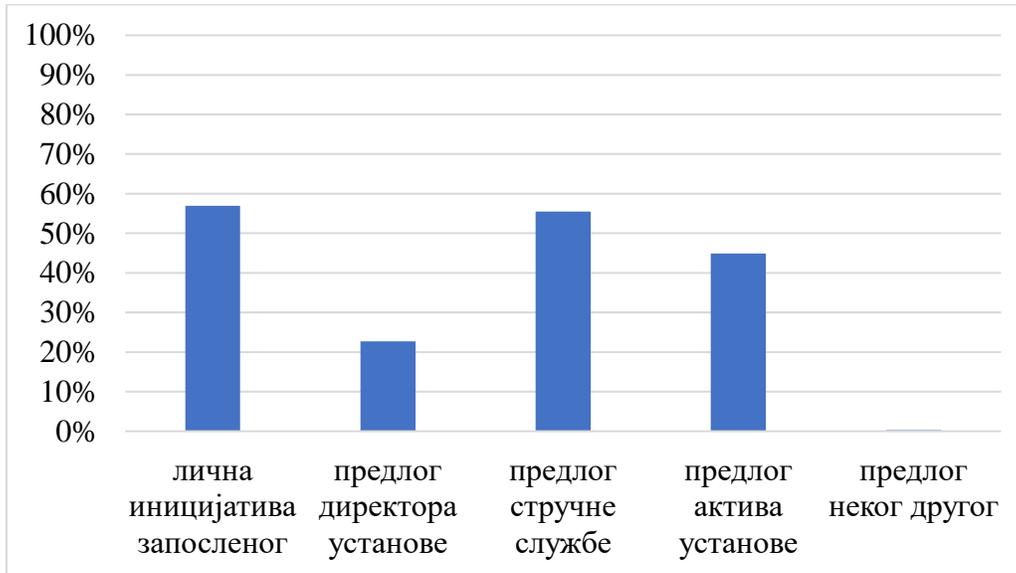
необјективни јер се вредновању на овај начин приступа спорадично и ограничено у погледу обухвата различитих аспеката рада наставника (Ibid).

Надаље, без обзира на дужину радног стажа учесници истраживања у сличној мери наводе да као критеријум за планирање хоризонталног учења узимају: потребе деце и ученика ($\chi^2(3)=1.044$, $p>0.05$), проблеме на које најчешће наилазе у раду ($\chi^2(3)=1.822$, $p>0.05$), иновације из подручја рада ($\chi^2(3)=3.303$, $p>0.05$), самопроцену компетенција ($\chi^2(3)=5.255$, $p>0.05$), приоритете из развојног плана ($\chi^2(3)=0.646$, $p>0.05$), број обавезних сати стручног усавршавања ($\chi^2(3)=4.197$, $p>0.05$), резултате самовредновања ($\chi^2(3)=5.415$, $p>0.05$), повратне информације које добијају од директора и стручне службе установе ($\chi^2(3)=3.737$, $p>0.05$) и резултате спољашњег вредновања установе које доводе у везу са сопственим радом ($\chi^2(3)=3.637$, $p>0.05$).

Поред наведеног, налази указују да не постоји повезаност нивоа образовања наставника и васпитача и следећих критеријума које узимају приликом планирања хоризонталног учења: потребе деце и ученика ($\chi^2(4)=6.788$, $p>0.05$), проблеми на које најчешће наилазе у раду ($\chi^2(4)=2.322$, $p>0.05$), иновације из подручја рада ($\chi^2(4)=3.325$, $p>0.05$), самопроцена компетенција ($\chi^2(4)=3.569$, $p>0.05$), приоритети из развојног плана ($\chi^2(4)=3.578$, $p>0.05$), број обавезних сати стручног усавршавања ($\chi^2(4)=3.920$, $p>0.05$), резултати самовредновања ($\chi^2(4)=2.173$, $p>0.05$), резултати спољашњег вредновања установе које доводе у везу са сопственим радом ($\chi^2(4)=2.230$, $p>0.05$) и повратне информације које добијају од директора и стручне службе установе ($\chi^2(4)=0.539$, $p>0.05$). Такође, у односу на пол учесника истраживања, Pearson χ^2 није значајан ни за једну понуђену ставку у вези са критеријумима које учесници истраживања узимају у обзир приликом планирања хоризонталног учења. Независно од пола учесници истраживања у сличној мери наводе све понуђене критеријуме. Стога делимично можемо потврдити десету хипотезу истраживања да перцепција наставника и васпитача у вези са критеријумима на основу којих планирају своје хоризонтално учење не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

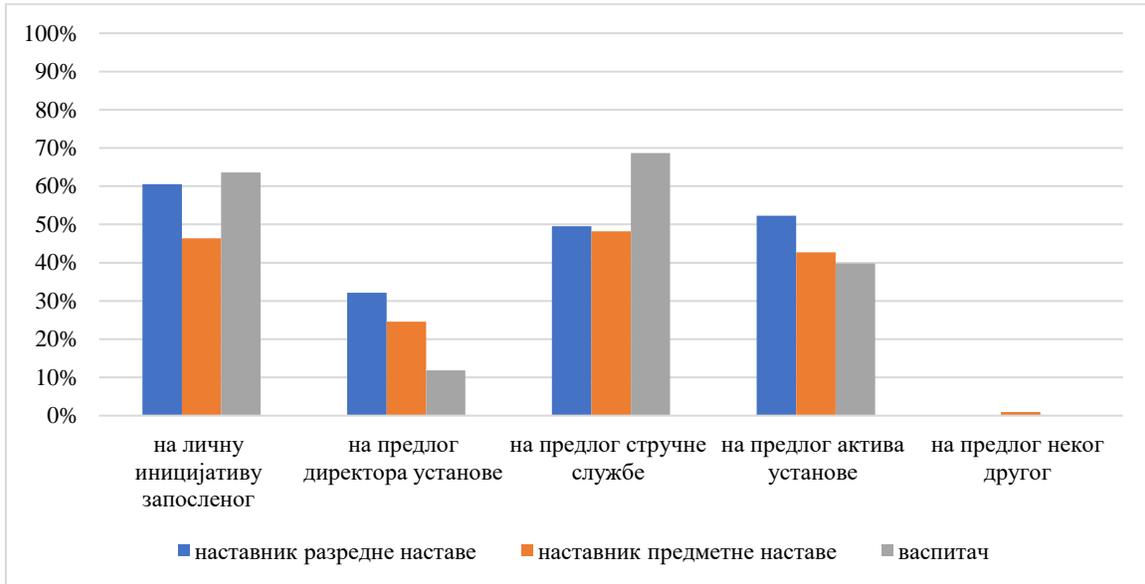
Имајући у виду налазе досадашњих истраживања који указују на важност личне иницијативе за хоризонтално учење (Вега и Окановић, 2011), занимало нас је и мишљење наставника и васпитача о томе ко иницира овај процес (Графикон 9).

Графикон 9: Мишљење наставника предметне наставе, наставника разредне наставе и васпитача о томе ко иницира процес хоризонталног учења



У целини гледано, у представљеним налазима уочава се да у највећем проценту наставници и васпитачи (57%) сматрају да они најчешће иницирају своје хоризонтално учење, те можемо потврдити прву хипотезу истраживања. Међутим, више од половине учесника истраживања препознаје доминантну иницијативу стручне службе (55,5%) и нешто мањем проценту, иницијативу актива установе (44,8%). Питање иницијативе јесте важно управо зато да се хоризонтално учење не би доживело као наметнуто, а тиме и одвојено од потреба и праксе (Malinić i sar, 2018).

Графикон 10: Мишљење наставника и васпитача о томе ко иницира процес хоризонталног учења у односу на радно место



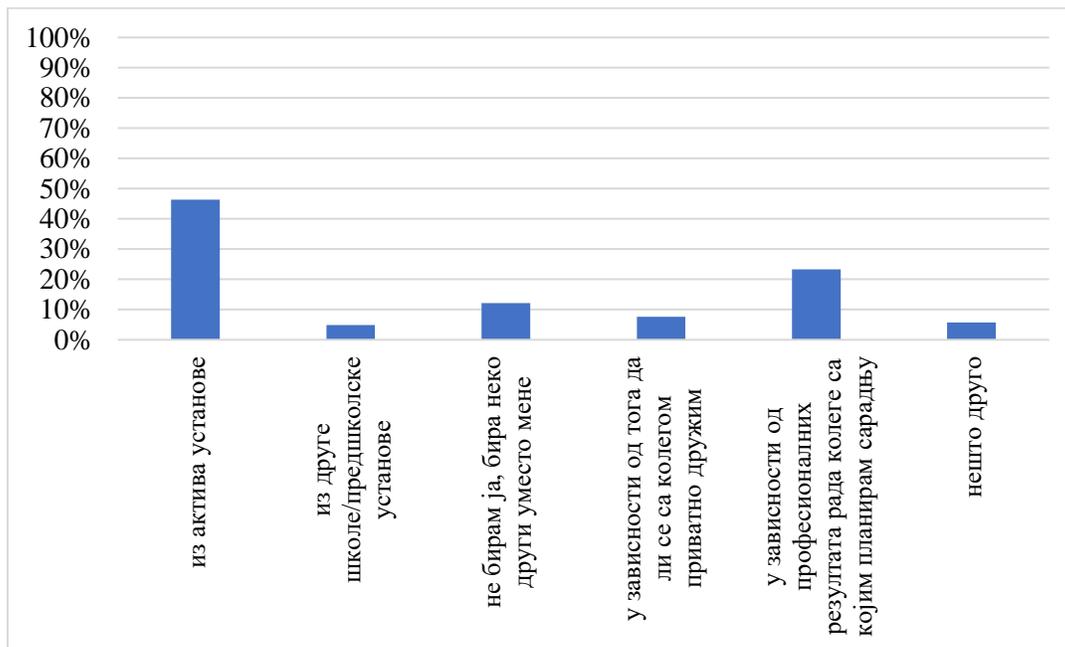
Налази указују да постоји повезаност између процене тога да ли се хоризонтално учење реализује на личну иницијативу и радног места учесника истраживања ($\chi^2(2)=7.708$, $p<0.05$). Надаље, иако мали проценат наставника и васпитача препознаје да хоризонтално учење иницира директор установе, постоји повезаност између овог става и радног места учесника истраживања ($\chi^2(2)=13.669$, $p<0.05$). Васпитачи у значајно већој мери у односу на наставнике предметне и разредне наставе сматрају да се хоризонтално учење реализује на иницијативу стручне службе ($\chi^2(2)=12.212$, $p<0.05$). Статистички значајне разлике нису пронађене једино када је у питању иницијатива актива установе ($\chi^2(2)=3.844$, $p>0.05$). Један наставник предметне наставе се изјаснио да се у школи где је запослен хоризонтално учење реализује на иницијативу просветних саветника.

Надаље, налази показују да нема повезаности између дужине радног стажа учесника истраживања и њихове процене да ли се хоризонтално учење реализује на личну иницијативу запосленог ($\chi^2(3)=1.737$, $p>0.05$), на предлог директора установе ($\chi^2(3)=6.455$, $p>0.05$), на предлог стручне службе ($\chi^2(3)=3.131$, $p>0.05$) и на предлог актива установе ($\chi^2(3)=2.909$, $p>0.05$). Поред наведеног, нема повезаности између

пола учесника истраживања и њихове процене да ли се хоризонтално учење реализује на личну иницијативу запосленог ($\chi^2(1)=0.029$, $p>0.05$), на предлог директора установе ($\chi^2(1)=0.822$, $p>0.05$), на предлог стручне службе ($\chi^2(1)=0.032$, $p>0.05$) или на предлог актива установе ($\chi^2(1)=0.148$, $p>0.05$). Статистички значајне разлике нису утврђене ни када је у питању веза између нивоа образовања наставника и васпитача и њиховог мишења у вези са тиме ко иницира хоризонтално учење. Наставници и васпитачи са различитим нивоом образовања препознају да се хоризонтално учење реализује: на иницијативу запосленог ($\chi^2(4)=6.590$, $p>0.05$), на предлог директора установе ($\chi^2(3)=6.755$, $p>0.05$), на предлог стручне службе ($\chi^2(3)=6.131$, $p>0.05$) и на предлог актива установе ($\chi^2(3)=6.909$, $p>0.05$). Нису утврђене статистички значајне разлике када је у питању веза између пола ($\chi^2(3)=5.524$, $p>0.05$), дужине радног стажа учесника истраживања ($\chi^2(3)=5.365$, $p>0.05$) и њихове перцепције у вези са тиме ко најчешће иницира хоризонтално учење. Наведено указује да делимично можемо потврдити другу хипотезу истраживања да перцепција наставника и васпитача у вези са тиме ко најчешће иницира хоризонтално учење не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

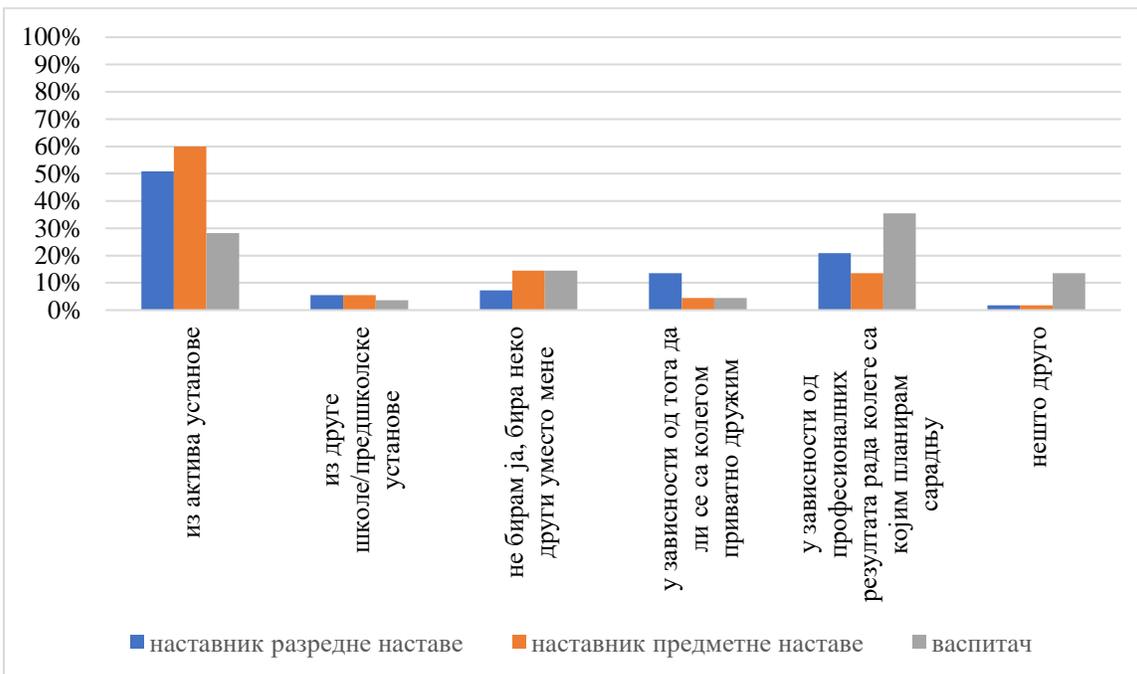
Занимало нас је који су критеријуми на основу којих наставници и васпитачи бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења (Графикон 11).

Графикон 11: Критеријуми на основу којих наставници и васпитачи бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења



Приказани налази указују да чак 46% испитаних наставника и васпитача колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења бира из актива установе. Знатно мањи број њих (23,3%) као критеријум избора узима професионалне резултате колега, а њих 12,1% сматра да уопште не учествује у избору већ неко други бира уместо њих. На основу изнетог не можемо потврдити пету хипотезу истраживања да наставници и васпитачи најчешће бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења у зависности од њихових професионалних резултата.

Графикон 12: Критеријуми на основу којих наставници и васпитачи бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења – у односу на радно место

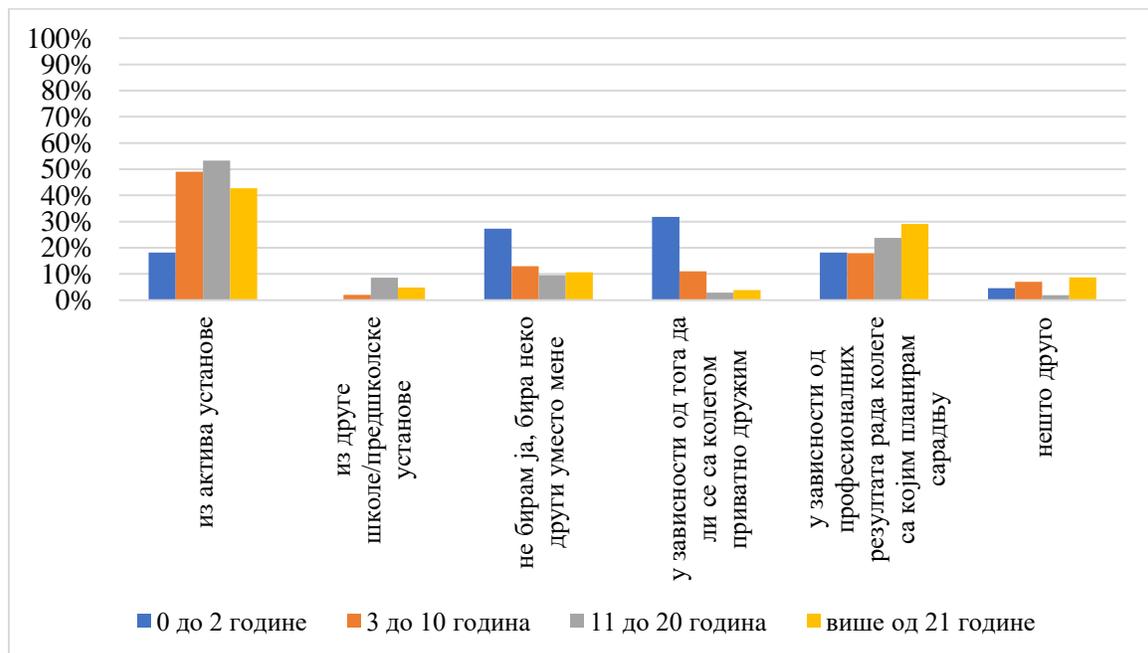


Добијени налази указују да постоји повезаност између радног места учесника истраживања и критеријума за избор колеге са којим ће сарађивати у процесу хоризонталног учења ($\chi^2(10)=53.871$, $p<0.01$). Наставници разредне (50,9%) и предметне наставе (60%) најчешће бирају колеге са којима ће сарађивати из актива установе, док васпитачи најчешће бирају колеге у зависности од њихових професионалних резултата рада (35,5%). Податак можемо довести у везу са чињеницом да су школски активни заправо тело које најчешће окупља наставнике из једног или два сродна наставна предмета, те представља значајан извор подршке наставницима у раду, што није случај са организацијом рада предшколске установе.

Учесници истраживања су имали и опцију да сами наведу критеријуме на основу којих бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења. Навођени критеријуми су: тема хоризонталне евалуације, радна јединица у којој је колега запослен (*углавном из практичних разлога, у смислу организације која је изузетно отежана када се ради о размени која подразумева изостанак из установе у току радног времена*), на основу професионалних интересовања, педагогије и филозофије васпитања.

Нису утврђене статистички значајне разлике када је у питању веза између пола учесника истраживања и њиховог критеријума за избор колега са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења ($\chi^2(5)=5.524$, $p>0.05$). Такође, нису утврђене статистички значајне разлике између нивоа образовања и наведених критеријума за избор колега у овом процесу ($\chi^2(5)=5.365$, $p>0.05$).

Графикон 13: Критеријуми на основу којих наставници и васпитачи бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења – у односу на године радног стажа



Статистички значајне разлике постоје у односу на дужину радног стажа учесника истраживања ($\chi^2(15)=47.182$, $p<0.01$). Наиме, наставници и васпитачи са најкраћим радним стажом (од 0 до 2 године) у највећем броју случајева сараднике бирају на основу тога да ли се са њима приватно друже или сматрају *да их не бирају, већ уместо њих бира неко други*, док остали у највећој мери бирају колеге из актива установе (Графикон 13). Добијени налаз можемо разумети из перспективе теорија каријерног развоја наставника/васпитача. Наиме, прве две године каријере за наставнике/васпитаче представљају период социјализације и/или акултурације у којем, између осталог, примарно настоје да их колеге прихвате, доживљавајући овај

почетни период рада и учења као веома изазован и стресан (Simić, 2014). Стога, није неочекивано да колеге, са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења, бирају на основу тога да ли се са њима приватно друже, очекујући од њих подршку и разумевање, те већу сигурност и „познат терен“. Такође, склони смо да налаз да наставници и васпитачи почетници имају утисак да колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења уместо њих бира неко други, тумачимо тиме да су услед мањег професионалног искуства, од стране колектива установе ређе препознати да могу, а тиме и позвани да сами бирају. Наведено указује да делимично можемо потврдити шесту хипотезу истраживања да перцепција наставника и васпитача у вези са тиме како бирају колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Ослањајући се на теоријски оквир наше студије, у вези са принципима учења одраслих, сматрамо да су добровољност учешћа, могућност избора колега за сарадњу, лична иницијатива, преузимање одговорности за сопствено мишљење и акције у ситуацијама учења, могућност обликовања контекстуалних услова у којима се учење дешава, као и самодирекција у односу на факторе средине (Bulajić, 2008) неопходни услови за успешан процес хоризонталног учења. Важност личне иницијативе у избору колеге(а) за хоризонтално учење најбоље илуструје издвојени искази добијени кроз интерју:

Мени је увек боље када сама бирам колегу са којим ћу размењивати искуства, знања. Када ми други бира, осећам да је наметнуто и онда баш нећу, имам отпор. Имали смо и у оквиру SHARE пројекта једну школу која није добровољно ушла у пројекат и они су од самог почетка показивали отпор, показивали гард. Шта год да им кажеш они одмах: „И ми то исто тако радимо, па и ми имамо исто то“. Видите да постоји зид и да ту нема више никакве сарадње. И може час да буде фантастичан, и могу ја да помогнем колико хоћу, ако тај неко не жели сарадњу нема ништа од учења. (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа)

Важно је да имате поверење у колегу, да сте блиски и отворени, али да се професионално разумете. Најтеже је када се не препознајете са колегом, када неко у процесу одрађује посао. Одговорност је једнака, делимо је. Осим

у случају где неко доминира у искуству и знању у конкретној ситуацији и задатку. (васпитач, 25 година радног стажа)

Обично бирам колегу са којим ћу најлакше изаћи на крај. (васпитач, 3 године радног стажа)

7.3. Активности наставника и васпитача у току и након процеса хоризонталног учења

У теоријском разматрању проблема истакли смо да се хоризонтално учење наставника/васпитача одвија кроз *дијалошку праксу* (Senge, 1990), *ко-рефлексију* (James at al., 2007), *групну рефлексивну праксу* у којој сви учесници дијалога размењују идеје, ставове, образлажу сопствена уверења, дају повратне информације, граде заједничке вредности, сагледавају педагошку ситуацију из више перспектива, постављањем питања и развијањем нових начина разумевања праксе. Да би до описаног процеса дошло потребно је да учесници, пре свега, препознају проблемски домен, затим, да формулишу питања и преговарају око значења одређене ситуације (Barron, 2000) те конструишу заједничко значење одређеног проблема. Дакле, знање се суконструише кроз дијалог (Bascia & Hargreaves, 2000), размену значења у интеракцији учесника процеса.

У светлу реченог, истраживањем смо, између осталог, желели да утврдимо каква су и на шта указују искуства наставника и васпитача у вези са тиме како се процес хоризонталног учења одвија, које активности предузимају у току самог процеса, које активности препознају као најважније, са посебним фокусом на њихово виђење активности током успостављања дијалога са колегама. Податке за овај истраживачки задатак прикупили смо кречући се у оквирима квалитативне истраживачке парадигме, препознајући је примеренијом природи проблема (Fajgelj, 2004). Иако анализа активности у извесној мери представља понављање у односу на анализу налаза у вези са значењем појма хоризонталног учења од стране наставника и васпитача, ово истраживачко питање пружило нам је дубље увиде у актуелну праксу и разумевање самог процеса од стране учесника. Ради свеобухватности широких и разноврсних одговора, табеларно смо представили прикупљене податке, обједињено за све три групе учесника истраживања, сврставајући их у категорије (Табела 15). У наставку рада приказани су поједини издвојени аутентични одговори, јер би приказом свих добијених одговора, због обимности, нарушили целовит увид и разумевање представљеног проблема.

Табела 15: *Активности које наставници и васпитачи предузимају у току процеса хоризонталног учења*

Категорија: <i>Активности током хоризонталног учења</i>					
Тема	Укупан узорак f	Укупан узорак %	НПН	НРН	В
Формалне активности без анализе, дискусије и дијалога	16	53.28	8	4	4
Дијалог након посматрање активности колеге	6	19.98	1	2	3
Дијалог ради усаглашавања полазних концепата	4	13.32	0	2	2

Легенда: НПН – наставници предметне наставе; НРН – наставници разредне наставе; В - васпитачи

У исказима добијеним током интервјуа уочљиво је да постоје различита искуства учесника истраживања у вези са реализацијом процеса хоризонталног учења унутар и између школа/предшколских установа. Поред тога, приметно је и да постоји извешан дисбаланс између тога како наставници и васпитачи дефинишу хоризонтално учење, каква му значења придају (о чему смо писали у претходном поглављу) и описа активности хоризонталног учења која дају.

Више од половине исказа (f=16) указује да наставници и васпитачи током хоризонталног учења препознају и издвајају различите активности у оквиру стручног усавршавања унутар установе, које су формално дефинисане Правилником (угледни часови, активности, примери *добре* праксе, излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе и сл.), али да након истих изостаје анализа и дискусија (иако су истим Правилним дефинисане и обавезујуће). Већина наставника и васпитача, дакле, или не препознаје важност успостављања дијалога који омогућава (само)преиспитивање, суконструкцију знања и грађење

односа учесника процеса, или препознаје важност, али исто не примењује у пракси.

Неки од примера описаних исказа су дати у наставку текста:

Најчешће су прикази тема, искустава са семинара, мислим после из праксе као примене наученог на семинару. Ми не идемо код колега на угледну активност, само на нивоу предшколске установе презентујемо неку праксу, неки пример добре праксе, али нема ту много дискусије. (васпитач, 30 година радног стажа)

Нема дискусије код хоризонталног учења, само преношење знања и искуства, ништа се не проблематизује. Причамо, а не разумемо се, свако има своје разумевање. Онда се сви похвале и захвале и разиђу. Добијемо бодове. (наставник разредне наставе, 17 година радног стажа)

Па право да Вам кажем све се своди на то да ако васпитач види нешто код колеге, а учини му се примењиво у раду са децом, врло често дешава да само прекопирају „сору paste“, чак ни не прилагођавају, већ пресликавају активност колеге. (васпитач, 24 године радног стажа)

Кроз пројекат SHARE смо сарађивали са три школе, ми смо били ментори, подршка колегама у три школе из Чајетине, Ужича и Пожеге. Биле су обуке, дискусије, посета часова, не угледних него обичних часова. Ми смо ишли код њих и они су долазили код нас. Мада велики су отпори били у тој једној школи. Ја сам на пример организовала да ми држимо часове ученицима на Златибору, једном издвојеном одељењу, а да они посматрају и да онда отворимо дискусију, вреднујемо, разменимо мишљења. То су обични часови, то нису угледни, али, наравно потрудимо се да буду интересантни, иновативни. Они нису пратили, немају појма о чему се ту ради. Вртели се. Када се час завршио, појурили напоље. Ко да смо их ми натерали да дођу. Одоше без дискусије, без размене, што јесте најважније. Попунише оне листе, то им се бодује и здраво. Што се тиче других облика стручног усавршавања које подразумева хоризонтално учење, људи иду на презентације различитих издавачких кућа, сакупљају оне папириће, а онда им за новац издавачке куће свашта напишу и то буде хоризонтално учење. Па да ли је? (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа)

Код нас у Установи се формирају радне групе из више објеката које се баве одређеном темом коју су прошли на неком семинару, годину дана. Затим се резултати презентују на Већу кроз ПП презентације, међутим примена кратко траје, као да после тих годину дана престаје, не прима се. Васпитачи

наставе да раде по старом, ономе што је сигурно, утабано. Угледне активности се најчешће организују, посебно у време самовредновања. Међутим чини ми се да је то само као приредба, васпитачи који посматрају као да траже насилне везе између посматраног и индикатора праћења. По сваку цену се тражи и приказује да нешто у активности постоји, а отворено је питање да ли стварно можемо речи да постоји. Раде се акциона истраживања, не посебно планирано, недовољно јасни резултати. (васпитач, 30 година радног стажа)

Приметно је да се хоризонтално учење врло често поистовећује са радом актива (чак се током интервјуа термин *хоризонтално учење* замењује термином *актив*) који организују реализацију угледних часова, активности. Са тим у вези, поједини искази показују да се недовољно пажње посвећује проблематизовању разумевања одређене педагошке ситуације из различитих перспектива, те учесници процеса често не придају иста значења разматраном проблему из праксе. Они препознају да у процесу хоризонталног учења уче *како се нешто ради*, размењују примере *добре праксе* (примере успешне праксе колега), али изостаје освешћивање питања *зашто се нешто ради*, зашто нешто раде на одређен начин.

Када узмемо у обзир исказе наставника и васпитача у вези са значењем појма хоризонталног учења (о чему смо говорили у претходном поглављу), уочљиво је да се у све три групе испитаника појављује одговор *размена знања и искуства између колега* (Слика 1). Међутим, у добијеним исказима који се односе на активности које предузимају током процеса хоризонталног учења, мали број њих подразумева *размену* (знања, искуства). Чини се да је током процеса већи фокус дат на *преношењу* знања и искуства (током реализације угледних активности/часова стечених током програма обуке и сл.). Наведено додатно отвара питања: Каква су имплицитна значења процеса учења од стране наставника и васпитача? У ком степену се та имплицитна значења процеса учења рефлектују у њиховом свакодневном раду са ученицима/децом?

Са претходно изнетим у вези, добијени искази указују да поједини наставници и васпитачи сматрају да, услед неустављања дијалога и

усаглашавања полазних концепата учесника процеса, долази до различитог разумевања значења разматраног проблема, посебно када је у питању излагање на састанцима стручних органа, тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања. Као илустрацију наводимо исказ:

Отворено је питање активности излагања на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања, то је интерпретација самог учесника. Постоје колеге које не разумеју идеју семинара, а преносе је. Ми не дискутујемо, не усаглашавамо се шта мислимо под којим појмом, како нешто разумемо и сл. (васпитач, 24 година радног стажа).

Мали број учесника истраживања (f=6) сматра да је једна од најважнијих активности у току овог процеса, дијалог са колегама у циљу анализе реализованих, посматраних активности (најчешће активности стручног усавршавања дефинисаних Правилником), са нагласком на размену ставова, увиде у различите перспективе учесника. Примери су дати у наставку:

Извођење огледног, угледног часа, то је оно што сам радила највише (...) и онда након часа анализа виђеног, која је уствари суштина хоризонталног учења. Ми се трудимо да посебно закажемо термин за анализу, јер је јако важна. Само је важно да то буде убрзо након реализованог часа, јер ако је након пет дана онда се губи нит. (наставник предметне наставе, 11 година радног стажа).

Извођење огледног, угледног часа на паралелно са том активношћу иде активност праћења кроз инструмент праћења – протокол. Протокол смо добили од Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. Протокол је конкретан, има мноштво индикатора који су мерљиви. Постоји део за коментаре, ту напишем у којој мери је нешто заступљено, шта сам тачно запазила. Те коментаре онда пренесем колеги који је реализовао час, заједно дискутујемо. То је фокус, размена, заједничко промишљање праксе. (наставник предметне наставе, 10 година радног стажа)

Па рецимо пример: разговарамо о огледном, угледном часу...значи ми да чујем и прокоментаришем са колегама како је неко реализовао час, са каквим проблемима се суочавао. Најкориснији део је дискусија са колегиницом након неког угледног часа, предлози, сугестије. То је суштина тог хоризонталног

учења, размена ставова, углова гледања. (наставник предметне наставе, 21 година радног стажа)

Најдрагоценије су дискусије, дијалог који водимо у току хоризонталног учења након неког видео снимка, презентације, неких фотографија које колегинице припреме за размену. На тим Стручним активима свако донесе неки свој лични део, презентацију, видео запис, неке фотографије и сл. које изабере и препозна да жели да подели са колегама на Активу. Постоји могућност да изаберу нешто што мисле да је јако добро или нешто што нису сигурни да ли добро раде, па им треба подршка, мишљење других колега. То су нам драгоцени моменти, јер смо сви заједно, водимо дијалог, размењујемо. (васпитач, 23 године радног стажа)

Добијени искази такође указују да постоје разлике у томе када се дијалог, као централна активност учесника процеса хоризонталног учења, успоставља. Један васпитач активности хоризонталног учења посматра кроз призму дијалога успостављеног током реализације заједничких активности са колегиницом:

Најчешће и најлакше учење је учење док радим са колегиницом неку активност са децом. Кроз васпитнообразовни процес ми размењујемо знања, умења, вештине...Колегиница децу подстиче да дају неке исказе у вези неке теме и ја онда учим. Али морате у процесу размене да се разумете са колегом, да имате исто теоријско полазиште, концепцију, схватање детета...Важно је да имате поверење у колегу, да сте блиски и отворени али да се професионално разумете. Најтеже је када се не препознајете са колегом, када неко у процесу одрађује посао. Одговорност је једнака, делимо је. Осим у случају где неко доминира у искуству и знању у конкретној ситуацији и задатку. (васпитач, 25 година радног стажа),

Поред наведеног, један наставник предметне наставе активности хоризонталног учења посматра кроз призму планирања и реализације часа (активности) у циљу међупредметне корелације.

Посебно важним издвајамо налаз који указује да наставници разредне наставе (f=2) и васпитачи (f=2), за разлику од наставника предметне наставе, у процесу

хоризонталног учења препознају активности (само)преиспитивања и усаглашавања полазних концепата учесника процеса:

Па ту се прво морамо усагласити око концепта, како схватамо дете, његове могућности, шта оно може. Како разумемо инклузију на пример. (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа)

Васпитачи треба да увиде сврху и смисао хоризонталног учења, шта добијају од тог процеса. Ми смо се бавили схватањем детета, концептом васпитања, читаву годину смо посветили томе, управо на хоризонталним разменама: како видиш дете, дај да видимо да се усагласимо негде, те важне ствари. Не видимо га исто, не видимо исто ви и ја ни начин како се развија проблем. Треба консултовати и литературу, разменити и то како разумете нешто из литературе. Ишчитати литературу, па о томе разменити унутар колектива, па видети, сагледати добро, шта, како ти мислиш, како радиш. И то је важно, ти можеш да мислиш добро, да разумеш добро концепт, литературу, али у пракси да сасвим друго примењујеш. Па дај да видимо како ћемо то да доведемо у равнотежу, оно што мислиш и оно што радиш. То је кључ. (васпитач, 29 година радног стажа)

Затим, један наставник разредне наставе наводи кључну активност (само)рефлексије и групне рефлексије током хоризонталног учења:

То је процес који укључује самоевалуацију и евалуацију, рефлексију и саморефлексију. У самом току процеса гледам, модификујем свој рад, прилагођавам потребама, проверавам, преиспитујем сама и са колегама. (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа)

Издвојили би један одговор који се по садржају разликује од других. Наиме, наставница разредне наставе, опажајући хоризонтално учење као *цикличан, непрекидан процес учења*, сматра да је немогуће издвојити активности које се унутар и након њега одвијају:

Нема ту краја у процесу хоризонталног учења. Ја не могу да кажем: „Е сада сам завршила са хоризонталним учењем, е сада ћу нешто“. То је процес који се непрекидно одвија и за који ја стално имам потребу. Не могу да кажем да је то процес који се завршава. (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа)

На овом месту препознајемо важним отварање питања корпуса значења термина хоризонтално учење у актуелној образовној пракси. DuFour (2004) упозорава да постоји опасност да се олаким коришћењем термина *хоризонтално учење* може изгубити свако његово значење. Аутор истиче да се често у пракси свако удруживање наставника као индивидуа са неким интересом зове *професионална заједница учења*, али да она то заправо није. Дакле, уколико се формира пар, тим (или група) наставника/васпитача са циљем да хоризонтално уче, не значи априори да ће рад тог тима (пара, групе) имати ефекте на професионални развој његових учесника и не гарантује промену у наставној пракси (Akerson at al., 2009). Вингир (Wenger, 2012) сугерише да искуство, знање које наставници стичу у процесу хоризонталног учења треба да буде флексибилно и персонализовано како би онај који учи могао да примени научено у датом контексту. Такође, неопходно је успостављање рефлексивног дијалога, као основе за групно грађење контекста, проверавање идеја, грађење заједничког значења, смисла и сврхе учења (Evans, 2004; James at all., 2007; Pavlović Breneselović, 2010; Krnjaja, 2016). Исказ учесника интервјуа најбоље илуструје наведене ставове:

Треба се фокусирати на квалитет, на суштину процеса учења, не на квантитет одржаних радионица, угледних активности, презентација, да би се добио потребан број бодова. Није све што се зове хоризонтално учење по Правилнику хоризонтално учење. Потребно је време и посвећеност хоризонталном учењу и истинској размени и дијалогу (васпитач, 21 година радног стажа).

Надаље, занимало нас је и мишљење наставника и васпитача о томе на шта је дијалог који се успоставља током хоризонталног учења највише усмерен, које теме препознају као доминантне. Учеснике истраживања смо замолили да са листе од 7 понуђених одговора у упитнику заокруже онај који осликава њихово мишљење или допишу свој одговор.

Табела 16: Мишљење наставника и васпитача о томе на шта је дијалог који се успоставља током хоризонталног учења највише усмерен

Теме, проблеми на које је дијалог усмерен	Фреквенција	Процент
Стратегије поучавања, методе и технике рада	150	45.5%
Рад и постигнућа ученика/деце	54	16.4%
Стручна литература	2	0.6%
Планирање развоја установе	24	7.3%
Сарадња са родитељима	4	1.2%
Рад са децом којој је потребна додатна подршка	88	26.7%
Праћење и вредновање постигнућа ученика/деце	7	2.1%
нешто друго	1	0.3%

У целини гледано, $\chi^2(7)=489.539$, $p=0.000$, највећи проценат учесника истраживања сматра да је дијалог наставника и васпитача који се успоставља током хоризонталног учења најчешће усмерен на *стратегије поучавања, методе и технике рада* (45,5%). На другом месту по заступљености је *рад са децом којој је потребна додатна подршка*, а на трећем рад и постигнућа ученика/деце. Стога можемо потврдити седму хипотезу истраживања да је дијалог наставника и васпитача који се успоставља током хоризонталног учења најчешће усмерен на *стратегије поучавања, методе и технике рада*. Слични налази добијени су и у раније спроведеним студијама (Gordon & Brobeck, 2010; MacBeath, 2012; Polovina i Komlenović, 2012; Džinović i sar., 2013; Korać, 2017a и др.).

Налаз можемо довести у везу и са налазима у вези са тиме да је извођење угледног/огледног часа, активности са анализом и дискусијом најзаступљенији облик стручног усавршавања који подразумева хоризонтално учење, те да се током овог облика стручног усавршавања заправо највећи фокус ставља на поменуте теме дијалога. Поред тога, обе теме су заправо доминантне теме контекста инклузије. Треба имати у виду да је инклузија једна од наизазовнијих системских промена са којом су се суочили запослени у образовању последњих десетак година (Korać, 2016a). Будући да промовише и нормативно обавезује да се васпитање и образовање за сву децу реализује у редовним образовним установама, она подразумева, између осталог, и развој и редефинисање постојећих професионалних компетенција

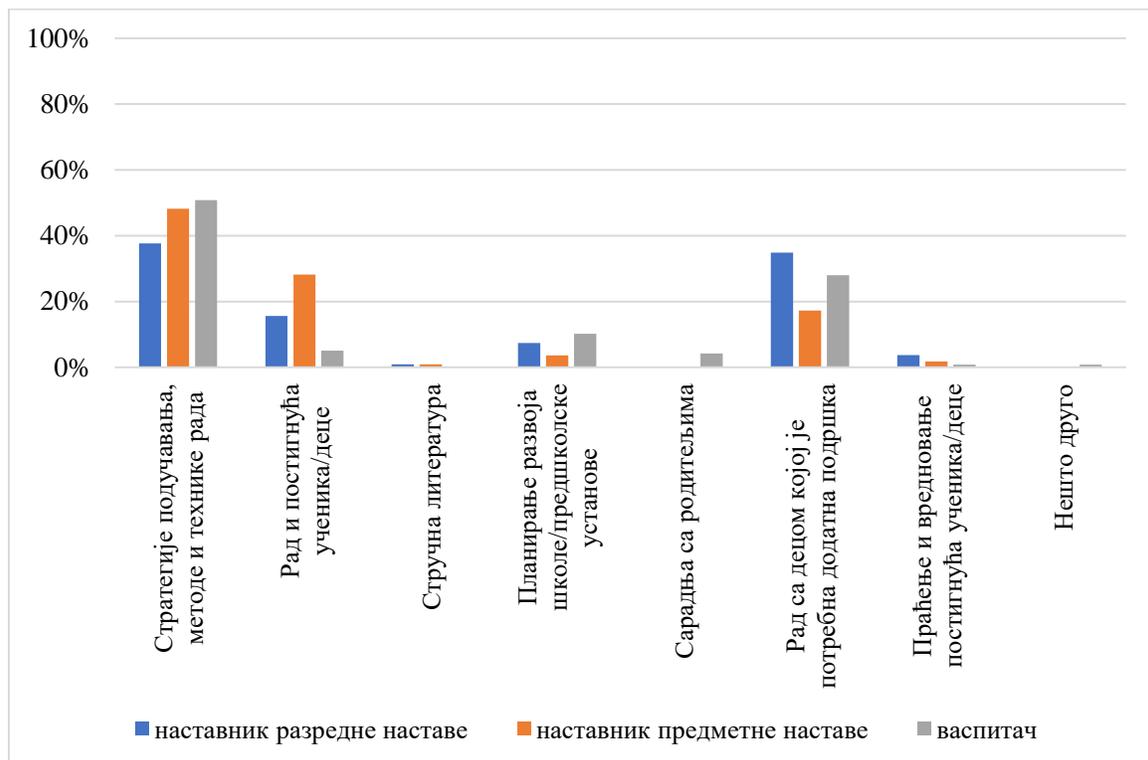
наставника и васпитача (Korać-Kosanović i Klemenović, 2018). Са тим у вези, важно је имати у виду да, до увођења инклузије у образовни систем, наставници и васпитачи нису имали прилике да се кроз своје иницијално образовање припремају за рад у инклузивној пракси (Klemenović i Marić Jurišin, 2011; Klemenović, Jurišin i Marković, 2013; Gašić Pavišić i Gutvajн, 2011, према: Korać, 2016a;). Тек последњих година високошколске институције које образују будуће васпитаче и наставнике су на различите начине имплементирале садржаје у вези са инклузивним образовањем у педгошке и психолошке групе предмета, кроз посебне наставне предмете, модуле или специјалистичке програме из ове области (Korać i sar., 2018). Међутим, налази бројних истраживања указују да садржаји који се односе на инклузивно образовање одвојени у засебне програме и модуле који су најчешће изборни, не омогућавају свим студентима да развију потребне компетенције (Ibid). Стога не чуди да наставници и васпитачи препознају важност ових тема за хоризонталну размену знања и искуства са колегама. Такође, инклузија представља изазов целокупне установе, који подразумева трансформацију, реструктурирање и промену школе/предшколске установе као система (Breneselović i Krnjaja, 2012 према: Korać, 2016a). Она подразумева процес преиспитивања уверења, ставова и „изградњу решења којима превазилазе парцијална сагледвања (...) изграђивање заједничког смисла (сврхе)“ кроз дијалог и „развијање узајамно зависног система дељења и одговорности“ (Pavlović Breneselović, 2012: 238) различитих учесника процеса. У прилог ставу дајемо исечак два исказа наставника разредне наставе:

Специфичност је када смо кретали у инклузивно образовање када су људи имали потребу да се и нађу и дођу на часове и да размењују и да питају. Онда смо радили као хоризонтално учење рецимо писање заједничких ИОПа за децу којој је потребна додатна подршка. То је све хоризонтално учење. То није само прописана обавеза, то је потреба. Мислим да је много више помогло наставницима него семинар један који су одслушали. Будући да за семинаре сви кажу да је то само неко привремено знање, теоријско знање, једнократна помоћ. Ово је нешто што људима може да помогне на дуже стазе. То је мењање ставова, не само знања, то су нови увиди кроз размену са колегама, то је промена на нивоу школе (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа).

Мислим да је хоризонтално учење много помогло у контексту инклузије. Ми учитељи смо много танки по том питању, немамо знања, нисмо дефектолози, а гурнути смо у ватру (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа).

Надаље, занимало нас је и да ли постоји повезаност између процене учесника истраживања на које теме дијалога је усмерено хоризонтално учење и њиховог радног места (Графикон 14).

Графикон 14: Мишљење наставника и васпитача о томе на шта је дијалог који се успоставља током хоризонталног учења највише усмерен - у односу на радно место



Налази указују да постоји повезаност мишења наставника и васпитача о томе на шта је дијалог који се успоставља током хоризонталног учења највише усмерен у односу на њихово радно место ($\chi^2(14)=45.676$, $p<0.05$). У оквиру теме *стратегије поучавања, методе и технике рада* најбројнији су васпитачи (50,8%), затим наставници предметне наставе (37,6%), потом наставници разредне наставе (37,6%).

Тема *рад са децом којој је потребна додатна подршка* је следећа по броју испитаника који је бирају, а најбројнији су наставници разредне наставе (34,9%), затим васпитачи (28%) и на крају наставници предметне наставе (17,3%). Трећа тема, по броју избора, је *рад и постигнућа ученика/деце*, у оквиру које су најбројнији наставници предметне наставе (28,2%), затим наставници разредне наставе (15,6%), а најмалобројнији су васпитачи (5,1%).

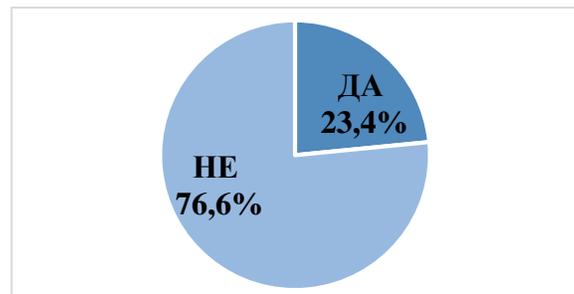
Статистички значајне разлике утврђене су и када је у питању радни стаж наставника и васпитача и њихове процене на које теме дијалога је усмерено хоризонтално учење ($\chi^2(21)=33.036$, $p<0.05$). Без обзира на дужину радног стажа наставници и васпитачи у највећем проценту бирају *стратегије поучавања, методе и технике рада* као тему за хоризонтално учење. У оквиру ове теме најбројнији су они са 3 до 10 (47,6%) и они са 11 до 20 година радног стажа (47,2%), између којих нема разлике, док су у нешто мањем броју они са најкраћим и најдужим стажом од 0 до 2 (40,9%). Тема *рад са децом којој је потребна додатна подршка* је следећа по броју испитаника који је бирају, а најбројнији су они са 11 до 20 година радног стажа (30,6%), затим они са 3 до 10 (27,2%), па они са 21 и више година (24%) и на крају они са 0 до 2 године радног стажа (18,2%). Трећа тема по броју избора је *рад и постигнућа ученика/деце* у оквиру које су испитаници свих категорија уједначени. У односу на пол учесника истраживања и ниво њиховог образовања и њихове процене на које теме дијалога је усмерено хоризонтално учење *Pirsonov hi kvadrat* није значајан ни за једну понуђену ставку. Наведено указује да делимично можемо потврдити осму хипотезу истраживања да перцепција наставника и васпитача у вези са тиме на шта је дијалог који се успоставља током хоризонталног учења најчешће усмерен, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Посебно важним препознајемо налазе у вези са коришћењем стручне литературе у процесу хоризонталне размене наставника/васпитача. Наиме, само 0,9% наставника разредне и предметне наставе сматра да је дијалог који се успоставља током хоризонталног учења усмерен на стручну литературу. Поред тога, ниједан испитаник васпитач то не препознаје. Поменуто сугерише да је неопходно да се код наставника и васпитача освести важност коришћења стручне литературе у

процесу хоризонталног учења, јер групна рефлексија и саморефлексија подразумева коришћење различитих извора који им могу помоћи у преиспитивању теоријских сазнања, грађењу личних теорија о сопственој пракси и промени деловања (Radulović, 2011). На овај начин учење не подразумева само свест о конкретном искуству из праксе, него „свест о остваривању праксе и односу теорије и праксе, и то тако што се лично искуство и теоријске претпоставке повезују на начин који је *делотворан* у контексту праксе“ (Крнјаја, 2016: 101) кроз размену са колегама и личним промишљањем.

Надаље, полазећи од става да постојање тимова који су задужени за организацију хоризонталног учења може у великој мери допринети његовој већој заступљености, као и побољшању квалитета самог процеса, а да законска легислатива²⁷ отвара простор за то, занимало нас је да ли у установи где су учесници истраживања запослени постоји Тим, актив за хоризонтално учење и/или Тим за остваривање угледних часова/активности.

Графикон 15: *Постојање Тима, актива за хоризонтално учење – перспектива наставника и васпитача*

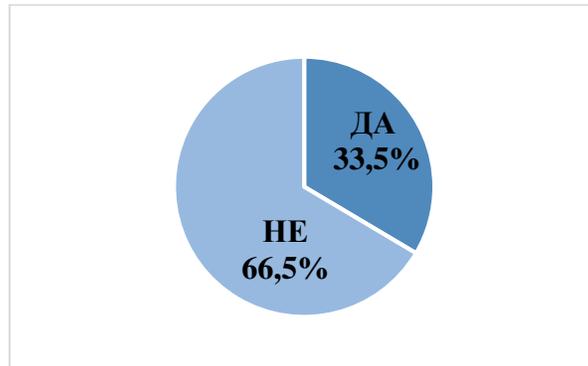


Узевши у обзир цео узорак (Графикон 15), много већи проценат учесника истраживања (76,6%) сматра да овакав тим, актив у установи не постоји. Постоји повезаност између процене да ли овај тим постоји унутар установе и радног места испитаника ($\chi^2(2)=20.113, p<0.05$). Међу онима који сматрају да постоји најбројнији

²⁷ Законом о основама система образовања и васпитања (члан 130.) установа је у обавези да формира Тим за професионални развој. Осим поменутог тима, установа може да формира и друге тимове, активе у складу са својим потребама.

су васпитачи (37,3%), затим наставници разредне наставе (21,2%) и у најмањем броју наставници предметне наставе (11,9%).

Графикон 16: Постојање Тима, актива за остваривање угледних часова/активности – перспектива наставника и васпитача



Када је у питању Тим за остваривање угледних часова/активности, узевши у обзир цео узорак (Графикон 16), и овде много већи проценат учесника истраживања (66,5%) сматра да овакав тим, актив у установи не постоји. Постоји повезаност између процене да ли овај тим постоји унутар установе и радног места испитаника ($\chi^2(2)=26.737$, $p<0.05$). Међу онима који сматрају да постоји, најбројнији су наставници предметне наставе (50,9%), затим наставници разредне наставе (32,1%) и у најмањем броју васпитачи (18,6%). Дакле, овај тим се чешће формира у школама него у предшколским установама.

Полазећи од става да стручно усавршавање наставника и васпитача има за циљ стицање нових и развијање постојећих компетенција важних за унапређивање образовноваспитног рада (*Službeni glasnik, br. 48/2018, član 2*), те да подразумева наставника/васпитача као агенса промене, активног учесника који преиспитује личне имлицитне теорије и уверења, промишља, истражује и мења праксу у циљу њеног унапређења (Day, 1999; Stanković i Pavlović, 2010; Kosanović et al, 2011; Džinović i Đerić, 2012; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a; Džinović i sar., 2013), занимало нас је њихово мишљење у вези са активностима које предузимају након процеса хоризонталног учења. Имајући у виду специфичност истраживачког проблема определили смо се да га истражимо крећући се у оквирима квалитативне

истраживачке парадигме. Очекивали смо да, кроз флексибилност у садржају, форми и редоследу питања, у полуструктуисаном интервјуу добијемо разноврсне исказе учесника истраживања. Међутим, на ово истраживачко питање, за разлику од осталих, добили смо у највећем броју једноличне одговоре. Поред тога, приметно је да поједини учесници истраживања, и поред флексибилности у постављању додатних питања, нису до краја дали одговор у вези са истраживаним проблемом (f=5). Један од могућих разлога јесте недовољна освешћеност специфичности процеса хоризонталног учења од стране учесника истраживања, посебно сегмента који се односи на дијалог у циљу размене и (само)преиспитивања и усаглашавања полазних концепата учесника процеса, грађења заједничког значења одређеног проблема. Највећи број одговора (f=16) сугерише да се активности које се предузимају након процеса хоризонталног учења своде на *испробавање* посматраних угледних активности/часова колеге, *испробавање оног што је препознато да може да се примени у пракси*:

И онда након тих активности, које подразумевају хоризонтално учење ми се трудимо да то што смо видели применимо у својој пракси. (наставник предметне наставе, 11 година радног стажа)

У појединим исказима учесника истраживања стављен је нагласак на значај примене *посматраног, научног*:

Када негде нешто научиш то треба да примениш – то важи и за хоризонтално учење. Дођу код нас у школу, виде час, кажу: „Јао што је то лепо, што сте ви то супер урадили, али ми то не можемо у нашој школи“. И оду у школу и никада не примене оно што су видели и што им се допало.

