

UNIVERZITET „UNION – NIKOLA TESLA” U BEOGRADU



FAKULTET ZA POSLOVNE STUDIJE I PRAVO
UNIVERZITETA „UNION – NIKOLA TESLA” U BEOGRADU

**Profesionalni razvoj nastavnika srednjih škola u oblasti kritičke
pismenosti na primeru Grčke**

Doktorska disertacija

KANDIDAT:
Michail Pappas

MENTOR:
prof. dr Olja Arsenijević

Beograd, 2022.

ZAHVALNICA

Pre svega želim da se zahvalim mentoru prof. dr Olji Arsenijević na profesionalnoj i ljudskoj pomoći. Hvala na savetima, pomoći, podršci i poverenju koje ste imali u mene. Da nije bilo Vas ne bi bilo moguće sačiniti ovu doktorsku tezu.

Zahvaljujem se svim članovima komisije na pomoći oko izrade doktorske teze. Ovim putem želim da se zahvaliti i studentskoj službi posebno Krstini Reko Stanković.

Veliku zahvalnost dugujem prof. dr Životi Radosavljeviću koji mi je dao priliku da upoznam Fakultet i da postanem kandidat za doktorsku titulu.

Ipak moram reći da najveću zahvalnost dugujem svojoj porodici i roditeljima.

UNIVERSITY „UNION – NIKOLA TESLA“ IN BELGRADE



FACULTY OF BUSINESS STUDIES AND LAW
UNIVERSITY „UNION – NIKOLA TESLA“ IN BELGRAD

**Professional development of high school teachers in the field of
critical literacy on the example of Greece**

Doctoral Dissertation

KANDIDATE:
Michail Pappas

MENTOR:
prof. dr Olja Arsenijević

Belgrade, 2022

KOMISIJA ZA ODBRANU DOKTORSKE DISERTACIJE

Predsednik komisije	Prof. emeritus dr Života Radosavljević, redovni profesor Fakulteta za poslovne studije i pravo Univerziteta „Union – Nikola Tesla“ u Beogradu.
Mentor	Prof. dr Olja Arsenijević, redovni profesor Fakulteta za poslovne studije i pravo Univerziteta „Union – Nikola Tesla“ u Beogradu.
Član komisije	Prof. dr Danijela Kostadinović-Krasić, redovni profesor Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
Član komisije	Doc. dr Doloris Bešić-Vukašinović, docent Fakulteta za poslovne studije i pravo Univerziteta „Union – Nikola Tesla“ u Beogradu.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	10
ABSTRACT	11
UVOD.....	12
DEO I - METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	14
1 Metodološko hipotetički okvir istraživanja.....	14
1.1 Predmet istraživanja	14
1.2 Ciljevi istraživanja.....	14
1.3 Hipoteze istraživanja	15
1.4 Metode tehnike i instrumente istraživanja.....	15
DEO II - TEORIJSKI DEO	17
2 Pismenost.....	17
2.1 Pojmovna definicija pismenosti	17
2.1.1 Nivo pismenosti	20
2.1.2 Vrste pismenosti.....	20
2.1.3 Od pismenosti do multipismenosti	21
2.2 Kriička Pismenost	24
2.2.1 Paolo Freire i počeci Kriičke pismenosti.....	24
2.2.2 Pojmova definicija Kriičke pismenosti.....	24
2.2.3 Principi Kriičke pismenosti	25
2.2.4 Modeli Kriičke pismenosti.....	26
2.2.5 Pedagogija Kriičke pismenosti	27
2.2.6 Teorijski pristupi tekstualnim praksama	29
2.2.7 Tekstualne praktike Kriičke Pismenosti	30
2.3 Novi mediji.....	31
2.4 Medijska pismenost.....	32

2.5 Digitalna pismenost.....	33
2.6 IKT i pismenost.....	35
2.7 Istorijski pregled razvoja pismenosti.....	36
2.7.1 Aktivnosti međunarodnih organizacija.....	37
2.7.2 Aktivnosti Evropske Unije.....	39
2.7.3 Iskustvo sa Kipra.....	40
2.7.4 Razvoj kritičke pismenosti u Grčkoj.....	42
2.8 Profesionalni razvoj i obuka nastavnika.....	46
2.8.1 Profesionalni razvoj.....	46
2.8.2 Načini profesionalnog usavršavanja i njihov sadržaj.....	47
2.8.3 Faze profesionalnog razvoja.....	52
2.8.4 Modeli profesionalnog razvoja.....	54
2.8.5 Efikasan profesionalni razvoj.....	56
2.8.6 Profesionalni razvoj i unapređavanje znanja nastavnika u kritičkoj pismenosti.....	57
2.9 Veza profesionalnog razvoja sa obukom i obrazovanjem nastavnika.....	58
2.9.1 Analiza potreba nastavnika za obukom.....	60
2.9.2 Vrste obuke i usavršavanja nastavnika.....	62
2.10 Menadžment u obrazovanju.....	64
2.10.1 Profesionalni razvoj upravnika.....	66
2.10.2 Efikasni profesionalni razvoj menadžera.....	67
2.10.3 Obuka obrazovnih lidera.....	68
2.11 Obuka nastavnika u Grčkoj.....	71
2.11.1 Obrazovni sistem.....	71
2.11.2 Rezime institucija - pružalaca obuke nastavnika.....	74
2.12 Aktivnosti obuke.....	76
2.12.1 Program "Sveobuhvatne obuke".....	76

2.12.2 Usavršavanja nastavnika u primeni IKT u nastavi	83
2.12.3 Klub za jezike i književnost za nastavno osoblje.....	93
2.13 Identiteti nastavnika	98
DEO III - EMPIRIJSKI DEO	101
3 Rezultati empirijskog istraživanja i diskusija	101
3.1 Opisna analiza	101
3.1.1 Opis uzorka	101
3.1.2 Proces sakupljanja podataka	104
3.1.3 Analiza intervjua.....	104
3.1.4 Statistička analiza.....	105
3.2 Rezultati intervjua	106
3.2.1 Tematski Odeljak 1: Razjašnjenje značenja definicije pismenost	106
3.2.2 Tematski odeljak 2: Nastavni predlozi	111
3.2.3 Tematski odeljak 3: Evaluacija.....	116
3.2.4 Tematski odeljak 4: Obuka	118
3.3 Rezultati analize govora	120
3.4 Zaključna Razmatranja.....	124
3.5 Naučni doprinos	133
3.6 Ograničenja istraživanja	139
3.7 Predlozi daljeg istraživanja	140
LITERATURA	141
PRILOZI.....	158
UPITNIK	159
TABELE.....	161

SAŽETAK

Cilj ovog rada je beleženje i prikazivanje stavova nastavnika jezika o pitanjima pismenosti i koliko obuka o ovim pitanjima doprinosi njihovom profesionalnom razvoju. Uzorak se sastojao od trista i trideset nastavnika jezika koji rade u srednjim školama u gradu Kozani. Polustrukturirani intervju korišćen je kao osnovno metodološko sredstvo za beleženje stavova. Glavne teme intervju su u vezi sa konceptualnom definicijom pismenosti, nastavnom praksom, evaluacijom nastave i obukom nastavnika o relevantnim pitanjima. Rezultati su pokazali da postoji konfuzija na samo slušanje reči "pismenost", ali je dublje objašnjenje doprinelo , u nekim slučajevima uspešno , u nekim ne , većem pojašnjenju termina. S druge strane i dalje postoji velika poteškoća u odvajanju kr itičke od drugih vrsta pismenosti . U vezi sa nastavnom praksom , nastavnici smatraju da koriste različite tekstove mimo školskog udžbenika kako bi se zadovoljili i postigli ciljeve nastave, naglašavajući didaktičku i pedagošku vrednost IKT u nastavi jezika . Oni ističu svoj pozitivan stav prema novim oblicima evaluacije, izražavajući istovremeno i rezervisanost. U apsolutnoj većini navode da postoji neophodnost obuke iz oblasti pismenosti za njihov profesionalni razvoj, budući da je ona uključena i u nastavni program Nove Škole. Konačno, kritički su analizirani odgovori nastavnika kako bi se pokazao stepen sigurnosti i razumela vrsta naučnog modaliteta koja prevladava u njihovim izjavama.

Ključne reči: pismenost, kritička pismenost, nastavnici jezika, obuka, obrazovanje, profesionalni razvoj, identiteti

ABSTRACT

The aim of this paper is to record the opinions of Classicists on issues of literacy and whether any relevant training contributes to their professional development. The samples of the research were thirty-three teachers of Classics at Secondary State schools in the town of Kozani. The main methodology tool for the recording of opinions was a semi-structured interview. The major thematic areas of the interview are related to the conceptual definition of literacy, its teaching practices, the evaluation of its teaching and the teachers' training on such issues. The results of the research have shown that there is an initial confusion around hearing the term 'literacy', but, after various pinpoints of the term, there was an effort - successful at some points - to clarify literacy with the main difficulty lying on separating critical literacy versus other types. On matters of teaching practices, the teachers stated that they use various texts beyond the school textbook in order to reach teaching objectives, emphasizing on the didactic and pedagogical value of IT in teaching language subjects. They noted their positive attitude towards new forms of evaluation - with some reservations of course - and established as a whole that training on literacy issues is necessary for their professional development, since it forms part of the curriculum of the New School. Finally, the teachers' answers were critically analyzed in order to show the degree of certainty and to define the type of scientific modality that rules their statements.

Keywords: literacy, critical literacy, classicists, training, education, professional development, identities

UVOD

U definiciji pisane reči i pisane komunikacije postoji duga tradicija. Olson (1996, 1997) je istakao da logičke funkcije dominiraju u pisanoj komunikaciji, dok u usmenoj komunikaciji dominiraju neformalne karakteristike. U usmenoj komunikaciji slušalac ima pristup širokom spektru kontekstualnih podražaja koji mu omogućavaju da razjasni namere govornika, dok u pisanoj komunikaciji takvi podražaji ne postoje. Tannen (1982) je jasno stavila do znanja da se usmeni i pismeni izrazi ne podudaraju baš sa govorom i pisanjem.

Tokom poslednjih nekoliko godina, postojalo je stalno interesovanje za određivanje definicije pisane reči . Aktivnosti kritičke pismenosti mogu naučiti čitaoc kako da se odupru "moći pismene reči" "the power of print", a ne da jednostavno prihvataju ono što čitaju (Janks, 1993).

Mnogo godina termin pismenosti je konceptualno povezan sa pojmom opismenjenosti, tačnije sa učenjem pisanja i čitanja. Opismenjenom osobom se smatra ona koja zna da čita i da piše. U tom smislu, opismenjenost - pismenost nije povezana sa društvenim kontekstom i osoba zna pisati i čitati izvan društvenih praksi i akcija kojima pripada.

Krajem XIX i početkom XX veka, pismenost je povezana sa književnim pisanjem. Pismeni čovek osim čitanja i pisanja može razumeti dublja značenja, procenjivati književna dela i generalno biti upoznat s književnim opusima.

Nakon Drugog svetskog rata društvene i ekonomske prilike se menjaju. Ova promena ima uticaja i na konfiguraciju sadržaja pismenosti. Tako se ista odvaja od jezika i dobija društvene dimenzije. Organizacija koja je odigrala važnu ulogu u podsticanju razvoja pismenosti je UNESCO, budući da je smatrala da sticanje lingvističke pismenosti može doprinijeti globalnom prosperitetu. Lingvistička pismenost, a samim tim i pismenost, definisana je kao skup znanja i veština koje je osoba stekla i koje se odnose na pisanje i čitanje, što joj omogućava da se uključi u sve aktivnosti koje je u stanju da obavlja neka osoba iz grupe i civilizacije kojoj pripada. U tom smislu, lingvistička pismenost je dobila relativistički sadržaj, jer je bila povezana sa nivoom pismenosti svake zajednice. Takođe je naglašena autonomija pojedinca, koji treba da bude sposoban da samostalno i nezavisno koristi znanje stečena tokom svoje obuke. Sa sadržajem koji je dobila, pismenost je u službi ekonomskog i društvenog razvoja i predstavlja polugu za tranziciju društva od reprodukcije modela i ideja do proizvodnje i stvaranja novih modela razvoja i ideja. (Χατζησαβίδης, 2007).

Od 1960-ih, pismenost je uglavnom povezana sa socijalnim parametrima i praksama. Društveno, ekonomsko i političko okruženje koje je formirano uspostavljanjem Hladnog rata, zahteva postojanje nezavisnih građane sa veštinama koje odgovaraju da bi efikasno funkcionisale u društvu. U ovom kontekstu, pismenost se posmatra kao skup veština i znanja potrebnih da bi pojedinac efikasno funkcionisao u društvu i omogućava mu da razvije nove veštine za aktivno učestvovanje i dalje efikasno funkcionisanje.

Od devedesetih godina do danas, zbog ideološke pozadine pismenosti, njegova funkcionalna dimenzija se osporava i predlaže se kritička . U istom kontekstu pokreće se teorija multipismenosti.

Kao što se može videti u gore pomenutom istorijskom kontekstu, koncept pismenosti je prošao kroz jezik da bi se povezao sa onim što je društvena aktivnost. Istovremeno, škola i jezička nastava su polazne tačke za razvoj pismenosti. Kao rezultat toga, stavovi nastavnika jezika su posebno korisni jer utiču na obrazovni proces.

Paralelan eksplozivni razvoj tehnologije sa širenjem naučnog znanja stvorili su nove podatke koji odgovaraju na pitanja obrazovanja i sticanja neophodnih sredstava za suočavanje sa svetom koji se stalno menja. U tom kontekstu, nastavnici se pozivaju da

vode računa o efektivnosti svog rada i svom profesionalnom razvoju. Novi zahtevi i podaci koje treba prilagoditi, prevazilaze njihovu tradicionalnu ulogu prenosilaca znanja. Neophodno je da nastavnici vode računa o svom kontinuiranom profesionalnom razvoju u cilju usavršavanja samog sebe kao profesionalaca kroz istraživanje svog znanja, razvijanje veština i stavova u vezi sa svojim predmetom. Ovaj razvoj situacije prolazi kroz proces njihove obuke. Poboljšanje obuke nastavnika je ključni prioritet za poboljšanje efektivnosti obrazovanja.

Stručno usavršavanje nastavnika je višdimenzionalno pitanje i tema stalne rasprave jer je povezano, kako sa unapređenjem obrazovno -vaspitnog rada, tako i sa poboljšanjem ishoda učenja. Važan faktor za uspešan profesionalni razvoj je sprovođenje odgovarajućih i efikasnih programa obuke (Gaudin & Chalies, 2015). Ovi programi imaju potencijal da unaprede individualne karakteristike i iskustva nastavnika i da imaju značajan uticaj na njihov profesionalni razvoj (Stewart, 2014). Lična iskustva, učenje iz programa obuke i lične karakteristike su faktori koji utiču na pristup nastavnika obrazovnom procesu (Piper et al., 2018).

Na osnovu svega navedenog, ovaj rad je pripremljen u kontekstu beleženja stavova filologa (nastavnika jezika) o pitanjima pismenosti i aktivnosti same obuke koja je održana u Grčkoj u okviru profesionalnog razvoja nastavnika i sastoji se od tri dela.

U prvom uvodnom delu predstavljen je metodološki deo studije i odnosi se na njen predmet, ciljeve, hipotezu, instrumente i tehniku.

U drugom teoriskom delu predstavlja se put ka pismenosti, definicije pismenosti, koje su ustanovljavane s vremena na vreme, nakon čega sledi konceptualno pojašnjenje termina. Takođe, se predstavljaju principi, modeli i tipovi pismenosti i pokušava se zabeležiti tranzicija pismenosti u multipismenosti. Spominju se počeci kritičke pismenosti i sprovodi se njeno konceptualno određivanje, a zatim usleđuju njeni principi i modeli. Takođe, obimno se bavi Pedagogijom kritičke pismenosti, prikazivajući teoretske pristupe tekstualnim praksama i okvire profesionalnog razvoja i unapređivanja nastavnika u kritičkoj pismenosti. Nakon kratkog osvrta na medijsku i digitalnu pismenost, popisuje se istorijski pregled pismenosti i aktivnosti međunarodnih organizacija u vezi s njom, zatim iskustvo sa Kipra u smislu njene impemetacije u osnovnom obrazovanju i razvoja kritičke pismenosti u Grčkoj. Isto tako drugi deo govori o stručnom razvoju i usavršavanju nastavnika. Prvobitno se postavlja teorijski okvir koji obuhvata načine, faze i modele profesionalnog razvoja nastavnika, fokusirajući se na principe kritičke pismenosti, a zatim se spominje grčki obrazovni sistem i njegove institucije. Poglavlje se završava prikazom aktivnosti obuke u vezi sa principima kritičke pismenosti.

Treći empirijski deo navodi, opisuje i analizira rezultate istraživanja. U početku su predstavljeni rezultati intervjua sa nastavnicima koji uključuju konceptualna pojašnjenja pismenosti, zatim rezultati koji se odnose na didaktičke predloge, nakon čega sledi evaluacija i na kraju obuka. Takođe imamo rezultate kritičke analize intervjua nastavnika. Poglavlje se zatvara konačnim zaključcima, ograničenjima i predlozima za dalja istraživanja.

DEO I - METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1 Metodološko hipotetički okvir istraživanja

1.1 Predmet istraživanja

Iz istraživanja literature ustanovljeno je da su u grčkoj obrazovnoj stvarnosti postojala istraživanja koja su se ticala pismenosti. Neka od njih se dovode u vezu sa nastavnim praksama pismenosti, koje su uglavnom orijentisane na razlike u tradicionalnim programima nastave jezika. Suštinski to su ona koja naglašavaju gramatičku strukturu jezika. Osim njih proučavani su i savremeni programi, tačnije oni koji imaju za cilj negovanje jezika u kontekstu multipismenosti. Ostali se odnose na proučavanje praksi digitalne pismenosti koje istražuju novo okruženje komunikacije u kome se adolescenti druže i ističu promjenljive za bolju upotrebu IKT-a u jezičkom obrazovanju. Slična istraživanja koja se fokusiraju na nastavnu praksu pismenosti, primećuju se i u inostranstvu.

Iz pregleda literature jasno je uočljiv nedostatak koji se odnosi na način na koji nastavnici doživljavaju koncept (kritičke) pismenosti, ali i na načine na koje isti mogu postići uspešan rezultat u usvajanju ovog modela pismenosti od strane učenika.

Predmet istraživanja je način na koji nastavnici, a posebno jezika srednjeg obrazovanja, poimaju značenje (kritičke) pismenosti, kao i stepen njenog razumevanja. Istovremeno, proširenje njihovih potreba za dodatnom obukom je neophodno za uspešnu primenu nastavnog plana i programa, koji se zasniva na kritičkoj pismenosti.

Neophodnost istraživanja proizlazi iz činjenice da se Novi Nastavni Plan i Program za nastavu savremenog grčkog jezika i književnosti u gimnazijama i licejima zasniva na principima kritičke pismenosti. U skladu sa tim, nastavi jezika se pristupa kao višeslojnom rezultatu ideoloških, socioloških i tehnoloških procesa, koji u kontekstu pedagogije jezika jesu i trebalo bi da budu istraživački i interpretativni. U tom smislu, iz stavova filologa proističe stepen poznavanja definicija različitih vrsta pismenosti, nastavnih praksi za njihovu primenu, ali i potreba za obukom koje se nameću, imajući u vidu prilagođavanje uloge učitelja modernoj školi.

1.2 Ciljevi istraživanja

Cilj istraživanja je beleženje stavova nastavnika u srednjem obrazovanju, a posebno jezika, koji su zaposleni u školama u oblasti Zapadne Makedonije. Planira se utvrđivanje stepena informisanosti nastavnika o problemima pismenosti i kritičke pismenosti, uz paralelno promovisanje filozofije koja je već primenjena u novim programima nastave jezika u grčkom obrazovnom sistemu.

Na osnovu ovako definisanog osnovnog cilja, mogu se izdvojiti specifični ciljevi:

- Popisivanje konceptualnih pojašnjenja pismenosti na način na koji su formulisali od strane učitelja
- Popisivanje nastavnih praksi koje se koriste od strane učitelja u njihovoj svakodnevici
- Popisivanje oblika i načina ocenjivanja koje učitelji koriste u toku vršenja svoje dužnosti.
- Popisivanje učešća učitelja u programima dodatne obuke oko pismenosti i kritičke pismenost, kao i interesovanje istih za učešće u takvim seminarima.
- Popisivanje njihovih stavova u vezi sa Novim Analitičkim Programom Nastave i time da li isti i u kojoj meri sadrži elemente i pojmove pismenosti i kritičke pismenost.

1.3 Hipoteze istraživanja

Kako bi se došlo do uspešnog formulisanja istraživačkih pretpostavki, dobro je imati na umu da kritičko čitanje i kritičko pisanje mogu biti oruđe otpora u slučajevima neneutralnih tekstualnih oblika, koje su na taj način predstavljene korišćenjem namerno izabranog jezika, slike, grafike i tako dalje. Realnosti, vrednosti i identiteti koji se ogledaju u svesno standardizovanim tekstualnim strukturama moraju biti predmet diskusije i ne bi trebalo biti besumnjivo prihvaćeni.

Kritičko razmišljanje je važno u procesu učenja, u izgradnji osnovnih ideja, principa i teorija vezanih za sadržaj učenja. Dobri učitelji neguju kritičko mišljenje u svim fazama učenja, uključujući i period najranijeg obrazovanja.

U tom kontekstu potrebno je ispitati da li nastavi jezika u Grčkoj poznaju pismenost i / ili kritičku pismenost, da li su upoznati sa njenim terminima i filozofijom, a ako je koriste onda treba ispitati i načine na koje ju pokušavaju integrisati u obrazovanu proceduru. Dakle, hipoteze se mogu formulisati na sledeći način:

Opšta hipoteza

Ispitanici imaju pozitivan stav o uvođenju profesionalnog razvoja u oblasti kritičke pismenosti.

Pomoćne hipoteze:

1. Ispitanici integrišu kritičku pismenost u obrazovnu proceduru.
2. Ispitanici neguju kritičko mišljenje u svim fazama učenja
3. U zavisnosti od socio-demografskih karakteristika ispitanici imaju različite stavove o uvođenju dodatne edukacijenastavnog kadra u oblasti pismenosti i kritičke pismenosti.

Pojedinačna istraživačka pitanja mogu se formulisati na sledeći način:

- Kako nastavnici školskih jedinica u tom području konceptualno definišu značenje pismenosti i kritičke pismenosti?
- Koje tipove pismenosti poznaju?
- Kako određuju pojam teksta i koje nastavne prakse primenjuju?
- Koje prakse ocenjivanja poznaju za proveru napretka učenika i učenica?
- Kakav stav imaju ka dodatnoj obuci nastavnog kadra u oblasti pismenosti i kritičke pismenosti?
- U kojoj meri veruju da dodatna obuka može doprineti njihovom profesionalnom ojačavanju i primeni praksi koje ističu navedene koncepte?

1.4 Metode tehnike i instrumente istraživanja

Način istraživanja i izbor njegovih metoda zavise od objekta istraživanja, teorijskog okvira, njegovog operativnog cilja i definisanih pretpostavki. Priroda objekta istraživanja kao i svrha koju istraživač postavlja, značajno određuju metodologiju istraživanja i daju određeni pravac. Svakako, kada govorimo o pitanjima vezanim za pedagošku nauku, ona se može proučavati iz različitih perspektiva, pa se prema tome na istu može primeniti više metoda istraživanja. U ovom slučaju preporučuje se upotreba različitih metodoloških alatki, kao i kombinacija kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja odgovarajuća, što se uočava u već postojećim istraživanjima.

U skladu sa ovim, za teoretski deo istraživanja se koriste sledeće metode:

- Analiza sadržaja za obradu literature iz oblasti nastave pismenosti (kritička, digitalna itd)

- Analiza sadržaja za obradu literature iz oblasti rukovođenja sposobnostima nastavnog kadra

- Metoda upoređivanja i analize dostupnih podataka u Grčkoj u vezi sa nastavnim programom i pismenosti nastavnog kadra.

- metoda analize i sinteze

U empirijskom delu rada za prikupljanje podataka izabran je metodološki pristup istraživanja sa protokolima intervjua. Kao deo plana utvrđen je uzorak nastavnog kadra, a potom je odabran metod prikupljanja podataka i statističke analize.

Instrument koji se koristio za prikupljanje informacija je polustrukturirani intervju sa nastavnicima, koji pruža veliku fleksibilnost i slobodu dijaloga između ispitanika i istraživača, omogućavajući nastavnicima da iznesu svoje stavove i van strogog okvira intervjua.

Intervju su bili osmišljeni na način koji bi istražio odnos, stavove i lična iskustva nastavnika o pitanjima pismenosti.

Takođe, odabrana je i metoda obrade statističkih podataka koja će se primenjivati , tačnije korišćenje softverskog paketa SPSS za obradu prikupljenih numeričkih podataka i njihovo predstavljanje u tabelama i grafikama.

Analiza kvalitativnih podataka prikupljenih kroz intervju je izvedena uz poseban postupak. Nakon izvođenja i zapisivanja intervjua , podaci su bili kodirani . Identifikovane su karakteristične reči, fraze i rečenice i svakoj od njih dodeljeni odgovarajući kodovi koji imaju funkcionalnu definiciju. Kodovi su zatim grupisani u kategorije koje su zatim grupisane u šira tematska polja.

DEO II - TEORIJSKI DEO

2 Pismenost

Naučno istraživanje u oblasti lingvistike i podučavanja jezika, uzrokovano je širim društvenim i ekonomskim promenama. IT su značajno doprinele svim ovim refleksijama svojim brzim razvojem. Rasprostranjena upotreba kompjutera u skoro svakom aspektu ljudske aktivnosti služila je kao determinanta u drugačijem pogledu, a zatim u oblikovanju različitih percepcija komunikacionog okvira.

Današnja socijalna i ekonomska realnost je oblikovala novo okruženje u kojem dominiraju labavni društveni odnosi, liberalizacija ekonomije, tehnološki razvoj, standardizacija slobodnog vremena, bombardovanje novim znanjima i informacijama. Ove karakteristike su preduslovi za sticanje neophodnih veština razumevanja i upravljanja društvenim i profesionalnim odnosima, ali i za razumevanje novog okruženja u kom savremeni čovek treba da živi. I razumevanje ovog okruženja proizilazi iz razumevanja govora koji je proizveden od osoba u istom.

U tom kontekstu, ljudi koji učestvuju u procesu učenja, suočeni su sa socijalnom situacijom koja zahteva veštine koje su kompatibilne s njom kako bi joj se pristupilo. Kako bi bili produktivniji u svom privatnom, društvenom i profesionalnom životu, trebalo bi steći neophodne veštine, ne samo da bi razumeli pisanu i govornu reč, već i njeno značenje. Stoga ljudi moraju sticati neophodnu pismenost. Ovo nije samo sticanje sposobnosti čitanja i razumevanja pisanih tekstova, ali i sposobnost interpretacije i kritičkog rešavanja svakog tipa govora, reprodukcije i prilagođavanja različitim uslovima komunikacije.

2.1 Pojmovna definicija pismenosti

Termin pismenost (literacy) je širi od koncepta sposobnosti čitanja i razumevanja pisanih tekstova. Koncept "pismenosti" odnosi se na sposobnost čoveka da efikasno funkcioniše u različitim kontekstima i situacijama komunikacije, koristeći pisane i usmene tekstove, kao i nelingvističke tekstove kao što su slike, dijagrami, karte itd. (Κουτσογιάννης, 2001).

Prvobitno značenje engleskog termina je bilo identifikovano sa grčkim "αλφαβητισμός" (alfavitism) i bilo je usko povezano sa sposobnošću čitanja i pisanja (Κουτσογιάννης, 2011). Definicija je 1956. godine proširena od strane UNESCO-a kako bi obuhvatila sva znanja i veštine u pisanju i čitanju koja omogućavaju osobi da se uključi u pismene aktivnosti svog tima (Gray-Unesco, 1956). Brzi razvoj modernih društava i istraživanja, koji se sistematski bavio pisanjem od 1970-ih pa nadalje, doveo je do širenja značenja ovog termina. Termin pismenost uključuje koncept pismenosti, ali je dinamičniji. On ne samo da navodi sposobnost čitanja i pisanja, već i sposobnost da razume, proizvodi i kritički se bavi različitim oblicima usmenih i pisanih tekstova, u zavisnosti od sredine komunikacije (Χαραλαμπίδης, 2006). Kao komunikativna praksa, ona je društvena i zasniva se na potrebi da se prikupljaju i razmenjuju informacije između pojedinaca ili grupa svih veličina (Wolfe, &Flewitt, 2010).

Sadržaj definicije pismenost (literacy) nije stabilan, povezana je sa širim ekonomskim, društvenim i kulturnim promenama. Moderni pogled na koncept pismenosti je dodatno proširen. Pismenost je društveni fenomen koji postoji u kontekstu. To je sposobnost pojedinaca da koriste čitanje i pisanje kako bi se efikasno i efektivno uključili u

današnje društvo. Pismenost je kompleksan koncept i ima implikacije i na ličnom i na društvenom nivou.

Postepeno se pismenost posmatrana kao skup veština u štampanom jeziku, pisanje o zahtevima profesije i ličnoj funkciji. Srodno pitanje u vezi sa definicijom pismenosti odnosi se na ulogu naprednih informacionih i komunikacionih tehnologija. Prema Levine-u (1986), priroda i uloga pismenosti se promenila kao posledica birokratizacije rada i društvenog života. Nedavna istraživanja su istražila uticaj dostupnosti pisanja Novih Tehnologija. Nekoliko pisaca su naglasili društveni kontekst pismenosti, uzimajući u obzir socio-kulturne aspekte razvoja s jedne strane i brige različitih zajednica i pojedinaca s druge strane.

Nedavne definicije pismenosti prepoznaju da pismenost nije samo kognitivna sposobnost, nego je društvena praksa koja se manifestuje na različite načine (Luke, 1993). To je niz kulturnih praksi koje su u društvenom i kulturnom kontekstu i definisane su od strane članova grupe kroz svoje akcije, postupke, aktivnosti i upotrebu jezika (Carney, 2000). Povezana je sa istorijskim, socijalnim, ekonomskim i političkim uslovima i pod uticajem faktora kao što su starost, rasa, klasa, zanimanje i pol. Pismenost nije ista za sve ljude. Prema tome, istraživanje se ne zasniva samo na genetskim i biološkim efektima, već je potrebno i povezati njoj sa faktorima okvira (Byrne et al, 2000).

Danas je pogrešno misliti da se pismenost odnosi samo na sposobnost čitanja i pisanja, kao što se ranije smatralo. Sadašnji koncept pismenosti uključuje sve veštine potrebne za svakog pojedinca koji želi preživeti u ovom konkurentnom globalnom kontekstu (Purwanto, 2007). Veštine se razlikuju od osobe do osobe zbog okruženja u kojem žive i rade i uključuju veštine koje su stečene ili potrebne u skladu s vrstom posla i obrazovnom pozadinom. Drugim rečima, ljudi su okarakterisani kao "pismeni" kada su u stanju da se nose sa jezičkim, socijalnim i profesionalnim veštinama koje su neophodne za određenu oblast.

Pismenost ima više tipova i više nivoa. Ona takođe pretpostavlja iskustvo života u pismenom okruženju. Sticanje pismenosti od strane pojedinaca usko je povezano sa određenim oblicima obrazovanja i socijalizacije, jer su njegove upotrebe pod uticajem i istovremeno utiču na različite društvene prakse (Παπούλια- Τζελέπη, 2001,).

Konačno, prema Traves-u (1992), pismenost je sposobnost kontrolisanja života i okoline kroz govor na racionalan način.

Termin pismenost je ugrađen u mitove koji se odnose na društveni i ekonomski napredak, demokratiju, socijalnu i obrazovnu mobilnost i razvoj kognitivnih veština (Graff, 1987). Graff (1995) podseća svoje čitaoce da je koncept pismenosti isprepleten sa istorijom i nastavlja se u svom trajanju da predstavlja različite stvari kod ljudi. Ispitujući istorijsko nasleđe pismenosti (Graff, 1987) niko ne može da govori u njegovom znanju ili sa sigurnošću o tome šta je pismenost.

Međutim, u svakodnevnom svetu pismenost se uglavnom odnosi na apstraktni skup veština ili sposobnosti čitanja i pisanja koji postoje bez obzira na bilo koji kontekst. U okviru edukacije, pismenost se često smatra jednostavno kao proces kodiranja i dekodiranja tekstova, a rezultat pojedinca se ocenjuje regulatornim standardom kriterijuma. Ipak, koncept pismenosti čini se neodređenim, zbog svoje konceptualne složenosti. Ovo objašnjava zašto su neki istraživači empirijski i naizgled doveli do funkcionalnosti ovog koncepta sa specifičnim kriterijumima i podacima. Graff (1995), Goody & Watt (1988), Oxenham (1980) su opisali kako je teško istraživačima da identifikuju i odvoje efekte ili posledice pismenosti iz istorijskog, društvenog i političkog konteksta iz kojeg ustati. Ovo je posebno važi ako su neki kognitivni učinak ili veštine potrebne za sticanje pismenosti.

Scribner & Cole (1981) navode da je definicija pismenosti produkt antropološkog modela za razumevanje i tumačenje sposobnosti i veštine govora: "Pismenost nije samo

znanje o tome kako čitati i pisati određeni tekst , već znati kako da primeni ovo znanje na specifične svrhe u specifičnim kontekstima". Gee (1991), zasnovan na Krashenovoj definiciji pismenosti, koja razlikuje "usvajanje" i "učenje", definiše pismenost kao sposobnost kontrole sekundarne upotrebe jezika (upotreba jezika u školi , na poslu , u prodavnicama, u kancelarijama , itd.), a ne u primarnoj od kuće i zajednice . Tako, Gee dodaje metakognitivnu dimenziju definiciji pismenosti. Langer (1987) smatra da je pismenost "aktivnost, način razmišljanja, a ne skup veština i namerna aktivnost" vezana za korišćenje čitanja i pisanja u različitim kontekstima. Po njenom mišljenju, pismenost je "kulturni fenomen" i ne može se odvojiti od društvenih konteksta i ciljeva kojima služi.

Giroux (1992), Purcell-Gates (1995), Gonzalez et al. (2005), pokušali su se fokusirati na kulturnu praksu pismenosti. Pismenost se koristi u kulturnim društvenim aktivnostima kao što su čitanje, pisanje, slušanje, govor i vizuelna reprezentacija.

Pismenost se odnosi na slušanje, govor, čitanje, pisanje i kritičko mišljenje. Ona takođe uključuje numeraciju . Uključuje kulturno znanje koje omogućava govorniku , piscu ili čitaocu da prepozna i koristi odgovarajući jezik u različitim društvenim okolnostima . Za tehnološki naprednu zemlju (...) cilj je energetska pismenost koja omogućava ljudima da koriste jezik kako bi povećali svoju sposobnost razmišljanja, stvaranja i izazivanja, kako bi mogli efikasno da učestvuju u društvu (Baynham 2002)).

Lewison Flint i van Sluys, iz pregleda literature, identifikuju sledeće principe pismenosti:

- Izazov društvena shvatanja i vrednosti
- Istražiti razne perspektive ili ispitati iz različitih uglova da bismo razumeli one koji su odsutni ili ih nema u tekstovima.
- Ispitivanje odnosa, posebno onih koji uključuju razlike u autoritetu.
- Promovisanje razmišljanja o upotrebi praksi opismenjavanja za rad na socijalnoj pravdi.

Street (1988) počinje konceptom višestruke pismenosti. Razlikuje se autonomni i ideološki model. Takođe se razlikuju literacy events (događaji pismenosti) i literacy practices (prakse pismenosti). Autonomni pogled se uglavnom odnosi na zapadne teorije pismenosti u sticanju kognitivnih ili tehničkih veština koje se mogu naučiti nezavisno od specifičnih konteksta. Autonomni pristup nameće zapadne percepcije i poglede pismenosti na druge kulture ili stavove jedne kulturne grupe na drugu.

U autonomnom modelu pismenosti, s jedne strane, naglašava sadržaj tehničkih pitanja (npr. u udžbenicima, programima, sertifikacionim ispitima, itd.), a s druge strane potcenjuje sociokulturni kontekst u koji se uvodi čitanje i pisanje (Street, 1984).

Ideološki model pismenosti nudi drugačiji kulturni pristup praktične pismenosti, jer se oni razlikuju od konteksta do konteksta. On tvrdi da uvođenje pismenosti ne utiče samo na društvo, u kojem je uvedeno , već i na samu pismenost (Street, 1984). Definiše praksu pismenosti sa kulturnog pogleda i moć društvenih struktura. Prema Street-u, mnoge tvrdnje u autonomnoj projekciji pismenosti mogu se razumeti samo mišlju i voljom da se održi i opravda dominacija vlasti. DrugiA istraživanja pokušala su da potvrde ljudsko učešće u kulturnim aktivnostima (Barton i Ivanić , 1991). Iz ovih istraživanja je postalo jasno da se pismenost više ne može posmatrati samo kao podela. Pismenost je skup praksi kroz život osobe, gde potrebe ljudi variraju u zavisnosti od vremena i mesta. Stoga se može govoriti o višestrukim oblicima pismenosti. Rezultati istraživanja su pokazali da praksa pismenosti kojom se pojedinci socijalizuju u različitim institucijama ili organizacijama može biti izuzetno promenjiva.

2.1.1 Nivo pismenosti

Obuka pismenosti ima sledeće nivoe (Grant, 1986. Wells, 1987. Freebody & Luke, 1990):

Performativna - Izvršna: Ovaj nivo pismenosti je mit. Ograničen je na veštine čitanja i pisanja. Prema Freebody i Luke (1990), ovaj nivo pismenosti je ograničen na grafičke likove i pisane simbole, ili fonološku vizualizaciju grafičkih likova i grafičkih simbola. Drugim rečima, se bavi tačnošću pravopisa i akcenta kao i sposobnošću da odgovori na jednostavne instrukcije na određenom jeziku. Ovaj nivo pismenosti odgovara poslovnoj poziciji na preliminarnom nivou.

Fancional - Funkcionalna: na ovom nivou pismenosti uvodi se komunikacija. Osobe moraju raditi na višem nivou od izvršnog. Prema Wells-u (1987), ona je ograničena na prirodne odgovore i jednostavna uputstva određenom društvu. Pojedinaac koji je dostigao funkcionalni nivo može odgovoriti na oglase o poslovnim pozicijama u novinama i razumeti različite simbole. Sa jasnim uputstvima, na ovom nivou pismenosti može obavljati administrativne zadatke i jednostavne kalkulacije.

Informative - Informativna: Indeks pismenosti je definisan kao sposobnost pojedinca da pristupi određenim informacijama iz određenih medija (Freebody & Luke, 1990). Konkretno, na ovom nivou osoba može povezati sadržaj teksta sa svojim već postojećim znanjem. Razume osnovnu ideju i informacije koje sadrži da bi odgovarao na pitanja vezana za tekst. U tom smislu, pojedinac se može biti unapređen na menadžerski nivo u skladu sa svojim profesionalnim iskustvom.

Epistemic - Naučni: Na ovom nivou pojedinac ne samo da može pristupiti informacijama iz medija, već se može izraživati usmeno i pismeno. Može da napiše naučni tekst, disertaciju ili diplomski rad. Takođe može da održi javni govor u određenoj naučnoj oblasti. Purwanto (2007) tvrdi da je ovaj nivo pismenosti sličan nivou kritičke pismenosti. Takođe se podrazumeva i sposobnost kritičkog čitanja tekstova sa stanovišta njihovih socio-kulturnih karakteristika u pogledu prikladnosti i adekvatnosti sadržaja, stava autora i pozicija čitaoca. Uključuje još i sposobnost evaluacije konstrukcije teksta.

2.1.2 Vrste pismenosti

Tokom godina dati su različiti termini za pismenost. Svaki od njih ima opšti sadržaj o pismenosti i specijalnost o određenoj društvenoj aktivnosti s kojom je povezan (Χατζησαββίδης, 2007).

Termin emergent literacy (nastajanja pismenosti) se odnosi na sve percepcije, stavove, znanja i veštine povezane s kodiranjem i dekodiranjem pisanog načina predstavljanja informacije i razumevanja sadržaja dece predškolskog uzrasta, pre nego što počne sistematsko učenje čitanja i pisanja (Παπούλια- Τζελέπη, 2001).

Jezička pismenost (linguistic literacy) je sposobnost razumevanja značenja reči, značenja teksta i znanja društvenog praksa koju predstavlja. Takođe, se odnosi i na sposobnost da se tekst uključi u društveni kontekst i sposobnost da se proizvedu tekstovi potrebni za ispunjenje svakodnevnih potreba (Χατζησαββίδης, 2002a, 2002b). Za Gee, lingvistička pismenost je kontrola jezika koji je osvojen na sličan način kao što je izgovorena reč osvojena od strane deteta.

Termin matematička pismenost (mathematical literacy) odnosi se na osobu koja poseduje neke matematičke veštine koje mu / joj omogućavaju da odgovori na praktične matematičke zahteve svakodnevnog života i takođe ima sposobnost da razume i ceni informacije predstavljene matematičarima, kao što su tabele, grafikoni, procenti.

Vizuelna pismenost (visual literacy) odnosi se na podrazumevanju i proizvodnju vizualnih poruka. Ona uključuje sposobnost prepoznavanja i razumevanja slika koje stvaraju slike (interpretacija slike), kao i sposobnost da se proizvode slike koje emituju poruke i ideje (Aanstoos, 2003).

Informacijska pismenost se definiše kao sposobnost pojedinaca da znaju kada postoji potreba za informacijama. Pojedinci treba da budu u stanju da identifikuju, preciziraju i procene efikasnu upotrebu informacija.

Tehnološka pismenost je sposobnost pojedinaca da odgovorno koriste prikladnu tehnologiju za komunikaciju i rešavanje problema. Takođe je mogućnost pristupa , upravljanja, integracije, evaluacije i stvaranje informacija za poboljšanje učenja u svim oblastima i sticanje potrebnih znanja i veština u 21. Veku (State Educational Technology Directors Association), (SETDA).