Е то је битно, све што видиш, чујеш негде, добијеш неку идеју, допадне ти се, мораш да пробаш, да провучеш негде кроз наставу. Лакше ми ако видим колегу како ради па још и питам за неке додатне савете. Па онда одмах применим. Применити оно што си научио је основно. То је мој професионални развој и зато сам стигла докле сам стигла. Јер све што сам прошла за 30 година радног стажа, сви смо прошли, небројене обуке, хтели не хтели, имали смо и прилике и обавезе и прошли смо их и неки само оду на семинар, оду тамо два дана и врате се у школу и наставе да раде као што су радили. Ту је велика разлика. (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа)

Један број наставника и васпитача (f=3) сматра да хоризонтално учење отвара простор за (само)увиде, самоевалуацију личних компетенција и компетентности:

Примењујем оно што знам, али увек приметим да ми нешто недостаје у том неком пре свега педагошком пољу. Из сваке хоризонталне размене са колегама увек препознам да нешто ново морам да научим. (наставник предметне наставе, 11 година радног стажа)

Такође, наставници учесници SHARE пројекта (f=3) наглашавају да су након активности хоризонталног учења, организованих у оквиру Пројекта, наставили сарадњу са колегама из других школа у улози спољашњег сарадника (именованог од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја). Активности које наводе у оквиру сарадње односе се на реализацију угледних часова, дискусије и форуме, али и неформалне посете у оквиру различитих школских свечаности и активности:

Наставак сарадње између школа након Пројекта, кроз послове спољнег сарадника. (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа)

Па ми смо се повезивали са другим школама у оквиру SHARE пројекта и када се тај пројекат званично завршио, неколико нас из моје школе и неколико колега из других школа, учесница пројекта, су одабрани као неки спољни сарадници и који настављају тај посао да раде. (...) Током пројекта били смо Тим за спровођење SHARE пројекта, након тога неколико нас из тог тима је добио могућност да буду спољни сарадници. (...) Ми смо као сарадници имали обавезу да организујемо стручне посете другим школама, да позовемо колеге из других школа да дођу код нас у посету. Да организујемо колеге из наше школе да отворимо дискусију шта то можемо да понудимо, шта је то што радимо добро, које угледне активности можемо да прикажемо. Да размотримо шта је слаба страна школа које нам долазе у посету, па да у односу на то планирамо активности размене. Да видимо шта те школе раде добро, а ми не радимо, шта можемо да научимо. И негде идемо на такво повезивање, не оно да се повезу школе које су врх и које не раде добро, него које имају сличан контекст, да буде размена искуства. Фину сарадњу смо остварили са школим из Сусека. Са њима и неку неформалну сарадњу имамо, идемо једни другима на приредбе, свечаности, све оно што је важно у животу и раду школа. (наставник предметне наставе, 11 година радног стажа)

Иако не у великом броју ($f=2$) постоје наставници и васпитачи који су на ово питање одговорали да, по њиховом мишљењу, у установи не постоји *право хоризонтално учење, да се све одрађује, те нема ни активности које се након њега дешавају:*

Постоји Правилник о стручном усавршавању по којем су наставници у обавези да реализују часове, али тога нема у мојој школи. То се ништа не бодује, нема стручног усавршавања, на то се није гледало ни када је била екстерна евалуација рада школе, ни када се гледа технолошки вишак. Ја сама скупљам у свој потрфолио своју документацију. Имам своју неку педагошку свеску, бележим где сам била, шта сам радила. Ето то ми је све добро дошло када сам имала проблем везан за насиље. Да нисам тако водила евиденцију, нико ми не би веровао. Није добра сарадња у школи. Мислим да све то зависи од међуљудских односа. Нешто се код нас тако издешавало, имали смо реизбор директора. Ми смо од оних школа које не функционишу. Нисмо ми једини. (наставник предметне наставе, 29 година радног стажа)

Ми не идемо код колега на угледну активност, само на нивоу предшколске установе презентујемо нешто што смо прошли на семинару, кроз PowerPoint презентације. То је онако да се одради. Од угледних активности се васпитачи заправо највише јеже. Васпитачи су несигурни у своје компетенције и зато имају отпор према угледним активностима, активностима где их неко посматра и вреднује. Осетљиви су на критику. Све то доживавају као контролу. Проблем је и у начину давања повратне информације, неки не би ни рекли колеги заиста шта мисле о активности коју су посматрали. Васпитачи су навикли да им то све раде стручни сарадници, саставе протокол посматрања, посматрају активност и кажу им како је урађено, на шта треба да обрате пажњу. (васпитач, 21 година радног стажа)

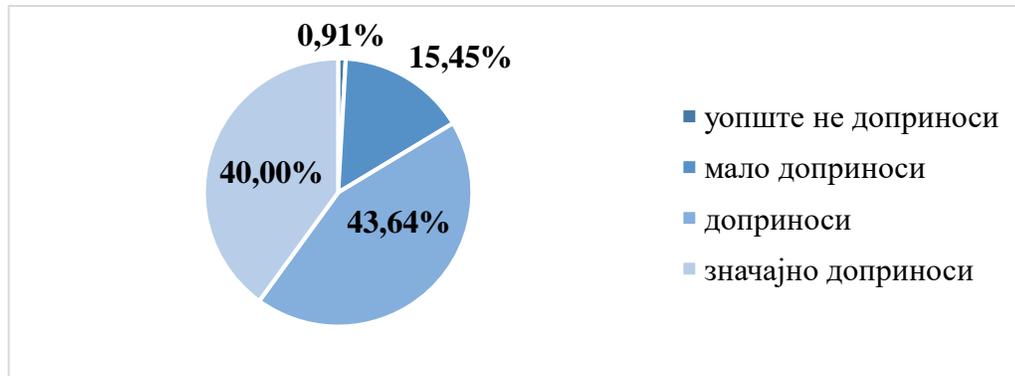
Претходно наведени искази указују да постоји потреба за додатним освешћивањем корпуса активности током хоризонталног учења од стране учесника процеса, од успостављања дијалога у циљу (само)преиспитивања и усаглашавања полазних концепата учесника процеса, грађења заједничког значења одређеног проблема, преко планирања и низа других активности, у зависности од облика стручног усавршавања (у нашем истраживачком оквиру).

7.4. Допринос хоризонталног учења – кроз призму професионалног развоја наставника и васпитача

Способност наставника и васпитача да сагледају добити хоризонталног учења представља мотивациони фактор за њихово даље укључивање у овакав процес учења, што им уједно обезбеђује континуитет у професионалном развоју. У светлу реченог, у упитнику смо дефинисали четири питања затвореног типа усмерена на испитивање како наставници и васпитачи процењују допринос хоризонталног учења.

На четворостепеној скали, учесници истраживања су процењивали допринос хоризонталног учења унапређивању њиховог професионалног развоја (Графикон 17).

Графикон 17: Мишљење наставника и васпитача у вези са доприносом хоризонталног учења унапређивању њиховог професионалног развоја

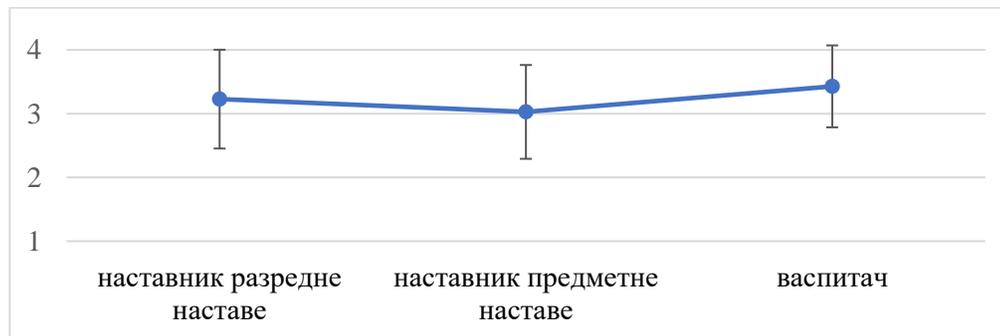


Налази показују да не можемо потврдити једанаесту хипотезу истраживања да наставници и васпитачи препознају да хоризонтално учење даје значајан допринос унапређивању њиховог професионалног развоја. Наиме, налази приказани у Графикону 17 показују да највећи број наставника и васпитача (43,64%) процењује да хоризонтално учење доприноси њиховом професионалном развоју, а 40% њих да оно значајно доприноси. Има и оних наставника и васпитача који допринос

процењују као мали (15,45%) али и оних који сматрају да оно уопште не доприноси (0,91%).

Налазе процене доприноса хоризонталног учења можемо повезати са добијеним налазима у вези са тиме како наставници и васпитачи опажају актуелну праксу хоризонталног учења унутар и између школа/предшколских установа. Наиме, налази указују да су њихове искуствене стварности у вези са хоризонталним учењем унутар институционалног образовног контекста различите, те да се крећу од формално организоване активности прописаних законском легислативом које се реализују зарад *прикупљања неопходних бодова* стручног усавршавања у оквиру којих очекују да добију *готова знања, примере добре, опробане праксе*, затим, неформалне (спонтане) размене знања и искуства са колегама, до *комплексног процеса размене и грађења (суконструкције) знања, грађење односа* између колега, учесника процеса учења. Поред тога, треба имати у виду и да лична очекивања имају значајне импликације на препознавање доприноса активности професионалног развоја наставника (Driel et al., 2001; Gregory, 2010).

Графикон 18: Мишљење наставника и васпитача у вези са доприносом хоризонталног учења унапређивању њиховог професионалног развоја – у односу на радно место



Налази једнофакторске анализе варијансе ($F(2,327)=8.506$, $p<0.01$), указују на то да постоје значајне разлике када је у питању процена доприноса хоризонталног учења личном професионалном развоју када узмемо у обзир радна места учесника истраживања. LSD post hoc test показује да се процене за све три групе испитаника разликују. Највећи допринос хоризонталног учења процењују васпитачи ($AS=3.43$,

SD=.642), на другом месту су наставници разредне наставе (AS=3.23, SD=.774), а најмањи допринос процењују наставници предметне наставе (AS=3.03, SD=.735).

Склони смо да добијене налазе тумачимо, кроз призму иницијалног образовања наставника и васпитача. Наиме, како смо у теоријском делу рада детаљније писали, иницијално образовање предметних наставника је веома разнолико, будући да га стичу на различитим факултетима²⁸ где су имали недовољно прилика за стицање компетенција и сензитивизацију за хоризонтално учење, као и да су мање професионално предани (уколико избор професије није унутрашња потреба у виду љубави према послу, већ једина могућност запослења). Не треба изгубити из вида да професионални идентитет наставника и васпитача, као део њиховог целокупног идентитета, започиње свој развој управо током њихових иницијалних студија. Налази бројних истраживања указују да иницијално образовање у великој мери утиче на ставове наставника према хоризонталном учењу и тимском раду (Kapp, 2009). Поред тога налази бројних истраживања (Liston & Zeichner, 1991; Bruner, 2000; Goodson & Sikes, 2001, према: Vujisić Živković, 2004; Radulović & Rajović, 2007 и др.) указују да искуства раног школовања

„стварају сочива која селективно пропуштају „светлост науке“ будући наставници о овим идејама суде пропуштајући кроз ова сочива идеје које се не уклапају у постојећи систем знања и искуства често се потпуно занемарују“ (Vujisić Živković, 2004: 43).

Наведено сугерише да иницијално образовање утиче на препознавање добити, степен отворености и спремности наставника и васпитача за хоризонтално учење, за критичко преиспитивање сопствених имплицитних педагогија, истраживачки и (само)евалуативни став (Radulović, 2011).

Надаље, занимало нас је и да ли постоје статистички значајне разлике када је у питању мишљење наставника и васпитача у вези са доприносом хоризонталног

²⁸ Пре ступања на снагу Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године (*Službeni glasnik RS*, бр. 72/09) педагошка припрема предметних наставника за рад у настави није била регулисана законском и подзаконском легислативом као обавезна, те се дешавало да студенти, будући наставници, током студија немају ни један предмет из области педагогије, психологије и методике наставе, о чему смо детаљније писали у теоријском делу рада.

учења унапређивању њиховог професионалног развоја у односу на њихов ниво образовања, пол и године радног стажа.

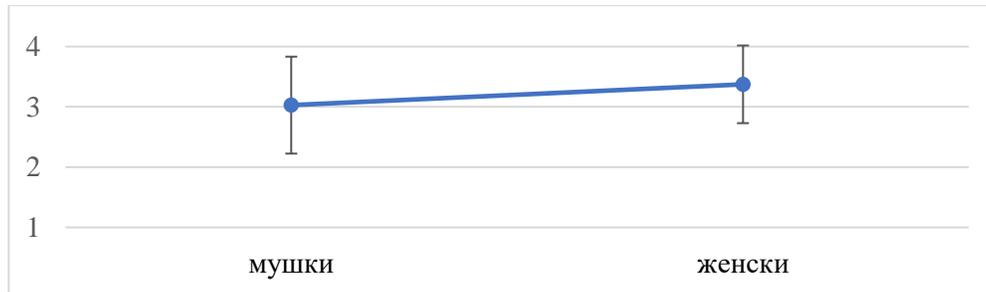
Табела 17: Мишљење наставника и васпитача у вези са доприносом хоризонталног учења унапређивању њиховог професионалног развоја – у односу на ниво образовања

Ниво образовања	AS	SD
основне студије у трајању од 2 године (виша школа)	3.58	.545
основне студије у трајању од 3 године (висока школа)	3.36	.751
основне студије у трајању од 4 године (факултет)	3.16	.751
мастер студије	3.26	.713
специјализација	3.26	.619

Налази једнофакторске анализе варијансе ($F(4, 325)=3.423, p<0.01$) указују на то да постоје значајне разлике између испитаника различитог нивоа образовања када је у питању њихова процена доприноса хоризонталног учења личном професионалном развоју. LSD post hoc test показује да највећи допринос хоризонталног учења процењују испитаници који имају завршену вишу и високу школу, на другом месту су они са специјализацијом и мастером, а најмањи допринос процењују они са факултетом. Добијене налазе можемо довести у везу са налазима једнофакторске анализе варијансе који указују да највећи допринос хоризонталног учења процењују васпитачи, затим, наставници разредне наставе и предметне наставе, узимајући у обзир њихово иницијално образовање. Наиме, иницијално образовање²⁹, у складу са законском легислативом, наставници предметне и разредне наставе стичу на различитим факултетима, док васпитачи стичу на високим струковним школама у трајању од три године. Васпитачи са дужим радним стажом (преко 15 година) своје иницијално образовање су стицали на вишим педагошким академијама у трајању од две године (организација иницијалних студија пре примене Болоњске декларације).

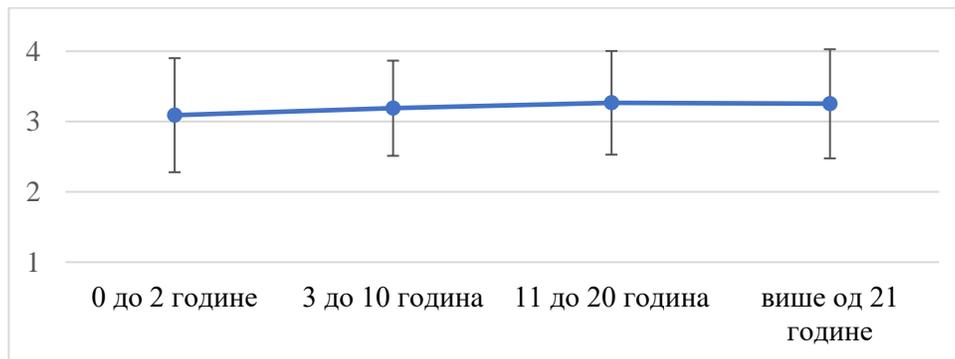
²⁹ О иницијалном образовању наставника и васпитача детаљније смо писали у Теоријском делу рада.

Графикон 19: Мишљење наставника и васпитача у вези са доприносом хоризонталног учења унапређивању њиховог професионалног развоја – у односу на пол



Такође, налази једнофакторске анализе варијансе ($F(1,328)=18.704$, $p<0.01$), указују на то да постоје значајне разлике између мушкараца и жена када је у питању процена доприноса хоризонталног учења личном професионалном развоју. Наиме, учеснице истраживања женског пола сматрају овај допринос већим ($AS=3.37$, $SD=.644$) у односу на учеснике мушког пола ($AS=3.09$, $SD=.804$).

Графикон 20: Мишљење наставника и васпитача у вези са доприносом хоризонталног учења унапређивању њиховог професионалног развоја – у односу на дужину радног стажа

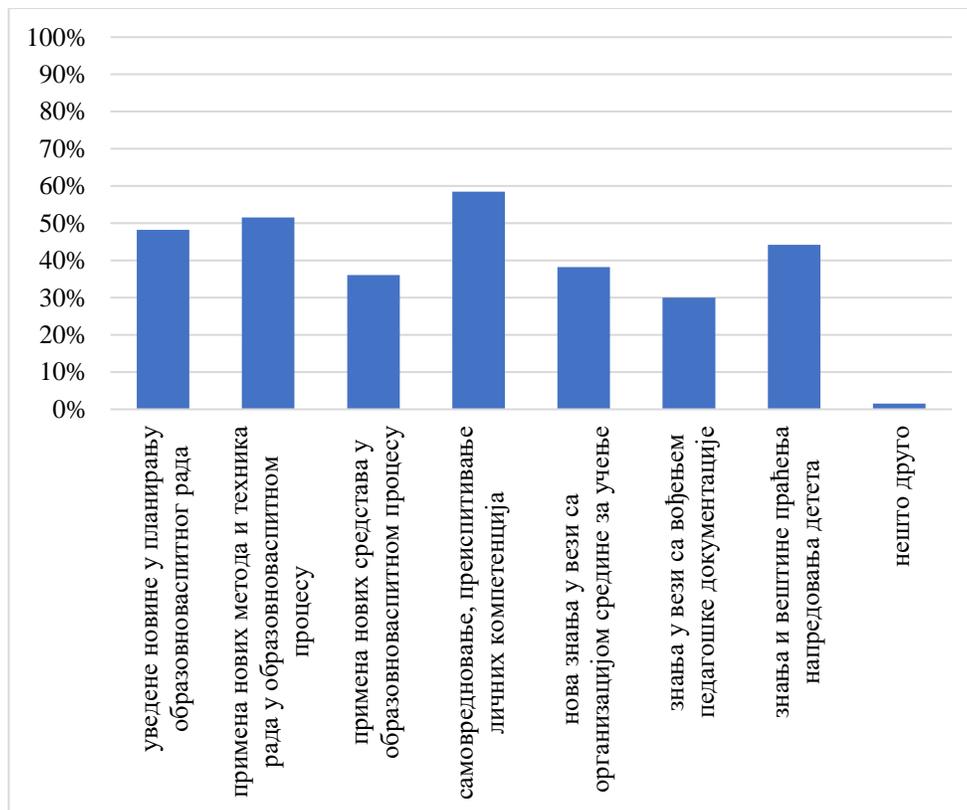


Налази једнофакторске анализе варијансе ($F(3, 326)=0.476$, $p>0.05$) указују на то да не постоје значајне разлике између учесника истраживања са различитом дужином радног стажа, када је у питању процена доприноса хоризонталног учења личном професионалном развоју. Све наведено указује да делимично можемо потврдити дванаесту хипотезу истраживања да перцепција наставника и васпитача у

вези са проценом доприноса унапређивању њиховог професионалног развоја не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Надаље, занимало нас је и које промене у професионалном раду наставници и васпитачи препознају као резултат хоризонталног учења (Графикон 21).

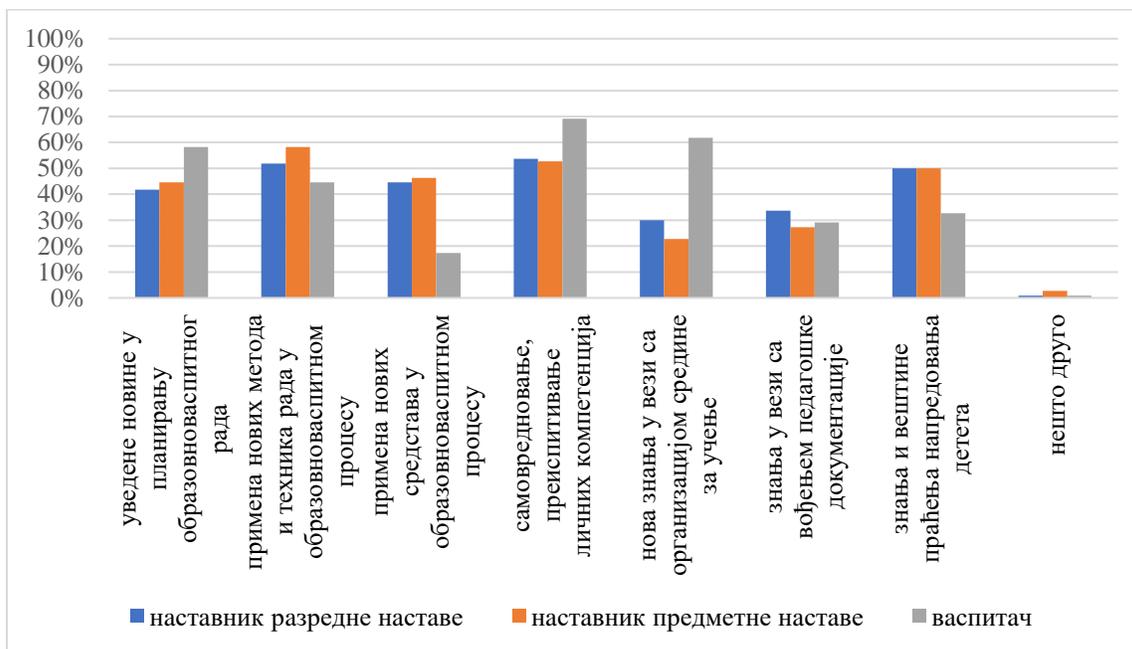
Графикон 21: Мишљење наставника и васпитача у вези са променама у професионалном раду које препознају као резултат хоризонталног учења



Приказани налази указују да су три најдоминатније промене на професионалном плану које наставници и васпитачи препознају као резултат процеса хоризонталног учења: самовредновање, преиспитивање личних компетенција (58,5%), затим, примена нових метода и техника рада у образовноваспитном процесу (51,5%) и увођење новина у планирању образовноваспитног процеса (48,2%). Поред тога, они препознају да су стекли знања

и вештине праћења напредовања детета/ученика, примену нових средстава у образовноваспитном процесу и знања у вези са вођењем педагошке документације. Мањи број њих (1,5%) је изабрао опцију *нешто друго* наводећи да као резултат процеса хоризонталног учења препознаје: тимски рад са колегама, објективније оцењивање, нове професионалне компетенције, бољу комуникацију, дубље разумевање школских проблема и већу креативност у раду. Налази бројних других истраживања указују хоризонтално учење наставника и васпитача даје дугорочне промене у пракси (Akerson at al., 2009), доприноси критичкој рефлексiji и сагледавању праксе из различитих перспектива (Korać, 2017a; Krnjaja, 2016), стицању и развијању постојечих професионалних компетенција (Barth, 1990; Mc Laughlin, 1993; Hord, 1997; Bolam at al., 2005), повећању задовољства послом (DuFour, 2004; Hord, 2004; Petrović i sar., 2015) и јачању професионалног идентитета (Vangrieken at al., 2017). Налази истраживања Беара (2009) указују да наставници препознају да хоризонтално учење, осим што доприноси лакшем налажењу одговора на специфичне проблеме на које наилазе током образовноваспитног процеса, доприноси и личној сатисфакцији и мотивацији за даљи професионални развој. Поред наведеног, налази појединих истраживања указују да је постигнуће ученика веће уколико су унутар школе развијене професионалне заједнице учења наставника (Hord, 2004; Vescio et al. 2007; Vangrieken at al., 2017). Аутори објашњавају да је разлог томе што наставници кроз хоризонталну размену стичу јасније увиде у то како ученици размишљају, као и знања о различитим стратегијама учења, вредновањем ученичког постигнућа и дисциплини унутар одељења (Stoll at al., 2006).

Графикон 22: Мишљење наставника и васпитача у вези са променама у професионалном раду које препознају као резултат хоризонталног учења – у односу на радно место



Налази истраживања приказани у Графикону 22 указују да постоје статистички значајне разлике у односу на радно место учесника истраживања и промена на професионалном плану које препознају као резултат хоризонталног учења³⁰. Када је у питању промена *увођење новина у планирању образовноваспитног рада*, најчешће је препознају васпитачи, а најређе наставници разредне наставе ($\chi^2(2)=6.773$, $p<0.05$). Промену *примена нових метода и техника рада у образовноваспитном процесу* најчешће препознају наставници предметне наставе, а најређе васпитачи ($\chi^2(2)=6.101$, $p<0.05$). Промену *примена нових средстава у образовноваспитном процесу*, најчешће препознају наставници разредне и предметне наставе, а најређе васпитачи ($\chi^2(2)=25.339$, $p<0.05$), с тим да много већи проценат испитаника, гледано укупно, не препознаје ову промену. Промену *самовредновање, преиспитивање личних компетенција*, најчешће препознају

³⁰ Налази истраживања у вези са мишљењем наставника и васпитача о променама у професионалном раду које препознају као резултат хоризонталног учења у односу на пол, иницијално образовање и године радног стажа детаљно су представљени у Прилозима.

васпитачи, док је проценат наставника разредне и предметне наставе значајно мањи ($\chi^2(2)=7.663$, $p<0.05$). Када су у питању *нова знања у вези са организацијом средине за учење* ($\chi^2(2)=40.287$, $p<0.05$), најчешће препознају као промену васпитачи, а најређе наставници предметне наставе, мада много већи проценат испитаника, укупно гледано, не препознаје ову промену. *Промена знања и вештине праћења напредовања детета* најчешће препознају наставници разредне и предметне наставе, а најређе васпитачи ($\chi^2(2)=8.864$, $p<0.05$). Изузетак чине *знања у вези са вођењем педагошке документације*, код којих није утврђена статистички значајна разлика у односу на радно место учесника истраживања ($\chi^2(2)=1.126$, $p>0.05$). У једнаком, малом проценту, наставници разредне, наставници предметне наставе и васпитачи препознају ову промену на професионалном плану, а да је резултат хоризонталног учења.

Када узмемо у обзир мишљење васпитача у вези са променама у професионалном раду, посебно промене *нова знања у вези са организацијом средине за учење*, која се издваја као доминантна и значајно израженија у односу на наставнике, склони смо да добијене налазе тумачимо као специфичност контекста рада предшколске установе. Наиме, у односу на просторну организацију школских учионица, простори у којима се реализује васпитнообразовни рад унутар предшколске установе, су флексибилнији, са већом могућношћу (ре)организације. На овај начин васпитачи имају више простора за проблематизовање, преиспитивање и уношење промена у средину за учење. Поред тога, један број васпитача, учесника истраживања, је учествовао у обукама организованим кроз пројекат *Успостављање Мреже практичара за подршку предшколском васпитању и образовању* те су стога сензитивнији за препознавање значаја (ре)организације средине за учење³¹. Наиме, у оквиру овог пројекта³², у којем смо и сами учествовали, реализовани су програми

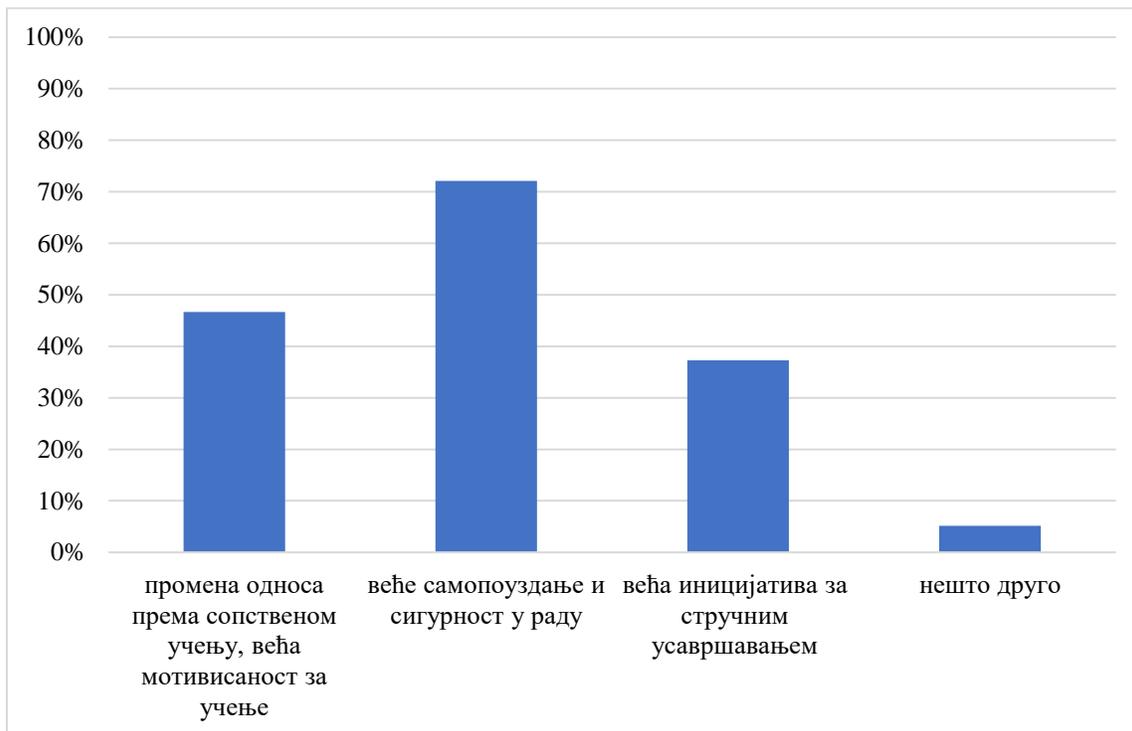
³¹ Наведено, између осталог, иде у прилог и ставу да програми обука и учешће у пројектима образовноваспитног карактера могу допринети сензитивизацији учесника за одређене проблеме и промене у пракси.

³² Пројекат се реализује у организацији Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС, Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, Завода за унапређивање квалитета образовања и васпитања, Канцеларије УНИЦЕФ-а за Србију и Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

обука који су подразумевали оснаживање учесника за примену нових *Основа програма предшколског васпитања и образовања Године узлета* (2019). Нове основе програма, у складу са савременом концепцијом предшколског васпитања и образовања, између осталог наглашавају да средина за учење „као други васпитач“ представља важну структуралну димензију квалитета рада предшколске установе, обликујући на директан и/или индиректан начин положај детета и васпитача, улоге и активности које они преузимају, а тиме и односе које успостављају (Pavlović Breneselović, 2012). Са тим у вези, (ре)организација простора, средине за учење, јесте важан корак у започињу промена. Она је стога повод за дискусију, преиспитивање вредности и уверења (личних и колективних), лична и колективна преиспитивања актуелне праксе.

Полазећи од става да је професионални развој целоживотни процес који укључује, између осталог, и лични развој индивидуе кроз планиране активности и различита искуства спонтаног учења које доприносе квалитету образовноваспитног процеса (Day, 1999), занимало нас је и које промене на личном плану наставници и васпитачи препознају као резултат хоризонталног учења.

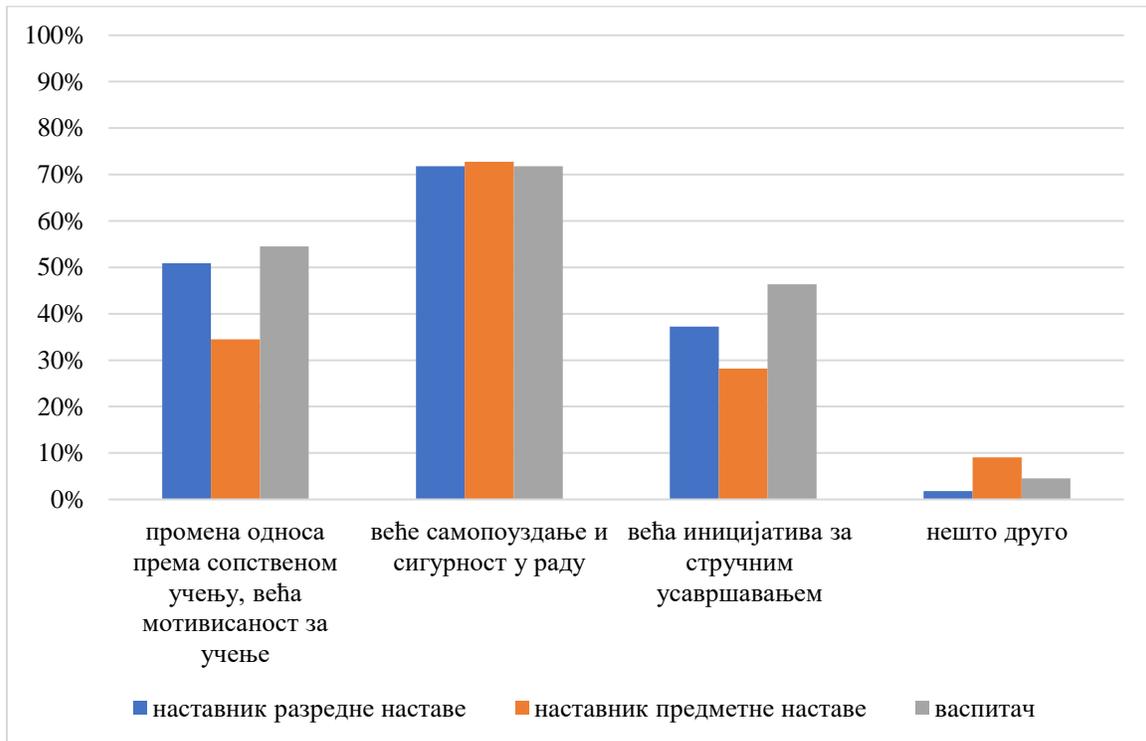
Графикон 23: Мишљење наставника и васпитача у вези са променама на личном плану које препознају као резултат хоризонталног учења



Налази приказани у Графикону 23 указују да већина учесника истраживања (72,1%) на личном плану препознаје да је кроз процес хоризонталног учења стекло веће самопоуздање и сигурност у раду, затим 46,7% њих да је променило однос према сопственом учењу, да је више мотивисано за учење, и 37,3% да препознаје личну већу иницијативу за стручним усавршавањем. Један мањи број њих (5,2%) је изабрао опцију *нешто друго* наводећи да је кроз процес хоризонталног учења променио ставове у вези са инклузијом, оснажио се за уношење промена у раду (уклонио првобитне постојеће страхове, сумње и питања у вези са одређеним сегментима рада, *јер имате прилику да видите примену нечег новог и размените са колегама које имају искуство са применом тога*), стекао увид о сопственој пракси и увидео важност саморефлексије (*преиспитати себе, шта је добро, а шта могу да унапредим, рефлексија сопствене праксе, критички пријатељ сама себи*). Налази бројних других истраживања такође указују да наставници/васпитачи препознају да кроз хоризонтално учење јачају лично самопоуздање (Кораћ, 2018а), одговорност (Anning et al., 2006; Buysse et al., 2003, према: Крнјаја, 2016) али и промену односа

према сопственом учењу, односно већу мотивисаност за истраживања праксе (Simoncini,-Lasen & Rocco, 2014) и даљим професионалним развојем (Vescio et al. 2007; Vangrieken at al., 2017).

Графикон 24: Мишљење наставника и васпитача у вези са променама на личном плану које препознају као резултат хоризонталног учења – у односу на радно место



Налази истраживања приказани у Графикону 24 указују да постоје статистички значајне разлике у односу на радно место учесника истраживања и промена на личном плану које препознају као резултат хоризонталног учења³³. Промену *однос према сопственом учењу, већа мотивисаност за учење* најчешће препознају васпитачи, а најређе наставници разредне наставе ($\chi^2(2)=10.032, p<0.05$). Промену *већа иницијатива за стручним усавршавањем* најчешће препознају

³³ Налази истраживања у вези са мишењем наставника и васпитача о променама на личном плану које препознају као резултат хоризонталног учења у односу на пол, иницијално образовање и године радног стажа детаљно су представљени у Прилозима.

наставници предметне наставе, а најмање васпитачи ($\chi^2(2)=7.777$, $p<0.05$). Постоји повезаност радног места учесника истраживања и промене на личном плану која није наведена у упитнику ($\chi^2(2)=10.032$, $p<0.05$). За ову опцију се у највећем проценту одлучују наставници предметне наставе, а најмање наставници разредне наставе. Једина промена код које није утврђена статистички значајна разлика у односу на радно место учесника истраживања ($\chi^2(2)=0.030$, $p>0.05$) је веће *самопоуздање и сигурност у раду*, али треба приметити да, гледано укупно, веома велики проценат њих (преко 70%) примећује ову промену.

Интервјуи са наставницима и васпитачима дали су дубљи увид у разматрани проблем. У наставку рада табеларно смо представили прикупљене податке добијене кроз интервју, обједињено за све три групе учесника истраживања (Табела 18).

Табела 18: Добити од хоризонталног учења - мишљење наставника и васпитача

Категорија: Добит од хоризонталног учења					
Тема	Укупан узорак f	Укупан узорак %	НПН	НРН	В
Развијање постојећих и стицање нових компетенција	15	50	6	5	4
Јачање самопоуздања	10	30	4	3	3
Прилика за учење од колега из других установа	8	26.64	2	3	3
Подстицај за професионални развој	6	19.98	3	1	2
Сарадња унутар колектива, развој установе као <i>заједнице учења</i>	5	19.98	2	2	1
Мотивисаност колектива за промене	3	10	1	1	1
Дугорочне промене у пракси	3	10	1	1	1

Прикупљање потребних бодова стручног усавршавања	3	10	1	1	1
Прилика за (само)вредновање, (само)рефлексију	3	10	1	1	1

Легенда: НПН – наставници предметне наставе; НРН – наставници разредне наставе; В - васпитачи

Приказани одговори указују да наставници и васпитачи препознају разноврсне добити од хоризонталног учења, како на личном, професионалном, тако и на нивоу установе. Осим једне, категорије одговора се преклапају код све три групе учесника истраживања. Наиме, наставници, за разлику од васпитача, не препознају хоризонтално учење као *прилику за повећање личног задовољства послом, расположење, опуштенији рад.*

Најдоминантнија добит препозната од стране наставника и васпитача је развијање постојећих и стицање нових компетенција (f=15). Они наводе да су кроз размену са колегама стекли знања и вештине у вези са методама и техникама рада, посебно у контексту инклузивне праксе (што потврђује наша ранија тумачења налаза истраживања у вези са најчешћим темама хоризонталне размене). Наведени исказ илуструје приказане налазе:

Мислим да је много помогло у контексту инклузије. Ми учитељи смо много танки по том питању, немамо знања, нисмо дефектолози, а гурнути смо у ватру. Ми ту тражимо подршку. Не толико са надареном децом већ са децом којој је потребна додатна подршка. Углавном су ме колеге питале како решавам одређене проблеме, и како њему дајем посебне задатке и сл. (наставник разредне наставе, 11 година радног стажа)

Поред наведеног, у истом контексту, хоризонтално учење је препознато и као прилика да се окупе и размене мишљења и искуства са колегама из друге установе. Наведени искази илуструју приказане налазе:

Јако ми је значајно за лични професионални развој, посебно студијске посете другим школама. Мени је јако занимљиво да ја видим и да научим нешто што друге колеге из других школа раде, да разговарамо, дискутујемо, увек се ту

може нешто научити. (наставник предметне наставе, 11 година радног стажа)

Пружа ми могућост да разменим са колегама, не само у школи, већ из других школа и школа у иностранству. (наставник разредне наставе, 20 година радног стажа)

Међутим, приметно је да у својим исказима наставници и васпитачи најчешће помињу хоризонтално учење као прилику за размену готових знања, вештина, а не прилику за креирање новина у васпитнообразовној пракси. Дакле, допринос хоризонталног учења се најчешће види у примени *онога што се чуло од колеге* који је учествовао у неком програму стручног усавршавања, пројекту и др., испробавању у сопственој пракси појединих техника рада са ученицима/децом које су се код колеге показале као делотворне и сл.

Надаље, наставници и васпитачи наводе да им хоризонтално учење јача самопоздање и даје додатну сигурност у раду. Поменути налаз добијен је и у другим истраживањима колаборативног учења унутар колектива (Džinović, 2014; Đević, 2009; Stoll et al. 2006, према: Кораћ, 2018).

Када видиш да је нешто могуће у пракси, а ти ниси био сигуран. Даје самопоуздање. Пружа сигурност. Оснажујеш се и лично. (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа)

Самопоуздање. Што је други бољи од мене? Могу и ја нешто оригинално да смислим. (наставник разредне наставе, 11 година радног стажа)

Схватила сам да нисам сама, да немам само ја проблеме. То ме је оснажило. (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа).

Издвојили би и одговоре који указују да наставници и васпитачи, између осталог, препознају као добит од хоризонталног учења: позитиван утицај на односе унутар колектива, бољу сарадњу и подршку колега, развој установе као *заједнице учења*. Дајемо неколико извода из транскрипта, као илустрацију:

Напредујемо као школа, што више учимо веће су потребе за учењем. Вучемо једни друге. Подршка смо једни другима, посебно млађим колегама који су тек

почели да раде, а имамо их доста у школи. Након разговора, сарадње са њима, помислим да сам се ја можда већ укалупила у неким својим знањима, вештинама и онда ме то у ствари подстакне да размишљам другачије. Учимо и ми од тих млађих колега, они су свежи, имају неки други правац размишљања. Увек се може учити. Школа је место где се стално учи. (наставник предметне наставе, 11 година радног стажа)

Врло доприноси развоју установе. Људи науче да се ослањају једни на друге. Много је важно када имаи прилику да видиш да ниси сам, да можеш да рачунаш на колегу. Поверење и ослањање на колегу много значи. (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа)

Превазиђени су раздори између наставника и учитеља који су раније постојали. Боље функционишемо унутар тимова. Мислим да смо ми овако као установа и напредовали управо због хоризонталног учења. (наставник разредне наставе, 11 година радног стажа)

Хоризонтално учење васпитача има утицаја на читаву установу. Оно што се овде дешавало, у нашој установи, један прихватљив и пријемчив начин је допринело развоју целокупне установе. (васпитач, 30 година радног стажа)

Наведено иде у прилог ставу да постоји двосмерна веза, у којој повољна култура и клима установе доприноси квалитету и учесталости умрежавања запослених ради хоризонталног учења, а са друге стране, њихови успостављени односи, током процеса хоризонталног учења, дефинишу културу и боје климу установе, градећи односе сарадње и подршке.

У исказима које смо сврстали у теме *Јачање самопоуздања, Прилика за учење од колега из других установа, Сарадња унутар колектива, развој установе као заједнице учења и Мотивисаност колектива за промене* уочљиво је да све три групе учесника истраживања препознају, осим когнитивне и емоционалну врсту подршке колега као добит хоризонталног учења.

У контексту теме дисертације, веома је важан налаз истраживања који указује да наставници и васпитачи сагледавају добити хоризонталног учења управо у подстицају за њихов даљи професионални развој. Наведени исказ илуструје приказане налазе:

Мени сваки међународни семинар, пројекат, да ветар у крила. Да ми мотивацију да радим на себи. (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа)

Неколико наставника и васпитача препознаје добити од хоризонталног учења у контексту дугорочних промена у образовноваспитној пракси, наглашавајући да акредитовани програми стручног усавршавања то не пружају практичарима:

То није само прописана обавеза, то је потреба. Мислим да је много више помогло наставницима него семинар један који су ослушали. Будући да за семинаре сви кажу да је то само неко привремено знање, теоријско знање, једнократна помоћ, а не нешто што људима може да помогне на дужице стазе. (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа)

Посебна добит препозната је у мотивацији колектива за системске промене:

Хоризонтално учење као вид размене искустава мислим најефикасније када се нешто пропише законски, када је нешто важно да се деси, нека промена системска, али људи нису баш сигурни да ли ће умети, а нису баш ни мотивисани да то раде. (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа)

Поред наведеног, наставници и васпитачи препознају да им хоризонтално учење пружа могућност за (само)вредновање, (само)рефлексију:

Ја мислим да је огроман допринос. Моје искуство из SHARE пројекта је јако позитивно. Значио нам је пројекат да видим где смо, да видим да то што сам радила да је добро и да видим своје и туђе пропусте (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа).

То ми је прилика да видим где сам, како радим. Имам појам да у Београду то мора да буде Београдски. И онда када чујем и видим како се у неким школама у Београду ради, мислим да би ме овде за неке ствари и на билборд ставили. Ми смо мала средина, овде се све зна, утиче на то да ти мораш да радиш квалитетно. Мала средина, већа одговорност. (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа).

Највећа добит за мене од хоризонталног учења је што ја могу да вреднујем свој рад. Не сада да ја видим ко је бољи ко је лошији, него да ја увидим неке ствари у васпитнообразовном процесу које су мени промакле, а да их препознам код другог и применим у свом раду. Не сада да ја то прекопирам, већ да у мом контексту вртића покушам да тако нешто испробам у пракси. Ја врло често пробам са својом децом нешто што сам приметила да у процесу који је колега водио није штимало, мени је то изосазов. Сад ја ту мерим своје снаге, колико сам ја вешта да неку причу испробам до краја, да видим да ли ће у мојој васпитној групи да заживи. (васпитач, 24 године радног стажа)

Први пут смо почели да размишљамо о својој пракси, потврда успеха.. Добробит од хоризонталног: почели смо да размишљамо о својој пракси. Отворили питање: шта би могло још да се уради. (васпитач, 3 године радног стажа)

Наведени искази указују да код појединих наставника и васпитача постоји проактиван став, у контексту промишљања сопствене праксе и спремности за промену.

Иако представља мањинско мишљење, сматрамо важним издвајање дела налаза истраживања који указују да поједини наставници и васпитачи препознају да у установама у којима су запослени већина њихових колега као примарну добит од хоризонталног учења види у стицању потребних (Правилником прописаним) сати (бодова) стручног усавршавања. Они, међутим, истичу да је прикупљање обавезних бодова за њих лично важно али, у поређењу са другим, није суштинска добит у контексту професионалног развоја.

Ми смо у обавези да реализујемо угледне часове, презентације због бодова. Мени није то примарно, мислим јесте ми и то важно, али видим да многе колеге раде то само због бодова. Одрађују, броје сате. (наставник предметне наставе, 11 година радног стажа)

(...) из сваке установе је било присутно по петоро, из шест или седам установа у Војводини, и ти су људи једноставно дошли да отворени и

спремни сарађују и отворени за хоризонтално учење. Већ на нивоу Установе је сасвим друга прича. Колеге ту долазе „под морањем“. Дођу ту само да су физички присутни. Њихова добит од свега су прикупљени обавезни бодови стручног усавршавања. Не виде суштину. (васпитач, 24 године радног стажа)

Надаље, једно од поменути четири питања у упитнику било је усмерено на испитивање процене колико сваки облик стручног усавршавања, дефинисан важећим Правилником, доприноси унапређивању квалитета образовног васпитног рада. Допринос различитих облика стручног усавршавања испитивали смо четворостепеном скалом.

Табела 19: Мишљење наставника и васпитача у вези са доприносом различитих облика стручног усавршавања унапређивању квалитета образовног васпитног процеса

Облик стручног усавршавања	AS	SD
Акредитован програм/семинар	3.07	.752
Стручни скуп: конгрес, сабор, трибина, сусрет, саветовање, конференција, симпозијум, округли сто	2.79	.805
Он-лајн обука/семинар (вебинар)	2.86	.862
Стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности	3.34	.715
Менторство у оквиру студенске праксе која има статус установе вежбаонице	2.76	.875
Извођење угледног, огледног часа наставе/активности са дискусијом и анализом	3.35	.686
Излагање на састанцима стручних органа које се односи на савладан програм стручног усавршавања са обавезном анализом и дискусијом	3.04	.821
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом	3.05	.808

Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе	3.14	.774
Учешће у пројектима образовноаспитног карактера у установи, програмима од националног значаја	3.25	.766
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	3.30	.714

Налази указују на постојање значајне разлике у процени доприноса унапређивању квалитета образовноаспитног процеса различитих облика стручног усавршавања ($F(7.626;2509.046)=42.741$, $p=0.000$) када се у обзир узме цео узорак³⁴. Bonferroni post hoc тест показује да учесници истраживања сматрају да у највећој мери доприносе: извођење угледног/огледног часа наставе/активности са дискусијом и анализом; затим, стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности; учешће у међународним пројектима и учешће у пројектима образовноаспитног карактера у установи, програмима од националног значаја, програму огледа. Иако се аритметичке средине ових облика стручног усавршавања номинално разликују, разлика није статистички значајна ($p>0.05$). Након тога, на друго место, стављају: учешће у истраживањима унутар установе, акредитоване програме и приказ стручне књиге приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом. Налази Болта и сарадника (Bolt et al., 2005) такође показују да наставници сматрају да највећој мери унапређивању васпитнообразовне праксе доприноси опсервација часа од стране колега и размена *примера добре праксе*. Облици стручног усавршавања који најмање доприносе унапређивању квалитета образовноаспитног процеса, према мишљењу наставника и васпитача, су: он-лајн обуке, стручни скупови (конгрес, сабор, трибина, сусрет, саветовање, конференција, симпозијум, округли сто) и менторство.

³⁴ Приликом обраде података користили смо ANOVA за поновљена мерења. Пошто Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности ($\chi^2(54)=507.464$; $p=0.000$), корекција степени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.763$).

Надаље, занимало нас је и да ли постоји статистички значајна разлика када упоредимо мишење наставника предметне наставе, наставника разредне наставе и васпитача у вези са доприносом различитих облика стручног усавршавања унапређивању квалитета образовно-васпитног процеса (Табела 20)³⁵.

Табела 20: Мишење наставника и васпитача у вези са доприносом различитих облика стручног усавршавања унапређивању квалитета образовно-васпитног процеса – у односу на радно место

Облик стручног усавршавања	наставник разредне наставе		наставник предмете наставе		васпитач	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Акредитован програм/семинар	3.11	.721	2.60	.706	3.38	.801
Стручни скуп: конгрес, сабор, трибина, сусрет, саветовање, конференција, симпозијум, округли сто	2.73	.753	2.49	.798	3.15	.727
Он-лајн обука/семинар (вебинар)	2.90	.845	2.92	.803	2.75	.930
Стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности	3.41	.654	3.35	.627	3.26	.842
Менторство у оквиру студентске праксе која има статус установе вежбаонице	2.98	.824	2.54	.895	2.76	.856
Извођење угледног, огледног часа /активности са дискусијом и анализом	3.53	.570	3.14	.735	3.38	.690
Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања са обавезном анализом и дискусијом	2.99	.829	2.85	.837	3.27	.741
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом	3.02	.742	2.85	.855	3.29	.770

³⁵ Налази истраживања у вези са мишењем учесника истраживања о доприносу различитих облика стручног усавршавања унапређивању квалитета образовно-васпитног процеса у односу на пол, иницијално образовање и године радног стажа детаљно су представљени у Прилозима.

Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе	3.15	.715	2.90	.845	3.36	.687
Учешће у пројектима образовноаспитног карактера у установи, програмима од националног значаја, програму огледа, раду модел центра	3.22	.734	3.14	.748	3.50	.538
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	3.22	.734	3.22	.722	3.47	.660

Налази указују на постојање значајне разлике у процени доприноса унапређивању квалитета образовноаспитног процеса различитих облика стручног усавршавања ($F(7.058;769.358)=18.115, p=0.000$), када се у обзир узме део узорка који чине наставници разредне наставе³⁶. Наиме, Bonferroni post hoc тест показује да они сматрају да у највећој мери доприносе: извођење угледног/огледног часа са дискусијом и анализом и стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности. Иако се аритметичке средине наведених облика стручног усавршавања номинално разликују, разлика није статистички значајна ($p>0.05$). Након тога, на друго место, стављају учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама и учешће у пројектима образовноаспитног карактера, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра.

Када се у обзир узме део узорка који чине наставници предметне наставе, постоји значајна разлика у процени доприноса унапређивању квалитета образовноаспитног процеса различитих облика стручног усавршавања ($F(6.912;753.383)=26.468, p=0.000$)³⁷. Наиме, Bonferroni post hoc тест показује да наставници предметне наставе сматрају да у највећој мери унапређивању квалитета образовноаспитног процеса доприносе: стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и учешће у међународним пројектима, програмима и

³⁶ Приликом обраде података користили смо ANOVA за поновљена мерења. Пошто Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, ($\chi^2(54)=207.777; p=0.000$), корекција степени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.706$).

³⁷ Mauchly test је и овде указао на нарушеност претпоставке сферичности ($\chi^2(54)=231.278; p=0.000$), те је корекција степени слободе извршена коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.691$).

мрежама. Иако се аритметичке средине наведених облика стручног усавршавања номинално разликују, разлика није статистички значајна ($p > 0.05$). Након тога, на другом месту наводе: извођење угледног/огледног часа са дискусијом и анализом и учешће у пројектима образовноаспитног карактера, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра.

Уочљиво је да сви облици стручног усавршавања које наставници разредне и предметне наставе наводе да у највећој мери доприносе унапређивању квалитета образовноаспитног процеса подразумевају хоризонтално учење. Налази истраживања Малинић и сарадници (2018) дају нешто другачију слику, указујући да наставници препознају највећи допринос од неформалних размена искуства са колегама и самосталног читања литературе, са тим што постоје разлике између различитих типова и нивоа школа. Наиме, наставници основних школа, чешће него њихове колеге из гимназија и средњих стручних школа, извештавају да размене са колегама, акредитовани програми и обуке одобрене од стране министра, праћење угледних/огледних часова са анализом имају већи допринос. Наставници у гимназијама су боље оценили допринос читања стручне литературе и студијске посете, док су рад уз ментора и учешће у програму огледа установе оценили значајно слабијим оценама у односу на наставнике из основних и средњих стручних школа.

Другачију слику добијамо и када је у питању мишљење васпитача. Налази указују на постојање значајне разлике у процени доприноса унапређивању квалитета образовноаспитног процеса различитих облика стручног усавршавања ($F(7.030; 766.294) = 19.976, p = 0.000$)³⁸. Bonferroni post hoc тест показује да васпитачи сматрају да у највећој мери унапређивању квалитета образовноаспитног процеса доприносе: учешће у пројектима образовноаспитног карактера, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра и учешће у међународним пројектима. Иако се аритметичке средине наведених облика стручног усавршавања номинално разликују, разлика није статистички значајна ($p > 0.05$). Као и наставници предметне наставе, на другом месту наводе: извођење

³⁸ Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности ($\chi^2(54) = 219.728; p = 0.000$), те је и у овом случају извршена корекција степени слободe коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon = 0.703$).

угледног/огледног часа са дискусијом и анализом. Међутим, за разлику од наставника предметне и разредне наставе, васпитачи на другом месту наводе акредитоване програме и учешће у истраживањима која се реализују унутар установе.

Добијени налаз може да указује да понуда акредитиваних програма стручног усавршавања у којима могу да учествују васпитачи, у већој мери задовољава потребе праксе образовноаспитног рада, у односу на понуду програма за наставнике. Са друге стране, добијене налазе можемо довести у везу и са налазима истраживања Павловић Бренеселовић и Крњаја (2012). Налази овог истраживања такође указују да васпитачи, од свих облика стручног усавршавања, процењују највећу добит од пројеката образовноаспитног карактера у установи, програмима од националног значаја, програму огледа. Поред наведеног, налази указују и да две трећине испитаних васпитача наводи да акредитовани програми стручног усавршавања доприносе промени професионалне праксе, али истовремено наводе да је за примену наученог неопходан систем подршке који недостаје у постојећем систему доминантно једнократних обука и обука невезаних за њихову праксу. Наведено, према ауторкама, указује или да васпитачи дају препознатљиво пожељан одговор на питање како програми стручног усавршавања утичу на унапређивање њихове праксе или промену праксе схватају веома уско, као примену наученог на семинару (Ibid).

7.5. Мотивација за укључивање у процес хоризонталног учења

На ниву образовног система законском легислативом, ослањајући се на спољашњу мотивацију, прописане су одређене мере које могу обезбедити реализацију процеса хоризонталног учења. У светлу реченог, истраживањем смо желели да утврдимо како наставници и васпитачи процењују своју мотивацију за укључивање у процес хоризонталног учења, као и како процењују мотивисаност колега за укључивање у различите облике стручног усавршавања, прописане Правилником, који подразумевају хоризонтално учење.

Степен мотивисаности колега да се укључе у различите облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење испитивана је упитником, четворостепеном скалом процене (Табела 21).

Табела 21: Мишљење наставника и васпитача у вези са мотивисаношћу колега за укључивање у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење

Облик стручног усавршавања	AS	SD
Извођење угледног, огледног часа наставе,/активности са дискусијом и анализом	2.80	.863
Издавање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом	2.55	.816
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, истраживања и др. са анализом и дискусијом	2.58	.899
Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе	2.47	.886
Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи	2.67	.902
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	2.76	.867
Стручно студијско путовање	2.96	.698

Налази указују да постоје значајне разлике у процени мотивисаности колега за учешће у различитим облицима хоризонталног учења који подразумевају хоризонтално учење ($F(5.140;1690.956)=31.091$, $p=0.000$) када се у обзир узме цео узорак³⁹. LSD post hoc тест указује да учесници истраживања сматрају да су колеге у највећој мери мотивисане за стручно студијско путовање. На другом месту се налазе: извођење угледног/огледног часа са обавезном дискусијом и анализом и учешће у међународним пројектима. На трећем месту је учешће у пројектима у установи. Најмању мотивисаност колега препознају када је у питању приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, истраживања и др. са анализом и дискусијом, затим, излагање на састанцима стручних органа које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом и учешће у истраживањима која се реализују унутар установе. Када је у питању учешће у истраживањима која се реализују унутар установе, наставници и васпитачи сматрају да су њихове колеге мало мотивисане за учешће у истим. Приказани налази указују да наставници и васпитачи процењују да су њихове колеге генерално слабо мотивисане за учешће у било којем облику стручног усавршавања, дефинисаног Правилником, који подразумева хоризонтално учење, стога не можемо потврдити тринаесту хипотезу истраживања.

³⁹ Пошто Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(20)=182.625$; $p=0.000$, корекција степени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.857$).

Табела 22: Мишљење наставника и васпитача у вези са мотивисаношћу колега за укључивање у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење у односу на радно место

Облик стручног усавршавања	наставник разредне наставе		наставник предметне наставе		васпитач	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Извођење угледног, огледног часа наставе, активности са дискусијом и анализом	2.89	.816	2.81	.803	2.70	.961
Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом	2.45	.773	2.34	.794	2.87	.791
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, истраживања и др. са анализом и дискусијом	2.53	.935	2.34	.817	2.88	.864
Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе	2.59	.901	2.33	.911	2.50	.832
Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи	2.71	.899	2.58	.892	2.73	.915
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	2.70	.941	2.81	.803	2.76	.855
Стручно студијско путовање	2.97	.829	2.92	.376	3.00	.801

Налази, приказани у Табели 22, указују на постојање значајне разлике у процени мотивисаности колега за учешће у различитим облицима хоризонталног учења ($F(5.140;1690.956)=31.091$, $p=0.000$) када се у обзир узме део узорка који чине наставници разредне наставе⁴⁰. LSD post hoc тест показује да наставници разредне

⁴⁰ Пошто Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(20)=65.408$; $p=0.000$, корекција степени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.830$).

наставе сматрају да су колеге у највећој мери мотивисане за стручно студијско путовање и извођење угледног/огледног часа. На другом месту издвајају учешће у пројектима у установи, затим, учешће у међународним пројектима и истраживањима која се реализују унутар установе. Облици стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учешће, а за које су колеге најмање мотивисане, су по њиховом мишљењу: приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала и сл. и излагање на састанцима стручних органа које се односи на савладану обуку.

Када се у обзир узме део узорка који чине наставници предметне наставе налази указују на постојање значајне разлике у њиховој процени мотивисаности колега за учешће у различитим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење ($F(4.649;506.782)=27.704, p=0.000$)⁴¹. LSD post hoc тест показује да наставници предметне наставе, као и наставници разредне наставе, сматрају да су колеге у највећој мери мотивисане за стручно студијско путовање, затим, за извођење угледног/огледног часа и учешће у међународним пројектима. На другом месту издвајају учешће у пројектима у установи. Облици стручног усавршавања за које су, по њиховом мишљењу, колеге најмање мотивисане, су излагање на састанцима стручних органа, приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала и сл. и учешћа у истраживањима која се реализују унутар установе. Налази истраживања Беара (2009) такође указују велика већина наставника изражава спремност да се укључи у хоризонтално учење кроз стручна студијска путовања, да су спремни да размењују знања и искуства са колегама из иностранства, а да као најчешће разлоге за то наводе: стицање нових искустава и методичких приступа, личне разлоге, упознавање са новим токовима у образовању и реформама образовних система, као и упоређивање нашег образовног система са системима у иностранству. Најчешће препреке које наводе у реализацији студијских посета колега из иностранства су: сумња у остваривост и несигурност у сопствене (најчешће

⁴¹ Пошто Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(20)=99.646; p=0.000$, корекција степени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.775$).

језичке) компетенције и индивидуални лични разлози (здравље, године живота и сл.).

Надаље, постоји значајна разлика и у процени мотивисаности колега, када се у обзир узме део узорка који чине васпитачи ($F(4.587;499.975)=9.023$, $p=0.000$)⁴². LSD post hoc тест показује да васпитачи, за разлику од наставника разредне и предметне наставе, сматрају да су колеге у највећој мери мотивисане за стручно студијско путовање, приказ стручне књиге, приручника дидактичког материјала и сл. и излагање на састанцима стручних органа које се односи на савладану обуку. На другом месту су: учешће у међународним пројектима, учешће у пројектима у установи и извођење угледног/огледног часа. Облик стручног усавршавања за који су, по њиховом мишљењу, колеге најмање мотивисане, је учешће у истраживањима која се реализују унутар установе. Нису утврђене статистички значајне разлике када се узме у обзир пол ($F(5.140;1690.956)=31.091$, $p>0.000$), године радног стажа ($F(3.457;72.605)=1.280$, $p>0.05$) и ниво образовања учесника истраживања ($F(1.246;82.657)=2.348$, $p>0.05$) и њихове процене мотивисаности колега за учешће у хоризонталном учењу. Добијени налази истраживања указују да делимично можемо потврдити четрнаесту хипотезу истраживања да перцепција наставника и васпитача у вези са проценом мотивисаности њихових колега за укључивање у различите облике стручног усавршавања, дефинисане Правилником, а који подразумевају хоризонтално учење, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола⁴³.

⁴² Пошто Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(20)=102.387$; $p=0.000$, корекција степени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.764$)

⁴³ Налази истраживања у вези са мишљењем наставника и васпитача о мотивисаности колега за укључивање у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење у односу на пол, иницијално образовање и године радног стажа, представљени су у Прилозима.

Занимало нас је и да ли постоји повезаност између процене мотивације колега за укључивање у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење и подршке установе хоризонталом учењу.

Табела 23: Повезаност мотивације колега за укључивање у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење и подршке установе хоризонталом учењу

Мотивисаност наставника и васпитача за укључивање облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење	Подршка установе хоризонталном учењу наставника/васпитача
Извођење угледног, огледног часа наставе/активности са дискусијом и анализом	.440**
Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом	.505**
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом	.465**
Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе	.406**
Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра	.442**
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	.336**
Стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности	.370**

Налази приказани у Табели 23 указују да је веза између процене мотивације колега за укључивање у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење и подршке установе њиховом хоризонталом учењу позитивна и

углавном средње јачине. Стога можемо закључити да што је већа подршка установе хоризонталном учењу наставника/васпитача и њихова мотивација за укључивање расте.

Ради добијања потпуније слике у вези са мотивацијом наставника и васпитача за укључивање у активности хоризонталног учења, део интервјуа био је усмерен на истраживање овог проблема. Учеснике истраживања смо питали каква је њихова мотивација да се укључе у процес хоризонталног учења унутар и између школа/предшколских установа (Табела 24), као и како процењују мотивацију својих колега за то (Табеле 25, 26, 27).

Табела 24: Мишљење наставника и васпитача у вези са личном мотивацијом за хоризонтално учење

Категорија: Лична мотивација за хоризонтално учење					
Тема	Укупан узорак f	Укупан узорак %	НПН	НРН	В
Унутрашња мотивација за развијање и стицање компетенција	21	70.00	8	7	6
Унутрашња мотивација за (само)евалуацију	6	20.00	2	2	2
Унутрашња мотивација да се знања поделе	3	10.00	1	1	1

Легенда: НПН – наставници предметне наставе; НРН – наставници разредне наставе; В - васпитачи

Сви испитани наставници и васпитачи изјаснили су се да су лично унутрашње мотивисани за укључивање у процес хоризонталног учења, што није случај када процењују мотивацију својих колега, о чему ћемо писати у наставку текста. Највећи број њих је навео да су унутрашње мотивисани, јер кроз хоризонтално учење могу да стекну нове и развију постојеће компетенције. Дајемо неколико исказа који осликавају изложено:

(...) не постоје никакви семинари за учитеље из физичке културе, ја сам отишла код колегинице на угледни час у другој школи. Мене занима да видим шта, како за физичко. Ипак је стручнија. За то није потребна ни подршка директора, ни стручне службе. У суштини опет све негде полази од личних потреба (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа)

Мој мотив је да учим, да не будем једна баба пред пензијом која је завршила свој посао. Волим да истражујем, да нешто мењам, иновирам. Ја се дружим и размењујем углавном са младим колегама. Мене је срамота када нешто не знам. (наставник предметне наставе, 30 година радног стажа)

Затим, наставници и васпитачи исказују мотивацију за самовредновањем:

Мотивисана сам јер када дођем на час и видиш како ради колега могу себе да проценим, видим где сам (наставник предметне наставе, 30 година радног стажа).

Мени је покретач лична самопроцена компетенција. Ја када препознам потребу за стручним усавршавањем, ако ја желим, ја одем сама, не чекам. Када осећам да сам „танка“ у некој области, онда идем да учим. (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа)

Мени сваки међународни семинар, пројекат да ветар у крила. Да ми мотивацију да радим на себи. Видим где сам, шта још могу, на чему треба да радим. (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа)

Поред наведених категорија одговора издваја се и она која се односи на унутрашњу мотивисаност за дељењем знања са колегама:

Са друге стране, када се осећам јаком у некој области, компетентном, онда имам потребу да покажем другима. (наставник предметне наставе, 30 година радног стажа)

Процену мотивисаности колега за хоризонтално учење истражили смо и кроз интервју са наставницима и васпитачима, очекујући да добијемо ширу слику у вези са истраживаним проблемом. Будући да смо квантитативне налазе детаљно представили у ранијем тексту овог поглавља, у овом делу нећемо приказати налазе

у форми фреквенци, односно процентуално, већ ћемо табеларно дати издвојене аутентичне одговоре за сваку категорију одговора (Табела 25 и 26).

Табела 25: Мишљење наставника предметне и разредне наставе у вези са мотивацијом колега за хоризонтално учење

Категорија:	Мотивација колега за хоризонтално учење
Тема	Издвојени аутентични одговори наставника
Прикупљање обавезних сати стручног усавршавања	<p>НРН3: <i>Лоша је мотивација, тешко то све иде. Углавном је спољашња мотивација, јури се за бодовима, пошто смо у обавези. А неки и поред тога не раде ништа. Нема санкција, „радио не радио - свира ми радио“ што би рекла једна моја колегиница. Исту плату примамо. Изговори да нешто увек не могу да стигну, да им се преклапају часови. Ма не пита те нико да ли можеш, мораш по Правилнику, 44 сата, сваке школске године угледни час, истраживање...то јесте тешко. Људи иду на презентације различитих издавачких кућа, сакупљају оне папириче, за новац им издавачке куће свашта напишу и то буде хоризонтално учење. Код нас нико не држи угледне часове, то је ретко. Истраживања исто. Тога је најмање, а то треба највише да се бодује. Немају људи 44 бода, ту се значи криши Закон. Директор криши Закон, али неће директор да се замера са колективом.</i></p> <p><i>И у оквиру удружења Друштвава учитеља, ми организујемо различите активности које подразумевају хоризонтално учење, примере добре праксе и сл. главни мотив колега да дођу је да добију бодове.</i></p>
Неувиђање сврхе хоризонталног учења	<p>НРН5: <i>Људи неувиђају сврху тога, јуре за бодовима, као да је то најважније.</i></p> <p>НРН6: <i>Колеге су сујетне, тешко прихватају критику, па се онда све лицка, даје у општој фоми, да се колега не наљути. Сујета је велика код просветних радника. То утиче на мотивацију за укључивање. Неувиђање сврхе размене, а то је промена праксе.</i></p>

Слаба мотивација	НПН2: <i>Слаба је мотивација у мојој школи. Све је индивидуална иницијатива. Потешкоће на сваком кораку. Ништа у школи не може да се реализује да крене мирно.</i>
Подељеност колектива на унутрашње и спољашње мотивисане	НПН1: <i>Како код кога. Има оних који стално гледају Правилник и рачунају сате, а има и унутрашње мотивисаних.</i> НРН2: <i>Иако смо модел школа, нису сви унутрашње мотивисани за хоризонтално учење и лични професионални развој. Они ће рећи: „Школа нема новац за семинаре, школа нема новац за превоз до друге школе, школа“...покретач је новац.</i>
Унутрашња мотивација да се знање подели са колегама	НПН8: <i>Има колега који желе да поделе знање, желе да дискутују.</i>
Унутрашња мотивација - да се види теорија у пракси и прилика за (само)евалуацију	НРН1: <i>...у нашој школи то функционише зато што смо освестили да је то добра ствар. Па ови који су долазили увек се одушеве тиме што су на неки начин видели, потврдили шта раде, како раде, да ли треба нешто да промене, лакше им је да ваљда некако на тај начин да уче и да прихвате неку ситуацију и предлог и коментаре. Јер ти када дођеш код мене на час и видиш да оно што сам причала на неком састанку или семинару, да то стварно и функционише. Онда све то мало и другачије доживљаваш и видиш да може. Мислим да је то у ствари неопходно после свих тих неких теоријских разматрања. На семинару пушају неке америчке филмове, њихову образовну праксу, па онда наставници кажу па да то може тамо, они имају тамо те лепе учионице, опрему, имају подршку...онда ја покажем филм из моје учионице, е онда више нема таквих коментара. То у ствари нису компентари, већ оправдања зашто нешто не радимо.</i>
Унутрашња мотивација за развијање и стицање компетенција	НРН2: <i>Има у колективу унутрашње мотивације, потребе за стицањем одређених компетенција. Постоје људи који желе да се усавршавају, уче једни од других.</i>

Легенда: НПН – наставници предметне наставе; НРН – наставници разредне наставе.

Табела 26: Мишљење васпитача у вези са мотивацијом колега за хоризонтално учење

Категорија:	Мотивација колега за хоризонтално учење
Тема	Издвојени аутентични одговори васпитача
Спољашња мотивација прикупљање обавезних сати стручног усавршавања	<p>В1: Све се код нас своди на то да се у оквиру оних 44 сата обавезног стручног усавршавања на нивоу установе. При томе, моје је мишљење да бодовање уопште није реално, јер свако од нас има преко 100 бодова, што није могуће остварити. То је тотално велики дисбаланс стварних активности и бодовања.</p> <p>В6: Недовољна је мотивација, увек исти васпитачи иду на обуке, исти излажу на активима, остали сматрају да је све наметнуто споља, да су довољно образовани, да им стручно усавршавање није потребно. У целини гледано, нема унутрашње мотивације за стручно усавршавање јер се не види сврха. Сврха је унапређивање васпитнообразовног рада. Присутна је спољашња мотивација, сакупљање потребних бодова.</p>
Подељеност колектива на унутрашње и спољашње мотивисане	<p>В10: Има и унутрашње и спољашње мотивације, зависи од теме, облика стручног усавршавања који подразумева хоризонтално учење, колеге са којим сарађујем у процесу учења.</p> <p>В2: Унутрашња мотивација се јавља када људи препознају лично интересовање за неку одређену тему, новину и унапређење васпитно образовног рада, када размењујем искуство са колегиницом са којом се и приватно дружим и добро професионално сарађујем. Она је доста активна у различитим пројектима, домаћим и међународним, ЕРАЗМУС ПЛУС и сл. то су ми драгоцене искуства и ту сам унутрашње мотивисана. Спољашње такође има, пре свега потребни сати стручног усавршавања, обавеза да присуствујеш организованом облику стручног усавршавања. Некада ми се чини да колеге увежбано на дугме присуствују,</p>

немам утисак да су унутрашње мотивисани. Јуре саме стручног усавршавања.

В4: Како код кога, неки васпитачи су мотивисани споља, скупљањем бодова, неки унутрашње мотивисани, имају довољан броја бодова, а и даље долазе; чини се да су поједини васпитачи били прво спољашње мотивисани, а онда унутрашње, како су се активности учења одвијале, схватили су смисао, сврху. Законска легислатива, Правилник за стручно усавршавање и напредовање у звању је намеће обавезу, а то како ће то бити организовано зависи од саме установе, отпори постоје, углавном од васпитача који овај облик учења препознају као врсту контроле. Има васпитача који отаљају активности хоризонталног учења, само скупљају бодове.

В3: Како ко, има оних унутрашње мотивисаних, мада их је мање а има и оних који неће ништа. Нису сви мотивисани, зато што то доживљавају као једну врсту обавезе, притиска јер их неко посматра и вреднује, не воле документацију коју хоризантало учење подразумева. Млађе колеге су више мотивисане, него старије са више радног стажа. Старије колеге су мање мотивисане од млађих, свега им је преко главе.

Унутрашња
мотивација,
потреба за
стицањем и
развијањем
постојећих
компетенција

В7: Унутрашња мотивација да се уз помоћ других колега уочи шта још унапредити у раду са децом, Нове основе програма, како уредити простор и сл.

Унутрашња
мотивација да се
знање подели са
колегама

В8: Да међусобно разменимо. Мотив нашег колектива је добробит детета. Пошто свака од нас, има прилику да у различитим тренуцима, фазама одрастања види једно исто дете. То је био фокус наше хоризонталне размене.

Из представљених налаза, у Табели 25 и 26, можемо видети да су одговори наставника и васпитача фокусирани на следеће теме:

- врсту мотивације за учешће у хоризонталном учењу: спољашња мотивација (*прикупљање обавезних сати стручног усавршавања*) и унутрашња (прилика да се *види* теорија у пракси, прилика за (само)евалуацију, потреба за стицањем и развијањем постојећих компетенција, да се знање подели са колегама);
- степен мотивисаности (*слаба, више/мање, различито - како ко и сл.*),
- разлоге због којих верују да колеге нису мотивисане (*неувиђање сврхе хоризонталног учења, недостатак времена за стручно усавршавање, сујета кога, небрига система за стручно усавршавање*) и активности за које препознају да су колеге мотивисане да се укључе (*активности у различитим домаћим и међународним пројектима и сл.*).

Наставници и васпитачи различито процењују мотивисаност колега за хоризонтално учење, што јесте очекивано ако имамо у виду сложеност и различитост (контекста) организационе климе и културе установе у којој су запослени, те њиховим различитим искуствима у вези са хоризонталним учењем. Став поткрепљују изнети налази у вези са корелацијом мотивације колега за укључивање у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење и подршке установе. Уочљиво је и да када процењују личну мотивацију за укључивање у процес хоризонталног учења наставници и васпитачи себе позиционирају као мањину која је мотивисана, иновативна и проактивна. Немотивисаност и пасивност приписују искључиво другим колегама унутар колектива (поларизација: „ја“ „неколицина нас“ и „они“).

Посебно су, из нашег угла, значајни навођени разлози мотивисаности, односно немотивисаности колега за хоризонтално учење. Разлоге мотивисаности које препознају код колега су: увиђање добити од *помоћи једни другима у тражењу одговора на проблем из праксе*, препознавање веће продуктивности и боље сарадње унутар колектива. Са друге стране, разлоге немотивисаности које наводе су: неувиђање сврхе хоризонталног учења, недостатак времена за стручно усавршавање

ове врсте (*додатни посао, додатна документација*) и сујету колега (*сујета појединаца стога неће да се замерају и кваре односе унутар колектива*). Слични су налази истраживања Станчића (2014) који указују да је један од разлога немотивисаности наставника да се баве евалуацијом и укључе у различите облике професионалне размене управо лична сујета. Наиме, наставници препознају да је у бити наставничке професије да воле да истичу себе и личне успехе, те да буду похваљени. Истовремено, често нису склони да прихвате информацију о свом раду која садржи критику, сугестију, предлог/идеју. Наведено стање доприноси томе да се мање укључују у размену, будући да нису спремни да дају описану врсту повратне информације колеги да се не би замерили (Ibid).

Из исказа је уочљиво да поједини наставници и васпитачи препознају да је један од разлога немотивисаности за укључивање у процес хоризонталног учења тај што се на нивоу система и школе/предшколске установе *„не води рачуна“*, *„не санкционише“* неучешће у стручном усавршавању, те се стиче утисак да за систем и установу професионални развој наставника и васпитача није од велике важности (*Нема санкција, „радио не радио - свира ми радио“ што би рекла једна моја колегиница. Исту плату примамо.*). Стога, по њиховом мишљењу, професионални развој представља личну ствар и иницијативу појединца. Са тим у вези, поједини препознају да је један од фактора, који утиче на (не)мотивисаност колега за сарадњу и учење, лош, неповољан статус професије наставник/васпитач и вредност образовања у нашем друштву.

Искази наставника и васпитача указују да препознају важност специфичних професионалних компетенција за реализацију активности хоризонталног учења:

Компетенције су потребне, комуникацијске, дигиталне компетенције и енглески језик. Ја имам дивне колеге професионалце, али не знају енглески и ја не могу да их укључим у пројекте.

Подришка директора, повратна информација од стручне службе, обуке за давање повратне информације и комуникацијске вештине (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа).

Поред наведеног, у контексту мотивације за укључивање у активности хоризонталног учења, наставници и васпитачи препознају важност успостављања и неговања повољне климе и културе установе. Културе која промовише самовредновање наставника/васпитача и самовредновање рада школе/предшколске установе. Климe која подразумева сарадњу и тимски рад, узајамно поверење запослених, отвореност за размену, стручну али и емоционалну подршку колега. Као илустрацију изнетог става издвајамо исказ једне учеснице истраживања:

Мотивисаност запослених, иста висока мотивисаност колега за учење и сарадњу, за размену је кључ успеха. Енергија коју носе људи у колективу. Стручна спрема не значи. Има колега који имају нижу стручну спрему па су више мотивисани за сарадњу, хоризонталну размену, професионални развој, него неки који имају вишу спрему.

За мотивисаност је потребна атмосфера где ти не стрепиш од критике, коју би неко сутра могао да искористи да те прозива због нечег. Поверење унутар колектива. Значи: атмосфера мотивисаности, поверења и енергије!

(наставник предметне наставе, 20 година радног стажа)

Затим, препознају важност улоге директора и стручне службе установе у мотивацији запослених за укључивање у процес хоризонталног учења:

Директор је много важан за мотивацију. Ако је он спреман, ако он подржава то је велика ствар. Ако ти омогући услове да се хоризонтално учење деси, ако ти ода признање, људи су мотивисани да раде и хоће. Ево ја сам радила у две школе, у једној где је директор био посебна прича, где ништа није подржавао, није био ни зашта мотивисан, и ова школа, где директорка све хоће, само кажи шта ти треба. Она похвали колеге, стави на сајт. (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа)

Подршка у сваком смислу. То мора да буде синергија у процесу, наставник, колеге, стручна служба, директор установе. Ја могу као наставник да иницирам колико хоћу, ако немам подршку директора, почев од тога да види да је то у реду и да је то потребно. (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа)

Поддршка. Покретање, проналажење, фокусирање. Знате када осетите да Вас је разговор са стручном службом „погодио у иницијалну капислу“. Не може стручна служба да каже: „Ајд на хоризонтално“, то мора наставник да препозна. Наставник мора да види, препозна суштину. То мора да буде синергија у процесу, наставник, колеге, стручна служба, директор установе. Стручна служба може да покрене, али ако наставник не препозна потребу, ништа од тога. Ја могу да одем три дана на семинар и да се ништа не деси. (наставник разредне наставе, 29 година радног стажа)

Одговори сугеришу да наставници и васпитачи очекују од стручне службе подршку когнитивне и емоционалне природе, кроз индивидуалне и групне дискусије, супервизију, тематске састанке, истраживања унутар установе, групне рефлексије и другим планираним, систематским приликама за учење. Они препознају да стручна служба може да их оснажи за учешће у процесу хоризонталног учења, а тиме и мотивише за учешће у истом. Посебно важан сегмент подршке јесте оснаживање практичара за употребу различитих инструмената истраживања који им могу послужити у процесу хоризонталног учења, али и иницирање и модерирање процеса групне рефлексије. Као илустрацију наводимо један исказ наставника разредне наставе:

Тако да би директор требао да зна квалитет, стручна служба треба да има комуникацију са њим, они треба да препознају потенцијале у школи. Стручна служба треба да уђе на час, да види шта је ту нека мањкавост и или квалитет. Дакле дође код мене на час, посматра га и вреднује кроз чек листе на пример, попуне је шта си видео, шта ниси видео. (...) Стручна служба иде на час и посматра и мисли како би тај проблем могао да се превазиђе. Е онда оде код другог колеге који то ради добро, и повеже нас. Онда наредна два три часа осмишљавамо заједно, планирамо и реализујемо. Стручна служба треба да испрати тај процес планирања, помаже око креирања, даје подршку. Мислим да је ту кључна улога. Да је то боље него да ја дођем код колеге и кажем му: „Е ја ћу ти показати како ти то треба да радиш.“ Стручна служба треба да каже; „У Вашој учионици смо видели то и то, а тамо смо видели то, хајде сада ви укрстите, па поправите неку ствар или једни другима будите подршка.“ (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа)

7.6. Заступљеност хоризонталног учења у пракси

Истраживањем смо, између осталог, настојали да испитамо мишљење наставника и васпитача у вези са заступљеношћу хоризонталног учења у пракси. Прецизније, занимало нас је њихово мишење у вези са степеном заступљености, у последњих пет година, свих Правилником дефинисаних облика стручног усавршавања које је установа организовала, упутила запослене или их информисала о томе. Такође, занимало нас је и који све фактори, лични и организациони, утичу на заступљеност хоризонталног учења. Поред наведеног, желели смо и да испитамо учешће наставника и васпитача у различитим облицима стручног усавршавања, односно да утврдимо да ли су чешће учествовали у акредитованим програмима стручног усавршавања или у облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење. Издвојили смо акредитоване програме имајући у виду да налази бројних истраживања, спроведених у свету и у нашој земљи, указују да управо они представљају доминантан облик стручног усавршавања (Kennedy, 2005; Hofman,-Bernadette & Dijkstra, 2009; Ševkušić, 2011; Stanković, 2011; Kamenarac, 2011; Petrović i sar., 2015; Vainrinken et al., 2017 i dr.).

Табела 27: *Мишљење наставника и васпитача у вези са заступљеношћу различитих облика стручног усавршавања у последњих пет година*

Облик стручног усавршавања	AS	SD
Акредитовани програм/семинар	2.66	.486
Стручни скуп	2.04	.669
Он-лајн обука/семинар (вебинар)	1.59	.752
Летња и зимска школа	1.52	.639
Стручно студијско путовање	1.70	.694
Менторство у оквиру студентске праксе	1.85	.794
Извођење угледног, огледног часа наставе, активности са дискусијом и анализом	2.58	.571

Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом	2.44	.657
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, истраживања и др. са анализом и дискусијом	1.97	.682
Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе	1.94	.700
Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи	2.01	.729
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	1.55	.617

На основу добијених налаза, приказаних у Табели 27, делимично можемо потврдити петнаесту хипотезу истраживања да наставници и васпитачи процењују да су различити облици стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење делимично/ретко заступљени унутар и између школа/предшколских установа, односно да установа у којој су запослени ретко организује ове облике стручног усавршавања. Наиме, наставници и васпитачи процењују да је извођење угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом најчешће/изражено заступљен облик стручног усавршавања унутар и између школа/предшколских установа. Остали облици стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење су, по њиховом мишењу, делимично/ретко заступљени унутар и између школа/предшколских установа.

Надаље, налази указују на постојање значајне разлике у процени заступљености различитих облика стручног усавршавања наставника и васпитача ($F(9.02;2850.5)=134.23$, $p=0.000$) када се у обзир узме цео узорак⁴⁴. Наиме, Bonferroni post hoc test показује да наставници и васпитачи процењују да установа у којој су запослени у истој мери упућује, информисе запослене или сама организује акредитоване програме и угледне, огледне часове наставе, односно активности, иако се аритметичке средине номинално разликују, ова разлика није статистички значајна

⁴⁴ Приликом обраде података користили смо ANOVA за поновљена мерења. Пошто Mauchly test указује на нарушеност претпоставке сферичности ($\chi^2(65)=386.8$; $p=0.000$), корекција степени слободe извршена коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.82$).

($p > 0.05$). На другом месту по заступљености се налази излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом.

Уочљиво је да се налази разликују од налаза добијених у другим релевантним истраживањима (Stanković, 2011; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a; Đerić i sar., 2014; Petrović i sar., 2015; и др.). Налази Петровић и сарадника (2015) указују да наставници у Србији најчешће учествују у акредитованим програмима стручног усавршавања, у различитим курсевима и радионицама из области образовања, затим, у другом рангу, на конференцијама. Поменуте облике стручног усавршавања школе уједно и чешће организују за запослене. Најмање заступљено је: успостављање мреже наставника у циљу професионалног развоја, посете другим школама у циљу размене искуства и знања, колаборативно истраживање тема, менторисање и/или посматрање и вођење колеге у раду. Могуће да је један од разлога тај што, у периоду када су наведена истраживања спроведена, тада важећи Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Službeni glasnik RS*, br. 13/2012, 85/2013) у процесу стицања звања наставника и васпитача није препознавао и вредновао, активности које подразумевају хоризонтално учење запослених. Надаље, налази се разликују од налаза добијених у нашем ранијем истраживању (Korać, 2016a), који указују да су акредитовани програми доминантан облик стручног усавршавања васпитача и да иако препознају значај и потребу за хоризонталним учењем, оно је слабо заступљено унутар установа. Разлог видимо у томе што је поменуто истраживање реализовано током 2015. године, када је тек усвојен и почео са применом Правилник којим је прописана обавеза да наставници и васпитачи, осим у акредитованим семинарима, сваке школске године учествују у активностима стручног усавршавања које организује установа у оквиру својих развојних активности у трајању од 20 сати. Ова студија је спроведена након четири године од усвајања поменуте легислативе, што је довољан период да описани облици стручног усавршавања заживе у пракси.

Надаље, занимало нас је и да ли постоји статистички значајна разлика када поредимо мишљење наставника предметне наставе, наставника разредне наставе и

васпитача у вези са заступљеношћу различитих облика стручног усавршавања (Табела 28).

Табела 28: Мишљење наставника и васпитача у вези са заступљеношћу различитих облика стручног усавршавања у последњих пет година – у односу на радно место

Облик стручног усавршавања	наставник разредне наставе		наставник предметне наставе		васпитач	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Акредитовани програм/семинар	2.7	.484	2.7	.483	2.6	.483
Стручни скуп	2.1	.710	1.9	.603	2.2	.638
Он-лајн обука/семинар (вебинар)	1.6	.760	2.0	.754	1.1	.263
Летња и зимска школа	1.5	.725	1.5	.586	1.3	.501
Стручно студијско путовање	1.7	.657	1.7	.665	1.8	.741
Менторство у оквиру студентске праксе	1.8	.815	1.5	.645	2.3	.700
Извођење угледног, огледног часа наставе, активности са дискусијом и анализом	2.8	.416	2.6	.499	2.3	.676
Излагање на састанцима стручних органа које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом	2.5	.660	2.3	.636	2.6	.659
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала истраживања и др. са анализом и дискусијом	2.0	.685	1.8	.613	2.2	.713
Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе	2.0	.745	1.8	.648	2.0	.687
Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи	2.1	.695	1.8	.705	2.2	.737
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	1.7	.619	1.5	.586	1.5	.629

Налази указују на постојање значајне разлике у процени заступљености различитих облика стручног усавршавања ($F(8.52;920.29)=48.910$, $p=0.000$), када се у обзир узму учесници истраживања који раде као наставници разредне наставе⁴⁵. Bonferroni posto hoc test показује да наставници разредне наставе процењују да установа у којој су запослени у истој највећој мери упућује, информише запослене или сама организује акредитоване програме и угледне, огледне часове наставе, односно активности, између којих нема значајне разлике, а затим следи излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе чија је заступљеност процењена као значајно мања од претходна два облика.

Као и код наставника разредне наставе, постоји значајна разлика у процени заступљености различитих облика стручног усавршавања од стране наставника предметне наставе $F(8.32;907.20)=62.303$, $p=0.000$ ⁴⁶. Bonferroni posto hoc test показује да су најзаступљенији облици стручног усавршавања, по њиховом мишљењу: акредитовани програми и извођење угледног часа, између којих нема значајне разлике, а затим следи излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, чија је заступљеност процењена као значајно мања од претходна два облика.

Нешто другачију слику добијамо када је у питању мишљење васпитача. Наиме, постоји значајна разлика у процени заступљености различитих облика стручног усавршавања ($F(8.14;789.12)=77.881$, $p=0.000$) од стране васпитача⁴⁷. Bonferroni posto hoc test показује да су најзаступљенији облици стручног усавршавања: акредитовани програми и излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик

⁴⁵ Mauchly test указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(65)=194.6$; $p=0.000$, корекција степени слободе извршена коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.775$).

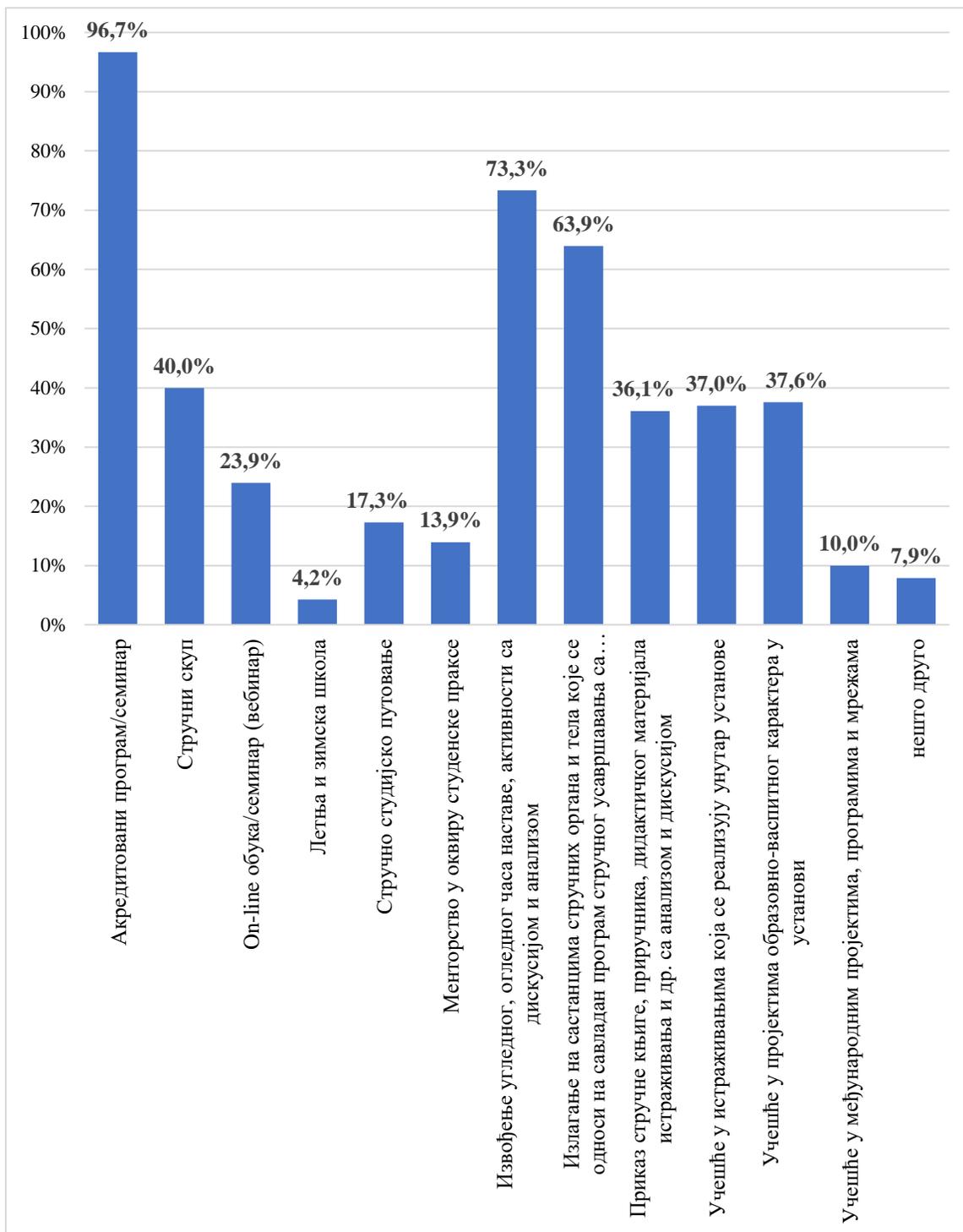
⁴⁶ Mauchly test указао на нарушеност претпоставке сферичности ($\chi^2(65)=211.1$; $p=0.000$), корекција степени слободе извршена коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.757$).

⁴⁷ Корекција степени слободе је извршена коришћењем процене Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.740$), пошто је Mauchly test указао на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(65)=185.4$; $p=0.000$.

стручног усавршавања ван установе, између којих нема значајне разлике. Следе менторство у оквиру студентске праксе, извођење угледног часа и стручни скуп између којих нема статистички значајних разлика, али су оцењени као статистички значајно мање заступљени од претходно поменута два облика. Наведено указује да не можемо потврдити шеснаесту хипотезу истраживања да перцепција наставника и васпитача у вези са проценом заступљености различитих облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Надаље, истраживањем смо желели да утврдимо у којим облицима стручног усавршавања су наставници и васпитачи учествовали у последњих пет година. Учеснике истраживања смо замолили да са листе од 12 наведених облика стручног усавршавања, дефинисаних Правилником, заокруже све оне у којима су учествовали у последњих пет година (Графикон 25).

Графикон 25: Учесће наставника и васпитача у различитим облицима стручног усавршавања у последњих пет година



Налази приказани у Графикону 25 указују да су, на нивоу целог узорка, највише учествовали (96,7%) у акредитованим програмима, затим, у извођењу угледних, огледних часова наставе/активности са анализом и дискусијом (73,3%) и у излагању на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик ван установе, са обавезном анализом и дискусијом (63,9%), а најмање у летњој и зимској школи (4,2%)⁴⁸, међународним пројектима (10%) и стручним студијским путовањима (17,3%). Један мањи број наставника и васпитача је одабрао опцију *нешто друго*, наводећи да су учествовали у комисијама за добијање лиценце, писању уџбеника и приручника, читању стручне литературе.

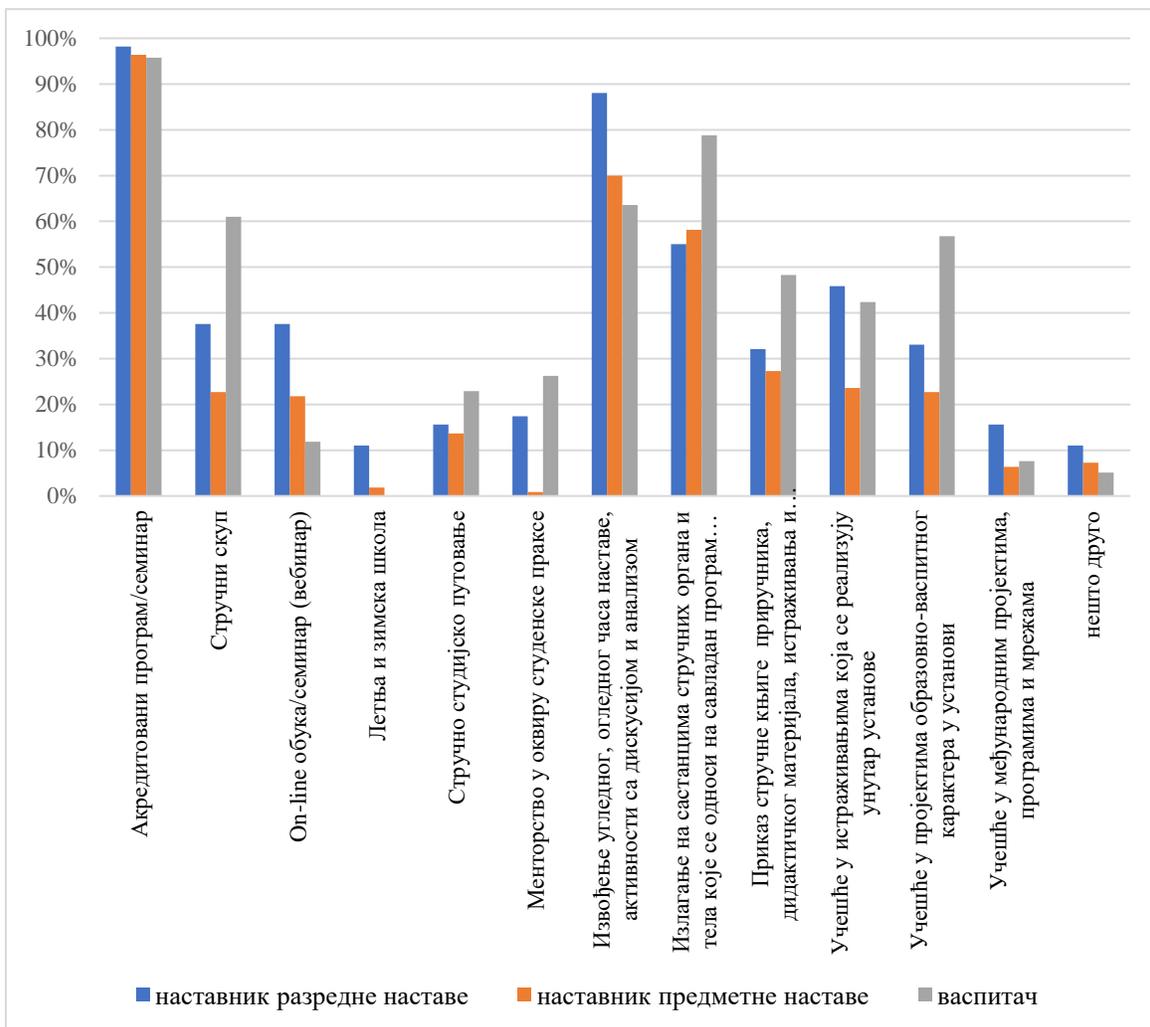
Слични налази добијени су у другим релевантим истраживањима у нашој земљи али и у земљама у свету. Наиме, акредитовани програми, иако често критиковани као „one size“ обуке (Hofman,-Bernadette & Dijkstra, 2009) које нуде сет решења намењених свима без обзира на различитост контекста у којима наставници и васпитачи раде, представљају доминантан облик њиховог стручног усавршавања (Kennedy, 2005; Ševkušić, 2011; Stanković, 2011; Kamenarac, 2011; Džinović, 2011; Stanković i sar., 2013; Petrović i sar., 2015; Vainrinken et al., 2017 i dr.). Добијене налазе можемо довести у везу са раније изложеним налазима у вези са степеном заступљености различитих облика стручног усавршавања унутар и између школа/предшколских установа. Наиме, поменути налази указују да наставници и васпитачи, од свих облика стручног усавршавања дефинисаних Правилником, најчешће наводе да установа у којој су запослени упућује и/или информише запослене у вези са акредитованим програмима стручног усавршавања. На овом месту препознајемо важним издвајање већ поменутих налаза у вези са проценом доприноса различитих облика стручног усавршавања. Студијско путовање/стручна посета другим установама, пројекат мобилности и учешће у међународним пројектима су облици који, по мишењу наставника и васпитача, у највећој мери доприносе унапређивању квалитета образовноваспитног рада, али их уједно установа у којој су запослени ретко упућује, организује и/или информише о њима,

⁴⁸ Треба имати у виду да се овај облик стручног усавршавања организује само за наставнике.

те су најређе заступљени у односу на друге облике стручног усавршавања. У светлу реченог, постоје индиције да је потребно чешће информисање, организовање и упућивање запослених од стране школе/предшколске установе и на друге облике стручног усавршавања, дефинисане Правилником.

Налази такође указују и да, иако у мањем степену од акредитованих програма, наставници и васпитачи сматрају да су извођење угледног, огледног часа/активности са анализом најчешће/изражено заступљен облик стручног усавршавања унутар и између школа/предшколских установа, односно да их установа често организује. Разлоге њиховог ређег учешћа у истим изложићемо у даљем тексту.

Графикон 26: Учешће наставника и васпитача у различитим облицима стручног усавршавања у последњих пет година – у односу на радно место



Налази указују да не постоји статистички значајна повезаност учешћа у акредитованим програмима и радног места испитаника ($\chi^2(2)=1.107$, $p>0.05$). Наставници разредне наставе, наставници предметне наставе и васпитачи су у протеклих пет година у сличној мери учествовали у акредитованим програмима. Код осталих облика стручног усавршавања, који не подразумевају хоризонтално учење, постоји повезаност учешћа и радног места испитаника. Наиме, налази указују да су васпитачи учествовали у највећем проценту у стручним скуповима ($\chi^2(2)=35.258$, $p<0.05$) и менторству у оквиру студентске праксе која има статус установе вежбаонице ($\chi^2(2)=29.175$, $p<0.05$), док су у наведеним облицима стручног усавршавања најмање учествовали наставници предметне наставе. Налази других истраживања указују да васпитачи чешће наводе учешће у стручним скуповима (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a).

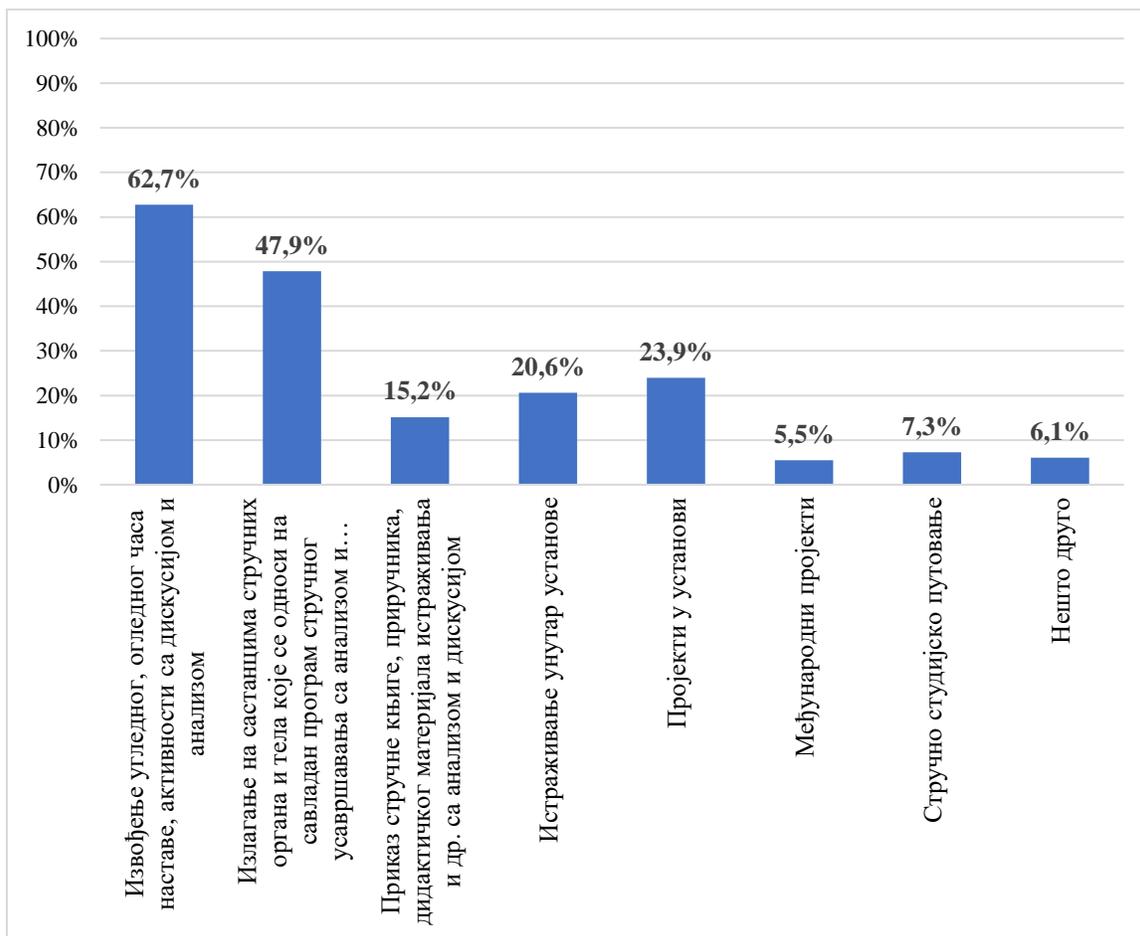
Најчешће учешће наставника разредне наставе уочљиво је у он-лајн обукама, док су најмање у њима учествовали васпитачи ($\chi^2(2)=21.174$, $p<0.05$). Слични налази добијени су и нашем раније спроведеном истраживању (Кораћ, 2018b). Налази поменутог истраживања указују на чешће учешће наставника у он-лајн обукама у односу на васпитаче. Налази указују и да већина испитаних наставника примећује да последњих пет година постоји већа понуда оваквих програма стручног усавршавања од јавног интереса које решењем одобрава министар, будући да је од прошле школске године у план и програм основног образовања и васпитања уведен наставни предмет Информатика, па је самим тим системски већа пажња усмерена на оснаживање наставника у домену информатичке писменост али и боља опремљеност школа рачунарском опремом. Такође, наставници сматрају да у каталожкој понуди последњих година постоји већи број акредитованих програма стручног усавршавања као и већи број националних и међународних пројеката у области примене ИКТ у основном образовању. Са друге стране, васпитачи сматрају да програма стручног усавршавања из ове области има довољно у каталожкој понуди, али је недовољан број оних чије је финансирање обезбеђено из буџета надлежног министарства. Поред тога васпитачи сматрају да немају техничке услове за примену стечених знања кроз овакве програме стручног усавршавања. Наведено отвара питање системске подршке у јачању ИКТ ресурса на пољу предшколског васпитања и образовања,

јачању компетенција васпитача из ове области и побољшања информатичке инфраструктуре у предшколским установама (Ibid, 144-145).

Надаље, наставници разредне наставе су учествовали у већем проценту него наставници предметне наставе у летњим и зимским школама, док васпитачи у овом облику нису уопште учествовали ($\chi^2(2)=19.486$, $p < 0.05$). Податак је очекиван будући да се овај облик стручног усавршавања организује само за наставнике.

Посебан истраживачки фокус усмерили смо на испитивање у којем облику стручног усавршавања, који подразумева хоризонтално учење, су наставници и васпитачи најчешће учествовали. Од учесника истраживања смо тражили да са листе од 7 понуђених облика (дефинисана Правилником) заокруже до три, у њиховом случају најчешћа (Графикон 27).

Графикон 27: Учесће наставника и васпитача у различитим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење

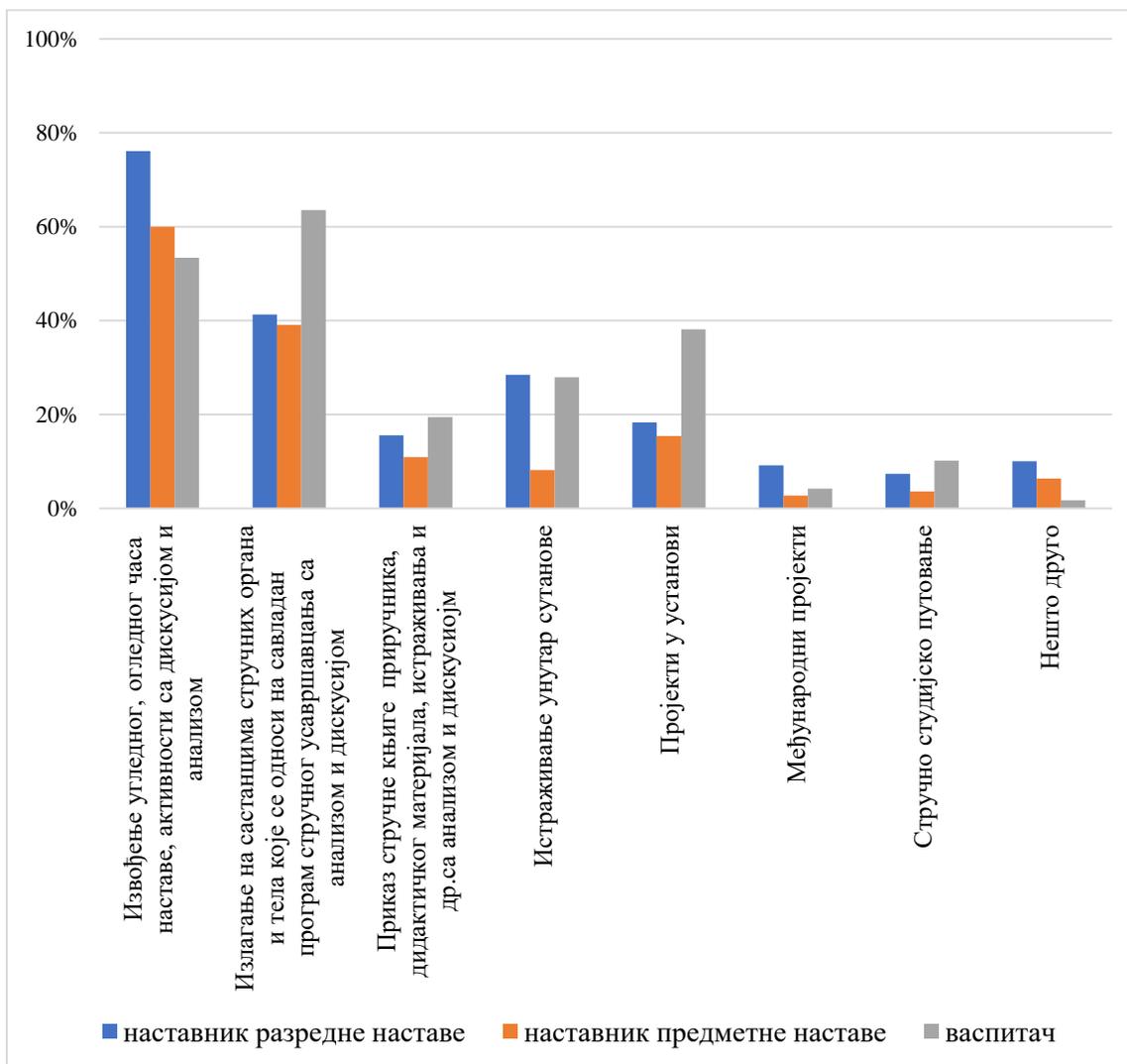


Налази истраживања, приказани у Графикону 27, указују да више од половине учесника истраживања (62,7%) процењује да су од свих облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, а који су дефинисани Правилником, најчешће учествовали у извођењу угледног, огледног часа наставе/активности са дискусијом и анализом, затим у излагању на састанцима стручних органа које се односи на савладан програм стручног усавршавања (47,9%) и пројектима образовноаспитног карактера у установи (23,9%). Своје најмање учешће препознају у међународним пројектима (5,5%) и стручним студијским путовањима (7,3%).

На основу добијених налаза можемо потврдити седамнаесту хипотезу истраживања да наставници и васпитачи процењују да су од свих облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, а који су дефинисани Правилником, најчешће учествовали у извођењу угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом.

Међутим, налази указују да постоје статистички значајне разлике када узмемо у обзир радно место учесника истраживања и њихово учешће у различитим облицима стручног усавршавања (Графикон 28).

Графикон 28: Учешће наставника и васпитача у различитим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење – у односу на радно место



Када је у питању извођење угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом, који је на нивоу целог узорка најзаступљенији облик стручног усавршавања, налази указују да постоји повезаност радног места и учешћа учесника истраживања у њему ($\chi^2(2)=13.167$, $p<0.05$). У овом облику стручног усавршавања наставници разредне наставе најчешће учествују (76,1%), затим следе наставници предметне наставе (60%), а у најмањем проценту учествују васпитачи (53,4%).

Надаље, налази указују да постоји повезаност учешћа у излагањима на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом и радног места учесника истраживања ($\chi^2(2)=16.885, p<0.05$). Наиме, васпитачи у највећем проценту (63,6%) наводе овај облик стручног усавршавања, нешто мање га наводе наставници разредне наставе (41,3%), а у најмањем проценту наставници предметне наставе (39,1%).

Такође, постоји повезаност радног места и учешћа наставника и васпитача у извођењу угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом ($\chi^2(2)=13.167, p<0.05$). У овом облику стручног усавршавања наставници разредне наставе најчешће учествују (76,1%), затим следе наставници предметне наставе (60%), а у најмањем проценту учествују васпитачи (53,4%).