Digitalna pismenost je znanje i sposobnost pojedinca da efikasno koristi kompjutere (Μιχάλης, Τσαλίκη, Χατζηβασιλείου, 2009). To je proces koji se razvija iz progresivne sekvence sposobnosti koje se razvijaju uz ljudske potrebe (Baird, 1984). Digitalna pismenost je više od tehničke sposobnosti za upravljanje digitalnim uređajima. Uključuje sve kognitivne veštine koje se koriste za izvršenje posla u digitalnim okruženjima, kao što su pregledavanje Interneta, rad s bazama podataka i razgovor u chatrooms (Eshet-Alkali & Amichai-Hamburger, 2004).

Akadska pismenost se odnosi na komunikativne veštine koje studenti treba da razviju kako bi se nosili sa zahtevima univerziteta i da bi uspešno završili studije.

Socijalna pismenost smatra se čitanje, razumevanje ili pisanje teksta koji je rezultat društvenih i istorijskih praksi vezanih za pristup osobe određenim društvenim okruženjima u kojima može susresti određene vrste tekstova.

Višestruka pismenost je sposobnost pojedinaca da koriste veštine čitanja i pisanje kako bi proizveli, razumeli, interpretirali i ocenili tekstove na kritički način koji dobijaju putem različitih medija u mnogim oblicima kao što su štampani, digitalni i audiovizualni .

Kulturna pismenost je upoznavanje pojedinaca sa sposobnošću da razumeju idiome, reference i neformalni sadržaj jezika koji je dominantna kultura . U ovoj pismenost potrebna je interakcija s kulturom da bi se shvatio idiom . Poznavanje čitave književnosti nije dovoljno samo po sebi jer je život isprepleten sa umetnošću , kulturnim izrazom, istorijom i iskustvom. Za kulturnu pismenost potrebno je poznavanje širokog spektra opšteg znanja i uključuje korišćenje ovog znanja za stvaranje jezika zajednice i kolektivnog znanja (Christenbury, 1989).

Pismenost masovnih medija je sposobnost ljudi da pristupaju, analiziraju, procenjuju i komuniciraju. U stvari, pismenost u medijima može kritički da razmišlja o onome što vidi, šta čuje i šta čita u knjigama, novinama, časopisima, televiziji, radiju, filmovima, muzici, reklamama, TV igrama, Internetu i Novim Tehnologijama.

2.1.3 Od pismenosti do multipismenosti

Razvoj pismenosti se, u određenoj meri, prirodno javlja u porodičnom i društvenom okruženju u kojem ljudi uče maternji jezik i komuniciraju sa različitim licima u različitim situacijama kroz različite vrste govora i tipova tekstova. Međutim, neophodna je i neka vrsta sistematskog obrazovanja. Potreba za ovakvim obrazovanjem postaje hitnija sa pojavom raznovrsnih tekstova u okviru funkcije društva i tržišta rada. Ovo je takođe osnovna svrha škole, a to je da pomogne mladim ljudima da razviju vrstu pismenosti koje društvo zahteva za sadašnjost i budućnost . Dakle, škola mora da razvije socijalnu pismenost. Međutim, istovremeno, potrebno je razviti i školsku pismenost, odnosno one vrste pismenosti koje su neophodne da bi učenici uspešno izvodili kurseve uključene u

Program studija (Μητσοκοπούλου, 2001). Kroz istraživanje teoretske oblasti obrazovanja o pismenosti, evoluirali su naučni trendovi, diferencirajući se u svom pristupu.

Jedna od njih odnosi se na veštine koje ljudi treba da razviju kako bi zadovoljili zahteve trenutnog tržišta rada i poznati su kao "funkcionalna pismenost". Prema funkcionalnoj pismenosti, svrha obrazovanja je postizanje društvenih ciljeva i omogućavanje pristupa određenim vrstama pismenosti (Μητσοκοπούλου, 2001). Vrsta koja će biti od posebne važnosti za nas, "kritička pismenost", nije ograničena samo na razvoj funkcionalne pismenosti i funkcionalne upotrebe dominantnih oblika pismenosti, kao što su Nove Tehnologije, već ide dalje i pokušava da doda kritičku dimenziju razvoju kritičkog mišljenja prema njima. Naglasak je stavljen na postizanje društvenih ciljeva, koji se kritički analiziraju kao deo obrazovnog procesa i ne uzimaju se olako.

Tokom poslednjih nekoliko decenija prepoznat je svestrani karakter pisanja. Fokus pisanog jezika i pismenosti prešao je na funkcije pisanja u društvenim kontekstima. Termin funkcionalna pismenost uveden je kako bi obuhvatio zahteve pismenosti u složenom svetu. Vrsta ove definicije se uglavnom koristi u kontekstu zapošljavanja i ekonomskog razvoja. U 1960-im, UNESCO je definisao termin "funkcionalna pismenost" kao proces i sadržaj učenja tako da su ljudi u stanju da čitaju i pišu kako bi se pravilno pripremili na poslu i u svom profesionalnom treningu i kao sredstvo za povećanje njihove produktivnosti.

Termini funkcionalne i kritičke pismenosti koriste se za opis najskorijeg pristupa pismenosti (Holme, 2004. Purwanto, 2007). Prvi se odnosi na profesionalne veštine s kojima osoba može raditi u društvu. Takođe se odnosi na sposobnost pojedinaca da čitaju i pišu na tom nivou koji im omogućava da funkcioniše kod kuće, u društvu, u školi i na poslu. Drugi se odnosi na "emancipaciju osobe, kao što su rodna pitanja, etničke manjine, jezička prava, koji se ističu u globalnom širenju jedinstvene moderne kulture" (Purwanto, 2007, 45).

Razlika između funkcionalne i kritičke pismenosti postoji u pogledu jezika kao društvenog procesa i kao društvene prakse (Baynham, 2002, 37-38). Kritička pismenost naglašava podizanje i razumevanje uloge jezika u konstrukciji, reprodukciji i nametanju ideološki oblikovane društvene stvarnosti (Χατζησαββίδης, 2011). Prema tome, svakom kulturnom proizvodu pristupa se kao višestrukome rezultatu ideoloških, društvenih i tehnoloških procesa, koji u kontekstu kritičke pismenosti pedagogije su - i moraju biti - istraživane i interpretirane.

Jedan korak dalje van koncepta pismenosti predstavlja koncept multipismenosti (multiliteracy)¹. Ovaj izraz pokušava da opiše dva argumenta koji se odnose na novu kulturnu i socijalnu realnost. Prvi se odnosi na značaj raznolikosti u jezičkom i kulturnom smislu, a drugi na uticaj novih tehnologija. Upućuje se na stvaranje značenja putem multimedijalnih tekstova koji kombinuju jezik, sliku i zvuk i stvoreni su u socijalnom okruženju različitih jezika i kultura (multikulturalno okruženje) (Χατζησαββίδης, 2011).

Danas, zamena termina pismenost multipismenošću (New London Group, 1996) odražava širok spektar oblika predstavljanja koje je dovelo do tehnološkog razvoja u oblasti informacija i svedoči o širokom prihvatanju modela društveno-kulturne pismenosti. Nove studije pismenosti se fokusiraju na pristup promene modernih društvenih radnih uslova koji stvaraju nove zahteve na koncept značenja (Cope & Kalantzis, 2000) i fokusiraju se na važnost pismenosti kao društvena praksa (Street, 1988).

¹ Termin multipismenost (multiliteracy) je skorašnji u bibliografiji. Prvi put ga je u septembru 1994. koristila grupa naučnika koji su se sreli u Australiji da razgovaraju o budućnosti pismenosti. Ova grupa je nazvana New London Group i 1996. godine objavljuje svoj prvi tekst. Videti S. Chatzisavidis, Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, σ.3

Što se tiče socijalnog sektora, globalizacija, migracija i multikulturalnost karakterišu moderno doba (Cope i Kalantzis, 2000). Što se tiče ekonomskog i profesionalnog sektora novog svetskog poredka ne karakteriše masovna proizvodnja proizvoda već njihova diferencijacija. To ne zahteva radnike koji jednostavno izvršavaju komande, već radnike sa komunikacijskim veštinama, prilagodljive i sposobne za složene oblike rada (Fairclough 1992, Cope & Kalantzis 2000,). Zbog toga pored osnovnih veština potrebnih im i neke nove veštine kao što su sposobnost prikupljanja i obrade informacija, inicijative i kritičkog razmišljanja (Lankshear, 1998), kreativna eksploatacija svih simboličkih resursa i tehnologija praktične pismenosti (Κουτσογιάννης, 2006).

Teorija multipismenosti se odnosi na postojanje mnogih kanala komunikacije i na povećanje jezičke i kulturne raznolikosti u savremenim društvima, naglašavajući postojanje ne jedne, nego mnogih pismenosti, svojstvene složenosti društvenih praksi (Cope i Kalantzis 2000). Odnosi se na sposobnost konstruisanja značenja u različitim kulturnim, društvenim ili posebnim kontekstima, kao i na sposobnost korišćenja ne samo alfabetskih već i multimodalnih prikaza (Cope & Kalantzis, 2000). Stavljen je naglasak na kritički stav za sve transformacije koje karakterišu moderno društvo, čak i same nove tehnologije, jer pismenost nikada nije neutralna već je odlika stvaranja društvenih i istorijskih faktora (Luke, 1993). Konačno, se uglavnom fokusira na IT (u glavnom Internet), koji ima značajan uticaj na to kako komunicirati i distribuirati informacije.

Pedagogija multipismenosti pokušava da dopuni, a ne da prevaziđe ili kritikuje postojeće podučenje praktične pismenosti. Jezik se prihvata kao socio-kulturna praksa, dok tekstovi nisu neutralni. Subijekti treba da uče jezik ne kao statički proizvod strukturiran po specifičnim gramatičkim pravilima, već kao dinamički semiotički sistem koji se može razvijati i prilagođavati različitim komunikativnim okolnostima (Χατζησαββίδης, 2002). Multimodalnost je eksploatisana i istaknuta, jer je značenje stvoreno u odnosu na audiovizualne medije, na prostor i tako dalje, i istražuje se doprinos svakog načina proizvodnji značenja.

Važan element je razvoj pedagoškog meta-jezika² o značenju kao Planu. Tradicionalni termini "pisanje" ili "izrada govora" razikuju se od složenog procesa koji uključuje pretraživanje izvora, kombinaciju i kreativnu sintezu. Koncept Plana je ograničen kroz tri faze: a) projektovani, to je raspon raspoloživih sredstava za konstruisanje značenja, b) dizajn, to je, kreativna transformacija raspoloživih izvora kako bi se odgovorilo na komunikacijski događaj, i c) redizajnirani, to je konačni ishod celog procesa, čije je glavna karakteristika rekonstrukcija prvobitnog značenja na intertekstual način (Cope & Kalantzis, 2000)

Navedeni proces se sprovodi kroz niz pedagoških procesa, uključujući:

montirana praksa: koja uključuje korišćenje dostupnih vrsta govora, uključujući i one koje pripadaju različitim perspektivama života osoba,

otvorena nastava: koja uključuje sistematsko, analitičko i svesno razumevanje. U slučaju multipismenosti, to zahteva stvaranje jasnog jezika za opisivanje značenja kao dizajna i kulturne okruženje koje proizvode različite sheme značenja

kritičko kadriranje: proces u kojem se interpretira socijalni i kulturni kontekst specifičnih šema značenja. Ovo uključuje udaljenost učenika od predmeta studiranja i kritikuje njegovo kulturno okruženje,

² Termin "meta-jezik" odnosi se na prirodan ili formalni jezik, koji se koristi za govor o jeziku. Više o terminu vidi tekst Athanasios Aidinis, "Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση εγγραμματοσύνης (Razvoj meta-jezičkih veština i osvajanje pisanja)", Filolog, iz. Vol. 111, str. 93-110.

transformisana praksa: prelazak u praksu konstruisanja značenja, koja aktivira transformisano značenje u drugim okruženima ili kulturnim lokacijama (Kalantzis & Cope 2001).

2.2 Kritička Pismenost

2.2.1 Paolo Freire i počeci Kritičke pismenosti

Kritička pismenost obično se ogleda u liku brazilskog advokata Paolo Freire, koji se okrenuo u edukatora. Razvio je revolucionarnu pedagogiju u čitanju i pisanju sa nepismenim poljoprivrednicima u Sao Paulu. Njegov pristup je počeo sa Sokratovim diskusijama o razvijanju moći učenika da koriste jezik kao sredstvo mišljenja . Freire je vodio svoje učenike iz usmenog u pisani jezik samo onda kada su mogli navesti svoje probleme. Kritička pismenost je identifikovana u Freireovom radu, koji je podučavao odrasle osobe kako da "čitaju svet", i da bi pročitali svet morali su učestvovati u krug razmišljanja i akcije.

Koristio je slike kako bi ih podsetio na problem u njihovim životima i kroz dijalog je naveo da ispitaju uzroke , uticaja i mogućnosti za akciju. Posle toga uvodio je pisani diskurs, da bi se konsolidovalo znanje učenika. Pisali su reči o tome šta im je prouzrokovalo jake emocije, i dok su čitali te reči, mogli su da se vrte idejama kako bi diskutovali i stvorili nove ideje i nove znanje o njima. Freire je na ovaj dijalektički način , sa ovom pedagogijom , doveo do povećanja svesti njegovih učenika . Učio ih je da "čitaju svet", a da bi ga pročitali morali su da učestvuju u krugu razmišljanja i akcije. Tradicionalna nastava ne bi im pomogla da pronađu osnovne uzroke i potencijale, već bi ih navela da usvoje statične ideje drugih ljudi. Efekte tradicionalnog tipa nastave Freire je nazvao masifikacija. Takvi studenti imaju iluziju da su obrazovani i da su sposobni da razumeju i kontrolišu uslove sredine. Samo oni studenti čije su kritičke sposobnosti kultivisane kroz dijalog o pitanjima relevantnim za njihov život mogu razviti kritičku svest. Mnogi veruju da je Freireov osnovni cilj u obrazovanju bio osnažiti studente da budu u stanju da izazovu i analiziraju. Od šezdesetih do osamdesetih, Freireov rad bio je osnova za obrazovne sisteme Gvineje u Africi, El Salvadoru, Haitiju i Latinskoj Americi i druge. Sredinom 1980-ih Freireova pedagogija je napuštena i zamenjena konzervativnijom. Zemlja u kojoj su Freireove ideje pronašle plodno tlo u poslednjih nekoliko godina je Australija. Australijanci su doveli svet u pokret koji se sada naziva kritička pismenost.

Pojava Kritičke Pismenosti je inspirisala drugačiji program nastavnih planova pod nazivom "Sposobnost zasnovana u programu nastavnih planova" i takođe se naziva "Pismenost zasnovana u programu nastavnih planova". Može se aplicirati na svaki školski čas i ima za cilj da pruži učenicima kritičke veštine za život. Učenik, u postizanju kritičkih životnih veština (interpersonalne, poslovne, profesionalne i veštine rešavanja problema), očigledno je u mogućnosti da bolje upravlja društvenim i profesionalnim okruženjem.

2.2.2 Pojmova definicija Kritičke pismenosti

David Wray (2006) navodi da "kritička pismenost izgleda kao kameleon koji transformiše i uzima u obzir društvene i jezičke prakse kao podatke. Ona se menja od konteksta do konteksta i poznata je u raznim delovima sveta u terminima Kritičke lingvističke svesnosti, Kritičke socijalne pismenosti i kritičke svetnosti pismenosti" (Wray, 2006).

Kritička pismenost se zasniva na ideji da obrazovanje jezika može poboljšati živote osoba. Nastavnici koji ocenjuju u skladu sa Kritičkom pismošću imaju udeo u društvenim promenama i ohrabruju učenike da postavljaju pitanja i osporavaju odnose između jezika i društvenih praksi, što je prednost koju imaju neke društvene grupe nad drugima.

Pristupi Kritičkoj pismenosti smatraju da značenja reči i tekstova ne mogu biti odvojeni od kulturnih i društvenih praksi u kojima su konstruisani. Jezik koji koristimo za čitanje, pisanje, govor i slušanje nikada nije neutralan i bezvredan.

Kritička pismenost je povezana sa analizom i evaluacijom. Ira Shor (1992) je definiše kao analitičke navike razmišljanja, čitanja, pisanja, govora, raspravljanja o razumevanju društvenih konteksta i posledica. Takođe, otkriva duboko značenje svakog slučaja teksta, tehnike, procesa, objekta, situacije, slike i primene značenja u svom kontekstu.

Koncepti društvene svesnosti i aktivnog građanstva potiču iz pisanog govora Kritičke pismenosti. Chris Searle (1998) spominje razvoj "imaginativne empatije" izvedene iz Kritičke pismenosti. Ona koristi niz tekstova kako bi ohrabrila učenike da zamisle sebe na mestu drugih ljudi, a zatim pišu poeziju i prozu iz različitih pozicija.

Tokom poslednje decenije pojam Kritičke pismenosti ima više značenja . Možda najčešći koncept pretpostavlja korišćenje višeg reda mentalnih procesa koji uključuju uzroke, zaključivanje i rešavanje problema. Druga upotreba termina kritička pismenost dolazi od Freire (1970). On i njegovi sledbenici verovali su da pismenost osnažuje ljude kada se ohrabruju da aktivno osporavaju društveni svet i rade na socijalnoj pravdi i jednakosti. Prema Kempe (1993) kritička pismenost se odnosi na jasnu svest da jezik teksta i odgovori čitalaca na tekstove imaju ideološku pozadinu. Školski tekstovi su jedno od sredstava za uspostavljanje ovog prava. Drugim rečima, jezik autora indirektno ili direktno proizvodi određene koncepte koji podržavaju društvene odnose i institucije. Slično tome, odgovori čitalaca na tekstove povezane su sa prošlim iskustvom jer ljudi pripadaju određenom polu, rasi, etničkoj pripadnosti, starosti i društvenoj klasi. Praksa Kritičke pismenosti uključuje analizu tekstova kako bi se otkrile ideologije koje postoje u njima , odnosu između tekstova i šireg društva u koje su ugrađeni (Fairclough, 1992). Kritička pismenost treba da omogući čitaocima da postavljaju pitanja o tekstovima i da im omoguće da razumeju različite aspekte sveta (Jongsma, 1991).

To je takođe mentalno-psihički ili emocionalni i duhovni stav koji čitaoci, slušaoci, gledaoci vežbaju u interakciji sa tekstovima. Gee (2004) je definiše kao pronicljivu i perceptivnu pismenost. Luke (2004) tvrdi da kritička pismenost uključuje drugo čitanje spekulacija postavljajem pitanja, gledanjem napred i natrag, te izvan tekstova pokušavajući shvatiti kako tekstovi uspostavljaju i koriste moć u odnosu na interese drugih . Pored toga, John Dewey (Shor, 1999), Brian Cambourne i drugi teoretičari pismenosti dovode u pitanje koncept da postoji jedino ili tačno tumačenje bilo kog teksta. Kritička pismenost je van razumevanja pismenosti kao skupa veština ili praksi. Kritička pismenost pokušava da naglasi kako jezički elementi i jezička upotreba ukazuju na odnose moći i ideologije koje ljudi ne shvataju (Fairclough, 1992).

2.2.3 Principi Kritičke pismenosti

Principi Kritičke pismenosti (McLaughin2001) uključuju niz osnovnih pojmova razumevanja i izvesnosti o odnosu moći između čitatelja i autora. Principi su:

Kritička pismenost se fokusira na pitanja moći i promovise refleksiju , transformaciju i akciju.

Kad god se čitaoci obavezuju na razumevanje teksta, oni podržavaju pravo pisca da izabere temu i da odredi kako se ideje obrađuju. Prema O' Brein (2001, 53), izazov je da čitaoci usvoje prakse koje će ne samo otvoriti nove mogućnosti, već i preduzeti akciju. Dobre namere ili svest o nejednakoj situaciji neće je promeniti, neće je transformisati. Moramo da delujemo u okvirima našeg znanja. Ovaj krug refleksije i delovanja u svetu kako bi transformirao pismenosti je ono što Freire naziva "praksa" (1970, 36). Po svojoj prirodi, ovaj proces nije pasivan, već je aktivan (Green, 2001) i opstuiše idealno ili opšteprihvaćeno stanovište (Lewison, Flint & Van Sluys, 2002) kako bi smanjio nejednakost i nepravdu.

Kritička pismenost se fokusira na tom problemu i njegovoj složenosti.

Obrazovne situacije koje su prilično složene često se suočavaju sa ontološkom pojednostavljenom perspektivom. Kritička pismenost umesto prihvatanja prirodoslovnog pogleda, omogućava ljudima da se pozabave potražnjom razumevanja problema i njegovom složenošću. Drugim rečima, podstiče ih da postavljaju pitanja i traže alternativna objašnjenja kao način prepoznavanja i razumevanja složenosti situacije. Razmišljanje ili razmatranje složenosti ove situacije moglo bi otkriti da nedostatak motivacije može biti posledica niza faktora kao što su loš kvalitet tekstova, učenička iskustva u čitanju, klima u učionici, svrha ili ograničene mogućnosti za samostalno učenje, čitanje, raspravu o knjigama u društvenim okruženjima.

Strategije Kritičke pismenosti su dinamične i prilagođene situacijama u kojima se koriste.

Ne postoji lista metoda Kritičke pismenosti koji rade na isti način u svim kontekstima i u svim vremenskim periodima. Čitaoci moraju shvatiti da imaju moć da zamisle alternativne načine pristupa predmetu autora i da iskoriste tu sposobnost kada čitaju iz kritičkog stava.

Kritička pismenost prekida uobičajeno, razmatrajući pod različitim uglovima.

Razmatrajući optiku iz kojeg je tekst napisan uzrokuje da učenici prošire svoje razmišljanje i otkriju različite izvesnosti, stavove i percepcije (McLaughlin, 2001). Takođe pomaže učenicima da pređu sa prihvatanja teksta na prvi oblik preispitivanja namere pisca i informacija predstavljenih u tekstu.

2.2.4 Modeli Kritičke pismenosti

Termin kritička pismenost ima posebnu etimologiju. Ona dolazi od grčkog prideva κριτικός (kritičar) i povezana je sa sposobnošću osoba da podrže i kritikuju (Luke, 2012).

Freireov pristup (1970) bio je zasnovan na marksističkoj i fenomenološkoj filozofiji. On je tvrdio da se škola zasniva na bankarskom modelu obrazovanja "banking model", u kojem se život pripravnika i kulture smatraju neefikasanim. Takođe je tvrdio da je dijalektički pristup pismenosti zasnovan na principima međusobne razmene. Binarni odnosi su postojali kao: tlačitelj – potlačeni, učitelj - učenik.

Krajem 20. veka, psiholozi za čitanje počeli su da proširuju obrasce čitanja izvan biheviorizma kako bi naglasili koncept konstrukcije (Van Dijk i Kintsch, 1983). Prema tome, američka istraživanja o čitanju fokusirala su se na razumevanje i veće veštine, uključujući sisteme predviđanja i zaključke. Ove verzije kritičkog čitanja definisale su pismenost kao unutrašnji kognitivni proces, koji zavisi od kognitivne pozadine i kognitivnih obrazaca čitalaca (Anderson & Pearson, 1984). Pismenost je povezana sa razvojnim usvajanjem složenih oblika silogizma i kognitivnih procesa (npr. klasifikacija, kategorizacija) i razvoj naracije sa objašnjenjem tekstova (Olson, 1996). U školama se kritičko čitanje uči kako bi se određivala predrasuda ili pristrasnosti autora, pristupi koji

naglašavaju razumevanje više mogućih značenja izvedenih iz interakcije kognitivne pozadine i poruke teksta. Međutim, postoji mišljenje da su kulturni i politički stavovi uključeni u tekstove i nastavne planove i programe. Najnoviji modeli kritičkog čitanja zasnivaju se na posleratnoj teoriji književnosti.

U SAD-u, englesko obrazovanje, prelazak sa Nove kritike na Teoriju Odgovora Čitalaca (Rosenblatt, 1978), naglašava lični odgovor zasnovan na bibliografiji, stvarajući različita značenja, prema čitaocima i davajući emocionalne odgovore. Hipoteza je bila da u književnim tekstovima bibliografija postaje medij za moralnu i duhovnu konstrukciju sebe (Willinsky, 1990).

Modeli pismenosti kao kognitivnog procesa, (np. analiza teksta), tipični su za školske planove i programe. Oni se nalaze van okvira obrazovanja bankarskog modela Freire-a (1970).

Smatra se da kognitivni modeli uključuju osnovno znanje čitalaca, prepoznajući kulturu učenika koju donose u školu. Pored toga, Freireov model i model odgovora čitalaca naglašavaju mogućnost pismenosti za kritičku samoanalizu i odnosa s drugima. Ova ostaju ključne tačke u razvoju kulturnih pristupa pismenosti (McNaughton, 2002) u kontekstu unifikacije modela usmerenih na učenika i socijalnu, političku analizu (Edelsky, 1991).

Kritički pristupi pismenosti regulisani su osnovnim principima kao što su preoblikovanja političke svesti, materijalni uslovi i društveni odnosi. Međutim, oni se razlikuju u shvatanju organizacije, u snagu čitalaca i pisaca, u tekstovima i u jeziku.

2.2.5 Pedagogija Kritičke pismenosti

Foucault (1972) tvrdi da je "reč moć koja se mora iskoristiti jer prepoznaje sposobnost da proizvodi specifične vrste ljudskih subjekata". U vreme kada se stvaranje značenja demokratizuje pomoću Web 2 alata, stranica društvenog umrežavanja i prenosivog povezivanja, nova sredstva su korišćena za širenje govora, mobilizacije, otpora, kontrasta, i ispitivnja moći. To je okvir u kojem treba ispitati ulogu Kritičke pismenosti u obrazovanju.

Prema Janks-u (2012), važna je sposobnost razumevanja društvenih efekata tekstova. Teorija poznavanje komunikacije je povezana sa društvenom klasom i dovode u pitanju i promenama. Kress (2010) navodi da "što se tiče planiranja neophodno je razumevanje koje je razvijeno kroz kritičko razmišljanje". Prema Kress-u, poruka koja je dizajnirana i proizvedena, otvorena je za preoblikovanje i preobraćanje od onih koji je reformišu, komentarišu i učestvuju u njoj.

Svrh pedagogije pismenosti je povezivanje učenja sa društvom kako bi učenici postali autonomni i kritički građani. Glavni cilj je da učenici učestvuju u procesu učenja i, samim tim, da se formiraju u aktivne građane, odnosno građane koji deluju u jednakoj meri, demokratski zahtevaju svoja prava i bore se protiv bilo kojeg oblika socijalne isključenosti. (Χατζησαββίδης, 2007).

Složeniji i multimodalni tekstovi mogu biti čitaocima važno sredstvo za razumevanje političkih značenja i tekstova moći (Vasquez, 2004)

Fokus Kritičke pismenosti je u početku bio Kritičko čitanje tekstova u odnosu na način na koji čitaoci funkcionišu (Janks, 1993), zatim u nastavi pisanja iz Kritičke perspektive (Kamler, 2001) i konačno multimodalni dizajn i analiza. Danas kritička pismenost uključuje i čitanje i proizvodnju tekstova u širem smislu (Janks, 2011).

U dva članka u Nev Field-u (New Field's) "From visual literacy to critical visual literacy" i "Critical visual analysis so multicultural kitches", Haiik (Hayik) istražuje razvoj percepcije kako bi to moglo omogućiti pretvaranje vizualne pismenosti u Kritičku vizuelnu pismenost kako bi čitalac mogao da istraži društvene posledice ovih koncepata. Hayik radi sa vizuelnom produkcijom i kritičkom analizom vizuelnih planova učenika na osnovu

kritičkog čitanja dečjih priča. Sa svojim studentima pristupa vizuelnim planovima iz Kritičke tačke (point view) pismenosti.

Istraživanje je opisalo iskustvo profesora u podučavanju kritičke pismenosti engleskog jezika studentima na Tajvanu. Kvalitativna analiza prikupljenih podataka iz posmatranja, diskusije i intervjua pokazuje da je nastavnik postigao ravnotežu između veština učenja jezika i kritičkog govora. Postavljanje važnih pitanja i kritički dijalog sa studentima navedio ih da pročitaju tekst razumevanje dubljeg značenja i senzibilizirao ih za specijalne funkcije ideologija. Našao je neke teškoće, kao što su pronalaženje odgovarajućeg modela prenošenja pismenosti na jezik učenika, izvesnost o učenju i medije nastavka (Mei-Yunko, 2013).

Kritička pismenost uzima u obzir gledišta čitlaca kao aktivna i poziva ih da idu dalje od pasivnog prihvatanja poruke teksta postavljajući pitanja u ispitivanju odnosa moći između čitlaca i pisaca. Fokusira se na pitanja moći i promoviše refleksiju, transformaciju i delovanje (Freire, 1970).

Luke & Freebody-ov model Kritičke pismenosti "podsticanje različitih nivoa Kritičke pismenosti" može se koristiti u bilo kojoj vrst teksta kao što su eseji, novinske kolumne, vladini dokumenti, politički govori i reklame. U stvari, prema ovom modelu, nastavnici stavljaju, koriste i kontrole elemente popularne kulture u nastavnom planu i programu i nisu ograničeni na udžbenike sa pojednostavljenim-redovnim radom.

Kritička pismenost u medijima komunikacije proširuje koncept pismenosti i uključuje različite oblike masovne komunikacije i popularne kulture jer produbljuje potencijal obrazovanja za kritička analizira odnosa između medija i publike, informacije i moći. To uključuje kultiviranje veština za analizu medijske komunikacije, sposobnost kritikovanja stereotipa, dominantnih vrednosti i ideologija i sposobnost tumačenja višestrukih poruka stvorenih tekstovima medijske komunikacije. Pomaže ljudima da razlikuju i procene multimedijalne sadržaje i kritički analiziraju oblike medija i kada istražuju upotrebu i uticaje medija, da inteligentno koriste i naprave njihove alternativne oblike.

Tentolouris & Hatzisavvidis (Τεντολούρης&Χατζησαββίδης, 2014), u kontekstu svog naučnog rada pod naslovom "Diskurs* kritičke pismenosti i njihova 'infiltracija' u školskoj praksi", navode u širem obimu kritičku pismenost kao koncept, ali i kao praksu, ističući da je to "društvena formacija koja nije ni samoodređena, ni određena jedinstvena reč". Kako objašnjavaju, smatra se da su diskusije u vezi sa kritičkom pismošću formirale četiri diskusija (okvira) kao skupove ideja, stavova i praksi koji ga određuju. Svaki kontekst pristupa kritičkoj pismenosti je iz drugačije perspektive, stoga se razlikuje u predloženim praksama poučavanja jezika. Autori navode i analiziraju dole navedene diskusije, iz kojih se proizilazi i pedagogija kritičke pismenosti

Pedagoški diskursa kritičke pismenosti prvi je razvio Freire u Brazilu, a kasnije, uglavnom u SAD-u, za njim i naučnici kritičke pedagogije (Macedo, Girouk, McLaren, Shor). Predstavlja pismenost kao: 1) sredstvo kodifikacije društvene stvarnosti, 2) sredstvo doprinosa projekciji ideoloških pozicija koje reprodukuju dominantne društvene uslove kako bi ih osporile, 3) sredstvo jednakog učešća i oblikovanja društva, i 4) sredstvo za odupiranje idejama kojima se nastoji manipulirati društvenim grupama.

Uopšteno, pedagoška reč o kritičkoj pismenosti formira skup ideja, stavova i praksi koje polazeći od principa po kom obrazovanje može ponuditi individualnom buđenju i

*Diskursom u smislu u kom se koristi u ovom tekstu možemo smatrati sistem izjava koji predstavlja skup ideja, ponašanja, načina delovanja, ubeđenja i praksi koje čine apstraktnu strukturu društveno konstruisanih diskretnih oblika znanja

društvenom osnaživanju, doprinosi transformaciji društvene stvarnosti. (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014).

Glavni "problemi" ove reči, prema autorima, se nalaze u postojanju snažnog teoretisanja i istovremeno snažnog determinističkog gledišta, što pismenost čini preduslovom za formiranje kritičkog mišljenja.

Lingvistički diskurs zasnovana je prvenstveno na Halliday-ovoj sistemskoj funkcionalnoj gramatici i razvijen je sa Fairclough -ovom kritičkom jezičkom svešču, nastavom koja se bazira na vrstama govora i teorijskim okvirom multipismenosti. Razvila se u kontekstu takozvane kritičke lingvistike i kritičke primenjene lingvistike, koje povezuju jezik sa društvenom teorijom. Doživljava jezik kao sredstvo za konstruisanje stvarnosti i oblikovanje individualnih identiteta. Prihvata da različiti oblici i načini komunikacije formiraju različite društvene dimenzije i identitete, koji su blisko povezani sa jezikom. Lingvistička reč o kritičkoj pismenosti ima za cilj da istakne stvarnost koja stoji iza jezika. Prihvata da upotreba i uticaj različitih oblika ili načina komunikacije zasnovanih isključivo na klasičnoj (tipografskoj) pismenosti imaju tendenciju opadanja, posebno u kontekstu višejezičnosti i multimodalne analize (Kress & van Leuven, 1996). S druge strane, pojavljuju se novi oblici komunikacije zasnovani na kombinaciji više semiotičkih sistema.

Posebni problemi sa stanovišta druga reči koji mu se mogu pripisati su selektivna upotreba ideja socijalne teorije, determinističko viđenje definisanja društvenih mikrostruktura iz društvenih makrostruktura i nedostatak razvoja preispitivanja o načinu na koji se formulišu sadržaji tekstova (Τεντολούρης&Χατζησαββίδης, 2014).

Društveno-politički diskurs o kritičkoj pismenosti ukorenjen je u idejama koje su izrazili Freire i Foucault o društvenom kontekstu nastave jezika. Prema autorima, društveno-politička reč počela je da se formira krajem devedesetih godina uglavnom u Australiji, od strane istraživača i prosvetnih radnika, uključujući Luke, Freebodi i druge. Predstavlja društvenu praksu, koja se aktivira na društvenim mrežama (škole i zajednice) i u društvenim odnosima (između učenika, nastavnika, roditelja). Ostvaruje se tako što se čitanju pristupa kao sposobnošću da se razbije pisani kod i razume značenje tekstova, ali i kao sposobnost da se percipira konstrukcija ideologije. Uopšteno, društveno-politička reč se formira kao skup pogleda, teorija, stavova i didaktičkih praksi i ima za cilj "isticanje stvarnosti skrivene u medijski posredovanom reči i prihvata da su to transmiteri koja izražavaju pismenost".

Na ovaj način je društveno-politička reč dobila karakter reči koja naglašava sadržaj teksta i društvene predstave koje predočava, a ne isticanje načina na koji su tekstovi konstruisani i povezani sa okruženjem.

Konačno, etnografski diskurs kritičke pismenosti, koja se razvila poslednjih godina, ima koren u etnografiji komunikacije koju je uglavnom razvio Himes kao sintezu antropoloških i jezičkih ideja za razumevanje komunikacije u društvenom i kulturnom kontekstu. Prema Tentolouris & Hadjisavvidis (2014), to je polazilo od interesa koji se prvobitno razvio u SAD -u, a kasnije u Evropi za jezike i kulture domorodaca Severne Amerike i Afrike. On koristi pismenost kao niz upotreba pisane reči, smeštene u društveni kontekst. Osim toga, koristi kritičku sposobnost kao razumevanje kako različite društvene prakse uokviruju stvarnost.

2.2.6 Teorijski pristupi tekstualnim praksama

Što se tiče upotrebe jezika Voloshinov-ov i Baktin-ov stav je da ovaj nije produkcija individualnog "glasa" ili mišljenja, već u stvarnosti ona predstavlja slučajeve "heteroglosari" koje igraju glavnu ulogu različite ideologije i društveni odnosi. Praktično to

znači da postoji mogućnost prepoznavanja raznovrsnih i višestrukih glasova u tekstovima kako bi se omogućio pristup kulturnim i istorijskim pozicijama i diskusijama u kojima im ovi tekstovi mogu poslužiti.

Foucaultovo mišljenje je da reč oblikuje-konstruiše identitete, realnost ljudi i društvene odnose, tj. ono što se proizvode govorom dok smo mi proizvođači govora. Praktično, to znači da učenici mogu da identifikuju dominantna kulturna i ideološka pitanja u tekstovima i kroz diskusije da shvataju da su to uzroci kojima čitaoci oblikuju percepciju sveta, njegove reprezentacije i društvenih odnosa.

Prema Derriba-i, tekstovi ne mogu biti predmet konačnih tumačenja. Praktično, ovo znači da u nastavku mora postojati više mogućih čitanja tekstova , ideja, tema koji su odsutni ili marginalizovani.

Bourdieu smatra da je jezik oblik kulturnog kapitala koji se menja u društvenim sferama institucija i zajednica. To znači da se nastava mora fokusirati na identifikaciju društvenih odnosa i izvora moći u institucijama, kao što su masovni mediji za komunikaciju, radna mesta, preduzeća, vlade i obrazovne institucije u kojima se koriste specifični tekstovi.

Freireov stav o obrazovanju pismenosti je da ono može da stvori alate i uslove da ljudi ponovo sastavljaju ekonomiju, kulturu i dominantne kulture. To znači da mora iskoristiti kritiku, rešavanje problema i produkciju tradicionalnih i savremenih tekstova.

Cilj ovih pristupa je stvaranje "intenzivnih diskusija" u učionici o ideologijama koje predstavljaju i kako ih učenici mogu koristiti u različitim društvenim domenima. Cilj Kritičke pismenosti je školsko okruženje u kojoj učenici i nastavnici rade zajedno kako bi:

- i. videli kako radi svet tekstova na izgradnji sveta, kultura i identiteta;
- ii. koristili tekstove kao društvene alate na način koji omogućava rekonstrukciju

svetu.

Kritička pismenost je fokusirana na podučavanje i učenje, na način razumevanja tekstova i na ono šta pokušavaju da urade tekstovi u svetu i kod ljudi. Podstiče učenike na aktivno učenje. Kritička pismenost uključuje teoretski praktičan stav prema tekstovima i društvenom svetu i predanost upotrebi tekstualne praktike za društvenu analizu i transformaciju.

2.2.7 Tekstualne praktike Kritičke Pismenosti

Prema Kempe, (1993) kritička pismenost se odnosi na svest da su jezik teksta i odgovori čitalaca na tekstove ideološki nabijeni. Školski tekstovi su jedno od sredstava za uspostavljanje ovog prava. Drugim rečima, jezik autora indirektno ili direktno proizvodi određene koncepte koji podržavaju društvene odnose i institucije. Slično tome, odgovori čitalaca na tekstove povezani su sa prethodnim iskustvom jer ljudi pripadaju određenom polu, rasi, etničkoj pripadnosti, starosti i društvenoj klasi. Praksa kritičke pismenosti uključuje analizu tekstova kako bi se otkrile ideologije koje postoje u njima, odnos između tekstova i šireg društva u koje su ugrađeni (Fairclough, 1992). Kritička pismenost treba da omogući čitaocima da postavljaju pitanja o tekstovima i da im omoguće da razumeju različite aspekte sveta (Jongsma, 1991).

Čim tinejdžeri učenici shvate da tekstovi manipulišu i kreatori teksta osporavaju dominantne koncepte, onda oni mogu postati kritički čitaoci i shvatiti postojanje raznih načina čitanja tekstova u svetu. U programima pismenosti treba uzeti u obzir tinejdžere, jer im to omogućava da uče nove stvari, da imaju nova iskustva i da čitaju svet na novi način. Ovi programi se razlikuju od pristupa usmerenog na učenika , jer ohrabruju tinejdžere da prošire svoje razmišljanje izvan neposrednog okruženja i iskustava, uzimajući u obzir i koristeći svoja prethodna iskustva.

Kritička pismenost nije isto što kritičko mišljenje . Kritičko mišljenje fokusira na zahteve, tumačenja i primene Kritičke pismenosti . Kritička pismenost polazi od shvatanja da se svaka upotreba jezika pojavljuje u okviru koji uključuje odnose moći . Dakle, jezik je oblik politike. Svi tekstovi služe svrsi. Jer svrhe autora retko su jasne, čitaoci treba da razvijaju i ostvaruju svoje kritičke sposobnosti kako bi filtrirali i razumeli ideje i značenja tekstova. Učenici treba da steknu odgovarajuće alate za otkrivanje stvarne svrhe jezika u specifičnom kontekstu kako bi mogli razumeti stvarno značenje. Pristalice kritičke pismenosti veruju da njene praktike odgovaraju ne samo časovima filozofije , već i svim čitaocima, čak i ako su na nižem nivou.

Konačno, kritička pismenost omogućava tinejdžerima da istraže kako rodni identiteti, koji se javljaju određenim jezikom u tekstovima, a zatim i rodne konstrukcije, utiču na interpretacije tekstova. Ona pruža okvir u kojem tinejdžeri mogu da istražuju jezik koji proizvodi i održava dominantne rodne prakse. To čini vidljivim tinejdžerske izbore za stvaranje rodni identiteta. Aktivnosti Kritičke pismenosti su posebno potrebne kada čitaoci shvate da tekstovi konstruišu rodni identitet na stereotipna način (Gilbert, 1997).

Aktivnosti Kritičke pismenosti mogu naučiti čitalaca kako da se odupre "moći govora" (the power of print), a ne da jednostavno prihvati ono što čita (Janks, 1993).

2.3 Novi mediji

Prema Buckingham-u (2003), pojam medija uključuje sve savremene oblike komunikacije: televiziju, bioskop, video, radio, oglašavanje, fotografiju, novine, časopis, muziku, video igre, internet. Medijski sadržaji su razni programi, filmovi, slike, internet stranice itd., koje se primarno prenose različitim oblicima komunikacije. Generalno, to su svi mediji koji se koriste kako bi se komunikacija sproveda posredno, a ne direktno kao što je to slučaj u kontaktu uživo. Mediji pružaju kanale za indirektno prenošenje predstava i slika sveta. Drugim rečima, oni su posrednici odabranih verzija sveta (Buckingham 2003).

Babić (2015), proširujući značenje pojma medija , smatra da je to tehnološka revolucija prenosa medija i kulture u oblicima komunikacije i proizvodnje, potpomognutih računarima (tehnološka revolucija prenošenja medija i kulture na oblike komunikacije i produkcije asistiranu računarima). Prema istom izvoru, kategorije koje se smatraju novim medijima su: Internet, web prezentacije, multimedije, video igre, CD-ROM, DVD i virtuelna stvarnost. Zajedničko za sve nove medije jeste da se odnose na sadržaj koji je dostupan na zahtev korisnika, bilo kada, bilo gde, na bilo kojem digitalnom uređaju, uz interaktivnu povratnu poruku i kreativnu participaciju (Babić, 2015).

Pozitivne karakteristike medija kao što su brzina, interaktivnost, efikasnost, pristupačnost, sposobnost kreiranja i objavljivanja sadržaja, istovremeno postojanje prijemnika i predajnika koji odražavaju lična gledišta i percepcije, doprinose razvoju novog tipa personalizacije uprkos opštem trendu globalizacije. Novi mediji pružaju šansu i zaostalom u razvoju i geniju. Svaki prijemnik je i potencijalni predajnik. Sistem je potpuno interaktivan i nije kontrolisan (Bulatović, 2009).

Najpopularniji mediji koje bismo mogli spomenuti su sms poruke, e-mail-ovi, veb portali, facebook, twitter, instagram itd. Upotreba svega navedenog pokazuje intenzivnu i neophodnu potrebu za paralelnim postojanjem ljudi sa informacionim medijima. Ruškoff (Rushkoff, 1996) generacije mladih naziva "skrinejdžersima" (screenagers), jer upotrebljavaju medije kao ekrane, odnosno upotreba različitih medija, od tv ekrana, preko video igrice na televizoru ili računaru, do telefonskog ekrana za njih predstavlja samo niz

ekrana kojima oni pristupaju i manipulišu u neprekidnom procesu komuniciranja. Upravo ova njihova osobina transformiše korišćenje i uticaj medija u njihovim životima:

- Skrinejdžersi ne vide medije kao diskretne proizvode koji mogu da "utiču" na njih ili njihove kulture, već kao elemente multimedijuskog mozaika koji je njihova kultura
- Skrinejdžersi "čitaju" i "pišu" neprimetno koristeći slike, zvukove i reči.
- Skrinejdžersi doživljavaju svet, ne u fizičkim granicama, već kao "instant globalne mreže bežičnih veza i međusobnih veza.

U svetu preplavljenom kako digitalnim, tako i tradicionalnim medijima, važno je da građani nauče da ih kritički koriste, umejući da protumače poruku/informaciju koju dobijaju. Trebalo bi da stiču znanja, veštine i stavove kako bi mogli biti uključeni u medije, a samim tim i u političke procese i upravljanje, te da efikasno koriste raspoložive resurse.

2.4 Medijska pismenost

Medijska i informaciona pismenost predstavljaju složen koncept funkcionalne pismenosti građana u demokratskom društvu. Ovaj koncept naglašava pravo pojedinca da komunicira i da se izražava, potražuje, prima i saopštava informacije i ideje („Evropska konvencija o ljudskim pravima” Saveta Evrope, Rim 4. 11. 1950). Medijska pismenost podstiče na procenu informacija i medijskog sadržaja na osnovu načina na koji su te informacije proizvedene, poruka koje nose, publike kojoj su namenjene, ličnog stava primaoca i njihove interakcije sa informacijama. Da bi se jedno društvo medijski i informaciono opismenilo, neophodno je baviti se ovim pitanjima još u najranijem periodu obrazovanja dece, ali ne kao zasebnim nastavnim sadržajem već kao veštinom koja predstavlja sastavni deo već postojećeg nastavnog gradiva. Ovako posmatrano, medijska pismenost ne predstavlja izolovano znanje, već novi pristup postojećem. Medijska i informaciona pismenost ulaze u fokus javnih rasprava u poslednjih pet godina, kroz koje se može zaključiti da organizacije civilnog društva i dalje preuzimaju vodeću ulogu u promovisanju medijskog i informacionog opismenjavanja građana (NNS, 2017)

Medijska pismenost je sposobnost pojedinaca da ima pristup informacijama, da ih analizira, procenjuje i da komunicira. U suštini, onaj koji je medijski pismen može kritički razmišljati o onome što vidi, čuje i pročita u knjigama, novinama, časopisima, na televiziji, radiju, filmovima, u muzici, reklami, televizijskim igrima, Internetu i novim tehnologijama.

Medijska pismenost je rezultat procesa proučavanja i učenja i ne treba ga mešati sa podučavanjem medijima, na primer upotreba televizije ili računara kao sredstva za podučavanje predmeta učenja. Uključuje „čitanje“ i „pisanje“ medija, odnosno ima za cilj da razvije kritičko razumevanje regrutovanja i aktivnog učešća u medijskoj produkciji (Buckingham, 2003).

Sam Buckingham (2005), želeći da nadalje analizira definiciju Ofcom -a za medijsku pismenost (Office of Communications u Velikoj Britaniji), gde je definiše kao „mogućnost pristupa, razumevanja i stvaranja medija“, dodaje sledeće: „Medijska pismenost je ovde donekle neizbežno povezana sa pitanjem samozaštite, s tim što javnost može filtrirati ili rukovoditi se stvarima koje se mogu smatrati neprikladnim ili nepoželjnim. Međutim, u praksi se medijska pismenost definiše kao neka vrsta kulturne kompetencije, razumevanje dela medija i mogućnost pristupa i procene onoga što javnost vidi kako bi to uporedila sa svojim potrebama u ulozi potrošača“.

U drugoj studiji daje detaljniju definiciju medijske pismenosti pokušavajući da u istu uključi i njene brojne i raznovrsne komponente: „Čini se da je medijska pismenost veština ili oblik veštine i povezana je sa kritičkim razmišljanjem, kao i kulturološkim

težnjama i preferacijama. Tu su uključeni i stari i novi mediji, knjige i mobilni telefoni. Namenjeni su i mladima i starijima, nastavnicima i roditeljima, ljudima koji rade u informacionoj industriji i NVO. Ova inicijativa se primenjuje u školama, kod kuće, pa čak i u samim medijima i to u svim strukturama - od vrha naniže, ali i obratno. Karakteristične je kreativnost, građanska svest, osnaživanje, integracija, personalizacija, inovacija, kritičko razmišljanje ... i lista se nastavlja “.

Livingstone (2004) pokušava da razčlani četiri osnovna elementa medijske pismenosti. „Ova četiri elementa - pristup, analiza, evaluacija i stvaranje sadržaja - zajedno čine pristup zasnovan na veštinama medijske pismenosti. Svaki element podržava drugi kao nelinearan, dinamičan proces učenja: učenje stvaranja sadržaja pomaže analizi onoga što drugi profesionalno proizvode. Veštine pri analizi i evaluaciji otvaraju vrata za novu upotrebu interneta, proširivanje pristupa itd.“

2.5 Digitalna pismenost

U savremenoj društvenoj, ekonomskoj i kulturnoj stvarnosti, svaka vrsta razvoja povezana je sa Novim tehnologijama i to uglavnom sa informacionim zbog širokog dijapazona njihovih primena. U današnje vreme one se često subvenišu, istraživanja istih su ojačana, uvode se u obrazovanje i na sve načine se promovise sve što je u vezi s njima, posebno u računarskoj tehnologiji. Budući da je obrazovanje najvažniji uslov za bilo koji oblik razvoja zemlje, N.T. sa mogućnostima koje pruža, mogu značajno da doprinesu kvalitetnom obrazovanju, u zavisnosti od njihove orijentacije.

Kako bi neka zemlja ispunila zahteve kvalitetnog obrazovanja za pripremu učenika u okruženju koje se stalno menja, neophodno je uzeti u obzir rastući tehnološki razvoj. Drugim rečima, građanima je neophodno omogućiti da na odgovarajući način koriste nove tehnologije za rešavanje problema svakodnevnog života.

Aktivno učešće učenika u školskim obavezama i uopšte u društvu pretpostavlja sposobnost upotrebe Novih tehnologija i sposobnost pretrage i pravilnog korišćenja obima informacija sa kojima se susreću. Drugim rečima, pretpostavlja sticanje digitalnih veština, koje su element koji određuje kako naučna zajednica, tako i oni koji su odgovorni za donošenje i planiranje obrazovne politike, a koji je neophodan za njihovo aktivno učešće u društvu u ulozi “digitalnih” građana. Ove veštine stiču se u kontekstu školskog obrazovanja razvojem digitalne pismenosti. Ova vrsta pismenosti se ne odnosi samo na osnovne računarske veštine, već predstavlja složenu sposobnost kreativne i kritičke upotrebe digitalnih medija. Digitalna pismenost podrazumeva više od jednostavne tehničke sposobnosti upravljanja digitalnim uređajima. Obuhvata sve kognitivne veštine koje se koriste za izvršavanje zadataka u digitalnom okruženju, poput pretraživanja Interneta, rada sa bazama podataka i ćaskanja u prostoru za to predviđenom - chatrooms (Eshet-Alkali, 2004).

Teorijski pristup i konceptualna definicija digitalne pismenosti predstavljeni su u nastavku.

Početni koncept za definiciju digitalne pismenosti, kao što je iznad pomenuto, povezan je sa sposobnošću korišćenja računara i pretraživanja i korišćenja odgovarajućih informacija. Gilster (1997), jedan od prvih naučnika koji se bavio ovim konceptom, izrazio je stav da digitalna pismenost nije ništa drugo do sposobnost pojedinca da razume i lako upravlja informacijama do kojih se može doći putem računara.

Digitalna pismenost prevazilazi sposobnost površnog čitanja informacija. Korisnik bi trebalo da produbi svoje veštine kako bi mogao da pretražuje informacije, da ih razume, ali i da može da koristi ono što je naučio. Kritičko razmišljanje je sastavni deo ovog

procesa. Kritičkoj potražnji informacija i istovremenoj proceni dobijenih informacija pridaje se posebna pažnja u poređenju sa samim načinom pronalaženja informacija (Martin, 2009).

Naravno, jedinstvena definicija najverovatnije nije dovoljna da obuhvati sve naučne oblasti zbog širine upotrebe računara i broja aplikacija koje se koriste u različitim naukama i profesijama. Značenje digitalne pismenosti u smislu pojašnjenja njene definicije može zavisi od namera i naučnih interesa istraživača. Iz tog razloga svrsishodno je definiciju određivati različitim kontekstima za svaki sektor (Τζιφόπουλος, 2014).

Digitalna pismenost prema Baudenu (Bawden, 2001) predstavlja skup stavova i percepcija koje mogu pozitivno doprineti pojedincima u boljem upravljanju informacijama sa kojima dolaze u kontakt i korišćenju novih tehnologija za proširivanje znanja. Između ostalog, korisnika bi trebalo da bude timski igrač i da ga odlikuje saradnja, da koristiti dijalog kao sredstvo komunikacije i da ima nekoliko razvijenih funkcionalnih veština. Sve ove karakteristike se međusobno povezuju, čineći tako ujedinjen koncept digitalne pismenosti. Imajući za alatku digitalne tehnologije, pojedinci su u stanju da koriste i analiziraju mnoge pojmove paralelno (Gillen & Barton, 2010).

Martin (2009) je izneo stav da se digitalna pismenost analizira kroz tri nivoa. Prvi nivo tiče se digitalne pismenosti i njene primene kroz tehničke veštine. Tehničke veštine se definišu kao pronalaženje informacija na Internetu, obrada teksta, elektronska komunikacija, elektronske igre, obrada slika itd. Drugi nivo uključuje sve veštine pojedinca potrebne za korišćenje digitalnih medija. Korisnici mogu rešiti bilo koju problematičnu situaciju koristeći svoje digitalne mogućnosti koje zavise od nivoa digitalne pismenosti. Poslednja faza je faza digitalne transformacije. Prema Brookfieldu (2007), to je transformacija sopstvenih iskustava korisnika. Od tog momenta on može da primenjuje inovacije u svom svakodnevnom životu primenom svih digitalnih veština koje su mu poznate. Ključ postizanja transformacije iskustava pojedinca predstavlja kritičku sposobnost koja se smatra važnom za sva tri nivoa.

Pojam digitalna pismenost (Sofos, 2010) vezan je za sve medije koji se mogu koristiti u digitalnom obliku, a koji korisnicima nameću različite sposobnosti i veštine, npr. „nelinearno čitanje“, dvostruko aktiviranje korisnika kao „čitača-pisca“ poruka, npr. na Veb 2.0 (Kron & Sofos, 2003). Gilster digitalnu pismenost definiše kao sposobnost razumevanja i upotrebe računarski generisanih informacija u različitim formatima iz širokog spektra izvora (Gilster, 1997). Rafferty i Steyaert (2007, u Sofos, 2010) navode da se digitalna pismenost može smatrati kombinacijom sledećih veština: a) Funkcionalne veštine koje se odnose na upotrebu tehnologije, poznavanje upotrebe tastature ili miša i složenije operacije kao što su slanje e-pošte sa prilogom, korišćenje obrade teksta, proračunskih tabela i aplikacija baza podataka, pretraživanje veba ili preuzimanje i instaliranje softvera. Takve veštine mogu se smatrati ekvivalentnim veštinama čitanja u štampanim medijima. b) Strukturne veštine, povezane sa sposobnošću korišćenja (novih) struktura u kojima su informacije sadržane. U tradicionalnim štampanim medijima to su veštine slične korišćenju sadržaja knjige ili znanju kako pronaći knjigu u biblioteci. Te veštine uključuju upotrebu hiperveza i procenu pronađenih informacija. c) Strateške veštine, koje se odnose na stratešku upotrebu informacija i uključuju sposobnost aktivnog traženja informacija, sposobnost kritičke analize dostupnih informacija i stalnu potragu za informacijama o radu ili ličnom životu pojedinca.

Da bi osoba imala koristi od digitalne pismenosti mora da razvije neke osnovne veštine. Korisnik najpre treba da bude upoznat sa tehničkim pitanjima korišćenja novih tehnologija, a zatim sa veštinama vezanim za upotrebu informacija. Pismenost je ključni resurs za pravilno korišćenje tehnologije. Korisnik može da organizuje i proceni

informacije. Međutim istovremeno, pismenost pokreće neka etička pitanja u vezi sa načinom na koji se informacije koriste na Internetu (Γιαννακοπούλου, Μπάτζιου, 2012).

Generalno, digitalna pismenost se odnosi na procese pretraživanja, upravljanja, organizovanja, analize, procene i razumevanja digitalnih sadržaja, tehnoloških primena, kao i na procese stvaranja, razvoja i pisanja ovih sadržaja. I dok se teorijski pristupi fokusiraju na analitičke sposobnosti, znanja, veštine, stavove i orijentisani su ka emancipaciji, autonomiji i samoopredeljenju pojedinca, obrazovne organizacije i odbori koji preduzimaju planiranje obrazovanja ili deluju kao savetnici, orijentisani su na funkcionalne veštine u kombinaciji sa zahtevima škole, rada i savremenog društva (Sofos, 2010).

2.6 IKT i pismenost

Na osnovu svega navedenog, podrazumeva se da sadržaj pojma pismenost nije stabilan već zavisi od širih ekonomskih, društvenih i kulturnih promena, koje zahtevaju korišćenje novih tehnologija i negovanje novih veština znanja, kako bi se moglo snalaziti se u određenom društvu ali mu i pristupiti kritički. Takođe se podrazumeva da se IKT (Informaciono komunikacione tehnologije) smatraju sastavnim delom „novog poretka komunikacije“, koji se zauzvrat ne može razumeti van šireg ekonomskog, društvenog i kulturnog konteksta današnjice. Ovo je perspektiva koja značajno menja pejzaž u oblasti izvođenja filoloških predmeta, ne samo u smislu toga kako će se IKT bolje koristiti u nastavi, već i kako će se sadržaj nastave prilagoditi, kako bi se zadovoljile funkcionalne i kritične dimenzije nove pismenosti koja uključuje IKT. Dakle, suštinski je potreban integrisani pristup za integraciju IKT u obrazovanje kako bi se unapredio kvalitet obrazovanja.

Ako je ovo realan slučaj, onda upotreba IKT u nastavi filoloških predmeta ne može biti na dobrovoljnoj osnovi ili na osnovu dobre volje nastavnika. Neophodno je da bude sastavni deo nastave, kao i sastavni deo svakodnevne komunikacione prakse.

Kao što je već pomenuto, u novijim istraživanjima postoje dva pravca koja se tiču predloga kako se baviti širenjem pismenosti. Prvi zahteva opšte implikacije (psihološke, kulturne, političke, ekonomske) i tvrdi da su širenje čitanja i pisanja, zatim tipografije i u skorije vreme IKT, bili važni pokretači promena. Tehnologija pismenosti se, ukratko, tretira kao nezavisna promenljiva, čiji se efekti mogu izolovati i proučavati.

Ovaj pristup se naziva „model autonomne pismenosti“ jer njegovi zagovornici s jedne strane umanjuju sadržaj u pogledu tehničkih pitanja (npr. udžbenici, programi, ispiti za sertifikaciju, itd.) i potcenjuju sociokulturni kontekst u kom se čitanje i pisanje uvode (Street u EATY, 2014).

Za razliku od prethodnog stanovišta, koje se tvrdi da ne može biti govora o opštim efektima pismenosti. Jedna od najpoznatijih njegovih verzija dolazi iz oblasti etnografije pismenosti. Ovo gledište ne zanemaruje kapitalističku prirodu pisane reči u savremenom svetu. Međutim, ono ne smatra da se sadržaj pismenosti podrazumeva i osporava stav da samo širenje čitanja i pisanja može postati glavni faktor u transformaciji društava. Pismenost tretirana apstraktno, bez obzira na istorijske podatke i društvene prakse, i smatra da ne može imati predvidljive efekte. Pismenost (konvencionalna ili digitalna) može imati posledice samo ako je u interakciji sa nizom drugih društvenih parametara, uključujući političke i ekonomske uslove, društvene strukture i ideologije na licu mesta.

Ovaj drugi pristup naziva se „ideološki model pismenosti“ i tvrdi da uvođenje pismenosti nije samo u stanju da utiče, već se i na njega utiče od strane društva u kom se ona uvodi (Street at EATY, 2014).

Ovo stanovište tretira prakse pismenosti kao neraskidivo povezane sa kulturnim strukturama, ali i strukturama moći društva. Ne potcenjuje tehničku dimenziju ili mentalne dimenzije čitanja i pisanja, već ih razume onakvima kakve su integrisane u sociokulturne celine, a ne u njene fragmente.

Veliki deo problematike oko pedagoške upotrebe IKT fokusira se na izuzetno površne elemente, kao što su stvaranje infrastrukture, razvoj softvera i obuka nastavnika u didaktičkoj upotrebi softvera. To je instrumentalni logički pristup koji je sve samo ne neutralan, sa dublje političke tačke gledišta. Posledice ovakvog pristupa su već vidljive i uprkos međunarodno uložnim resursima u ovom pravcu rezultati su veoma loši. Indikativna je knjiga Lerija Kjubana *Oversold and Undersused: Computers in the Classroom* (Cuban 2001), koja beleži dvadesetogodišnje iskustvo SAD, gde su računari školama prodati u stotinama hiljada komada, ali su ostali gotovo nekorišćeni.

Ova konkretna kritika se, naravno, fokusira na tehničke i druge poteškoće same materije, nastavljajući važnu naučnu tradiciju u pogledu opštih teškoća uvođenja inovacija u obrazovanje i degradira druge veoma važne parametre, kao što je tip nastavne prakse u čijoj će se nastavi koristiti IKT. Drugim rečima, ignoriše se činjenica da se nastavni proces kreće – svesno ili nesvesno – u kontekstu nekih ili svih didaktičkih tradicija, sa specifičnim posledicama po pitanju nastavnih „šta“, „kako“ i „kada“. To su didaktičke tradicije i verzije koje se mogu značajno razlikovati jedna od druge i čije usvajanje dovodi do formiranja različitih vrsta pismenih predmeta. U tom smislu, nastava predstavlja duboko politički izbor, sa sadržajem koji Aristotel pridaje pojmu „političar“ (Gee in EATY, 2014).

Kako bi se ovo razumelo, mogu se predstaviti tri različite verzije upotrebe IKT u nastavi, na osnovu stepena njihove inovativnosti:

Korišćenje IKT u tradicionalnijim oblicima nastave

Kao deo tradicionalne nastave koja je usmerena na nastavnika, nastavnik može koristiti IKT jednostavno kao nadzorno sredstvo, da privuče interesovanje učenika i osvetli određene tačke materijala. Softver koji se fokusira na učenje jezičkih struktura na statičan i mehanički način kreće se u istom smeru. Ovakav pristup deci daje posebno pasivnu ulogu.

Korišćenje IKT u inovativnijim pravcima

IKT daju nastavnicima mogućnosti da pređu na savremenije pristupe nastavi, uglavnom u pravcu kreativne uloge učenika, koji ne samo da prate nastavnika, već se kreativno uključuju u stvaranje školskog znanja, razvijaju kognitivne i socijalne veštine višeg nivoa, dok se upoznaju sa praksama digitalne pismenosti uz funkcionalno korišćenje novih medija (funkcionalna digitalna pismenost / funkcionalna nova pismenost). U ovom kontekstu, učionica postepeno postaje zajednica kreativnog učenja. Takva nastavna logika zahteva od nastavnika da čitanje podučava kreativnije i vertikalnije a manje procesno i linearno.

Korišćenje IKT u pravcu kritičke i nove pismenosti.

Obrazovni predlog kritičke nove pismenosti nije ograničen na tvrdnju o jednostavnom negovanju funkcionalne digitalne pismenosti, već pokušava da doda kritičku dimenziju novom pristupu pismenosti. U srži ovih misli je logika izazivanja i demistifikacije računara kao neutralnog tehnološkog sredstva pismenosti i pokušaja da se on svesno poveže sa specifičnom ekonomskom i društvenom realnošću koja ih stvara.

2.7 Istorijski pregled razvoja pismenosti

U ovom pododeljku predstavljene su aktivnosti i rad na teorijskom i praktičnom nivou organizacija, jedan primer je UNESCO u borbi protiv nepismenosti, a drugi inicijative koje su preduzimale razna tela Evropske Unije. Osim toga, pominju se i iskustva

stečena primenom principa i pedagogije kritičke pismenosti u nastavnim planovima i programima za nastavu jezika kao što je onaj na Kipru, ali i razvoj kritičke pismenosti u Grčkoj.

2.7.1 Aktivnosti međunarodnih organizacija

UNESCO je pri svom osnivanju 1946. pismenost postavio na vrh svog programa obrazovanja i zaštite ljudskih prava, napominjući da: „UNESCO se nalazi na prvoj liniji globalnih napora za opismenjavanje i posvećen je očuvanju obrazovanja na nacionalnom, regionalnom i međunarodnom programu“. U godinama koje su usledile, u saradnji sa Ujedinjenim Nacijama, ojačano je uverenje da je neophodna široka globalna akcija za borbu protiv nepismenosti u svim delovima sveta. (Βλαχόπουλος, 2015).

U septembru 1965. godine u Teheranu je održan Svetski Kongres Ministara obrazovanja povodom ideje iskorenjivanja nepismenosti. Postojalo je opšte stanovište da je problem nepismenosti povezan sa ekonomskim razvojem zemlje. Pismenost se tada smatra osnovom obuke za posao i povećane produktivnosti i naglašava se potreba da se ona poveže sa socijalnim i ekonomskim prioritetima. Upotreba pojma funkcionalna pismenost je formalizovana. Nepismenost se identifikuje sa siromaštvom i nerazvijenošću, dok se funkcionalna pismenost identifikuje sa rastom (Wagner 2010). Čak je odlučeno da se ista implementira u jedanaest pilot projekata koje je finansirao Specijalni Fond UN-a u okviru Globalnog Programa Eksperimentalne Pismenosti. Teheranski sastanak takođe je ustanovio Međunarodni dan pismenosti, koji se obeležava 8. septembra svake godine.

1975. godine u Persepolisu je održana „Međunarodna konferencija o pismenosti“, koju je organizovala vlada Irana u saradnji sa UNESCO-om. Izlaganja na konferenciji uključuju i brazilskog pedagoga Freire-a, čije su ideje imale veliki uticaj na diskusije o Simpozijumu i presudno doprinele njegovoj karakterizaciji kao stanice u kritičkom pristupu ulozi pismenosti i obrazovanja uopšte. Deset godina nakon Teheranske konferencije ministara obrazovanja, rezultati primene Globalnog Programa Eksperimentalne Pismenosti opovrgli su optimistična predviđanja UNESCO-a o borbi protiv nepismenosti. Nećemo se zadržavati na razlozima tog opovrgavanja, već na otkriću da je pismenost usko povezana sa ekonomskim rastom. Deklaracija je dodala socijalnu i političku dimenziju pismenosti, tvrdeći da je to osnovno ljudsko pravo. Učešće, mobilizacija, politička volja i pažnja u kontekstu produktivnosti pojavili su se kao glavni koncepti. Konačni tekst deklaracije Persepolis karakteriše pismenost kao „projekat od univerzalnog značaja“ jer prevazilazi sve vrste podela i ukazuje na potrebu za novim „Međunarodnim Ekonomskim Poretkom“. Takođe se naglašava da „Pismenost nije sama sebi cilj, već temeljno ljudsko pravo“. Na kraju, naglašava se da pismenost ima za cilj oslobađanje čoveka i potpuni razvoj učenika kroz izgradnju kritičke svesti u vezi sa protivrečnostima njihovog društva, postizujući to uz njihovo učešće u kolektivnim akcijama koje mogu uticati na svet i transformisati ga oblikujući uslove autentičnog ljudskog razvoja.

Godine 1990. je proglašena Međunarodnom Godinom Pismenosti (ILY) na inicijativu država članica UNESCO-a i uz odobrenje Generalne Skupštine UN-a. Cilj joj je bio da mobiliše aktiviste u borbi za potpuno pismeno društvo (Limage, 1999). Kroz sekretarijat sa sedištem u UNESCO-u, ILY je kao organizacija razvila partnerstva sa drugim članovima Ujedinjenih Nacija, nevladinim organizacijama i nacionalnim vladama. U toku kratkog perioda od jedne godine, usredsredila se na nadogradnju svog profila pismenosti, publikacija, biltena, medija i drugih informacionih sistema. Iste godine u Jomtienu na Tajlandu održana je Svetska Konferencija o Obrazovanju za sve (WCEFA). WCEFA je bila fokusirana na pismenost kroz obrazovanje za decu, ali i kroz nestandardne

programe za odrasle. Finansirana je bila od pet međunarodnih organizacija - Programa Ujedinjenih Nacija za Razvoj (UNDP), UNESCO-a, Fonda Ujedinjenih Nacija za Stanovništvo (UNFPA), UNICEF-a i Svetske Banke, što ukazuje na novi multilateralni pristup osnovnom obrazovanju . Utvrđujući osnovno ob razovanje u okvire Univerzalne Deklaracije o Ljudskim Pravima, Univerzalna Deklaracija o Obrazovanju za Sve navodi da je pismenost sredstvo učenja kroz koje će „svaka osoba - dete, mladi i odrasli - moći da iskoristi mogućnosti obrazovanja stvorenih da ispune njihove osnovne potrebe za učenjem“ (UNESCO, 1990, str. 6).

Kasnije, 1997. godine, Generalni direktor UNESCO-a sazvao je Petu Međunarodnu Konferenciju o Obrazovanju Odraslih u Hamburgu u Nemačkoj, u saradnji sa trinaest regionalnih organizacija. Deklaracija konferencije navodi da je „pismenost, koja se generalno shvata kao osnovno znanje i veštine koje su svima potrebne u svetu koji se brzo menja, osnovno ljudsko pravo“ (UNESCO, 1997, str. 4). Obaveza na širenju pismenosti utvrđena Agendom za Budućnost, temeljila se na prethodnim percepcijama njene tri specifične obaveze: povezivanju pismenosti sa težnjama učenika za socijalnim, kulturnim i ekonomskim razvojem, poboljšanju kvaliteta programa opismenjavanja i obogaćivanju njegovog okruženja proizvodnja i njena povezanost sa globalnim društvom znanja.

Na Svetskom forumu za obrazovanje u Dakaru u Senegalu 2000. godine, uprkos postignutom napretku pokazana je poteškoća u postizanju ciljeva postavljenih na Zomtien - u deset godina ranije. Forum je, potvrđujući Zomtien, proširio viziju osnovnog obrazovanja postavljanjem novih ciljeva u opismenjavanju odraslih, a posebno žena sa jednakim pristupom kontinuiranom obrazovanju za sve do 2015. godine.

Ukratko, moglo bi se reći da se tokom osnivanja UNESCO -a pismenost smatrala uglavnom veštinom čitanja i pisanja i računanja (alfavitism). Njegova promocija bila je tema koja je omogućavala pojedincima da steknu veštine dekodiranja i kodiranja jezika u pisanom obliku . Stoga je uloga UNESCO -a bila da omogući što većem broju ljudi da počnu čitati i pisati , sa naglaskom na čitanje . Ovo je započelo period masovnog opismenjavanja, čiji se uticaj oseća i danas.

Nedostatak veze između nastave pismenosti i potreba odraslih, preusmerio je šezdesetih interes različitih vlada i UNESCO-a na funkcionalan pristup pismenosti. Pismenost se promovise kao odgovor na ekonomsku potražnju sa naglaskom na veštine čitanja i pisanja potrebne za povećanje produktivnosti u poljoprivredi , građevinarstvu ili drugim sektorima zanimanja i često je povezana sa stručnim usavršavanjem. Ovo stanovište postalo je jasno u Svetskom Programu Eksperimentalne Pismenosti.

Sedamdesetih godina prošlog veka Paulo Freire je eksperimentisao sa novim metodama opismenjavanja koje su započele ključnim rečima koje su bile od neposrednog značaja za učenike. Ovaj pristup usredsredio se na pismenost kao obrazovni proces koji ljude uči da se pitaju zašto su stvari takve kakve jesu i dali bi mogle biti drugačije preduzmu autonomne mere da ih promene . Studente više ne treba doživljavati kao puke korisnike - „predmete“ na Freireovom jeziku - već kao glumce i „subjekte“ . Iako je Freireov pristup u početku viđen kao metod sticanja pismenosti, njegov uticaj je pomerao pismenost iz učionice u društveno-političku arenu. UNESCO je prepoznao ovaj razvoj dodeljivanjem jedne od svojih Freire nagrada za pismenost 1975. Bio je potreban dalji razvoj Freireove ideje da bi se oblikovao koncept kritičke pismenosti , koja se smatra sposobnošću pojedinca da aktivno učestvuje u društvu , da ocenjuje institucionalne prakse , potražuje svoja prava i osporava strukture moći . To ne samo da uključuje, već i prevazilazi opseg unutar kog tradicionalno deluje UNESCO. Tokom 1980-ih došlo je do dalje razrade teorije pismenosti, zasnovane na Freireovom radu. Pravila se razlika između „autonomne“ i „ideološke“ pismenosti - autonomne u smislu veštine koja se smatra nezavisnom od vrednosti i konteksta, a ideološke u smislu prakse koja je nužno definisana društvenim i

političkim kontekstom . Pismenost je aspekt načina na koji moć deluje u društvu i institucionalizuje se na načine obrazovanja i druge utvrđene standarde prenosa znanja. UNESCO se malo bavio ovom debatom. Naponi za promociju pismenosti nastavljeni su sa standardnim sistemima isporuke koji podsećaju na „autonomni“ pristup ili podsvesno na juriš ka novijim i fleksibilnijim modelima, ali bez jasnog prepoznavanja socijalnih i političkih komplikacija.

Jedan od razloga za to je zahtevan profil državnih kampanja za opismenjavanje. Takvi programi su često viđeni kao standardni pristupi kojima jedan model može biti korišćen u svim slučajevima. Sadržaj programa opismenjavanja može da uključuje različite teme, ali se svim predaje na isti način. Takvi programi i dalje postoje na nekim mestima, ali UNESCO-ov dolazak, kada se to zatraži, osporava takve standardne metode.

Državna intervencija u pismenosti bila je posebno očigledna u socijalističkim državama, gde su ideološka razmatranja dovela do velikih ulaganja u masovnu pismenost. Neke kampanje su bile uspešne, bar u početku, na primer na Kubi, Nikaragvi, Sovjetskom Savezu i Tanzaniji. Međutim, nedostatak polja održivog okruženja, promene režima i kolaps centralizovanog planiranja u mnogim su slučajevima doveli do posledičnog smanjenja upotrebe pismenosti.

Od sredine 1990-ih nadalje postoje primeri primene kritičke pismenosti na osnovno obrazovanje u zemljama čiji nastavni programi imaju određenu fleksibilnost, što će nas zaokupiti u drugom delu disertacije.

2.7.2 Aktivnosti Evropske Unije

Pristup konceptu pismenosti Evropske Unije posmatran je u skladu sa pravcem i perspektivom, koji se ogledaju u njenoj obrazovnoj politici. Pregled literature pokazao je primenu različitih obrazovnih politika u svakoj pojedinačnoj državi članici EU. Proces primene programa obrazovanja i osposobljavanja zasnovan je na specifičnim socijalnim, kulturnim i političkim uslovima koji vladaju u svakoj državi članici, istovremeno prilagođavajući zajedničke politike u njima.

Prema Evropskoj Komisiji, potreba da se održi i ojača nadmoć evropskih društava u takozvanom evropskom socijalnom modelu, takođe oblikuje njihov operativni okvir za suočavanje sa tri glavna izazova: informacionim društvom, naučno-tenološkom „revolucijom“ i globalizacijom ekonomije. Prema Evropskoj Komisiji, ovi izazovi donose duboke promene u organizaciji rada i proizvodnje (Evropska Komisija, Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1996).

Ove promene predstavljaju razvoj koji zahteva restrukturiranje obrazovnih sistema. Svrha restrukturiranja je da se odgovori na izazov transformacije evropskih društava u društva znanja i njihovo prilagođavanje globalnom razvoju. Postizanje ovog cilja prema Evropskoj komisiji pretpostavlja formiranje multifunkcionalne, fleksibilne i prilagodljive radne snage kao i funkcionalnu konfiguraciju osnovnog obrazovanja i stručnog osposobljavanja na tržištu rada. Ti ciljevi su u istom tekstu analizirani u pet specifičnih ciljeva: sticanje novog znanja, školskog i poslovnog pristupa, borbe protiv isključenosti, znanja tri jezika zajednice i jednakog tretmana ulaganja u materijal i obuku. Posebno se ističe da „evropski sistem obrazovanja i obuke treba prilagoditi i zahtevima društva znanja i potrebi za boljim nivoom i kvalitetom zaposlenja“ . Da bi se bolje prilagodio , predlaže „razvoj lokalnih centara za učenje , promociju novih ključnih veština - posebno u informacionoj tehnologiji - i veću transparentnost kvalifikacija“ (Evropska Komisija, Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2001).

Gore pomenuta nadogradnja obrazovnih sistema država članica Evropske Unije najverovatnije je povezana, iako to nigde nije izričito pomenuto, sa veštinama koje

pojedinci treba da razviju kako bi udovoljili zahtevima tržišta rada . Ove veštine se mogu integrisati u sticanje funkcionalne pismenosti . Da bi se postigli gore navedeni ciljevi i omogućilo ljudima da se prilagode novim podacima koji se formiraju , prema izveštajima Evropske Komisije, sprovodi se mnogo različitih akcija za razvoj digitalne i medijske pismenosti.

Evropska Komisija je 2011. godine osnovala Grupu Visokog Nivoa za pismenost. Završni izveštaj grupe (Evropska Komisija Ευρωπαϊκή Επιτροπή- EACEA, 2012) procenjuje da svakom petom evropskom građaninu nedostaju osnovne veštine pismenosti potrebne za uspešno funkcionisanje u savremenom društvu i ističe važnost i neophodnost pismenosti. To je povezano sa samopoštovanjem ljudi i njihovom sposobnošću da funkcionišu i napreduju u društvu kao pojedinci, aktivni građani , zaposleni ili roditelji . Zaključuje da probleme pismenosti ne treba shvatiti samo kao obrazovni problem , već kao širi problem na koji društvo u celini mora odgovoriti. Za različite zainteresovane strane u pojedinim oblastima politike predstavljen je širok spektar predloga.

Na osnovu ovog nalaza i u kontekstu napora da se stekne pismenost na nivou čitanja i brojanja, 2016. godine se uspostavlja Evropska Mreža za Pismenost (ELINET), uz finansiranje Evropske Komisije. ELINET je izradio Evropsku Deklaraciju o Pismenosti, prema kojoj se pismenost smatra osnovnim pravom . Ljudi koji ne znaju pravilno da čitaju suočeni su sa ozbiljnim poteškoćama u savremenom društvu . U školi ne uspevaju , teško pronalaze zadovoljavajući posao i suočavaju se sa rizikom od siromaštva i socijalne isključenosti. Pismenost znači sposobnost čitanja i pisanja na nivou na kojem pojedinci mogu razumeti i efikasno koristiti pisanu komunikaciju u svim medijima (štampanim ili elektronskim), uključujući i digitalnu pismenost. (ELINET, 2016).

Pregled literature i tekstova Evropske Unije otkrili su odsustvo termina kritička pismenost, kao i upućivanje na sticanje veština neophodnih za njegovo sticanje . Ovo otkriće je , prema različitim istraživačima, rezultat kvantifikacije pokazatelja kvaliteta i nezainteresovanosti za naučne predmete humanističkih nauka, a „naučna polja istorije, književnosti, sociologije, filozofije se zanemaruju“ (Γρόλλιος, 2001).

2.7.3 Iskustvo sa Kipra

Na Kipru je 2008. godine, koja je inače okarakterisana kao „Godina Obrazovne Reforme“, pokušano pokretanje niza reformi u obrazovnom sistemu, koje su uključivale promene u rasporedu i Nastavnom Planu i programu od vrtića do srednjeg obrazovanja . U kontekstu ove reforme, izrađen je nastavni plan i program za nastavu modernog grčkog koji je počeo da se sprovodi postepeno od 2010. godine. Izradi NP-a prethodio je tekst koji je pripremio specijalni odbor (ΥΠΠ2008), koji indirektno definiše razloge zbog kojih su autori pozvani da deluju. Ovaj kratki priručnik navodi da je naglasak stavljen na nastavu usredsređenu na studente i na saradnju, u jednoj humanoj i demokratskoj školi, uz insistiranje na saradnji svih tela za sprovođenje i primenu reforme. Ovaj tekst pokazuje postojanje elemenata (iskaza koji na specifičan način grade naučne aspekte kritičke pismenosti) pedagoškog, jezičkog, etnografskog i društveno-političkog diskursa koji doprinose njegovom formiranju.

Implementacija kritičke pismenosti na Kipar izvršen je u svrhe izvođenja obrazovne reforme, a posebno radi pružanja teorijske i metodološke podrške navedenom PN. Jedna od odgovornih koordinatora za predmet Savremenog grčkog jezika, profesorka lingvistike S. Tsiplakou, ističe da je glavni motiv za izradu AP i usvajanje specifične teorijske i pedagoške orijentacije bio "problem niskog učinka učenika sa Kipra u istraživanju međunarodne lingvističke evaluacije ali i potreba za kreiranjem programa koji je jezički i pedagoški koherentan i kohezivan , koji bi na pedagoški odgovarajući način integrisao

osnovne lekcije i stavove savremene lingvistike i kritike, kao i reformisane pedagogije (Τσιπλάκου, 2019).

Na osnovu gore navedenog okvira teksta sastavljen je NP kursa modernog grčkog. U ovom delu ukazujemo na razloge za stvaranje NP modernog grčkog jezika koristeći konkretne citate iz konačnog teksta. U uvodu konačne verzije NP ističe se da je „glavni cilj pedagogije kritičke pismenosti da uključi učenike u proces učenja i da, prema tome, formira aktivne građane, odnosno građane koji rade na ravnopravnim temeljima, insistiraju na demokratskim metodama i bore se protiv svih oblika socijalne isključenosti (zbog porekla, različitog jezičkog i kulturnog porekla, pola, seksualnosti, invaliditeta ili bilo kog drugog, konstruisanog hegemonijskom kulturom, koncepta „različitosti“) " stvarajući tako perspektivu koja je centralna za pedagoški diskurs kritičke pismenosti, a to je kako različiti jezički elementi (gramatički fenomeni, rečnik, tekstualni tipovi, organizacija informacija u tekstovima) doprinose zaključivanju društvenih odnosa, izgradnji političkih i kulturnih vrednosti, reprodukciji stereotipa ili rušenju odnosa moći i nejednakosti među društvenim grupama. Kritički pismeni studenti znaju da se socijalni odnosi, rodni identiteti i ideologije grade ne samo kroz sadržaj jezika tekstova već i kroz oblik jezika, tekstualne žanrove i kroz navike ili prakse proizvodnje i primećuje se da postoji je vrsta jezičkog diskursa o kritičkoj pismenosti. Postoje i elementi društveno-političkog diskursa, koji se uglavnom fokusira na podučavanje različitih socijalnih pitanja koja dolaze iz svakodnevnog života, naglašavajući tako socijalnu dimenziju. Na primer, odnosi se na očekivana znanja, veštine i strategije u vezi sa stvaranjem pismenog govora, a to je da su „studenti svesni socijalnih i kulturnih implikacija u određivanju vrste i organizacije informacija prema vrsti teksta“ (YIII, 2010a).

Navedenim razlozima dodaje se i etnografski koji se odnosi na odeljak „didaktička metodologija“, gde se kaže da se „prikupljanje podataka vrši uglavnom van škole, kako bi učenici preuzeli ulogu etnografa svojih jezičkih zajednica“ (YIII2010a). Ovo se primenjuje i na raznim drugim tačkama indikativnih aktivnosti pomenutih u izdatim detaljnim uputstvima. Generalno, akcenat je stavljen na etnografski diskurs o istraživanju jezičke raznolikosti sa naglaskom na raznolikosti upotrebe kiparskog dijalekta: pismenost van školske norme “(YIII2010a).