Постоје статистички значајне разлике и када је у питању радно место и и учешће наставника и васпитача у истраживањима која се реализују унутар установе у којима учествују запослени, а која имају за циљ унапређивање образовноваспитне праксе установе ($\chi^2(2)=17.494, p<0.05$). Наиме, наставници разредне наставе (28,4%) и васпитачи (28%) наводе овај облик хоризонталног учења као најчешћи, док наставници предметне наставе наводе овај облик у много мањем проценту (8,2%). Налази ове студије у вези са проценом мотивисаности колега за учешће у различитим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, такође указују на њихову ниску мотивисаност за учешће у истраживањима. Са друге стране, бројне студије показују да практичари препознају добит од учешћа у истраживањима, како на личном, професионалном, тако и на плану целокупне установе. Истраживања им пружају прилику за преузимање активне улоге у остваривању промена у правцу унапређивања праксе (Кrnjaja i Pavlović Breneselović, 2011), развијање и унапређивање постојећих професионалних компетенција, већу сигурност у раду и охрабрење да делују заједно унутар колектива, боље разумевање полазишта другог, унапређивање организационе климе установе, успостављање ближих сарадничких односа (Korać, 2019). Као кључан разлог неучествовања у истраживањима, васпитачи наводе личну недовољну обученост за њихову реализацију, посебно за конципирање инструмената истраживања, организацију и

тумачење добијених података. Налази других истраживања указују да постојећи концепт стручног усавршавања у Републици Србији пружа незнатан допринос када је у питању оснаживање васпитача за истраживање праксе али и да студенти, будући васпитачи и наставници, немају довољно могућности да се упознају са истраживањима практичара, нити да у току студија учествују у њима (Radulović, 2011; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011; Korać, 2018). Стога налази ове студије могу упућивати на то да је ниска мотивисаност наставника и васпитача за реализацију истраживања, управо последица њихове недовољне компетентности за реализацију истих.

Надаље, постоји повезаност учешћа у пројектима образовноваспитног карактера у установи, програмима од националног значаја, програму огледа, раду модел центра и радног места испитаника ($\chi^2(2)=19.039$, $p<0.05$). Васпитачи у највећем проценту (38,1%) наводе пројекте у установи као најчешћи облик хоризонталног учења у коме су учествовали у последњих пет година, затим следе наставници разредне наставе (18,3%) и наставници предметне наставе (15,5%).

Налази указују да независно од радног места учесници истраживања у сличном малом проценту наводе међународне пројекте као најчешћи облик хоризонталног учења ($\chi^2(2)=4.939$, $p>0.05$). Генерално гледано, све три категорије учесника истраживању су слабо наводиле овај облик стручног усавршавања. Њега је навело као најчешћи 9,2% наставника разредне наставе, 4,2% васпитача и само 2,7% наставника предметне наставе. Сличну слику добијамо и када су у питању стручна студијска путовања ($\chi^2(2)=3.685$, $p>0.05$). Наиме, наставници разредне наставе, наставници предметне наставе и васпитачи наводе у сличном, малом проценту стручна студијска путовања као најчешћи облик хоризонталног учења у послењих пет година. Учешће у њима наводи 10,2% васпитача, 7,3% наставника разредне наставе и само 3,6% наставника предметне наставе. Поједини наставници и васпитачи су лично неучешће у пројектима образлагали тиме да се оно недовољно организује од стране установе и да и када се организује подразумева ограничен број учесника. Као илустрацију наводимо исечак одговора учеснице истраживања:

Желела сам, али немам увек могућности да учествујем, због ограниченог броја учесника, на пример у пројекту. (васпитач, 21 година радног стажа).

Поред Правилником дефинисаних облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, учесници истраживања су имали могућност да изаберу опцију *нешто друго*, односно да сами напишу у којем облику стручног усавршавања су најчешће учествовали у последњих пет година. Налази указују да постоји повезаност избора опције *нешто друго* и радног места испитаника ($\chi^2(2)=7.210$, $p<0.05$). Наставници предметне наставе у највећем проценту (10,1%) бирају опцију *нешто друго*, затим следе наставници разредне наставе (6,4%) и васпитачи (1,7%). У Табели 29 дат је опис наведених активности.

Табела 29: *Остали облици стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење у којима су најчешће учествовали наставници и васпитачи у последњих пет година*

Облик стручног усавршавања	Опис активности
<i>Јануарски дани</i>	Представљање <i>примера добре праксе</i> , резултата пројеката установе и сл. кроз PowerPoint презентације. Окупља васпитаче из различитих градова. Организује се једном годишње.
<i>Дани Врачара</i>	Представљање <i>примера добре праксе</i> кроз PowerPoint презентације. Окупља васпитаче предшколских установа општине Врачар. Организује се једном годишње.
<i>Истраживачки дани</i>	Представљање <i>примера добре праксе</i> , резултата истраживања установе и сл. Окупља васпитаче из различитих градова. Организује се једном годишње.
<i>Менторски рад васпитач-васпитач</i>	Унутар установе се одређују парови који размењују мишљења у циљу сагледавања проблема из различитих перспектива. Идеја је потекла из пројекта <i>Школа живота</i> фондације Новак Ђоковић и Центра за интерактивну педагогију. Учесници: васпитачи.

<i>Критички пријатељ</i>	Унутар установе се одређују парови, колеге <i>критички пријатељи</i> који међусобно прате рад, размењују мишљења, дају један другом повратне информације. Учесници: васпитачи.
<i>Педагошке вечери</i>	Представљање <i>примера добре праксе</i> кроз PowerPoint презентације (<i>као генерална проба пред Сусрете васпитача, раде се и интерактивне радионице</i>). Организује се на нивоу установе (сви вртићи, објекти) једном месечно. Учесници: васпитачи.
<i>Вукова породица</i>	Удружење које окупља 19 школа које носе име Вука Караџића. На сајту удружења постоји база силабуса угледних, огледних часова. Поред тога, постоји и Facebook профил где школе чланице промовишу свој рад, размењују идеје, ставове и сл. Учесници: наставници разредне наставе.
<i>Час за пример</i>	Представљање <i>примера добре праксе</i> кроз PowerPoint презентације. Окупља наставнике из различитих школа на нивоу општине. Учесници: наставници предметне наставе.
<i>Виртуелно присуство мом часу</i>	Хоризонтална размена са колегама из Македоније, Хрватске и Црне Горе реализује се помоћу скајпа. Учесници: наставници разредне наставе.
<i>Колаборативно планирање наставе</i>	Наставници једне школе заједно анализирају постигнућа ученика, дискутују о препознатим потешкоћама у учењу и на основу увида и исхода учења заједнички дизајнирају силабусе часа. Учесници: наставници предметне наставе.

Надаље, занимало нас је и да ли је учешће у различитим облицим стручног усавршавања које подразумева хоризонтално учење повезан са годинама радног стажа наставника и васпитача (Табела 30).

Табела 30: Учесће наставника и васпитача у различитим облицима хоризонталног учења у односу на радни стаж

Облик стручног усавршавања	Радни 0 до 2 године	стаж 3 до 10 година	11 до 20 година	више од 21 године
Извођење угледног, огледног часа наставе, активности са дискусијом и анализом	13.6%	65.0%	67.6%	66.3%
Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладану обуку	63.6%	42.7%	49.1%	50.0%
Приказ стручне књиге, дидактичког материјала и сл. са дискусијом и анализом	4.5%	12.6%	13.9%	22.1%
Учесће у истраживањима унутар установе	22.7%	25.2%	23.1%	16.3%
Учесће у пројектима образовно-васпитног карактера у установи	13.6%	29.1%	25.9%	20.2%
Учесће у међународним пројектима, програмима и мрежама	0.0%	2.9%	7.4%	6.7%
Стручно студијско путовање/стручна посета другим установама	5.8%	9.1%	6.5%	8.7%
Нешто друго	18.2%	6.8%	4.6%	3.8%

Налази указују да не постоји повезаност учешћа наставника и васпитача у излагањима на састанцима стручних органа и тела који се односи на савладану обуку и дужине њиховог радног стажа ($\chi^2(3)=3.503$, $p>0.05$). У овом облику стручног усавршавања сви испитаници, независно од дужине радног стажа, у сличном проценту наводе да су најчешће учествовали. Податак можемо довести у везу са Правилником о стручном усавршавању који обавезује наставнике и васпитаче да након савладаног програма стручног усавршавања примени стечена знања, вештине у пракси и презентује осталим колегама унутар колектива. Статистички значајне разлике постоје код осталих облика стручног усавршавања: приказу стручне књиге, дидактичког материјала и сл. са дискусијом и анализом ($\chi^2(3)=26.379$, $p<0.05$);

затим, истраживањима унутар установе ($\chi^2(3)=23.665$, $p<0.05$); пројектима у установи, модел центрима ($\chi^2(3)=23.770$, $p<0.05$); међународним пројектима ($\chi^2(3)=23.752$, $p<0.05$), стручним студијским путовањима ($\chi^2(3)=24.827$, $p>0.05$), извођење угледног, огледног часа наставе, активности са дискусијом и анализом ($\chi^2(3)=24.634$, $p<0.05$), који су уједно и слабо заступљени унутар установе. Поменуте облике стручног усавршавања у највећем проценту наводе они са 11 до 20 година стажа, у сличном проценту они са више од 21 године, 3 до 10 година стажа, а у најмањем они са 0 до 2 године стажа. Добијене налазе можемо тумачити у контексту различитих теорија професионалног развоја наставника које сугеришу да, иако сваки наставник има јединствен каријерни пут, можемо издвојити поједине фазе (стадијуме) каријерног развоја кроз који већина пролази (Fuller, 1969, Huberman, 1993, Berliner, 1998, Sikes, 2005, према: Simić, 2014). Сајксова (Sikes, 2005, према: Ibid) рецимо, у оквиру *нетофазног модела животног и професионалног развоја наставника* који предлаже, сматра да су у првој фази (на почетку каријере) наставници више фокусирани на свој предмет (јер им стручно знање представља извор сигурности), посматрају друге наставнике, усвајају школска правила и норме, експериментишу и уче из грешака, и најчешће доживљавају да их иницијално образовање није припремило у довољној мери за посао. У овој фази они су често под притиском колега, јер многим не одговара да у радном окружењу имају младог човека пуног ентузијазма, што их индиректно суочава са преиспитивањем сопствених метода рада (Ibid: 14). Тек у каснијим фазама каријерног развоја, они се више укључују у активности школе, кооперативне активности са колегама, померајући све више фокус са „личног“ на „колективно“. Такође, један од разлога може бити и тај што су, услед мањег професионалног искуства, ређе позвани да се укључе у активности стручног усавршавања организоване на нивоу установе. Као илустрацију става наводимо исечке одговора добијених у интервјуу:

Младе нико ни у шта не укључује, стално нешто посматрамо и нисам довољно компетентна. Радим само техничке ствари. (васпитач, 2 године радног стажа).

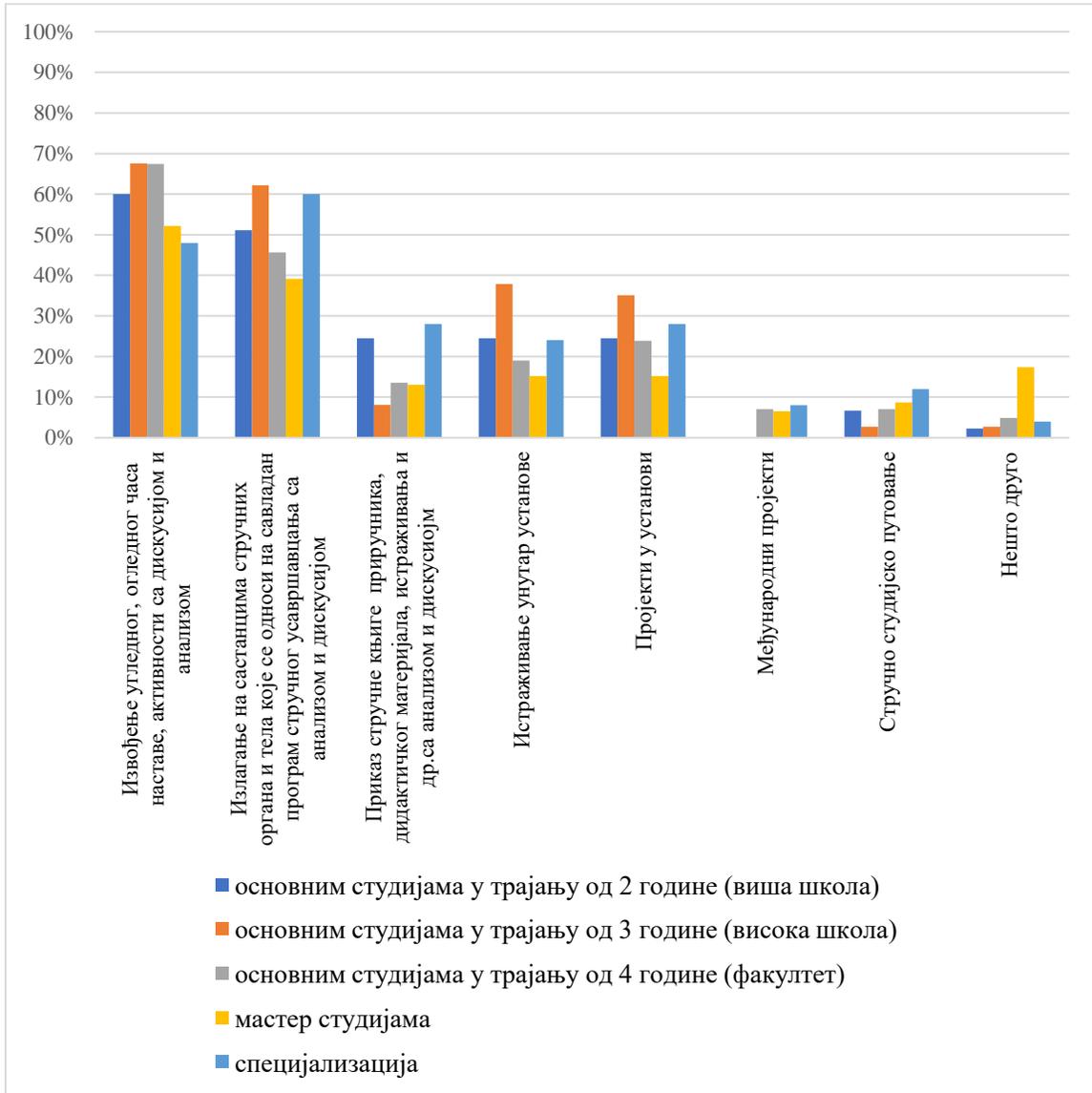
Млађе колеге су више мотивисане, него старије са више радног стажа. Старије колеге нас у неким ситуацијама демотивишу, уз образложење да се

неће ништа променити, да се беспотребно трудимо...обезвређују наш процес и покушај увођења новина...(васпитач, 2 године радног стажа).

Дакле, искази указују да млађи наставници и васпитачи препознају потребу за чешћим укључивањем у процес хоризонталног учења са старијим колегама (са више радног искуства), да примећују одсуство њихове мотивације за сарадњу и увођење иновација у образовноваспитни рад. Чини се да је процес хоризонталног учења недовољно препознат као прилика за учење старијих од млађих колега, прилика за учење о сопственој пракси, освешћивање личних имлицитних педагогија, преиспитивање устаљених начина рада, размена различитих перспектива и изградња решења којим се превазилазе појединачна сагледвања праксе.

Налазе можемо довести у везу и са налазима истраживања Марушић и Пејатовић (2013). Наиме, ово истраживање је показало да старост наставника корелира статистички значајно са факторским скоровима којима се изражава учесталост партиципације у групним облицима стручног усавршавања (посете часовима колега, рад на школским пројектима, тематске дискусије и усавршавање кроз рад наставничких већа и актива). Наставници старије старосне доби чешће партиципирају у групним облицима усавршавања из области своје струке.

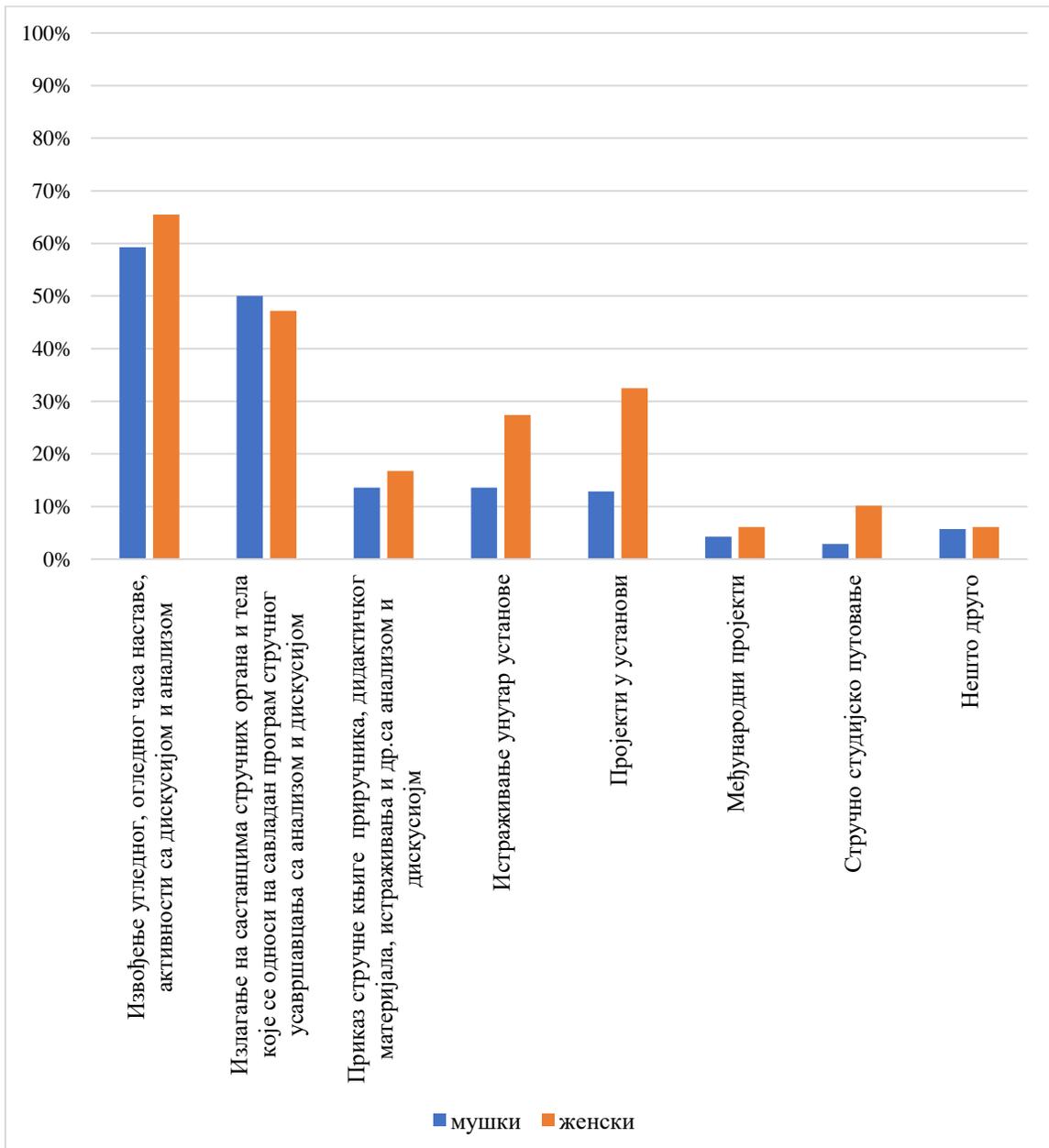
Графикон 29: Учесће наставника и васпитача у различитим облицима хоризонталног учења у односу на ниво образовања



Када је у питању иницијално образовање наставника и васпитача, налази указују да не постоји повезаност њиховог учешћа у различитим облицима стручног усавршавања и нивоа образовања. Наиме, независно од нивоа образовања, испитаници у сличном проценту наводе учешће у: извођењу угледног, огледног часа наставе, активности са дискусијом и анализом ($\chi^2(3)=3.503, p>0.05$); приказу стручне књиге, дидактичког материјала и сл. са дискусијом и анализом ($\chi^2(4)=6.424, p>0.05$);

излагњима на састанцима стручних органа и тела који се односи на савладану обуку ($\chi^2(4)=6.424$, $p>0.05$); истраживањима унутар установе ($\chi^2(4)=7.873$, $p>0.05$); пројектима у установи, модел центрима ($\chi^2(4)=4.621$, $p>0.05$); међународним пројектима ($\chi^2(4)=6.185$, $p>0.05$) и стручним, студијским путовањима ($\chi^2(4)=2.179$, $p>0.05$).

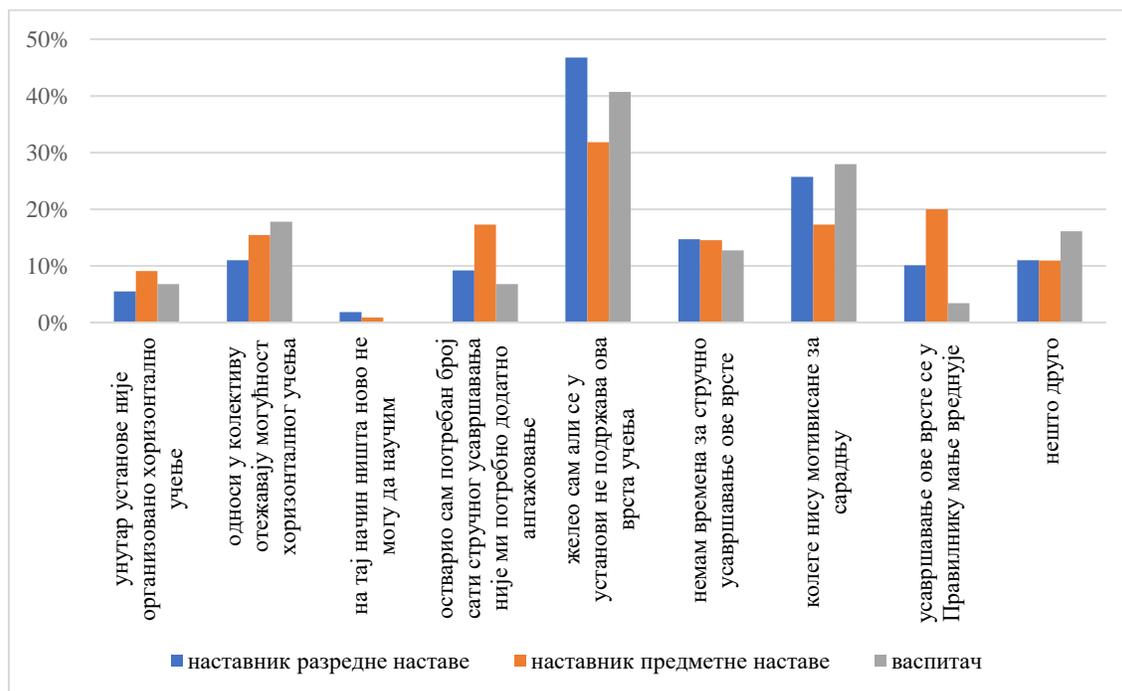
Графикон 30: Учеиће наставника и васпитача у различитим облицима хоризонталног учења у односу на пол



Што се тиче повезаности пола испитаника и њиховог учешћа у различитим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, налази указују да статистички значајне разлике постоје када је у питању њихово учешће у: истраживањима унутар установе ($\chi^2(1)=9.237$, $p<0.05$), пројектима у установи ($\chi^2(1)=17.128$, $p<0.05$) и стручним студијским путовањима, посетама другим школама и предшколским установама ($\chi^2(1)=6.585$, $p<0.05$). Поменуте облике стручног усавршавања, као најчешћег у коме су учествовали, у већем проценту наводе испитаници женског пола. Независно од пола, испитаници у сличном проценту наводе учешће у: извођењу угледног, огледног часа наставе, активности са дискусијом и анализом ($\chi^2(1)=1.347$, $p>0.05$); излагањима на састанцима стручних органа и тела који се односи на савладану обуку и дужине њиховог радног стажа ($\chi^2(1)=0.255$, $p>0.05$); затим, приказу стручне књиге, дидактичког материјала и сл. са дискусијом и анализом ($\chi^2(1)=0.634$, $p>0.05$) и међународним пројектима ($\chi^2(1)=0.528$, $p>0.05$). Наведено сугерише да не можемо потврдити осамнаесту хипотезу истраживања да перцепција наставника и васпитача у вези са проценом учешћа у облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, а који су дефинисани Правилником, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Занимало нас је и који су разлози неучествовања наставника и васпитача у различитим облицима хоризонталног учења.

Графикон 31: Разлози неучествовања наставника разредне наставе, наставника предметне наставе и васпитача у различитим облицима хоризонталног учења



Налази приказани у Графикону 31 указују да наставници и васпитачи најчешће наводе да су желели да учествују али установа не подржава ову врсту учења. Налази указују и да независно од радног места испитаници у сличној мери наводе овај разлог ($\chi^2(2)=5.187$, $p>0.05$). Други најчешће навођен разлог неучествовања јесте немотивисаност колега за сарадњу, и њега у сличној мери наводе све три групе испитаника ($\chi^2(2)=3.934$, $p>0.05$). Затим, као разлог наводе то што се у Правилнику облици стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење мање вреднују у односу на друге облике. Овај разлог у највећој мери наводе наставници предметне наставе, потом наставници разредне наставе, а у најмањој мери васпитачи ($\chi^2(2)=16.200$, $p<0.05$). Надаље, наставници и васпитачи у сличној мери наводе и односе у колективу који отежавају могућност хоризонталног учења запослених као разлог неучествовања ($\chi^2(2)=2.115$, $p>0.05$). Поред тога, наводе као разлог и то што су остварили потребан број сати стручног усавршавања дефинисаних Правилником, те им није потребно додатно ангажовање. Постоје статистички значајне разлике у односу на радно место испитаника и учесталост навођења поменутог разлога неучествовања ($\chi^2(2)=6.950$, $p<0.05$). Наиме,

наставници предметне наставе чешће наводе овај разлог (17,3%), од наставника разредне наставе (9,2%) и васпитача (6,8%). Поменути разлог сугерише да постоји нижа унутрашња мотивисаност предметних наставника за стручно усавршавања у односу на остале групе испитаника.

Надаље, један од навођених разлога је и тај да наставници и васпитачи препознају да унутар установе није организован одређен облик стручног усавршавања који подразумева хоризонтално учење (или није уопште организовано хоризонтално учење). Налази указују да независно од радног места испитаници у сличној мери наводе поменути разлог ($\chi^2(2)=1.097$, $p>0.05$). Такође, наставници и васпитачи у сличној мери наводе и да немају времена за стручно усавршавање ове врсте ($\chi^2(2)=2.163$, $p>0.05$). Надаље, независно од радног места, испитаници у сличној мери наводе да је разлог неучешћа у хоризонталном учењу то што не препознају да на тај начин могу нешто да науче ($\chi^2(2)=2.163$, $p>0.05$). Верујемо да је овај разлог неучешћа повезан са претходним искуством учешћа у активностима хоризонталног учења. Охрабрује да само 1,8% наставника предметне и 0,9% наставника разредне наставе наводи то као разлог. Сви остали учесници истраживања препознају различите облике хоризонталног учења као прилику за учење.

Осим наведених разлога неучешћа наставници и васпитачи наводе: да су се тек запослили у установи; затим, да су желели али им није било понуђено (*семинаре и активности које сам ја одабрала није било могуће учествовати у њима јер нису изабрани од стране установе*); да се установа не укључује у пројекте на националном и међународном нивоу; не организује студијска путовања, стручне посете другим установама, не спроводе се истраживања; да лично нису имали прилику *јер је увек неко други планиран да учествује*; да се у установи не препознају њихове референце као довољне за учешће у активностима стручног усавршавања као и да их не препознају као *ресурс за део тима који се бави хоризонталним учењем*.

Налази истраживања Беара (2009) такође указују да најчешће разлоге које наставници наводе за неспремност за хоризонтално учење јесу несигурност у сопствену оспособљеност и могућност његове организације, затим да, препознају да

колеге не прихватају савет који им они дају, да немају довољно времена, мотивације или наводе личне разлоге (здравље, породичне околности). Један број одговора, који се није појавио у нашем истраживању, односи се и на став да је потребно сачувати индивидуални приступ у настави, што хоризонтална размена искуства и знања међу колегама може нарушити.

Посебну пажњу нам је привукао исказ који иде у прилог закључцима раније спроведених истраживања у вези са чиниоцима партиципације наставника у професионалним усавршавању (Веага и Окановић, 2010; Марушић и Рејатовић, 2013). Наиме, налази ових истраживања указују да свест о значају усавршавања за квалитет наставе и свест о важности усавршавања за саму наставничку професију доминирају као чиниоци партиципације над спољашњим мотивима, као што је обавезност усавршавања (Ibid: 128). Одговор наводимо у целости:

Сви наведени фактори веома утичу на заступљеност. Можда најмање време потребно за стручно усавршавање, јер онај ко жели да се усавршава за то увек нађе време! (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа)

Надаље, не постоји повезаност дужине радног стажа испитаника и тога што као разлог за неучешће у неком од облика хоризонталног учења наводе: да није организовано од стране установе ($\chi^2(3)=3.777$, $p>0.05$), затим, да односи у колективу отежавају могућност његове реализације ($\chi^2(3)=2.688$, $p>0.05$), да на тај начин не могу ништа ново да науче ($\chi^2(3)=2.261$, $p>0.05$), да немају времена за стручно усавршавање ове врсте ($\chi^2(3)=6.926$, $p>0.05$), да колеге нису мотивисане за сарадњу ($\chi^2(3)=0.674$, $p>0.05$), да се усавршавање ове врсте у Правилнику мање вреднује од других облика ($\chi^2(3)=4.147$, $p>.05$), као и да су желели али да установа не подржава ту врсту учења ($\chi^2(3)=2.347$, $p>0.05$). Једине статистички значајне разлике постоје када је у питању повезаност дужине радног стажа учесника и истраживања и тога што као разлог наводе да су остварили потребан број сати стручног усавршавања дефинисан Правилником ($\chi^2(3)=8.526$, $p<0.05$). Овај разлог у највећој мери наводе наставници и васпитачи са најдужим радним стажом, преко 21 године (18,3%), затим, они са 11 до 20 година (8,7%) и они са 3 до 10 година (7,4%), а у најмањој мери они који имају до 2 године радног стажа (4,5%). Овај налаз такође можемо

тумачити у контексту карактеристика каријерног развоја наставника и васпитача. У светлу реченог, аутори наглашавају да се у последњој фази каријере⁴⁹ наставници полако припремају за пензионисање, имају повећану бригу за здравље, израженији ставове које одликује конзервативност и скептичност према променама (Simić, 2014), те се мање укључују у активности школе које подразумевају додатно залагање и иновације у пракси.

Поред наведеног, налази указују да не постоји повезаност нивоа образовања наставника и васпитача и тога што као разлог за неучешће у неком од облика хоризонталног учења наводе: да није организовано од стране установе ($\chi^2(4)=7.046$, $p>0.05$), затим, да на тај начин не могу ништа ново да науче ($\chi^2(4)=1.901$, $p>0.05$), да су остварили потребан број сати стручног усавршавања дефинисан Правилником ($\chi^2(4)=3.113$, $p>0.05$), да колеге нису мотивисане за сарадњу ($\chi^2(4)=6.332$, $p>0.05$), да се усавршавање ове врсте у Правилнику мање вреднује од других облика ($\chi^2(4)=7.241$, $p>0.05$), да односи у колективу отежавају могућност његове реализације ($\chi^2(4)=10.555$, $p>0.05$), као и да су желели али да одређени облик стручног усавршавања који подразумева хоризонтално учење установа не подржава ($\chi^2(4)=9.829$, $p>0.05$). Статистички значајне разлике утврђене су када је у питању повезаност нивоа образовања испитаника и тога што као разлог за неучешће у неком од облика хоризонталног учења наводе да немају времена за стручно усавршавање ове врсте ($\chi^2(4)=17.762$, $p<0.05$). Наиме, овај разлог у највећој мери наводе они са вишом школом у трајању од две године (29,7%), затим, они са факултетом (15,8%), па они са специјализацијом (12%), а најмање они са високом школом (8,9%) и мастером (6,5%).

У односу на пол учесника истраживања, *Pirsonov hi kvadrat* није значајан ни за једну понуђену ставку у вези са разлозима неучешћа наставника и васпитача у различитим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење. Дакле, независно од пола учесници истраживања у сличном мери наводе све понуђене разлоге за неучешће.

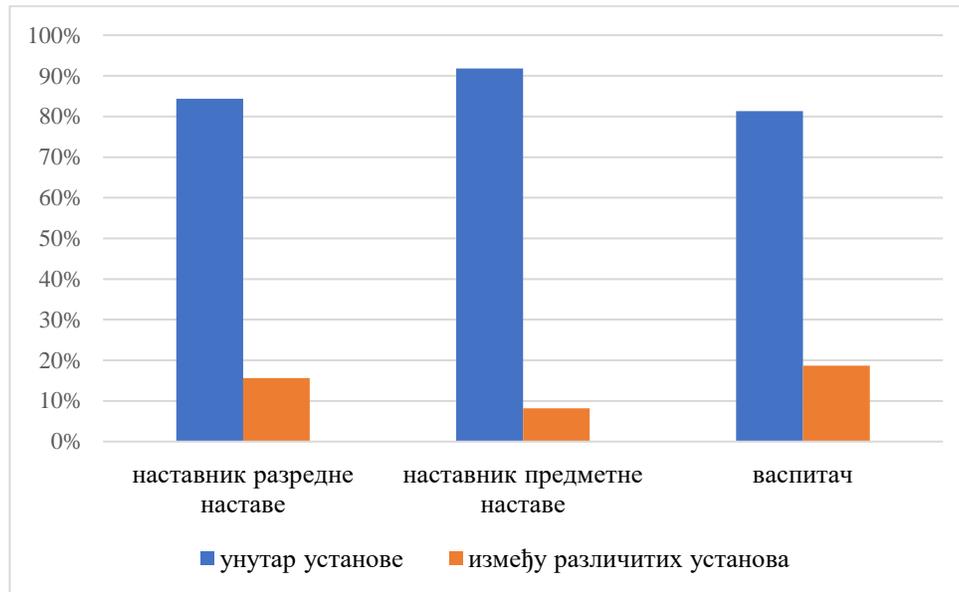
⁴⁹ У литератури наилазимо на различите називе ове фазе: *фаза приземљавања, завршна фаза; фаза повлачења* (Simić, 2014).

Искази наставника и васпитача добијени кроз интервјуе указују да је један од могућих разлога њиховог неучешћа у различитим облицима стручног усавршавања управо тај што, иако установа организује стручно усавршавање запослених, учесници истраживања нису лично имали прилику за учешће. Поједини наставници и васпитачи наводе као једну од потешкоћа за реализацију хоризонталног учења то што *увек* исти појединци узимају учешћа (*увек исти иду на семинаре и учествују у пројектима*). Поред наведеног, искази добијени кроз интервјуе показују да се часови редовне наставе, односно активности у вртићу и организоване активности хоризонталног учења често преклапају или да се реализују у време када наставници и васпитачи нису у могућности да присуствују. Такође, одговори сугеришу да наставници и васпитачи препознају као потешкоћу неадекватност тема и садржаја хоризонталног учења као и некомпетентност колега учесника процеса. Слични су налази бројних истраживања који указују да су теме и садржаји програма стручног усавршавања и хоризонталне размене запослених често неусаглашени са контекстом у којем наставници и васпитачи раде, њиховим потребама и очекивањима (Ševkušić, 2011; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a; Vujačić i sar., 2015; Korać, 2015). Поред тога, налази истраживања указују да се дешава да установе бирају програме стручног усавршавања који за доступнију цену пружају већи број бодова запосленима, а не на основу самопроцене нивоа развијености њихових компетенција (Stanković, 2011; Breneselović i Krnjaja, 2012). Све наведено указује на потребу за бољом организацијом која би омогућила учешће свим заинтересованим у активностима стручног усавршавања, што спада у домен руковођења директора, али и рада Тима за професионални развој. Узимајући у обзир раније изнете налазе истраживања у вези корелацијом мотивације колега за укључивање у хоризонтално учење и њиховим учешћем у планирању истог, постоји потреба активнијег учешћа самих наставника и васпитача у процесу планирања личног професионалног развоја. Став поткрепљују и налази других истраживања која указују да је наставницима важно да самостално бирају теме и садржаје програма стручног усавршавања, као и да буду консултовани у планирању личног професионалног развоја, што као последицу може да има њихово активније учествовање у истим и преузимање одговорности за примену наученог у пракси (Stanković i sar., 2013; Malinić i sar., 2018).

У светлу реченог, склони смо да на овом месту отворимо и питање иницијативе наставника и васпитача за промене у образовноваспитној пракси, те разлоге неучешћа у активностима стручног усавршавања тумачимо и потребом да се остане у *зони комфора* и неком врстом професионалне апатије. Налази истраживања Циновић, Ђерић и Ђевић (2013) указују да наставници чешће испољавају иницијативу за сарадничке активности које се односе на интердисциплинарне наставне активности које су предвиђене годишњим планом школе и које не захтевају личну иницијативу, док са друге стране избегавају сарадничке активности које захтевају личну иницијативу и активности које улазе у домен васпитнообразовне праксе колега (посета часова и критичка аназа са колегама) и које би колеге и школу суочавала са потребом да се мењају.

Надаље, будући да је у последње две деценије све више примера из праксе и налаза истраживања који указују да *мреже наставника/васпитача*, које се успостављају између различитих институција, у значајној мери доприносе њиховој аутономији, унапређивању компетенција, оснажују их за иновације у образовноваспитном процесу као и да доприносе промоцији саме професије (European Commission, 2017), истраживањем смо желели да утврдимо мишљење наставника и васпитача у вези са тиме да ли се хоризонтално учење чешће одвија унутар школе/предшколске установе, или између школе/предшколске установе у нашој земљи и иностранству. Одговори учесника истраживања приказани су у Графикону 32.

Графикон 32: Мишљење наставника предметне наставе, наставника разредне наставе и васпитача о томе где се хоризонтално учење најчешће реализује

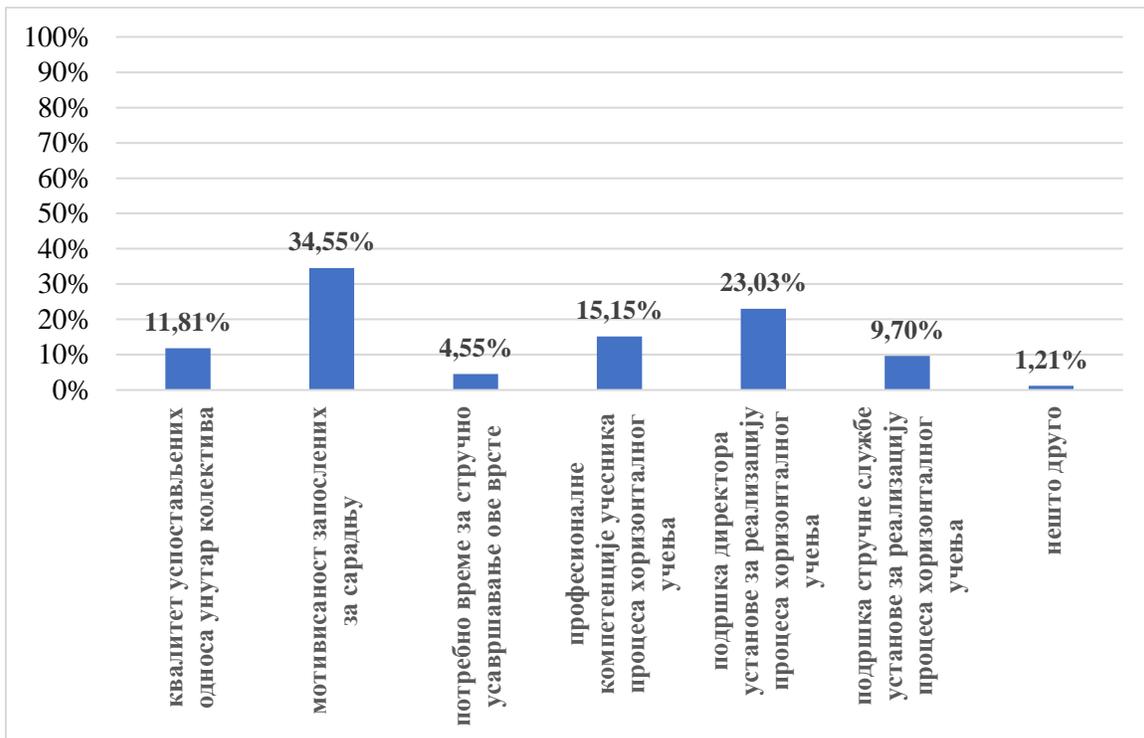


Налази указују да ниједан учесник није препознао да се хоризонтално учење остварује најчешће између школе/предшколске установе из иностранства. Поред тога мали број васпитача (18,6%), наставника разредне наставе (15,6%) и наставника предметне наставе (8,2%) сматра да се оно реализује између школа/предшколских установа у земљи. Независно од радног места ($\chi^2(2)=5.343$, $p>0.05$), пола ($\chi^2(1)=2.442$, $p>0.05$), година радног стажа ($\chi^2(4)=4.690$, $p>0.05$) и нивоа образовања ($\chi^2(4)=4.690$, $p>0.05$) учесници истраживања сматрају да се хоризонтално учење најчешће реализује унутар установе. Наведено недвосмислено указује да постоји потреба за чешћом организацијом хоризонталног учења између различитих школа/предшколских установа, посебно уколико имамо у виду налазе бројних истраживања који указују да овакав начин размене у значајној мери оснажује наставнике/васпитаче за иновације у образовноваспитном процесу, да доприноси њиховом професионалном развоју и развоју школа/предшколских установа као проактивних заједница (Driel et al., 2001; Hofman & Dijkstra, 2010; Vujičić-Papak i Valenčić Zuljan, 2018).

Полазећи од става да је мотивација наставника и васпитача неодвојива од организационог контекста у коме раде (Polovina i Pavlović, 2010), занимало нас је и

који све фактори, лични и организациони, по њиховом мишењу на заступљеност хоризонталног учења. Замолили смо их да од 6 понуђених одговора издвоје један који у највећој мери осликава њихово мишљење или да допишу свој одговор (Графикон 33).

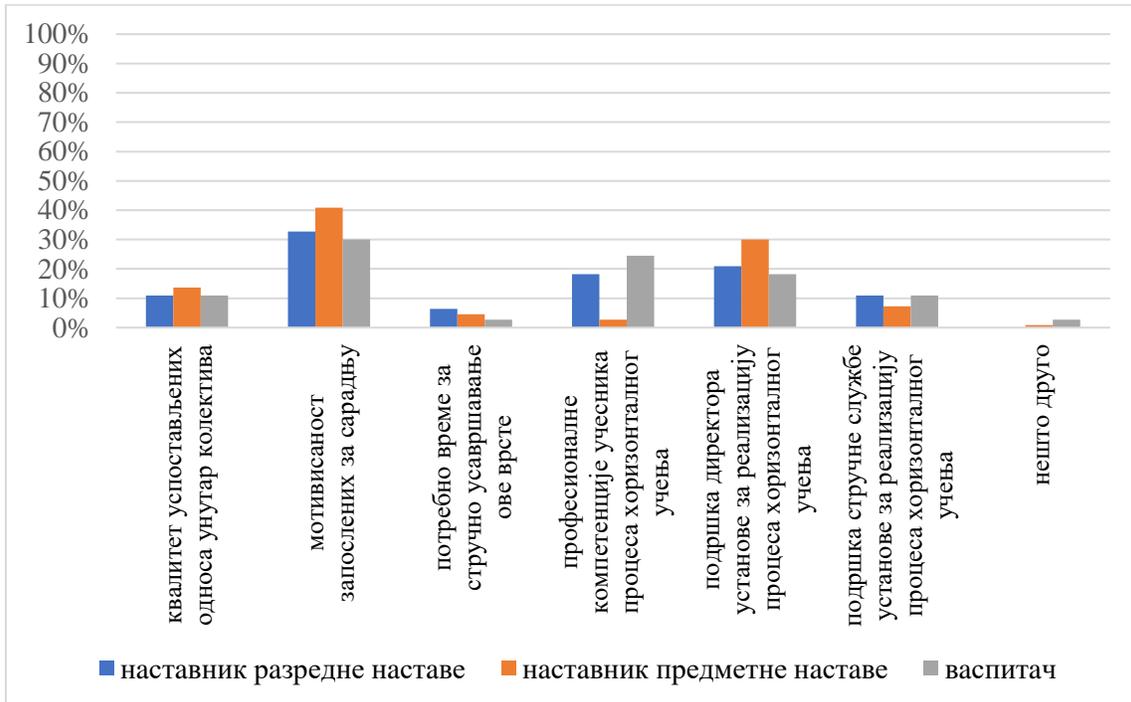
Графикон 33: *Фактор који по мишљењу наставника и васпитача највише утиче на заступљеност хоризонталног учења*



Узевши у обзир цео узорак налази показују да је hi kvadrat test значајан, ($\chi^2(6)=180.321$, $p=0.000$), па можемо закључити да је по мишљењу наставника и васпитача фактор који највише утиче на заступљеност хоризонталног учења *мотивисаност запослених за сарадњу* (34,5%). Следећи фактор којег наставници и васпитачи најчешће препознају јесте *подршка директора установе* (23%), а потом *професионалне компетенције учесника процеса хоризонталног учења* (15,2%). Најмање заступљен фактор (4,55%) је *потребно време за стручно усавршавање ове врсте*. Стога, не можемо потврдити деветнаесту хипотезу истраживања да наставници и васпитачи процењују да је подршка директора установе у којој су

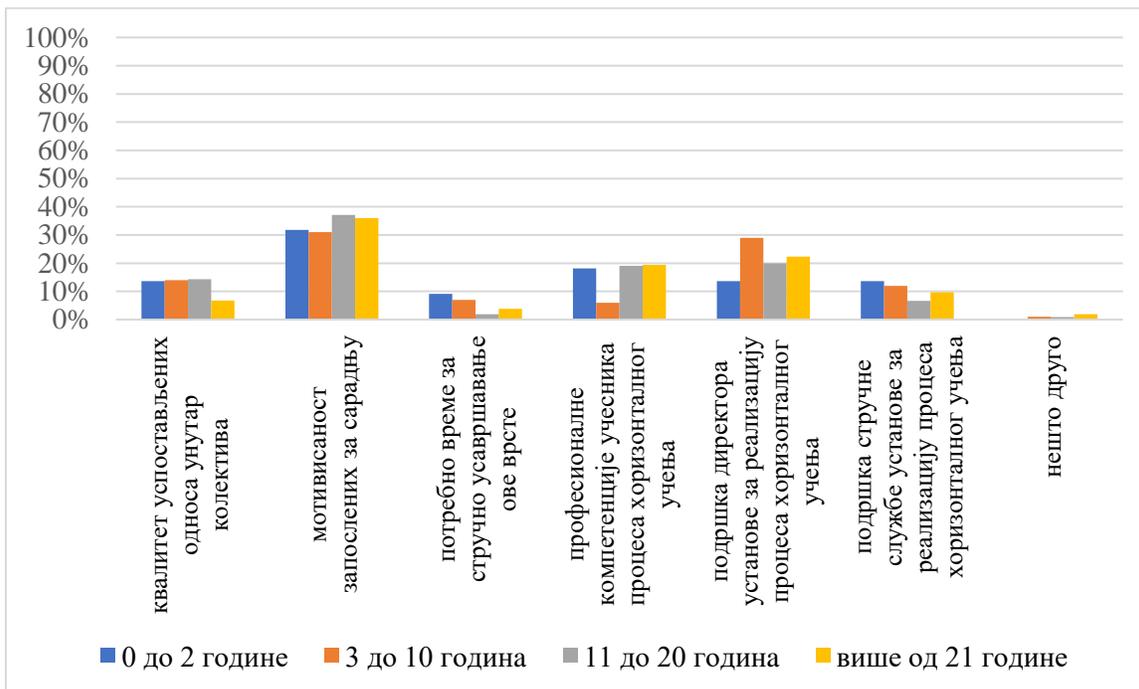
запослени фактор највише утиче на заступљеност хоризонталног учења унутар и између установа.

Графикон 34: Фактор који по мишљењу наставника и васпитача највише утиче на заступљеност хоризонталног учења – у односу на радно место



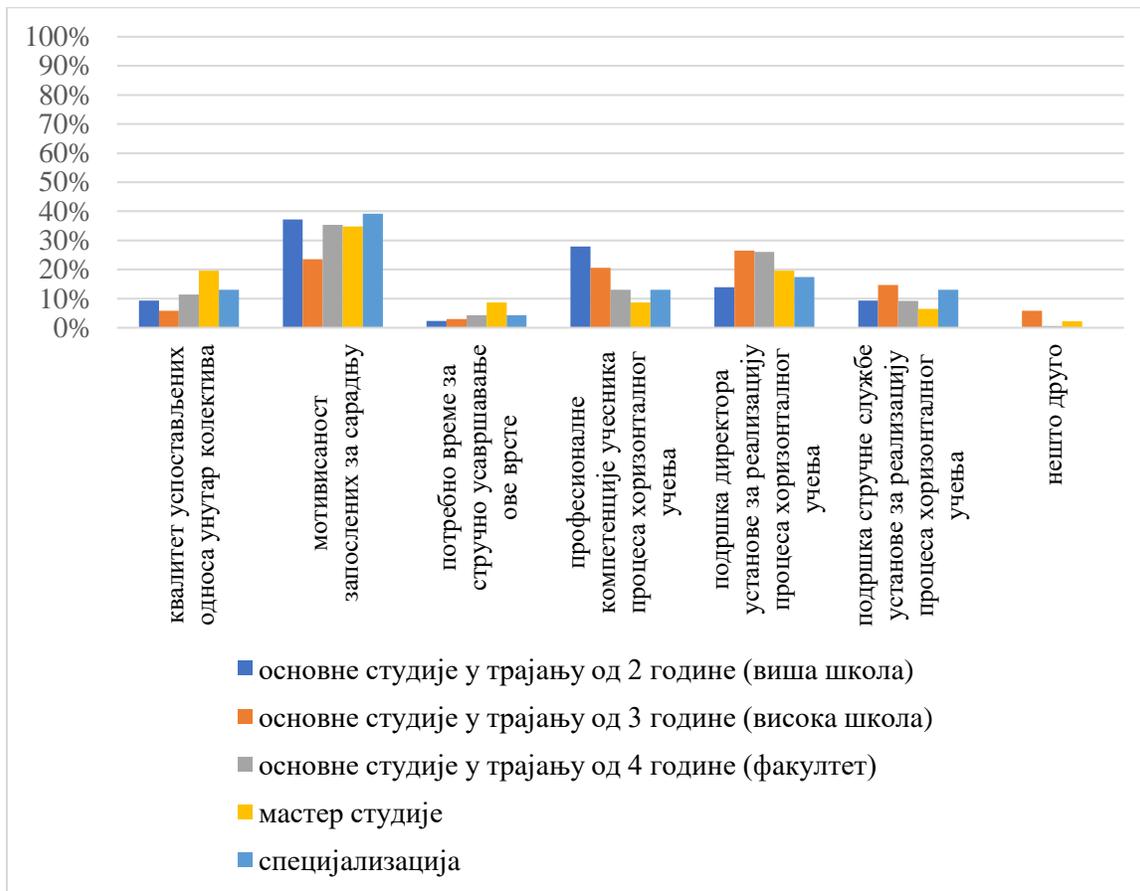
Налази, приказани у Графикону 34, указују да постоји повезаност између радног места учесника истраживања и њихове процене фактора који највише утиче на заступљеност хоризонталног учења ($\chi^2(12)=30.552, p<0.05$). Без обзира на радно место учесници истраживања у највећем проценту бирају фактор *мотивисаност запослених за сарадњу* али постоје разлике у другом пореду фактору који бирају. Наиме, наставници разредне и предметне наставе као други најбитнији фактор бирају подршку директора, док васпитачи бирају професионалне компетенције учесника процеса хоризонталног учења.

Графикон 35: Мишљење наставника и васпитача у вези са фактором који највише утиче на заступљеност хоризонталног учења у односу на радни стаж



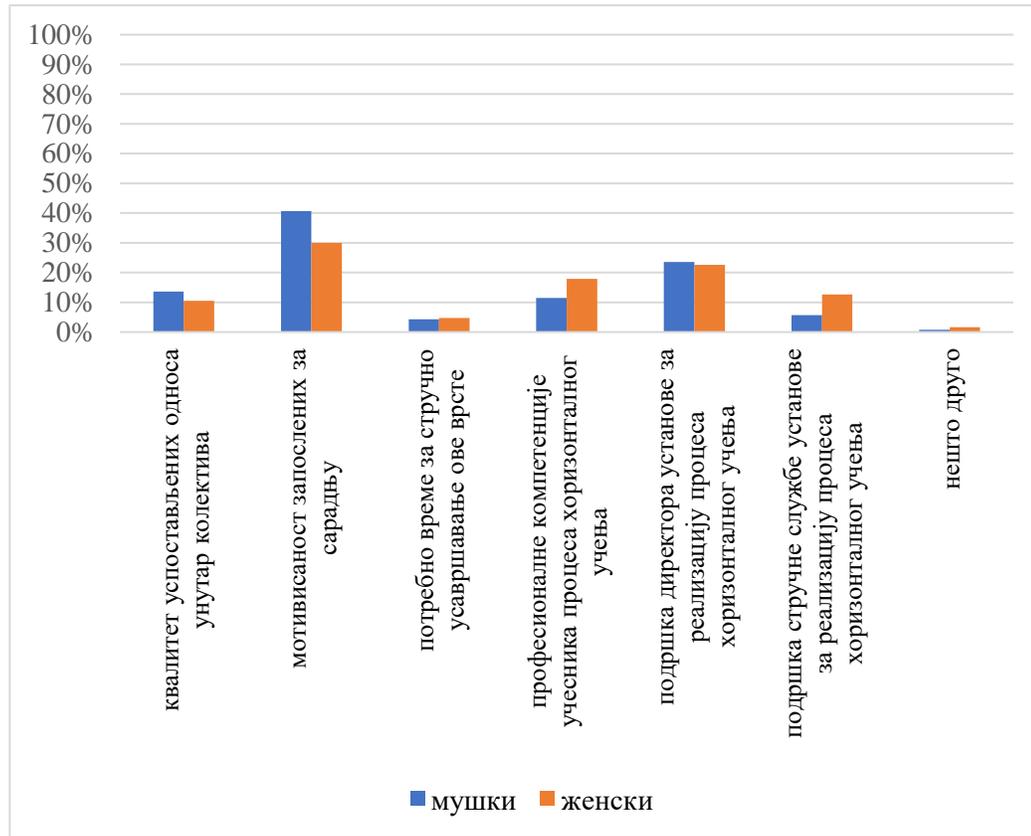
Када је у питању варијабла дужина радног стажа, нису утврђене статистички значајне разлике у мишљењу учесника истраживања у вези са проценом фактора који највише утиче на заступљеност хоризонталног учења наставника и васпитача ($\chi^2(18)=21.401, p>0.05$). Иако постоје, номиналне разлике нису статистички значајне. Може се приметити да се највећи број њих, независно од дужине радног стажа, одлучује за фактор *мотивисаност запослених за сарадњу*.

Графикон 36: Мишљење наставника и васпитача у вези са фактором који највише утиче на заступљеност хоризонталног учења у односу на ниво образовања



Када је у питању ниво образовања, такође није утврђена статистички значајна разлика у мишљењу учесника истраживања у вези са проценом фактора који највише утиче на заступљеност хоризонталног учења наставника и васпитача ($\chi^2(24)=27.298$, $p>0.05$). Без обзира на ниво образовања наставници и васпитачи једнако често наводе фактор *мотивисаност запослених за сарадњу*.