Bez obzira na to šta je uključeno u NP i u druge institucionalne tekstove, u realnosti tokom čitavog perioda primene pokazalo se da se naglasak daje na razlog, motiv s kojim nastavnik nastupa u svom životu, što je delimično i dominantan razlog obrazovanja. Budući da su nastavnici različiti subjekti, razlozi koji ih pokreću na rad su različiti, ali se ipak čini da dominira pedagoški razlog sa određenim društveno-političkim elementima (Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, S. 2014)

Analitički Program, u daljem tekstu AP (YIII, 2010b), traži stvaranje demokratske i humane škole. Takva škola omogućava svoj deci da postignu ciljeve obrazovanja kako bi pripremili svoju zajedničku budućnost negujući odgovarajuće stavove i ponašanja. Građani koji proizilaze iz takvog obrazovnog sistema odlikuju se vrednostima socijalne pravde i solidarnosti i osetljivo upravljaju fenomenima raznolikosti modernih multikulturnih društava.

Osim toga, AP se fokusiraju na razvoj samospoznaje i različitih mehanizama za suočavanje sa uticajima i manipulacijama, kao što su kritičko mišljenje i reflektivno upravljanje znanjem, kao i na veštine analize i planiranja, te na međuljudsku komunikaciju koja će učiniti građane voljnim i sposobnim za timski rad i razmenu informacija. Pažljivo proučavanje osnovnih težnji AP-a sugerise direktnu korelaciju sa karakteristikama demokratskog društva kako ih je definisao Devei. Ova korelacija je još jasnija u slučaju AP Jezika, koji se zasniva na pedagogiji kritičke pismenosti (Παπανικόλα, Α., Παρμαξής, Γ, 2012).

Osnovni cilj pedagogije kritičke pismenosti je „formiranje aktivnih građana koji mogu demokratski da uživaju svoja prava i bore se protiv bilo kog oblika socijalne isključenosti“ (Ministarstvo prosvete, 2010a). Tačnije, nastoji da učitelje, kao i učenike, učini sposobnim da „ne prihvataju svet oko sebe kao datost, već ga tretiraju kao polje za pregovaranje o različitim odnosima moći“ (YIII2010a). Ovaj cilj je direktno povezan sa principima i ciljevima obrazovne reforme AP (YIII, 2010β), gde se pokušava negovati stavove i razviti veštine efikasne socijalne integracije, što pretpostavlja stvaranje građana, koji svesno postavljaju razna pitanja koja se tiču društva. U kursu jezika, „razvoj veština koje karakterišu demokratskog građanina, pretpostavlja negovanje kritički pismene osobe koja razume i uspešno se bavi jezikom u njegovoj ideološkoj dimenziji“. (Ministarstvo kulture, 2010a). Predmet dinamičnog dijaloga između nastavnika i učenika je dijalog između „zvaničnih“ tekstova sa tekstovima dečjeg svakodnevnog iskustva, koji potiču iz različitih socijalnih i jezičkih sredina i u kojima se koriste različite sorte i nivoi stila.

Međutim, sprovođenje ovog programa je otkrilo i neke kontradikcije u vezi sa obrazovnom praksom u svakodnevnom životu nastavnika. S jedne strane imamo novi obrazovni koncept sa AP, a s druge strane udžbenike koji nisu u potpunosti kompatibilni sa odgovarajućim potrebama. Istovremeno, postojale su pozitivne i dobre namere nastavnika za inovacijom, koje su se ogledale kroz odgovarajuće načine i mehanizme za evoluciju postojećih nastavnih metoda u vezi sa zahtevima kritičke pismenosti. To znači da postoji neslaganje u savremenom obrazovnom pristupu koje se nalazi između nove stvarnosti i modernih trendova. Tačnije između kritičke pismenosti i formalizma - jednoobraznosti (ΧαραλαμπίδηςΑ. 2013).

U iskustvu primene zabeleženo je da su uspeh i napredak primećeni u nekoliko oblasti (Παλάτου2013). Omogućeno je širenje i diferencijacija tematskog rečnika učenika, dok se realizacija funkcionalne uloge strukturnih elemenata jezika odvijala bez napora. Razrađivani su osnovni oblici tekstualne organizacije i građena značenja u raznim tekstualnim vrstama. Učenici su mogli sistematski i kritički da ocenjuju društvenu i kulturnu ulogu proizvedenih tekstova. Takođe im se pružila prilika da usvoje mnoge korisne veštine koje povećavaju njihovo interesovanje i entuzijazam i pojačavaju motivaciju za uključivanje u proces učenja. Pored toga, oni su u praksi shvatili značaj samoevaluacije i međusobne evaluacije, primenjujući taj proces tokom i pri dovršavanju obrade pojedinačnih lekcija. Poređenje i upoređivanje tekstova omogućilo im je da razumeju svoju ulogu u oblikovanju društvenog postojanja. Konačno, kroz primenu ovih metoda omogućeno im je da gaje kulturu demokratije i šireg poimanja stvari da se svako pitanje može sagledati iz višestrukih i često kontradiktornih perspektiva.

2.7.4 Razvoj kritičke pismenosti u Grčkoj

Nova ekonomska realnost sa globalizovanom ekonomijom, brza evolucija i razvoj digitalne tehnologije sa širokim poljem primene, pojava multikulturalnih društava usled kretanja stanovništva i drugih društvenih i kulturnih procesa, oblikovali su potrebu za odgovarajućom adaptacijom grčkog obrazovnog sistema. U 2011. godini pokušano je prilagoditi Nastavni Plan i program jezika i književnosti kako bi se efikasnije odgovorilo novim izazovima savremene stvarnosti. U tom kontekstu, smatralo se da bi učenicima trebalo omogućiti pristup novoj sredini u kojoj su pozvani da žive. Zbog toga im je bilo potrebno da razviju veštine i sposobnosti kako bi mogli da usvajaju, razumeju i proizvode širok spektar tekstualnih vrsta.

Nastavni plan i program za jezik i književnost srednjeg obrazovanja zasnovan je na principima kritičke pismenosti i to je izričito navedeno. Sticanje pismenosti je cilj nastave i određuje nastavnu metodologiju i prakse. Predviđa negovanje komunikacionih veština

učenika, njihovo uključivanje u aktivnosti negovanja digitalne pismenosti, poštovanje ličnosti, poreklo nacionalnog identiteta i jezičkog sistema svakog učenika.

Učenju jezika se pristupa kao višerazinskom rezultatu ideoloških, socijalnih i tehnoloških procesa, koji su u kontekstu njegove pedagogije - i trebali bi biti - istraživi i tumačivi (Vladin Glasnik ФЕК 561, 2011). Konkretnije, glavna svrha nastave modernog grčkog jezika je „osnaživanje jezičke pismenosti u sociocentričnom pravcu“, jer student nastoji da stekne sposobnost da udovolji zahtevima školskog okruženja i savremenim društvenim potrebama, jer se čini da će budućnost će biti puna promena, sa kojima će se morati suočiti na adekvatan način i s kritičkim duhom (ФЕК1562, 2011).

Tačke koje su generalno povezane sa principima kritičke pismenosti i koje Nastavni Plan naglašava, mogu se rezimirati na sledeći način:

i. Uključivanje učenika u procese kritičke analize govora promovise negovanje praksi kritičke pismenosti. Ukazano je na potrebu za stvaranjem svesti učenika o jezičkoj i socijalnoj raznolikosti i njenoj korelaciji sa socijalnom situacijom. Ovaj proces ima za cilj sticanje svesti o kritičkom jeziku kod učenika i njihovo uključivanje u prakse kritičke pismenosti, kako bi se realizovala implicitna upotreba jezika na društvenom, ideološkom i kulturnom nivou. „Za sadržaj kursa nije važna samo raznolikost tekstova, ali i kultura u čijem je kontekstu nastao tekst, kao i društveni odnosi koji nastaju kroz tekstove, elementi koji imaju naizgled nematerijalni karakter, ali koji doprinose negovanju veština i kritičkoj pismenosti“ (ФЕК 561, 2011).

ii. Istaknuta je potreba za upoznavanjem učenika sa raznim multimodalnim tekstovima, koji imaju za cilj sticanje veština i strategija potrebnih za razumevanje poruka i informacija koje prenosi jezik i drugih semiotičkih načina koji koegzistiraju u savremenim tekstovima da bi postali kritički čitaoci. Istovremeno, želi učenike da upozna sa bliskim „odnosom jezik - društvo - komunikacija“, ali i kritičkim tretmanom informacija koje preplavljaju Internet. Pored toga, predlaže se da učenici dođu u kontakt sa tekstovima koji predstavljaju suprotstavljene stavove kako bi negovali svoje kritičko čitanje i nastanak različitih perspektiva, kako bi formirali svoje lično gledište i lični govor koristeći Nove Tehnologije kako bi se upoznali sa njihove osobenosti.

iii. Pojačava se komunikativni i tekstualno usmeren karakter nastave jezika. Tražena pismenost odnosi se na razumevanje svakodnevnog i akademskog govora u različitim načinima upotrebe i sposobnost stvaranja govora u zavisnosti od komunikativne okolnosti. U stvari, naglasak je stavljen na stvaranje različitih vrsta pismenog i usmenog govora stvarnom primaocu uz dodatnu upotrebu elemenata ličnog iskustva učenika. Konkretno, navodi se da: "U nastavi se poseban značaj daje kultivaciji komunikacionih strategija i strategija učenja jezika. Aktivnosti treba da se usredsrede na razumevanje, proizvodnju i kritičku obradu autentičnih tekstova, usmenih i pisanih. Stiču najveći mogući stepen veštine komunikacije i jezički kritička pismenost“. (ФЕК561, 2011).

Iz svega gore navedenog se može zaključiti da NP iz 2011. predstavlja element modernizacije nastave jezika kroz usklađivanje sadržaja i metodologije nastave sa međunarodnim teorijama i praksama nastave. Ključni aspekt modernizacije je nastava jezika ka razvoju kritičkih praksi pismenosti, koje odgovaraju obrazovnim, kulturnim i tehnološkim podacima savremene stvarnosti. Istovremeno, on označava obnavljanje nastave jezika, sa ciljem stvaranja aktivnih budućih građana u informacionom društvu i multikulturalizmu. Konačno, pojava socijalne dimenzije pismenosti jača socio-ideološki model u grčkom obrazovanju.

Primena ovog programa započela je pilotski u školskoj godini 2011-2012. Iz svake regionalne jedinice izabrana je po jedna školska jedinica u kojoj će se primeniti, a u ostalim bi primena usledila u narednim godinama. Ekonomska kriza koja se dogodila u Grčkoj u periodu 2009-2019. nije dozvolila njeno nesmetano sprovođenje. Tome su

doprinela dva razloga. Prvi je povezan sa potpunim nedostatkom aktivnosti obuke nastavnika od strane Ministarstva Prosvete. Iako je usvojio ovu obrazovnu politiku, nije osigurao da se ona proširi na obrazovnu zajednicu. Druga je vezana za promenu vlasti 2012. godine i promenu obrazovne politike, usled čega je primena ovog nastavnog plana „zamrznuta“ i u nastavi jezičkog kursa pojavljuje se konzervativnija percepcija.

U 2015. godini, Ministarskom odlukom (82443 / Δ2 / 22-5-2015) određeno je da će se nastavni planovi i programi iz 1999. godine primenjivati u poslednjem razredu srednjeg obrazovanja. Opšta svrha „Nastave jezika“ je sticanje znanja maternjeg jezika, što će doprineti mentalnom i emocionalnom razvoju učenika. Očekuje se da će znanje jezika i njegova pravilna upotreba pomoći učenicima da steknu „samopouzdanje, kreativno razmišljanje i stvore celovitu ličnost“. Kroz nastavu će shvatiti „važnost jezika za učešće u društvenom životu“, ispoljiće se njegov značaj kao nosioca kulture i dela kulturne tradicije, njegova struktura i osobenosti, dok će interakcija naroda unaprediti kroz ispitivanja njegovog razvoja (ΦEK 561, 1999).

U kontekstu specijalizacije ciljeva razumevanja i produkcije usmenog i pismenog govora traži se znanje i pravilna upotreba sistema jezika, odnosno sintaksičkih pojava, rečnika i njegove organizacije, ali i „vanjezičkih i parajezičkih elemenata“ u slučaju usmenog govora. Studenti moraju da nauče „da razlikuju različite vrste pismenog ili govornog jezika (esej, govor, politički diskurs, bajka itd.)“ i „različite funkcije jezika (referencijalni, pesnički, emocionalni itd.)“. Pored toga, kad jednom budu u stanju da razlikuju različite „jezičke varijetete, geografske i socijalne“, neophodno je prepoznati način na koji „prilika za komunikaciju“, ali i „emocije, namere i raspoloženja prenosioca“ utiču na njegov izbor fraze kao i stil govora. Studenti moraju da razlikuju karakteristike „opisnog, narativnog i odlučujuće-kritičkog načina“ i da ih na odgovarajući način koriste u usmenim i pisanim tekstovima koje kreiraju kako bi odgovorili na različite okolnosti, u zavisnosti od namere. Postepeno uče da obrađuju tekstove nastale mešavinom ovih načina, ali i da stvaraju tekstove sa karakteristikama različitih načina izražavanja. Kada je reč o odlučujućem govoru³, nameravani cilj je ocena argumenata (ΦEK561, 1999). Na kraju, tu je i odredba „da se učenici upoznaju sa informacionom tehnologijom“ i da se može „komunicirati putem računara“, što je cilj koji je 2015. već postignut.

Na osnovu opštih svrha i specifičnih ciljeva Nastavnog Plana, nastava jezika se fokusira na njegove karakteristike, jer su istaknute kroz njegovu upotrebu u različitim komunikacijskim situacijama, kroz tekstove različitih vrsta, oblika, karakteristika. Jezik se tretira kao „sredstvo komunikacije, kao društveni i kulturni proizvod“. Akcenat je stavljen više na efekat koji usvajanje jezika može imati na ličnost učenika, nego na efekat koji student - građanin može imati na svoje društvo putem jezika.

U ovom nastavnom programu ne pominje se termin „pismenost“, a kamoli pojam „kritička pismenost“. To se objašnjava činjenicom da prethodi Nastavnom Programu iz 2011. godine i odražava konzervativnije koncepcije i verzije nastave jezika, koje su možda zadovoljavale zahteve tog vremena. Na osnovu prethodno datih procena, moglo bi biti moguće ukazati na to da se sledi model funkcionalne pismenosti bez navođenja izričitog i jasnog izraza.

2019. godine objavljen je novi Nastavni plan i program u Vladinom Glasniku (ΦEK4911, 2019) koji se odnosi i na poslednji razred srednjeg obrazovanja⁴.

³ Smatra se kao izraženo miljenje, tvrdeći da je istina kao dogma

⁴ Tokom poslednjeg razreda srednjeg obrazovanja predaju se predmeta iz kojih treba studenti da se ispituju na nacionalnim ispitima za prijem na uneverzitet.

Program izričito kaže da se nastavi jezika pristupa sa „komunikativne“ i „sociocentrične“ tačke gledišta . To znači da nastava nudi mogućnosti , metode i materijale koji pomažu učenicima da steknu veštine komunikacije , pogodne za učešće u savremenoj društvenoj stvarnosti. Učenici treba da vežbaju „značenje društvene stvarnosti“ kroz pristup štampanim , usmenim, digitalnim ili multimodalnim tekstovima . Stoga se tekstovima „ne pristupa kao autonomnim i apstraktnim konstrukcijama“ , već „kao resursima reprodukcije, pregovaranja i konstruisanja društvenog značenja u odnosu na dotični društveni kontekst“ (ФЕК4911, 2019).

Svrha nastave jezika je da omogući učenicima da prepoznaju , prosude i procene broj poruka koje dobijaju iz tekstova. Njihove prosudbe tiču se izbora jezika, „semiotičkih načina i resursa, sličnosti i razlike između tekstova“. Istovremeno, podstiču se da razmišljaju o stereotipima koji se mogu reprodukovati kroz određene izbore autora: „koje osobe projektuje, a koje ignoriše, kako bira strukturiranje njihovog govora itd.“ (ФЕК4911, 2019).

Učenik postaje aktivan građanin onda kada je „kroz kritičko mišljenje emancipovan sticanjem aktivnog odnosa prema životu“ (ФЕК 4911, 2019). Drugim rečima, kada koristi svoje društveno znanje, on brani demokratske vrednosti i pokušava da svakodnevno tumači, transformiše, vrednuje, kritički pristupa, upoređuje i komponuje efikasne pisane, usmene i multimodalne tekstove, (ali i više) način na koji se smatra da stiče jezičku pismenost (ФЕК 4911, 2019).

Ostvarivanju ove svrhe služi nastavna metodologija koja se zasniva na „participativnim nastavnim praksama“ sa učenicima koji imaju „centralnu ulogu u procesu izgradnje znanja“. Prema „pedagogiji multipismenosti“ a) tekstovima koji čine nastavni materijal pristupa se na nivou morfologije, semantike, organizacije, dok se b) traži kritičko uključivanje učenika u pismenost. Polazeći od dostupnih tekstova („planirani“), studenti ih obogaćuju sopstvenim govorom transformišući ih („planiranjem“), da bi na kraju stvorili nove („redizajnirane“) (ФЕК 4911, 2019).

Važno je da se tekstovima ne pristupa samo kao odlomcima govora. Pored morfološke, sintaksičke, semantičke, strukturne analize, studenti vežbaju i ispitivanje odnosa tekstova prema određenim istorijskim, socijalnim, ličnim i drugim uslovima koji su ih stvorili. Predviđeno je uporedno ispitivanje tekstova koji takođe mogu da daju oprečna gledišta. Podstiče se „kritička refleksija“ i sprečava se mehaničko reprodukovanje specifičnih stavova / stereotipa. Posle čitavog ovog procesa, studenti se podstiču da opišu strategije koje su sledili da bi razumeli tekstove i da postanu svesni svojih ličnih stavova koji su uticali na percepciju značenja , razvijajući tako metakognitivne veštine : ovo je proces „promišljanja“ (ФЕК 4911 , 2019).

Nastavni plan stoga traži sociocentrični i komunikativni karakter jezičke pismenosti, a aktivno pitanje učešća učenika , sutrašnjih građana u društvenom okruženju smatra se bitnom stavkom . To pretpostavlja znanje i razumevanje društvene stvarnosti . Tako će učenici kroz upotrebu govora trebati da nauče kako on funkcioniše , pravila koja njime upravljaju, odnosi koji se stvaraju, način stvaranja i prenošenja poruka, pravilno „čitanje“, ali i prepoznavanje latentnih poruka.

Tekst se ne tretira kao „autoritet“ , već se podvrgava kritičkoj analizi kako bi se protumačila namera njegovog tvorca. Može se osporiti i učenici imaju priliku da razmisle o drugom gledištu, da ga dopune ili odbiju.

Iz navedenog se može zaključiti da je model pismenosti koji se podržava, iako nije izričito pomenut, model kritičke pismenosti. Značajno je da se ne radi samo o lingvističkoj kritičkoj pismenosti , već se traži i druga pismenost. Kako su tekstovi u naše vreme multimodalni, studenti se bave audiovizuelnom pismošću i ono što prati tekst tretiraju kao njegov jednak deo. Stoga se pokušava multipismenosti integrisati u didaktičku praksu.

Tekstovi za nastavu preuzeti su iz različitih izvora. Internet je jedan od njih i sami učenici imaju priliku da objavljuju sopstvene tekstove na svojoj školskoj veb stranici. Definirano je kao didaktički cilj da se učenici osposobe za prepoznavanje posebnosti digitalnih tekstova, za njihov kritički tretman i za svest o njihovoj likvidnosti (ΦEK 4911, 2019). Drugim rečima, traži se i digitalna pismenost.

2.8 Profesionalni razvoj i obuka nastavnika

2.8.1 Profesionalni razvoj

Dokazano je u praksi da zemlje koje žele da odgovore na potrebe savremene stvarnosti u smislu zahteva diverzibilne nastave pri pripremi učenika za konstantno menjajuće okruženje, moraju u obzir uzeti rastući tehnološki razvoj. Pružanje kvalitetne edukacije je u uskoj vezi sa edukatorom koji je sprovodi i njen kvalitet ga karakteriše i određuje. Taj kvalitet, po nekim međunarodnim organizacijama (OECD, 2005) predstavlja jedan od najvažnijih faktora koji utiču na akademske poduhvate i uspehe učenika. Ova tvrdnja je uspela da pokrene ponovno određivanje i pozicioniranje položaja nastavnih reformi koje su ranije u osnovi imale zadatak da povećaju broj dece koja primaju obavezno obrazovanje, a sada su usmerene na to da poboljšaju podršku pokušajima koji za cilj imaju da poboljšaju kvalitet nastavnog kadra i to kako u razvijenim, tako i u zemljama u razvoju (Colclough, 2005).

Profesionalni razvoj ima za cilj poboljšanje nastavnog procesa. Benefit od ovoga imaju učenici, roditelji, škola i društvo uopšte. Na ovaj način se ističe funkcionalna dimenzija obrazovanja koja se zasniva na održavanju balansa zadovoljavajući potrebe društva. Paralelno sa tim se naglašava izuzetnost važnosti obrazovanja kao alatki za prenošenje kulture, ostvarivanje društvene kohezije, pravičnosti i razvoja ljudskih resursa, koji su međusobno povezani sa prioritetima koji se moraju dati nastavnom kadru (OECD, 1989).

Ranija shvatanja o tome šta predstavlja adekvatno univerzitetsko obrazovanje nastavnika se sada menjaju - u okviru čega se pored ličnog preispitivanja i bavljanja tematikom - dodaje i institucionalna podrška stručnog usavršavanja nastavnika. Na ovaj način se zadovoljavaju profesionalne potrebe, poboljšava se opšta perspektiva u karijeri i razvijaju se neophodne veštine. Osnovno obrazovanje nastavnika je od primarnog značaja za njegov ulazak u profesionalne vode . Nesumnjivo, fakultetsko obrazovanje, bez obzira koliko ono bilo dobro , ne može pripremiti nastavnike za sve izazove sa kojima će se susresti tokom karijere. Nastavnici, svakako uče i iz svog iskustva , međutim za njegov dalji razvoj i napredak neophodne su određene prilike (Day, 1999). Profesionalizam u nastavi se postiže stalnim profesionalnim razvojem . Profesionalni razvoj unapređuje status nastavnika, čini ih da se osećaju delom stalno razvojne profesije koja u svoju praksu uključuje nova znanja (Guga, 2006, Avalos, 2000). Učešće nastavnika u profesionalnom razvoju trebalo bi da im omogući kolektivno delovanje kako bi održali i poboljšali svoje profesionalne standarde (Mulkeen, 2007). Poboljšanju kvaliteta nastavnika pomaže njegovo aktivno učešće u aktivnostima profesionalnog razvoja (Hardman et al, 2011, Barber & Moourshed, 2007, Solomon, 2007).

Glavni cilj profesionalnog razvoja nastavnika je poboljšanje učinka učenika i njihovih rezultata . Programi profesionalnog razvoja imaju tendenciju da se fokusiraju na promenu prakse u samoj učionici , stavova i uverenja nastavnika , ali i na dostignuća učenika. Uspešno profesionalno usavršavanje, pored razvoja pedagoških veština nastavnika, trebalo bi da ima pozitivan uticaj na učinak i učenje učenika (Day, 1999).

Poboljšanje učenika i njihovih dostignuća ključne su instance uticaja i efikasnosti profesionalnog razvoja nastavnika, čiji planiranje treba da uključi potrebe nastavnika, učenika i škole.

Zato je neophodno da nastavnici učestvuju u različitim aktivnostima koje su zasnovane na kombinaciji dijaloga, diskusije i interakcije, a koje se mogu strukturirati i organizovati na više načina (Avalos, 2011). Primera radi, te aktivnosti mogu uključivati razne radionice, seminare, programe usmeravanja, istraživačke i kolaborativne aktivnosti, akademske institucije (kurseve ili programe visokog obrazovanja) i druge vanškolske izvore kao što su radionice i konferencije (Garuba, 2007).

Pravilno i efikasno sprovođenje programa stručnog usavršavanja može školsko okruženje pretvoriti u obrazovnu jedinicu za nastavnike, što može dovesti do većeg uspeha učenika (Gaudin & Chales, 2015). Svaki nastavnik se razlikuje od svojih kolega prema individualnim karakteristikama i iskustvu koje je stekao u nastavnom procesu. Pokazalo se da iako nastavnici tokom studija razvijaju svoj nivo znanja, svakodnevno trenje sa školskim okruženjem kroz zapažanja i lična iskustva može imati veće efekte na njihov profesionalni razvoj (Stewart, 2014). Lična iskustva, učenje iz programa obuke i lične karakteristike su svi oni faktori koji utiču na pristup nastavnika obrazovnom procesu (Piper et al., 2018). Programi stručnog usavršavanja i obuke imaju za cilj poboljšanje veština nastavnika, promenu nekih predrasuda i naravno, promovisanje efikasnog učenja korišćenjem različitih nastavnih praksi. Da bi se postigli ovi ciljevi, moraju se ispuniti uslovi za efikasno učenje, kao i efikasan razvoj podataka o profesionalnom razvoju odgovarajućih nastavnika (Simonsen et al., 2017).

Pojedinačno, školske jedinice pružaju neki oblik profesionalnog razvoja nastavnicima koji u njima rade. Ovi programi mogu se sastojati od broja dana profesionalnog usavršavanja tokom cele školske godine ili mesečnih sastanaka koji se fokusiraju na određeno pitanje (Girvan, Conneely & Tangney, 2016). Međutim, i dalje uskraćuje direktno uključivanje nastavnika u njihov izbor koji će se posebno baviti njihovim potrebama. Prema Noom-Ura (2013), ako nastavnici ne učestvuju u sprovođenju profesionalnog razvoja, onda rezultati programa stručnog usavršavanja ne dovode do pozitivnih rezultata. Osim toga, ako nastavnici učestvuju u programima stručnog usavršavanja za čiji predmet smatraju da nije u skladu sa njihovim potrebama i učenjem učenika, oni neće učiti i neće primenjivati ono što program stručnog usavršavanja nudi u svom svakodnevnom radu (Coldwell, 2017).

Kada nastavnici imaju određenu kontrolu nad izborom razvoja svoje karijere, povezujući profesionalni razvoj sa specifičnim uslovima svakodnevne školske stvarnosti, dobijaju osećaj ojačavanja, što poboljšava njihovu sposobnost da internalizuju ovo učenje (Noom-Ura, 2013). Nekoliko istraživačkih pokušaja pokazalo je da nastavnici koji učestvuju u programima stručnog usavršavanja koji ih zanimaju, takođe izvršavaju promene u učionici (Bayar, 2014).

2.8.2 Načini profesionalnog usavršavanja i njihov sadržaj

Kontinuirani profesionalni razvoj povezan je sa razvojem praksi koje se prate na profesionalnom nivou u cilju bolje pripreme za odgovarajuće profesionalne zahteve, poboljšanja dostupnog znanja i nastavnih metoda, kao i sveukupnog poboljšanja efikasnosti procesa učenja (Stewart, 2014). Uopšteno, nastavnici imaju dovoljno izbora i mnogo mogućnosti da unaprede svoje profesionalne veštine i povećaju efikasnost procesa učenja (Macia & Garcia, 2016). U literaturi je identifikovano nekoliko načina profesionalnog razvoja, od kojih neki imaju zajedničke karakteristike (Wilson, 2013).

Profesionalni razvoj kroz saradnju (kolaborativno učenje). Saradnja u školama ključna je odlika efikasne integracije rada u profesionalni razvoj, jer stvara zdravu školsku kulturu, podstiče pozitivne promene i učenje učenika (Dixon et al., 2014). Osim toga, kada se nastavnici pronadu u tim odnosima saradnje, formira se snažna veza koja im omogućava da se smatraju važnim u školskom okruženju (Gast et al., 2017). S druge strane, Allen i Penuel (2015) sugerišu da je saradnja efikasna, pod uslovom da na nju ne utiču bezvoljni učesnici i obavezni zadaci. Saradnja bi trebalo da bude istinska rasprava o idejama između profesionalaca koji mogu izraziti svoje stavove, zabrinutosti i preispitivanja (Allen, & Penuel, 2015).

Darling-Hammond, Hyler i Gardner (2017) navode da je saradnja oblik istraživanja koji pomaže nastavnicima da pronadu rešenja za probleme u svojoj učionici. Kroz saradnju i integrisano učenje, nastavnici mogu biti aktivno uključeni u učenje svojih kolega. Darling-Hammond, Hyler i Gardner (2017) tvrde da postoji velika verovatnoća da će nastavnici koji su aktivno uključeni u učenje kroz interakciju sa drugim nastavnicima, uticati na svoje učenje kroz razgovore, povratne informacije kolega, analiziranje učeničkog rada i razmenu najboljih praksi u učionici sa drugim osobama. Bayar (2014) potvrđuje da je osnova za efikasan profesionalni razvoj nivo međusobne interakcije nastavnika. Kroz česte razgovore i kroz diskusije u malim grupama, nastavnici mogu preneti znanje i učenje, kao i podržati i inspirirati jedni druge u tom procesu (Twining et al., 2013). Marzano (2011) preporučuje nastavnicima da saraduju učestvujući u nastavnim ciklusima u kojima mogu da prate nastavnu praksu drugih, da dele svoje povratne informacije i nude razmenu ideja. Nastavnici najbolje uče kada se iskustvo učenja i razvoja smatra važnim i kada su sposobni da prenesu informacije u okruženje koje podržava učenje (Drago-Severson, 2011).

Uopšteno govoreći, sprovedeno je dosta programa zajedničkog učenja, pri čemu se zajedničko učenje neformalno primenjivalo u svakodnevnom životu nastavnika. Ovi programi omogućavaju nastavnicima da međusobno saraduju kako bi prepoznali oblasti svog rada koje je potrebno poboljšati (Whitworth & Chiu, 2015). Gaudin i Chalias (2015) su otkrili da su nastavnici uspeli da stvore kulturu samopreispitivanja i razvoja koja im je omogućila da koriste podatke za kreiranje i merenje svojih ciljeva i uspeha u učeničkoj nastavi. Kultura samopreispitivanja omogućava nastavnicima da sumnjaju u prakse koje prate i razgovaraju o tome šta je važno u pogledu nastavnih sadržaja, šta efikasno funkcioniše, a šta ne (Kunter et al., 2013). Takođe, stalna potraga za najboljim praksama omogućava nastavnicima da prenesu iskustva iz primene prakse u učionici, kao i da izraze svoje stavove o njima (Girvan, Conneely & Tangney, 2016). Zatim, prema Allen-u i Penuel-u (2015), omogućavanje nastavnicima da međusobno saraduju je kamen temeljac efikasnog profesionalnog razvoja.

Phillips (2005) je sproveo kvalitativno istraživanje o osnovnom obrazovanju u Sjedinjenim Američkim Državama i razvio akcioni plan u saradnji sa školskom upravom. Akcioni plan je bio usredsređen na iskorišćavanje obuke nastavnika kako bi uticala na postignuća učenika. Kroz individualizovane planove razvoja kadrova, nastavnici su stekli veću moć donošenja odluka o svom profesionalnom razvoju. Istraživač takođe ističe da su i uprava i nastavnici u procesu istraživanju ovog akcionog plana verovali da visokokvalitetni programi stručnog usavršavanja mogu pozitivno oblikovati njihov rad. Kao rezultat toga, učešće u takvim programima dovodi do rađanja novih ideja, pri čemu i nastavnici i administrativni službenici mogu da promovisu zajedničko vodstvo i prakse donošenja odluka, što dovodi do zajedničkog fokusa na obuku nastavnika, unapređenje timskog rada i okruženja koje je podrška nastavnicima (Phillips, 2005). Program stručnog usavršavanja u ovoj školi su oblikovali saradnja i zajednička vizija, jer su nastavnici mogli da se usredsrede na učenje, što je rezultiralo formiranjem studijskih grupa nastavnika i

istraživačkih akcionih grupa, kao i dobijanjem ličnog vremena za učenje. Lično vreme učenja odvijalo se jednom nedeljno, posle škole i tokom njega nastavnici su mogli da se usredsrede na personalizovani profesionalni razvoj ili da se pridruže studijskim grupama.

Gore pomenute studije pokazuju kakav uticaj i rezultat mogu imati preispitivanje i saradnja između nastavnika i administrativnih službenika u procesu stvaranja pozitivnog iskustva profesionalnog razvoja nastavnika. Takođe se tvrdi da davanje mogućnosti nastavnicima da imaju udeo u odabiru vrste aktivnosti profesionalnog učenja u kojima će učestvovati, podstiče nastavnike i upravo da razviju zajedničku viziju za nastavničko liderstvo i učenje (Stewart, 2014). Zajednička vizija je osnova za jednu stvarnu, autentičnu razvojnu zajednicu i osnova za prilike učenja integrisanog u praksu nastavnika, kao što su ogledni časovi uz mentorstvo nekih starijih i iskusnijih nastavnika (Macia & Garcia, 2016).

Profesionalni razvoj kroz aktuarsku praksu (Refleksna praksa) i samovrednovanje. Aktuarska praksa predstavlja važan deo rada pojedinca i njen rezultat je deo procesa stručnog usavršavanja (Dixon et al., 2014). Ova praksa naročito omogućava nastavnicima da preispitaju obrazovnu praksu koju slede, ali i da lakše donose odluke u vezi sa odeljenjem i procesom učenja (Gaudin & Chalties, 2015). Takođe, uz preispitivanje prakse koju nastavnici slede, omogućava im da poboljšaju svoje znanje, usvoje i izmene nove strategije, dobijajući povratne informacije kako od sebe, tako i drugih kako bi poboljšali svoju profesionalnu praksu (Wilson, 2013).

Namenski nastavni model je aktuarski model profesionalnog razvoja koji integriše rad i zahteva od nastavnika da saraduju sa spoljnim posmatračem, obično sa liderom škole iz nastavnog kadra, da promene svoje način razmišljanja i da uvedu promene u praksi koju slede (Putman et al., 2009). Model nastavne namere osmišljen je u četiri faze, individualno učenje teorije, priprema, aktivna promena i održivost.

Putman i njegovi saradnici (2009) su izradili kvalitativnu studiju u dve škole koristeći model nastavne namere za poboljšanje ishoda učenja. Dve škole su učestvovala u dva odvojena programa obuke u periodu od tri godine, što je omogućilo nastavnicima da zajedno rade na razvoju ciljeva u prvoj godini. Tokom druge i treće godine nastavnici su komunicirali sa svojim kolegama i prošli obuku kako bi mogli da postignu ciljeve koje su postavili (Putman et al., 2009). Studija se fokusirala na diskusiji o uverenjima nastavnika o modelima profesionalnog razvoja i kako su isti zaista doveli do razvoja nastavnika, kao i da su ta nova znanja ili veštine integrisane u obrazovni proces.

Gore pomenuti model nastavne namere ima četiri faze, koje su opisane u istraživanju na sledeći način: prva faza uključuje individualni period istraživanja teorije, nastavnici ispituju trenutne nastavne metode koje slede kroz diskusije i zapažanja rukovodioca razvojnog programa i uprave obrazovne jedinice. U drugoj, pripremnoj fazi, nastavnici rade sa rukovodiocem razvojnog programa kako bi ustanovili ciljeve, ali i aktivnosti za postizanje tih ciljeva, poput mentorstva. Tokom treće faze perioda aktivnih promena, nastavnici rade sa rukovodiocem razvojnog programa kako bi formulisali strategije koje su naučili u svrhu postizanja svojih ciljeva. Aktuarska diskusija sa rukovodiocem razvojnog plana trenutno je najvažnija kroz ciklusni proces koji se naziva akcija, evaluacija i reforma. Konačno, u četvrtoj fazi, periodu održivosti, nastavnici rade uz minimalnu obrazovnu podršku kako bi utvrdili da li su promene bile efikasne. Tokom ovog perioda, nastavnici koji su bili spremni da promene praksu koje su koristili pre pristupanja programu, lako se prepoznaju jer nastavljaju da se razvijaju i menjaju svoja ubeđenja.

Putman i dr. (2009) zaključili su da su, nakon četiri faze razvojnog programa, nastavnici počeli da saraduju sa svojim vršnjacima i primenjuju nastavne strategije za poboljšanje obrazovnog procesa. Nakon toga, obe škole koje su učestvovala u istraživanju pokazale su značajno uvećanje ocena učenika, pri čemu su premašile prosek ostalih

obrazovnih jedinica. Istraživači uspeh ovog programa pripisuju nastavnicima koji su namerno voljni da se preispitaju i rade jedni s drugima.

Macia i Garcia (2016) su sprovedli kvalitativnu studiju, u kojoj je petnaest nastavnika sarađivalo na istraživačkim akcionim projektima koji su ohrabivali kritičko razmišljanje, a s ciljem poboljšanja iskustva nastavnika. Fokusirali su se na uticaj koji su ovi akcioni istraživački programi imali na ocenjivanje učenika. Istraživački akcioni programi omogućili su nastavnicima da preuzmu profesionalniju ulogu u svojoj školi, o čemu svedoči povećanje ocena učenika, koje su premašile rezultate učenika čiji nastavnici nisu učestvovali (Macia & Garcia, 2016). Zaključci ove studije pokazuju da je nastavnicima potrebno više vremena da preispitaju svoju nastavnu praksu i njen uticaj na učenje učenika. Rad se ogledao u personalizovanom modelu koji je nastavnicima omogućio saradnju i usredsredio se na obrazovanje i pomogao učenicima u ocenjivanju.

Profesionalni razvoj na radnom mestu. Za nastavnike, profesionalni razvoj koji je integrisan u praksu je učenje koje se odvija unutar školske zgrade, tokom školskog dana, sa kolegama nastavnicima (Kunter et al., 2013). Profesionalni razvoj koji se sprovodi u toku integrisane prakse, navodi nastavnike da kroz istu međusobno dele razmišljanja o svojim strategijama ka poboljšanju prakse (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Prema Bayaru (2014), profesionalni razvoj koji je integrisan u praksu, u velikoj meri je proizvod formalnih i neformalnih društvenih interakcija između nastavnika u njihovoj školi i odeljenja u kojima predaju i prenosi se na celokupno osoblje.

Određeni zvanični oblici profesionalnog razvoja koji su integrisani u radno mesto uključuju akcione planove, grupno podučavanje, mentorstvo, prezentacije i saradnju sa kolegama, dok neformalni profesionalni razvoj na radnom mestu može uključivati preispitivanje nastavnika o praksama koje slede, razmenu strategija i iskustava sa drugim nastavnicima (Whitworth & Chiu, 2015). Po ovom istraživanju, da bi se profesionalni razvoj integrisao u rad, on mora biti relevantan za ciljeve nastavnika, nastavni kontekst i predmet koji se predaje (Stewart, 2014).

Profesionalni razvoj uključen u praksu razlikuje se od tradicionalnih modela profesionalnog razvoja jer je direktno povezan sa nastavnikom, uključuje stalne savete njegovih kolega i osigurava da se novo učenje prenese u učionicu (Girvan, Conneely & Tangney, 2016). Osim toga, kroz profesionalni razvoj koji je integrisan u praksu, nastavnici mogu zajednički na poslu učiti nove nastavne strategije, samovrednovati se u kontekstu nastave i tako izbegavati moguće greške. Osim toga, na ovaj način nastavnici skoro odmah primenjuju nove informacije koje su naučili i veća je verovatnoća da će zadržati novo učenje i u budućnosti (Noom-Ura, 2013).

Pokazni časovi. Pokazni čas je iskustvo učenja, pri kojoj nastavnici posećuju specijaliste za određeni predmet kako bi naučili kako da primene posebne nastavne strategije (Dixon et al., 2014). Saradnja između nastavnika je suštinska osnova pokaznih časova. Korkko, Kyro-Ammala i Turunen (2016) navode da ogledni časovi služe svrsi pod uslovom da svi nastavnici imaju iskustvo u određenim oblastima svoje nastavne prakse.

Grierson i Gallagher (2009) su, uz učešće osam nastavnika na pokaznom času, sprovedli kvalitativnu studiju koja se ticala načina primene programa zasnovanog na istraživanju i kako bi se on mogao pravilno implementirati. Istraživači su odabrali grupe od tri do četiri nastavnika koji je trebalo da provedu vreme sa iskusnim nastavnikom tri puna dana. Zatim su posmatrali iskusnog učitelja i koristili protokol posmatranja da bi dokumentovali ono što su zapazili u pokaznoj nastavi. Posmatranja su se odvijala tokom prve polovine dana, dok je druga polovina dana bila usredsređena na povratne informacije nastavnika (Girvan, Conneely & Tangney, 2016). Nastavnici koji su učestvovali u istraživanju su takođe utvrdili merljive kratkoročne ciljeve za svaku sesiju i kasnije učestvovali u intervjuima kako bi razgovarali o svojim iskustvima.

Intervjui i praktični nalazi ove studije pokazuju efikasnost ovog oblika profesionalnog razvoja na radnom mestu. Nastavnici koji su učestvovali, bili su spremni da izmene nastavu kako bi pravilno primenili program zasnovan na istraživanju (Gaudin & Chalies, 2015). Uspeh programa bio je rezultat međuljudske interakcije između iskusnog učitelja i osam nastavnika koji su učestvovali. Zbog toga bi sposobnosti iskusnog nastavnika koji vodi pokaznu nastavu trebalo biti važna stavka pri primeni ove vrste iskustva profesionalne obuke (Stewart, 2014).

Profesionalni razvoj kroz posmatranje. Posmatranje predstavlja još jedan oblik kolektivnog rada sa integrisanim profesionalnim razvojem. Kroz zajedničke pripreme sa svojim kolegama, nastavnici sarađuju i "uvežbavaju" nove strategije, koje se obično stiču kroz profesionalne programe koji su već u funkciji (Bayar, 2014). Posmatranje prodstiče uzajamno učenje i zahteva od nastavnika da prisustvuju nastavi drugih kako bi se usavršavali u oblastima u kojima je potrebno poboljšanje (Whitworth & Chiu, 2015). Nastavnici se sastaju pre časa kako bi utvrdili plan i razvoj časa i utvrdili specifična ponašanja koja treba uzeti u obzir prilikom posmatranja (Korkko, Kiro-Ammala & Turunen, 2016). Zatim se tokom posmatranja beleži ponašanje nastavnika koji predaje i po završetku isto se analizira i dolazi do povratnih informacija i diskusije (Kunter et al., 2013). Nastavnici uključeni u posmatranje moraju biti obučeni u vezi sa načinom na koji će dati smislene povratne informacije nastavnicima koji se ocenjuju, ali i u vezi sa procesom posmatranja u učionici i načinom prikupljanja podataka (Bolaji et al., 2016). Osim toga, poverenje igra važnu ulogu u procesu kolegijalnog posmatranja, budući da nastavnici treba da shvate da ovaj proces nije povezan sa evaluacijom njih kao nastavnika (Korkko, Kiro-Ammala & Turunen, 2016).

Profesionalni razvoj kroz akciono istraživanje. Akciono istraživanje pruža zajednički profesionalni razvoj koji je integrisan u praksi i predstavlja jedan od najefikasnijih oblika profesionalnog razvoja nastavnika (Mor & Mogilewsky, 2013). Akciono istraživanje je individualni oblik profesionalnog razvoja jer omogućava nastavnicima da razviju istraživačko pitanje na osnovu svoje sfere interesovanja, a zatim i da sprovedu istraživanje na tu temu kako bi odgovorili na njihovu problematiku (DeMonte, 2013). Kroz akciono istraživanje, nastavnici imaju za cilj da se pozabave pitanjima vezanim za njihovu nastavu i spremni su da promene svoju nastavnu praksu kroz istraživanje, prikupljanje podataka i analizu (Cordingley, 2015).

Diana i Thomas (2011) tvrde da je svrha akcionog istraživanja nastavnika da unesu promene u učionicu. Čim nastavnici identifikuju oblast istraživanja u okviru svoje nastave, potrebno je da prikupe podatke iz različitih primarnih i sekundarnih izvora. Ovi podaci se analiziraju, formiraju se predlozi i sprovode u delo kroz fazu akcionog planiranja, što dovodi do implementacije promena u učionici (Darling-Hammond, Hiler & Gardner, 2017).

Osmond i Goodnough (2011) su, uz učešće deset nastavnika, sprovedli kvalitativnu studiju pre, tokom i nakon njihovog učešća u istraživačkoj akcionoj studiji. Nalazi studije pokazuju da su nastavnici postali sigurniji u podučavanju lekcije, pristupili su procesu učenja celishodnije, povećali svoje profesionalno znanje, poboljšali svoju praksu u učionici i učvrstili kolektivne veze sa drugim nastavnicima.

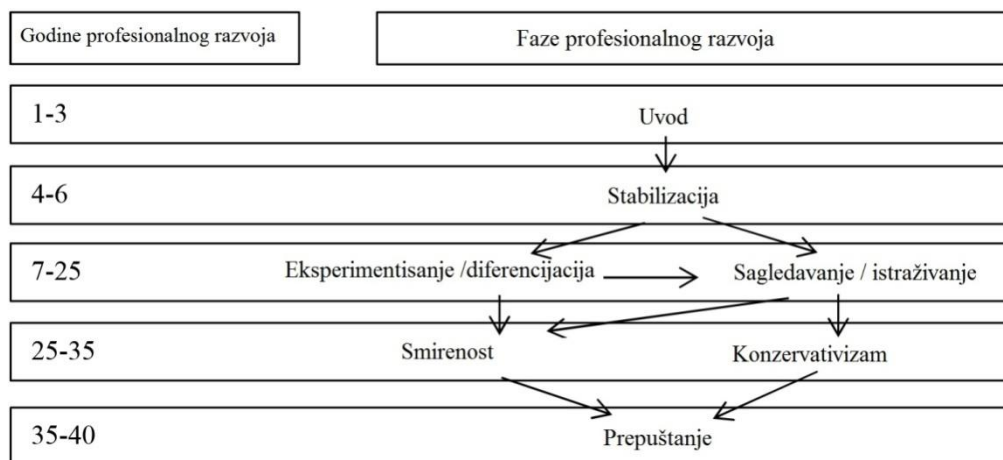
Proces akcionog istraživanja je cikličan i može dovesti do stalnog poboljšanja u učionici (Desimone & Pak, 2017). Matzat (2013) preporučuje da nastavnici prvo sprovedu akciono istraživanje u grupama, kako bi kroz ovaj kolaborativni proces akciono istraživanje postalo oblik poboljšanja u obuci nastavnika.

2.8.3 Faze profesionalnog razvoja

Profesionalni radni vek nastavnika prolazi kroz različite faze u kojima je profesionalno aktivan. To je evolucijski proces u koji su uključeni priroda nastave, godine, iskustvo, individualne karakteristike i radni kontekst. Počinje od trenutka postavljanja nastavnika i završava u trenutku otpuštanja. Svaka faza pokazuje drugačiji nivo profesionalnog razvoja.

Mendes i sar . (2016), koristeći istraživački rad prethodnih istraživača , kao što su Huberman (2000), Sikes (1985), Christensen (1992) i Marchesi (2008), izveštavaju o pet faza stručnog usavršavanja nastavnika, koje se određuju prema godinama nastave svakog učitelja.

1. **Uvod u profesiju:** Tiče se prvih godina sprovođenja prakse profesije i praćena je osećanjem entuzijazma i razmišljanjem o mogućnosti kombinovanja pedagoške prakse i školske stvarnosti.
2. **Stabilizacija:** Nastavnik formira profesionalni identitet . Suočava se lakše sa poteškoćama koje se javljaju, oseća se samouvereno i kolege ga prihvataju.
3. **Eksperimentisanje / diferencijacija - sagledavanje / istraživanje:** U toku ove faze nastavnik ima osećaj sigurnosti , istovremeno pokušavajući da eksperimentiše i uvodi inovacije koje će unaprediti njegov rad , razlikovati ga od drugih i pomoći mu da se nosi sa profesionalnom monotonijom i rutinom . Nastavnici usred svoje karijere preispituju čitav život i odlučuju o svojim budućim stavovima.
4. **Smirenost - konzervativizam:** Ova faza prati fazu preispitivanja i karakteriše je prihvatanje stvarnog, nasuprot imaginarnom profesionalnom ja . Ambicija opada za razliku od samopouzdanja , dok se kao rezultat razlika u godinama emocionalna udaljenost od učenika povećava . Konačno, postoji snažan konzervativizam u pogledu ponašanja učenika i primene strategije.
5. **Prepuštanje:** Ovo je faza "povlačenja" koja se dešava u poslednjim godinama profesionalne karijere, budući da se nakon faze smirenosti učitelj više bavi samim sobom. Međutim, ova faza se može pojaviti i usred njegove profesionalne karijere, ukoliko se pojavi razočarenje rezultatima svog rada ili neispunjenje svojih profesionalnih ambicija.



Model životnog ciklusa nastave (Huberman)

Grčka literatura koja se bavi fazama kroz koje prolazi profesionalni razvoj nastavnika je prilično bogata. Matsagouras (Ματσαγγούρας) (2005) u pregledu literature otkriva da su faze profesionalnog razvoja nastavnika direktno povezane sa razvojnim fazama "egoa", ličnosti i kognitivnog sistema nastavnika. Pominje šest stupnjeva - faza profesionalnog razvoja nastavnika.

1. **Faza adaptacije (1-3 godine):** Obuhvata prve godine novoimenovanog učitelja i fokusira se na potrebu da se izbori sa stresnim osećanjima koja doživljava pokušavajući da zadovolji zahteve učionice i profesionalno preživi, bez gubitka svog "pedagoškog idealizma".
2. **Faza integracije (4-6 godina):** Nastavnik, stekavši relativnu lagodnost u upravljanju didaktičkim i organizacionim pitanjima, nastoji da se profesionalno socijalizuje i da bude prihvaćen kao ravnopravan član školske jedinice.
3. **Faza eksperimentisanja (7-11 godina):** Stekavši osećaj sigurnosti u učionici i prihvaćenosti od školske zajednice, nastavnik nastoji da obogati nastavnu rutinu pokušavajući da eksperimentiše i prepozna potrebu za inovativnim intervencijama, koje često zahtevaju saradnju sa drugim nastavnicima.
4. **Faza profesionalne krize (12-19 godina):** Ova faza je raskrsnica u toku profesionalnog razvoja nastavnika, budući da je praćena manje ili više intenzivnom krizom identiteta. Nastavnici sumnjaju u svoju ulogu i u mogućnosti poboljšanja obrazovne stvarnosti. Pojavljuju se tri alternative:
 - napuštanje profesije, u društvima koja pružaju mogućnosti za profesionalnu mobilnost
 - prihvatanje profesionalnog neuspeha, sa svim onim što uključuje i može uticati na njegovu kasniju karijeru, i
 - ponovna provera, koji će dovesti do novog pristupa obrazovnim pitanjima i aktivnosti koje treba preduzeti kako bi se efikasno otklonile sve nefunkcionalnosti
5. **Faza profesionalne zrelosti (20-30 godina):** Karakteristike ove faze zavise od načina na koji je nastavnik doživeo prethodnu fazu. Tako, neki pokazuju snažan osećaj iscrpljenosti, drugi zauzimaju konzervativne pozicije, dok nastavnici koji se odlikuju visokim stepenom stručnosti i povećanim profesionalnim samopoštovanjem ostaju aktivni i koriste svoje iskustvo u rešavanju problematičnih situacija.
6. **Faza psihološke distance (31-35 godina):** Stav nastavnika zavisi od načina na koji su doživeli prethodne faze. Primećuju se osećanja koja se vezuju za povlačenje i prestanak rada, kako bi mlađi nastavnici preduzeli aktivnosti. Međutim, oni koji su zauzeli pozicije lidera i osećaju se profesionalno uspešnim i dalje su aktivni.

Papanaou (Παπαναού) (2005) identifikuje četiri faze u profesionalnoj karijeri nastavnika. Ovo je direktno povezano sa načinom na koji država interveniše i reguliše profesionalni radni vek, ali se takođe odnosi i na individualni razvoj nastavnika, koliko pre, toliko i nakon što se zaposle u školama.

Tačnije:

1. **Profesionalna orijentacija.** Tiče se uslova rada, stručno napredovanje i razvoja plate, a sve to određuje država.
2. **Stručna sprema.** Država definiše uslove i nastavne programe početnog obrazovanja.
3. **Uvođenje u profesiju.** Tiče se načina na koji se nastavnici sertifikuju, biraju i postavljaju. Kriterijumi svega navedenog su njihova stručna osposobljenost.
4. **Profesionalna karijera.** Ova faza uključuje model upravljanja, mogućnosti za unapređenjem, zadovoljstvo poslom i lični razvoj. Tokom ovih godina obezbeđuje se obuka, čije redovno pohađanje utiče na kvalitet njihovog stručnog učenja.

Mavrogiorgos (Μαυρογιώργος, 2014) prepoznaje tok profesionalnog razvoja nastavnika kao višegodišnji proces koji se odvija tokom njegovog života i u kome različiti i raznoliki faktori, procesi i politike igraju važnu ulogu. Ovaj tok je podeljen u četiri perioda:

1. **Školski uzrast do imenovanja u nastavnika:** Ovaj period predstavlja neformalno učenje struke, budući da nastavnik zbog nedovoljne stručne obuke koja se pruža na grčkim univerzitetima, posebno u toku stažiranja, crpi prototipe profesionalnog ponašanja iz svog učeničkog perioda života.
2. **Profesionalna integracija:** Odnosi se na prve tri godine rada nastavnika u školi i predstavlja prelaz sa uloge učenika u nastavnu ulogu. Za to vreme nastavnik doživljava intenzivan "šok" i stoga se zahteva efikasan sistem obuke za novoimenovane nastavnike.
3. **Ostatak službe do penzije:** Ova faza je tesno isprepletena sa obukom nastavnika, a direktno je povezana kako i sa odnosom koji je nastavnik uspostavio sa svojim radnim okruženjem, tako i sa svojim ličnim, naučnim i profesionalnim razvojem, te za svoj cilj ima da dopunjuje, produbljuje i dalje razvija svoje znanje, stavove, interesovanja i veštine
4. **Lični razvoj i tok samospoznaje:** Profesionalni razvoj nastavnika povezan je sa njegovim ličnim razvojem. Sticanje znanja i samospoznaje su za nastavnika međusobno isprepletene, neodvojive pojmove, koji ostavljaju traga u njegovom profesionalnom identitetu i njegovoj nastavnoj praksi.

2.8.4 Modeli profesionalnog razvoja

Postoji mnoštvo različitih i intenzivno konfrontisanih mišljenja među zagovaračima različitih modela profesionalnog razvoja, a posebno između pristalica "tehnokratskog modela" i "refleksivnog modela" (Λιναράκης, Φραγκάκης, 2009). Izenađujuće je da, kako navodi Matsagouras , većina predloga koji se susreću u literaturi , kao i suprostavljeni stavovi koji ih prate , nemaju za polazište nastavnika , već su to "objektivne" propozicije naučno potkrepljene u vezi sa društvom, politikom i organizacijom, koju reflektuju u predloge za obuku i profesionalni razvoj nastavnika, ali u odsustvu profesionalnih i ličnih potreba samih nastavnika.

U literaturi na grčkom jeziku , prema Matsagourasu (2005) profesionalne potrebe nastale složenim didaktičkim radom analiziraju se pomoću tri različita modela profesionalnog razvoja: *pozitivističko-tehnokratskog, interpretativnog i kontemplativno-kritičkog*, koji nisu samo alternativni pristupi ka postizanju zajedničkih ciljeva, već su i izrazi različite epistemološke percepcije i obrazovne prakse (Υφαντή, 2014).

1. Tehnocentrični model profesionalnog razvoja, proizilazi iz Pozitivne pedagogije i smatra da je obrazovni čin smišljen i metodičan proces koji zahteva posedovanje organizaciono-nastavnih sposobnosti. S jedne strane nudi siguran okvir za zaštitu nastavnika od metodoloških grešaka, ali s druge strane čini se i da ih ograničava kontrolom nad njima od strane centralne uprave. Ocenjivanje se vrši primenom spoljnih kriterijuma ocenjivanja, ali uz ograničenje da se oni nalaze u merljivim oblicima učenja, usredsređenim na one koje zahteva tržište rada. U ovaj pozitivistički pravac sa "tehničkim kognitivnim interesom" uključeni su modeli organizaciono-didaktičkih veština mikro-nastave. Ovaj model može biti posebno koristan mladim nastavnicima, jer im nudi siguran okvir i štiti ih od metodoloških grešaka, ali i najiskusnijim nastavnicima koji žele da implementiraju inovativne programe i upravljaju svojim novim ulogama. Međutim, glavni problem koji nastaje ako se koristi kao ekskluzivni model profesionalnog razvoja je taj što ne uspeva da pristupi vrednosnoj i političkoj dimenziji obrazovanja i zanemaruje stavove, iskustvo i profesionalni sud nastavnika.

2. Interpretativni model profesionalnog razvoja , koji poseduje "praktični kognitivni interes", protivi se tome da pedagoško naučno istraživanje poseduje objektivnu "istinu", budući da tvrdi da je znanje "kontekstualno" jer ga prema ovom modelu tretira kao

društvenu konstrukciju, koja se odvija usled ličnog uključivanja i kolektivne analize "autentičnih" situacija (situirano učenje). Za razliku od prethodnog, tehnocentričnog, modela koji se fokusira na praktičnu stranu obrazovanja, interpretativni se fokusira na subjektivni pristup obrazovanju. Na ovaj način se priznaje vrednost praktičnog znanja i identifikuje nastavnik kao proizvođač znanja, a da se pri tome "ne ignoriše" neophodnost naučnog znanja. Uočava se aktivacija nastavnika, podiže njihov ugled i unapređuje kontrola toka svog profesionalnog razvoja i rada u obrazovanju. Međutim, ovaj model je manje razvijen od druga dva.

3. Stohastičko-kritički model profesionalnog razvoja, kome se pristupa polimorfni modelom, fokusira se na etičku i političku dimenziju obrazovanja i zasniva se na kritičkoj pedagogiji, ističući je kroz stohastičko-kritičku analizu dilema obrazovnih situacija i tražeći pretpostavke i implikacije alternativnih nastavnih opcija. Ova praksa ističe moralnu i političku dimenziju obrazovanja i kroz stohastičko-kritički pristup obrazovnim pitanjima podržava postmodernu epistemologiju relativnosti, sumnje, nepredvidivog, složenog, kontradiktornog i haotičnog. U ovom kontekstu, nastavnik više nije jednostavan upravitelj znanjem, već se pretvara u stvaraoca rešenja koja odgovaraju na savremene moralne i društvene dileme.

Model mentorstva, kako ga je odredio Kennedy (2005), odnosi se na razvojni model kroz smernice koje pokrivaju različite veštine i imaju za cilj razvoj kolegijalnog odnosa jednog nastavnika prema drugom (jedan prema jedan). Ovaj model se zasniva na veštinama mentorstva, a kao ključni element ima "savetodavno i profesionalno prijateljstvo". Ovo mentorstvo se zasniva na odnosu iskusnog nastavnika sa početnikom. Taj odnos može biti i kolektivan, na primer "kolegijalno mentorstvo", ali je najverovatnije hijerarhijski, tačnije odnos direktora škole sa mlađim nastavnikom. Ključ modela mentorstva je ideja da se stručno učenje može odvijati u školskom kontekstu i može se poboljšati interakcijom sa kolegama. Ova vrsta odnosa, osim što uključuje podršku početnicima u sticanju i korišćenju odgovarajućih veština i znanja, takođe im prenosi socijalne poruke. U zavisnosti od nivoa međusobnog podudaranja onih koji su uključeni u mentorski odnos, ovaj model može podržati profesionalni razvoj gde neiskusni nastavnici počinju uz asistenciju svojih iskusnijih kolega, ili se ogledati u transformacionom obliku gde odnos pruža potporu, ali i izazov za diskusiju. Robbins (citirano u Rhodes & Beneicke, 2002) definiše kolegijalno mentorstvo kao poverljiv proces kroz koji dva ili više kolega zajedno rade na problematici o trenutnoj praksi, proširenju, poboljšanju i izgradnji novih veština, razmeni ideja, preduzimanju akcija, poučavanju jedni drugih ili rešavaju problema na radnom mestu. Dakle, dok Robbins prepoznaje ključnu karakteristiku odnosa jedan na jedan, njegova definicija naglašava poverljivost, a ne odgovornost. Bez obzira na osnovnu svrhu mentora, model predlaže međusobnu podršku i kvalitet međuljudskih odnosa koji su od vitalnog značaja. Za uspešnu primenu ovog modela, učesnici moraju imati dobro razvijene veštine međuljudske komunikacije.

Istraživanje (Alata 2018) je pokazalo da veliki broj nastavnika jezika prepoznaje činjenicu po kojoj je uloga mentora posebno važna, bez obzira na godine staža. To se odnosi mnogo više na početnike u školskoj organizaciji. Takođe, doprinos mentora formiranju profesionalnog identiteta nastavnika jezika prepoznaje se u pružanju pedagoških saveta, u vođenju nastavne prakse, u savetima u vezi sa odnosom nastavnika sa svima koji su uključeni u vaspitno-obrazovni proces i u pojašnjenju njegovih rukovodstvenih dužnostima.

2.8.5 Efikasan profesionalni razvoj

Istraživanja su pokazala da primena modela profesionalnog razvoja bez ikakvih posebnih kriterijuma ima negativne efekte na uspeh programa stručnog usavršavanja, obuke nastavnika i procesa učenja (Gaudin & Chalties, 2015). Stoga je imperativ proučiti šta program profesionalnog razvoja čini efikasnim. Nastavnicima je neophodna ekspertiza kako bi znanje ispromovisali kod učenika. Međutim, ako profesionalni razvoj nije efikasan, način podučavanja neće biti diferenciran (Dixon et al., 2014). Stoga je efikasan profesionalni razvoj neophodan kako bi se nastavnicima pomoglo u učenju pedagogije u okviru svog predmeta. Noom-Ura (2013) tvrdi da ne postoji dovoljan broj istraživanja kako bi se dokumentovala efikasnost profesionalnog razvoja, jer je pre svega potrebno vreme, energija i novac za implementaciju i merenje efikasnosti razvojnog programa. Ovo je bilo posebno evidentno kada se pokušavalo istražiti efikasno iskustvo profesionalnog učenja za nastavnike jezika, što nije dalo nikakve zaključke. Stoga, obrazovne organizacije moraju obezbediti profesionalni razvoj u svim oblastima i biti posvećene promovisanju učenja nastavnika i učenika (Korkko, Kiro-Ammala & Turunen, 2016). Školske uprave bi takođe trebalo da rade sa nastavnicima na razvoju modela profesionalnog razvoja pri kojima se mogu dobiti podaci i meriti efikasnost (Hill, Beisiegel & Jacob, 2013). Stewart (2014) podstiče obrazovne organizacije da se oslanjaju na pouzdane podatke, da prate efikasnost metoda stručnog usavršavanja koje koriste i da vrednuju dobijene podatke.

Kriterijumi za efikasan profesionalni razvoj

Efektivan profesionalni razvoj može promovisati učenje učenika ukoliko je dugoročan, zajednički, usmeren na učenje i povezan sa sadržajem koji nastavnici treba da predaju (Nadelson et al., 2013). Franke, Carpenter i Battey (2017) izveštavaju da je efikasan profesionalni razvoj određen uticajem nastavnika na učenje učenika, na osnovu kojih se razvijaju budući programi stručnog usavršavanja. Efektivan profesionalni razvoj omogućava nastavnicima da povećaju svoje predmetno znanje kako bi svi učenici mogli da uče (Rienties, Brouwer & Lygo-Baker, 2013).

Iako je uticaj na učenje učenika važan za proučavanje profesionalnog razvoja, takođe je važno identifikovati šta čini profesionalni razvoj efikasnim, njegovu ulogu u učenju nastavnika i kako škole mogu pomoći u primeni efikasnog programa profesionalnog razvoja.

Franke, Carpenter i Battey (2017) tvrde da profesionalni razvoj treba da bude stalan i podržavan od škola. U svojoj studiji o profesionalnom razvoju nastavnika matematike i prirodnih nauka, Pillen, Beijaard i Brok (2013) potvrdili su tvrdnje Franke, Carpenter i Battey (2017), ukazujući da vrsta ponuđenog stručnog usavršavanja i dužina ponuđenog vremena za profesionalni razvoj koji učestvuje u iskustvu profesionalnog učenja, postavljaju okvir za učenje zasnovano na predmetu nastavnika. Prema Američkom udruženju za istraživanje obrazovanja, „efikasan profesionalni razvoj“ karakterišu četiri smernice (McConnell et al., 2013).

Smernice Američkog udruženja za istraživanje obrazovanja za efikasan profesionalni razvoj naglašavaju važnost sadržaja za učenje, važnost vremena za nastavnike za učenje, korišćenje realističnih kurseva i ocenjivanja i alata za evaluaciju iskustva u profesionalnom razvoju (Epstein & Willhite, 2017). Prema Američkom udruženju za istraživanje obrazovanja, korišćenje autentičnih kurseva i ocenjivanja u kontinuiranom vremenskom periodu, omogućava nastavnicima da prenesu svoja iskustva učenja u svoje učionice. Alati za evaluaciju određuju efikasnost programa stručnog usavršavanja i daju povratne informacije o budućim programima stručnog usavršavanja nastavnika (McConnell et al., 2013).

Darling-Hammond (2009) zagovara ideju da je vreme važan preduslov za efikasan profesionalni razvoj. Njeno istraživanje je otkrilo da su nastavnici koji su proveli 80 sati ili više u programu stručnog usavršavanja zasnovanog na istraživanju i integrisanom u praksu, bili sposobniji da prenesu učenje u svoje učionice. Osim toga, Kennedy (2016) tvrdi da efikasan profesionalni razvoj podstiče kulturu pretraživanja koja je od krucijalne važnosti u jednoj školi.

Drugi važan faktor u učenju nastavnika je organizacija ili škola u kojoj će se učenje odvijati. Efektivni programi razvoja karijere treba da uključuju okruženje u kom će se sprovoditi istraživanje i saradnja sa nastavnikom, gde se mogu primeniti strategije za pomoć nastavnicima i gde se može odgovarati na njihova pitanja i dileme (Darling-Hammond, Hiler & Gardner, 2017). Stoga je uloga koju škole imaju u pružanju mogućnosti za učenje nastavnicima od vitalnog značaja kako bi se obezbedilo da nastavnici učestvuju u efikasnom programu profesionalnog razvoja. Škole koje nastavljaju da nude tradicionalne oblike profesionalnog razvoja ne koriste bogatstvo znanja, iskustava i kreativnosti koje većina nastavnika poseduje. Tradicionalni oblici profesionalnog razvoja slede obrazac po kom nastavnici rade individualno, stvaraju negativnu sliku o profesionalnom razvoju i dovode do niskog morala nastavnika (Kindt et al., 2016). Najvažnija tačka je izbegavanje rizika od neefikasnog učenja za učenike (Balan et al., 2011). Iz tog razloga bi obrazovne organizacije trebalo da preuzimaju inicijative za analizu i rešavanje nastavnih pitanja s kojima se suočavaju nastavnici, kako bi promienili tradicionalne modele i poboljšali učenje nastavnika u svojim školama (Jacob, Hill & Corei, 2017).

Kindt i saradnici (2016.) su ispratili 1.027 nastavnika matematike i prirodnih nauka na nacionalnoj evaluaciji programa stručnog usavršavanja. Svrha studije Kindt i saradnika (2016) trebalo je da identifikuje efikasne prakse profesionalnog razvoja. Studija je pokazala da u obezbeđivanju efikasnog profesionalnog razvoja nastavnika treba uzeti u obzir tri ključna elementa - vrstu ili oblik profesionalnog razvoja (tradicionalni ili ne), trajanje i nivo polaznika. Osim toga, studija ističe da su fokus na sadržaju, aktivnom učenju i koherentnosti tri ključne karakteristike koje definišu proces učenja i moraju postojati kako bi nastavnicima pružile profesionalno učenje (Kindt et al., 2016).

U slučaju studije Kindt i saradnika (2016) iz matematike, fokus na sadržaju vezuje se za nivo usredsređenosti aktivnosti na poboljšanje i produbljivanje znanja iz nastavnih predmeta. Aktivno učenje procenjuje mogućnosti koje se pružaju nastavnicima za dublju analizu rada učenika, dok koherentnost meri iskustvo profesionalnog razvoja u smislu relevantnosti za ciljeve nastavnika (Albion et al., 2016).

2.8.6 Profesionalni razvoj i unapređavanje znanja nastavnika u kritičkoj pismenosti

Kritička pismenost (KP) pomaže učenicima da razviju niz veština koje će im omogućiti fleksibilno i kreativno kretanje u novom radnom i društvenom okruženju sa povećanim zahtevima i promenljivim socijalnim i kulturnim uslovima (Baynham, 2002), jačajući njihov istraživački i kritički duh prema jeziku, ne samo kao osnovnom sredstvu komunikacije ljudi, već i kao mehanizmu za konstruisanje i rekonstrukciju stavova, vrednosti, socijalnih tendencija i ideologije (Christie & Martin, 2007).

Novi nastavni kurikulum (NNK) za jezik i književnost je program zasnovan na principima kritičke pismenosti, prema kojem se svakom kulturnom proizvodu pristupa kao višedimenzionalnom rezultatu ideoloških, socijalnih i tehnoloških procesa. Njegov cilj je da studenti steknu osobine „kritične i reflektivne osobe“, društvenog subjekta koji je sposoban da razume kako jezički kodovi funkcionišu u njihovom ekonomskom,

političkom, socio-kulturnom i ideološkom kontekstu i da prepozna složenost procedura tumačenje korisnih i književnih tekstova (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2009).

Primena kritičke pismenosti u nastavi pretpostavlja odgovarajuću naučnu obuku , zatim praktičnu obuku nastavnika i adekvatno usvajanje nove perspektive jezika i njihovih tekstova, tako da „nastava jezika u savremenim uslovima multikulturalizma i socijalne fluidnosti da se radi u kontekstu opšteg obrazovnog stava koji nastavu vidi kao pregovaranje o identitetima između nastavnika i učenika i između samih učenika“ (Ντίναçet al., 2013). U isto vreme, činjenica je da profesionalno unapređenje nastavnika zahteva izuzetno složene, metodične i celoživotne procese obuke, ali je neophodno i da se održi njihov interes za svoju profesiju. Drugačije, nedostatak interesa i odsustvo izazova uzrokuje njihovu profesionalnu „fosilizaciju“ i smanjenje njihovu efikasnost. Stoga su potraga za alternativnim metodama i pristupima za pristup nastavnika novom znanju i didaktičkim inovacijama, kao i njihovo podsticanje da ih primene, neophodni za njihov profesionalni razvoj (Βαρσαμίδου&Ρεç, 2007).

Pored toga, u sistematičnu obuku, neophodnu za svaki obrazovni sistem , trebalo bi da budu uključeni ne samo aspekti uokvirenog naučnog znanja , već i dimenzije i uslovi za razvoj veština za formiranje kritički pismenih nastavnika koji će podržati učenike u razvoju njihovih ličnosti i sticanju karakteristika aktivnih i demokratskih građana.

2.9 Veza profesionalnog razvoja sa obukom i obrazovanjem nastavnika

Relevantno istraživanje profesionalnog razvoja bilo je važan istraživački objekat prethodnih godina. Putnam i Borko (2000) sproveli su četvorogodišnju studiju sa nastavnicima matematike o razvoju matematičkih veština dece kroz kognitivne strategije istraživanja. Studija je pokazala da nastavnici nisu zadovoljni stručnom obukom koju su stekli, jer često nije bila povezana sa realnošću učionice . Nastavnici u ovoj studiji mogli su da prenesu svoje stavove o nastavi i učenju kroz intenzivne matematičke aktivnosti tokom leta i tokom godine , fokusirajući se na znanje dece . Merchie i kolege (2018) tvrde da je profesionalni razvoj promena znanja, uverenja i stavova nastavnika koja dovodi do sticanja novih veština, novih ideja i novih nastavnih pristupa.

Egert, Fukkink i Eckhardt (2018) tvrde da je svrha profesionalnog razvoja da izazove promenu znanja nastavnika, koja uključuje njihovu percepciju i mentalitet i koja je usko povezana sa načinom na koji se nastavnici podučavaju u svojim učionicama. U tom smislu, koncept profesionalnog razvoja uključuje sticanje znanja i veština iz novih predmeta, kao i upotpunjavanje znanja koja su nastavnici već stekli tokom osnovnih studija, promovisanje nastavnih sposobnosti, razvoj veština saradnje i dublju svest o profesiji učitelja i uloge koju je pozvan da igra u modernom dobu. Zahtev za stručnim usavršavanjem u skladu je i služi potrebi za individualnim razvojem nastave, za jačanjem komunikacionih veština, za profesionalnim zadovoljstvom, za razvoj prestiža profesije, ali i za efikasan odgovor na promene i reforme koje odvijaju u obrazovnom polju. (Τριγγώνη&Διερωτίου, 2018; Γιακουμή, 2018). Ipak, obuka nastavnika je prilično težak predmet koji bi se moralo meriti kroz programe stručnog usavršavanja (Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018).

Fishman i saradnici (2003) su otkrili da nema dovoljno studija za merenje učenja nastavnika, kao ni efekta na promenu njihovog ponašanja i obuku nastavnika. Nadalje, isti istraživači takođe tvrde da se ono što se obično meri nakon iskustva u profesionalnom razvoju zasniva isključivo na vrednovanju sadržaja obrazovanja. Da bi se zaista izmerilo

znanje nastavnika, mora se posmatrati njihovo ponašanje, a ta procedura je skupa za jednu školsku jedinicu te se stoga retko primenjuje (Cheon et al., 2018).

Obuka kao proces paralelno prati profesionalni i lični razvoj nastavnika. To je kontinuiran, ponavljajući i organizovan proces koji ima za cilj upotpunjavanje i obogaćivanje osnovnih znanja nastavnika i povezivanje naučnih istraživanja sa podacima obrazovne prakse. Cheon i saradnici (2018) ispitivali su znanje nastavnika u svojoj studiji o učenju nastavnika i koristili ove informacije za poboljšanje pedagoškog znanja i nastave svakog predmeta. Studija je sprovedena u 14 škola tokom šest godina i obuhvatila je jednog do tri nastavnika iz svake škole. Studija je uključivala procene za merenje znanja ili učenja nastavnika, usklađene sa rešavanjem nedostataka učenika i učinkom učenja učenika. Ovi rezultati su pokazali da su nastavnici povećali znanje o sadržaju svo je nauke, dok su učenici takođe pokazali poboljšanje svojih akademskih rezultata.

Neki istraživači naglašavaju važnost prepoznavanja činjenice da su nastavnici jedinstveni pojedinci sa različitim životnim iskustvima koji su bili izloženi različitim okruženjima (Korkko, Kiro-Ammala & Turunen, 2016). Tallerico (2005) tvrdi da je učiteljska psihologija jedinstvena u složenim organizmima koji nisu evoluirali kako bi zadovoljili njihove individualne potrebe. Na osnovu ovih razmatranja, važno je napomenuti da je kognitivno učenje nastavnika različito za svakog pojedinca i stoga isti pristup nije prikladan za sve. Kao što su Earli i saradnici (2017) naglasili, ovu realnost škole moraju uzeti u obzir kako bi stvorile odgovarajuće mogućnosti učenja za nastavnike koji se razlikuju od celine kako bi zadovoljili iskustvene potrebe, oblike učenja i individualnost nastavnika.

Jedan od pristupa profesionalnom razvoju je oslanjanje na iskustvo učenja nastavnika, njihovu sopstvenu praksu, integrisanje aktivnosti u njihove škole i učionice (Meijer et al., 2017). Isti su otkrili da učenje nastavnika postaje efikasnije kada se učitelji mogu pridružiti timu koji postavlja i sledi svoja vlastita pravila, razume njihova ograničenja i resurse i na kraju koristi njihov potencijal. Zajednica učenika omogućava nastavnicima da stvore okruženje u kojem mogu izraziti svoje zabrinutosti i stavove i izazvati jedni druge u profesionalnom razvoju (Earli et al., 2017).

Ovaj kontinuirani i ponavljajući proces neraskidivo je povezan sa duhom celoživotnog učenja koji upravlja modernim dobom, s obzirom na činjenicu da osnovna obuka koju dobijaju njihovi nastavnici pruža samo potrebštine vezane za profesionalnu infrastrukturu. Ove zalihe treba proširiti tokom trajanja nastavničkog staža. (Τρυγώνη&Διερωτίου, 2018)

Flaris i Severiens (2017) su sprovedeli istraživanje u Holandiji kako bi utvrdili da li su percepcije nastavnika o učenju u skladu sa specifičnim modelom učenja, orijentisanim na proces ili na nastavnika. Prikupljeni podaci pokazuju da se pet dimenzija učenja zasniva na percepciji nastavnika o njihovom vlastitom učenju i da nastavnici preferiraju samoupravni način učenja. Ovih pet dimenzija se odnose na samoregulaciju učenja, znanje koje učenik aktivno gradi, društvenu prirodu učenja, dinamički model inteligencije i toleranciju neizvesnosti (Flaris & Severiens, 2017). Kroz istraživanje, istraživači zaključuju da posmatrajući tradicionalne modele učenja mogu stvoriti efikasniji model učenja za nastavnike.

Profesionalne potrebe nastavnika današnjice, koje su proizašle iz savremenog konteksta - multikulturalizma, globalizacije, finansijske krize, imigracije - podrazumevaju imperativom primenu različitih modela profesionalnog razvoja koji se odnose na različite obrazovne prakse i epistemološke percepcije. Prema Ioannidou (2019), uzimajući u obzir činjenice i današnje potrebe, induktivno-rekonstruktivni model profesionalnog razvoja podržava njegov inovativni pristup u usklađivanju zajedničkog razvoja nastavnog osoblja i pokrivanju različitih potreba, zahtevajući međunarodno priznanje profesionalnog identiteta

nastavnika. Konkretno, ovo funkcioniše kroz indukciju ciljane obuke u školi koja odgovara obrazovnim potrebama i osobenostima školskog konteksta i istovremeno kroz proces kontemplacije rekonstruiše i dovodi do repozicioniranja školske stvarnosti u savremenom društvu, usklađene sa ubrzanim internacionalnim promenama . Istovremeno, razgraničavajući način postizanja svojih ciljeva , fokusira se na obrazovnu adekvatnost, obrazovni sadržaj i obrazovni proces i ističe odsustvo ograničenja u svom funkcionalnom polju delovanja , dokazujući da se njegov refleksioni i antropocentrični karakter stalno razvija. Konkretno, termin induktivni je povezan sa činjenicom da u centar obuke treba staviti potrebe za obukom nastavnika, školske jedinice i odeljenja. S druge strane, termin rekonstrukcija je neraskidivo povezan sa potrebom rekonstrukcije savremene školske stvarnosti u nastojanju da se odgovori na nove izazove koje postavlja uloga učitelja danas. Na osnovu gore navedenog , obuka ne bi trebalo imati teorijske karakteristike , već bi trebalo biti funkcionalna i reflektirajuća , tako da se kroz učešće nastavnika u programima obuke postiže dekonstrukcija i rekonstrukcija društvene i školske stvarnosti.

Istovremeno, Kutselini (Κουτσελίνη2011) naglašava razvoj novog modela profesionalnog razvoja koji se pojavio početkom 21. veka. To je model zasnovan na rekonstrukciji profesionalne kulture nastavnika kroz razmišljanje, dijalog i kritičku introspekciju. U tom kontekstu, akciono istraživanje i formiranje kolektiva profesionalnog učenja u školskom okruženju igraju ključnu ulogu . Centralna ideja akcionog istraživanja je korišćenje naučnog znanja koje je kombinovano sa iskustvom onih koji su direktno uključeni u rešavanje važnih društvenih i organizacionih pitanja. Drugim rečima, to je participativni, demokratski i cikličan proces koji se sastoji od 4 potfaze, a to su planiranje, akcija, evaluacija akcije i novo planiranje (Τριγγώνη&Διερωνίτου, 2018).

Iz navedenog proizilazi da obuka, koja ima za cilj profesionalni razvoj i razvoj nastavnika, bilo da je razvojna ili kontemplativna / istražu, dok su istovremeno orijentisani prema svojim ciljevima. rad. U tom smislu, nastavnici kao glavni subjekti i primaoci obuke pozivaju se da preuzmu aktivnu ulogu u čitavom procesu, budući da organizacija i orijentacija obrazovnih programa uzimaju u obzir njihove individualne potrebe, očekivanja i ciljeve. U takvom kontekstu, oni imaju priliku da se uključe u različite procese interakcije sa kolegama edukatorima i trenerima . Na ovaj način njihov samorazvoj se postiže smišljenim praksama koje im omogućavaju da ocenjuju situacije i pokušaju da ih modifikuju (Τσάφος, 2014)

2.9.1 Analiza potreba nastavnika za obukom

Značenje izraza "potreba za obukom"

U širem smislu , ljudske potrebe se definišu kao dinamički kvaliteti koji pokreću ljudske aktivnosti i utiču na ponašanje pojedinaca (Kurniawati et al ., 2017). Opšte je prihvaćeno da su ljudske potrebe višedimenzionalne i da njihovo proučavanje zah teva pristupe iz različitih uglova. U interdisciplinarnom objašnjenju potreba, Maslow (1982) je sa teorijom potreba istakao da su potrebe hijerarhijski povezane i da se pre nego što se aktiviraju potrebe višeg nivo, one nižeg moraju zadovoljiti . Takođe je poznato da čovek kao društveno biće mora da zadovoljava obrazovne potrebe koje su samo značajan deo njegovih celokupnih potreba tokom njegovog života i rada. Stoga je zagovaranje celoživotnog učenja kao procesu koji zadovoljava obrazovne potrebe tokom celog ljudskog rada i života, bitno i uvek aktuelno.

Osim toga, važno je znati da su potrebe direktno povezane sa željama i naporima pojedinca, ne samo u smislu nadoknade nečeg što nedostaje , već i u smislu da doprinose razvoju pojedinca. Ova činjenica je posebno važna u objašnjavanju i identifikovanju

obrazovnih potreba zaposlenih u obrazovanju , uključujući nastavnike koji rade u neposrednoj nastavnoj praksi (Kohli et al., 2015). S tim u vezi, treba napomenuti da uprkos mnogim tumačenjima, priroda ljudskih potreba uopšteno, a posebno obrazovne potrebe radnika, predstavljaju dilemu da li obrazovne potrebe ili potreba za opštim ili posebnim obrazovanjem predstavljaju deo svake obrazovne aktivnosti, odnosno da li imaju karakter motivacije zaposlenih ili nemaju pokretačku snagu (Kurniawati et al., 2017).

Takođe, većina pisaca koji se bave problemima obrazovnih potreba i bez obzira na različite poglede na strukturu obrazovnih potreba, kao i razlike u njihovoj definiciji, prihvataju da su oni osnova svake obrazovne aktivnosti i da su neizbežan aspekt svakog istraživanja u obrazovanju.

Obrazovne potrebe su razlika između onoga što jeste i onoga što nije potrebno ili poželjno da postoji u trenutnoj, željenoj i očekivanoj situaciji učenja (Perez Canado, 2016). One su direktno povezane sa željama pojedinca i mogu biti snažna pokretačka snaga u inovacijama i modernizaciji obrazovno -vaspitnog rada uopšte i posebno u modernizaciji direktne nastave svakog nastavnika (Kohli et al., 2015).

I na kraju, potrebe predstavljaju unutrašnji vodič ljudske aktivnosti (Perez Canado, 2016). Teško je smatrati nešto nužnošću kada osoba to sama po sebi ne doživljava tako (Kohli et al., 2015). Ako su nastavnici razvili pozitivan stav prema inovacijama, ako inovaciju doživljavaju kao potrebu za modernizacijom obrazovno - vaspitnog rada, onda će inovacije sve više ulaziti u praksu škola. Nasuprot tome, ako nastavnici nisu dovoljno motivisani, inovacije, bez obzira na njihove unutrašnje sposobnosti, nemaju šanse za uspeh (Kurniawati et al., 2017).