Графикон 37: Мишљење наставника и васпитача у вези са фактором који највише утиче на заступљеност хоризонталног учења у односу на пол



Pirsonov hi kvadrat $\chi^2(6)=10.077$, $p>0.05$ није значајан ни када се узме у обзир пол учесника истраживања. Жене и мушкарци се у сличном проценту одлучују за одређене факторе. Иако номиналне разлике постоје, оне нису статистички значајне. Дакле, може се закључити да се највећи број учесника истраживања, независно од пола, одлучује за фактор *мотивисаност запослених за сарадњу*. Наведени налази указују да делимично можемо потврдити двадесету хипотезу истраживања да перцепција наставника и васпитача у вези са проценом који фактор највише утиче на заступљеност хоризонталног учења унутар и између установа, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

7.7. Школа и предшколска установа - контексти хоризонталног учења

Полазни оквир ове студије јесте да професионални развој наставника и васпитача представља део одређеног социјалног контекста, те зависи, између осталог, и од климе и културе установе (Heystek, 2007; Pont et al., 2008; Mohabur, 2009; Polovina i Pavlović, 2010; Buttran & Farley Ripple, 2016; и др.). Стога се у раду бавимо феноменом хоризонталног учења и са аспекта креирања амбијента који погодује његовој реализацији. Прецизније, истраживањем смо настојали да, квалитативним и квантитативним методолошким приступом, утврдимо колико се, по мишљењу наставника и васпитача, у школама/предшколским установама подржава хоризонтално учење, односно колико је радно окружење отворено за хоризонтално учење запослених унутар и ван установе.

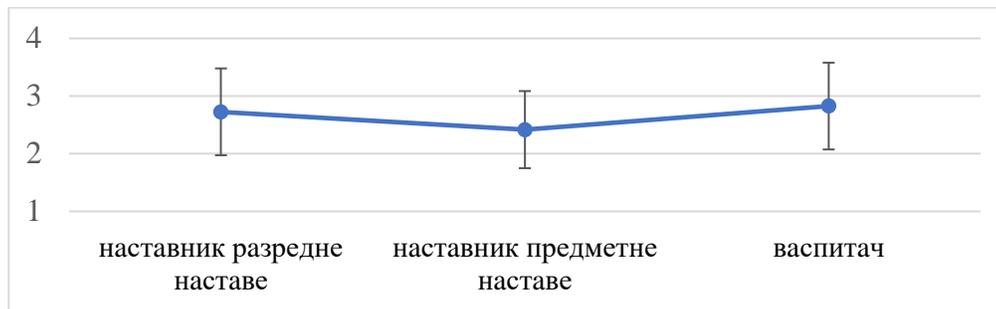
Определили смо се да мишљење наставника и васпитача у вези са тиме колико се у школама/предшколским установама подржава хоризонтално учење испитамо преко четворостепене скале процене (Табела 31).

Табела 31: *Мишљење наставника и васпитача у вези са тиме колико се установи где су запослени подржава хоризонтално учење*

Степен подршке	f	Процент
уопште се не подржава	9	2.72%
мало се подржава	139	42.12%
подржава се	139	42.12%
значајно се подржава	43	13.03%

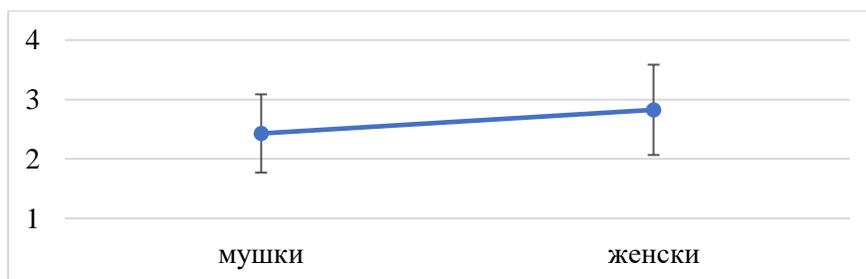
Узевши у обзир цео узорак налази показују да наставници и васпитачи у једнаком и највећем проценту (42,12%) сматрају да се хоризонтално учење у установи где су запослени подржава и мало подржава. Затим 13,03% њих сматра да се оно значајно подржава и 2,72% да се уопште не подржава. На основу добијених налаза истраживања не можемо потврдити двадесетпрву хипотезу истраживања да наставници и васпитачи сматрају да се хоризонтално учење у установи где су запослени значајно подржава.

Графикон 36: Мишљење наставника и васпитача у вези са тиме колико се установи где су запослени подржава хоризонтално учење – у односу на радно место



Налази једнофакторске анализе варијансе ($F(2, 327)=9.495, p<0.01$) указују на постојање значајних разлика у односу на радно место учесника истраживања, када је у питању њихова процена тога колико се у установи где су запослени подржава хоризонтално учење. LSD post hoc test показује да васпитачи ($AS= 2.83, SD=.752$) и наставници разредне наставе ($AS=2.73, SD=.753$) у већој мери од наставника предметне наставе ($AS=2.42, SD=.669$) сматрају да се у установи где су запослени значајно подржава хоризонтално учење.

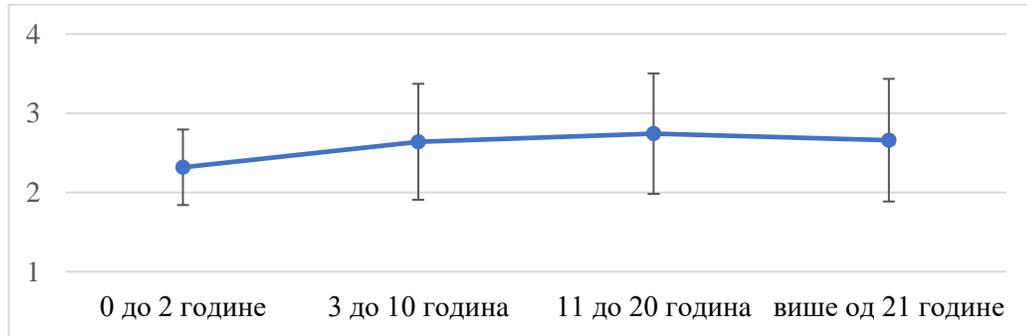
Графикон 37: Мишљење наставника и васпитача у вези са тиме колико се установи где су запослени подржава хоризонтално учење у односу на пол



Налази једнофакторске анализе варијансе ($F(1,328)=24.668, p<0.01$) указују на то да постоје значајне разлике између мушкараца и жена када је у питању њихова процена тога колико се у установи где су запослени подржава хоризонтално учење. Учеснице истраживања ($AS=2.83, SD=.760$) у већој мери од учесника ($AS=2.43,$

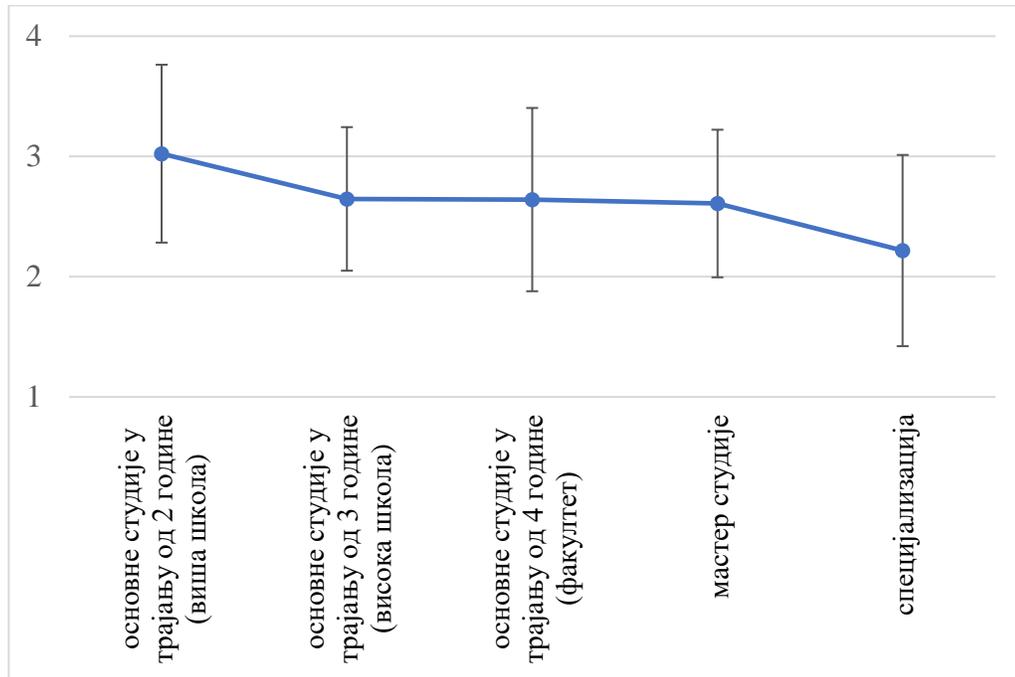
SD=.659) сматрају да се у установи где су запослене значајно подржава хоризонтално учење.

Графикон 38: Мишљење наставника и васпитача у вези са тиме колико се установи где су запослени подржава хоризонтално учење у односу на дужину радног стажа



Налази једнофакторске анализе варијансе ($F(3, 326)=2.021, p>0.05$) указују на то да не постоје значајне разлике између учесника истраживања са различитом дужином радног стажа када је у питању њихова процена тога колико се у установи где су запослени значајно подржава хоризонтално учење.

Графикон 39: Мишљење наставника и васпитача у вези са тиме колико се установи где су запослени подржава хоризонтално учење у односу на иницијално образовање



Надаље, налази једнофакторске анализе варијансе ($F(4, 325)=4.900, p<0.01$) указују на постојање значајних разлика у односу на ниво образовања учесника истраживања, када је у питању њихова процена тога колико се у установи где су запослени подржава хоризонтално учење. LSD post hoc test показује да учесници истраживања који су дипломирали на вишој школи у највећој мери препознају да се у установи где су запослени значајно подржава хоризонтално учешће ($AS=3.02, SD=.740$). Затим следе они са високом школом ($AS=2.65, SD=.597$), факултетом ($AS=2.64, SD=.762$) и мастером ($AS=2.61, SD=.614$), између којих нема статистички значајних разлика, док они са специјализацијом препознају то у најмањој мери ($AS=2.22, SD=.795$). Налази указују да не можемо потврдити двадесетдругу хипотезу истраживања да перцепција наставника и васпитача у вези са тиме колико се хоризонтално учење у школама/предшколским установама подржава, не зависи од њиховог радног места, дужине радног стажа, иницијалног образовања и пола.

Добијене налазе можемо тумачити, између осталог, и у контексту очекивања наставника и васпитача у вези са тиме на који начин процес хоризонталног учења треба да се подржава у школи/предшколској установи и њиховим искуством учешћа у овом процесу учења. На овом месту чини нам се важним издвајање налаза истраживања добијених у интервјуу. Наиме, на питање од кога и какву врсту подршке очекују у процесу хоризонталног учења наставници и васпитачи сматрају да им је она потребна од више различитих актера. Они препознају важност обезбеђивања система подршке на нивоу: (1) образовног система: министарства задуженог за образовање (f=5), Завода за унапређивање квалитета образовања и васпитања (f=2); (2) школе/предшколске установе: од директора (f=27), стручне службе (f=27) и колега (f=29).

У наставку рада изложићемо исказе наставника и васпитача добијене у интервјуу, а у вези са подршком која им је потребна током хоризонталног учења (Табела 32).

Табела 32: Мишљење наставника и васпитача у вези са подршком која им је потребна током процеса хоризонталног учења

Категорија Подршка хоризонталном учењу	
Тема првог реда Подршка на нивоу школе/предшколске установе	
Тема другог реда	Издвојени аутентични одговори наставника и васпитача
Колега као критички пријатељ	НРН1: <i>Потребна је подршка колеге који не ласка већ указује на поља на којима треба радити, спремност да се знање дели.</i> В10: <i>Колега са којим можеш отворено да размењујеш, да се договорите шта ћете радити, посматрати, да му искрено кажеш шта мислиш и који ће ти добронамерно дати повратну информацију.</i>
Директор као онај који похваљује,	В5: <i>Важна је и подршка директора установе. Треба увести систем награђивања. Звања која уводи Правилник о стручном усавршавању нису заживела углавном, све зависи од установе до установе. Код нас је једно време била нека</i>

награђује рад и обезбеђује услове за реализацију

врста награђивања „Наградно путовање“. Установа је плаћала путовање оном васпитачу који се по резултатима рада посебно истицао. Колеге унутар актива су бирале. Све је на почетку добро функционисало и јесте представљало врсту спољашње мотивације, али се касније то претворило у причу да колегијално проглашавамо све колеге по реду, да би свако могао бар једном да добије то наградно путовање. На тај начин је изгубило смисао.

НПН1: Много је важна улога директора, много значи. Ми имамо подршку директора за све активности. Само кажеш и може. Затим када ти призна, потапише те по рамену, укаже поштовање за рад и уложен труд, за постигнуте резултате, то је непроцењиво. То је мотивишуће. Директор ствара атмосферу где ти се мили да радиш и да учиш и да мотивишеш друге да уче. Ја сам радила у школи где су нерадници награђивани. Таква атмосфера је убитачна за резултате. Важно је да ти директор каже: То што си урадио свака ти част! Јесте то твој посао да се стручно усавршаваш, да уносиш иновације у васпитно-образовни рад, али јесте важно да се то уважи, похвали.

НРН6: Директор треба пре свега да обезбеди финансије за професионално усавршавање наставника, семинаре, студијске посете. Треба да се повеже са другим школама, да обезбеди учешће у пројектима.

НРН1: Да познаје, зна ситуацију, да зна ко шта ради у школи, како на који начин може да да допринос. Пазите код нас је седам спољних сарадника у школи и ми идемо у подршку другим школама, а он нас ниједном није ангажовао у нашој школи. Да ли је то Вама нормално? Значи сви су нас препознали у Војводини, осим нашег директора. Тако да би директор требао да зна квалитет.

Стручни сарадник као пријатељ стручњак

В1: Мислим неко коме васпитачи верују, мислим да су то стручни сарадници. Стручна служба је неко ко кординира тако што прво посматра активност сваког васпитача у оквиру једне радне јединице, па онда као примере добре праксе спаја васпитаче, даје препоруке шта би било корисно разменити, видети, промислити – подржава концепт да буде хоризонтална размена и да се одвија на одређени начин.

НПН1: Веома важна улога стручне стружбе. Да да стручне смернице за рад, инструменте за посматрање, за

	<i>рад, да да повратне информације у чему сам добра а на чему треба да радим и развијам се. Помоћ у разрешавању дилема, недоумица у процесу хоризонталног учења. Да ме усмери у техникама рада, средствима која користим и сл.</i>
	<i>НРНЗ: Стручни сарадник треба да је слушалац, партнер, неко ко даје простор другом сараднику.</i>
Тема првог реда	Подршка на нивоу система
Тема другог реда	Издвојени аутентични одговори наставника и васпитача
	<i>В6: Системска подршка је неопходна, да се више вреднује, да буде више препознато као облик стручног усавршавања.</i>
<i>Министарство као установа која обезбеђује системску подршку и ресурсе</i>	<i>НПН8: Министарство треба да организује много више бесплатних акредитованих семинара у вези са хоризонталним учењем, комуникацијским вештинама и сл.). Треба оно да обезбеди средства за реализацију стручних студијских путовања, пројеката, посебно међународних.</i>
	<i>НРНЗ: Министарство треба да обезбеди пре свега интернет за све установе како би могли да се умреже. Треба да обезбеди новац за семинаре или да они буду бесплатни, треба да укључи школе у пројекте.</i>
<i>Завод као установа која обезбеђује транспарентност активности хоризонталног учења</i>	<i>В4: Од Завода за унапређивање образовања и васпитања, треба да осмисли неку активност као што је Сазнали на семинару и применили у пракси, нешто што би омогућило да процес хоризонталног учења буде видљивији, да оно што „живи“ у установи буде транспарентно као пример добре праксе, да изађе из установе, нпр. модел хоризонталног учења „Васпитач ментор“ нису упознате све установе, да то буде пример добре праксе.</i>

Приказани налази указују да наставници и васпитачи препознају важност подршке од стране система, издвајајући унутар њега Министарство задужено за образовање и Завод за унапређивање образовања и васпитања. Када је у питању Министарство, искази сугеришу да наставници и васпитачи очекују: организацију бесплатних акредитованих програма обука (у вези са хоризонталним учењем, комуникацијским вештинама и сл.); средства за реализацију стручних студијских путовања, националних и међународних пројеката и сл.; обезбеђивање интернета за све установе како би могли да се умреже; стручну подршку саветника из школске

управе; системску подршку у виду израде Правилника у којем ће се више вредновати хоризонтално учење као облик стручног усавршавања. Што се тиче улоге Завода, искази указују да је оно препознато као важна институција која треба да пружи подршку професионалном развоју наставника и васпитача. У процесу хоризонталног учења од ове институције се посебно очекује обезбеђивање видљивости активности хоризонталног учења.

Без обзира на радно место, учесницима истраживања је потребна слична врста подршке унутар установе. Специфичност налазимо само у одговорима који се односе на стручну службу установе. Наиме, одговори указују да наставници и васпитачи различито, често супротно, поимају улогу стручне службе у процесу њиховог хоризонталног учења, стога од ње очекују различиту врсту подршке. Дијапазон одговора иде од улоге *слушаоца, саветодавца, оног који подржава, мотиватора, до иницијатора, покретача, организатора, координатора, модератора, помоћника, сарадника, партнера, учесника процеса*. Одговори сугеришу да наставници и васпитачи очекују од стручне службе установе да: покрене, иницира и подржава процес хоризонталног учења, пружи помоћ, оснажи у процесу давања повратне информације, присуствује активностима хоризонталне размене, изради и/или пружи помоћ око израде инструмената праћења; да писану повратну информацију у вези са реализованим угледним активностима; да подршку запосленима да препознају циљ и добит од хоризонталног учења; помоћ у разрешавању дилема, недоумица у процесу хоризонталног учења, стручно моделовање групне рефлексije током хоризонталног учења, помоћ у вођењу педагошке документације, као и помоћ приликом трансфера идеја и примера добре праксе.

Надаље, наставници и васпитачи у процесу хоризонталног учења очекују подршку својих колега у виду: заједничког договора у вези са индикаторима посматране активности/часа, писане повратне информације у вези са реализованим угледним активностима, искрене и отворене комуникације, спремности да се знање дели.

Полазећи од става да сврха хоризонталног учења није само размена примера добре праксе између практичара, него и подржавање капацитета за промене унутар установе, значајно је размотрити и улогу директора установе у процесу

горизонталног учења из перспективе наставника и васпитача. Налази указују да наставници и васпитачи очекују од директора установе да: познаје и користи потенцијале запослених; похваљује, награђује, истиче залагања запослених, подржава запослене; обезбеђује материјалне ресурсе за реализацију хоризонталног учења; организује време потребно за реализацију заједничких активности; обезбеђује учешће свих; иницира и организује сарадњу са другим школама/предшколским установама, охрабрује запослене да преузму иницијативу; омогућава запосленима да препознају добит од хоризонталног учења. Приметно је да искази сугеришу да је из њихове перспективе улога директора као менаџера доминантнија од улоге лидера у овом процесу. Наиме, уочљиво је да наставници и васпитачи не препознају његову лидерску улогу у покретању промена, промовисању позитивног става према променама, мотивисањем запослених за промене (а самим тим и не очекују од њега ту врсту подршке). Налази других истраживања указују да и директори првенствено виде себе у улози оних који управљају, а не иницирају промене унутар установе. Они препознају да је иницирање организационих промена изазован задатак, који подразумева савладавање бројних отпора запослених, за шта они нису довољно компетентни (Mohabir, 2009).

На овом месту препознајемо важним издвајање у претходном поглављу поменутих налаза у вези са факторима који утичу на заступљеност хоризонталног учења наставника и васпитача. Наиме, иако се фактор *мотивисаност запослених за сарадњу унутар колектива* издвојио као доминантан и најутицајнији, сматрамо да су сви други, од стране наставника и васпитача, препознати (мање доминантни) фактори, као што су: *квалитет успостављених односа унутар колектива, професионалне компетенције учесника процеса, подршка директора и стручне службе установе*, међусобно повезани и испреплетани (чине индикаторе климе и културе установе), те као такви повезани са фактором *мотивисаност запослених за сарадњу унутар колектива*. Наиме, када су у питању наведени фактори, у теоријском делу рада издвојили смо ставове Шевкушић и Станковић (2012) у вези са важношћу успостављања тзв. *културе сарадње* наспрам *културе изолованости*, која подразумева отвореност запослених за размену, међусобно уважавање и узајамну подршку. Затим, говорили смо и о *култури заједница учења, делотворној култури и*

клими установе (Stoll & Fink, 2000; Fullan, 2005) које подразумевају узајамно поштовање, дељење заједничких вредности и циљева, смањивање професионалне изолације, подршку дељењу успешних искустава, примера добре праксе, спремност за промене и посвећеност континураном учењу и развоју установе (Hargreaves, 2003). Изнето осликава радну атмосферу, амбијент у коме се запослени осећају сигурно да износе своје ставове, да полемишу о проблемима из педагошке праксе, подразумева дијалог, њихову отвореност за међусобне повратне информације, спремност на промене (Hord, 1997) и професионалну компетентност (комуникациона компетентност, стручна компетентност и др.). Све наведено ставља директора установе у позицију онога који својим руковођењем утиче на поменуте параметре амбијента за хоризонтално учење (Buttran & Farley Ripple, 2016). Наиме, он је, из позиције лидера и менаџера, у највећој мери одговоран да обезбеди: изазовно окружење које омогућава хоризонтално учење (простор, временска динамика активности, средства, иницирање и организовање сарадње са другим школама/предшколским установама, учешће у пројектима и сл.), њихову мотивацију за промене у пракси, климу која их охрабрује да износе своје ставове, да полемишу о уоченим проблемима, „да имају проактиван приступ организационом развоју“ (Džipović i sar., 2013: 293) установе. Поред њега важну улогу има стручна служба установе која, заједно са директором, треба да обезбеди да запослени увиде сврху, добит хоризонталног учења, разлоге да се у процес укључе (Vangrieken et al., 2017), али пружи стручну подршку током самог процеса учења, о чему смо већ говорили у једном од претходних поглавља. Као илустрацију става, на овом месту издвајамо три исказа учесника истраживања:

За хоризонтално учење је потребна позитивна атмосфера поверења да могу слободно да реализујем угледни час, да не стрепим од реакције колега, да могу да испробам са колегом нешто ново, да се осећам пријатно када постављам питање колеги у дискусији након часа (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа)

Клима подршке. Права подршка је из самог колектива. Треба да познајемо запослене и да тачно знамо ко је у чему добар, који су потенцијали појединаца и да то форсирамо, истакнемо, искористимо као ресурс целокупне установе.

Са друге стране треба да јачамо људе похвалама, наградама, истицањем позитивних примера, да то буде део културе установе. Охрабрити људе да предузимају иницијативу, да постоји јасна порука да су грешке уреду. Ту је директор лидер! (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа)

Међуљудски односи су много важни, много допринсе хоризонталном учењу. Тамо где имате добре међуљудске односе имате и добар тај став и отвореност ка новом, ка професионалном развоју, ка развоју установе. То је јако повезано. Добри односи су услов за добар процес хоризонталног учења али и кроз процес хоризонталног учења могу да се граде доби односи. Дух, колектив, исто се истом радује. Нашли смо се. (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа)

7.8. Потешкоће током хоризонталног учења

Потешкоће на које наставници и васпитачи најчешће наилазе у процесу хоризонталног учења јесте важно питање и нужно га је отворити приликом промишљања о карактеристикама амбијента који погодује реализацији овог процеса учења. Због своје сложености проблем смо одлучили да истражимо кроз питање (отвореног типа) у упитнику и једним делом интервјуа.

У наставку рада даћемо табелани приказ добијених налаза. Налазе добијене кроз анкетање приказали смо у форми фреквенци, односно процентуално, за све три групе учесника истраживања (Табела 33). Налазе добијене кроз интервју приказали смо у издвојеним категоријама одговора све три групе учесника, наводећи поједине, аутентичне одговоре које презентују ставове осталих у наведеној категорији (Табела 34, Табела 35 и Табела 36).

Табела 33: Потешкоће на које су најчешће наилазили наставници и васпитачи током процеса хоризонталног учења – налази прикупљени анкетањем

Категорије одговора	НПН f (%)	НРН f (%)	В f (%)
Немотивисаност колега	60 54.1%	20 18.1	20 18.1
Лоша сарадња и међуљудски односи унутар колектива	51 46.3%	16 14.5%	27 24.5%
Недовољна компетентност	47 42.7%	31 28.1%	79 71.8%
Услови за реализацију хоризонталног учења	47 42.7%	22 20%	24 21.8%
Планирање хоризонталног учења	35 31.8%	32 29%	20 18.1%
Организација хоризонталног учења	20 18.1%	10 9%	26 23.6%

Лоша комуникација унутар колектива	20 18.1%	5 4.5%	15 13.6%
Недовољна подршка директора	15 13%	4 3.6%	6 5.4%
Недовољна подршка стручне службе установе	-	-	7 6.3%
Лоша понуда различитих облика стручног усавршавања	11 10%	10 9%	5 4.5%
Реализатори (учесници) и садржаји, теме хоризонталног учења	9 8.1%	3 2.7%	10 9%
Лоша организација рада установе	5 4.5%	1 0.9%	1 0.9%
Отпор колега према променама	5 4.5%	6 5.4%	5 4.5%
Непостојање заједничке визије, вредности и циљева у процесу хоризонталног учења	3 2.7%	2 1.8%	5 4.5%
Вођење документације	3 2.7%	2 1.8%	5 4.5%
Рад стручних актива	2 1.8%	-	-
Без потешкоћа	8 7.2%	15 13.6%	10 9%

Легенда: НПН – наставници предметне наставе; НРН – наставници разредне наставе;
В - васпитачи

Табела 34: *Најчешће потешкоће на које су наставници предметне наставе наилазили током хоризонталног учења – одговори добијени интервјуисањем*

Категорија	Издвојени аутентични одговори наставника предметне наставе
Немотивисаност колега	<p>НПН1: <i>Немотивисаност колега је највећа потешкоћа. Имаш ти људе који једноставно неће ништа! Посебно колеге пред пензијом. Они <u>иду што морају, у обавези су</u>. Ја сам покушала да покренем Twinning пројекат и Erasmus plus у школи, они ме гледају бледо. <u>Да ли ће се укључити или неће зависи од два параметра: колико бодова се добије за стручно усавршавање и да ли сам овог тренутка расположен. Људи су ушукани у зону комфора, са ставом: ја идем да одржим свој час и одох кући. Извини, то је можда некад било тако, ти сада мораш да радиш на себи стално.</u></i></p> <p>НПН5: <u>Увек исти појединци учествују, предлажу или воде у видовима стручног хоризонталног учења јер су лично мотивисани, предузимљиви, способни, вољни да уложе више од неког стандардно предвиђеног времена, без обзира на бодовно “стање” њиховог портфолиа. <u>Остали само скупљају бодове. Све се своди на поштовање прописане форме.</u></u></p>
Лоши међуљудски односи	<p>НПН2: <i>Корен свега су међуљудски односи. У колективу стално <u>постоје неке групе, групације</u>. У малом месту је још компликованије. Све се зна, па ако не радиш иштрчиш, а исто тако и ако радиш иштрчиш. Због такве ситуације у мојој школи, таквих међуљудских односа, многи су одустали. Демотивисани су људи.</i></p> <p>НПН9: <i>Лоши међуљудски односи и недостатак сарадње у колективу.</i></p>
Недостатак подршке директора	<p>НПН4: <i>Не постоји подршка од стране директора за стручно усавршавање наставника. <u>Верујем да из свега треба да стоји добар вођа а то треба да је директор школе.</u></i></p>

Услови за реализацију	НПН3: <i>Не постоје услови за реализацију хоризонталног учења. Да ли верујете да ми у зборници немамо компјутер и штампач, фотокопир апарат?</i>
Недостатак подршке колега	<p>НПН6: <i>Приказивање сопствене добре праксе коментарисано је као самоистицање од стране појединих колегиница. Приликом анализа коментари типа. „ми то сви тако радимо“. Нема подршке колега.</i></p> <p>НПН2: <i>Па сада не знам да Вам кажем, да ли је то скептичност или када си у малој средини, нека врста зависти, љубомора. Па да Вам кажем, није то мој успех, то је успех школе, успех деце.</i></p>
Сујета колега	<p>НПН1: <i>Сујета колега. Људи због сујете нису спремни на хоризонтално учење.</i></p> <p>НПН3: <i>Такође једна од потешкоћа је и сујета. Неке колеге не могу да превазиђу своју сујету.</i></p> <p>НПН10: <i>Колеге су веома сујетне. Колеге мисле да на тај начин желимо да покажемо да смо боље од њих, тада настају проблеми.</i></p>
Организација хоризонталног учења	<p>НПН1: <i>Затим проблем је и око организације часова. Колега би можда дошао, али има свој час у време реализације угледног. Ми смо једна смена. Не можеш да нађеш замену.</i></p> <p>НПН2: <i>У нашој школи смо подељени у смене на пар и непар, раније смо радили подељени на више и ниже разреде. То није добро, неке колеге виђам само на Седницама наставничког већа.</i></p>
Отпор колега према променама	<p>НПН8: <i>Отпор појединих колега који на све могуће начине покушавају да омаловаже значај инклузије, или да на све начине покушавају да ме убеди да је нешто глупо, да није вредно. То су затворени типови људи, негативни, затворени за промене, иновације, сарадњу.</i></p> <p>НПН4: <i>Врло су сви скептични у школи када је промена или идеја у питању.</i></p>
Компетенције у вези са учешћем у активностима	НПН3: <i>Када сам почињала било ми је све тешко у вези са хоризонталним учењем. Ми као ментор школа у оквиру SHARE пројекта, имали смо обавезу да се сви укључимо, да реализујемо угледне активности, да идемо код колега, да будемо ментори колегама из других школа. Све ми је тешко било <u>да испратим на часу користећи дати</u></i>

горизонталног
учења

протокол. Нисам се сналазила, нисам стизала да све испратим индикаторе. Нисам знала ни да их током процеса препознам.

НПН7: Давање искрене и конструктивне повратне информације, то је потешкоћа. Колеге те обично само хвале, нема квалитетне и конструктивне информације. Људи вероватно неће да се замерају. Имаш ту мало и страха од сопственог знања, компетентности. Да ли ја имам довољно кредибилитета да те под знацима навода критикујем. Полазим и од себе.

Лоша
комуникација
унутар колектива

НПН2: *Немамо добру комуникацију.*

Табела 35: *Најчешће потешкоће на које су наставници разредне наставе наилазили током хоризонталног учења – одговори добијени интервјуисањем*

Категорија	Издвојени аутентични одговори наставника разредне наставе
Немотивисаност колега за учешће	<p>НРН1: <i>Немотивисаност колега, људи тешко препознају добити од неких ствари.</i></p> <p>НРН7: <i>Недовољна мотивисаност колега за хоризонтално учење, за размену мишљења и искуства, недостатак жеље за стручним усавршавањем. Понекад ми се чини да поједине колеге мисле како „паметујем“ у том тренутку, али ме после то исто питају.</i></p>
Лоши међуљудски односи унутар колектива	<p>НРН4: <i>Лоши међуљудски односи у колективу.</i></p>
Услови за реализацију	<p>НРН5: <i>Недостатак времена за различите видове хоризонталног учења. За организацију огледног часа сам морала издвојити доста времена, захтева пуно разноврсног помоћног материјала, потребно је ученике припремити унапред, тако да се потроши више времена за огледни час и створи губитак за реализацију за реализацију планираних редовних часова.</i></p> <p>НРН6: <i>Недостатак финансијских средстава. Не могу увек да присуствујем жељеном семинару због цене семинара.</i></p> <p>НРН7: <i>Недовољно средстава за усавршавање ван установе и студијска путовања.</i></p> <p>НРН8: <i>Због недостатака простора у школи нисмо увек у могућности да присуствујемо или позовемо колеге из наше школе али и из других школа на разне огледне, угледне часове, тематски дан, радионице, иновације и сл.</i></p>
Отпор колега према промена	<p>НРН10: <i>Отпори колега према променама, лакше је бити ушушкан у старо.</i></p>
Сујета колега	<p>НРН1: <i>Највећа потешкоћа је сујета. Ту је најгоре неке рећи ко има 30 година радног стажа да треба нешто да мења, да то што он ради није прихватљиво у неким садашњим оквирима, моменту, у друштву у развоју. Не можеш ти да радиш као што си радио пре тридесет</i></p>

	<p><i>година. Ето ту се колеге увреде, па се правдају, доказују. Има ту проблема, шта сада ви боље знате него ми. Не прихватање и несамокритичност људи је највећи проблем.</i></p> <p><i>НРН3: Проблем је и нарцизам, сујета. Нису колеге спремне да приме повратну информацију.</i></p>
Организација хоризонталног учења	<p><i>НРН2: Највише потешкоћа је било организовати тако активности да се оне не преклапају. Посебно између школа. Ја сам имала угледни час, значило ми је да ми дођу колегинице, али ми смо у истој смени и онда је просто распоред, организација активности велики проблем.</i></p>
Недовољна компетентност	<p><i>НРН1: Самопроцена, увек је лакше проценити друге него себе.</i></p> <p><i>НРН3: Незнање у области вредновања и самовредновања. Не умеју, не разумеју стандарде и индикаторе праћења часа, немају појма. Не знају шта гледају када дођу колеги на час. Попуне на крају протокол, како знају и умеју, као све је било остварено, папир трпи све. Нису колеге глупе, ти људи су завршили тешке факултете, али нису имали предмете из области методике, педагогије, психологије. Ово су нове ствари за њих. Ту их треба оснажити.</i></p> <p><i>НРН2: Тешкоћа је што ми је често тешко да се изместим из личног контекста. Тешко ми је да будем професионалац са старијом колегиницом са којом се знам годинама. Како да јој дам повратну информацију, да не испадне да ја сада нешто паметујем, знамо се годинама. А када треба да кажем млађима, да су врло сујетни. Не знам шта ми је теже. Али напредујем. Напредујем јако.</i></p>

Табела 36: *Најчешће потешкоће на које су васпитачи наилазили током хоризонталног учења – одговори добијени интервјуисањем*

Категорија	Издвојени аутентични одговори васпитача
Немотивисаност колега	<p>V2: У нашој средини у којој радимо људи не виде могућност напредовања. <u>Недостаје ентузијазам и мотивација код колега</u> што ме лично демотивише.</p> <p>V6: <u>Професионално сагоревање</u> као потешкоћа. Неопходна је и материјална сатисфакција.</p> <p>V10: <u>Стиче се утисак да су васпитачи ту само да одраде</u>, није им битна тема хоризонталног учења.</p>
Лоши међуљудски односи унутар установе	<p>V9: Лоши односи и <u>недостатак тимског рада</u>.</p> <p>V6: Постоји велика потреба за хоризонталним учењем, потешкоћа је лоша сарадња и међуљудски односи. Сарадња са колегиницама, нису биле довољно заинтересоване за исту.</p>
Недостатак подршке директора	<p>V1: <u>Недостатак подршке од стране директора</u>.</p> <p>V10: <u>Незаинтересованост директора за актуелна дешавања у предшколству</u>.</p>
Недостатак подршке стручне службе	<p>V1: <u>Недостатак подршке од стране стручне службе</u>.</p>
Недостатак подршке колега	<p>V8: <u>Недостатак подршке од стране колега</u>, те је приметна незаинтересованост колега јер немају довољно подршке у својој установи. Разговор у кулоарима: „Све то већ радимо тако! Ништа ново нисмо видели, Колико дуго ћеш да причаш?“</p>
Услови за реализацију хоризонталног учења	<p>V2: <u>Захтева додатно време за припрему и реализацију</u>, додатне неопходне <u>ресурсе који често нису доступни</u>. Проблем је и са <u>системом бодовања</u>, у нашој установи <u>није јасан критеријум бодовања стручног усавршавања</u> у оквиру установе. Свашта се ради под окриљем стручног усавршавања, а то није то. Бодовање је произвољно. Бодује мало секретар, мало стручна служба, мало актив за стручно усавршавање.</p> <p>V3: <u>Недостатак времена, како све уклопити</u>.</p>

	<i>V10: Мањак и доступност стручне литературе.</i>
Сујета колега	<p><i>V7: Сујета колегиница. Давање повратне информације коју колегинице схватају врло лично. Колеге не разумеју циљ давања повратне активности, не разумеју циљ хоризонталног учења – да растемо, да се развијамо, да развијамо своје компетенције. Имала сам ситуацију где се колегиница наљутила у стилу она ће мени да каже.</i></p> <p><i>V9: Сујета је велики проблем. Став васпитача: „Она ће да ми каже...као да то ја не радим...кад сам ја то радила...шта она мисли?“ Немогућност примања повратне информације, све се схвата као увреда због сујете.</i></p>
Лоша организација хоризонталног учења	<p><i>V2: <u>Често се планира, а не одржи се.</u> То је опити хаос.</i></p> <p><i>V10: Организационе природе. <u>Непоштовање договореног времена доласка</u> за угледну активност. Зато што се ремети ритам активности у групи.</i></p> <p><i>V9: Немогућност присуствовања активностима које се реализују у два објекта у исто време. Лоша организација, <u>преклапање активности.</u></i></p> <p><i>V6: <u>Установа не шаље запослене на семинаре узимајући у обзир њихове потребе и интересовања, већ по неком сопственом нахођењу,</u> те уколико нешто посебно желим да погледам, слушаам или унапредим финансирам сама.</i></p> <p><i>V7: <u>Учешиће у истраживањима и пројектима у нашој установи није ствар личног избора, већ потенцијане чланове бира сам директор или стручна служба.</u></i></p>
Лоша комуникација унутар колектива	<p><i>V1: Дакле, потешкоћа јесте и комуникација. Врло често је једносмерна, ја често немам ни повратан мејл од колеге да су добили информацију.</i></p> <p><i>V6: Не поштовање саговорника. Колеге нису отворене у комуникацији. Недостатак дискусије међу практичарима.</i></p>
Недостатак професионалне одговорности	<p><i>V1: <u>Недостатак професионалне одговорности свих у колективу.</u> Колеге се не придржавају договореног. Ми планирамо активности на нивоу установе које подразумевају хоризонтално учење али се људи не придржавају планираног и договореног.</i></p> <p><i>V9: Незналице воде главну реч, а на остале се не обраћа пажња чак ни када је траже. <u>Успостављање поверења,</u></i></p>

	<u>грађење заједничког значења, конструктивни дијалог (разговор са аргументима, без опитих места „добро, корисно, лепо...“).</u>
Отпор колега према променама	В6: <u>Тешкоће у промени парадигме – нема отворености за ново. Колеге не прихватају промене и иновације у раду са децом односно другачији приступ у раду. Запослени васпитачи увођење сваке промене доживљавају као додатни напор, а не као неминовност која је у складу са развојем друштва и која ће им помоћи да буду квалитетни и задовољни професионалци.</u>
Недовољна компетентност колега	В1: <u>Давање повратне информације између колега. Некако улога критичког пријатеља није била изражена, јако јако ретка. Људи напросто немају потребе да кажу искрено оно што мисле. Тешко хвале, а тешко и критикују. То би била тешкоћа, најтеже у процесу хоризонталног учења.</u> В3: <u>Некомпетентност колега да дају повратну информацију, све дају у суперлативу, то никоме не користи.</u> В2: <u>Мањак компетенција код колега који излажу. Од угледних активности се васпитачи заправо највише јеже. Васпитачи су несигурни у своје компетенције и зато имају отпор према угледним активностима, активностима где их неко посматра и вреднује. Осетљиви су на критику. Све то доживљавају као контролу.</u> В5: <u>Постоје протоколи посматрања урађени од стране стручне службе, али је питање праћења. Чини ми се да се на силу пише нешто што није било у посматраној активност.</u> Проблем је како дати и како примити повратну информацију од стране колеге. В6: <u>Угледне активности се најчешће организују, посебно у време самовредновања. Међутим чини ми се да је то само као приредба, васпитачи који посматрају као да траже насилне везе између посматраног и индикатора праћења. По сваку цену се тражи и приказује да нешто у активности постоји, а отворено је питање да ли стварно можемо речи да постоји.</u> В10: <u>Слаб квалитет приказаног садржаја. Колеге не показују иновације у раду са децом већ стереотипне</u>

активности, упркос бројним семинарима, различитој литератури итд.

Затим, колеге су на сусретима поводом хоризонталног учења износиле своја незадовољства везана за статус у просвети, у друштву, однос родитеља према њима, материјалну ситуацију...многа тога што нема никакве везе са скупом и циљем сусрета.

V7: На почетку највећи проблем ми је представљала трема и несигурност да ли је то што презентујем колегама било из моје или из друге установе довољно добро и квалитетно. Велика трема пред „јавним“ наступом, презентацијом рада.

V8: Када презентујем тежиће су: преиспитивање да ли сам узела у обзир претходна искуства, разлог доласка посматрача - да ли су заинтересовани за презентацију или угледну активност или су ту из других разлога код угледне активности - да ли и колико да укључим посматраче поштујући потребе деце и посматрача како мотивисати присутне колеге на конструктивну дискусију.

V9: Ретко постоји у постоји самопроцена сопственог рада и унапређивање квалитета рада по основу рефлексije.

Организовати активности хоризонталног учења тако да оне не ремете атмосферу групе деце. Одржати спонтану, уобичајену атмосферу и приликом посета гостију из других вртића.

Израда квалитетних инструмената за хоризонталну евалуацију.

Непостојање прилике за стручно усавршавање које подразумева хоризонтално учење	V8: <u>Недостатак актива, семинара и др. прилика за учење. Недовољна посета семинарима и стручним сусретима, па немамо ни шта да делимо.</u> <u>Сарадње и посета другим предшколским установама скоро и да нема.</u> V10: <u>Недовољне међународне размене искуства.</u>
Недовољна сатисфакција	<u>Недовољна сатисфакција за веће ангажовање.</u>

Непостојање заједничке визије, вредности и циљева у процесу хоризонталног учења	B2: <i>Постоје ситуације у процесу хоризонталног учења када <u>не буде довољно јасан и познат концепт васпитнообразовног рада</u>, а самим тим нисам у могућности да адекватно реагујем, сагледам у току хоризонталног учења и дам колегиници повратну информацију која би била довољно конструктивна.</i>
---	--

Налази истраживања прикупљени анкетирањем, приказани у Табели 33, указују да постоје извесне разлике у мишљењу васпитача и наставника предметне и разредне наставе када су у питању најчешће потешкоће које препознају током хоризонталног учења. Док више од половине испитаних наставника предметне наставе (54,5%) препознаје немотивисаност колега за професионални развој и хоризонтално учење као најчешћу потешкоћу на коју наилази током хоризонталног учења, знатно мањи број (18,1%) наставника разредне наставе и васпитача је препознаје као такву. Са друге стране, као најчешћу потешкоћу наставници разредне наставе наводе планирање активности хоризонталног учења (29,9%), док васпитачи у највећем броју издвајају недовољну компетентност (личну и компетентност колега) за реализацију хоризонталног учења (71,8%).

Када је у питању (не)мотивисаност колега за додатне обавезе у вези са хоризонталним учењем и професионалним развојем, наставници предметне наставе наводе да се реализација активности, које подразумевају хоризонтално учење, заправо своди на *прикупљање потребних бодова* прописаних важећим Правилником, да увек исти појединци учествују у активностима, посебно у пројектима и истраживањима која се реализују унутар установе. Налази добијени у интервјуу нису дали дручији увид, али су омогућили дубље разумевање и тумачење проблема. Наиме, одговори наставника предметне наставе, указују да је мотивација колега за хоризонтално учење и професионални развој најчешће спољашња, да су склони да остану у *зони комфора* и да се активности хоризонталног учења заправо свODE на испуњавање *прописане и Правилником обавезујуће форме*, преношење примера *добре* праксе и *испробаних решења* проблема из праксе.

Слична слика се добија када узмемо у обзир налазе других истраживања у вези са стручним усавршавањем кроз учешће у акредитованим програмима. Наиме, налази указују да постоји нижа мотивација наставника за стручно усавршавање кроз семинаре стручног усавршавања (Stanković i sar., 2011). Сматрамо да разлоге немотивисаности за учешће најпре треба тражити у квалитету понуде. Налази већ поменутих истраживања указују на њихово незадовољство понудом програма стручног усавршавања у Каталогу програма због неиновативности (Džinović, 2009; 2010; Pešikan i sar., 2010; Ševkušić, 2011; Stanković i sar., 2013; Đerić i sar., 2014; Korać, 2015, 2015b, 2016a), деконтекстуализованости, неусаглашености са потребама и очекивањима учесника (Krnjaja, 2010; Ševkušić, 2011; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012a; Vujačić i sar., 2015; Korać, 2015). Наведено је важно за наш истраживачки фокус, будући да налази ове студије указују да наставници и васпитачи као једну од потешкоћа за реализацију хоризонталног учења препознају и лошу и неадекватну понуду различитих облика стручног усавршавања, доводећи у везу програме стручног усавршавања и хоризонтално учење које се реализује унутар школе/предшколске установе након учешћа у њима. Надаље, један број наставника и васпитача је као потешкоћу препознао и немогућност учешћа у активностима стручног усавршавања унутар и ван установе (*установа не шаље запослене на семинаре узимајући у обзир њихове потребе и интересовања, већ по неком сопственом нахођењу; учешће у истраживањима и пројектима у нашој установи није ствар личног избора, већ потенцијане чланове бира сам директор или стручна служба*). Стиче се утисак да наведену потешкоћу опажају као одговорност школе и образовног система. Осим овог, из представљених исказа учесника истраживања склони смо да отворимо питање понуде активности хоризонталног учења унутар и ван установе, услова (амбијента) за његову реализацију али самих компетенција учесника процеса (*понавља се нешто већ познато, непримењивост у пракси, неподударност тема међу наставним предметима; слаб квалитет приказаног садржаја; колеге не показују иновације у раду са децом већ стереотипне активности; монотони, неинспиративни*).

Са тим у вези, најчешће навођена потешкоћа од стране васпитача је лична недовољна компетентност и компетентност колега за активности хоризонталног учења (71,8%). Васпитачи препознају личну недовољну компетентност, као и

недовољну компетентност колега у вези са: планирањем и реализацијом садржаја активности хоризонталног учења (*колеге не показују иновације у раду са децом већ стереотипне активности, често су излагања монотона, неинспиративна; мањак компетенција код колега који излажу, несигурност да ли је то што презентујем колегама довољно добро и квалитетно*), давањем повратне информације у процесу размене, израдом и коришћењем различитих инструмената праћења активности, вођењем дискусије током активности хоризонталног учења, самоевалуацијом, рефлексијом, писањем личног плана професионалног развоја; познавањем страног језика и информатичком писменошћу.

Најчешће навођења компетенција која недостаје и наставницима и васпитачима су комуникацијске вештине, посебно када је у питању давање повратне информације колеги у процесу хоризонталног учења (површни, пристрасни и формални коментари дати у суперлативу) и лична и спремност колега да је приме, учешће у дискусијама и презентацији знања и вештина. Слични су налази других истраживања (Luis & Kruse, 1995, према: Nord, 1997). Такође, истраживања указују да наставници и васпитачи често осећају нелагодност у вези са посматрањем и извођењем часа наставе, односно активности, препознавајући то пре као врсту контроле, изложености критици, а не прилику за учење и размену (Brennet, 1992; Hopkins, 2002; Randall & Thornton, 2001, према: Stamatović, 2014). Као илустрацију навешћемо један исказ добијен кроз интервју, у којем се уочава да, због недовољне комуникационе компетентности, васпитачи често пребацују личну професионалну одговорност на стручног сарадника:

Проблем је што су васпитачи несигурни, плаше се да не испадну глупи пред колегама. Можда када би повратна информација била анонимна, као анонимни критички пријатељ. Они који нису мотивисани заправо имају страх од одговорности, најлакше је речи „рекао ми је то педагог“. Тиме пребацују одговорност са себе. Тако је свакако лакше (васпитач, 30 година радног стажа).

Охрабрује исказ једне учеснице истраживања у вези са давањем повратне информације колегама након реализације угледних активности, који због значаја, издвајамо у целости:

Ја сам прошла низ обука у вези са давањем повратне информације, комуникацијом, сада ми то није проблем. Раније је било ту потешкоћа. Посебно када сте млади почетник, мени је било незамисливо да ја ту сада дајем неку повратну информацију старијем колеги, да се ја ту нешто сада правим паметна. Оно што сам научила јете да се фокусирам на добре стране и ако приметим више негативних да извучем оно главно. Значи никада не бомбардујем неког са тиме шта му све не ваља, јер човек изгуби мотивацију да даље ради, а не значи да не може бити добар ако је имао неке пропусте. Дакле, фокусирам се на оно што сматрам да је главно. Од свега тога што је мање успешно, шта ми је најважније да та настава буде боља, па онда следећи пут скренем пажњу и на нешто друго, треће. Увек прво питам колегу шта он мисли о свом часу, да ли би он нешто мењао. Онда га питам да ли он мисли да нешто што сам ја препознала као лоше или мање добро, да ли он мисли да би то могло и другачије да се реши. Људи онда сами дају предлог, често и бољи него што сам ја мислила да предложим. Просто их подстакнете на неко размишљање. Не мора и не треба то уопште да буде непријатна ситуација, већ дијалог, заједничко промишљање (наставник предметне наставе, 11 година радног стажа).

Табеларни преглед исказа учесника истраживања, добијених кроз анкетирање, указују да наставници предметне наставе (46,3%), наставници разредне наставе (14,5%) и васпитачи (24,5%) препознају као потешкоћу лоше међуљудске односе унутар колектива. Са овим податком у вези је и податак да препознају недовољну подршку колега у процесу учења (*јер овакав вид учења није популаран и изискује посвећеност и време*), као и сујету колега која онемогућава квалитетну размену (*немогућност примања повратне информације, све се схвата као увреда због сујете*) о чему је већ претходно било речи; негативан став колектива према младим васпитачима, али и недостатак *поверења, грађење заједничког значења и конструктивни дијалог*. Са тим у вези су и искази наставника и васпитача да је недовољна подршка колега у активностима хоризонталног учења једна од најчешћих потешкоћа. Поменути податке препознајемо као веома важне будући да су кључне карактеристике успостављених интерперсоналних односа унутар *професионалних заједница учења*, у којима се одвија процес хоризонталног учења, управо *поверење, међусобна подршка и колаборација њених чланова* (Blankenship & Ruona, 2007; James

at all., 2007; Vescio at al., 2007; Pavlović Breneselović, 2010; Džinović, 2014; Krnjaja, 2016; Korać, 2017a; Vujičić-Papak i Valenčić Zuljan, 2018 и други).

Надаље, налази указују да потешкоће у хоризонталном учењу наставницима и васпитачима представљају проблеми техничке и организационе природе, као што су: недостатак времена, удаљеност објеката (подручних одељења унутар школе и вртића унутар предшколске установе), недостатак и/или неадекватност простора, стручне литературе, наставних и финансијских средства за организацију активности хоризонталног учења (стручних посета другим установама, учешће у међународним пројектима и сл.), лоша организација активности хоризонталног учења (преклапање часова наставе/активности, што им онемогућава учешће у истим). Поједини одговори указују и да се активности хоризонталног учења често планирају али да се након планирања не организују (*све остаје на папиру*). Наведено поново отвара питање улоге директора установе у професионалном развоју запослених, али и указује на неадекватност системског осигурања квалитета када је у питању финансирање стручног усавршавања запослених у образовању (Закон о основама система образовања и васпитања прописује да локалне самоуправе треба да обезбеде финансирање стручног усавршавања запослених у образовању). Налази бројних других истраживања указују да је за успешну реализацију хоризонталног учења неопходно физичко окружење које омогућава наставницима одређено планирано време за састанке, простор, договорена правила, улоге наставника које су међузависне, дефинисане процедуре комуникације, школска аутономија и професионално оснаживање наставника (Louis & Kruse, 1995, према: Nord, 1997).

Препозната потешкоћа трећине наставника и васпитача је и сам процес планирања активности хоризонталног учења, о чему смо већ писали у посебном поглављу студије. Учесници истраживања наводе да услед непознавања плана рада колега и непостојања приоритета за текућу школску годину, преклапања часова редовне наставе и организованих активности хоризонталног учења или њихова реализација у време када наставници и васпитачи нису у могућности да учествују, знатно отежава саму реализацију процеса. Такође, иако у малом проценту препозната од стране наставника и васпитача, вођење документације није занемарљива потешкоћа за реализацију процеса хоризонталног учења. Наиме искази учесника

истраживања указују да услед преобимне документације хоризонталног учења администрација знатно пребацује фокус са суштине на форму.

Значајно питање које се отвара јесте питање од кога наставници и васпитачи очекују подршку у процесу хоризонталног учења и где она изостаје, те се препознаје као потешкоћа у његовој реализацији. Са тим у вези, налази истраживања приказани у Табели 35 указују да наставници разредне наставе и васпитачи нису препознали потешкоће у вези са радом стручних актива, док су само два наставника предметне наставе то препознала (*не дају простор за презентацију књига, истраживања итд, све се своди на формалност*). Податак охрабрује имајући у виду да је један од важних задатака актива развој компетенција запослених, односно обезбеђивање и унапређивање квалитета образовноваспитног рада установе. Ипак, из издвојеног налаза истраживања не можемо извести закључак да ли и у којој мери стручни активи доприносе реализацији процеса хоризонталног учења наставника и васпитача.

Када је у питању подршка од стране директора установе, један број наставника предметне наставе препознаје да она изостаје у процесу хоризонталног учења (13,6%), издвајајући посебно некомпетентност и незаинтересованост директора за професионални развој запослених и актуелна дешавања у образовању.

Такође, налази указују да васпитачи (6,3%), за разлику од наставника, препознају и недостатак стручне подршке од стране стручне службе установе у процесу хоризонталног учења. Један од разлога може бити недовољан број стручних сарадника, будући да, у складу са важећом законском легислативом, установа може да запосли само једног стручног сарадника на 28 група деце. Са тим у вези, треба имати у виду да једна предшколска установа има између 5 и 15 објеката (вртића) који су често веома удаљени једни од других. Такође, стручни сарадници, у складу са Законом, учествују у великом броју активности унутар и ван установе, те је упитно колико простора имају за подршку професионалном развоју и хоризонталном учењу васпитача. У школама је нешто боља слика, будући да свака установа има минимум једног запосленог стручног сарадника, а врло често и два (педагога и психолога) који раде у истом објекту. Питање јесте важно, посебно за креаторе образовних политика, будући да последње две године, усвајањем Правилника о критеријумима и стандардима за финансирање установе која обавља делатност основног образовања и

васпитања (*Službeni glasnik RS*, br. 73/2016 i 45/2018), постоји тенденција смањења запослених стручних сарадника и у школама.

Искази васпитача, добијени кроз интервју, такође указују да један број њих као потешкоћу у реализацији хоризонталног учења препознаје недовољну личну компетентност за израду инструмената за праћење часа/активности, инструмената истраживања, обраду и интерпретацију података и писање личног плана професионалног развоја и управо ту очекује подршку стручне службе установе. Као илустрацију овог увида, наводимо један од исказа:

Васпитачи су навикли да им све раде стручни сарадници, саставе протокол посматрања, посматрају активност и кажу им како је урађено, на шта треба да обрате пажњу. Ако цео процес препустимо само васпитачима, ништа се неће десити, није довољана само иницијатива васпитача, неопходна је стручна подршка стручне службе. Када нема подршке стручне службе, не добија се квалитет, не долази се до суштине, смисла, само се све одрађује.

Само што мање писања, потребан је готов протокол посматрања активности, да не би много писали. То треба стручна служба да нам да (васпитач, преко 21 године радног стажа).

Поред наведеног васпитачи очекују од стручне службе отворену комуникацију и поверење.