Neophodnost za usavršavanjem nastavnika

Profesionalni razvoj je neophodan za poboljšanje kvaliteta nastavnika i treba da se ogleda u elementima efikasne nastave (Girvan, Conneeli & Tangnei, 2016). Međutim, nastavnici često priznaju da je profesionalni razvoj koji dobijaju nedovoljan za njihov svakodnevnu praksu i razvoj njihovih veština . Kennedy (2016) tvrdi da su u većini programi stručnog usavršavanja neefikasni zbog nedostatka motivacije nastavnika i neuspeha u određivanju nivoa anpretku nastavnika . Ispitujući stručno učenje u obrazovanju, Albion i sar. (2016) izveštavaju da se stručno učenje u sadašnjem stanju pogrešno percipira

Tradicionalno, programi stručnog usavršavanja imaju duboke korene u obrazovnom modelu obrazovanja, gde preovlađuju radionice i funkcionalni modeli (Vangrieken et al., 2017). Obrazovni model u obrazovanju omogućava školskim jedinicama da se prema svojim nastavnicima ponašaju kao prema zaposlenima koji imaju malo interakcije sa drugima u cilju promene (Willemse et al., 2015). Vangrieken i dr . (2017) insistiraju na promeni tradicionalnih modela profesionalnog razvoja kroz zastarele tradicionalne načina učenja, dajući tako nastavnicima veću odgovornost za svoje učenje.

Prema Darling-Hammond, Hiler i Gardner (2017), da bi učitelji učili, moraju doživeti i sagledati odnos između sticanja novih znanja i njihove primene. Stoga, efikasan profesionalni razvoj mora uzeti u obzir teorije učenja odraslih zasnovane na iskustvima nastavnika, kako bi povezao prenos učenja u autentično stvarno okruženje.

Korthagen (2017) naglašava da efikasan profesionalni razvoj predstavlja iskustvo obuke koje “repertoaru nastavnika” dodaje znanja i obrazovne prakse, a istovremeno ih motiviše i inspiriše da nastave sa učenjem svog predmeta kako bi unapredili učenje učenika. Koh, Chai i Lim (2017) sugerišu da efikasan profesionalni razvoj omogućava nastavnicima daprevaziđu teorije učenja, zauzmu praktičniji pristup pri postizanju svojih ciljeva i saraduju sa drugim nastavnicima u promovisanju učenja i najboljih praksi. Osim toga, istraživanja pokazuju da nastavnici da bi učili, moraju osporiti ono što do sada znaju,

čitati i razmišljati o svojim nastavnim praksama, dok uz to dobiju najviši kvalitet nastave i angažovanja (Koh, Chai & Lim, 2017). Konačno, profesionalni razvoj koji uključuje nastavnike u konstruktivan model učenja, rezultira time da oni mogu poboljšati svoju praksu i uticati na učenje učenika (Korthagen, 2017).

2.9.2 Vrste obuke i usavršavanja nastavnika

Kao što je i iznad pomenuto, a prema Sofos & Dieronitou (2015), usavršavanje je aktivnost učenja koja se odvija od trenutka kada nastavnik započne svoju službu u struci. Proces obuke je neraskidivo povezan sa razvojem i osnaživanjem akademskog, stručnog i praktičnog znanja nastavnog osoblja u školskoj jedinici (Σοφός&Διερωτίου , 2015). Drugim rečima , obuka je neka vrsta obnove , obogaćivanja i poboljšanja početnog obrazovanja koje su nastavnici stekli tokom univerzitetskih studija, dok istovremeno predstavlja neophodan uslov za modernizaciju obrazovnog sistema i promociju obrazovnih reformi i inovacija. Oblici i vrste obuke se razlikuju. U tom kontekstu, prva razlika koja se može napraviti je uvodna, periodična, brza obuka ili obuka u školi (Σοφός&Διερωτίου , 2015).

Uvodno usavršavanje - obuka

Što se tiče uvodne obuke, vredi napomenuti da je cilj njene institucionalizacije da podrži, osnaži i usmeri novoimenovane nastavnike u nastojanju da efikasno doprinesu poboljšanju kvaliteta pruženog obrazovnog rada. Potreba za uvodnom obukom povezana je s činjenicom da se zbog preovlađujućih podataka o imenovanju nastavnika i vremenskog jaza između diplomiranja i zaposlenja u školama, stvara praznina koju treba premostiti (Ξωχέλλης, 2011). S druge strane, naglašava se njen kompenzacijski karakter jer se nastavnicima daje mogućnost da dopune početno obrazovanje i da se obuče u kontekstu savremenih podataka (Κατσιμπρας, &Γκελαμέρης, 2018). Međutim, obuka kao sastavni deo profesionalnog razvoja nastavnika ne treba se ograničavati samo na trenutak njihovog ulaska u struku.

Interna obuka u toku rada

Ova vrsta obuke je namenjena svim aktivnim nastavnicima, koji tokom svog mandata imaju priliku da učestvuju u takvim programima obuke čiji je cilj upoznavanje sa savremenim pedagoškim pitanjima kako teoretski tako i praktično. Programi stručnog usavršavanja sprovode se ili povremeno ili po potrebi kada dođe do hitne situacije, a namenjeni su svim nastavnicima bez izuzetka, i onima koji služe u osnovnom i u srednjem obrazovanju (Π.Ι., 2009).

U smislu tematike pokrivaju širok spektar tema koje obrađuju . Svakako treba napomenuti da postoje i izborni programi stručnog usavršavanja , u kojima je učešće nastavnika dobrovoljno. Karakteristična za ove programe je činjenica da se odvijaju i van školskih sati u tematskim celinama u kojima su potrebe nastavnika za obukom intenzivnije (Π.Ι., 2009).

Zajednice za učenje i umrežavanje škola

Pored iznad navedenih oblika obuke, važno je napomenuti da se danas predlažu alternativni oblici usavršavanja sa krajnjim ciljem profesionalnog razvoja i razvoja nastavnika. U ovom kontekstu interna obuka u školi je uključena u perspektivu formiranja profesionalne zajednice za učenje u okviru školske jedinice. Glavni cilj u ovom slučaju je transformacija škole u zajednicu za učenje u kojoj nastavnici imaju priliku da razviju kulturu saradnje stvarajući klimu kolektiviteta (Τσάφος, 2014).

Što se tiče zajednica za učenje, treba napomenuti da one predstavljaju okruženje koje podržava i može odigrati katalitičku ulogu u zadovoljavanju tri osnovne potrebe u obrazovanju. Preciznije, pokriva one potrebe koje se odnose na zajedničko učenje ,

doživotno učenje, ali i na pitanje obogaćivanja nastave savremenim obrazovnim praksama. Shodno tome, saradnja i učešće nastavnika u ovim zajednicama ima za cilj razvoj profesionalne prakse, dok nastavnik postepeno uči da funkcioniše kao član stručnog kolektiva, imajući jasne obrazovne ciljeve i viziju (Αρβανίτη, 2013).

Što se tiče načina na koji se može formirati zajednica za učenje, treba napomenuti da se ona može zasnivati na fizičkom prisustvu i interakciji nastavnog osoblja u školskom okruženju ili se može postići upotrebom tehnologije i jačanjem saradnje i interakcije među nastavnicima na daljinu. Ove dve metode se alternativno mogu kombinovati. Drugi aspekt koji je važno napomenuti o stvaranju zajednica za učenje je činjenica da se u ovom kontekstu profesionalni razvoj percipira kao proces učenja koji je refleksivan i aktivan kao rezultat aktivnog uključivanja i učešća. Osim toga, ključna karakteristika zajednica za učenje je činjenica da je proces orijentisan na praktično učenje i traži stalnu podršku nastavnika koji koriste niz pedagoških praksi koje se promovišu u različitim nastavnim situacijama (Εφραιμίδου, 2014).

Ne treba zanemariti činjenicu da se mogu stvarati i mreže među školama (umrežavanje) kako bi se proširila saradnja nastavnika jedne zajednice stručnog učenja sa nekom drugom, sličnom koja postoji u drugim školama. Umrežavanje škola predstavlja dogovor koji školskim jedinicama pruža podršku koja im je potrebna u pravcu detaljnijeg istraživanja obrazovne prakse i ostalih primenjivih praksi, te za nastavnike predstavlja metod usavršavanja. U kontekstu umrežavanja, nastavnici iz različitih škola imaju priliku da međusobno komuniciraju i rade zajedno sa krajnjim ciljem poboljšanja razumevanja svoje prakse i rešavanja praktičnih problema koji se javljaju pri traženju novih perspektiva kroz filozofski razgovor i razmenu ideja (Τσάφος, 2014).

Umrežavanje škola, nastavnika, istraživača, univerziteta i stvaralaca obrazovne politike pruža inovativan i fleksibilan profesionalni prostor za asinhronu javnu raspravu koja pomaže u stvaranju osećaja posvećenosti promenama i sprovođenju reformi u različitim obrazovnim kontekstima širom sveta. Mreže su ključni društveni oblik koji omogućava razmenu znanja i iskustva među školskim organizacijama, ubrzavanje promena i promovisanje učenja kroz stvaranje bezbednog okruženja pogodnog za inovacije, nove ideje, kao i proces podrške povratnim informacijama. Na ovaj način se osigurava dugoročna sposobnost za unapređenje (Χατζηπαναγιώτου&Μαρμαρά, 2014).

Među gore navedenim treba napomenuti da učenje putem školskih mreža pruža školi mogućnost da jedna školska jedinica uči od druge kroz interakciju, kroz saradnju, analizu prakse strateških partnera i razvoj zajedničkih inicijativa koje postepeno kroz evaluaciju jačaju izvorni koncept zajednice. Zajednički ciljevi se postižu uzajamnom pomoći. Iz navedenog sledi da je jedna od glavnih prednosti školskog umrežavanja vezana za profesionalni razvoj i obuku nastavnika, međutim, ne treba zanemariti da ona osim ove, nema druge prednosti koje su navedene u sledećoj tabeli u kombinaciji sa rizicima / nedostaci umrežavanja (Χατζηπαναγιώτου&Μαρμαρά, 2014):

Programi usavršavanja na daljinu

Programi usavršavanja na daljinu postaju sve rasprostranjeniji poslednjih godina budući da predstavljaju vrlo fleksibilan model obuke. U ovom slučaju, obuka nastavnika može se odvijati ili u realnom vremenu, gde polaznici imaju priliku za direktnu interakciju (savremena obuka) ili uz doprinos elektronskih medija u unapred određenom vremenu (asinhrona obuka) (Τσάφος, 2014).

Potreba za stalnim ažuriranjem znanja i veština, kao i za višestrukom specijalizacijom pokazuje potrebu za stalnom obukom. Pojedinci treba da budu fleksibilni i stalno spremni za upravljanje novim podacima i sticanje novih veština (Μπίκος&Τζιφόπουλος, 2013). Obrazovanje na daljinu, preciznije - digitalno učenje imaju za cilj pružanje kontinuirane obuke zaposlenima koji su udaljeni vremenski i prostorno, a

uz to istovremeno smanjuje troškove i vreme pružanja obuke . Ističe se da je izazov za nastavnika u društvenoj eri informacija i globalizacije vezan za stalno ažuriranje studija i iskorišćavanje njegovog znanja u kontekstu obrazovanja na daljinu, a s ciljem ličnog i profesionalnog razvoja. (Σούκουλη, 2017). Obrazovanje na daljinu popunjava prazninu tradicionalnog usavršavanja u smislu zadovoljavanja obrazovnih potreba sve većeg broja ljudi i pokrivajući širok spektar tema , upućeno je različitim grupama stanovništva . Povećana ponuda programa usavršavanja nastoji da ispuni zahteve informacionog društva i globalizacije koji traže specijalizaciju i profesionalni razvoj i samounapređenje nastavnika. Institucionalizovana obuka je stalna stručna obuka. Može biti izborna ili obavezna, odobrena od strane Ministarstva prosvete i sprovedena od strane obrazovnih institucija (Euridice, 2021)

U slučaju obrazovanja na daljinu može se koristiti mešoviti oblik savremenog i asinhronog obrazovanja, u kojem učenici tokom procesa usavršavanja imaju priliku da se fokusiraju na širok spektar tema i učestvuju u probnim intervencijama u okviru nastavnog okvira u kojem rade. Drugim rečima, u praksi mogu da koriste teorijsko znanje koje dobijaju iz programa, imajući priliku da dobiju povratne informacije od instruktora , dok se po završetku programa objavljuju rezultati koji su nastali evaluacijom programa (Τσάρφος, 2014).

2.10 Menadžment u obrazovanju

Menadžment - upravljanje obrazovanjem obuhvata širok spektar teorijskih i praktičnih principa, stavova i izazova i pretpostavlja postojanje posebnih znanja i veština rukovodilaca, posebno onih koji rade u školama. Zbog te važnosti, moglo bi se reći da je to posebna oblast nauke o menadžmentu i veoma zahtevna delatnost (Argiropoulou & Simeonidis, 2017). Menadžment u obrazovanju se može posmatrati kao proces usklađivanja ljudskih , fizičkih i ekonomskih potencijala u cilju ostvarivanja ciljeva obrazovanja i vaspitanja (Staničić, 2006). Zadaci ove vrste menadžmenta posmatraju se uglavnom kroz zadatke rukovođenja, vođenja i organizovanja vaspitno-obrazovnog procesa.

Pregled literature prikazuje pokušaj analize rada menadžmenta kroz planiranje, organizaciju, vođenje i kontrolu. Za savremeno upravljanje neophodan je rad tima stručnjaka rukovodilaca i upravnika koji se oformljava u zavisnosti od veličine i stepena razvoja obrazovnih ustanova tj. složenosti njihovog posla. Uloga uprave i upravnika u nastavnom procesu, u finansiranju, u rukovođenju i sprovođenju propisa direktno je vezana za organizaciju obrazovnih ustanova.

Prema Northouse (2013), obrazovno liderstvo se definiše kao proces kojim se nastavnici i učenici podstiču i doprinose se njihovom entuzijazmu u radu ka postizanju obrazovnih ciljeva. U epicentru ove definicije se nalaze dve funkcije - rukovođenje i uticaj. Uzimajući u obzir ovaj pristup, Leithwood & Riehl (2003) smatraju da školsko liderstvo više predstavlja funkciju, a manje ulogu, tako da ga mogu praktikovati ili ljudi sa formalnim autoritetom ili ljudi sa različitim ulogama u školskoj jedinici . Takođe, školski rukovodioci ne nameću ciljeve svojim podređenima , već rade kolektivno na stvaranju osećaja zajedničke svrhe svog delovanja . Školski rukovodioci prvenstveno deluju preko, ali i sa drugim ljudima, pomažući im da budu efikasni i na taj način indirektno ili direktno promovišu školske ciljeve. Uobičajeno je mišljenje da se školsko rukovodstvo više fokusira na pitanja koja se odnose na strateški deo upravljanja organizacijom (sistem, zakoni, politika ministarstva, obezbeđivanje izbegavanja grešaka, strogost, znanje), ne

umanjujući važnost pitanja koja se tiču ljudi (vizija, inovacija, inicijativa, pozitivno podržavanje kao motivacija, uvažavanje i poštovanje, saradnja, podrška).

U obrazovno - vaspitnim ustanovama poslove službenog i stručnog direktora ustanove obavlja rukovodstvo. Iz opisa delatnosti koju obavljaju i uslova koje moraju da ispunjavaju, lica koja obavljaju funkciju direktora moraju imati znanja i veštine stečene kroz formalno obrazovanje iz programa koji se realizuju u ustanovama. Osim toga, neophodno je da poznaju karakteristike upravljanja kvalitetom, liderstva, organizacije, saradnje, kreativnosti, komunikacije itd. (Čuljak, 2013). Od svih potencijala koje obrazovna ustanova ima, najvažniji su ljudski resursi koji su ključni za realizaciju postavljenih ciljeva kroz uspešno upravljanje ljudskim resursima. Upravljanje ljudskim resursima se posmatra kroz popunjavanje upražnjenih radnih mesta u organizaciji, zadržavanje i motivisanje rukovodilaca, kontinuiranu edukaciju, obuku i razvoj zaposlenih (Sikavica & Bahtijarević, 2004).

U skladu sa klasičnim shvatanjem, uloga direktora je da motiviše, koordinira i nadgleda aktivnosti svojih podređenih. Stalne, često dramatične promene kojima je podvrgnuto društvo i svi njegovi segmenti posebno nakon 1990-ih, dovele su do velikih preokreta u oblasti obrazovanja, kako u pogledu rada tako i u pogledu organizacije i rukovođenja, diferencirajući ulogu svih aktera i faktora u obrazovnom procesu, uključujući tu i reditelje (Kontakos, 2011). Tradicionalni pristup je sve manje u stanju da odgovori na izazove vremena. Razlike su drastične u pristupu svim kategorijama i nivoima obrazovanja: znanju, učenicima, misiji škole, odnosima, sadržajima, pretpostavkama, transformaciji znanja itd. (Šormaz i sar., 2019). Posledično svemu ovome, direktor pored uloge koju obuhvata klasično stanovište, obavlja i mnoge druge funkcije kao povezujuća karika koja održava koherentnost i ravnotežu među grupama i podsistemima koji čine školsku celinu. Tradicionalna percepcija trajno strukturisane, organizovane i stoga lako upravljive školske jedinice potpuno je u nemogućnosti da odgovori na novu društvenu i organizacionu realnost, budući da se tradicionalni modeli upravljanja pokazuju nekompatibilnim i neusklađenim sa sistemskom složenošću (Kontakos, 2011).

Menadžerska uloga je složena jer uključuje i kombinuje imenovanog rukovodstvenog zaposlenog od strane prosvetnih instanci i rukovodioca škole i vaspitača koji formuliše sopstvenu unutrašnju politiku, s ciljem razvoja kvalitetnog obrazovnog sistema koji će doprineti obrazovnoj efektivnosti. Pored toga, delotvoran rad školske jedinice pretpostavlja njenu odličnu organizaciju i upravljanje, razumevanje faktora školskog okruženja i odgovarajuće rukovodstvo. (Περτίφης, 2015).

Kompetentan i vešt direktor se može formirati samo kombinacijom teorije i prakse. Opšte je poznato da se od direktora u savremenom obrazovnom sistemu traži sposobnost inovacije i upravljanja, projektovanja, organizovanja, koordinacije i kontrole aktivnosti obrazovnih institucija. Menadžer u obrazovanju mora imati i odgovornosti i veštine, kao što su: stil rukovođenja, motivacija saradnika, način donošenja odluka, upravljanje promenama, direktna komunikacija sa saradnicima (Šormaz et al., 2019).

Naglašava se da menadžment ima dužnost da odredi misiju škole, da bude odgovoran za sprovođenje nastavnog plana i programa i uputstava, da nadgleda nastavu, da prati napredovanje učenika i da promoviše nastavno-usporednu klimu. (Hallinger, 2003). U nekim slučajevima direktor škole se poziva da sam podučava i da bude uzor drugim nastavnicima. Obrazovno rukovodstvo se razvija oko direktora škole (Aas & Brandmo, 2016) i okarakterisano je kao pristup školskom rukovodstvu s vrha ka dole (top-down), jer se u suštini fokusira na direktore i njihove zadatke koji imaju za cilj koordinaciju i kontrolu obrazovnog procesa. Istovremeno, mora se fokusirati na kvalitet nastave i učenja, ali bez uzimanja u obzir organizacione uslove koji do njih dovode (Piot, 2015).

Pregled literature prikazuje da bi direktori škola obavljali svoj posao koji je istovremeno rukovodstveni, birokratsko – procesni i pedagoški, njihova ličnosti zahteva posebne veštine i karakteristike kako bi:

- stvorili zajedničku viziju i ciljeve uz kolektivno učešće i usmeravanje uključenih članova
- razvili i uspostavili školsku kulturu
- rukovodili ljudskim resursima, sukobljavanjima, gajili efikasnu komunikaciju, motivisali prosvetne radnike da unapređuju svoj profesionalni razvoj i napredovanje
- rukovodili ekonomskim resursima škole i vremenu koji pripada njihovom profesionalnom životu, te nadgledali pogodnost infrastrukture i tehničke ispravnosti
- bili odgovorni za proces učenja i vaspitavanja u skladu sa karakteristikama, potrebama i interesovanjima svakog učenika, kao i evaluativnih procesa koji se odnose na svakog učenika posebno ili njihove grupe
- komunicirali sa spoljnim instancama gradeći tako dobre odnose sa roditeljima, zajednicom i drugim školama na lokalnom, nacionalnom i evropskom nivou.

2.10.1 Profesionalni razvoj upravnika

Direktori i nastavnici su otkrili da školski lideri često nisu uključeni u proces kreiranja politike ili su generalno u nju uključeni tek naknadno. S druge strane na mnoge aspekte učenja utiče kvalitet direktora i lidera škole. Uostalom, direktori zapošljavaju, zadržavaju i podržavaju kvalitetne nastavnike, a istraživanja pokazuju da su kvalitetni nastavnici najvažniji faktor uspeha učenika. Školski lideri utiču na učenje učenika, snagu nastavnika i zdravlje školskog okruženja (Manna, 2015). To bi trebalo da bude direktor koji vodi i nadgleda promene na nivou škole.

Kontinuirano usavršavanje i učenje direktora je važno za učenje učenika i nastavnika, primenu politike i negovanje zdravih i podržavajućih školskih zajednica. Manje je verovatno da će škole u najzahtevnijim sredinama imati efektivne direktore (Beesley & Clark, 2015).

Kao i kod nastavnika, direktori imaju tendenciju da postaju efikasniji kako stiču iskustvo, posebno u prve tri godine (Béteille et al., 2011). Međutim, znamo da mnogi direktori napuštaju svoje pozicije u prve tri godine. Oni koji napuštaju škole sa lošim učinkom, često prelaze na rukovodeće pozicije u školama sa manje teškim uslovima, kao što su one sa učenicima sa boljim učinkom, više resursa i većim učešćem roditelja (Béteille et al., 2011). Nakon toga, veliki broj slobodnih radnih mesta koja se otvaraju u školama sa lošim učinkom često popunjavaju neiskusni rukovodioci škola i tako se ciklus nastavlja (Béteille et al., 2011).

Poboljšanje razvoja osnovnog profesionalnog razvoja zahteva novi način razmišljanja, određivanja prioriteta i budžetiranje na nacionalnom i lokalnom nivou. Na primer, stručno učenje školskog osoblja obično predstavlja mali deo školskog budžeta. A kada su sredstva u izobilju, zajednice u velikoj meri podržavaju profesionalni razvoj nastavnika (Manna, 2015).

Postoje načini da se poboljša osnovni profesionalni razvoj. Neke države i regioni već rade na ovome i postoje istraživanja koja pokazuju šta se sve može učiniti da se unapredi profesionalni razvoj tokom rada. Posebno je važno istraživanje o značaju koji treba da se prida direktorima za nesmetan i evoluirajući tok školske jedinice i kako profesionalni razvoj može poboljšati njihovu efikasnost (Manna, 2015).

Primećuje se nedostatak obrazovne politike koje podržava direktore škola u kvalitetnom stručnom usavršavanju na radnom mestu. Naravno, ovo se ne odnosi na uvođenje obuke jednom godišnje. Ako država želi da postane svesnija potencijalnog uticaja školskog rukovodstva na nastavu i učenje, neophodno je da ulaže u mogućnosti za kontinuirano obrazovanje i razvoj direktora (Coggshall, 2015). Generalno, efikasan program stručnog usavršavanja direktora treba da ima sledeće karakteristike:

- Da se uglavnom bazira na škole
- Da uključuje nastavne ciljeve ka ispunjenju poboljšanja obrazovanja
- Da ga prati koherentan i dugoročan plan
- Da poseduje kontinuiranu i naknadnu podršku zainteresovanih
- Da se ocenjuje u odnosu na efikasnost razvoja školske jedinice

2.10.2 Efikasni profesionalni razvoj menadžera

Obuka nastavnika, a samim tim i direktora je stalan i višedimenzionalan proces sa svrhom njihovog ličnog, naučnog i profesionalnog razvoja, te unapređenjem obrazovno-vaspitnog rada i modernizacijom obrazovnog sistema. Pruža dodatnu obuku i dodatne alate za dalje usavršavanje i razvoj njihovih veština i znanja i istovremeno im omogućava da, kroz stvaranje odgovarajućeg okruženja za učenje i način percepcije i razmišljanja, primenjuju inovativne ideje i promene za unapređenje nastavnog procesa (Holmes et. al., 2010). U literaturi se obukom smatra „skup aktivnosti i postupaka u vezi sa osmišljavanjem, planiranjem i realizacijom posebnih programa, čija je primarna svrha unapređenje, nadogradnja i dalji razvoj akademsko – teorijskih ili praktičnih, profesionalnih i ličnih interesovanja, znanja i veština nastavnika, tokom njihovog mandata”. Dakle, postoji potreba za obukom kao sredstvom, kako ličnog razvoja nastavnika i direktora, tako i njihovog profesionalnog razvoja i samsavršavanja. Naravno, parametar koji se uzima u obzir u njihovom stručnom usavršavanju je sama školska jedinica kao polje razvoja i potencijala. S tim u vezi, postavlja se pitanje da li sve školske jedinice mogu podjednako doprineti stručnom razvoju svojih članova. Prema Petras, Yamil i Mohamed (2012), odgovor na pitanje je ne, jer se profesionalni razvoj ostvaruje samo u specifičnim školskim sredinama koje su prikladnije i efikasnije u učenju.

Hargreaves i Fullan (1998) smatraju da se razvoj postiže u školama sa specifičnom kulturom, a s druge strane ne uspeva u školama sa drugačijom kulturom. Na ovu diferencijaciju ukazuje i Rosenholtz (1989), koji smatra da su škole koje potpomažu razvoj inspirisane snažnom kulturom saradnje između nastavnika, spremnošću nastavnika da preuzmu inicijative, da promovisu promene i sprovede inovacije i nove ideje. Negis-Isic i Gürsel (2013) navode da međunarodna istraživanja naglašeno naglašavaju doprinos kulture u efektivnosti škole, individualnom zadovoljstvu i posvećenosti, komunikaciji između svih zainteresovanih strana i njihovom razvoju. Stoga je razvoj pozitivne kulture posebno važan za školsku jedinicu, jer je to faktor koji doprinosi i podstiče njenu produktivnost i efikasnost i istovremeno jača pozitivne stavove, kao što je fokus osoblja i učenika na ciljeve i misija škole, kao i unapređenje drugarstva i nesmetane saradnje među njenim članovima. Pored toga, gradi uspeh kroz identifikaciju, povezanost i posvećenost uključenih članova. Karakteristike koje odlikuju uspešan razvoj programa obuke za nastavnike i menadžere mogu se klasifikovati na osnovu najmanje četiri kriterijuma (Δημητριάδου, 2014):

- polazna tačka od koje počinje njihov dizajn
- okvir njihove implementacije,
- proceduru njihove implementacije i
- konačni „proizvod“ za koji se očekuje da iz toga proiziđe.

Stvaranje klime poverenja između edukatora i polaznika, razvijanje pozitivnog stava prema procesu obuke, pokretanje interesovanja polaznika, preuzimanje odgovornosti i inicijativa sa njihove strane, njihovo aktiviranje u saradničkim i participativnim procesima, korišćenje posebnih veština i sposobnosti, podrška i nagrada, kao i supervizija u procesu učenja su važni faktori koji doprinose formiranju pozitivnog okruženja za učenje, tako da obuka ispunjava ciljeva zbog kojih se sprovodi (Δημητριάδου, 2014). Ovi faktori karakterišu učenje uživo, jer fizičko prisustvo edukatora – polaznika i odnosi koji se stvaraju kako između njih tako i među polaznicima, kao i dinamika koja se razvija u tim odnosima, u velikoj meri određuju njihov uspeh.

2.10.3 Obuka obrazovnih lidera

Složen zadatak kojim se savremeni direktori škola pozivaju da obavljaju, zahteva njihovo osposobljavanje za sticanje specijalizovanih znanja i veština koje će im omogućiti da zadovolje zahteve te uloge, definisane društveno-političkim razvojem, reformama obrazovanja i promenama u sastavu učeničke populacije.

Ljudi koji su lideri ili nameravaju da to postanu, ako žele mogu razviti svoje menadžerske i liderske kvalitete i veštine. Vrline kao što su npr. samopouzdanje, samodisciplina, istrajnost ili sposobnost npr. ubeđivanje, efikasno slušanje, kreativno razmišljanje, motivisanje saradnika, razvija se i postaje navika kroz svoje ponavljajuće vežbanje. Stoga moramo sagledati metode i prakse razvoja liderskih kvaliteta, vrlina i sposobnosti zasnovanih na ovoj logici. McCall (2004) je kroz istraživanje zaključio da je zajednički imenitelj liderskog uspeha iskustvo. Kotter i Cohen (2012) tvrde da je za razvoj liderstva važno imati prilike za liderstvo, preuzimanje rizika i učenje iz uspeha i neuspeha.

Osim iskustava, poslednjih decenija razvijen je veliki broj obrazovnih programa koji doprinose unapređenju konceptualne i teorijske podloge neophodne za unapređenje iskustava učenja. Naučni rad Conger & Xin (2000) opisuje kako se ovi programi mogu učiniti efikasnim. Postoje programi ličnog razvoja koji naglašavaju razvoj osobina ličnosti polaznika, kao što su samokontrola, preuzimanje rizika i samopouzdanja, samospoznaja itd. Nastavne metode koje im pomažu su iskustvene vežbe, igranje uloga, igre i video snimci. Osim toga, postoje programi za razvoj menadžerskih i liderskih veština koji imaju za cilj razvoj specifičnih veština pod-liderstva, kao što su motivisanje partnera, oblikovanje i širenje vizije, planiranje strategije, upravljanje promenama, donošenje odluka, kreativno razmišljanje, razvoj tima, komunikacija, ubeđivanje, itd (Μπουραντάς, 2017).

U Grčkoj su svi direktori škola istovremeno i nastavnici. Mnogi od njih nisu prošli nikakvu obuku za liderstvo pre nego što su preuzeli funkciju. Stoga je važan način na koji se može postići profesionalni razvoj rukovodilaca škola. Pregledom literature otkriva se postojanje mnogih alternativnih načina za profesionalni razvoj aktuelnih direktora škola. Najčešći su kontinuirani profesionalni razvoj i učenje na radnom mestu. Ova dva načina unapređuju profesionalni razvoj koji se može strukturirati i organizovati kroz niz različitih metoda i oblika, bilo uživo ili onlajn kako bi se ažurirala znanja, veštine i stavovi menadžeri (Stevenson et al., 2016). Aktivnosti profesionalnog razvoja kreću se od standardnih kurseva obuke do neformalnih interakcija na radnom mestu (Goldring et al., 2012). Definisana su tri načina učenja na radnom mestu: Slučajno i neformalno učenje, namerno i neformalno učenje i formalno obrazovanje (Tynjälä, 2013). Nasumično i neformalno učenje je nuspojava rada. Neformalno učenje je vezano za posao i dešava se kada na primer, menadžer razmišlja o svom radnom iskustvu. Formalno obrazovanje obuhvata predavanja, obuke, radionice i kurseve. Mogućnosti koje se stiču za neformalno učenje putem ili u vezi sa formalnim radnjama, često su odgovorne za neočekivane i veoma uticajne transformacije (Cramp, 2016). Prema Crampu (2016), školski lideri

smatraju da su neformalne diskusije posebno konstruktivne . Oni omogućavaju menadžeru da kontroliše stavove i mišljenja koja ne bi podelio sa većom i formalnijom grupom , jer se čini da se lider oseća ugodnije izražavajući se u neformalnim diskusijama. Još jedan primer slučajnog i neformalnog učenja koji je Cramp naveo u svom istraživanju bio je kada su direktori koji su učestvovali počeli da prave školske akcijske planove dok su međusobno komunicirali. Ipak, mogućnosti neformalnog učenja se potcenjuju i još uvek istražuju u pogledu profesionalnog razvoja direktora škola (Cramp, 2016). Huber (2011) odvajajući profesionalni razvoj školskih lidera na kognitivne teorijske metode učenja, kolaborativne i komunikaciono orijentisane procese i refleksivne metode. Kognitivne teorijske metode učenja uključuju predavanja i samoobuku, komunikacijski orijentisani procesi uključuju grupe i istraživačke projekte, a refleksivne metode uključuju metode kao što su povratna informacija i supervizija.

Profesionalni razvoj se može definisati kao aktivnosti učenja koje imaju za cilj da doprinesu profesionalnom razvoju osobe . Istraživanje o efikasnosti školskih lidera je još uvek u ranoj fazi . Većina se fokusira na formalno obrazovanje koje je usmereno na ambiciozne menadžere i početnike. Ova istraživanja nam ne daju dovoljno podataka o tome koliko je efikasno učenje različitih tipova koje ima za cilj profesionalni razvoj menadžera (Nicolaidou & Petridou, 2011). Konkretno, istraživanja o neformalnom učenju školskih lidera na radnom mestu su retka (Hulsbos et al, 2016). Stoga se čini da nedostaje jasan i koristan okvir za kvalitetan profesionalni razvoj direktora škola (Goldring et al., 2012). Ipak, na osnovu literature daju se oni regulatorni elementi koji se moraju uzeti u obzir kako bi se razvile efektivne aktivnosti stručnog usavršavanja direktora škola.

Oni se mogu klasifikovati na sledeći način:

Prvo, nastavni plan i program stručnog usavršavanja mora biti pažljivo dizajniran uzimajući u obzir prethodno znanje menadžera , kao i lične profesionalne potrebe menadžera (Wright & Da Costa, 2016). Aktivnosti profesionalnog razvoja treba da budu strukturisane tako da se uzmu u obzir profesionalno iskustvo menadžera, ali i potrebe kako ambicioznih, tako i menadžera početnika, te onih iskusnih (Peterson, 2002).

Drugo, profesionalni razvoj direktora škola mora biti iskustven i kontekstualan (Wright & Da Costa , 2016) jer profesionalni razvoj utiče i na njega se utiče postojećim organskim sastavom i mora biti u skladu sa njegovim posebnim karakteristikama (Wright & Da Costa, 2016). Uspešni programi profesionalnog razvoja integrisani su u autentično školsko okruženje kako bi omogućili učesnicima da primene ono što su naučili (Goldring et al, 2012) i da unaprede učenje kako lično tako i organizaciono (Aas, 2016). Ističe se važnost vođenja i refleksivnog učenja, dok Wright i Da Costa (2016) navode da se refleksija transformiše u rešavanje problema i izgradnju teorije i ispituje svaki slučaj iz različitih perspektiva. Aas (2016) navodi da se razvoj liderstva može desiti kroz istraživanje prakse školskog lidera u školi. On takođe tvrdi da programi stručnog usavršavanja treba da obuče menadžere kako da se nose sa tenzijama, kao i da razmišljaju o tim tenzijama kako bi na kraju mogli da izvrše efikasne promene u svojoj svakodnevnoj praksi.

Treće, da bi aktivnosti razvoja liderstva bile efikasne , neophodno je preneti znanje o veštinama i stavovima na praktičan nivo (Aas, 2016). Predlaže se korišćenje različitih aktivnosti učenja u različitim oblicima (Huber 2013). Raznolikost aktivnosti učenja uključuje teorijske metode učenja, na primer kroz lekcije, predavanja, grupni rad, istraživačke projekte i metode refleksije, kao što su povratne informacije od članova tima i samoocenjivanje (Huber, 2011). Huber (2013) naglašava važnost usklađivanja teorije programa sa potrebama učesnika kako bi se olakšalo prenošenje aktivnosti profesionalnog razvoja u svakodnevnu praksu menadžera i kako bi oba bila održivija.

Četvrto - umrežavanje i kolektivno savetovanje. Direktori škola uče kada provode vreme u interakciji sa kolegama direktorima dok dele ideje i aktiviraju već postojeće znanje i prakse (Goldring et al. 2012). Umrežavanje i kolektivno savetovanje su važni jer smanjuju osećaj usamljenosti koji često navode direktori škola i doprinosu povećanju njihovog samopouzdanja (Aas & Vavik, 2015). Aas i Vavik (2015) takođe tvrde da školski lideri razvijaju veće samopouzdanje uz povratne informacije koje dobijaju od drugih direktora škola. Huber (2011) povezuje profesionalno umrežavanje za učenje sa refleksijom. On navodi da je profesionalno umrežavanje za učenje ključno za profesionalni razvoj školskih lidera i tvrdi da ono pruža mogućnosti za intenzivnu ličnu refleksiju o postupcima i ponašanju svakog direktora. Hulsbos et al. (2016) potvrđuju da umrežavanje omogućava školskim liderima da razmišljaju na miran i postojan način.

Peto, Peterson (2002), Goldring et al. (2012) i Wright & Da Costa (2016) naglašavaju da efikasan profesionalni razvoj mora biti kontinuiran, odnosno neprekidan. Mac Beath (2011) zaključuje da dodatna vrednost kontinuiranog profesionalnog razvoja pomaže direktorima da prošire i redefinišu svoje svakodnevno iskustvo.

U mnogim evropskim zemljama, kao i na širem međunarodnom nivou, obrazovanje i obuka kandidata za direktora škola je preduslov za rukovodeću poziciju (Eurydice, 2013). Konkretno, u 21 državi članici Evropske unije (EU) potrebna je obuka za obrazovno rukovodstvo i u većini ovih zemalja obuka se odvija pre imenovanja na rukovodeću poziciju. Na Malti, u Rumuniji, Ujedinjenom Kraljevstvu i Islandu, potrebna je sertifikacija pre imenovanja, dok u Češkoj, Francuskoj, Austriji, Slovačkoj i Švedskoj novoimenovani direktori dobijaju sertifikat u blagovremenom roku nakon imenovanja (Eurydice, 2013).

U SAD-a i u Australiji, države usvajaju različite standarde i politike u vezi sa pripremnim programima obuke za buduće direktore, od kojih većina uključuje stažiranje i programe integracije uz podršku mentora (Bush & Jackson, 2002). Pored toga, veliki broj država lokalno obezbeđuje programe profesionalnog razvoja menadžerima nakon njihovog imenovanja (Huber, 2010). Vlada Australije takođe finansira angažovanje mentora i savetnika za direktore i organizuje programe podrške ženama koje teže da se napreduju u školskoj hijerarhiji i da se izbore sa velikim stresom koji nosi posao direktora.

U drugim zemljama kao što je Kipar, preovlađuje mišljenje da uspešan nastavnik može postati i uspešan direktor (Nicolaidou, Georgiou, 2009) i stoga se obuka nastavnika koji žele da zauzmu rukovodeću poziciju zasniva na individualnom samoobrazovanju, pohađanju postdiplomskih programa i drugim aktivnostima (Theodosiou & Karagiorgi, 2017). Na Kipru, od 2000. godine, Pedagoški zavod realizuje programe obuke za rukovodioce u obrazovanju, koji se nude novostečenim direktorima osnovnog i srednjeg obrazovanja, kao i pomoćnicima direktora srednjeg obrazovanja (Kiparski pedagoški institut, 2018). Programi imaju za cilj da povežu teoriju sa praksom, tako da direktori mogu efikasno da odgovore na različite i složene situacije sa kojima se suočavaju u školi (Kiparski pedagoški institut, 2018).

U Grčkoj ne postoje organizovani programi obuke za direktore škola, ni pre, ni posle imenovanja (Παπαϊωάννου, 2010). Ističe se da je svaki napor za stručno usavršavanje u našoj zemlji slučajan ili mestimičan, jer su programi obuke obično centralno organizovani, a njihova neobavezna priroda onemogućava mnoge da ih pohađaju (Παπαναούμ 2004). Takođe, često njihove aktivnosti ne odgovaraju na potrebe za obukom nastavnika ili na osobenosti grčkog obrazovnog sistema (Μαυρογιώργος, 1999). Istovremeno, Ifanti (2014) naglašava nedostatak evaluacije efektivnosti obrazovnih aktivnosti, koja mora uzeti u obzir posebne karakteristike nastavnika i obrazovnog sistema.

Nemogućnost formulisanja politike obuke dovela je kandidate i aktuelne direktore škola do samoobrazovanja kroz postdiplomske programe na univerzitetima u zemlji ili

inostranstvu i seminare ili radionice koje sami plaćaju (Theodosiou & Karagiorgi, 2017). Potreba za obukom u pitanjima upravljanja i liderstva u obrazovanju postaje sve izraženija, s obzirom na činjenicu da osnovne studije nastavnika ne nude budućim direktorima neophodna znanja i veštine za efikasno obavljanje svog posla (Theodosiou & Karagiorgi, 2017).

2.11 Obuka nastavnika u Grčkoj

2.11.1 Obrazovni sistem

Prvi element koji treba uzeti u obzir u vezi sa grčkim obrazovnim sistemom je činjenica da je to centralizovan sistem sa snažnim birokratskim karakteristikama koji je hijerarhijski strukturiran. Način na koji funkcioniše zasnovan je na zakonodavstvu, zakonskim propisima i nizu ministarskih odluka i cirkulara koje izdaje Ministarstvo prosvete i koji se prenose sa vrha do osnovnih jedinica, odnosno do školskih jedinica na teritoriji Grčke. Takođe treba napomenuti da se u skladu sa zakonodavstvom, u grčkom obrazovnom sistemu identifikuju četiri različita nivoa uprave, od kojih je prvi nacionalni nivo, drugi je regionalni nivo, treći je prefekturni nivo i konačno, četvrte su školske jedinice (OECD, 2017).

Ne treba zanemariti da glavnu administrativnu odgovornost ima Ministarstvo obrazovanja, koje ima potpuni nadzor nad svim sektorima, službama i nivoima, a istovremeno je odgovorno za izradu i implementaciju postojećeg zakonodavstva. Osim toga, upravljanje budžetom je u nadležnosti Ministarstva prosvete koje je, između ostalog, odgovorno za odobravanje nastavnih planova i programa koji se primenjuju i na osnovno i na srednje obrazovanje, a takođe je odgovorno i za imenovanje nastavnog osoblja (OECD, 2017).