Добри односи, поверење, искрена комуникација су основа свега. Ако то имамо, она можемо да говоримо о хоризонталном учењу васпитача унутар установе (васпитач, 10 године радног стажа).

Надаље, како се види из табела (Табела 34, 35 и 36), још једна од најчешћих потешкоћа у процесу хоризонталног учења, коју наводе наставници и васпитачи, јесте организација рада установе и отпори запослених према променама (отпор према новим методама и примени нових наставних средстава, отпор према инклузивном образовању, новим приступима планирању). Наиме, одговори указују да им потешкоћу представља то што у колективу не постоји свест о важности сваког сегмента рада установе, свест о важности заједничке визије и циљева, не постоји *професионална одговорност* као и прецизна подела послова и повезаност активности запослених унутар установе. Поред наведеног, наставници и васпитачи препознају

да се базе података о похађању активности хоризонталног учења неажурирају, као и да не постоје санкције за неостваривање обавезе стручног усавршавања. Наведено сугерише да наставници и васпитачи препознају да је за реализацију процеса хоризонталног учења важно да постоји организационо окружење које подржава заједништво и тимски рад, колективни фокус на учење, стално присутно осећање личне и колективне професионалне одговорности за функционисање целокупне установе, заједничка визија и циљеви као покретач активности, отвореност и компетентност за промене.

Један број наставника предметне наставе (7,2%), наставника разредне наставе (13,6%) и васпитача (9%) се изјаснио да није било потешкоћа током хоризонталног учења или да их они, као такве, нису препознали.

7.9. Предлози за промене у пракси хоризонталног учења

У настојању да дамо одговор на питање: како креирати амбијент који погодује реализацији хоризонталног учења, како га организовати да унапређује професионални развој наставника и васпитача, препознали смо важним разматрање њихових предлога за превазилажење потешкоћа и промене у пракси. Како су учесници истраживања на ово истраживачко питање давали концизне одговоре, најчешће таксативно навођене, одлучили смо се да само тамо где смо препознали да је потребно, дамо поједине аутентичне исказе, а да табеларно прикажемо опис садржаја категорија одговора. Имали смо у виду да би приказом свих добијених исказа, због обимности, нарушили целовит увид и разумевање представљеног проблема.

Одговори наставника и васпитача могу се сврстати у укупно 18 категорија, које илуструју пет праваца промена. Већина приказаних категорија одговора (8 категорија), које можемо представити као први правац промена, односи се на предлоге *промена на нивоу установе* (Табела 37). Поменути предлози крећу се од оних који се односе на обезбеђивање адекватних услова за реализацију хоризонталног учења, преко оних који подразумевају подржавајућу климу и културу установе, дефинисање заједничке визије, циљева и активности установе и подршку директора установе.

Табела 37: Предлози наставника и васпитача за превазилажење потешкоћа и промене у пракси хоризонталног учења – правац промена на нивоу установе

Категорија одговора	Садржај категорије
Услови за реализацију хоризонталног учења	Обезбеђивање адекватних услова за реализацију процеса хоризонталног учења: простор за реализацију, усклађеност динамике рада учесника процеса (организација активности тако да сви заинтересовани могу да узму учешћа), финансијска и наставна средства за реализацију активности хоризонталног учења; обезбеђивање стручне литературе.

Формирање тима за хоризонтално учење	Формирање тимова, актива који ће бити задужени за организацију хоризонталног учења.
Континуирана подршка директора	Пружање подршке кроз систем награђивања; обезбеђивање учешћа установе у међународним пројектима, програмима мобилности, успостављање професионалне сарадње са другим школама/предшколским установама у циљу реализације хоризонталног учења; пружање информације запосленима у вези са могућностима професионалног развоја и напредовања.
Проток информација	Успоставити систем протока информација у вези са стручним усавршавањем (<i>покретање билтена стручног усавршавања како би могли да сазнамо о активностима на којима нисмо били, учествовали</i>).
Мотивација колега за учешће у хоризонталном учењу	Мотивисати колектив за учешће у хоризонталном учењу, указати на добит од овог процеса учења, на важност и потребу за променама и иновацијама у васпитнообразовног пракси. Увести систем награђивања и јавне похвале.
Успостављање квалитетне комуникације унутар колектива	Отворена и асертивна комуникација унутар колектива, сви актери имају простор да искажу своје ставове; успостављање дијалога, грађење заједничког значења.
Грађење односа поверења и подршке унутар колектива	Побољшати односе унутар колектива, градити односе поверења и подршке унутар колектива, јачати тимски рад.
Заједничка визија, циљеви и активности установе	Дефинисање и повезивање запослених заједничком визијом, циљевима и активностима; грађење колективне одговорности, усклађивање индивидуалних са циљевима установе; заједничко грађење вредности; изградња дискурса заједнице.

Издајамо налаз који указује да поједини учесници истраживања препознају важност изградње *дискурса заједнице* као неопходног услова за реализацију процеса

хоризонталног учења. Као илустрацију навешћемо аутентичан исказ једне учеснице истраживања:

Први корак је прецизна подела посла, повезаност корака у школи и освешћивање важности сваког сегмента школског живота, његовој повезаности, свести о функционисању са истом визијом и истим циљем. Ако тога нема нема ни квалитетне хоризонталне размене колега (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа).

Други правац промена чине предлози који се односе на унапређивање самог процеса хоризонталног учења (Табела 38).

Табела 38: Предлози наставника и васпитача за превазилажење потешкоћа и промене у пракси хоризонталног учења – правац промена фокусираних на процес хоризонталног учења

Категорија одговора	Садржај категорије
Активна улога и преузимање личне одговорности у процесу хоризонталног учења	Активно учешће наставника и васпитача у процесу планирања (а не <i>ad hoc</i> планирање); дефинисање: питања за дискусију, критеријуме праћења активности, протоколе посматрања, интерсовања и очекивања учесника процеса. Активности хоризонталног учења планирати Годишњим планом рада школе. Преузимање личне одговорности за реализацију процеса учења.
Теме, садржаји и начини реализације хоризонталног учења	Актуелне теме и садржаји хоризонталног учења, примерене контексту у којем наставници и васпитачи раде (<i>водити рачуна да се теме не понављају</i>); што више примера добре праксе. Користити скајп, електронску платформу за размену са колегама.
Квалитет процеса	Успостављање дискусије након реализоване/посматране активности колеге; саморефлексија и самоевалуација као основа за рефлексивни дијалог и групно грађење контекста; већа отвореност за искрену размену.

Дубља анализа одговора које смо сврстали у ову категорију указује да учесници истраживања различито, често дијаметрално супротно, поимају суштину процеса

хоризонталног учења, те у односу на то дају различите предлоге у вези са променама садржаја и тема хоризонталног учења. Наиме, поједини одговори сугеришу да наставници и васпитачи предлажу да треба да буде више *примера добре праксе, готових решења, неких цака у раду*, поимајући хоризонтално учење као процес преношења и испробавања оног што су чули од колеге који је *прошао* неки акредитован програм стручног усавршавања. Са друге стране, поједини одговори сугеришу да има и оних који процес хоризонталног учења поимају као прилику за преиспитивање, истраживање и развијање праксе, осмишљавање и уношење иновација. У светлу реченог, препознају важност активне улоге наставника и васпитача у процесу планирања и реализације процеса (успостављање дијалога, (само)рефлексија и (само)евалуација). Као илустрацију изнетог наводимо неколико исказа (категорије одговора: *активна улога и преузимање личне одговорности у процесу хоризонталног учења*):

Васпитачи треба да се оснаже и сами истражују, препознају и јасно кажу које су то теме које желе да појасне преко хоризонталног учења. Треба да преузму активну улогу. Они су практичари и најбоље идентификују проблеме у пракси и зато треба и да проналазе начине да реше и превазиђу потешкоће. Стручни сарадници су, углавном преузели улогу експерата али изучавајући нове Основе, васпитачи и стручни сарадници треба да буду партнери (васпитач, 3 године радног стажа).

Договор заједнички са колегама, планирање и реализација активности, а не да буде све сервирано од стране стручне службе и директора установе (наставник предметне наставе, 25 година радног стажа).

За хоризонтално унутар установе можда се одважити за то да износимо стварне проблеме, да се не своди само на извођење угледних активности. Да буде већа слобода, подршка, да се васпитачи још више отворе (васпитач, 3 године радног стажа).

Хоризонтално учење базирати на самопроцени. Предрасуда је да се јаке стране не треба да се унапређују, управо њих треба неговати, јер се тако излази из оквира просечности и уравниловке (васпитач, 23 година радног стажа).

Рефлексија сопствене праксе – критички пријатељ сама себи и онда размена са колегама, дискусија, полемика... (наставник разредне наставе, 29 година радног стажа).

Поједини учесници истраживања дају предлоге у вези са реализацијом припремне фазе хоризонталног учења:

Боља припрема, дефинисана питања за дискусију, протоколи посматрања, дефинисања интерсовања, очекивања (васпитач, 24 године радног стажа).

Када долазе колегинице из других установа да претходно попуне неку врсту анкете о претходним искуствима, мотивима доласка, очекивањима и сл. (васпитач, 3 године радног стажа).

Постоје и они предлози који се односе на различите начине размене:

Користити скајп, електронску платформу за размену са колегама. Можда и часове преко скајпа можемо да пратимо.

Трећи правац предложених промена односи се на оснаживање наставника и васпитача за реализацију процеса хоризонталног учења (Табела 39).

Табела 39: Предлози наставника и васпитача за превазилажење потешкоћа и промене у пракси хоризонталног учења – правац промена фокусираних на оснаживање учесника процеса

Категорија одговора	Садржај категорије
Оснаживање наставника и васпитача за реализацију процеса хоризонталног учења	Организација програма стручног усавршавања који би наставнике и васпитаче оснажили за реализацију процеса хоризонталног учења (комуникацијске вештине - вештине вођења дискусије, давања повратне информације; знања у вези са појмом хоризонталног учења, појмом климе и културе установе, самоевалуација и рефлексивна пракса, употреба ИКТ). Набавка литературе у вези са хоризонталним учењем.

Стручна подршка
стручне службе

Стручна помоћ у изради инструмената праћења, самовредновању, планирању и документовању процеса хоризонталног учења. Мотивисање колектива за укључивање у процес хоризонталног учења, иновације и промене праксе.

Четврти правац промена фокусиран је на умрежавање наставника/васпитача унутар и између школа/предшколских установа (Табела 40).

Табела 40: Предлози наставника и васпитача за превазилажење потешкоћа и промене у пракси хоризонталног учења – правац промена фокусираних на умрежавање наставника/васпитача унутар и између школа/предшколских установа

Категорија одговора	Садржај категорије
Стручно усавршавање које повезује димензије индивидуалног и организационог развоја	Стручно усавршавање усмерити на теме које се тичу потреба школе/предшколске установе, <i>јер се тиме се обезбеђује континуитет у раду и узајамна подршка колега</i> . Организација различитих облика стручног усавршавања који подразумевају укључивање целог колектива (пројекти, истраживања и сл.).
Умрежавање наставника/васпитача	Формирање мрежа наставника/васпитача на националном и међународном нивоу.
Више прилика за хоризонтално учење са колегама из других установа	Чешћа организација студијских путовања, стручних посета другим установама, националних и међународних пројеката, форума наставника/васпитача из различитих установа.
Укључивање других актера у процес хоризонталног учења	У процес хоризонталног учења укључити: екстерне евалуаторе (<i>да обрате пажњу и вреднују колико и како се процес хоризонталног учења реализује у школама</i>), стручни актив на нивоу града (<i>који би организовао сарадњу и хоризонтално учење наставника из различитих школа у граду</i>).

У овој категорији одговори сугеришу да поједини учесници увиђају међузависност индивидуалних и организационих промена када је у питању њихов професионални развој. Наводимо пример који илуструје наведено:

(...) постоји потреба другачијег усавршавања везаног за побољшање климе, организације рада, одговорности...треба као колектив да се укључимо, промишљамо. Потребно је да обуке буду везане за развој наше школе, оно што нама као школи треба (наставник предметне наставе, 23 година радног стажа).

У вези са налазима добијеним када је у питању заступљеност различитих облика стручног усавршавања јесу налази који указују да наставници и васпитачи предлажу чешћу организацију: хоризонталног учења између школа/предшколских установа, студијских путовања, стручних посета другим установама, националних и међународних пројеката, форума наставника/васпитача, издвајајући их као важне за унапређивање њиховог професионалног развоја.

Помогло би када би ми имали јачу сарадњу између школа. Мислим да је умреженост непрактична. Имали смо и Развионицу и Зелену учионицу и свашта нешто, али ја и даље немам утисак да смо ми повезани, умрежени између школа, да имамо прилику да размењујемо (наставник разредне наставе, 27 година радног стажа).

Оно што практичарима највише значи јесте мобилност и стручне посете другим установама и колегама, то је она истинска размена од које мотивише, када заиста на делу видимо оно што је потребно и имамо прилику за дискусију или размену, а управо овај вид усавршавања најмање је заступљен. Заиста сматрам да би било неопходно да се стварају услови за овакав вид усавршавања (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа).

Највећи проблем је ослободити наставнике да изложе добровољно јавности свој час. Искуство ми каже да се то најбоље превазилази посетама другим образовним установама и часовима фах колега (наставник предметне наставе, 20 година радног стажа).

Пети правац промена односи се на мере на нивоу образовног система (Табела 41).

Табела 41: Предлози наставника и васпитача за превазилажење потешкоћа и промене у пракси хоризонталног учења – правац промена на нивоу система

Категорија одговора	Садржај категорије
Промене на нивоу система образовања	<p>Системска подршка враћања угледа професији, вредновање залагања, рада, учешћа у активностима хоризонталног учења, професионалног усавршавања.</p> <p>Обезбеђивање потребних финансијских средства за организацију стручних посета другим установама, студијских путовања, програма обука и сл. из буџета надлежног министарства.</p> <p>Промена Правилника о стручном усавршавању тако да се активности хоризонталног учења више вреднују.</p> <p>Обезбеђивање стручне литературе, интернета и рачунара за све установе.</p>

Из одговора уочава се да наставници и васпитачи препознају потребу за системском подршком процеса хоризонталног учења у различитим сегментима. Дијапазон одговора иде од подршке у подизању угледа професији наставник, преко вредновања активности хоризонталног учења, измена законске легислативе и подизања свести о важности доживотног учења:

Враћање угледа професији наставник (...) јачање система вредности самих наставника (они су огледало); враћање достојанства самом звању наставника, без такмичења, ривалитета, сујета, награда (није важно лично име, већ ношење заједничког имена – наставник/учитељ) (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа).

Системска подршка је неопходна, да се више вреднује, да буде више препознато као облик стручног усавршавања. Треба увести систем награђивања. Звања која уводи Правилник о стручном усавршавању нису заживела углавном, све зависи од установе до установе. Такође, у пракси не функционише ни систем бодовања акредитованих обука, прописан је број

обавезних сати али се у пракси не виде последице за оне који “скупе“ довољан број сати за пет година како пише у Правилнику (васпитач, 30 година радног стажа).

Мислим да свест запослених у нашој делатности треба системски подизати да је учење доживотна категорија (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа).

Налази указују да постоје предлози који се односе на промене на личном нивоу, као што су: преузимање одговорности за педагошке акције и лични професионални развој, оснаживање за реализацију процеса хоризонталног учења кроз различите облике стручног усавршавања. Као илустрацију навешћемо неколико издвојених аутентичних исказа добијених кроз интервју:

Упустите се у авантуру, самопроцена је важна, увидите своје лоше и добре стране. Више саморефлексије (васпитач, 29 година радног стажа).

(...) рад на личној одговорности (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа).

Професионални однос према раду – да запослени преиспитају себе: у којој мери удем, могу, знам да се укључим. Реално сагледати сопствене могућности и капацитете, отворити се првенствено према себи и сопственој пракси, а онда и ка средини – несебично унапређујући све ресурсе од којих зависи нормално функционисање васпинообразовне установе (васпитач, 30 година радног стажа).

Поред наведеног, један мањи број учесника истраживања не препознаје да су потребне промене актуелне праксе.

Нема предлога, све је добро. Током четири године рада потешкоће су се смањиле на минимум, усаглашен је Правилник о стручном усавршавању на нивоу општине, тако да је хоризонтално учење у нашој школи на нивоу 90% реализује, 10% потешкоћа се решава у ходу (наставник предметне наставе, 27 година радног стажа).

Из појединих одговора уочава се и да наставници и васпитачи препознају да је за успешан процес хоризонталног учења потребна промена уверења учесника процеса да се промене праксе дешавају *ad hoc* и *на брзину*. Као илустрацију наводимо исечак исказа:

Као и за сваку корисну промену, потребно је и време, али и пажљиво, промишљено увођење, корак по корак (наставник разредне наставе, 30 година радног стажа).

8. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ИМПЛИКАЦИЈЕ ИСТРАЖИВАЊА

У овој студији настојали смо да утврдимо каква искуства у вези са хоризонталним учењем имају наставници и васпитачи и у светлу тога како процењују допринос тог учења њиховом професионалном развоју. Поменути проблем могуће је посматрати из више перспектива. Наша перспектива је покушај да се дође до података о томе како наставници и васпитачи разумеју хоризонтално учење, шта подразумевају под овим појмом, каква је актуелна пракса хоризонталног учења, односно, каква су и на шта указују њихова искуства у вези са тиме како се процес одвија, затим, колико се оно подржава у школама/предшколским установама, како процењују личну и мотивисаност својих колега за укључивање, те његову заступљеност у пракси и допринос личном професионалном развоју.

Општи налаз истраживања је да наставници и васпитачи имају различита искуства у вези са хоризонталним учењем и у светлу тога различито процењују допринос тог учења унапређивању њиховог професионалног развоја. Наиме, налази истраживања указују на постојање два дискурса унутар којих је могуће посматрати и разумети различите описе актуелне праксе хоризонталног учења које дају. Највећи број наставника и васпитача не процењује да хоризонтално учење даје значајан допринос њиховом професионалном развоју. Стога, општа хипотеза истраживања није потврђена.

(1)

Дијапазон разумевања појма хоризонтално учење, који дају наставници и васпитачи, је веома широк. Највећи број њих овај феномен поима као организовану, планирану размену са колегама кроз формалне и законском легислативом обавезујуће облике стручног усавршавања. Реч *размена* јесте најчесталија реч која се јавља у датим дефиницијама. У односу на радно место приметне су разлике у опсегу дефинисања. Наставници разредне наставе и васпитачи, за разлику од наставника предметне наставе, појам смештају у оквире нефомалне, спонтане размене знања и искуства са колегама. Васпитачи хоризонтално учење разумеју, између осталог, и као *комплексност процеса размене и грађења знања*, као и *грађење односа* између

колега, учесника процеса учења. На овај начин, стављен је већи нагласак на *равноправну* размену, заједничко разумевање и грађење знања, што јесте доминантно разумевање хоризонталног учења у стручној литератури.

(2)

Актуелна пракса хоризонталног учења указује да код наставника и васпитача постоји иницијатива за хоризонталним учењем (зато што је оно законском легислативом обавезујуће и/или зато што је препозната потреба у контексту личног професионалног развоја). Међутим, када је у питању планирање овог процеса, њихова иницијатива и проактиван став најчешће изостаје. Налази указују да наставници разредне наставе и васпитачи најчешће учествују у планирању два облика стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење (од укупно седам дефинисаних Правилником), док наставници предметне наставе, себе као актере планирања, не препознају нити у једном од њих. Они сматрају да се хоризонтално учење не планира систематично, те да се своди на повремено планирање организационо-техничких сегмената, на испуњавање форме, прописаних, обавезујућих сати стручног усавршавања унутар установе. У том контексту, изостаје процес партнерског промишљања о стратегијама и динамици активности, индикаторима праћења, кључним областима унапређивања и сл. Истовремено, наставници и васпитачи препознају важност личне иницијативе, личног учешћа у процесу планирања, јер им, по њиховом мишењу, то омогућава проблематизовање праксе, њено критичко преиспитивање, дефинисање правца промене и усмеравање заједничких акција. Са изнетим у вези су и добијени налази корелације учешћа наставника и васпитача у планирању и мотивације за учешће у различитим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење. Наиме, налази сугеришу да је процена мотивисаности за учешће у већини облика стручног усавршавања виша када учесници истраживања сматрају да их планира наставник/васпитач него када процењују да их планира стручна служба, директор или актив установе. Једини облици где нису утврђене статистички значајне разлике су они облици стручног усавршавања који, у складу са законском легислативом, спадају у домен рада органа руковођења установом.

Када су у питању критеријуми на основу којих наставници и васпитачи најчешће планирају своје хоризонтално учење, као најдоминантнији се издвајају: *потребе деце/ученика*, а затим следе *самопроцена личних компетенција* и *иновације из подручја рада*. У најмањем проценту наставници и васпитачи, приликом планирања хоризонталног учења, узимају у обзир *резултате спољашњег вредновања које доводе у везу са сопственим радом*. Слични налази су добијени и у другим истраживањима спроведеним у нашој земљи, која указују да практичари спољашње вредновање квалитета рада установе не виде као значајне за развијање квалитета сопственог рада (Stančić, 2014, 2015). Они препознају да се кроз овакав начин вредновања обезбеђују докази и потврда успешности рада, како би се задовољила форма и испунила законска обавеза. Налази сугеришу на потребу промене приступа вредновања квалитета рада установе у правцу поимања резултата овог процеса као прилике за размену, грађење заједничких значења, промишљање наставника/васпитача о личној пракси и начинима да се она унапређује. Наведно отвара системско питање преиспитивања законском легислативом дефинисане процедуре спољашњег вредновања квалитета рада установа и њене везе са процесом самовредновања.

Надаље, колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења наставници и васпитачи најчешће бирају из актива установе. Статистички значајне разлике утврђене су једино када је у питању радно место учесника истраживања и дужина радног стажа. Наиме, више од половине наставника предметне и разредне наставе бира колеге из актива установе, док васпитачи чешће као критеријум узимају професионалне компетенције колега. Податак можемо довести у везу са чињеницом да су школски активи заправо тело које најчешће окупља наставнике из једног или два сродна наставна предмета, те представља значајан извор подршке наставницима у раду, што није случај са организацијом рада предшколске установе.

Поред наведеног, наставници и васпитачи са најкраћим радним стажом у највећем броју случајева сараднике бирају на основу тога да ли се са њима приватно друже или сматрају *да их не бирају, већ их уместо њих бира неко други*. Добијени налаз можемо тумачити из перспективе теорија каријерног развоја, које сугеришу да прве две године каријере за наставнике/васпитаче представљају период

професионалне социјализације и/или акултурације у којем, између осталог, примарно настоје да их колеге прихвате, доживљавајући овај почетни период рада као веома изазован и стресан (Simić, 2014). Стога, колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења, бирају на основу тога да ли се са њима приватно друже, очекујући од њих подршку и разумевање, те већу сигурност и „познат терен“. Такође, склони смо да налаз да наставници и васпитачи почетници имају утисак да колеге са којима ће сарађивати у процесу хоризонталног учења уместо њих бира и неко други, тумачимо тиме да су услед мањег професионалног искуства, од стране колектива установе ређе препознати да могу, а тиме и позвани да сами бирају. Уколико овај почетни период рада наставника/васпитача као важне фазе њиховог професионалног развоја, посматрамо кроз призму теме нашег рада, онда је важно да се, посебно кроз период приправништва, фокус усмери на јачање њихових капацитета за тимски рад и кооперативне активности унутар колектива, заједничка истраживања и мењања праксе. Поред наведеног, налази указују и на важност заједничког преиспитивања и мењања културе установе, оних писаних и неписаних образаца понашања који ометају равноправну размену свих чланова колектива.

Све наведено расветљава актуелну праксу хоризонталног учења из новог угла, отварајући простор за њено унапређивање. Ослањајући се на претходно изнете налазе али и теоријски оквир наше студије у вези са принципима учења одласлих, сматрамо да су добровољност учешћа, могућност избора колега за сарадњу, лична иницијатива, преузимање одговорности за сопствено мишљење и акције у ситуацијама учења, могућност обликовања контекстуалних услова у којима се учење дешава, као и самодирекција у односу на факторе средине који могу утицати на процес учења (Vulajić, 2008) значајни услови за делотворан процес хоризонталног учења.

(3)

Налази истраживања у вези са активностима које наставници и васпитачи предузимају у току и након хоризонталног учења указују на постојање два дискурса на основу којих је могуће посматрати и разумети сам процес тог учења. У првом преовлађујућем дискурсу, који смо назвали *дискурс форме*, у процесу учења наставник/васпитач је пасиван посматрач и/или актер *представе примера добре*

праксе. Хоризонтално учење се поистовећује са радом актива који организују реализацију угледних часова, активности. Учесници препознају да у процесу хоризонталног учења уче *како се нешто ради* при чему изостаје освешћивање питања *зашто се нешто ради*, зашто нешто раде на одређен начин. У самом процесу учења изостаје дијалог, те се недовољно пажње посвећује проблематизовању разумевања одређене педагошке ситуације из различитих перспектива, што као исход даје то да учесници процеса често не придају иста значења разматраном проблему. Размена након реализоване активности се најчешће своди на похвалу колеге дату у општој форми, без дубље критичке анализе. Под слоганом „папир трпи све“ испуњава се тражена форма, али веома често планирано остаје само на папиру. Хоризонтално учење се своди на испуњавање форме, а исход учења су прикупљени прописани обавезни сати (бодови) стручног усавршавања и опробани начини (технике, методе и сл.) рада, идеје и смернице за рад. Овај дискурс карактерише слаба мотивација запослених за укључивање у активности хоризонталног учења, као и тенденција да се одговорност за процес и исходе учења пребацује на стручну службу установе и/или колеге.

У другом мање заступљеном дискурсу, којег смо назвали *развојни дискурс*, нагласак је на успостављању дијалога учесника процеса као основе за групно грађење контекста, грађење заједничког значења смисла и сврхе, (само)рефлексију, промишљање и преиспитивање праксе и теоријских поставки кроз праксу (и грађење теорије о њој⁵⁰). У светлу реченог, наставник/васпитач је (про)активан учесник процеса, онај који иницира и планира учење. Исход процеса (а и добит у контексту личног професионалног развоја) је стицање увида о пракси из различитих перспектива и начинима да се она унапреди, освешћивање имлицитних педагогија, ревидирање личних значења и мењање праксе. Приступ промовише стално преиспитивање постојећих разумевања квалитета праксе (личних и колективних, дефинисаних на нивоу система) у датом контексту. Пракса се проблематизује, а грешке прихватају као прилике за учење, јер охрабрују трагање за новим увидима и решењима. И у овом дискурсу учесници процеса исказују потребу за добијањем потребних, обавезујућих сати (бодова) стручног усавршавања, али се то не

⁵⁰ контекст рефлексивне праксе према: Радуловић, 2011.

препознаје као суштинска добит у контексту личног професионалног развоја. Дискурс карактерише унутрашња мотивација учесника за укључивање у активности хоризонталног учења, лична и групна одговорност за процес и исходе учења, промене у пракси.

(4)

Приметно је да у већини добијених исказа постоји извешан дисбаланс између тога каква значења наставници и васпитачи придају хоризонталном учењу и описа активности хоризонталног учења која дају. Наиме, када узмемо у обзир исказе у вези са значењем појма хоризонталног учења, уочљиво је да се у све три групе испитаника појављује одговор *размена знања и искуства између колега*. Међутим, посматрано кроз актуелну праксу хоризонталног учења, добијамо другачију слику. У контексту *дискурса форме* уочљиво је да је током процеса учења фокус стављен на преношење знања и искуства, док је у *развојном дискурсу* фокус на процесу (су)конструкције знања које се гради кроз дијалог, интеракцију и односе учесника. Будући да налази истраживања указују на доминантност *дискурса форме* у актуелној пракси хоризонталног учења, намећу се питања: Каква су имлицитна значења (теорије) процеса учења од стране наставника и васпитача, као и у ком степену се та значења рефлектују у њиховом свакодневном раду са ученицима/децом?

(5)

Налази истраживања указују да ниједан васпитач и веома мали број наставника разредне и предметне наставе препознаје да је дијалог који се успоставља током хоризонталног учења усмерен на анализу стручне литературе. Стиче се утисак да је *поље теорије* резервисано само за иницијално образовање и/или лично стручно усавршавање, чиме се прави дихотомија теорије и праксе. Поменуто сугерише потребу освешћивања важности коришћења различитих извора стручне литературе током групне рефлексije који практичарима могу помоћи у преиспитивању теоријских сазнања, грађењу личних теорија о сопственој пракси, сагледавање праксе из различитих перспектива и промени деловања у циљу њеног унапређивања (Radulović, 2011). На овај начин хоризонтално учење не обухвата само свест о конкретном искуству из праксе, него свест о узајамном односу теорије и праксе, и то

тако што се теоријски постулати и искуство практичара, кроз размену са колегама и личним промишљањем, повезују на начин који је *делотворан* у контексту праксе (Krnjaja, 2016).

(6)

Налази истраживања показују да највећи број наставника и васпитача процењује да хоризонтално учење *доприноси* њиховом професионалном развоју, а нешто мањи број њих да им *значајно доприноси*. Међутим, постоје и они који допринос процењују као *мали* или га *уопште не препознају*. Највећи допринос хоризонталног учења процењују васпитачи, на другом месту су наставници разредне наставе, а најмањи допринос процењују наставници предметне наставе. Наведене налазе процене доприноса хоризонталног учења можемо тумачити у контексту тога како наставници и васпитачи опажају актуелну праксу хоризонталног учења унутар и између школа/предшколских установа, њиховим различитим искуством, односно њиховом перцепцијом специфичности контекста његове реализације, као и њиховим личним очекивањима од учешћа у овом процесу учења, али и личним имлицитним теоријама о томе шта је учење. Такође, склони смо да наведене налазе тумачимо и кроз призму њиховог иницијалног образовања. Наиме, наставници предметне наставе, за разлику од наставника разредне наставе и васпитача, своје иницијално образовање стичу на различитим факултетима који образују научне истраживаче и/или стручњаке за примену одређене дисциплине али због малог броја радних места за те профиле, они се често запошљавају као наставници у школама, иако то није било њихово опредељење приликом уписа на факултет. Са тим у вези, сматрамо да су наставници предметне наставе имали мање прилика за стицање компетенција и сензитивизацију за хоризонтално учење, као и да су мање професионално предани (уколико избор професије није унутрашња потреба у виду љубави према послу). Будући да бројне студије указују да професионални идентитет, као део целокупног идентитета, започиње свој развој управо током иницијалних студија, можемо закључити да је важно преиспитати уписну политику високошколских институција које образују будуће наставнике, као и концепцију њиховог образовања (о чему ћемо нешто више писати у даљем тексту).

Надаље, налази указују да су по рангу уочене три доминатне промене на професионалном плану које више од половине испитаних наставника и васпитача препознаје као резултат процеса хоризонталног учења: (1) самовредновање, преиспитивање личних компетенција, затим, (2) развијање постојећих и стицање нових компетенција и (3) увођење новина у планирању образовноваспитног процеса (примена нових метода и техника рада). Наведни налаз представља извештај парадокс, ако имамо у виду исказе који сугеришу да се допринос хоризонталног учења најчешће види у примени *онога што се чуло од колеге* који је учествовао у неком програму стручног усавршавања, пројекту и др., испробавању у сопственој пракси појединих техника рада са ученицима/децом које су се код колеге показале као делотворне и сл. Поједини учесници добит сагледавају у контексту подстицаја за лични професионални развој, али и дугорочних промена у образовноваспитној пракси, наглашавајући да акредитовани програми стручног усавршавања то не пружају практичарима. Посебна добит препозната је у већој мотивацији колектива за увођење новина у контексту реформе образовног система.

Све три групе учесника истраживања препознају осим когнитивне и емоционалну врсту подршке колега као добит хоризонталног учења. Препознају да су кроз процес хоризонталног учења стекли веће самопоуздање и сигурност у раду, затим да су променили однос према сопственом учењу, те да су више мотивисани за учење, као и да им је то била прилика за повећање личног задовољства послом, расположење и опуштенији рад.

Издвојили би и одговоре који указују да наставници и васпитачи препознају позитивне ефекте од хоризонталног учења на нивоу целокупне установе. Посебну добит виде у бољој сарадњи и тимском раду, оствареној бољој комуникацији унутар колектива, позитиваном утицају на односе унутар колектива, развоју установе као *заједнице учења* и прилици да се окупе и размене мишљења и искуства са колегама из других школа/предшколских установа. Наведено иде у прилог ставу да постоји двосмерна веза, у којој повољна култура и клима установе доприноси квалитету и учесталости умрежавања запослених ради хоризонталног учења, а са друге стране, њихови успостављени односи, током процеса хоризонталног учења, дефинишу културу и *боје* климу установе, градећи односе сарадње и подршке (Korać, 2011b).

Надаље, налази указују на постојање значајне разлике у процени доприноса унапређивању квалитета образовноаспитног процеса различитих облика стручног усавршавања. Учесници истраживања сматрају да у највећој мери доприносе: извођење угледног/огледног часа наставе/активности са дискусијом и анализом; затим, стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности; учешће у међународним пројектима и учешће у пројектима образовноаспитног карактера у установи, програмима од националног значаја, програму огледа. Након тога, на друго место, стављају: учешће у истраживањима унутар установе, акредитоване програме и приказ стручне књиге приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом.

(7)

Наставници и васпитачи не процењују да су њихове колеге мотивисане за укључивање у све облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење. Најмању мотивисаност колега препознају када је у питању приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, истраживања и др. са анализом и дискусијом, затим, излагање на састанцима стручних органа које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом и учешће у истраживањима која се реализују унутар установе. Највећу мотивисаност колега за учешће препознају када су у питању стручна студијска путовања, затим, извођење угледног/огледног часа са обавезном дискусијом и анализом и учешће у међународним пројектима.

Налази добијени кроз интервјуе дају ширу слику у вези са мотивацијом за учешће у хоризонталном учењу. Наиме, налази указују да различито процењују мотивисаност колега за хоризонтално учење, што јесте очекивано ако имамо у виду сложеност и различитост контекста, те њиховим различитим искуствима у вези са хоризонталним учењем. Став поткрепљују изнети налази у вези са корелацијом мотивације колега за укључивање у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење и подршке установе њиховој реализацији. Уочљиво је и да када процењују личну мотивацију за укључивање у процес хоризонталног учења наставници и васпитачи себе позиционирају као мањину која

је мотивисана, иновативна и проактивна. Немотивисаност и пасивност приписују искључиво другим колегама унутар колектива. Разлоге мотивисаности које препознају код колега су: увиђање добити од *помоћи једни другима у тражењу одговора на проблем из праксе*, препознавање веће продуктивности и боље сарадње унутар колектива. Са друге стране, разлоге немотивисаности које наводе су: неувиђање сврхе хоризонталног учења, недостатак времена за стручно усавршавање ове врсте и сујету колега. Поред наведеног, препознају и да је један од разлога немотивисаности за укључивање у процес хоризонталног учења тај што се на нивоу система и школе/предшколске установе „не води рачуна“, „не санкционише“ неучешће у стручном усавршавању, те се стиче утисак да за систем и установу професионални развој наставника и васпитача није од велике важности. Стога, по њиховом мишљењу, професионални развој представља личну ствар и иницијативу појединца. Са тим у вези, поједини препознају да је један од фактора, који утиче на слабу мотивисаност колега за учешће у хоризонталном учењу тај што опажају да се у нашем друштву образовање ниско вреднује, што доприноси лошем статусу професије наставник/васпитач.

Ослањајући се на поменуте налазе истраживања и теоријски оквир наше студије, сматрамо да су значајни услови за мотивацију наставника и васпитача за укључивање у процес хоризонталног учења: познавање циља, сврхе и добити учења од стране учесника процеса; уверење да је оно што се учи релеватно за њихов професионални рад; развијање потребних компетенција и оснаживање учесника за преузимање активне улоге у процесу учења; подршка од стране колега, директора и образовног система, осећање да се учење и професионални развој у установи и друштву високо вреднује, као и *делотворна култура и клима школе* (Stoll & Fink, 2000; Fullan, 2005). Култура установе која промовише хоризонтално учење запослених, самовредновање, агенсност, иницијативност и проактиван став запослених, тимски рад и колаборацију. Клима установе која подразумева узајамно поштовање и поверење запослених, отвореност за размену, међусобну подршку и уважавање различитости компетенција. Потребна је, дакле, изградња дискурса *професионалне заједнице учења* у којој запослени имају осећање повезаности и припадности, где постоје заједничке усаглашене вредности, визија и циљеви развоја.

У којој сви чланови имају простор да искажу своје ставове, право на грешку, индивидуалну и колективну одговорност и право на исходе заједничког рада. Наведено подразумева отвореност свих за учење, отвореност ка новинама и иновацијама у професионалној пракси, позитиван став према променама, капацитете за промене и управљање променама.

(8)

Када је у питању подршка хоризонталном учењу унутар установе, мишљења наставника и васпитача су подељена. Налази показују да у једнаком и највећем проценту сматрају да се хоризонтално учење у установи где су запослени подржава и мало подржава. Мање је оних који сматрају да се оно значајно подржава, као и оних који сматрају да се уопште не подржава. Васпитачи и наставници разредне наставе у већој мери од наставника предметне наставе сматрају да се у установи где су запослени значајно подржава хоризонтално учење. Уједно, недостатак подршке унутар установе је најчешће навођен разлог неучешћа у хоризонталном учењу код све три групе испитаника.

Без обзира на радно место, учесницима истраживања је потребна слична врста подршке од различитих актера: колега, директора, министарства задуженог за образовање и Завода за унапређивање образовања и васпитања. Специфичност налазимо само у одговорима који се односе на подршку од стране стручне службе установе, чију улогу у овом процесу поимају различито и често супротно. Поједини искази отвају питање иницијативе практичара за промене, те разлоге неучешћа у активностима хоризонталног учења и пребацивања личне одговорности (на одговорност стручне склужбе, других колега) тумачимо неком врстом професионалне апатије и/или потребом да се остане у *зони комфора*. Стога налази, између осталог, наводе на закључак да је неопходно да учесници процеса јасније дефинишу и/или реконструишу улоге и одговорности у процесу хоризонталног учења.

Такође, налази сугеришу да је из перспективе наставника и васпитача улога директора као менаџера доминантнија у односу на његову улогу лидера у процесу хоризонталног учења. Посебно је уочљиво да наставници и васпитачи не препознају његову лидерску улогу у покретању промена, промовисању позитивног става према

променама, мотивисању запослених за промене, те самим тим и не очекују од њега ту врсту подршке. Налази других истраживања указују да и директори првенствено виде себе у улози оних који управљају, а не иницирају промена унутар установе. Они препознају да је иницирање организационих промена изазован задатак, који подразумева савладавање бројних отпора запослених, за шта они нису довољно компетентни (Mohabir, 2009). У светлу добијених налаза, а полазећи од става да хоризонтално учење запослених може бити кључни механизам промене (посебно рекултурације установе, јер омогућава заједничка истраживања, преиспитивање и промишљање постојеће праксе, грађење заједничких вредности и знања), те препознате важности и комплексности улоге директора за успостављање и неговање подстицајног амбијента за хоризонтално учење, отвара се питање њихове професионалне припреме за реализацију очекиваних улога и одговорности. Сматрамо да компетенције директора за ову улогу не треба свести на сналажење и скуп знања и вештина које се развијају кроз свакодневну праксу, већ је неопходно конципирати њихово формално образовање и адекватну понуду програма стучног усавршавања који би их, између осталог, оснажили за решавање различитих проблема у области интерперсоналних односа, лидерства, развоја и управљања људским ресурсима и сл.

(9)

Наставници и васпитачи процењују да од свих облика стручног усавршавања прописаних Правилником, установа у којој су запослени у истој мери упућује, информисе запослене или сама организује акредитоване програме стручног усавршавања и угледне, огледне часове наставе, односно активности са дискусијом и анализом. На другом месту по заступљености се налази излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања са анализом и дискусијом. Када су у питању облици стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, наставници и васпитачи процењују да је извођење угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом најчешће/изражено заступљен облик стручног усавршавања унутар и између школа/предшколских установа, а да су остали облици делимично/ретко заступљени. Налази се разликују од налаза добијених у другим релевантним

истраживањима, која указују да, по мишењу наставника и васпитача, установе у којима су запослени најчешће организују акредитоване програме стручног усавршавања. Такође, налази ових студија указују да иако наставници и васпитачи препознају значај и потребу за хоризонталним учењем, оно је слабо заступљено унутар и између установа. Разлоге наведених разлика у налазима истраживања проналазимо у томе што у периоду када су поменута истраживања спроведена, тада важећи Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника није препознавао и вредновао, активности које подразумевају хоризонтално учење запослених. Наша студија је спроведена након четири године од усвајања поменуте легислативе, што је довољан период да описани облици стручног усавршавања заживе у пракси. Поменути налази наводе на закључак да системска мера, као што је усвајање и примена законодавног акта, којом се регулише организација хоризонталног учења наставника и васпитача, значајно доприноси његовој већој заступљености у пракси. Ипак, узимајући у обзир налазе у вези са активностима које наставници и васпитачи предузимају током хоризонталног учења, питање квалитета самог процеса остаје и даље отворено.

Фактор који највише утиче на заступљеност хоризонталног учења унутар и између школа/предшколских установа, по мишењу наставника и васпитача, је *мотивисаност запослених за сарадњу*. Следећи фактор којег наставници и васпитачи најчешће препознају јесте *подршка директора установе*, а потом *професионалне компетенције учесника процеса хоризонталног учења*. Најмање заступљен фактор је *потребно време за стручно усавршавање ове врсте*. У светлу теоријских разматрања питања културе и климе установе, сматрамо да су наведени фактори (можемо рећи и индикатори климе и културе установе) међусобно веома повезани. Перцепције ових индикатора од стране учесника истраживања представљају јединствена својства организационог амбијента која утичу на то да ли ће се, у којој мери и на који начин процес хоризонталног учења реализовати.

Када је у питању учешће у различитим облицима стручног усавршавања налази указују да су наставници и васпитачи највише учествовали у акредитованим програмима, затим, у извођењу угледних, огледних часова наставе/активности са анализом и дискусијом и у излагању на састанцима стручних органа и тела које се

односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик ван установе, са обавезном анализом и дискусијом, а најмање у међународним пројектима и стручним студијским путовањима. Слични налази добијени су у другим релевантим истраживањима у нашој земљи али и у земљама у свету. Наиме, акредитовани програми, иако често критиковани као „one size“ обуке (Hofman et al., 2009) које нуде сет решења намењених свима без обзира на различитост контекста у којима наставници и васпитачи раде, представљају доминантан облик њиховог стручног усавршавања. Добијене налазе можемо довести у везу са раније изложеним налазима у вези са степеном заступљености различитих облика стручног усавршавања унутар и између школа/предшколских установа.

На овом месту препознајемо важним издвајање већ поменутих налаза у вези са проценом доприноса различитих облика стручног усавршавања. Наиме, студијско путовање/стручна посета другим установама, пројекат мобилности и учешће у међународним пројектима су облици који, по мишењу наставника и васпитача, у највећој мери доприносе унапређивању квалитета образовноваспитног рада, али их уједно установа у којој су запослени ретко упућује, организује и/или информише о њима, те су најређе заступљени у односу на друге облике стручног усавршавања. Налаз отвара (старо) питање критеријума избора облика стручног усавршавања на које школе/предшколске установе упућују, информишу и/или саме организују за запослене, те сугерише на важност уважавања мишљења (процене корисности) од стране запослених.

Када је у питању учешће наставника и васпитача у различитим облицима стручног усавршавања, издвојили би налазе који указују на значајно чешће учешће наставника у он-лајн обукама у односу на васпитаче. Налазе смо тумачили у светлу нашег раније спроведеног истраживања (Когаћ, 2018b) које указује да већина наставника примећује да последњих пет година постоји већа понуда оваквих програма стручног усавршавања од јавног интереса које решењем одобрава министар, будући да је од прошле школске године у план и програм основног образовања и васпитања уведен наставни предмет Информатика, па је самим тим системски већа пажња усмерена на оснаживање наставника у домену

информатичке писмености али и боља опремљеност школа рачунарском опремом. Са друге стране, васпитачи сматрају да програма стручног усавршавања из ове области има довољно у каталошкој понуди, али је недовољан број оних чије је финансирање обезбеђено из буџета надлежног министарства. Поред тога васпитачи сматрају да немају техничке услове за примену стечених знања кроз овакве програме стручног усавршавања. Све наведено иде у прилог закључку да је неопходна интензивнија системска подршка у јачању ИКТ ресурса и на пољу предшколског васпитања и образовања, у контексту јачања компетенција васпитача из ове области и побољшања информатичке инфраструктуре у предшколским установама (Ibid). Са друге стране, веома мали број наставника предметне наставе, за разлику од наставника разредне наставе и васпитача, се изјашњава да учествује у истраживањима која се реализују унутар установе у којима учествују запослени, а која имају за циљ унапређивање образовноваспитне праксе установе. Налази у вези са проценом мотивисаности колега за учешће у различитим облицима стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење, такође указују на њихову ниску мотивисаност за учешће у истраживањима. Истовремено, бројне студије показују да практичари препознају добит од учешћа у истраживањима, како на личном, професионалном, тако и на плану целокупне установе. Као кључан разлог неучествовања у истраживањима, наводе личну недовољну обученост за реализацију истих (посебно за конципирање инструмената истраживања, организацију и тумачење добијених података, самоевалуацију).

Поред наведеног, наставници и васпитачи препознају потребу за додатним развијањем комуникацијских компетенција, које препознају кључним за успостављање дијалога са колегама, презентације одређених садржаја, давање повратне информације, грађење заједничких знања и партнерских односа са колегама.

Стога, импликације добијених налаза истраживања указују да постоји потреба за извесним концепцијским променама у иницијалном образовању и стручном усавршавању наставника и васпитача које би их оснажиле за преузимање активне улоге у процесу хоризонталног учења. Да би били оснажени за хоризонтално учење и рефлексивну праксу, неопходно је да њихово иницијално образовање и

стручно усавршавање буде засновано на интеграцији теорије и праксе, колаборативним активностима и истраживачком приступу учењу. Наставне активности, у оквиру иницијалних студија, треба да буду тако организоване да омогуће студентима да изграде проактиван, истраживачки и (само)евалуативни став, отвореност и спремност за тимски рад и дијалошку праксу, да провоцирају креативност и стваралачко решавање проблема (Korać, Kosanović i Klemenović, 2018). Стручно усавршавање треба да буде усмерено на оснаживање практичара за истраживање праксе, организовано и кроз моделе који подразумевају партнерство и заједничке акције (Korać, 2016a).

(10)

Искази наставника и васпитача указују да препознају добит од хоризонталног учења које се остварује између школа/предшколских установа. Истовремено налази указују да ниједан учесник истраживања није препознао да се хоризонтално учење остварује најчешће између школе/предшколске установе из иностранства, а мали број њих сматра да се оно реализује између школа/предшколских установа у земљи. Налази бројних студија указују да умрежене школе/предшколске установе *као заједнице праксе* (Wenger, 2012, према: Крнјаја, 2016) у значајној мери оснажују практичаре за иновације у образовноваспитном процесу, да доприносе професионалном развоју учесника, ширењу промена и развоју школа/предшколских установа као проактивних заједница.

(11)

Више од половине испитаних наставника предметне наставе препознаје немотивисаност колега за професионални развој и хоризонтално учење као најчешћу потешкоћу на коју наилази током овог процеса учења. Они наводе да се реализација активности, које подразумевају хоризонтално учење, заправо своди на прикупљање потребних бодова прописаних важећим Правилником, као и да увек исти појединци узимају учешћа. Наведно можемо сместити у *дискурс форме*, у чијем репертоару изостаје агесност, лична иницијатива и унутрашња мотивација учесника процеса за учење и професионални развој. Наставници разредне наставе најчешће наводе планирање активности хоризонталног учења као потешкоћу, док васпитачи у

највећем броју издвајају недовољну компетентност (личну и компетентност колега) за реализацију хоризонталног учења. Остале потешкоће које све три групе учесника истраживања наводе су: немотивисаност колега за сарадњу (што је уједно други најчешће навођен разлог њиховог неучествовања у хоризонталном учењу); затим, неадекватна понуда активности хоризонталног учења унутар и ван установе (теме и садржаји хоризонталне размене често неусаглашени са контекстом, потребама и очекивањима); неорганизовање појединих облика стручног усавршавања које подразумевају хоризонтално учење; лоша техничка подршка и организација активности (преклапање часова наставе/активности са активностима хоризонталног учења, недостатак или неадекватност простора, наставних и финансијских средства за организацију активности хоризонталног учења и сл.) и вођење документације (која помера фокус са суштине на форму). Поред наведених потешкоћа, један број наставника и васпитача препознаје као потешкоћу лоше међуљудске односе унутар колектива, недовољну подршку и сујету колега која онемогућава квалитетну размену, затим, незаинтересованост директора за професионални развој запослених и актуелна дешавања у образовању, недостатак стручне подршке од стране стручне службе и отпоре запослених према променама. Важним издвајамо и налазе који указују да им потешкоћу представља и то што препознају да у колективу не постоји професионална одговорност, свест о важности сваког сегмента рада установе, о важности заједничке визије и циљева, као и прецизна подела послова и повезаност активности запослених унутар установе.

Поменути увиди отварају низ проблемских поља. Поједина смо већ размотрили трагајући за одговором на питање радног амбијента (климе и културе установе) који погодује реализацији хоризонталног учења наставника и васпитача, као и питањем планирања, организације и реализације овог процеса учења у контексту унапређивања њиховог професионалног развоја. На овом месту покушаћемо додатно да размотримо предлоге самих учесника процеса у вези са могућим начинима да се актуелна пракса хоризонталног учења унапреди. Налази истраживања указују на различите правце промена и важност обезбеђивања система подршке на два нивоа: (1) ниво образовног система и (2) ниво школе/предшколске установе.

Подршка на нивоу образовног система подразумева: враћање угледа професији наставник/васпитач (неговати атмосферу у друштву у којој је високо вредновано образовање; препознавање и вредновање залагања и професионалних постигнућа наставника и васпитача; финансирање напредовања у звању и сл.); концепцијске промене у иницијалном образовању наставника и васпитача које би их оснажиле за преузимање активне улоге у процесу хоризонталног учења (о чему смо раније писали); обезбеђивање потребних финансијских средства за организацију стручних посета другим установама, студијских путовања, програма обука и сл. из буџета надлежног министарства; организација додатних бесплатних програма обука у вези са хоризонталним учењем, комуникацијским вештинама и сл.; обезбеђивање стручне литературе, рачунара и интернета за све установе како би могле да се умреже; стручна подршка саветника школске управе; обезбеђивање видљивости активности хоризонталног учења.

Подршка на нивоу установе подразумева: 1) *активности директора*: мотивише, покреће на промене и проактиван став запослених, омогућава тимски рад и сарадничке односе унутар колектива; јавно похваљује, промовише и награђује залагања запослених кроз развијен систем награђивања; ствара и негује климу и културу установе која подржава професионални развој и хоризонтално учење запослених; успоставља ефикасан систем протока информација унутар колектива; ефикасно користи потенцијале запослених; организује време и обезбеђује материјалне ресурсе за реализацију хоризонталног учења; обезбеђује учешће свих; иницира и организује умрежавање са другим школама/предшколским установама, охрабрује запослене да преузму иницијативу; омогућава запосленима да препознају добит од хоризонталног учења; 2) *активности стручне службе*: пружање подршке запосленима у препознавању добити од хоризонталног учења; оснаживање у процесу давања повратне информације, израде инструмената за праћење активности, реализације акционих истраживања, стручно моделовање групне рефлексије током хоризонталног учења; 3) *активности наставника/васпитача*: отвореност за континуирано учење и професионални развој, преузимање одговорности за лични професионални развој, планирање и реализацију процеса хоризонталног учења, спремност за тимски рад, дијалог, искрену и отворену

комуникацију, умрежавање и грађење знања са колегама; отвореност за промене у пракси; 4) *активности тима за професионални развој и/или тима за хоризонтално учење*: покретање, иницирање и подржавање процеса хоризонталног учења, укључивање целог колектива у различите активности стручног усавршавања, умрежавање практичара између установа.

(12)

На овом месту важним препознајемо и проблематизовање питања корпуса значења термина *хоризонталног учења наставника/васпитача у контексту професионалних заједница учења* у актуелној образовној пракси. Ослањајући се на теоријски оквир ове студије и добијене налазе истраживања, сматрамо да олаким стављањем знака једнакости између удруживања наставника/васпитача као индивидуа и *хоризонталног учења наставника/васпитача у контексту професионалних заједница учења*, постоји опасност да се изгуби суштинско значење овог процеса. Суштину процеса хоризонталног учења чини дијалог кроз који сваки учесник освешћује и преиспитује личне имплицитне теорије о питањима из праксе, размењује и образлаже ставове са другим учесницима. На овај начин пракса се сагледава из различитих перспектива, граде се заједничка значења и вредности као основа за развијање, унапређивање праксе. У светлу реченог, кључне карактеристике успостављених интерперсоналних односа унутар *професионалних заједница учења* које хоризонтално уче су поверење, међусобна подршка и колаборација њених чланова. Снага за промене праксе лежи управо у синергији њихових потенцијала.

Овако схваћена *професионална заједница учења* може дати значајан допринос професионалном развоју њених чланова, истовремено њихов професионални развој постаје инструмент за успостављање успешних *професионалних заједница учења*. Наиме, наставници/васпитачи формирају *професионалне заједнице учења*, уче кроз њих и професионално се усавршавају, док се професионално усавршавају јачају и граде те заједнице.

(13)

Налази спроведеног истраживања дају допринос у грађењу слике о актуелној пракси хоризонталног учења наставника и васпитача у нашој земљи, као део евалуације

њиховог професионалног развоја, која даље може послужити креирању будућих образовних политика. Поред теоријског значаја изучавања проблема хоризонталног учења наставника и васпитача, проширивања знања из ове области, студија претендује да има и практичан значај. Наиме, налази истраживања могу се користити приликом осмишљавања концепције програма стручног усавршавања, оних модела који подразумевају партнерство, заједничке акције, рефлексивну праксу и континуиран процес учења. Поред тога, налази истраживања могу имати импликације на концепцију иницијалног образовања, креирање и организацију садржаја студијских програма високошколских институција које образују будуће наставнике и васпитаче. Такође, студија посебно добија на значају приликом отварања питања климе и културе школе/предшколске установе. Налази истраживања могу послужити запосленима у образовању, посебно директорима, као подстицај у грађењу амбијента за хоризонтално учење као кључног механизма промене, интерног потенцијала установе, јер омогућава рекултурацију школе/предшколске установе као система (Когац, 2016: 91).

Путовање кроз дискурс хоризонталног учења наставника и васпитача било је изазовно и највећим делом непредвидиво (што је додатно дало драж истраживању). Студијом нисмо имали тенденцију, а ни очекивања, да ћемо истражити, разумети и дати одговоре на сва питања.

Начин разумевања једног проблема, некада условљава схватање другог; конкретно схватање одређено је начином на који се разуме више димензија истовремено (...) (Radulović, 2011: 35).

Препознајемо да нам је велики број питања, проблема донекле измакао, пре свега услед методолошког оквира у којем смо се кретали. Наиме, сматрамо да би етнографско истраживање могло да обезбеди целовитију слику у вези са разумевањем актуелне праксе хоризонталног учења, посебно када је у питању његова заступљеност унутар и између школа/предшколских установа (контекстуално, интерпретативно и критичко разумевање праксе кроз налазе добијене присуствовањем активностима хоризонталног учења, активностима

различитих тимова, актива унутар установе, стручним већима и сл.). Поред наведеног, етнографско истраживање могло би да обезбеди разумевање начина на који се граде и функционишу *професионалне заједнице учења* унутар и између школа/предшколских установа. Такође, наша студија даје допринос сагледавању актуелне праксе хоризонталног учења из перспективе наставника и васпитача, стога сматрамо да би вишеперспективност допринела потпунијем разумевању изучаваног проблема (укључивањем перспективе директора, стручне службе, ученика, родитеља), као и да би фокус групе, кроз интеракцију учесника, обезбедиле додатно преиспитивање њихових личних разумевања. Затим, препознајемо да би компаративна студија неколико школа и предшколских установа, које су кроз процедуре спољашњег вредновања добиле највише и најниже оцене у области квалитета: *Етос*, *Професионална заједница учења* и *Управљање и организација*, могла да да исцрпније одговоре о чиниоцима који детерминишу ефикасност хоризонталног учења запослених. Значајан допринос истраживању овог феномена могао би да да и посебно осмишљен програм – експериментални нацрт, којим би се иницирало хоризонтално учење наставника/васпитача, те уз примену дубинских интервјуа, фокус група и/или студија случаја, додатно утврдио утицај на њихов професионални развој и унапређивање васпитнообразовне праксе.

Наведена питања, проблеми, методолошки приступи остају изазови за даља истраживања овог важног феномена.

9. ЛИТЕРАТУРА

- Akerson, V. L.,-Cullen, T. A. & Hanson, D.L. (2009). Fostering a Community of Practice through a Professional Development Program to Improve Elementary Teachers` Views of Nature of Science and Teaching Practice. *Jornal of Research in Science Teaching*, 46(10), 1090-1113.
- Anning, A.-Cottrell, D. M-Frost, N.-Green, J. & Robinson, M. (2006). *Developing Multi - disciplinary Teamwork for Integrated Children's Services*. Berkshire, UK: McGraw Hill Education.
- Alibabić, Š. i Ovesni, K. (2005). Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 18(2), 14-29.
- Avalos, B. (2011). Teacher Profesional Development in Teaching and Teacher Educating Over Ten Years. *Teaching and Teaching Educating*, (27), 10-20.
- Bascia, N. & Hargreaves, A. (2000). Teaching and Leading on the Sharp Edge of Change. In: Bascia, N. & Hargreaves, A. (ed.) (2000). *The Sharp Edge of Educational Change, Teaching, Leading and the Realities of Reform*. New York: Routledgefalmer. 3-26.
- Barron, H. (2000). Achiving co-ordination in collaborative problem-solving groups. *Journal of the Learning Scences*. 9(4), 403-436.
- Barton, D. & Tusting, K. (2005). *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. Cambridge: University Press.
- Beara, M. i Okanović, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: kako je izmeriti? *Andragoške studije*. 1, 47-60.
- Beara, M. (2009). Profesionalni razvoj nastavnika u uslovima tranzicije. U: Kapor Stanulović, N. (ur.) (2009). *Efekti tranzicije na porodične i profesionalne životne procese*. Novi Pazar: Državni univerzitet, 67-80.
- Blankenship, S. & W. E. A. Ruona. (2007). *Professional Learning Communities and Comunities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review*. Paper

- presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas (Indianapolis, IN, Feb 28-Mar 4, 2007). Preuzeto 12. jul 2018. sa: <https://eric.ed.gov/?id=ED504776>
- Board on Science Education and Teacher Advisory Council, Division of Behavioral and Social Science and Education. (2015). Wilson, S.-Schweingruber & Nielsen (ed.)(2015). *Science Teachers Learning: Enhancing Opportunities, Creating Supportive Contexts. Committee on Strengthening Science Education through a Teacher Learning Continuum*. Washinton: The National Academies Press.
- Bognar, B. (2013). Initiating Teachers' Action Research: Empowering Teachers' Voices. *Educational Journal of Living Theories*, 6 (1), 1-39.
- Bohm, D. (2009). *O dijalogu*. Zagreb: Naklada Jasenski i Turk.
- Bojanović, R. (1998). *Psihologija međuljudskih odnosa*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Bolam, R.- McMahon, A.- Stoll, L.- Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.
- Boneta, Ž. & Mrakovčić, M. (2008). Profesionalni identiteti i cjeloživotno učenje. U: Uzelac V. & Vujičić, L. (ed.) (2008). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, svezak I*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci. 317-325.
- Bradbury, H.- Frost, N.- Kliminster, S. & Zukas, M. (2010). *Beyond Reflective Practice New Approaches to Professional Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Preuzeto 7. jul 2018. sa: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Bredenson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Jurnal of In-Service Education*, 26 (2), 385-401.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory*. San Francisco: Jossey Bass.

- Buysse, V.-Sparkman, K. L. & Wesley, P.W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
- Bulajić, A. (2008). Andragoške dimenzije samousmerenog učenja. *Andragoške studije*, 2, 285-299.
- Buttran, J. & Farley Ripple E. (2016). The Role of Principals in Professional Learning Communities. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (2), 192-202.
- Council Recommendation on Key Competences for Life Long Learning. *Official Journal of the European Union*, L394/18. Preuzeto 28. jun, 2019 sa: <http://bit.ly/24rCITS>
- Caffarella, R. S. & Merriam, Sh. B. (2004). Perspectives on Adult Learning: Framing Our Research. *Andragoške studije*, 1–2, 31–41.
- Clark, J. & Newman, J. (2009). Elusive Publics: Knowledge, Power and Public Service Reform. In: Gewirtz, S.-Mahony, P.-Hextall I. & Cribb, A. (ed.) (2009). *Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward*. New York: Routledge. 43 – 53.
- Cheng, C. H. & Lee, C.H. (2014). Developing strategies for communities of practice. *International Journal of Educational Management*. 28 (6), 751-764.
- Cohen, L.-Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju. (prijevod petog izdanja)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Farmer Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- DeFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achivment*. Bloominton: Solution Tree.
- DeFour, R. (2004). Schools as Learning Communities. *Educational Leadership*, 21 (8), 6-11.
- Dewey, J. (1953). *Vaspitanje i demokratija. Uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.

- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York:MacMilan. Preuzeto 26. jula 2019. sa: <https://archive.org/details/ExperienceAndEducation-JohnDewey>
- Derić, I.-Milin, V. i Stanković, D. (2014). Praveći unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspective različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46 (1), 29-49.
- Dević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367-382.
- Đermanov, J.-Kosanović, M.-Đukić, M. i Stanić-Bubulj, D. (2012). Spremnost osnovnoškolskih nastavnika na stručno usavršavanje i stavovi prema inkluziji. U: Đukić, M. (ured.) (2012). *Tematski zbornik Inkluzivno obrazovanje: Obrazovanje za sve*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju. 15-41.
- Đermanov, J.-Kosanović, M. & Kostović, S. (2012). Quality in education discourse: “economy of scope” vs. “ecology of practice”. *Technics Technologies Education Management - TTEM*, 7 (3), 1260-1266.
- Đermanov, J. i Kosanović, M. (2013). *Teorije izbora i razvoja karijere*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- Đermanov, J.-Đukić, M.-Kosanović, M. i Soldatović, K. (2013). Struktura i korelati motivacije vaspitača za profesionalni razvoj u oblasti inkluzije. U: Đukić, M. (ured.) (2013). *Tematski zbornik: Inkluzivno obrazovanje - razvojni pravci i perspektive*. Novi Sad: Filozofski fakultet. 49-79.
- Đermanov, J.-Kostović, S. i Oljača, M. (2009). Kultura škole: prema neophodnom razumevanju kvaliteta i održive promene u obrazovanju. U: Gajić, O. (ured.) (2009). *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Zbornik radova, knjiga 5. Novi Sad: Filozofski fakultet. 19-36.
- Đermanov, J.-Vukičević, J. i Kosanović, M. (2012). Facilitation - Teachers Role in the Concept of lifelong education. U: Gajić, O. (ured.) (2012). *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi* [Elektronski izvor]: zbornik radova. Novi Sad: Filozofski fakultet, (Budisava: KriMel). 91-101.

- Dermanov, J.-Kostović, S.-Kosanović, M. & Vukičević, J. (2015). New forms of communication as constituents of literacy: implications for education. *PEOPLE: Intenational Journal of Social Sciences Special Issue*, 1 (1), 709-723.
- Dermanov, J.- Kosanović, M. & Vukičević, J. (2017). Gender related obstacles in higher education, In: Maksimović, M.- Ostrouch-Kaminska, J.- Popović, K. & Bulajić, A. (Eds) (2017). *Contemporary Issues and Perspectives on Gender Research in Adult Education, Chapter 3: Gender, Academia and Power*. Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy University of Belgrade, ESREA - European Society for Research on the Education of Adults, Adult Education Society Serbia, 131 - 145.
- Džinović, V. (2009). Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika. U: Komlenović, D.-Malinić, D. i Gašić Pavišić, S. (prir.) (2009). *Kvalitet i efikasnost nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 321-333.
- Džinović, V. (2010). Principi podsticanja individualne promene u profesionalnom razvoju nastavnika. U: Polovina, N. i Pavlović, J.(ured.) (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 147-170.
- Džinović, V. (2011). Profesionalno učenje kao iskustveni, socijalni i imaginacioni događaj. U: Vonta, T. i Ševkušić, S. (ured.) (2011). *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*. Ljubljana: Pedagoški institut. 71-86.
- Džinović, V. i Đerić, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika – podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U: Šefer, J. i Radišić, J. (ured.) (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu. Drugi deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 113–135.
- Džinović, V.-Đević, R. i Đerić, I. (2013). Percepcije nastavnika o sopstvenoj inicijativnosti: kolektivna inicijativa spram lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (2), 282-297.

- Džinović, V. (2014). *Konstruisanje promene: profesionalni razvoj nastavnika osnovnih i srednjih škola* (Publikovana doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- European Commission (2017). *Networks for learning and development across school education*. Brussels.
- Evans, L. (2004). *Reflective Practice in Educational Research*. London: Continuum.
- Evaluacija efekata seminara za stručno usavršavanje nastavnika: predlog koncepta metodologije (2015). Beograd: Institut za psihologiju.
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: a contemporary paradox. In: Gewirtz, S.-Mahony, P.-Hextall I. & A. Cribb (ed.)(2009). *Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward*. New York: Routledge. 18 – 30.
- Fajgelj, S. (2004). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Fook, J. & Garder, F. (2007). *Practicing Critical Reflection: A Resource Handbook*. Maidenhead: Open University.
- Fox, M.-Martin, O. & Green, G. (2007). *Doing Practitioner Research*. London: SAGE Publications.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Održivi razvoj zajednice. Preuzeto 16. januar 2019. sa: [http:// www.odraz.hr/media/408995/paulo.freire.pedagogija obespravljenih.pdf](http://www.odraz.hr/media/408995/paulo.freire.pedagogija_obespravljenih.pdf).
- Fullan, M. (2005). *Sile promene, nastavak*. Beograd: Dereta.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Given, H.-Kub, L.-LeeKeenan, D.-Mardell, B.-Redditt, S. & Twombly, S. (2010). Changing School Culture: Using Documentation to Support Collaborative Inquiry. *Theory Into Practice*, 49 (1), 36-4.

- Gordon, S. & Brobeck, S. (2010). Coaching the Mentor: Facilitating Reflection and Change. Mentoring and Tutoring. *Partnership in Learning*, 18 (4), 427 - 447.
- Gregory, A. (2010). Teacher learning on problem-solving teams. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 608-615.
- Gronedwater Smith, S. & Kemmis, S. (2004). *Knowledge Building Schools-Educational Development for All*. Preuzeto 23. decembra 2017. sa: www.det.nsw.edu.au.
- Guskey, T. R. & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Training? Phi Delta Kappan, 90 (7), 495-500.
- Гутвайн, Н. и Корач, И. (2019). Актуальная практика профессионального развития воспитателей: вызовы и перспективы /под ред. С. И. Кудинова, О. Б. Михайловой. *Личность в современном обществе: образование, развитие, самореализация: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, профессора А.И. Крупнова*. Москва: Российский Университет Дружбы Народов, 25–33.
- Halmi, A. (2008). *Programi evaluacije i evaluacijska istraživanja u društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Halverson, R. (2003). Systems of Practice: How Leaders Use Artifacts to Create Professional Community in Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (37). 11-34.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39 (1), 50-56.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, L.-Cunningham, M.- Hansen, A.- McIntyre, D.-Maddock, M. & Oliver, C. (2006). *Status of Teachers and the Teaching Profession: Views from Inside and Outside the Profession. Interim Findings from the Teacher Status Project*. Research Report. Nottinham: University of Cambridge & University of Leicester /online/. Preuzeto 27. januara sa

https://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/teacherstatus/Summaryreport_25Jan07_print_ready_version.pdf

- Hargreaves, D. H. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovative Networks*. London: Demos.
- Heystek, J. (2007). Reflecting on Principals as Managers or Molded Leaders in Managerialistic School System. *South African Journal of Education*, 27(3), 491-505.
- Hebib, E. (2008). Profesionalna autonomija i profesionalni razvoj nastavnika. *Obrazovne pretpostavke evropskih integracija*. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za poedagogiju i andragogiju, 51-63.
- Hofman, R. & Dijkstra, B. (2009). Effective Teacher Professionalization in Networks? *Teaching and Teacher Education*. 26, 1031-1040.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2004). *Learning Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities*. New York: Teachers College Press & NSDC.
- Huitt, W. (2003). *A transactional model of the teaching/learning process*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Preuzeto 12. jula 2018, sa <http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrnmd.html>.
- Ikač, N. (2000). *Menadžment ljudskih resursa i kvalitet*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- James, C.R.-Dunning, G.-Connolly, M. & Elliot, T. (2007). Collaborative Practice: A Model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration*, 45,541-555.
- Jelenc Krašovec, S. (2004). Nastavnik za odrasle: facilitator obrazovanja i ličnog razvoja. *Andragoške studije*, 1-2, 65-80.
- Johns, C. (2000). *Becoming a Reflective Practitioner*. Oxford: Blackwell Science.

- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, (38), 76-73.
- Jones, G.-Gardner, E.-Robertson, L. & Robert, S. (2013). Science Professional Learning Communities: Beyond a singular view of teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 35(10), 1756-1774.
- Kamenarac, O. (2011). Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika. *Andragoške studije*, 2, 101-116.
- Kapp, E. (2009). Improving Student Teamwork in a Collaborative Project-based Course. *Colege Teaching*, 57(3), 139-143.
- Katz, L. G. (1987). The Nature of Professions: Where Is Early Childhood Education? In: Katz, L. G. (ed.) (1987). *Current Topics in Early Childhood Education* /online/. Preuzeto 12. jula 2018, sa <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED281908.pdf>
- Kenedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A Framework For Analysis. *Jurnal of In-service Education*, 31 (2), 235-250.
- Key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (2014). Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Preuzeto 25. jula 2018. sa: <http://www.esera.org/media/esera2013/ESERA>
- Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 623–635. Preuzeto 7. jula 2018 sa <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.003>
- Klemenović, J. i Marić Jurišin, S. (2011). Stavovi vaspitača o uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne vaspitne grupe, U: Đukić, M. (ur.) (2011): *Inkluzivno obrazovanje: od predškolske koncepcije do prakse*. Novi Sad. Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 49-65.
- Klemenović, J.- Marić Jurišin, S. i Marković, B. (2013). Nastavnici i vaspitači u središtu inkluzivne politike u Srbiji. U: Đukić, M. (ur.) (2013): *Inkluzivno obrazovanje: razvojni pravci i perspektive*. Novi Sad. Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 83-111.

- Klemenović, J. (2014). Profesionalci u inkluzivnom kontekstu. U: Klemenović, J. *Sporemnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet. 129-215.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New York: Printice-Hall.
- Korać, I. (2011a). Međuljudski odnosi u školi i zadovoljstvo nastavnika poslom. *Nastava i vaspitanje*, 60 (1), 157-169.
- Korać, I. (2011b). Uloga i kompetencije direktora škole u kreiranju ambijenta za kvalitet, U: Olivera Gajić (ured.) (2011). *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u Evropskoj perspektivi - zbornik radova, Knjiga 1, Ka uspostavljanju vrednosnih okvira i standarda kvaliteta: odabrani teorijsko – metodološki koncepti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 417 – 426.
- Korać, I. (2012). Kompetencije nastavnika za realizaciju nastavnih sadržaja. *Nastava i vaspitanje*, 61 (1), 99 -109.
- Korać, I. (2015). The challenges of preschool teachers' internship improvement. In: Ševkušić, S. & Radišić, J. (ed.) (2015). *Challenges and dilemmas of professional development of teachers and leaders in education: Conference Proceedings*. Belgrade: Institute for Educational Research. 114-117; 274-281.
- Korać, I. (2016a). Preschool Teachers' Perception on Professional Training Contribution to the Development of Competences in the Field of Inclusive Education. In: Gutvajn, N. & Vujačić, M. (ed.) (2016). *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*. Belgrade: Institute for Educational Research, Volvograd: State Pedagogical University and Teacher Training Faculty. 89-102.
- Korać, I. (2016b). Rukovođenje ustanovom – perspektiva vaspitača. *Zbornik radova Učiteljski fakultet u Užicu*, 19 (18), 9-18.
- Korać, I. (2017). Planning and Realization of Horizontal Learning: From the Point of View of Preschool Teachers. In: Pavlović Breneselovć, D.- Krnjaja, Ž. & Panić, T. (Ed.) (2017). *Book of Abstracts of the Frst International Scientific Conference Professional Development of Preschool Teachers: State and Perspectives*. Sremska

- Mitrovica: Preschool Teacher Training and Business Informatics Collage – Sirmium. 67-70.
- Korać, I. (2018a). Timovi za inkluzivno obrazovanje kao kontekst horizontalnog učenja vaspitača/The Teams for Inclusive Education as a Context of Preschool Teachers' Horizontal Learning. *Teme, časopis za društvene nauke/Jornal for Social Science*, 42 (2), 401-416.
- Korać, I. (2018b). Informaciono-obrazovne tehnologije i horizontalno učenje nastavnika i vaspitača. U: Hilčenko, S. (ured.) (2018). *IKT u vaspitanju i obrazovanju, sportu i medicini. Zbornik radova sa 10. međunarodne interdisciplinarnе sručno-naučne konferencije Horizonti 2018*. Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera. 142-148.
- Korać, I. (2018c). Inicijalno obrazovanje vaspitača u Republici Srbiji: izazovi i perspektive. In: Panić, T.-Dedaj, M. & Mijailović, G. (Ed.). (2018). *Book of papers of the First International Scientific Conference Professional Development of Preschool Teachers: State and Perspectives*. Sremska Mitrovica: Preschool Teacher Training and Business Informatics Collage – Sirmium, 44-51.
- Korać, I. (2018d). Development planning process: challenges in bulding the institution as comumunity of practise. In: Krnjaja, Ž.-Stepić, G. & Prlić, I. (Ed.) (2018). *Book of Abstracts of the Second International Scientific Conference Initial Education and Professional Development of Preschool Teachers – Partnership in Quality Building*. Sremska Mitrovica: Preschool Teacher Training and Business Informatics Collage – Sirmium, 122-123.
- Korać, I.- Kosanović, M. & Kostović, S. (2018). Models Horizontal Support in Preschool Inclusive Education. In: Krajnc, M.-Rus Kolar, D. & Kranjec, E. (ed.) (2018). *The Role of Inclusive Pedagogue in Education*. Maribor: Univerzitetna zložba Univerze. 159-167.
- Korać, I.-Kosanović, M. i Klemenović, J. (2018). Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. U: Đević, R.

- i Gutvajn, N. (ured.). (2018). *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 61-74.
- Korać, I.-Stanojević, B.- Erić, A. i Pavlović, T. (2018). Building relations in preschool institution through dialogue and practitioner's research. In: Krnjaja, Ž.-Stepić, G. & Prlić, I. (Ed.) (2018). *Book of Abstracts of the Second International Scientific Conference Initial Education and Professional Development of Preschool Teachers – Partnership in Quality Building*. Sremska Mitrovica: Preschool Teacher Training and Business Informatics Collage – Sirmium, 125-126.
- Корач, И. (2019). Действенные исследования в функции профессионального развития воспитателей и совершенствования деятельности дошкольного учреждения/под ред. С. И. Кудинова, О. Б. Михайловой. *Личность в современном обществе: образование, развитие, самореализация: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, профессора А. И. Крупнова*. Москва: Российский Университет Дружбы Народов, 33–40.
- Kosanović, M.-Borovica, T. i Đermanov, J. (2011). Experimental learning as the integrational factor of formal, non/formal and informal education. U: Gajić, O. (ured.) (2011). *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u Evropskoj perspektivi - zbornik radova, Knjiga 1, Ka uspostavljanju vrednosnih okvira i standarda kvaliteta: odabrani teorijsko – metodološki koncepti*. Novi Sad: Filozofski fakultet. 247 – 259.
- Kostović, S.-Šijaković, T. i Oljača, M. (2011). Profesionalno usavršavanje nastavnika - diskurs upravljanja. U: Gajić, O. (ured.) (2011). *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u Evropskoj perspektivi - zbornik radova, Knjiga 1, Ka uspostavljanju vrednosnih okvira i standarda kvaliteta: odabrani teorijsko – metodološki koncepti*. Novi Sad: Filozofski fakultet. 303 – 314.
- Kostović, S.-Đermanov, J. i Kosanović, M. (2009). Prilog konceptualizaciji pedagoškog menadžmenta – teorijski i empirijski pristupi. U: Gajić, O. (ured.) (2009). *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Zbornik radova, knjiga 5*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 167-183.

- Krnjaja, Ž. (2010). Proces profesionalnog razvoja iz ekološke paradigme. *Andragoške studije*, 2, 149-167.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2011). Vaspitači kao istraživači sopstvene prakse. *Nastava i vaspitanje*, 60 (2), 296-310.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1. Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. (2014). Ideologije obrazovnih programa: šta očekujemo od obrazovanja – stanje i perspective u Srbiji. *Sociologija*, 56 (3), 287-303.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 3. Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Krnjaić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Kruse, S.-Sheashore Louis K. & Bryk, A. (1994). *Building Professional Community in Schools, Issues in Restructuring Schools*. Center on Organization and Restructuring the Schools, 6, 152-155. Preuzeto 27. januar 2017. sa:
<http://dieppestaff.pbworks.com/w/file/etch/66176267/Professional%20Learning%20communities.pdf>
- Kulić, R. i Despotović, M. (2001). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Lacković Grgin, K. i Ćubela Andorić, V. (2005). *Odabrane teme iz psihologije odraslih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lawrence, S. B. (1992). *Gregory Bateson's Theory of Mind: Practical Applications to Pedagogy*. Preuzeto 1. februara 2018. sa
http://www.narberthpa.com/Bale/lsbale_dop/gbtom_patp.pdf
- Leave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Periphetal Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Liberman, A. & Miller, L. (2011). Learning Communities, The Starting Point for Professional Learning is in Schools and Classrooms. *Standards for Professional Learning*, 32 (4), 16-20.
- Loughran, J.-Mitchell, I. & Mitchell, J. (2002). *Learning from Teacher Research*. Canberra: Allen & Unwin.
- Lytle, S. & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher Research as a Way of Knowing. *Harvard Educational Review*, 62 (4), 93-109.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Boston: Education International Research Institute University of Cambridge, Faculty of Education.
- Malinić, D.,-Banjac, S. i Šijaković, T. (2018). Planiranje stručnog usavršavanja: mesto susreta potreba nastavnika i škole. U: Đerić, I. i Maksić, S. (2018): *Istraživanja u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 81 – 104.
- Maksimović, M. i Nikolić Maksić, T. (2008). Iskustveno učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, 2, 265-273.
- Marcer N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1 (1), 12-21.
- Marjanović-Shane, A. (2012). Ka novoj paradigmi obrazovanja: uvodna razmatranja. U: Šefer, J. i Ševkušić, S. (ured.)(2012). *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo kao društvene vrednosti u savremenom obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 21-34.
- Marković, T. (2014). *Model integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Marušić, M. i Pejatović, A. (2013). Činioci participacije nastavnika u profesionalnom usavršavanju. *Andragoške studije*, 1, 117-130.
- Matović, N. (2013). *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

- Matović, N. (2014). Karakteristike obrade podataka u kvalitativnom istraživanju. *Nastava i vaspitanje*, 58 (4), 595-606.
- Matusov, E. (2009). *Journey in to Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Scienc Publishers.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Professional Communities and The Work of High School Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McLaughlin, C.-Black-Hawkins, K.-McIntyre, D.-Townsend, A. (2008). *Networking Practitioner Research*. London: Routledge.
- Mejovšek, M. (2008). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mennecke, B. E.-Hoffer, J.A. & Wynne, B.E. (1992). The Implications of Group Development and History For Group Support System Theory and Practice. *Small Group Research*, 23 (4), 524-572.
- Mezirow, J. (Ed.) (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning, In: K. Illeris (Ed.) (2009). *Contemporary theories of learning: learning theorist – in their own words*. Abingdon, OX: Routledge. 90-105.
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada slap.
- Milin, V. (2016). *Načini konceptualizovanja dijaloga u nastavi*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu.
- Milutinović, J. (2009). Teorija, obrazovna praksa i profesionalni razvoj nastavnika. U: Gajić, O. (ured.) (2009). *Evropske dimenzije promene obrazovnog sistema u Srbiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 37-55.
- Miljković, J. (2008). Nastanak koncepta organizacione kulture, njegov uticaj na menadžment i andragoške implikacije, *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Zbornik radova, knjiga 5, (143-155), Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Mohabur, A. D. (2009). *The Principal's Role in Implementing Professional Learning Communities Within a School: A Case Study (Doctoral Dissertation)*. Universiti of Florida. Preuzeto 24. maja 2018. sa:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.612.8701&rep=rep1&type=pdf>
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Newing, H. (2011). *Conducting Research in Conservation (Social Science Methods and Practice)*. New York: Routledge.
- Nilsen, E. (2010). *Workplace Learning Communities; Horizontal and Vertical? Buskerud University College*. Preuzeto 12. jul 2018. sa:
https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc6/papers/id_228.pdf
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organizational Science*, 5(1), 14—37.
- OECD (2010). *Politike obrazovanja i usavršavanja – nastavnici su bitni – kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za udžbenike, Službeni glasnik.
- Oljača, M.- Kosanović, M. i Kostović, S. (2009). Menadžment profesionalnog razvoja zasnovan na kompetencijama. U: Trebješanin, B. i Radovanović, I. (ured.) (2009). *Inovacije u osnovnom obrazovanju – vrednovanje*. Beograd: Učiteljski fakultet. 425-433.
- Oljača, M.-Kostović, S. & Kosanović, M. (2010). Lifelong Learning and the Adult Literacy Program as the Approach of Social Inclusion. In: Popov, N.-Wolhuter, C.-Leutwyler, B.-Mihova, M. & Ogunleye, J. (Eds.) (2010). *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion, Bureau for Educational Services*. Sofia: Ral-Kolobar. (8), 445-450.

- Oljača, M. & Kostović, S. (2011). Didaktičke prepostavke kvaliteta obrazovanja odraslih. In: Gajić, O. (ed.) (2011). *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u Evropskoj perspektivi - zbornik radova, Knjiga 1, Ka uspostavljanju vrednosnih okvira i standarda kvaliteta: odabrani teorijsko – metodološki koncepti*. Novi Sad: Filozofski fakultet. 55 – 68.
- Ovesni, K. (2014). *Organizacija koja uči: andragoška perspektiva*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. i Pavlovski, T. (2000). *Timski rad u vaspitnoj praksi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija*, 6 (2), 236-246.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, 2, 123-139.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012a). Perspektiva vaspitača u profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja, *Andragoške studije*, 1, 145-161.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012b). School is not a factory – Interactive System of Professional Development: Networking. *Journal of Education and Future*, 1, 133-142.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2013). Transforming preschool teacher's role: From implementer toward researcher. *Journal of faculty of Educational sciences (JFES)*, 46 (1), 111-127.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 34 (2), 57-68.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvaliteta u praksi vrtića. *Odgojno-obrazovne teme*. 1-2, 25-47.

- Pavlović, J. (2012). *Konstrukcija identiteta u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja*. (Publikovana doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Pavlović, J. i Stanković, D. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U: Polovina, N. i Pavlović, J.(ured.) (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 17-40.
- Pavlović, J. (2010). Koučing kao tačka susreta ličnog i profesionalnog razvoja. U: Polovina, N. i Pavlović, J.(ured.) (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 221-240.
- Peeters, J. (2008). *The Construct of a New Profession: a European perspective in ECEC*. Amsterdam: SWP Publications.
- Pešić, M. (2004). *Pedagogija u akciji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Pešikan, A. (2002). *Profesionalni razvoj nastavnika - šta je tu novo?* Preuzeto 14. oktobar, 2018 sa: <https://www.scribd.com/document/365368548/A-Pesikan-Profesionalni-razvoj-nastavnika-pdf>
- Pešikan, A.-Antić, S. i Marinković, S. (2010a). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59 (2), 278–296.
- Pešikan, A.-Antić, S. i Marinković, S. (2010b). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59 (3), 471–482.
- Petrović, V. (2015). Argumentovani dijalog u vršnjačkoj grupi i pojmovna promena, *Psihološka istraživanja*, 18 (1), 77-98.
- Petrović, D.-Kuzmanović, D.-Jošić, S. i Jovanović, V. (2015). *Obuhvat i dostupnost stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – rezultati međunarodne studije TALIS 2013. Nove politike u obrazovanju zasnovane na sekundarnim analizama istraživačkih nalaza*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

- Pollard, A.- Collins, J.- Simco, N.- Swaffield, W. J. & Warwick, P. (2005). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Polovina, N. (2010). Supervizija i mentorstvo u obrazovanju: mogućnosti povezivanja teorije i prakse. U: Polovina, N. i Pavlović, J.(ured.) (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 195-220.
- Polovina, N. i Džinović, V. (2011). Grupni i interaktivni rad kao oblik povezivanja teorije i prakse. U: Polovina, N. i Pavlović, J.(ured.) (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 171-194.
- Polovina, N. i Komlenović, D. (2012). Procena nastavnika o mogućnostima ispoljavanja lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 44 (1), 74-92.
- Polzer, J. (2009). *Leading Teams*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pont, B.-Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 5/11.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 14/4, 56/8, 13/2012, 85/2013, 86/2015, 85/2013, 86/2015, 3/2016, 73/2016, 80/2016, 81/2017, 48/2018.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove. *Službeni glasnik RS*, br. 14/18.
- Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog vaspitanja i obrazovanja. *Službeni glasnik RS*, br. 73/2016 i 45/2018.
- Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkuzivnog obrazovanja* (2010). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Savez učitelja Republike Srbije.
- Radivojević, A. (2010). Stvaranje klime za prenos znanja i veština u radnoj organizaciji, *Andragoške studije*, 1, 77-99.

- Radulović, L. (2008). *Obrazovanje nastavnika: zajednički problemi i naše specifičnosti*. U Alibabić, Š. i Pejatović, A. (ured.) (2008): *Obrazovanje i učenje: pretpostavke evropskih integracija*. Beograd: IPA, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 231-241.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Radulović, L. (2018). *Prosvetna politika u Srbiji: Gde je praktičar?. Zbornik radova Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, 14-24.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). *Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije*. *Nastava i vaspitanje*, 56 (4), 413–435.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2008). *Koncept pripravnštva nastavnika u svetlu refleksivne prakse*. *Andragoške studije*, 2, 315-330.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2009). *Mentorstvo u svetlu refleksivne prakse: vizura insajdera*. *Zbornik radova sa međunarodne konferencije: Unapređivanje obrazovanja učitelja i nastavnika, od selekcije do prakse*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Rogoff, B. (1995). *Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship*. In: Wertsch, J.- Rio, P. & Alvarez A. (Eds.) (1995). *Sociocultural Studies of Mind (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press. 139-164. Preuzeto 5. januar, 2019 sa: https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Rogoff.Part-Appr.pdf
- Savović, B. (2011). *Analiza diskursa. Metodološki osvrt na primenu u pedagogiji*. Beograd: Zadužbina andrejević.
- Savičević, D. (2007). *Osobnosti učenja odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Senge, P. M. (2003). *Peta disciplina: Umeće i praksa organizacije koja uči*. Novi Sad: Adizes MC.
- Senge, P. M.-Kleiner, A.-Roberts, C.-Ross, R.-Roth, G. & Smith, B.(2003). Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu.
- Simoncini, K. M.-Lasen, M. & Rocco, S. (2014). Professional Dialogue, Reflective Practice and Teacher Research: Engaging Early Childhood Pre-Service Teachers in Collegial Dialogue about Curriculum Innovation. *Australian Journal of Teacher Education*.
- Preuzeto 6. februara 2019. sa: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.3>
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and Dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36 (4), 503-514.
- Slunjski, E.-Šagud, M. & Brajša Žganjec, A. (2006). Kompetencije odgajatelja u vrtiću – organizacija koja uči. *Pedagoški istraživanja*, 3(1), 45-57.
- Stamatović, J. (2014). *Kvalitet i samovrdnovanje rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Smith, R. (2001). Formative Evaluation and the Scholarship of Teaching and Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (88), 51-62.
- Standardi kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja, *Službeni glasnik, Prosvetni glasnik, br. 16/18*.

- Stanković, D. i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U: Polovina, N. i Pavlović, J.(ured.) (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 17-39.
- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja. U: Ševkušić, S. (ured.) (2011). *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*. Ljubljana: Pedagoški institut. 87-100.
- Stanković, D.-Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1). 86-107.
- Stančić, M. (2014). *Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Stančić, M. (2015). Uvođenje u posao nastavnika i polaganje ispita za licencu – veza koja nedostaje. In: Ševkušić, S. & Radišić, J. (ed.) (2015). *Challenges and dilemmas of professional development of teachers and leaders in education: Conference Proceedings*. Belgrade: Institute for Educational Research. 91-96; 250-256.
- Stančić, M. (2015). Nastavničke refleksije o evaluaciji sopstvenog rada. *Nastava i vaspitanje*, 65(4), 697-713.
- Stoll, L. & Fink, D. (2000). *Mjenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Stoll, L.-Bolam, R.-McMahon, A.-Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L. (2010). Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change. In: Hargeavares, A. Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (eds.) (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. London: Springer. 469-484.
- Svendsen, B. & Marion, P. (2013). A School-based Professional Development Programme for Science Teachers Participants' reports on Perceived Impact Over Time. Preuzeto 23. maja 2018. sa: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2016.1258653>

- Sušanj, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ševkušić, S. (2011). Lična uverenja nastavnika u kontekstu programa za profesionalno usavršavanje: studija slučaja. U: Ševkušić, S. (ured.) (2011). *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, Ljubljana: Pedagoški institut. 119-135.
- Ševkušić, S. i Stanković, D. (2012). Saradnja. U: Šefer, J. i Ševkušić, S. (ured.) (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: Novi pristupi obrazovanju I deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 153–181.
- Tagliaventi, M. R. & Mattarelli, E. (2006). The role of networks of practice, value sharing and operational proximity in knowledge flows between professional groups. *Human Relations*, 59 (3), 291-319.
- Taylor-Powell, E.-Rossing, B. & Geran, J. (1998). *Evaluating Collaboratives, Reaching the Potential*. University of Wisconsin-System Board of Regents and University of Wisconsin-Extension, Cooperative Extension. Preuzeto 24. maja 2018. sa: <http://learningstore.uwex.edu/assets/pdfs/G3658-8.PDF>
- Thorsen, C. & DeVore, S. (2013). Analyzing Reflection on/for action: A New Approach. *Reflective Practise: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14 (1), 88-103.
- Teacher Education in Europe an ETUCE Policy Paper* (2010). Brussels: European Trade Union Committee for Education.
- Vallegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Van Driel, J. H.-Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (2), 137-158.
- Vescio, V.-Ross, D. & Adams, A. (2007). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

- Vangrieken, K.-Meredith, C.-Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, (61), 47-59.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe, sabrana dela, III tom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra ladertina*, 2 (1), 91-106. Preuzeto 9. februar 2018 sa <http://hrcak.srce.hr/21161>
- Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse, *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 7-20. Preuzeto 8. april 2018. sa: <http://hrcak.srce.hr/118267>
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
- Vujičić, L.- Boneta, I. i Ivković, I. (2015). Društveni status i profesionalni razvoj profesije odgajatelja rane i predškolske dobi. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (SP:Ed.1), 49-60. Preuzeto 20. maj sa: <http://hrcak.srce.hr/137695>
- Vujičić, L. & Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional Development of Preschool Teachers and Changing the Culture of the Institution of Early Education. *Early Child Development and Care*. Preuzeto 19. januar 2018. sa: <http://dx.doi>.
- Vujičić, L.-Papak, P. i Valenčić Zuljan (2018). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Vujisić Živković, N. (2004). Uloga škole u profesionalnom razvoju nastavnika. *Pedagogija*, 59 (1), 39-47.
- Vujisić Živković, N.,-Pejatović, A. I Radulović, L. (2010). Profesionalne kompetencije nastavnika – standardi profesionalnih kompetencija nastavnika – da li su nam potrebni i kako do njih doći? *Andragoške studije*. 1, 161-170.

- Vzek Vidović, V. i Vlahović, Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijanog rada*, 14(2), 283-310.
- Wells, G. (2002). Inquiry as an Orientation for Learning, Teaching and Teacher Education. In: Wells, G. & Claxton, G. (Eds.) (2002). *Learning for Life in the 21th Century – Sociocultural Perspective on the Future Education*. Oxford: Blackwell Publishing. 197-210.
- Wenger, E.-McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of concept. In: Blackmore C. (ed.) (2010). *Social learning systems and communities of practice*. London: Springer. 179-197.
- Wenger, E. (2012). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. Preuzeto 14. maj 2018. sa: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v.2.01.pdf>
- Willing, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in Theory and Method*. Maidenhead: Open University Press.
- Wood, D. J. & Gray, B. (1991). Collaborative Alliances: Moving from Practice to Theory. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 27 (2), 139-162.
- Zakon o visokom obrazovanju. *Službeni glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 – autentično tumečenje, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 99/2014, 45/2015 – autentično tumečenje, 68/2015, 87/2016, 87/2016, 88/2017 и 27/2018.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 72/09 i 88/17 i 27/18.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. *Službeni glasnik RS*, br. 18/10, 101/17, 113/17, 95/18 i dr. Zakon 10/19.

10. ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Учесници истраживања

Прилог 2: Упитник

Прилог 3: Водич за интервју са наставницима и васпитачима

Прилог 4: Мотивација за укључивање у процес хоризонталног учења –графикони

Прилог 1: Учесници истраживања

Васпитачи

Назив установе	Град	Број учесника истраживања
ПУ „Чукарица“ Објекат „Радосно детињство“ Објекат „Рода“	Београд Чукарица	4 васпитача
ПУ „Чика Јова Змај“ Објекат „Шећерко“ Објекат „Мала сирена“	Београд Вождовац	5 васпитача
ПУ „Бошко Буха“ Објекат „Веселјко“	Београд Палилула	2 васпитача
ПУ Врачар Објекат „Бисер“ Објекат „Мића и Ачим“	Београд Врачар	2 васпитача
ПУ „11. април“ Објекат „Лептирић“	Београд Нови Београд	4 васпитача
ПУ „Младеновац“ Објекат „Јелица Обрадовић“	Београд Младеновац	1 васпитач
ПУ „Др Сима Милошевић“ Објекат „Земунски бисер“ Објекат „Абафи“ Објекат „Чаролија“ Објекат „Петар Пан“	Београд Земун	10 васпитача
ПУ „Радосно детињство“ Објекат „Калимеро“ Објекат „Свитац“ Објекат „Звончић“	Нови Сад	11 васпитача
ПУ „Радост“ Објекат „Пчелица“ Објекат „Бубамара“ Објекат „Лептирић“ Објекат „Лептирић 2“ Објекат „Добрица“	Нови Бановци Стари Бановци	15 васпитача

Објекат „Жирафица“ Објекат „Маза и Луња“ Објекат „Шврћа“ Објекат „Херој Мајор Горан Савић“		
ПУ „Ђурђевдан“ Објекат „Цицибан“ Објекат „Зека“ Објекат „Шврћа“ Објекат „Колибри“ Објекат „Невен“ Објекат „Бубамара“ Објекат „Чуперак“	Крагујевац	11 васпитача
ПУ „Нада Наумовић“ Објекат „Аутић“ Објекат „Лане“ Објекат „Лептирић“ Објекат „Наша радост“ Објекат „Полетарац“ Објекат „Сунце“ Објекат „Цветић“ Објекат „Црвенкапа“	Крагујевац	9 васпитача
ПУ „Наше дете“ Објекат „Дечија радост“	Брање	4 васпитача
ПУ „Полетарац“	Жагубица	3 васпитача
ПУ „Бамби“	Кула	1 васпитач
ПУ „Моје детињство“ Објекат „Мали капетан“ Објекат „Младост“	Чачак	8 васпитача
ОШ „Нада Матић“ (припремна предшколска група)	Ужице	1 васпитач
ПУ „Весело детињство“	Рашка	8 васпитача
ПУ „Олга Јовичић Рита“	Пожега	1 васпитач
ПУ „Олга Јовичић Рита“ Објекат „Бамби“		

Објекат „Веселко“ Објекат „Петар Пан“ Објекат „Канарево“ - припремна предшколска група	Краљево	8 васпитача
ПУ „Бисери“	Трстеник	1 васпитач
ПУ „Чика Јова Змај“	Пирот	2 васпитача
ПУ „Дечија радост“	Свилајнац	1 васпитач
ПУ „Пчелица“	Сремска Митровица	5 васпитача
ПУ „Бошко Буха“	Инђија	3 васпитача
ПУ „Вера Гуцуња“	Сомбор	3 васпитача
ПУ „Пава Судаски“ Објекат „Миленко Титин“	Нови Бечеј	1 васпитач
ПУ „Плави чуперак“	Тител	1 васпитач

Наставници разредне наставе

Назив установе	Место, општина	Број учесника истраживања
ОШ „Десанка Максимовић“	Чокот	3 наставника
ОШ „Свети Сава“	Ниш	6 наставника
ОШ „Коле Рашић“	Ниш	2 наставника
ОШ „Мирослав Антић“	Ниш	6 наставника
ОШ „Цар Константин“	Ниш	5 наставника
ОШ „Доситеј Обрадовић“	Ниш	6 наставника
ОШ „Свети Сава“	Краљево	1 наставник
ОШ „Милутин и Драгиња Тодоровић“	Крагујевац	3 наставника
ОШ „Олга Милутиновић“	Краљево	2 наставника
ОШ „Свети Сава“	Пирот	6 наставника
ОШ „Светозар Марковић“	Лесковац	6 наставника
ОШ „Станимир Вељковић Зеле“	Бојник	5 наставника
ОШ „Вук Караџић“	Бор	3 наставника
ОШ „Вук Караџић“	Кладово	3 наставника
ОШ „Љубица Јовановић Радосављевић“	Подуршка	2 наставника
ОШ „Вук Караџић“	Неготин	3 наставника
ОШ „Хадук Вељко“	Корбово	2 наставника
ОШ „Ђура Јакшић“	Зајечар	3 наставника
ОШ „Велимир Маркичевић“	Мајдампек	3 наставника
ОШ „Бранислав Нушић“	Београд	6 наставника

ОШ „Јован Поповић“	Нови Сад	4 наставника
ОШ „Соња Маринковић“	Нови Сад	2 наставника
ОШ „Симеон Арањицки“	Нова Пазова	5 наставника
ОШ „Светозар Марковић“	Београд	5 наставника
ОШ „Соња Маринковић“	Суботица	3 наставника
ОШ „Војвода Путник“	Београд	2 наставника
ОШ „Кнез Лазар“	Београд Лазаревац	5 наставника
ОШ „Филип Филиповић“	Београд	5 наставника
ОШ „Вељко Дугошевић“	Београд	1 наставник
ОШ „Краљ Александар I“	Горњи Милановац	1 наставник
ОШ „Николај Велимировић“	Шабац	1 наставник

Наставници предметне наставе

Назив установе	Место, општина	Број учесника истраживања
ОШ „Свети Сава“	Ниш	5 наставник
ОШ „Милутин и Драгиња Тодоровић“	Крагујевац	3 наставника
ОШ „Васа Пелагић“	Лесковац	2 наставника
ОШ „Коста Стаменковић“	Лесковац	2 наставника
ОШ „Стари град“	Ужице	1 наставник
ОШ „Стеван Синђелић“	Јагодина	5 наставника
ОШ „Свети Сава“	Краљево	5 наставника
ОШ „Олга Милутиновић“	Краљево	5 наставник
ОШ „Свети Сава“	Пирот	5 наставника
ОШ „Живадин Апостоловић“	Трстеник	2 наставника
ОШ „Коле Рашић“	Ниш	5 наставника
ОШ „Мирослав Антић“	Ниш	5 наставника
ОШ „Доситеј Обрадовић“	Ниш	5 наставника
ОШ „Цар Константин“	Ниш	2 наставника
ОШ „Светозар Марковић“	Лесковац	5 наставника
ОШ „Станимир Вељковић Зелe“	Лесковац	3 наставника
ОШ „Вук Караџић“	Бор	3 наставника
ОШ „Вук Караџић“	Кладово	3 наставника
ОШ „Љубица Јовановић Радосављевић“	Подуршка	2 наставника
ОШ „Вук Караџић“	Неготин	3 наставника

ОШ „Хадук Вељко“	Кладово	2 наставника
ОШ „Ђура Јакшић“	Зајечар	3 наставника
ОШ „Велимир Маркичевић“	Мајдампек	3 наставника
ОШ „Бранислав Нушић“	Београд	6 наставника
ОШ „Јован Поповић“	Нови Сад	4 наставника
ОШ „Кнез Лазар“	Београд Лазаревац	5 наставника
ОШ „Соња Маринковић“	Суботица	3 наставника
ОШ „Симеон Арањицки“	Нова Пазова	6 наставника
ОШ „Светозар Марковић“	Београд	6 наставника
ОШ „Војислав Вока Савић“	Београд Лазаревац	1 наставник

Учесници интервјуа и датум интервјусања

Радно место и датум интервјусања	Радни стаж	звање
НПН1: наставник предметне наставе 2.7. 2019. године	20 година	
НПН2: наставник предметне наставе 3. 7. 2019. године	29 година	
НПН3: наставник предметне наставе 15. 4. 2019. године	11 година	стручни спољни сарадник-ментор у оквиру подршке установама у процесу самовредновања
НПН4: наставник предметне наставе 4. 5. 2019. године	13 година	
НПН5: наставник предметне наставе 6. 6. 2019. године	5 година	
НПН6: наставник предметне наставе 10. 6. 2019. године	15 година	

НПН7: наставник предметне наставе 25. 5. 2019. године	27 година	
НПН8: наставник предметне наставе 20. 6. 2019. године	10 година	
НПН9: наставник предметне наставе 25. 6. 2019. године	12 година	
НПН10: наставник предметне наставе 28. 5. 2019. године	2 године	
НРН1: наставник разредне наставе 1. 7.2019. године	30 година	стручни спољни сарадник-ментор у оквиру подршке установама у процесу самовредновања
НРН2: наставник разредне наставе 15. 4.2019. године	27 година	стручни спољни сарадник-ментор у оквиру подршке установама у процесу самовредновања
НРН3: наставник разредне наставе 23. 7.2019. године	30 година	стручни спољни сарадник-ментор у оквиру подршке установама у процесу самовредновања
НРН4: наставник разредне наставе 2. 7.2019. године	15 година	
НРН5: наставник разредне наставе 5. 5. 2019. године	10 година	
НРН6: наставник разредне наставе 20. 4. 2019. године	2 године	
НРН7: наставник разредне наставе 24. 5. 2019. године	5 година	
НРН8: наставник разредне наставе 15. 4. 2019. године	18 година	
НРН9: наставник разредне наставе 20. 5. 2019. године	11 година	
НРН10: наставник разредне наставе 21. 5. 2019. године	20 година	

В1: васпитач 26.6.2019. године	24 године	самостални педагошки саветник
В2: васпитач 24.6.2019. године	21 година	
В3: васпитач 27.6.2019. године	3 године	
В4: васпитач 28.6.2019. године	3 године	
В5: васпитач 30.5.2019. године	30 година	
В6: васпитач 27.5.2019. године	25 година	
В7: васпитач 3.7.2019. године	23 године	
В8: васпитач 1.7.2019. године	29 година	самостални педагошки саветник
В9: васпитач 1.7.2019. године	1 година	
В10: васпитач 29.4.2019. године	11 година	

Прилог 2: Упитник

Упутство за рад:

Поштована/и колегинице/колега,

Овим упитником желимо да испитамо Ваше **мишљење о актуелној пракси хоризонталног учења наставника/васпитача**. Под хоризонталним учењем подразумевамо различите видове организованог, планираног учења, грађење знања кроз дијалог, интеракцију и односе наставника/васпитача.

Сматрамо да би истраживање са овим циљем могло у значајној мери допринети грађењу слике о актуелној пракси и ефектима професионалног развоја наставника/васпитача. Биће нам веома драгоцено да добијемо Ваше мишљење о овој проблематици. Напомињемо да је упитник анониман, а одговоре које будете давали користићемо само у научне сврхе.

Молимо Вас да пажљиво прочитате питања и заокружите један или више понуђених одговора који најтачније изражавају Ваше мишљење или да допишете свој одговор на празан простор уколико је то понуђено.

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

I

1. **Пол:** 1) мушки 2) женски

2. **Радно место:**
 - 1) *наставник разредне наставе*
 - 2) *наставник предметне наставе*
 - 3) *васпитач*

3. **Године радног стажа:** 1) 0-2 2) 3-10 3) 11-21 4) више од 21

4. **Дипломирали сте на:**
 - 1) основним студијама у трајању од 2 године (виша школа)
 - 2) основним студијама у трајању од 3 године (висока школа)
 - 3) основним студијама у трајању од 4 године (факултет)
 - 4) специјалистичким студијама
 - 5) мастер студијама
 - 6) докторским студијама

II

5. Молимо Вас да процените степен заступљености сваког наведеног облика стручног усавршавања које је установа где сте запослени организовала у последњих пет година.

На скали од (1) до (3) нумеричке вредности значе:

- 1) уопште није заступљен**
- 2) делимично/ретко заступљен**
- 3) најчешће/изражено заступљен**

Облик стручног усавршавања			
Акредитован програм/семинар	1	2	3
Стручни скуп (конгрес, сабор, трибина, сусрет, саветовање, конференција, симпозијум, округли сто)	1	2	3
Летња и зимска школа	1	2	3
Он-лајн обука/семинар (вебинар)	1	2	3
Стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности	1	2	3
Менторство у оквиру студенске праксе која има статус установе вежбаонице	1	2	3
Извођење угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом	1	2	3
Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом	1	2	3
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом	1	2	3
Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе (истраживања у којима учествују запослени, а која имају за циљ унапређивање образовноваспитне праксе установе)	1	2	3
Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра	1	2	3
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	1	2	3

6. У којим облицима стручног усавршавања сте учествовали у последњих пет година?

Молимо Вас да са листе од дванаест (12) наведених облика стручног усавршавања заокружите све оне у којима сте учествовали:

- 1) Акредитован програм/семинар
- 2) Стручни скуп: конгрес, сабор, трибина, сусрет, саветовање, конференција, симпозијум, округли сто
- 3) Он-лајн обука/семинар (вебинар)
- 4) Летња и зимска школа
- 5) Стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности
- 6) Менторство у оквиру студенске праксе која има статус установе вежбаонице
- 7) Извођење угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом
- 8) Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом
- 9) Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом
- 10) Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе (истраживања у којима учествују запослени, а која имају за циљ унапређивање образовноваспитне праксе установе)
- 11) Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра
- 12) Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама
- 13) Нешто друго _____

7. Уколико сте учествовали у неком од наведених облика хоризонталног учења, молимо Вас да са листе од седам (7) понуђених облика заокружите до три (3), у Вашем случају најчешћа.

- 1) Извођење угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом
- 2) Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом
- 3) Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом
- 4) Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе (истраживања у којима учествују запослени, а која имају за циљ унапређивање образовноваспитне праксе установе)
- 5) Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра
- 6) Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама
- 7) Стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности
- 8) Нешто друго _____

8. Уколико нисте учествовали у неком од наведених облика хоризонталног учења, наведете за Вас кључне разлоге. Можете заокружити више одговора.

- 1) унутар установе није организован одређен облик стручног усавршавања који подразумева хоризонтално учење (или није уопште организовано хоризонтално учење)
- 2) односи у колективу отежавају могућност хоризонталног учења
- 3) на тај начин ништа ново не могу да научим
- 4) остварио/ла сам потребан број сати стручног усавршавања, није ми потребно додатно ангажовање
- 5) желео/ла сам, али се унутар установе не подржава хоризонтално учење
- 6) немам времена за стручно усавршавање ове врсте
- 7) колеге нису мотивисане за сарадњу
- 8) усвршавање ове врсте се у Правилнику о стручном усавршавању мање вреднује у односу на друге облике стручног усавршавања
- 9) нешто друго, наведите: _____

9. Према Вашем мишљењу, који од четири наведена актера, у установи где сте запослени, најчешће учествује у планирању хоризонталног учења (наведите за сваки облик хоризонталног учења):

- 1) актив установе**
- 2) стручна служба установе**
- 3) директор установе**
- 4) наставник/васпитач појединачно**

Облик хоризонталног учења				
Извођење угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом	1	2	3	4
Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом	1	2	3	4
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом	1	2	3	4
Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе	1	2	3	4
Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра	1	2	3	4
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	1	2	3	4
Стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности	1	2	3	4

10. Уколико сте самостално већ планирали своје хоризонтално учење, или намеравате, наведите који су по Вама били (или би били) кључни разлози, мотиви за ту активност. Са листе од девет (9) понуђених одговора заокружите до три (3), у Вашем случају најчешћих разлога, мотива, или допишите свој.

- 1) потребе деце/ученика
- 2) самопроцена компетенција
- 3) проблема на које најчешће наилазимо у раду
- 4) иновација из подручја мог рада
- 5) резултата самовредновања предшколске установе/школе које доводимо у везу са сопственим радом
- 6) приоритета из развојног плана предшколске установе/школе
- 7) броја обавезних сати стручног усавршавања који ми недостају
- 8) резултата спољашњег вредновања предшколске установе/школе које доводимо у везу са сопственим радом
- 9) повратне информације добијене од директора/стручне службе о мом раду
- 10) нешто друго _____

**11. По Вашем мишљењу хоризонтално учење се најчешће реализује:
(од понуђена три, заокружите један одговор)**

- 1) унутар школе/предшколске установе
- 2) између школа/предшколских установа у нашој земљи
- 3) између школа/предшколских установа из иностранства

**12. По Вашем мишљењу, хоризонтално учење је највише усмерено на дијалог наставника/васпитача у вези са:
(заокружите један од понуђених одговора или допишите свој)**

- 1) стратегијама поучавања, методама и техникама рада
- 2) радом и постигнућима ученика/деце
- 3) стручном литературом
- 4) планирањем развоја школе/предшколске установе
- 5) сарадњом са родитељима
- 6) радом са децом којој је потребна додатна подршка
- 7) праћењем и вредновањем постигнућа ученика/деце
- 8) нешто друго: _____

13. Да ли у установи где сте запослени, осим Тима за професионални развој, постоји актив, тим за хоризонтално учење?

- 1) ДА 2) НЕ

14. Да ли у установи где сте запослени, осим Тима за професионални развој, постоји актив, тим за остваривање угледних часова, односно активности?