Sledeća administrativna struktura Ministarstva prosvete su regionalne direkcije za obrazovanje, kojih je ukupno 13 i koje imaju kontrolu, nadzor i administraciju drugih decentralizovanih službi, dok su istovremeno odgovorne za koordinaciju rada školskih savetnika. Generalno, treba napomenuti da su regionalne direkcije za obrazovanje pozvane da upravljaju trenutnom obrazovnom politikom, povezujući postojeće regionalne usluge sa centralnim (Euridice, 2021), tj da realizuju obrazovanu politiku sa vrha.

Treći nivo uprave je Prefektura, koja uključuje direkcije i lokalne kancelarije za obrazovanje, čija je odgovornost vršenje administracije, nadzor školskih jedinica, koordinacija, ali i olakšavanje saradnje među školskim jedinicama. Na poslednjem nivou, koji je osnova piramide, smeštene su školske jedinice, čiju upravu vrše direktori u saradnji sa zamenicima direktora, ali i sa udruženjem nastavnika (Euridice, 2021).

Na osnovu institucionalnog okvira koji se primenjuje u grčkoj stvarnosti, direktori škola su administrativni rukovodioci, kao i naučna / pedagoška odgovorna lica, koja preuzimaju koordinaciju i vođenje rada nastavnika, dok njihove dužnosti uključuju stalnu podršku i liderstvo nastavničkim osobljem (Euridice, 2021).

Fokusirajući se u ovom delu na školske jedinice i način na koji je obrazovni sistem strukturiran po nivoima, treba napomenuti da se obrazovanje u grčkoj stvarnosti pruža na tri nivoa. Prvi nivo je osnovno obrazovanje koje obuhvata predškolsko i osnovnu školu. Drugi nivo je srednje obrazovanje koje uključuje gimnaziju, licej (opšte i stručne), kao i stručne škole, dok je treći nivo visoko obrazovanje koje uključuje univerzitete (AEI).

Istorijski razvoj usavršavanja u Grčkoj

Od doba prelazne vlade, a posebno od 1980 -ih i donošenja zakona iz 1985. godine, centralno pitanje koje se javlja u grčkom obrazovnom sistemu je pitanje obuke i njena

politika, osmišljena i sprovedena za podršku aktivnom nastavničkom kadru. Važno je napomenuti da obuka nastavnika nije ograničena samo na osnovno obrazovanje koje su stekli u toku osnovnih studija, što potvrđuje i činjenica da obuka nastavnika ima dugu tradiciju, ali nije uspela da se ukoreni kao što bi trebalo. Prvi izveštaji koji se odnose na napore podrške i obuke nastavnika javljaju se s kraja devetnaestog veka i treba napomenuti da je obuka nastavnika osnovnih škola počela da se primenjuje 1881. godine (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000).

Uvođenje obuke u obliku postdiplomskog obrazovanja je određeno zakonom 2857 iz 1922. godine (Ξωχέλλης, 2005). Međutim, od 1910. grčka država je slala nastavnike osnovnih škola da se u inostranstvu edukuju o pedagoškim pitanjima. Takođe, 1910. je osnovana škola za srednje obrazovanje u Atini, čije je ukidanje nastupilo 1985. godine (Καρράς&Οικονομίδης, 2015).

Generalno, pitanje obuke u obliku postdiplomske obuke i pohađanja kurseva za usavršavanje zadržalo se do 1964. godine, a bilo je u nadležnosti Pedagoškog instituta (PI). Godine 1967. Pedagoški institut je ukinut i osnovana je osnovna škola, koja je bila odgovorna za prekvalifikaciju nastavnika u osnovnoj školi, koja je trajala dve godine i imala je za cilj modernizaciju i unapređenje znanja nastavnika, kao i njihovu pripremu za nastavu. (Καρράς&Οικονομίδης, 2015).

1978. godine, osnivanjem ΣΕΛΜΕ -a (Škole za obuku službenika u srednjem obrazovanju) - ΣΕΛΜΕ, a godinu dana kasnije i ΣΕΛΔΕ -a (Škole za obuku službenika u osnovnom obrazovanju) - ΣΕΛΔΕ, prvi put je uveden termin obuka. Vredi napomenuti da je njihova institucionalizacija bila posledica ranijih stalnih zahteva o potrebi poboljšanja i unapređenja kvaliteta pruženog obrazovnog rada kroz učešće u sistematskom osmišljavanju i sprovođenju programa obuke (Καψάλης&Ραμπίδης, 2006).

Te obrazovne ustanove su imale trajanje od godinu dana, dok su polaznici tokom pohađanja programa obuke bili oslobođeni svojih nastavničkih obaveza. Njegov glavni cilj bio je sticanje dodatnih znanja koja bi upotpunila početnu obuku nastavnika, informisala ih o savremenim pedagoškim pitanjima i nastavnim metodama, kao i o prilagođavanju nastavnih metoda savremenim zahtevima i potrebama vremena (Καρράς&Οικονομίδης, 2015).

Takođe treba napomenuti da su obe obrazovne ustanove imale četiri različite vrste obuke. Prva vrsta je bila jednogodišnja obuka za aktivne nastavnike. Druga vrsta je bila obuka tek imenovanih učitelja i vaspitača u trajanju od 2 do 6 meseci. Treći tip je bila obuka koja je bila namenjena direktorima školskih jedinica, ali i rukovodiocima obrazovnih jedinica uopšteno i trajala je 2 meseca, dok je četvrta vrsta bila brza obuka aktivnih nastavnika u trajanju od dva do tri meseca (Κασσωτάκης&Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011).

Obrazovne ustanove ΣΕΛΜΕ i ΣΕΛΔΕ funkcionisale su do 1992. godine i njihov doprinos podršci obrazovnog i nastavnog rada bio je posebno važan, mada treba napomenuti da je u mnogim slučajevima bilo disfunkcionalan, uglavnom u domenu organizacione prirode, koji je bio štetan po kvalitet programa koji su se odvijali (Ξωχέλλης, 2005). Osim toga, treba napomenuti da je još jedna od slabosti koje su karakterisale ove obrazovne ustanove bila njihova nemogućnost da ispune i zadovolje sve potrebe za obukom nastavnog osoblja koje je služilo u školama u Grčkoj (Καψάλης&Ραμπίδης, 2006). U tom kontekstu, treba dodati da sastav nastavnih planova i programa programa obuke nije bio zasnovan na potrebama polaznika i da kao rezultat toga nastavnici nisu bili zadovoljni svojim učešćem u programu (Ξωχέλλης, 2005).

Slabosti ΣΕΛΜΕ i ΣΕΛΔΕ obrazovnih ustanova uključuju i činjenicu da nije bilo povezanosti između teorije i praktične primene, a podjednako nepovezani su bili i sadržaji programa obuke sa univerziteta i iz istraživanja uopšte. Ne treba zanemariti ni nedostatak

kadra za obučavanje u provinciji, što dovodi do toga da su isti dolazili uglavnom iz Atine i posledično njihovo kretanje je povećavalo troškove obuke (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Zbog gore navedenih slabosti, ove obrazovne ustanove su zamenjene Regionalnim centrima za obuku (ΠΕΚ) koji su osnovani 1985. godine, tačnije zakonom 1566 (Αντωνίου, 2009).

Cilj pružanja obuke koju je obezbedila (ΠΕΚ) bilo je geografsko decentralizovanje, ali i ujednačena obuka nastavnika kako osnovnog, tako i srednjeg obrazovanja. Cilj ovih centara bio je da se presvega novoimenovani nastavnici informišu o pitanjima svakodnevne školske prakse. Na drugom mestu, svrha programa se ogleda u želji da informišu aktivne nastavnike o efikasnosti primenjenih nastavnih praksi i metoda, a na trećem nastojanje da informišu sve nastavnike kako bi mogli efikasno i adekvatno odgovoriti na svoje službene dužnosti (Αντωνίου, 2015).

Rad ΠΕΚ-a počeo je tokom školske 1991/1992. godine pod nadzorom Pedagoškog instituta koji je tada ponovo osnovan. Oblici obuke koji su se odvijali u ovim centrima bili su uvodna obuka novoimenovanih nastavnika, periodična obuka za informisanje nastavnika o razvoju u oblasti nastave i pedagogije, kao i posebni programi obuke koji su bili kratkotrajni i koji su bili neodvojivi deo obrazovnih inovacija i reformi koje se dešavaju u obrazovnom kontekstu, kao što su, na primer, uvođenje novih kognitivnih predmeta ili promene u nastavnim planovima i programima (Καρράς&Οικονομίδης, 2015). Fokusirajući se na sadašnje doba, treba napomenuti da je aktivnost obuke svih ΠΕΚ-a koji deluju u Grčkoj ograničena na uvodnu obuku nastavnika i koja je podeljena u tri potfaze koje ukupno traju 100 sati (Καρράς&Οικονομίδης, 2015).

Što se tiče načina rada ΠΕΚ -a, primećuje se da su zadržali mnoge slabosti obrazovnih ustanova ΣΕΛΜΕ i ΣΕΛΔΕ. Napori uloženi na ublažavanju problema i nefunkcionalnosti na nivou rada ovih centara ogledali su se u jačanju njihove funkcionalne autonomije i implementaciji fleksibilnih programa obuke kratkog trajanja, koji ne prelaze 40 sati i koje su nastavnici imali priliku da prate nakon odabira po slučajnom uzorku. Takođe, nastavnici pripravnici dobili su priliku da izaberu sadržaj koji žele da pohađaju (Kapsalis & Rampidis, 2006; Καρράς&Οικονομίδης, 2015; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Mimo ΠΕΚ -a, druga tela koja pružaju programe obuke u okvirima sadašnjeg zakonodavnog okvira su Pedagoški institut, Organizacija za usavršavanje nastavnika (ΟΕΠΕΚ), univerzitetske institucije i ΑΣΠΑΙΤΕ (Viša škola za pedagoško i tehnološko obrazovanje) (Pedagoški zavod –Π.Ι., 2009).

Što se tiče Pedagoškog instituta, treba napomenuti da je to najstarije konsultativno i istraživačko telo o obrazovnim pitanjima, koje je poslednjih godina rukovodilo nekolicinom programa usavršavanja, uključujući i Glavni program obuke koji se održao 2011. (Καρράς & Οικονομίδης, 2015). S druge strane, univerzitetske institucije poslednjih godina, sve sistematičnije sprovode programe obuke radi povezivanja istraživanja sa nastavnom praksom, dok je Organizacija za usavršavanje nastavnika (ΟΕΠΕΚ) osnovana zakonom 2986 iz 2002. godine, preuzimajući odgovornost za pitanja obrazovnih aktivnosti koje se tiču svih nastavnika i u osnovnom i u srednjem obrazovanju. Takođe, što se tiče aktivnosti usavršavanja ΟΕΠΕΚ -a, treba napomenuti da su u saradnji sa drugim institucijama razvili i sproveli različite aktivnosti obrazovnog sadržaja u formi seminara (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011), dok se odgovarajućoj školskoj jedinici daje mogućnost da osmisli i sprovede obuku u školi uzimajući u obzir karakteristike škole i potrebe nastavnika.

Uzimajući u obzir gore navedene podatke u vezi sa obukom i načinom na koji je se ona primenjuje u grčkom obrazovnom sistemu, kao i činjenicu da Grčka, iako ima različite institucije koja pružaju programe obuke namenjene nastavnicima na oba nivoa, utvrđeno je da sprovedena politika usavršavanja ima ozbiljne slabosti i disfunkcije i da ih ne treba

posmatrati odvojeno od činjenice da je karakter grčkog obrazovnog sistema veoma centralizovan, dok je nivo školske autonomije veoma nizak (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011).

Preciznije, utvrđeno je da je u grčkoj stvarnosti nedostajala stabilna i dugoročna obrazovna politika u vezi sa obukom i prekvalifikacijom nastavnog osoblja, što je delovalo odbijajuće na stvaranje organizovanog i efikasnog okvira za podršku u obuci nastavnika . Takođe se primećuje da je odsustvo istraživanja u domenu obrazovnih i edukativnih potreba nastavnika delovalo opterećujuće u smislu da nisu doprineli usvajanju modela za početno i kontinuirano obrazovanje nastavnika (Κασσωτάκης&Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011).

S druge strane, kao što je iznad navedeno, birokratski i centralizovani karakter grčkog obrazovnog sistema dodatno otežava formulisanje i osmišljavanje jedinstvene politike usavršavanja . U praksi to znači da do danas Ministarstvo obrazovanja igra centralnu ulogu, što se i prepoznaje u vrsti sprovedenih programa obuke . Drugim rečima, primećuje se da su mogućnosti za kreiranje i implementaciju programa usavršavanja koje se pružaju kako na lokalnom nivou, tako i na nivou školskih jedinica, zasnovane na potrebama i karakteristikama svake škole i šire lokalne zajednice (Καρράς&Οικονομίδης, 2015).

Gore navedenom treba dodati da nedostaci uočeni u oblasti osnovnih studija nastavnika, uglavnom u oblastima metodike nastave i pedagogije, rezultiraju diskontinuitetom između sadržaja programa usavršavanja i osnovnih studija. Odsustvo sistematske evaluacije ovih programa igra negativnu ulogu u kvalitetu i karakteru usavršavanja. Na posletku, treba se osvrnuti i na nizak nivo uključenosti nastavnika u procese donošenja odluka u vezi sa kreiranjem i sprovođenjem programa usavršavanja na nivou škole, što je neraskidivo povezano sa činjenicom da se potrebe i interesi ili dileme koje okupiraju nastavnike ne uzimaju u obzir (Καρράς&Οικονομίδης, 2015).

2.11.2 Rezime institucija - pružalaca obuke nastavnika

Prema Dandoullakisu (Δανδουλλάκης, 2020), ispod je predstavljen istorijski pregled i prikaz evolucije usavršavanja koja se sprovodila u Grčkoj.

1) Godine 1910. dogodilo se prvo institucionalizovano usavršavanje nastavnika, osnivanjem Srednjoškolske obrazovne ustanove zakonom ΓΨΙΗ' / 22-4-1910 Vladin glasnik 152A (Δ.Μ.Ε.), koji je kasnije reformisan zakonom. 4372 /1929

2) Godine 1920. Ministarstvo prosvete izradilo je zakon o osnivanju nezavisne ustanove (Pedagoške škole) sa ciljem prekvalifikacije nastavnika kojom bi bili postali upravni kadrovi u obrazovanju. Ovaj plan nije izglasan zbog promene vlade.

3) Godine 1922. Univerzitet u Atini je započeo dvogodišnje postdiplomsko usavršavanje nastavnika odredbom Zakona 2887, a sa ciljem stvaranja obrazovnog kadra. Ovo usavršavanje je počelo od akademske 1922–1923 godine na Atinskomj filozofskom fakultetu.

4) Istovremeno, Zakonom 2145/1929, i Predsedničkom uredbom 30.9.1930. data je mogućnost prekvalifikacije nastavnika u inostranstvu, ali to nikada nije primenjeno.

5) U nastavku imamo osnivanje Škole službenika za stručno i tehničko obrazovanje (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), koja je nastala zbog povećanog interesovanja za pedagoško usavršavanje prosvetnih službenika Tehničkog obrazovanja.

6) Godine 1964. osnovan je Pedagoški institut (Π.Ι.) zakonskom odredbom 4379/1964, a bio je ukinut za vreme diktature Zakonom 59/1967.

7) Godine 1970. za novoimenovane nastavnike srednjeg obrazovanja, održava se uvodna obuka za sve novoimenovane nastavnike zakonskom odredbom 748/1970 (u suštini

radi se o preinačenju institucije nastavnika srednjeg obrazovanja).

8) 1975. godine, u periodu prelazne vlade, Zakonom 186/1975, osnovan je Centar za obrazovne studije i usavršavanje (K.E.M.E.).

9) Takođe 1975. godine na osnovu Zakona 2332/1975 počinje sa radom Škola za obuku državnih službenika (Σ.E.Δ.Y.), čiji je cilj implementacija programa različitih predmeta i sadržaja.

10) Godine 1977. predsedničkom uredbom 127/1977 osnovane su jednogodišnje Škole za obuku službenika u srednjem obrazovanju (Σ.E.Λ.M.E.), u svrhu teorijske i praktične obuke nastavnika, koji su imenovani ili već bili aktivni u srednjem obrazovanju. Trajale su do 1992. godine.

11) Skoro paralelno, tačnije 1979. godine, predsedničkom uredbom 255/1979 se organizuju jednogodišnje Škole za obuku službenika osnovnog obrazovanja (Σ.E.Λ.Δ.E.), koje se poput Σ.E.Λ.M.E. gase 1992.

12) Tokom 1983. godine, predsedničkim uredbama 177/1983 i 178/1983, uvedena su tri oblika ubrzanog usavršavanja:

- a. obavezna uvodna obuka novoimenovanih nastavnika, u trajanju do tri meseca
- b. obuka upravnog kadra u obrazovanju (direktori škola, načelnici odeljenja i kancelarija i školski savetnici), u trajanju do dva meseca,
- c. obuku nastavnika koji su već u službi, u trajanju od mesec dana.

Gore navedene vrste obuke nisu otpočele sa radom.

13) Godine 1985. Regionalni centri za obuku (Π.E.K.) počinju sa radom kao pravna lica javnog prava. Ovo je uređeno Zakonom 1566/1985 kojim su ovi centri smenili nekadašnje Σ.E.Λ.M.E. Istim zakonom ukinut je i Centar za obrazovne studije i obuku (K.E.M.E.) i ponovo se osniva Pedagoški institut.

14) Iste godine, istim zakonom (Zakon 1566 / 1985), predviđeno je dodavanje novih tela za sprovođenje programa obuke, kao što su:

- Institut za kontinuirano obrazovanje odraslih (I.Δ.E.K.E.), a kasnije i Fondacija za mlade i celoživotno učenje (I.NE.ΔI.BI.M.) koja pripada Generalnom sekretarijatu za mlade i celoživotno učenje (Γ.Γ.N.Γ.Δ.B.M.).

- Naučna udruženja nastavnog kadra
- Naučni centri ili instituti sindikalnih organizacija (KE.ME.TE/ OAME, KMEΘ/ OIEAE).

- Školske jedinice ili školske mreže ili partnerstva škola i drugih organizacija
- Fondacije ili organizacije ili instituti ili neprofitna preduzeća
- Naučni časopisi
- Grčki otvoreni univerzitet
- Centri celoživotnog učenja

15) 1991. godine osnovan je Institut za kontinuirano obrazovanje (I.Δ.E.), koji je zamenio Školu državnih službenika (Σ.E.Δ.Y.) u svrhu stručnog osposobljavanja, usavršavanja i kontinuirane obuke. Iste godine je ovaj Institut (I.Δ.E.) zakonom 1943 / 1991 preimenovan u Institut za usavršavanje (I.N.E.II.) i funkcioniše kao jedna od tri obrazovne jedinice Nacionalnog centra za javnu upravu i lokalnu upravu (E.K.Δ.Δ.A.). 2005. godine je otvoren Regionalni institut za usavršavanje (IINEII) sa ciljem decentralizacije usavršavanja.

16) Godine 1995., Zakonom 2327/1995, su osnovane Učiteljske škole i Učiteljska škola za osnovno obrazovanje u Marasliju (M.Δ.Δ.E.) u koju se upisivalo nakon prijemnog ispita i pohađanjem nastave tokom četiri semestra. je bilo obavezno.

17) Godine 2002. počela je sa radom Pedagoška tehnička škola (Π.A.T.E.Σ./Σ.E.Λ.E.T.E.), koja je kasnije Zakonom 3027/2002 preimenovana u Višu

školu za pedagogiju i tehnološko obrazovanje (A.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

18) Iste godine se zakonom 2986 / 2002, Organizacija za obuku nastavnika (O.ΕΠ.ΕΚ.) imenuje za institucionalizovanu organizaciju za usavršavanje, pod nadzorom je Ministarstva za nacionalno obrazovanje i vere i ima za zadatak planiranje politike usavršavanja za nastavnike, pripremu programa te obuke, koordinaciju svih oblika i vrsta obuke nastavnika, sprovođenje akcija obuke, dodeljivanje poslova obuke nadležnim organima kao i osnivanje nezavisnih centara i jedinica za obuku.

19) Ministarstvo nacionalnog obrazovanja i vera , uz pomoć Pedagoškog instituta i Istraživačkog akademskog instituta za računarstvo (EAITY), sprovodi program obuke pod nazivom: „Informaciono društvo“ , koji ima za cilj obuku nastavnika za korišćenje informacionih tehnologija.

20) 2011. godine se zakonom pod brojem 3966 / 2011, O.ΕΠ.ΕΚ., K.E.E. i Π.Ι. spajaju u jednu organizaciju - Institut obrazovne politike (I.E.Π.), koji je pravno lice privatnog prava i pod nadzorom je Ministarstva prosvete i vera.

Čini se da poslednjih godina učenje na daljinu kroz zajednice e-učenja dobija na snazi. Učenje na daljinu predstavlja virtuelne sastanke grupe - zajednice koji, asinhrono ili sinhronizovano, uz školarinu ili besplatno, izazivaju interesovanje nastavnika. Utvrđeno je da najveći deo članova čine nastavnici koji nisu u službi ili nisu primljeni za stalno, kao i upravni kadrovi ili kandidati u sferi obrazovanja . Ovakav način svima daje mogućnost da bez odlaska na drugo mesto , samo od kuće , da mogu sertifikovati usavršavanje iz oblasti koje ih zanimaju. I ovaj način usavršavanja je takođe dobrovoljan i ostavljen na izbor svima. (Δανδουλάκης, 2020).

Od marta 2020. godine, tj. od izbijanja pandemije do danas, gde učenje uživo još nije moguće na svim nivoima obrazovanja , obrazovanje na daljinu predstavlja jedini način koji uspeva osigurati nastavak obrazovnog procesa u ovom vrlo kritičnom prostoru. Ipak, implementacija je od početka bila, i nastavlja biti problem za nastavnike , učenike i roditelje. To je zato što je njegova pravilna primena većini učesnika dala do znanja da zahteva, ne samo poznavanje tehnoloških alatki , već i fundamentalno poznavanje osnovnih principa i metodologije informacionih nauka (Μαρούσου et al., 2021).

2.12 Aktivnosti obuke

U nastavku su navedene aktivnosti obuke koje su se odvijale u Grčkoj u okviru studijskih programa zasnovanih na principima kritičke pismenosti.

2.12.1 Program "Sveobuhvatne obuke"

U junu 2010. je sprovedena velika studija s ciljem da istražili potrebe za obukom nastavnika u zemlji. Ova studija je u kombinaciji sa nalazima drugih relevantnih studija i naučnim nalazima dovela do osmišljavanja obimnog programa obuke pod nazivom „Sveobuhvatna obuka“ sa ciljem da obuči 150.000 nastavnika državnih i privatnih škola, a zatim i do njegove implementacije od strane Ministarstva prosvete i Pedagoškog zavoda. Ovaj program je osmišljen kako bi poslužio kao asistent u projektu „Nove škole“, koji učenike stavlja u centar obrazovnog procesa i ima za cilj da đачkoj populaciji i nastavnicima omogući da adekvatno odgovore izazovima i zahtevima 21. veka.

Filozofija „Nove škole“ podrazumeva ekstrovertnu školu koja “deluje” u društvu kroz svoje aktivno učešće u društvenim i kulturnim događajima, kao i školu koja gaji i unapređuje životne veštine i podstiče inovativnost i kreativnost. Ambicija „Nove škole“ je

bila da bude „celodnevna, inkluzivna, održiva i da koristi savremene pedagoške pristupe kako bi zadovoljila različite potrebe i sposobnosti učenika i nastavnika, kao i različitost u karakteristikama škola, promovirajući digitalne komunikacije u skladu sa klasičnim oblicima „usmenosti“ i „pismenosti““ (Αναστασιάδης, 2011. u Καλογριδης, 2020). Međutim, takvu školu je trebalo da podrže nastavnici obučeni za nove okolnosti za učenje i orijentisani na kritičko osnaživanje učenika i kritičku pismenost (Kurikulum 2011) kako bi se razvilo aktivno građanstvo i „univerzalni čovek“.

„Nova škola“ na osnovu svojih principa predlaže stvaranje škola koje će biti celodnevnne, koje nose ideje zasnovane na održivom razvoju, tehnologiji i kulturi i fokusirane na predmete kao što su matematika, savremeni grčki, strani jezik, računari, ali i samoprocena. Tipičan primer promene prema Novoj školi je da se časovi nastave grčkog jezika promene na oba nivoa obrazovanja sa 48 na 28 nastavnih časova. Odnosno, da se časovi nastave stranih jezika promene u osnovnom obrazovanju sa 16 na 24. Takođe je u kontekstu Nove škole, poseban akcenat dat na specijalno obrazovanje, u cilju obezbeđivanja njihovih prava u oblasti obrazovanja i eliminacije postojećih nejednakosti (III, 2011).

Iskorištavanje potencijala novih tehnologija stvaranjem digitalnog okruženja kako za učenike, tako i za nastavnike, predstavlja glavni cilj „Nove škole“ koja sprovodi obrazovne prakse koje se bore protiv društvene nejednakosti i razlika u rezultatima obrazovanja. Takođe, razvija se saradnja kroz nesmetan rad učionica i pokušava se ustaliti stanje po kom je škola otvorena za čitavo društveno okruženje kroz odnos koji učenici i nastavnici imaju sa lokalnom zajednicom i kulturnim pitanjima. Teorija uloga, u pogledu uloge učenika i nastavnika, više se zasniva na njihovoj društvenoj interakciji i kroz nju se obnavlja odnos škole i društva (III, 2011).

Prema referentnom okviru Programa Sveobuhvatne obuke, nastavnik se poziva da stvori efektivno i otvoreno okruženje za učenje. Stoga, njegova obuka postaje neophodna kako bi se nosio sa razvojem u oblasti obrazovanja (Balita, 2014).

Odeljenje za obuku i ocenjivanje Pedagoškog instituta pripremiло je prošireni okvir konsultacija gde su prosvetni radnici, kao i druga društvena i naučna tela pozvani da dostave svoje stavove kako bi učestvovali u osmišljavanju i oblikovanju ovog programa obuke (III, 2010). Njegova organizaciona infrastruktura obuhvatala je trinaest (13) regionalnih saveta za obuku i 350 opštinskih centara za obuku (ΔΕΚ), jedan po svakoj opštini “Kalikratis⁵”, a svaki savet je posedovao potrebno znanjem i iskustvo u organizaciji i sprovođenju programa obuke.

Program šire /sveobuhvatne obuke takođe je predvideo stvaranje Internet portala koji će obuhvatiti akcije na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou. Ovaj web portal bi imao dominantnu ulogu u organizaciji i sprovođenju decentralizovanih aktivnosti obuke (u školi i van škole), sa nacionalnim opsegom većine udruženja nastavnika školskih jedinica i obrazovnih zajednica. Uzorak istraživanja činilo je 27.785 nastavnika iz cele zemlje koji su popunili upitnik o obuci sa pitanjima „zatvorenog“ i „otvorenog“ tipa. Istraživačka pitanja su se ticala:

1. Stavova nastavnika o prošlim programima obuke i tome kako se ti stavovi razlikuju u odnosu na nivo obrazovanja, specijalnost nastavnika i regionalnu upravu kojoj pripadaju.
2. Najefikasnijeg, po njihovom mišljenju, oblika obuke i kako njihova specijalnost, nivo obrazovanja i regionalna uprava kojoj pripadaju utiču na njihovo gledište.

⁵ Po ovom decentralizovanom planu su 2011. ponovo podeljene opštine u Grčkoj radi bolje uprave

3. Tema koje bi želeli da pokriju u programu obuke i kako faktori kao što su specijalnost, nivo obrazovanja u kojem predaju i regionalna uprava kojoj pripadaju divide do preferiranja različitih modela .
4. Motivacije koja ih podstiče na program obuke i kako se ona razlikuje prema specijalnosti, regionalnoj upravi i nivou obrazovanja kojem pripadaju.

Interesantan je kratak izveštaj o rezultatima istraživanja jer se isti ticao ključnih pitanja obuke i odražavao stavove velikog broja nastavnika (Αναστασιάδης, 2011 u Καλογριδής 2020). Tako je na prvo pitanje velika većina nastavnika (82%) odgovorila da je pohađala programe obuke u prošlosti, ali je manje od polovine pozitivno ocenilo prethodne programe obuke koje su pohađali.

U vezi sa drugoim pitanjem, 44% smatra da je efikasniji oblik obuke „mešoviti“ sistem (brzi seminari i obuka na daljinu uz upotrebu novih tehnologija nisu obavezni). Nakon toga sa 24% sledi mišljenje da su efikasniji „ubrzani seminari“ i na kraju sa 14% dolaze "dnevne obuke". Što se tiče značaja tematskih celina koje program obuke treba da obuhvati, procentom od 80,78% na prvo mesto je izabrana „Upravljanje problemima u učionici“, a zatim sledi „Razvoj kreativnih odnosa sa učenicima i roditeljima“ uz procenat od 60,51%. Tri celine koje se odnose na nastavu su: „Savremeni didaktički pristupi“ procentom od 76,37%, „Korišćenje novih tehnologija“ procentom od 74,84%, „Metodika nastave po predmetima“ procentom od 70,66%).

Konačno, u odnosu na četvrto pitanje koje se tiče važnosti motivacija koje navode nastavnike da učestvuju u programu obuke, čini se da je „Povezivanje teorije sa nastavnom praksom u učionici“ sa 95% najjača motivacija, a zatim sledi „Sertifikacija obuke“ po stopi od 78% i „Sprovođenje obuke u prepodnevnom satima uz davanje plaćenog odsustva zbog usavršavanja“ u stopi od 70%.

U junu 2011. godine započeta je pilotska faza MIE uz učešće preko 7.000 stalno zaposlenih nastavnika, uz doprinos velikog broja naučnika (univerzitetskih, rukovodioca PI, školskih savetnika, nastavnika) (Μπαλίτα, 2014). Okvir implementacije je uključivao „Kombinovano učenje“ sa časovima uživo, uz paralelno učenje na daljinu (Pedagoški institut, 2011), u trajanju od 55 nastavnih časova i praksi učenja na daljinu u trajanju od 145 sati. Sastanci uživo su smatrani neophodnim za uspešno pohađanje programa, uključujući i razradu dva pismena zadatka, kao i povratne informacije od instruktora polazniku (Αναστασιάδης, 2011, u Καλογριδής, 2020). Ovakvo plansko rešenje je ocenjeno prikladnijim od drugih jer je uzelo u obzir posebnosti grčkog obrazovnog sistema (školski raspust, sprovođenje nacionalnih ispita, geografsko isključenje školskih jedinica, nepristupačna područja, itd.), ali i porodične i profesionalne obaveze polaznika .

Predavači na programu, u slučaju kojih je pored znanja iz oblasti obuke bilo važno da poznaju principe obrazovanja odraslih i osnovne principe koji regulišu programe učenja na daljinu, izabrani su nakon javnog poziva za iskazivanje interesovanja koji je sadržao konkretne kriterijume, koji su se zasnivali na sistemu bodovanja prema oceni naučne komisije programa (Pedagoški institut, 2011, Balita, 2014). Zapravo, program je težio da koristi inovativne tehnike iz Grčke i inostranstva, uz mogućnost modifikacije i prilagođavanja u odnosu na ritam učenja polaznika, njihovih profila učenja i prostorno-vremenskog konteksta. Ukratko, program obuke se sastojao od dva ciklusa, od kojih je svaki uključivao:

- Predavanja uživo: Tri (3) trodnevna seminara u trajanju od 55 sati ukupno
- Predavanja na daljinu u trajanju od 145 časova

Između svakog od ovih ciklusa obuke planiran je period od 40-60 dana, tako da su polaznici imali vremena da se upoznaju sa materijalom za obuku (otprilike 500 stranica), u štampanom i digitalnom obliku, da primene ili istraže načine primene obuke novih tehnika i praksi u učionici, da evidentiraju eventualne poteškoće, prepreke i sl. i da pripreme dva

pismena izveštaja koja će prezentovati.

Οι αρχές που αποτέλεσαν τους πλώνες του φιλόδοξου αυτού επιμορφωτικού προγράμματος ήταν οι εξής:

Principi koji su činili osnove ovog ambicioznog obrazovnog programa su bili:

- Fakultativnost procesa obuke. Nastavnici nisu bili obavezni da prisustvuju, dobijajući mogućnost izbora uz isticanje važnosti individualne dostupnosti u odnosu na vreme obuke.
- Aktivno učešće polaznika. Nastavnici su imali priliku da zajednički oblikuju svrhu i ciljeve obuke i da doprinesu kreiranju nastavnog materijala iz svog nastavnog iskustva, svakodnevnog školskog života i iskustava u učionici.
- Istraživački put do znanja. Nastavnici se podstiču da „otkrivaju“ znanje kroz interakciju sa drugim nastavnicima, stvaranjem „zajednica za učenje“. Takođe se podstiču da istražuju materijal za obuku, ali i na interakciju sa instruktorima kroz procese kritičkog i kreativnog preispitivanja, redefinisanja i uokvirivanja koncepta kako bi „otkrili“ znanje.
- Neposredna primena iskustava obuke u učionici. U srži filozofije Programa Sveobuhvatne obuke bila je neposredna primena svih novih praksi i iskustava koji proizilaze iz programa obuke, sa krajnjim ciljem kontinuirane povratne informacije i interakcije sa materijalom za obuku, instruktorima i drugim polaznicima kroz zajednice za učenje.
- Fleksibilnost. Ovaj program obuke je bio veoma fleksibilan u pogledu prostora, vremena i tempa obuke. Važnu ulogu odigrala je kombinacija predavanja uživo i na daljinu, kao i korišćenje štampanog i digitalnog materijala.
- Društvena interakcija. Uzimajući u obzir da je učenje društveni proces, Program Sveobuhvatne obuke podstiče i promoviše interakciju i komunikaciju među polaznicima, kako kroz zajednice za učenje, tako i kroz kolaborativne, participativne procese.

U vezi sa ciljevima Programa Sveobuhvatne obuke, Pedagoški institut (2011), ukratko navodi:

- unapređenje kvaliteta obrazovanja i uspeh nove škole, što će istaći njenu ulogu kao ključnog stuba promena i transformacije
- stvaranje uslova za redefinisanje uloge nastavnika kao kreatora i animatora savremenog nastavnog iskustva. Promena fizionomije cele školske jedinice u zajednicu za učenje, koja na savremene načine upravlja i organizuje proizvodnju znanja u okviru svog prostora delovanja.
- podizanje svesti nastavnika o percepciji i praksi nove škole, učvršćivanju njene filozofije i ciljeva i upoznavanju sa novim nastavnim planovima i programima
- poboljšanje komunikacije između nastavnika i učenika u učionici
- negovanje znanja nastavnika o mentalnim, socijalnim, duhovnim i drugim potrebama dece u svakoj fazi njihovog razvoja
- korišćenje multimodalne didaktike u svim predmetima prema nacionalnim odredbama o nastavnim planovima i programima
- razvoj veština nastavnika za ranu dijagnostiku i upravljanje problemima učenja u posebnim situacijama u kojima se mogu naći učenici kroz svakodnevnu obrazovnu praksu
- stvaranje zajednica za zajedničko učenje i podrška nastavnicima sa metodologijom obrazovanja na daljinu
- povezanost škole sa procesima celoživotnog učenja
- razvoj horizontalnih veština učenika (kreativnost, kritičko mišljenje, komunikacija, saradnja, planiranje delovanja, poznavanje umetnosti, preuzimanje inicijative,

sposobnost da „uče da nauče“)

- Poznavanje pedagoške upotrebe IKT-a u obrazovnoj praksi (npr. interaktivne table, digitalizovanog obrazovnog materijala, bezbednog korišćenja interneta, itd.) .

Metodologija programa formirana je uzimajući u obzir osnovni princip po kome je filozofija nove škole polazna osnova i referentni okvir programa obuke nastavnika. Kroz literaturu je dokumentovana međunarodnim i odgovarajućim grčkim iskustvom i zasniva se na četiri glavna stuba, a to sui:

1. Akcenat je na nastavnoj praksi

Obuka stavlja poseban naglasak na podršku nastavnika u svakodnevnom životu i praksi škole.

Interesovanje je indikativno fokusirano na:

- pitanja osmišljavanja nastave ili nastavnog scenarija ili projekta, sa ciljem aktiviranja nastavnika i učenika i isticanja njihove uloge u oblikovanju obrazovnog sadržaja i pedagoškog okvira nove škole.
- pitanja odnosa između učenika, roditelja i nastavnika, u kontekstu učionice i šireg društva, sa ciljem aktivnog uključivanja nastavnika u oblikovanje šire filozofije nove škole,
- akcije koje doprinose otvaranju škole ka lokalnoj zajednici,
- pitanja vezana za obrazovnu upotrebu IKT-a u školskoj praksi,
- pitanja uprave i liderstva
- prakse koje doprinose stvaranju klime za saradnju i korišćenje timske dinamike u pedagoške svrhe.

2. Korišćenje metodologije za obrazovanje odraslih

Nastavnici su odrasli učenici. Oni poseduju znanja, iskustva i doživljaje, koji čine osnovu njihovog profesionalnog identiteta. Metodologija obuke treba da se zasniva na principima obrazovanja odraslih, kako bi se s jedne strane, poštovalo njihovo iskustvo i učilo iz njega, a sa druge strane, da bi im se pružila sva sredstva (metodološka, konceptualna) kako bi bili sposobni da sami istraže načine na koje će transformisati formu svog učenja.

U praksi to znači da nastavnici aktivno učestvuju i u saradnji sa svojim instruktorom oblikuju okvir svoje obuke, deleći svoja znanja, iskustva i doživljaje sa kolegama. Ovo se postiže primenom savremenih obrazovnih metoda i tehnika (projektna metoda, debatna metoda, timska metodologija, vežbe, studije slučaja, igre uloga, simulacije itd.).

3. Korišćenje metodologije obrazovanja na daljinu

Obuka ima za cilj da aktivira učenika vodeći ga istraživačkim putem ka znanju i tempu učenja. Ovo teorijsko pitanje se pokušava primeniti u praksi korišćenjem metoda učenja na daljinu.

Polaznici dobijaju štampani i digitalni materijal kako bi se fokusirali na teme koje smatraju korisnim i na ovaj način doprineli formiranju svoje obrazovne fizionomije. U kontekstu integrisanog onlajn okruženja, oni imaju priliku da komuniciraju i razmenjuju stavove, prakse, iskustva i doživljaje sa kolegama, formirajući sopstvene interesne zajednice.

4. Primena pitanja obuke u učionici-refleksija

Plan obuke treba da ponudi nastavniku mogućnost da kritički primeni ono što je ustanovljeno programom obuke, da istražuje njegovu korisnost, ali i da predlaže nove alternativne načine primene na osnovu specifičnosti svog časa.

Iznad svega ovoga, najvažniji element programa obuke je prilika koja se nudi nastavniku da podeli ovo iskustvo sa drugim kolegama kroz otvoreni proces refleksije i saradničke izgradnje znanja. U tom smislu se ističe korisnost uloge instruktora i

obrazovnog materijala.

Program Sveobuhvatne obuke verovatno predstavlja prvi dobro organizovan, ozbiljan i naučno validan napor ka suštinskom usavršavanju nastavnika. Bio je to ambiciozan poduhvat koji je imao neslavan kraj i ostao je "nezavršen proces". Naravno, postojali su stavovi koji su predviđali ovaj neslavan kraj programa od početka, a koji su oslanjajući se na iskustva iz prethodnih programa obuke , primetili da je logika ovog programa „anarhična, nenivelisana i nekoordinirana“. Sudeći po rezultatima, ni ovaj grandiozni program nije uspeo da stvori utisak obrazovne institucije koja ima prestiž i kredibilitet, niti da stvori stabilnu obrazovnu mrežu. Pilotski je primenjen od 15. juna do 3. decembra 2011. godine i naglo je prekinut, bez da je bio ocenjen, iako su evaluacione liste bile popunjene od svih polaznika koji su učestvovali u pilot fazi.

Ključne karakteristike Sveobuhvatnog programa obuke

Prema Pedagoškom institutu (2011), u materijalu Sveobuhvatnog programa obuke navodi se da sadašnja škola prenosi sterilno znanje i ne daje mogućnost učeniku da preduzme inicijativu, kako bi otkrio svoje veštine i iskoristio potencijal koji poseduje . Za razliku od tadašnje situacije , Nova škola traži nešto drugačije . Fokusira se na učenika i promoviše njegovo aktivno učešće u aktivnostima učenja . Da bi se ostvarili ovi principi koje je postavila Nova škola, potrebno je da sami učenici učestvuju u nastavi. Predlog za Novu školu zasnovan je na programskim stavovima Vlade i prioritetima Evropske Komisije za izgradnju kapaciteta za 21. vek (jul 2008). Istovremeno, fokus je bio na zaključcima Saveta za osnovno i srednje obrazovanje (Novembar 2009), ali i na evaluacionim studijama koje je uradio Pedagoški institut. Na osnovu proučavanja istraživanja o potrebama za obukom, Program Sveobuhvatne obuke nastavnika osmišljen je i sproveden 2011. godine u skladu sa ciljevima Operativnog programa „Obrazovanje i celoživotno učenje“ Ministarstva prosvete, celoživotnog učenja i vera.

Učesnici programa usavršavanja

Programa Sveobuhvatne obuke imao je za cilj obrazovanje 150.000 nastavnika u državnim i privatnim školama u zemlji i nije bio obavezan. Za izbor učesnika, koji je bio izveden kroz nepristrasne procedure, neophodan uslov je bilo posedovanje sertifikata o pedagoškoj obući (Μπαλίτα, 2014). Sproveden je kao pilotski projekat od 15. juna 2011. do 3. decembra 2011. U njemu je učestvovalo 8.400 stalno zaposlenih nastavnika koji su bili na službi u prefekturama Atike, Soluna, Kozanija, Lezbosa i Evritanije. U nastavku programa su učestvovali stalno zaposleni nastavnici, zamenici i dopunsko nastavno osoblje svih grana osnovnog i srednjeg obrazovanja u svim regionalnim upravama u zemlji.