- 1) ДА 2) НЕ

15. По Вашем мишљењу хоризонтално учење се реализује најчешће:

(са листе од пет (5) понуђених одговора заокружите до три (3) најчешћа)

- 1) на личну иницијативу запосленог
- 2) на предлог директора установе
- 3) на предлог стручне службе
- 4) на предлог актива установе
- 5) на предлог неког другог, наведите: _____

16. Колеге са којима ћете сарађивати у процесу хоризонталног учења најчешће бирате:

(са листе од пет (5) понуђених одговора заокружите до три (3) најчешћа)

- 1) из актива установе
- 2) из друге школе/предшколске установе
- 3) не бирам ја, бира неко други уместо мене
- 4) у зависности од тога да ли се са колегом приватно дружим
- 5) у зависности од професионалних резултата рада колеге са којим планирам сарадњу
- 6) нешто друго, наведите: _____

17. Молимо Вас да процените колико су наведени облици стручног усавршавања допринели унапређивању квалитета образовноваспитног процеса. На скали од (1) до (4) нумеричке вредности значе:

- 1) уопште не доприноси
- 2) мало доприноси
- 3) доприноси
- 4) значајно доприноси

Облик стручног усавршавања				
Акредитован програм/семинар	1	2	3	4
Стручни скуп: конгрес, сабор, трибина, сусрет, саветовање, конференција, симпозијум, округли сто	1	2	3	4
Он-лајн обука/семинар (вебинар)	1	2	3	4
Летња и зимска школа	1	2	3	4
Стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности	1	2	3	4
Менторство у оквиру студенске праксе која има статус установе вежбаонице	1	2	3	4
Извођење угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом	1	2	3	4
Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом	1	2	3	4
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом	1	2	3	4
Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе (истраживања у којима учествују запослени, а која имају за циљ унапређивање васпитнообразовне праксе установе)	1	2	3	4
Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра	1	2	3	4
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	1	2	3	4

18. Како процењујете допринос хоризонталног учења унапређивању Вашег професионалног развоја:

- 1) уопште не доприноси
- 2) мало доприноси
- 3) доприноси
- 4) значајно доприноси

19. Које промене у Вашем професионалном раду препознајете као резултат хоризонталног учења? (можете заокружити више одговора)

- 1) уведене новине у планирању образовноваспитног рада
- 2) примена нових метода и техника рада у образовноваспитном процесу
- 3) примена нових средстава у образовноваспитном процесу
- 4) самовредновање, преиспитивање личних компетенција
- 5) нова знања у вези са организацијом средине за учење
- 6) знања у вези са вођењем педагошке документације
- 7) знања и вештине праћења напредовања детета
- 8) нешто друго, наведите шта: _____

20. Које промене на личном плану препознајете као резултат хоризонталног учења? (можете заокружити више одговора)

- 1) промена односа према сопственом учењу, већа мотивисаност за учење
- 2) веће самопоуздање и сигурност у раду
- 3) већа иницијатива за стручним усавршавањем
- 4) нешто друго, наведите:

21. Колико се по Вашем мишљењу у установи где сте запослени подржава хоризонтално учење наставника/васпитача?

- 1) уопште се не подржава
- 2) мало се подржава
- 3) подржава се
- 4) значајно се подржава

**22. По Вашем мишљењу који фактор највише утиче на заступљеност хоризонталног учења наставника/васпитача?
(молимо Вас да заокружите један одговор, или допишете свој)**

- 1) квалитет успостављених односа унутар колектива
- 2) мотивисаност запослених за сарадњу
- 3) потребно време за стручно усавршавање ове врсте
- 4) професионалне компетенције учесника процеса хоризонталног учења
- 5) подршка директора установе за реализацију процеса хоризонталног учења
- 6) подршка стручне службе установе за реализацију процеса хоризонталног учења
- 7) нешто друго, наведите: _____

23. Како процењујете мотивисаност Ваших колега да се укључе у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење?

На скали од (1) до (4) нумеричке вредности значе:

- 1) уопште нису мотивисани
- 2) мало су мотивисани
- 3) мотивисани су
- 4) у великој мери су мотивисани

Облик хоризонталног учења				
Извођење угледног, огледног часа наставе, односно активности са дискусијом и анализом	1	2	3	4
Излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, са обавезном анализом и дискусијом	1	2	3	4
Приказ стручне књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, истраживања, студијског путовања и стручне посете са обавезном анализом и дискусијом	1	2	3	4
Учешће у истраживањима која се реализују унутар установе (истраживања у којима учествују запослени, а која имају за циљ унапређивање образовноваспитне праксе установе)	1	2	3	4
Учешће у пројектима образовноваспитног карактера у установи, програмима од националног значаја у установи, програму огледа, раду модел центра	1	2	3	4
Учешће у међународним пројектима, програмима и мрежама	1	2	3	4
Стручно студијско путовање/стручна посета другим установама и пројекат мобилности	1	2	3	4

24. Потешкоће на које сте Ви најчешће наилазили током хоризонтлног учења односиле су се на:

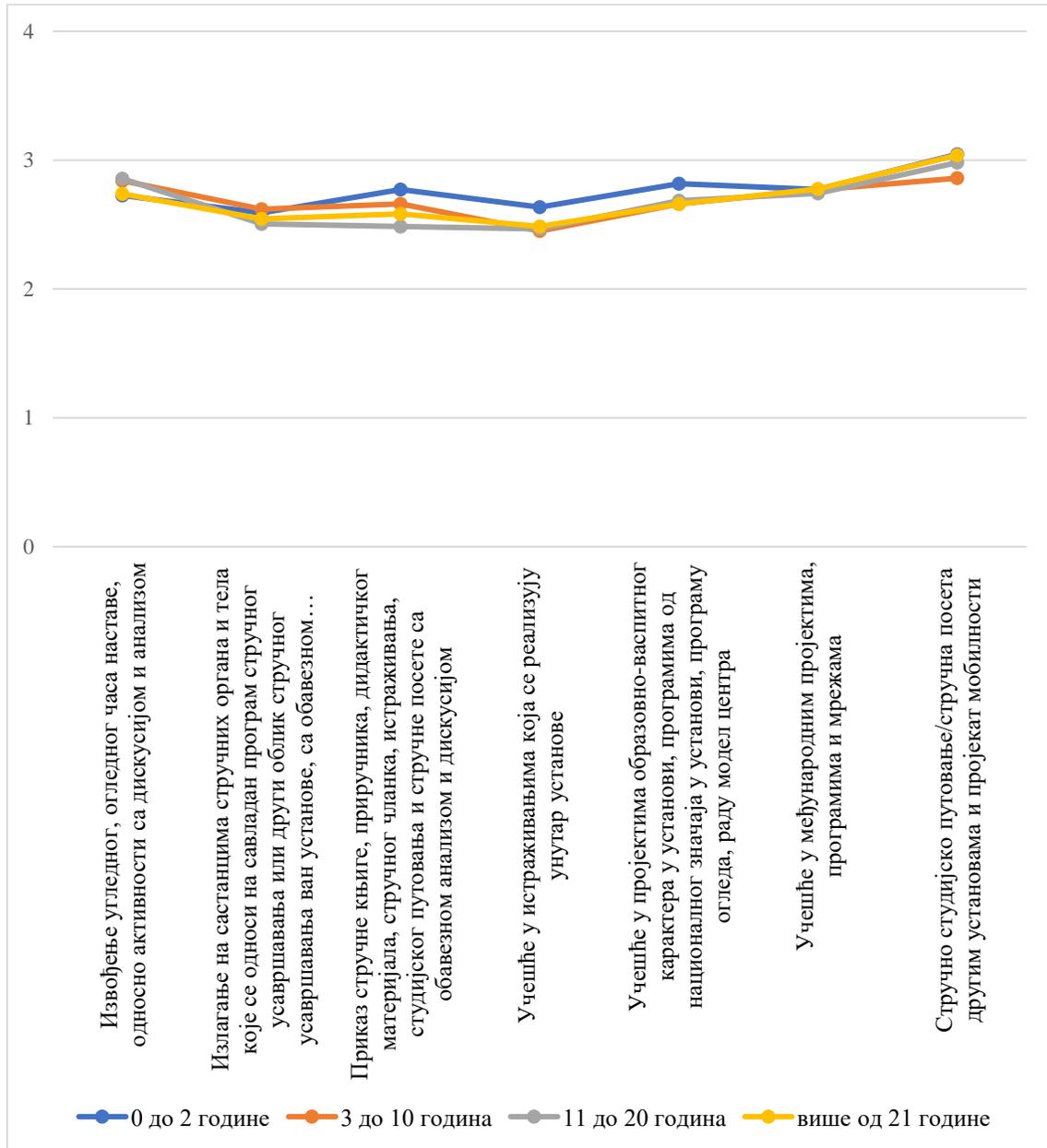
25. Молимо Вас уколико имате предлоге и сугестије за превазилажење потешкоћа приликом процеса хоризонталног учења да их наведете:

Прилог 3: Водич за интервју са наставницима и васпитачима

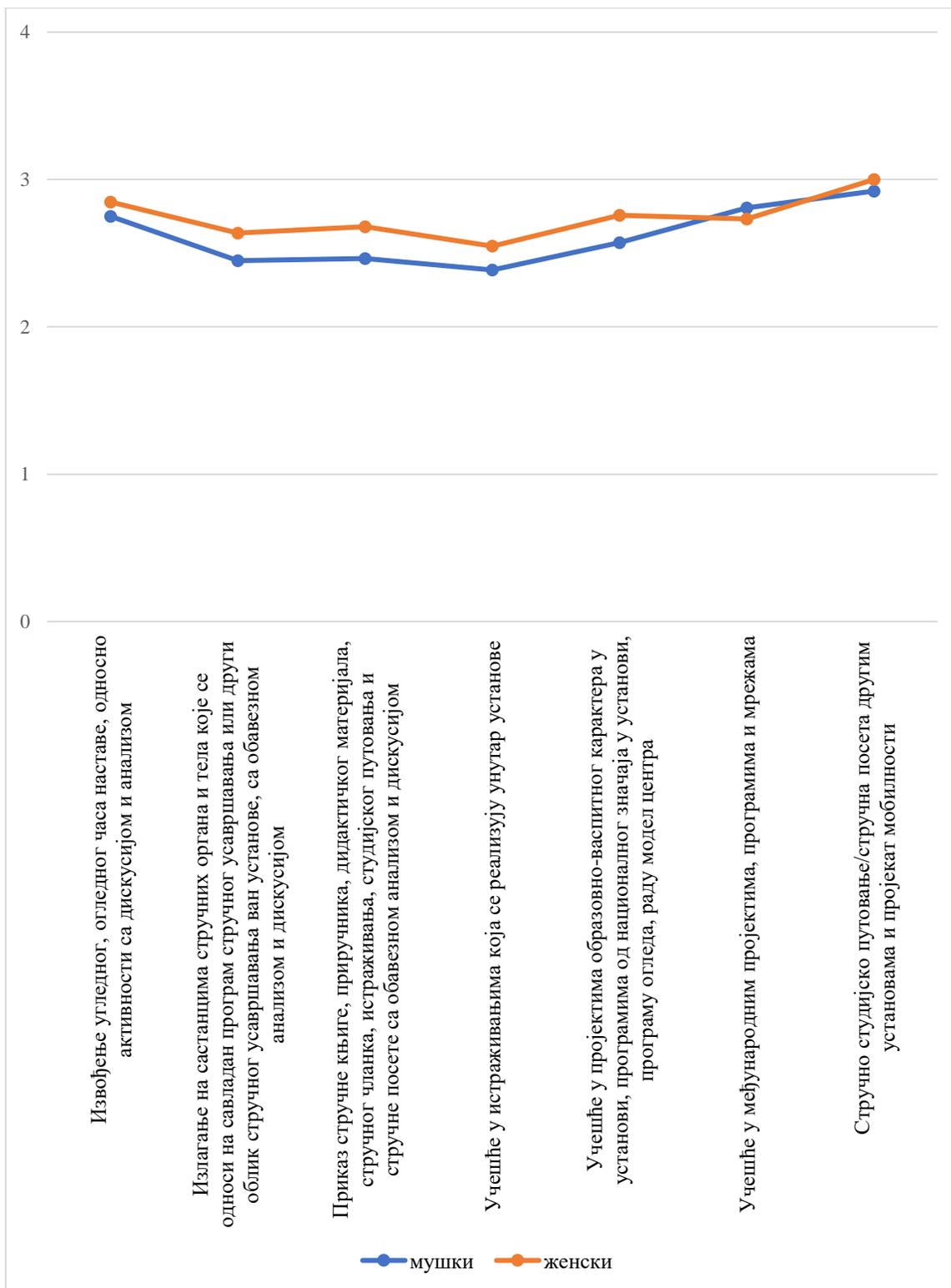
Теме/кључна питања	Временски оквир
Представљање истраживача, образложење повода (израда докторске дисертације), циља, очекиваних добити истраживања, планираним током, трајањем интервјуа и етичким принципима интервјуисања.	10 мин.
Појам хоризонтално учење: Шта је за Вас хоризонтално учење наставника/васпитача? Како би га дефинисали? Какво за Вас оно има значење?	10 мин.
Непосредно искуство у вези са хоризонталним учењем: На који начин се оно одвија? Које активности предузимате у току и након хоризонталног учења? Ко и на који начин планира хоризонтално учење у оквиру установе у којој сте запослени?	15 мин.
Мотивација за хоризонтално учење: Каква је Ваша мотивација за укључивање у процес хоризонталног учења? Каква је по Вашем мишљењу мотивација колега за хоризонтално учење? Имате ли утисак да су млађе колеге мотивисаније за хоризонтално учење и размену од старијих?	10 мин.
Допринос хоризонталног учења: Какав је допринос хоризонталног учења Вашем професионалном развоју? Које добити на личном плану препознајете? Које добити на нивоу установе препознајете?	10 мин.
Радно окружење и хоризонтално учење: Какво је по Вашем мишљењу идеално радно окружење за хоризонтално учење? Како видите улогу директора у креирању таквог окружења?	10 мин.
Потешкоће у реализацији хоризонталног учења: Да ли је било неких потешкоћа током процеса хоризонталног учења? На које сте потешкоће наилазили?	10 мин.
Идеје за промене у пракси хоризонталног учења	10 мин.
Завршетак интервјуа: Реч захвалности за сарадњу. Пружање могућности учеснику истраживања да отвори питања (изнесе своја мишљења) у вези са наведеним темама, која препознаје да су важна а у току интервјуа нису постављена.	5 мин.

**Прилог 4: Мотивација за укључивање у процес хоризонталног учења –
графикони**

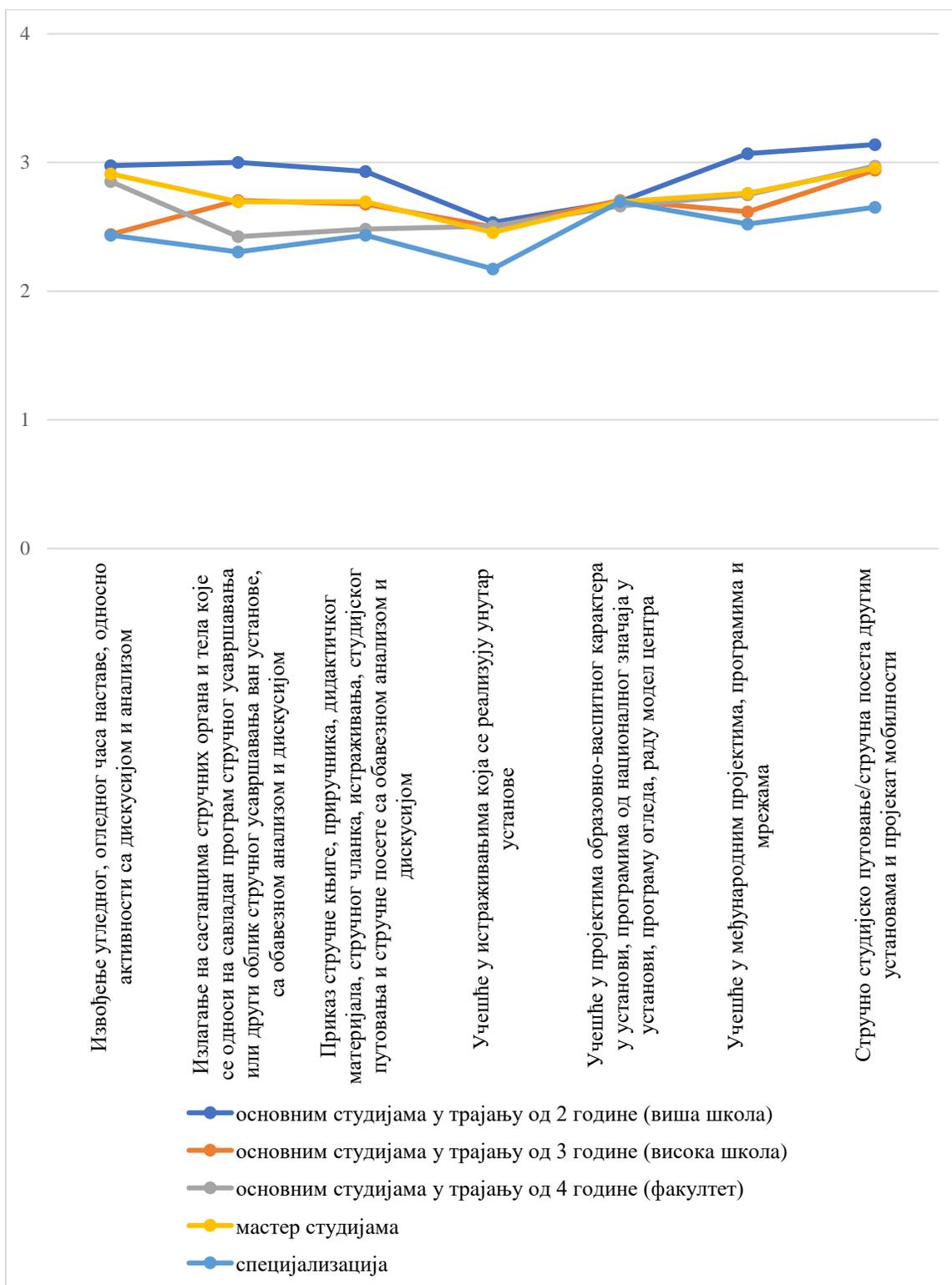
Графикон 1: Мишљење наставника и васпитача у вези са мотивисаношћу колега за укључивање у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење у односу на радни стаж



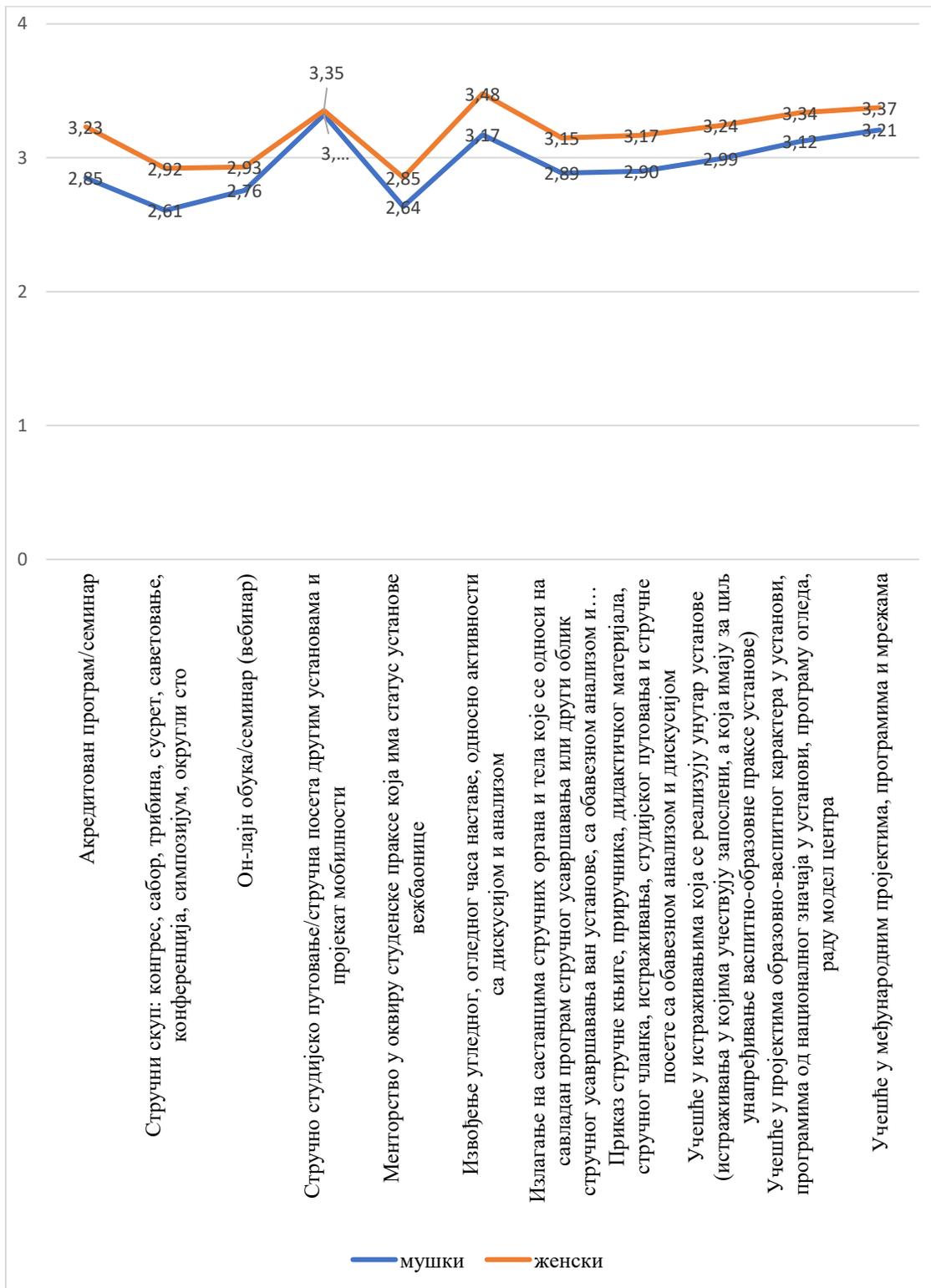
Графикон 2: Мишљење наставника и васпитача у вези са мотивисаношћу колега за укључивање у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење у односу на пол



Графикон 3: Мишљење наставника и васпитача у вези са мотивисаношћу колега за укључивање у облике стручног усавршавања који подразумевају хоризонтално учење у односу на ниво образовања



Графикон 4: Мишење наставника и васпитача у вези са доприносом различитих облика стручног усавршавања унапређивању квалитета образовноваспитног процеса у односу на пол



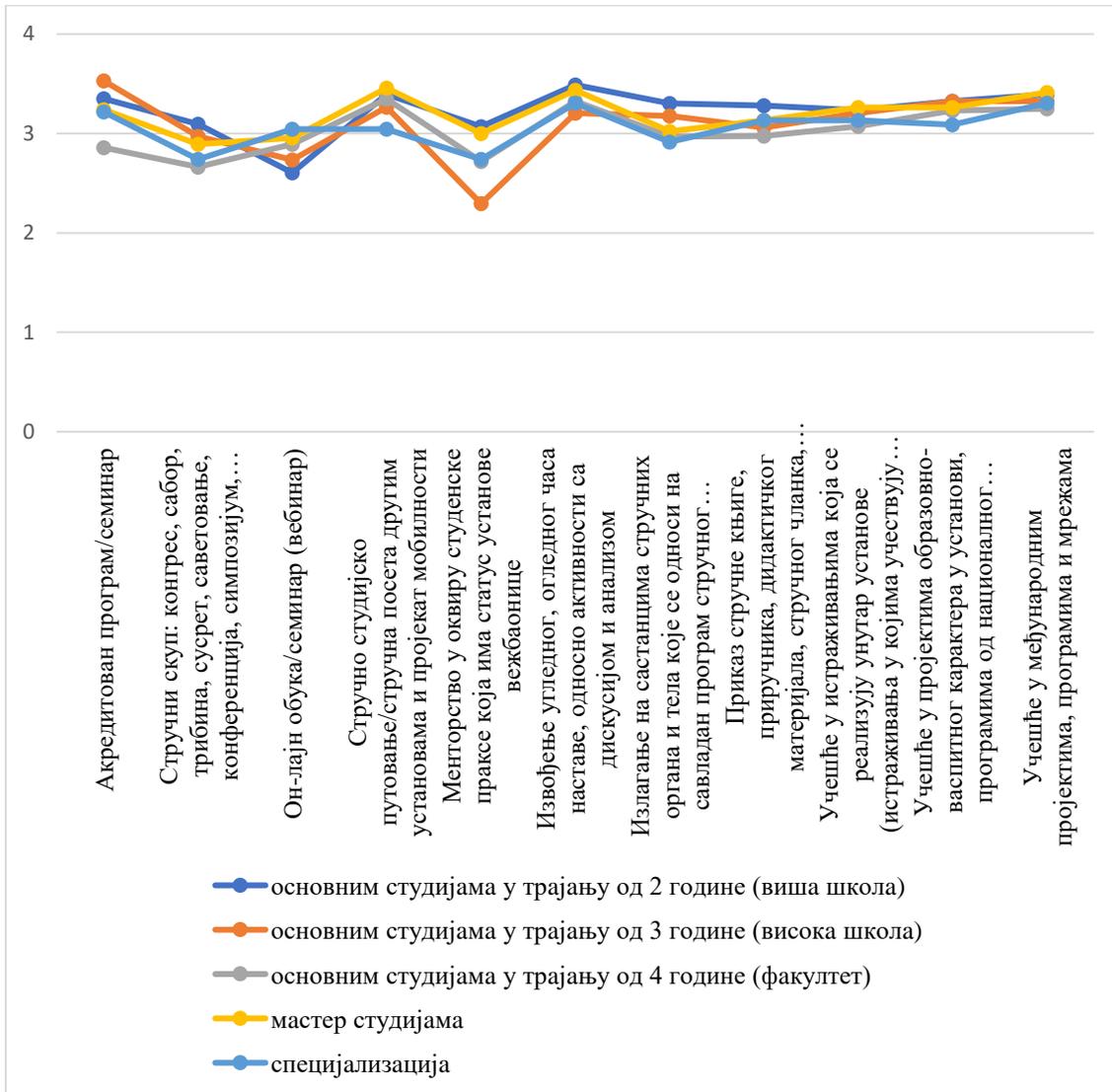
Налази приказани у Графикону 4 указују на постојање значајне разлике у процени доприноса унапређењу квалитета образовноаспитног процеса различитих облика хоризонталног учења ($F(7.055;980.600)=22.260$, $p=0.000$) када се у обзир узме део узорка који чине мушкарци⁵¹. Bonferroni post hoc тест показује да учесници истраживања мушког пола сматрају да у највећој мери унапређењу квалитета образовноаспитног процеса доприносе: стручно студијско путовање, учешће у међународним пројектима, извођење угледног часа, учешће у пројектима у установи и истраживања у установи. Иако се аритметичке средине наведених облика стручног усавршавања номинално разликују, разлика није статистички значајна ($p>0.05$). Након тога, на друго место стављају: приказ стручне књиге, дидактичког материјала, приручника и сл.; излагање на састанцима стручних органа које се односи на савладан програм стручног усавршавања са обавезном анализом и дискусијом и акредитоване програме.

Налази указују и на постојање значајне разлике у процени доприноса унапређењу квалитета образовноаспитног процеса различитих облика хоризонталног учења ($F(7.620;1440.164)=10.588$, $p=0.000$) када се у обзир узме део узорка који чине жене⁵². Bonferroni post hoc тест показује да учеснице истраживања сматрају да у највећој мери унапређењу квалитета образовноаспитног процеса доприносе: извођење угледног часа, учешће у међународним пројектима, стручно студијско путовање и учешће у пројектима у установи. Иако се аритметичке средине наведених облика стручног усавршавања номинално разликују, разлика није статистички значајна ($p>0.05$). Након тога, на друго место стављају: учешће у истраживањима унутар установе, акредитовани програми и приказ стручне књиге, дидактичког материјала, приручника и сл.

⁵¹ Корекција стерени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.705$), будући да је Mauchly тест је указао на нарушеност претпоставке сферичности ($\chi^2(54)=313.691$; $p=0.000$).

⁵² Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(54)=277.759$; $p=0.000$, корекција стерени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.762$).

Графикон 5: Мишење наставника и васпитача у вези са доприносом различитих облика стручног усавршавања унапређивању квалитета образовноваспитног процеса у односу на ниво образовања



У односу на иницијално образовање учесника истраживања, налази указују на постојање значајне разлике у процени доприноса различитих облика хоризонталног учења ($F(5.965;250.517)=9.283, p=0.000$) када се у обзир узме део узорка који чине учесници истраживања са који су дипломирали на вишој школи⁵³. LSD post hoc тест

⁵³ Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(54)=150.417; p=0.000$, корекција стерени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.596$).

показује да сматрају да у највећој мери унапређењу квалитета образовноаспитног процеса доприносе: извођење угледног часа, учешће у међународним пројектима и стручно студијско путовање, док најмањи допринос приписују стручним скуповима, менторству и он-лајн обукама. Када се узме у обзир део узорка учесника истраживања који су дипломирали на високој школи, налази указују на постојање значајне разлике у процени доприноса различитих облика хоризонталног учења ($F(4.842;159.780)=9.074, p=0.000$)⁵⁴. LSD post hoc тест показује да сматрају да у највећој мери унапређењу квалитета образовноаспитног процеса доприносе: акредитовани семинари, учешће у пројектима у установи, учешће у међународним пројектима и стручно студијско путовање, док најмањи допринос приписују он-лајн обукама, стручним скуповима и менторству. Значајне разлике у процени доприноса различитих облика хоризонталног учења ($F(7.316;1338.771)=30.421, p=0.000$) постоје и када се у обзир узме део узорка који чине испитаници са завршеним факултетом⁵⁵. LSD post hoc тест показује да сматрају да у највећој мери унапређењу квалитета образовноаспитног процеса доприносе: стручно студијско путовање, извођење угледног часа, учешће у међународним пројектима и учешће у пројектима у установи, док најмањи допринос приписују стручним скуповима и менторству.

Надаље, налази указују на постојање значајних разлика у процени доприноса различитих облика хоризонталног учења ($F(7.318;329.301)=5.837, p=0.000$) када се у обзир узме део узорка који чине учесници истраживања са завршеним мастером⁵⁶. LSD post hoc тест показује они сматрају да у већој мери унапређењу квалитета образовноаспитног процеса доприносе: стручно студијско путовање, извођење угледног часа, учешће у међународним пројектима, истраживање у установи, учешће у пројектима у установи и акредитовани програми, док мањи допринос приписују

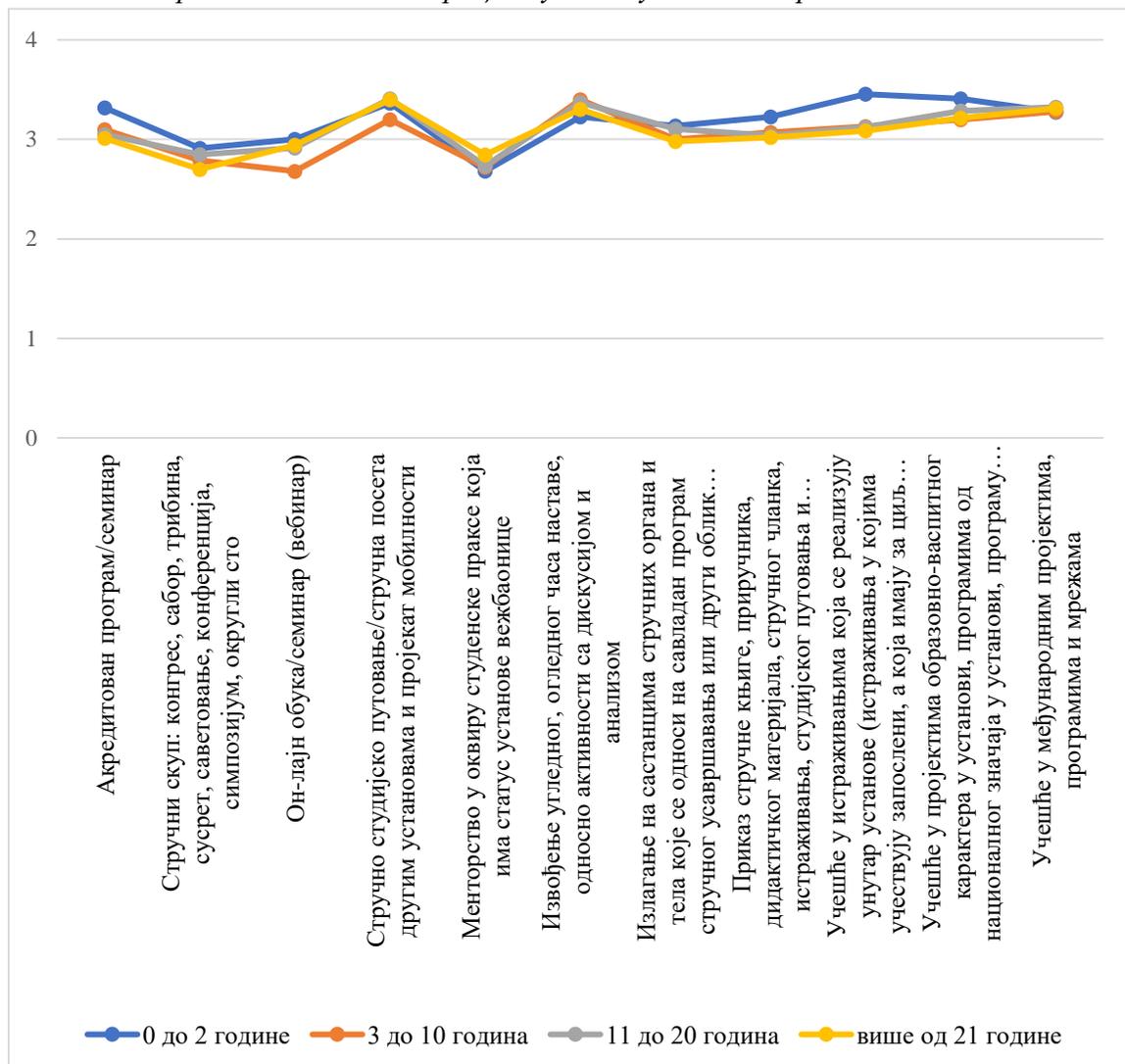
⁵⁴ Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности ($\chi^2(54)=151.834; p=0.000$), корекција стерени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.484$).

⁵⁵ Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности ($\chi^2(54)=322.083; p=0.000$), корекција стерени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.732$).

⁵⁶ Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(54)=77.831; p=0.020$, корекција стерени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.732$).

осталим облицима стручног усавршавања. Статистички значајне разлике нису утврђене у процени доприноса различитих облика хоризонталног учења када се у обзир узме део узорка који чине учесници истраживања који су специјализирали на некој високошколској установи ($F(4.260;93.727)=5.837, p>0.05$)⁵⁷.

Графикон 6: Мишење наставника и васпитача у вези са доприносом различитих облика стручног усавршавања унапређивању квалитета образовно-васпитног процеса у односу на године радног стажа



⁵⁷ Пошто Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(54)=154.072; p=0.000$, корекција стерени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.426$).

Ако узмемо у обзир године радног стажа учесника истраживања, налази указују на постојање значајних разлика у процени доприноса различитих облика хоризонталног учења ($F(4.795;100.702)=3.052$, $p=0.014$) када се у обзир узме део узорка који чине учесници истраживања са 0 до 2 године радног стажа⁵⁸. LSD post hoc тест показује да сматрају да у најмањој мери унапређењу квалитета образовноаспитног процеса доприносе: он-лајн обуке, стручни скупови и менторство, док сви остали облици стручног усавршавања у значајно већој мери доприносе унапређењу квалитета образовноаспитног процеса. Значајне разлике постоје ($F(7.151;707.934)=15.072$, $p=0.000$) и када се у обзир узме део узорка који чине испитаници са 3 до 10 година радног стажа⁵⁹. LSD post hoc тест показује да сматрају да у највећој мери унапређењу квалитета образовноаспитног процеса доприносе: извођење угледног часа и учешће у међународним пројектима, док најмањи допринос препознају када су у питању: стручни скупови, менторство и он-лајн обуке. Значајне разлике у процени доприноса различитих облика хоризонталног учења ($F(7.437;773.419)=13.781$, $p=0.000$) када се у обзир узме део узорка који чине учесници истраживања са 11 до 20 година радног стажа⁶⁰. LSD post hoc тест показује да сматрају да у највећој мери унапређењу квалитета образовноаспитног процеса доприносе: студијско путовање, извођење угледног часа и учешће у међународним пројектима, док најмањи допринос приписују он-лајн обукама, стручним скуповима и менторству. Значајне разлике у процени доприноса ($F(6.706;684.038)=15.103$, $p=0.000$) добијају се и када се у обзир узме део узорка који чине учесници истраживања са 21 и више година радног стажа⁶¹. LSD post hoc тест показује да у највећој мери унапређењу квалитета образовноаспитног процеса, по њиховом мишењу, доприносе: студијско путовање, учешће у међународним пројектима и

⁵⁸ Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(54)=143.383$; $p=0.000$, корекција стерени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.408$).

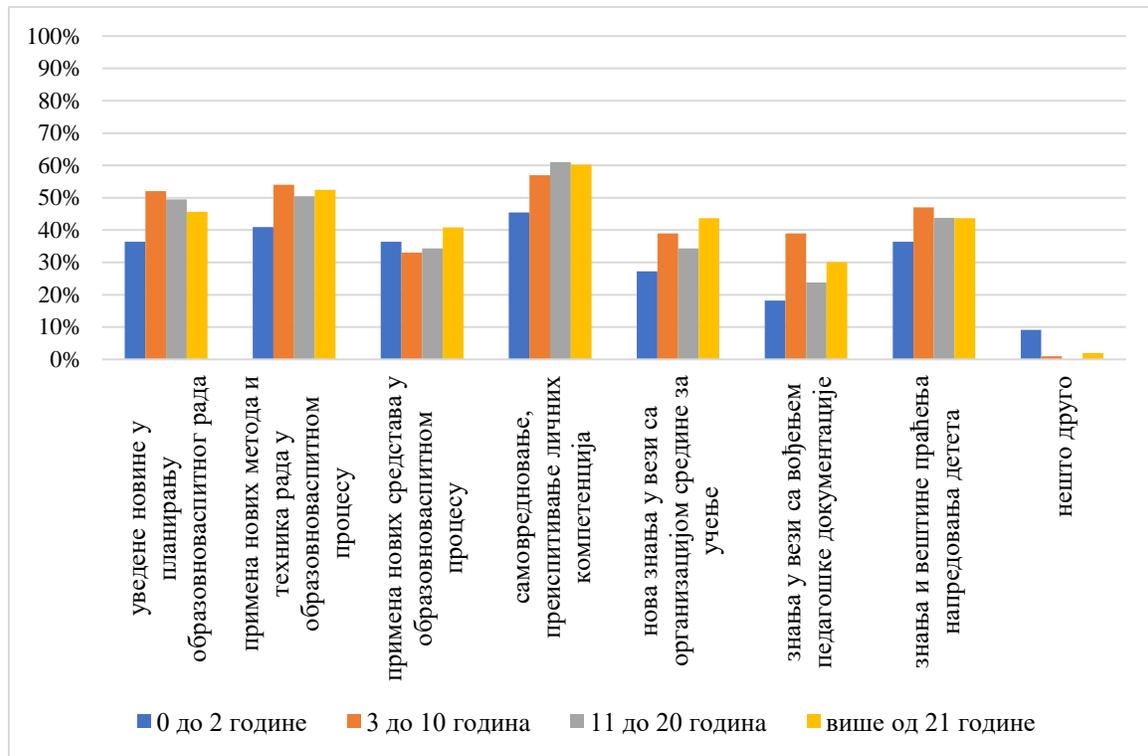
⁵⁹ Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(54)=180.796$; $p=0.000$, корекција стерени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.715$).

⁶⁰ Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(54)=183.170$ $p=0.000$, корекција стерени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.744$).

⁶¹ Mauchly тест указује на нарушеност претпоставке сферичности, $\chi^2(54)=228.228$ $p=0.000$, корекција стерени слободе извршена је коришћењем Greenhouse-Geisser процене сферичности ($\epsilon=0.671$).

извођење угледног часа, док најмањи допринос препознају, када су у питању: он-лајн обуке, менторство и стручни скупови.

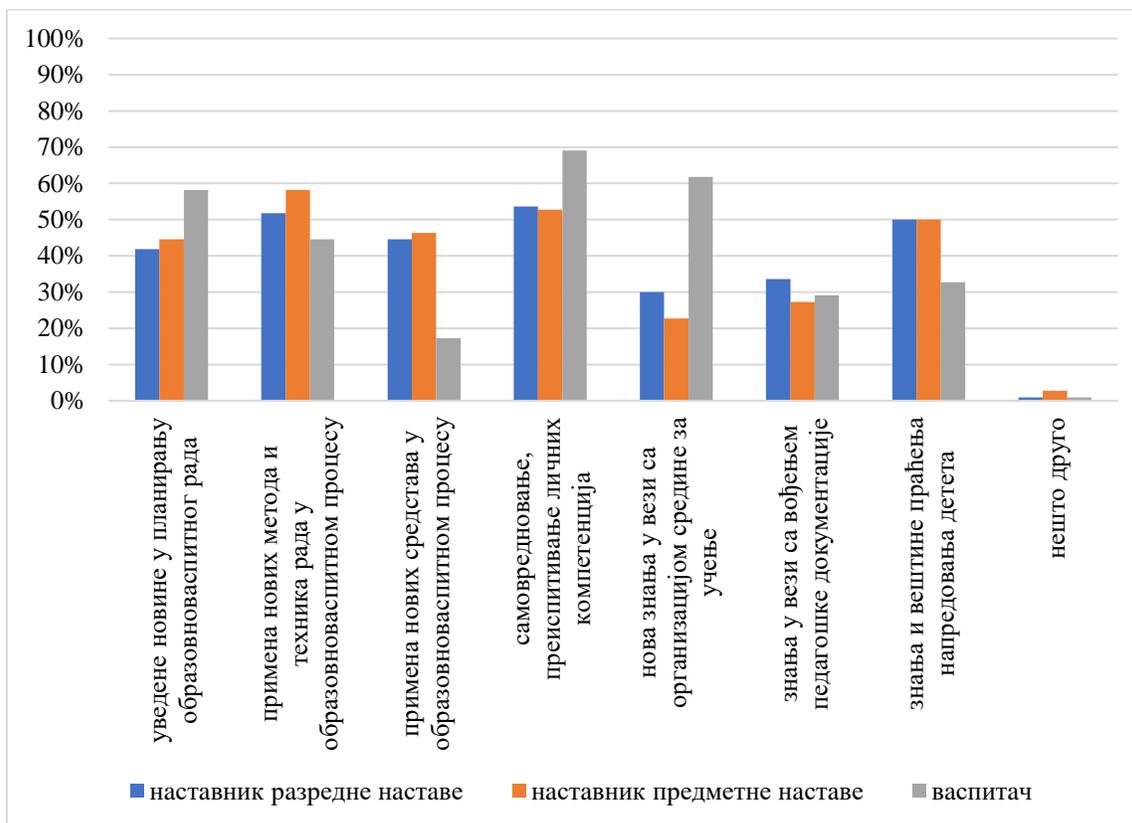
Графикон 7: Мишљење наставника и васпитача у вези са променама у професионалном раду које препознају као резултат хоризонталног учења у односу на радни стаж



Налази истраживања приказани у Графикону 7 указују да постоје статистички значајне разлике у односу на дужину радног стажа учесника истраживања и промена на професионалном плану које препознају као резултат хоризонталног учења. Када је у питању промена *увођење новина у планирању образовноваспитног рада*, у најчешће је препознају они учесници истраживања са дужином стажа од 3 до 10 и од 11 до 20 година, а у најређе са најкраћим радним стажом ($\chi^2(3)=7.159$, $p<0.05$). Слично, промену *примена нових метода и техника рада у образовноваспитном процесу* најчешће препознају они са дужином стажа од 3 до 10 година, а најређе са најкраћим радним стажом ($\chi^2(3)=7.318$, $p<0.05$). Промену *самовредновање, преиспитивање личних компетенција*, у најчешће је препознају они са дужином

стажа од 11 до 20 година и преко 21 године, а најређе са најкраћим радним стажом ($\chi^2(3)=7.017$, $p<0.05$). Када су у питању *нова знања у вези са организацијом средине за учење*, најчешће је препознају они са дужином стажа од 21 и више година, најређе они са најкраћим радним стажом ($\chi^2(3)=8.137$, $p<0.05$). Промену *знања у вези са вођењем педагошке документације* најчешће препознају они са дужином стажа од 3 до 10 година, а најређе са најкраћим радним стажом ($\chi^2(3)=7.237$, $p<0.05$). Промену *знања и вештине праћења напредовања детета* у најчешће је препознају они са дужином стажа од 3 до 10 година, а најређе са најкраћим радним стажом ($\chi^2(3)=7.883$, $p<0.05$). Изузетак чини промена *примена нових средстава у образовноаспитном процесу знања у вези са вођењем педагошке документације*, код које није утврђена статистички значајна разлика у односу на радно место учесника истраживања ($\chi^2(3)=1.544$, $p>0.05$).

Графикон 8: Мишљење наставника и васпитача у вези са променама у професионалном раду које препознају као резултат хоризонталног учења у односу на иницијално образовање

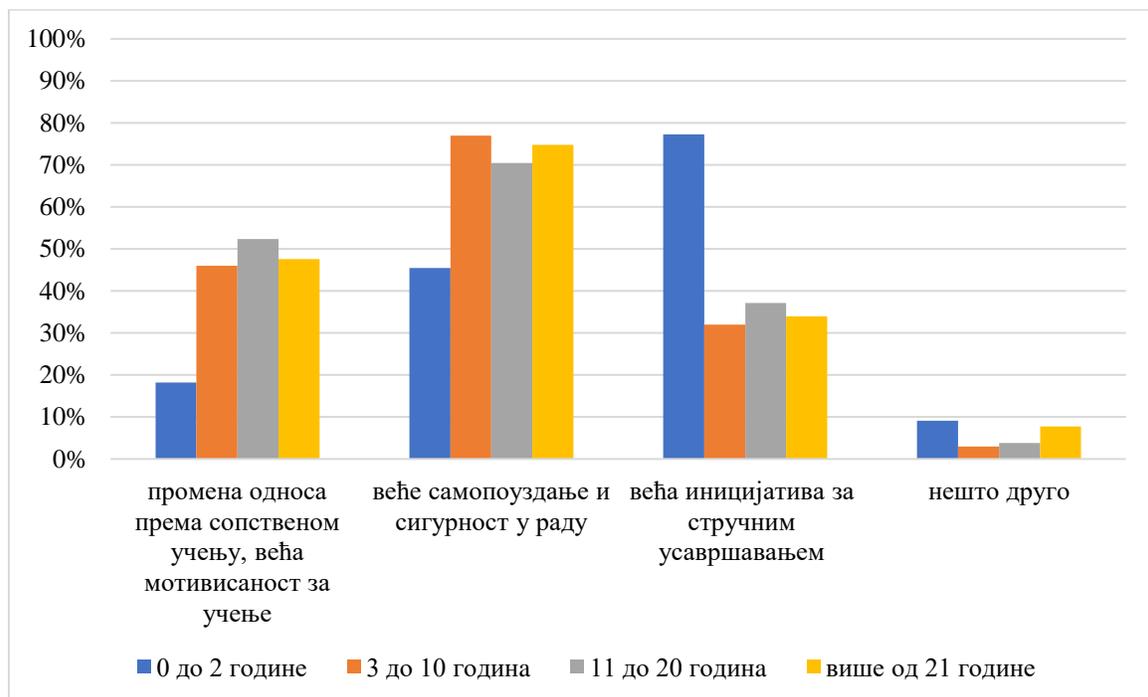


Налази истраживања приказани у Графикону 8 указују да постоје статистички значајне разлике у односу на иницијално образовање учесника истраживања и промена на професионалном плану које препознају као резултат хоризонталног учења. Када су у питању промене *увођење новина у планирању образовноваспитног рада* ($\chi^2(4)=8.972$, $p<0.05$) и *примена нових метода и техника рада у образовноваспитном процесу* ($\chi^2(4)=9.035$, $p<0.05$), најчешће је препознају учесници истраживања са високом школом, а најређе они са специјализацијом. Промену *самовредновање, преиспитивање личних компетенција*, најчешће препознају они са завршеним мастер студијама, а најређе са специјализацијом ($\chi^2(4)=15.768$, $p<0.05$). Када су у питању *нова знања у вези са организацијом средине за учење*, најчешће их препознају они са вишом школом, а најмање они са мастером ($\chi^2(4)=10.252$, $p<0.05$). Треба истаћи да већина учесника истраживања, гледано укупно, не бира ову опцију. Промену *знања у вези са вођењем педагошке документације* најчешће препознају они

са високом школом, а најређе они са специјализацијом. Ипак већина учесника истраживања, гледано укупно, не бира ову опцију ($\chi^2(4)=13.541$, $p<0.05$). Промену *знања и вештине праћења напредовања детета* најчешће препознају они који су дипломирали на факултету, а најређе они са специјализацијом ($\chi^2(4)=14.049$, $p<0.05$).

У односу на пол учесника истраживања, Pearsonов χ^2 kvadrat није значајан ни за једну понуђену ставку у вези са променама на професионалном плану које препознају као резултат хоризонталног учења.

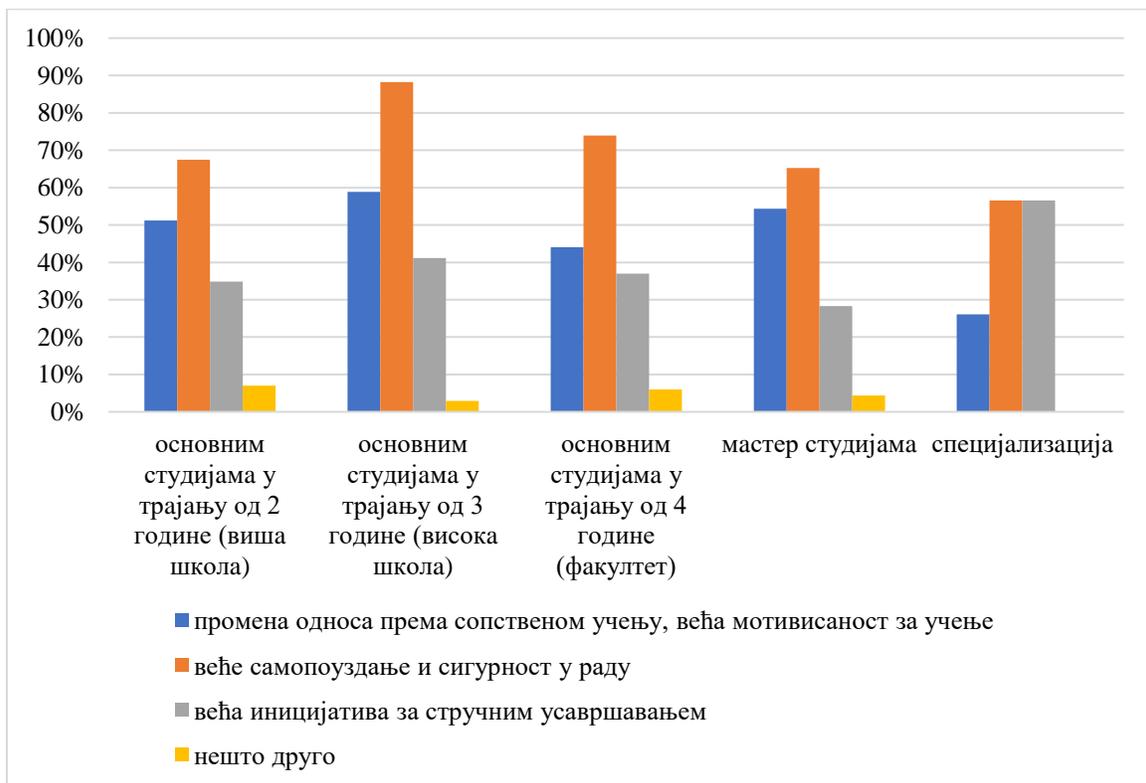
Графикон 9: Мишљење наставника и васпитача у вези са променама на личном плану које препознају као резултат хоризонталног учења у односу на радни стаж



Надаље, налази истраживања приказани у Графикону 9 указују да постоје статистички значајне разлике у односу на дужину радног стажа учесника истраживања и промена на личном плану које препознају као резултат хоризонталног учења. Промена *однос према сопственом учењу, већа мотивисаност за учење* најчешће препознају они са стажом од 11 до 20 година, а најређе са стажом

од 0 до 2 године ($\chi^2(3)=8.601$, $p<0.05$). Промена *већа самопоуздање и сигурност у раду* ($\chi^2(3)=9.462$, $p<0.05$) најчешће препознају је они са стажом од 3 до 10 година, а најређе они са најкраћим стажом. *Већу иницијативу за стручним усавршавањем* у најчешће препознају они са најкраћим радним стажом, а најређе они са стажом од 3 до 10 година ($\chi^2(3)=16.723$, $p<0.05$), мада треба приметити да мање од 40 % од укупног броја учесника истраживања примећује ову промену.

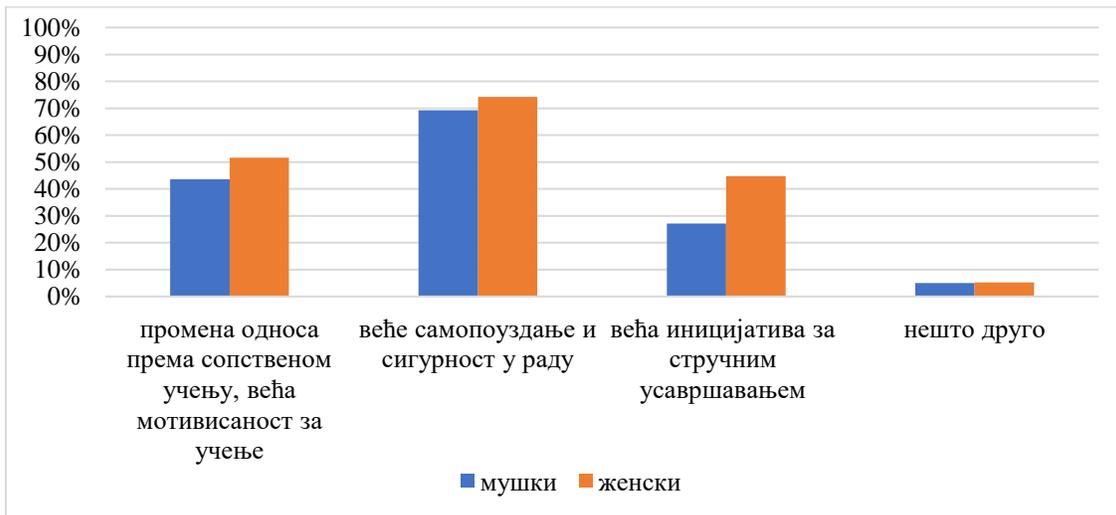
Графикон 10: Мишљење наставника и васпитача у вези са променама на личном плану које препознају као резултат хоризонталног учења у односу на иницијално образовање



Налази приказани у Графикону 10 указују да постоје статистички значајне разлике у односу на иницијално образовање учесника истраживања и промена на личном плану које препознају као резултат хоризонталног учења. Када су у питању промена *односа према сопственом учењу, већа мотивисаност за учење* ($\chi^2(4)=8.087$, $p<0.05$) и *већа самопоуздање и сигурност у раду* ($\chi^2(3)=9.462$, $p<0.05$), најчешће их

препознају они који су дипломирали на високој школи, а најређе они са специјализацијом. Већу иницијативу за стручним усавршавањем најчешће препознају они са специјализацијом, а у најређе они са завршеним мастер студијама ($\chi^2(4)=9.577$, $p<0.05$). Мада треба приметити да мање од 40% од укупног броја испитаника примећује ову промену.

Графикон 11: Мишљење наставника и васпитача у вези са променама на личном плану које препознају као резултат хоризонталног учења у односу на пол



У односу на пол учесника истраживања, Pearsonов χ^2 kvadrat није значајан ни за једну понуђену ставку у вези са променама на личном плану које препознају као резултат хоризонталног учења ($\chi^2(1)=0.011$, $p>0.05$).