Pored nastavnika pripravnika koji su učestvovali u ovom programu, važnu ulogu su imali i nastavnici instruktori. Bilo je neophodno da poseduju posebne veštine da bi se nosili sa ovim složenim zadatkom. Ove pedagoško-naučne veštine trebalo je da pomognu povezivanju teorije sa praksom, da budu socijalno-savetodavne, da predlažu učešće u programima obuke i na kraju da budu organizacione u smislu oblikovanja komunikacijskih odnosa nastavnik-instruktor. Glavna uloga instruktora bila je da inspiriše i olakša proces učenja i da podstakne pružajući neophodne savete i pomoć, kako bi se nastavnici uspešno nosili sa interakcijom nastavnog materijala i nastavnika, dok je bilo važno dati i neophodnu povratnu informaciju učesnicima tokom njihove evaluacije.

Komunikacija instruktor-pripravnik značajno utiče na nesmetan i uspešan tok njihove obuke. U početku se to postiže prvim kontaktom među njima, a zatim se može razviti i direktnije putem digitalne komunikacije.

Izvođenje Programa Sveobuhvatne obuke

Bilo je predviđeno da se Program obuke izvede u periodu od tri godine i u tri etape - osnovnom seminaru, obrazovanju na daljinu i seminaru za povratne informacije.

Predloženo je da traje dve stotine sati i da se odvija u kontekstukombinovanog

učenja. Oni su obuhvatali seminare, koji su bili podeljeni na nastavu uživo u trajanju od 55 sati i učenje na daljinu u trajanju od 145 sati.

Predavanja uživo su se održavala kroz tri trodnevna seminara u trajanju od 54 sata. Takođe, bilo je omogućeno i učenje na daljinu, koje je bilo dostupno polaznicima koji nisu imali priliku da pohađaju programe obuke uz svakodnevno prisustvo i nudilo je fleksibilnost u pogledu prostora, vremena i tempa proučavanja nastavnog materijala. U toku seminara polaznici su dolazili u kontakt sa materijalom za obuku u štampanom i digitalnom obliku, kroz koje su kritički istraživali primenu tema u učionici i pisali pismene radove koje su prezentovali. Nastavnici pripravnici su imali obavezu da pripreme tri pismena obavezna zadatka i jedan predlog mikronastave.

Postojale su osnovne predispozicije koje su nastavnici morali da ispune da bi završili program obuke. Morali su pohađati najmanje 48 od 54 nastavna časa programa seminara i mikronastave. Najkasnije deset dana po završetku programa, instruktor je bio u obavezi da pošalje Pedagoškom institutu rezultate evaluacije sva tri rada i primera mikronastave.

Evaluacija rada je uzimala u obzir lično proučavanje nastavnika o primljenom materijalu i pozitivnu upotrebu pohađanja seminara. Zadaci i mikronastava morali su ispunjavati opšte uslove i principe programa i morala je postojati veza između teorijskih znanja nastavnika i njihove praktične primene.

Za izvođenje ovih seminara instruktor je bio u obavezi da pripremi materijal i prostor koji je želeo da koristi, kao i da podseti polaznike na datume izvođenja nastave. Tokom istih davao je objašnjenja u vezi sa programom, dolazilo je do razmene mišljenja, rešavanja vežbi i komentarisanja pismenih zadataka.

Evaluacija programa

Kao evaluacija gore navedenog, Programa Sveobuhvatne obuke se ocenjivao kao poseban i originalan program sa mnogo pozitivnih elemenata u smislu njegove pilotske primene, upravo zato što je sadržao različite teme u smislu savremenih potreba za obukom. Njegova pilotska primena, kratko trajanje i nedostatak bodovanja pri zaposlenju pokazali su se kao slabosti programa (Μπαλίτα, 214).

Opšti utisak koji se javlja u vezi sa Programom Sveobuhvatne obuke, a na osnovu nalaza istraživanja (Αναστασιάδης 2011, Καλογρίδη, 2020) i stavova instruktora koji su učestvovali u studiji, je da je Program u to vreme bio uspešan projekat, uzimajući u obzir principe i filozofiju na koje se oslanjao. Inovacije koje je uveo i novi način na koji je pristupio procesu obuke bile su primetne od velikog broja nastavnika koji su delovali kao akteri aktivno uključeni u proces obuke. Na osnovu formulisanih istraživačkih pitanja i nakon razrade stavova koje su učesnici istraživanja izneli, podaci koji su doprineli njihovom profesionalnom i ličnom razvoju identifikovani su kao pozitivni elementi ove edukativne akcije. U Programu Sveobuhvatne obuke je postojala jedna specifičnost: instruktore A je obučavao naučni tim i grupa psihologa, nakon što su bili odabrani po određenim kriterijumima (Pedagoški institut, 2011), a oni su kasnije obučavali instruktore B, koji su potom obučavali nastavnike. Kroz ovaj proces istaknut je značaj uloge edukatora odraslih s jedne strane i edukatora-instruktora s druge, a u konkretnom slučaju ovog Programa. Stavovi ispitanika su u velikoj meri istakli pozitivan doprinos ove „dualne“ obuke. Istovremeno, instruktori generalno ističu ulogu tima koji je, čini se, uspešno funkcionisao u programu, kao jezgra međuljudskih odnosa i saradnje, strukturiranog u dobroj emocionalnoj klimi za razliku od principa obrazovanja odraslih (Pedagoški institut, 2012 u Καλογρίδη 2020). Naglašava se veliki doprinos procesa refleksije koji je ostvaren kroz predavanja uživo i iskustveni deo programa, kao sredstvo interakcije sa ostalim nastavnicima i njihovo aktivno uključivanje u načine na koje je kroz kritičke procese, obrazovna praksa trebalo biti strukturirana (Αυγητίδου, 2014).

Posebno je bitno omogućavanje ličnog izbora kao motivacije za učešće u procesu pohađanja jednog programa koji ima specifične principe i filozofiju, što ukazuje na urođenu sklonost nastavnika da uče, da oslušuju zahteve, da sami budu pioniri u inovacijama, da vole učenje i znanje i da ga mogu nadalje usađivati u svoje učenike (Γκάτζουλας&Μανούσου, 2015). U ovom programu aktivno učešće je izašlo na površinu kroz učešće instruktora A , uglavnom u pripremi materijala za obuku, sa scenarijima, planovima rada nastave i dobrim nastavnim praksama, kao i predlozima (PI, 2011). Istovremeno, osmišljavanje mikronastave u kombinaciji sa pismenim zadacima i povratnom informacijom koja je usledila, istakla je vrednost interakcije, razmene iskustava i evaluacije u obrazovnom procesu.

Izuzetno su pozitivne reference u vezi procesa planiranja i implementacije programa koje su razotkrile potrebu za obukom, za evaluacijom po kriterijumima, instruktorima i ulogama naučnog tima koji je preuzeo ceo projekat. Sve ovo ukazuje na visoku i presudnu važnost koju ima bilo koji obrazovni pokušaj strukturiran principima i meritokratskim elementima (Υφαντή, 2014, Βεργίδης, 2015). Nasuprot tome, negativnosti Programa Sveobuhvatne obuke se generalno javljaju u svim njegovim segmentima, pre svega u njegovom naglom prekidu, u fragmentaciji koja ga je karakterisala, u nedostatku povratne informacije i kontinuiteta, ostavljajući osećaj gorčine kod svih onih koji su učestvovali u anketi na kraju. (Καλογρίδης, 2020).

U zaključku se dodaje da je, usled krize koju je izazvala pandemija COVID-19, potreba za stalnom obukom nastavnika zasnovanom na naučnim principima obrazovanja odraslih i obrazovanja na daljinu, a na primeru Sveobuhvatne obuke, aktuelnija nego ikad pre.

2.12.2 Usavršavanja nastavnika u primeni IKT u nastavi

Istorijska pozadina

Od momenta integracije informatike u obrazovni sistemi, postavilo se pitanje osposobljavanja nastavnog kadra koji je trebalo da se osposobi za nastavu predmeta Informatika. Ova obuka je izvorno došla od naučnih udruženja nastavnika, poput Helenskog matematičkog društva, Saveza grčkih fizičara, Više škole u Atini i drugih tela, budući da Ministarstvo nije organizovalo sistematske seminare za obuku.

Do 2002. godine bilo je nekih akcija ka integraciji IKT-a u obrazovni sistem, ali se one u celini smatraju ograničenim i nedovoljnim. Tačnije, ove radnje su se odnosile na:

a. ΠΕΚ (Regionalne centre za obuku). Do 2002. godine ΠΕΚ su bili glavni oblik obuke nastavnika u IKT kroz brze programe usavršavanja. Relevantni programi ΠΕΚ-a bili su veoma popularni među nastavnicima . Naravno, većina programa ΠΕΚ-a odnosila se na pitanja poznavanja informacionih tehnologija, a ne na njihovu integraciju u obrazovni proces.

b. Programi obuke za mobilnost i ΣΕΠΠΕ programi (Škole za implementaciju programa eksperimentalnog obrazovanja). Ovi programi su realizovani u srednjim školama, u okviru ΕΠΕΑΕΚ-a (Operativni program za obrazovanje i početno stručno osposobljavanje) i odnosili su se na nove tehnologije . Tačnije, korišćeni su kao sredstvo za obuku. Većina ovih programa bili su pojedinačni.

c. Rezultati akcije „ODISEJA“⁶. Akcija „ODISEJA“ (1996-2002) bila je deo Operativnog programa obrazovanja i inicijalnog stručnog osposobljavanja (ΕΠΕΑΕΚ)

⁶<http://odysseia.cti.gr/> (18/05/2021)

Ministarstva prosvete sa ciljem integrisanja IKT u obrazovnu stvarnost za sve predmete zvaničnog nastavnog plana i programa, i predstavlja primer integrisanog modela, budući da računarstvo više nije zaseban predmet, već se predaje kroz sve predmete škole.

U okviru akcije „ODISEJA“ realizovano je mnogo projekata koji su omogućili značajnom broju nastavnika da se uključe u inovativne akcije vezane za integraciju IKT u obrazovanje. Pored razvoja infrastrukture u školama i adaptacije obrazovnog softvera, realizuje se i niz projekata vezanih za programe obrazovanja, obuke i podrške nastavnicima sa krajnjim ciljem primene tehnologija u obrazovnoj praksi (ODISEJ, OSTRVO FAJKON, LAERTIS, E42).

Ovi projekti su se odnosili na integraciju tehnologija u osnovnu dnevnu školsku aktivnost 385 škola osnovnog obrazovanja, za sve predmete, kako je definisano zvaničnim nastavnim planom i programom Ministarstva prosvete. Ova integracija je ostvarena kroz obuku i podršku svih specijalnosti, stvaranje odgovarajuće infrastrukture i kreiranje odgovarajućeg obrazovnog materijala.

Obuka „ODISEJE“ je bila interna, tj. sproveda se unutar škola, prilagođena je bila potrebama svake škole, sistematska, kontinuirana i orijentisana na obrazovnu praksu. Namenjena je bila nastavnicima svih specijalnosti i kombinovala je:

- Tematiku pedagoške iskorišćenosti IKT-a
- Tematiku nastavne metodologije za korišćenje IKT-a
- Tehničku osposobljenost za korišćenje specijalizovanog softvera i
- Metode poučavanja u učionici kroz radionicu „ODISEJA“

Nastavnik nije primenjivao samo analitički rad već je i promovisao i stvarao odgovarajuću klimu za korišćenje tehnologija u učionici.

Glavni ciljevi projekta su bili:

- Pružanje obuke u školi za trista (300) nastavnika iz 385 škola koje su učestvovala u „ODISEJI“, s ciljem direktne upotrebe računara kao sredstva za poučavanje i učenje. Preostalih 85 škola odnosilo se na 69 malih i udaljenih škola i 16 osnovnih škola, koje su se sve smatrale pilotskim.

- Podrška nastavnika u korišćenju računarskih i mrežnih usluga za stvaranje aktivnih okruženja za učenje.

- Doprinos profesionalnom razvoju nastavnika i negovanje dispozicije za njihovo aktivno učešće u obuci.

- Uvođenje kontinuirane obuke na radnom mestu, podržano od strane adekvatno obučanih trenera, koji uporedo sa svojim nastavnim radom deluju kao multiplikatori u obuci svojih kolega.

Tematika svake obuke uključivala je ili horizontalne obuke (osnovni koraci za učenje korišćenja i rada sa računarom, opšte pedagoške smernice za upotrebu IKT u učionici) ili vertikalne, odnosno više specijalizovane obuke po specijalnosti kursa. Sastanci su se održavali u okviru ili van školskih časova u zavisnosti od potreba svake škole. Svaka obuka je trajala oko 3 sata, a obuka nastavnika je trajala čitavu školsku godinu sa perspektivom „doživotnog učenja“ nastavnika u pedagoškoj upotrebi IKT i iskorišćavanju svih mogućnosti koje pruža korišćenje školske laboratorije.

Kako bi zadovoljili potrebe projekta obuke u školi, instruktori su pohađali program E42 - „Postdiplomska specijalizacija predavača u pedagoškoj upotrebi računarskih i mrežnih tehnologija u srednjem obrazovanju“. U okviru programa E42 obučeno je 125 nastavnika za instruktore u savremenim jedinicama za obuku na univerzitetima u Atini, Solunu i na Univerzitetu Makedonija, kako bi naknadno obučavali oko 5500 nastavnika svih specijalnosti škola uključenih u akciju „ODISEJA“.

Takođe, u okviru „ODISEJE“ pridruženo je 85 škola, 69 malih i udaljenih i 16 osnovnih škola koje su kao pilotske pratile još jedan proces obuke. Projekat „Tilemahos 2“

je obuhvatao obuku nastavnika, nabavku, instalaciju, podršku i rad računarske i mrežne opreme u 69 malih i udaljenih srednjih škola, obezbeđujući mrežno povezivanje u područjima bez internet provajdera. Projekat „Ostrvo Feakon“ imao je za cilj pilot-primenu računarskih i mrežnih tehnologija u 14 osnovnih škola, koje su opremljene računarskim kabinetima i internet vezom, kao i obuku nastavnika u tehničko-pedagoškim pitanjima u okviru škole. Istovremeno je razvijen obrazovni softver koji se koristio u obrazovnim aktivnostima u školi.

Ukratko, može se reći da je za sedam godina od 1996-2002. u kontekstu akcije „ODISEJ“ primena IKT-a kao nastavnih sredstava i kao sredsotva obuke učitelja u grčkom obrazovanju postala najvažnija u tom domenu, u manjoj i većoj razmeri.

Centri za podršku obuci (KΣE)

Od 2002. godine obuka nastavnika za IKT dobija širi i integrisaniji oblik, uz operativne programe „Informacionog društva“ (ΚτΠ) (2002 – 2006) i Operativnog programa za obrazovanje i početno stručno osposobljavanje (ΕΠΕΑΕΚΙΙ) (2006 - 2008).

Programi obuke se do danas realizuju u Centrima za podršku obuci (KΣE) koji poseduju neophodnu računarsku i internet opremu. (KΣE) su uglavnom školske jedinice, koje su nakon poziva uvrštene na preliminarnu listu, a zatim u odgovarajući registar. U odobrenom (KΣE) predaju instruktori izabrani iz registra instruktora, koji su propisno obučeni u Univerzitetskim centrima za obuku (ΠΑΚΕ).

Materijal za obuku koji se koristi za obuku instruktora u ΠΑ.ΚΕ, ali i za obuku nastavnika u (KΣE), prvobitno je kreiran i naknadno ažuriran na osnovu nastavnog plana i programa. Sastoji se iz dva dela, opšteg i posebnog, a uređivali su ga studenti Univerziteta: Dagdileli Vasilios, Zagura Haralambos, Komi Vasilios, Kucojani Dimitrios, Kinigos Hronis i Psilos Dimitrios.

Usavršavanje

Potreba za nadgradnjom i obogaćivanjem znanja nastavnika nastala je integracijom Novih tehnologija u obrazovni proces. Istovremeno, jedan od glavnih faktora koji negativno utiču na primenu i upotrebu IKT-a u obrazovanju je nedostatak obuke i obrazovanja nastavnika. Uloga nastavnika je nadograđena i redefinisana sa IKT-ma jer mu se pruža mogućnost da postane suštinski vodič u potrazi, obradi i proizvodnji znanja. Kvalitetno obrazovanje se postiže kreativnim korišćenjem novih tehnologija i interneta u njihovoj pedagoškoj dimenziji. Fleksibilnost u vremenu, mestu, ritmu i interakciji nastavnika i učenika je element prednosti koji ga čini veoma funkcionalnim i delotvornim . Na ovaj način pružaju se mogućnosti za obnavljanje kvalifikacija , znanja, veština i sposobnosti za prilagođavanje nastavnika zahtevima savremenog društva. (Papas, 2020).

U Grčkoj je ova potreba najpre rešena u periodu 2000-2004 obukom nastavnika iz domena osnovnih IKT veština, poznatom kao „Prvi nivo IKT obuke“, a zatim obukom o upotrebi i primeni IKT u nastavnoj praksi, poznatoj kao „Drugi nivo IKT obuke“.

Projekat „Obuka nastavnika za korišćenje i primenu digitalnih tehnologija u nastavnoj praksi („Drugi nivo IKT obuke“), tiče se nastavka i evolucije „Drugog nivoa IKT obuke“, kojim se ažuriraju, nadograđuju i obogaćuju različite specijalizacije nastavnika⁷.

Nova obuka se tiče dva nivoa znanja i veština:

- a) Uvodna obuka za obrazovnu upotrebu IKT (B1 IKT nivo, 36 nastavnih časova) i
- b) Napredna obuka o upotrebi i primeni IKT u nastavnoj praksi (B2 IKT nivo, 42 nastavna časa i akcije „implementacije u učionici“).

⁷<http://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-tin-epimorfosi> (18/05/2021)

Obuka je namenjena svim nastavnicima, svih grana osnovnog i srednjeg obrazovanja.

Programi se sprovode širom Grčke u Centrima za podršku obuci (ΚΣΕ) IKT nivoa B i sastavljeni su od nastavnika sličnih – „srodnih“ disciplina, odnosno po klasteru nastavničkih disciplina. Kako bi se zadovoljile posebne potrebe obuke poput udaljenih područja, planira se implementacija dela programa obuke za IKT na nivou B2 na osnovu modela mešovitog učenja. Materijal za obuku koji se koristi u (ΚΣΕ) predstavlja revidiranu i obogaćenu verziju materijala korišćenog u prethodnom relevantnom projektu (Δαγδιλέλης et al., 2011).

Novi projekat predviđa četiri klastera „srodnih“ grana nastavnika i shodno tome, razvoj i implementaciju četiri odvojena seminarra (kursa) po nivou obuke, dok je za obuku na nivou B2, u odnosu na specijalizaciju i produblјivanje programa u specifičnim predmetima, predviđeno više klastera (12-13) i jednak broj kurseva.

Nastava se izvodi van školskih sati, u grupama od po 0-15 ljudi, jednom nedeljno u trosatnim sesijama, od strane instruktora iz Registra instruktora B nivoa IKT. Da bi se pokrile posebne potrebe za obukom, planirano je da se deo programa obuke realizuje po modelu kombinovanog učenja.

Obuka instruktora u ΠΑΚΕ⁸

Kako bi se pokrili uslovi obuke prakse, u pogledu integracije novih struka nastavnika i mogućnosti potpunije geografske pokrivenosti obukom, predviđena je obuka 300 novih instruktora, sa ciljem unapređenja Registra instruktora. Obuka se odvija u Univerzitetskim centrima za obuku (ΠΑ.Κ.Ε.), kroz procedure javnog konkursa. Ovo zatim prati Mešoviti model obuke, sprovođenjem sesija i aktivnostima obuke uživo, ali i modernim sesijama na daljinu i asinhronih aktivnosti obuke.

Kandidati za instruktore treba da budu visokokvalifikovani nastavnici sa znanjem o obrazovnoj upotrebi IKT. Predviđeno je da program obuke za trenere traje 6 meseci, sa 350 nastavnih sati za svakog pripravnika i da bude sastavljen od nastavnika jedne ili više srodnih disciplina. Opšti deo nastavnog plana i programa obuhvata sve discipline i obuhvata osnovne principe pedagoške upotrebe IKT, pedagošku upotrebu interneta, metodologiju obrazovanja odraslih, metodologiju mešovitog učenja, pedagošku upotrebu alata opšte namene i veb 2.0 servisa, funkcionalne karakteristike interaktivnih nastavnih sistema, pitanja obrazovnog softvera i multimedijalnog materijala, razvoj mikro-aplikacija, obrazovnih platformi i repozitorija nastavnog materijala i elemente tehničke podrške školskih laboratorija. Poseban deo obuhvata nastavu kognitivnih predmeta pojedinih disciplina i planiranje obrazovnih aktivnosti sa softverom za nastavu predmeta određene discipline.

Metodologija obuke instruktora uključuje obavljanje prakse polaznika, kao organskog dela obrazovnog procesa. Radi se uporedo sa obukom u (ΠΑ.Κ.Ε.) i uključuje aktivnosti kao što je izvođenje nastave u školi uz upotrebu IKT ili posmatranje i/ili izvođenje obuke u ΚΣΕ. Nakon uspešnog završetka obuke, instruktori učestvuju u procesu sertifikacije kako bi bili uvršteni u Registar instruktora B nivoa IKT.

Obuka A nivoa

U školskoj godini 2004/2005. započeta je obuka nastavnika o osnovnim znanjima i veštinama korišćenja IKT u obrazovanju (prvi nivo obuke). Nastavni plan i program obuke A nivoa trajao je 48 sati, od čega se 42 sata odnosilo na opšta znanja, kao što su uvodni koncepti informatike i učenje osnovnih elemenata upotrebe računara . Preostali sati su

⁸<http://e-pimorfosi.cti.gr/toergo/epimorfotes-pake> (18/05/2021)

iskorišćeni za učenje osnovnih znanja o upotrebi IKT u obrazovnom procesu (<http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeaek/ergo.html>) (30/05/2021). U obuci je učestvovalo ukupno 120.000 nastavnika, od kojih je oko 83.000 sertifikovano u posebnim centrima za sertifikaciju (KE.ΠΙΣ).

Projekat „Obuka nastavnika osnovnog i srednjeg obrazovanja o osnovnim IKT veštinama u obrazovanju“ uključen je u Treći opštinski okvir za podršku i Operativni program Ministarstva Prosvete i sufinansiran je sredstvima Evropske unije i Nacionalnih resursa. Održan je u periodu od 2001.-2005. i bio je prvi pokušaj obuke za upotrebu i korišćenje IKT kod nastavnika (Pappas, 2020).

Odnosio se na sticanje osnovnih znanja i veština u korišćenju IKT u obrazovanju. Tačnije, obuhvatao je uvodne koncepte informatike i osnovne elemente korišćenja računara, Word, Excel i internet komunikacionu vezu. Program se odnosio i na sticanje osnovnih znanja o korišćenju obrazovnog softvera. Pravo učešća imali su nastavnici osnovnog i srednjeg obrazovanja, rukovodioci i administratori.

Proces sertifikacije veština i znanja nastavnika iz informacionih i komunikacionih tehnologija je sproveden u sertifikacionim centrima (KE.ΠΙΣ) koji su predstavljali potpuno opremljene laboratorije univerziteta i viših škola koji pripadaju (KE.ΠΙΣ) registrima. Svaki nastavnik je imao pravo da učestvuje na ispitima popunjavanjem elektronske prijave u Informacionom sistemu projekta (<http://b-epipedo2.cti.gr/mis>), gde je mogao da izabere centar i datum gde i kada želi da bude sertifikovan. Svaki nastavnik je imao na raspolaganju tri mogućnosti za učešće na ispitima za sertifikaciju. Procedure sertifikacije su sprovedene s vremena na vreme u okviru akcije „Obuka nastavnika za upotrebu i primenu IKT u nastavnoj praksi“ i operativnog programa „Obrazovanje i celoživotno učenje“ u okviru finansiranja EU ΕΣΠΑ (2007- 2013). Poslednji period kada je došlo do sertifikacije bio je februar - april 2015.

Obuka B nivoa

Projekat „Obuka nastavnika za upotrebu i primenu IKT u nastavnoj praksi“ operativnog programa „Obrazovanje i celoživotno učenje“ koji je realizovan uz sufinansiranje Evropske unije i grčke države (ΕΣΠΑ (2007- 2013)), imao je za predmet obuku velikog broja nastavnika grčkih osnovnih i srednjih škola, a s ciljem kasnijeg didaktičkog korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi. To je bila sveobuhvatna obuka za upotrebu i primenu IKT u nastavnoj praksi. Reč je o nastavku i evoluciji integrisane obuke za korišćenje i primenu IKT u didaktičkoj praksi, koja je šire poznata kao „Drugi nivo IKT obuke“ i njena implementacija je započeta 2008. godine u Centrima za podršku obuci (ΚΣΕ) i Univerzitetskim centrima za obuku (ΠΑ.ΚΕ).

Isti program je nastavljen i u okviru Operativnog programa „Razvoj ljudskih resursa, obrazovanje i celoživotno učenje“ uz sufinansiranje Evropske unije ΕΣΠΑ (2014-2020) i države Grčke, a pod nazivom Akcija „Obuka nastavnika za korišćenje i primenu digitalnih tehnologija u nastavnoj praksi (Drugi nivo obuke iz IKT)“, a krajnji korisnik bio je Institut za računarsku tehnologiju i publikacije – „Diofantos“.

Programi obuke su sprovedeni isključivo u posebno opremljenim centrima za podršku obuci (ΚΣΕ) širom zemlje, obično u školama i od strane specijalizovanih instruktora (Instruktori B nivoa IKT obuke) koji su za ovu svrhu adekvatno obučeni u dogledno vreme na Univerzitetima, tačnije u Univerzitetskim centrima za obuku (ΠΑ.ΚΕ). Realizovani su u grupama od 10 do 15 ljudi, a nastava je trajala 96 sati, obično podeljenih u 6 časova nedeljno. Nastava se odvijala van časova redovne nastave, kako se ne bi ometao normalan rad škola. Cilj je bio da prisustvuje 27.500 nastavnika. Takođe, 400 nastavnika uključujući i školske savetnike, pohađalo je programe obuke IKT instruktora B nivoa u Univerzitetskim centrima (jedan od njih je bio i autor ovog rada).

Programi obuke su dopunjavani primenom znanja i veština B nivoa IKT u učionici od strane polaznika, kao organskog dela procesa obuke, a uz podršku i vođstvo instruktora i struktura podrške.

U Obuci B nivoa iz IKT su učestvovali stalno zaposleni nastavnici državnih i privatnih škola, svih naučnih specijalizacija. Osim nastavnika informatike, nastavnici svih ostalih predmeta je bilo neophodno da su se već sertifikovali o osnovnim IKT veštinama nivoa A, kako bi mogli da učestvuju u Obuci nivoa B' iz IKT.

Predmet ove akcije je bio:

- Evolucija obuke na nivou B, koja se tiče:
 - ažuriranja i obogaćivanja sadržaja obuke, u skladu sa aktuelnim pedagoškim i tehnološkim razvojem, uzimajući u obzir dosadašnje iskustvo i rezultate odgovarajuće prethodne akcije,
 - proširenja obuke u svim granama i specijalnostima nastavnika osnovnog i srednjeg obrazovanja, što podrazumeva razvoj niza infrastrukture i ljudskih resursa koji će ga podržavati (sadržaji i materijali za obuku, instruktori, sistemi podrške itd.) i podrazumeva radikalno povećanje broja potencijalno obučanih nastavnika,
 - razvoja i realizacije obuke na dva nivoa znanja i veština: a) Uvodna obuka za korišćenje IKT (nivo B1 IKT) i b) Napredna obuka za korišćenje i primenu IKT u nastavnoj praksi (nivo B2 IKT), kombinacija koja će dovesti do sticanja znanja i veština koje odgovaraju integrisanoj obuci za korišćenje i primenu IKT u nastavnoj praksi (B nivo IKT obuke).
 - Obuka 300 novih IKT instruktora B nivoa koji će dopuniti i obogatiti (potpunija geografska pokrivenost, nove filijale) postojeći Registar IKT instruktora B 'nivoa i koji će nakon odgovarajućih sertifikacionih testova, zajedno sa postojećim B' instruktorima IKT nivoa preduzeti obuku nastavnika
 - Sertifikacija nastavnika o odgovarajućim IKT znanjima i veštinama, a osim toga i prethodna procedura sertifikacije o osnovnim IKT znanjima i veštinama (IKT nivo A), budući da je taj sertifikat preduslov za učešće nastavnika u Obuci B nivoa IKT.
 - Razvoj - adaptacija - rad infrastrukture, naučnih i tehnoloških alatki, sistema i mehanizama za implementaciju i podršku pojedinačnim akcijama Zakonske odredbe koja se primenjuje.
 - Sprovođenje dodatnih horizontalnih akcija podrške Zakonu, kao što su reklamne akcije, nabavka opreme, umnožavanje kopija materijala za obuku itd.
- Ciljevi** drugog stepena IKT obuke su da obučeni nastavnici:
- razumeju uslove i mogućnosti pedagoške upotrebe IKT u obrazovanju za nadogradnju i transformaciju procesa nastave i učenja i ostvarivanje ciljeva postavljenih Nastavnim planom i programom.
 - mogu efikasno da iskoriste mogućnosti koje nudi IKT za aktivno učešće nastavnika i učenika u zajednicama koje uče.
 - stiču sveukupan nadzor nad postojećim obrazovnim softverom, postojećim opštim i specifičnim alatkama, kao i Internetom i pitanjima njegove bezbedne upotrebe, posebno Web 2.0 alatima i uslugama (blogovi, vikiji, podkasti, društvene mreže, itd.), sistemima upravljanja "Sistem upravljanja učenjem", asinhronim obrazovanjem na daljinu, dostupnim obrazovnim platformama.
 - mogu da koriste softver za obuku prikladan za njihovu specijalnost ili opšte i specijalne alatke, gore pomenute
 - razumeju neophodnost i ulogu obrazovne delatnosti za primenu IKT u nastavi
 - razumeju principe planiranja jedne obrazovne aktivnosti kako bi mogli da je ugrade u nastavnu praksu.
 - umeju efikasno da koriste interaktivnu tablu svoje učionice u obrazovnom procesu.

- se upoznaju sa osnovnim principima organizovanja i upravljanja upotrebom IKT u nastavi.
- razviju sposobnost komunikacije i saradnje i sa svojim učenicima i sa kolegama uz pomoć Web 2.0 tehnologija.

Da bi se postiglo sve gore navedeno, koriste se i nadograđuju strukture i naučni alati korišteni u prethodnom relevantnom projektu, a ažuriraju se i Registri IKT instruktora na nivou B, kao i Centri za podršku obuci (KΣE) i Centri za certifikaciju (KE.ΠΙΣ).

Obuka B1 nivoa IKT.⁹

Obuka iz IKT na nivoima B1 i B2 zamena je za obuku iz IKT na nivou B, a namenjena je nastavnicima osnovnog i srednjeg obrazovanja svih disciplina i specijalnosti. Realizuje se u dve faze – nivoa, u Uvodnoj i Naprednoj Obuci. Kombinacija oba dovodi do sticanja znanja i veština za korišćenje i primenu iz IKT u učionici.

Η επιμόρφωση Β1 επιπέδου Τ.Π.Ε. απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, μόνιμους και αναπληρωτές, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των κλάδων όλων των ειδικοτήτων. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η πιστοποίηση στις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ. Αντικείμενο της επιμόρφωσης αποτελεί η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για τη χρήση και αξιοποίηση στην τάξη νέων ψηφιακών υποδομών που αναπτύσσονται για τα σχολεία μέσω δράσεων και έργων του Υπουργείου Παιδείας και σύγχρονων εργαλείων γενικής χρήσης και του διαδικτύου, μέσα από παραδείγματα και πρακτικές.

IKT obuka B1 nivoa upućena je nastavnicima svih disciplina i specijalnosti, kako stalno zaposlenim tako i njihovim zamenama, u okviru i osnovnog i srednjeg obrazovanja. Preduslov je sertifikat iz osnovnih IKT veština. Cilj obuke je sticanje znanja i veština za nastavno korišćenje i iskorišćavanje novih digitalnih infrastruktura koje se razvijaju za škole kroz akcije i projekte Ministarstva prosvete i savremenih alata opšte upotrebe i interneta, a kroz primere i prakse.

Prema regulatornom okviru za sprovođenje i učešće u programu (ITYE, 2017), predmet IKT obuke B1 nivoa koja predstavlja uvodnu obuku po pitanjima upotrebe IKT u obrazovanju, jeste sticanje znanja i veština za korišćenje u učionici:

- a) novih digitalnih infrastruktura razvijenih za škole kroz akcije i projekte Ministarstva prosvete, kao što su interaktivni nastavni sistemi, u sprezi sa obrazovnim platformama i repozitorijumima za prikupljanje i odlaganje digitalnog materijala, kao i
- b) savremenih alatki opšte namene i interneta (uključujući pitanja internet bezbednosti), kroz primere i prakse koje će iskoristiti sve gore navedeno.

Ciljevi ove obuke su da polaznici mogu da:

- prepoznaju karakteristike, funkciju i načine efikasnog korišćenja interaktivnih nastavnih sistema u obrazovnom procesu,
- budu u stanju da obrazovno koriste mogućnosti koje pružaju obrazovne platforme i repozitorijumi za prikupljanje i distribuciju digitalnog materijala,
- da nadgledaju savremene alatke opšte namene, internet i njegove nove dimenzije, kao i da podignu svest o pitanjima njegove bezbedne upotrebe,
- razumeju uslove i mogućnosti korišćenja digitalnih tehnologija u školi, kako bi se obrazovni proces nadogradio.

Program obuke obuhvata 36 nastavnih časova i traje oko 12 nedelja (1 tročas nedeljno). Tokom sesija, polaznici rešavaju male zadatke koje im zadaje njihov trener.

⁹ <http://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-b1> (18/05/2021)

Materijal za obuku je dostupan preko platforme za upravljanje obrazovnim sadržajima i e-učenjem (moodle), koja se takođe koristi za razradu obrazovnih aktivnosti polaznika, kao i za komunikaciju sa instruktorom.

Na obrazovnoj platformi za učenje (moodle) postavljen je sav edukativni materijal obuke, raspoređen u 12 sesija. Svaka sesija uključuje prostor za diskusiju podrške, savremeni pisani komunikacioni prostor, materijal za obuku i podršku, materijal za aktivnosti, uputstva za polaznike i prostor za podnošenje datoteka asinhronih aktivnosti (ITYE, 2017).

Tačnije, tema prve sesije je Uvod u obrazovnu upotrebu iz IKT, gde se analiziraju ciljevi i oblik delovanja B1 Trening programa. U drugoj sesiji pokušava se kategorizovati obrazovno digitalno okruženje i upoznati platforma za pružanje obrazovnog materijala i razradom obrazovnih aktivnosti (moodle) u kontekstu obuke. Treća sesija se bavi softverom za prezentacije, interaktivnim tablama i interaktivnim knjigama, predlažući načine njihovog korišćenja za poboljšanje procesa učenja i društvene interakcije. Četvrta sesija ima za cilj da predstavi mogućnosti didaktičke upotrebe kako interaktivne table tako i interaktivnih udžbenika. U petoj sesiji upoznaćete se sa obrazovnom upotrebom alata opšte namene (tabela) i blogova (blogova).

Od šeste sesije pa nadalje pretražuju se objekti učenja i obrazovni scenariji iz repozitorija obrazovnih sadržaja, Photodentro i Ifigenia, kao i kreiranje mikros scenarija sa integracijom u nastavnu praksu. Na sedmoj sesiji nastavlja se sa obrazovanjem obrazovnih mikro-scenarija, kritičkim osvrtom i razmenom dobre prakse između nastavnika srednjeg obrazovanja. Sledeća sesija se odnosi na didaktičko korišćenje koncepta mapa i upoznavanje sa vikijima. Deveta sesija je most do B2 nivoa Obuke iz IKT. Poznavanje različitih verzija didaktičkog korišćenja različitih aplikacija kao što su softver za simulaciju i softver za uređivanje slika i zvuka. U desetoj sesiji polaznici kreiraju kompletan didaktički mikroskript od gotovog skripta koji pronalaze u repozitorijumima nastavnog materijala. Jedanaesta sesija se bavi pitanjima bezbednog korišćenja interneta, a na poslednjoj sesiji polaznici osmišljavaju sopstvene kompletne mikro scenarije. Zadaci se šalju u specijalnu oblast za otpremanje datoteka koja je dizajnirana za obuku i ocenjuju ih instruktori (ITYE, 2017).

Programe Obuke iz IKT nivoa B1 uspostavljaju nastavnici srodnih disciplina, a sprovode se u Centrima za podršku obuci (ΚΣΕ) od strane instruktora IKT nivoa B.

Obuka B2 nivoa IKT¹⁰

B2 nivo Obuke iz IKT je napredni nivo obuke za korišćenje i primenu IKT u nastavnoj praksi i namenjena je nastavnicima osnovnog i srednjeg obrazovanja svih disciplina i specijalnosti.

Programi obuke za IKT na nivou B2 uključuju kao organski deo procesa obuke „primenu u učionici“, odnosno primenu znanja i veština koje su polaznici obuke stekli, u svojim učionicama, ugrađivanje digitalnih tehnologija u sopstvenu nastavnu praksu, uz prethodnu podršku i uputstva svojih instruktora.

Kako bi polaznici mogli da pokriju obaveze „implementacije u učionici“, mogućnost učešća na obuci B2 nivo IKT daje se nastavnicima koji u vreme obuke već služe u školskoj jedinici i izvode nastavni rad u učionici.

Osim toga, uslov za učešće u programu napredne obuke za korišćenje i primenu IKT u nastavnoj praksi (nivo B2 iz IKT), je prethodno uspešno pohađanje Uvodne obuke

¹⁰ <http://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-b2> (18/05/2021)

za obrazovno korišćenje IKT (nivo B1 iz IKT) i sertifikacija o odgovarajućim znanjima i veštinama.

Prema regulatornom okviru za implementaciju i učešće u programu (ITYE, 2020) predmet Napredna obuka za korišćenje i primenu IKT u nastavnoj praksi (B2 nivo IKT trening) su:

a) sticanje znanja, veština i sposobnosti nastavnika u obrazovnom korišćenju web 2.0 okruženja i interneta uopšte, iz oblasti njihove specijalnosti, uz kombinovanu upotrebu različitih digitalnih resursa i medija, sa akcentom na sredstva i resurse na raspolaganju iz Ministarstva prosvete,

b) sticanje znanja o projektovanju i korišćenju obrazovnih resursa , softvera i okruženja različitih vrsta iz predmeta njihove specijalnosti , uslova, mogućnosti ali i ograničenja koja nameće njihova didaktička upotreba u tom predmetu , uvek u kombinaciji sa neophodnom reorganizacijom učionice u cilju postizanja optimalnog obrazovnog rezultata, a sa ciljem dodatne pedagoške vrednosti,

c) poznavanje karakteristika digitalnih sistema vezanih za njihovu specijalnost i interakcije među njima, tako da budu u stanju da integrišu svoju nastavu u širi referentni okvir i da budu u stanju da se kritički i istovremeno produktivno bave novim sredstvima za učenje i brzim tehnološkim razvojem u oblasti informacionih i komunikacionih tehnologija, jer su one deo obrazovnog sistema ili svakodnevne prakse.

Ciljevi Obuke iz IKT nivoa B2 su da obučeni nastavnici:

- razumeju obrazovne mogućnosti koje nova digitalna okruženja na Internetu otvaraju za nastavu predmeta njihove specijalnosti (web 2.0, posebna digitalna okruženja i digitalni resursi) i da ih kritički integrišu u svoju svakodnevnu obrazovnu praksu u kombinaciji sa sredstvima i resursima koje je Ministarstvo prosvete već proizvelo (npr. fotodrvo, obogaćeni digitalni materijali)
- da razumeju principe planiranja obrazovne aktivnosti iz predmeta svoje specijalnosti (npr. scenarije), tako da su u stanju da sami planiraju aktivnosti i da istovremeno uključe aktivnosti u nastavnu praksu.
- da se upoznaju i produktivno koriste u nastavnoj praksi softver i okruženja koja su dostupna i pogodna za njihovu specijalnost (npr. komunikacija, prezentacija, simulacija, softver za dinamičko upravljanje, okruženja za saradnju i alati za deljenje resursa, društveni digitalni resursi , onlajn zajednice , interaktivne mape , animacije, softveri otvorenog koda , tela teksta itd .), prepoznajući mogućnosti , ali i ograničenja njihove upotrebe
- umeju da pravilno reorganizuju učionicu, tako da njihova nastava bude u skladu sa savremenim nastavnim zahtevima pojedinačnog predmeta njihove specijalnosti i da se nove digitalne tehnologije na najproduktivniji način integrišu u obrazovni proces
- steknu potpuno i funkcionalno razumevanje opšteg konteksta u koji su integrisane nove digitalne tehnologije, kako bi imali sveobuhvatniji pogled na digitalne resurse i tehnologije koji se koriste u obrazovanju predmeta njihove specijalnosti i da bi mogli da se integrišu u ovaj opštiji referentni okvir savremenih tehnoloških alata.

Programi Obuke iz IKT na nivou B 2 sastavljeni su od nastavnika sličnih ili "srodnih" grana ("klasteri" ogranaka nastavnika), u grupama od 10-15 nastavnika i sprovode ih instruktori B nivoa iz IKT , van školskih sati nastave , sa odgovornošću i upotrebom infrastrukturnih centara za podršku obuci (KΣE) širom Grčke.

„Primena u učionici“ ima za cilj, s jedne strane, bolju asimilaciju znanja i veština stečenih od strane obučanih nastavnika, jer je crpljenje iskustva iz praktične primene u učionici izvor povratnih informacija i čini obuku efikasnijom, a sa druge strane na direktan i masovni način prenosi rezultate procesa obuke krajnjim korisnicima, a to su učenici. U ovoj fazi programa, instruktori će preuzeti aktivnu podršku i usmeravajuću ulogu

nastavnika koje obučavaju, doprinoseći tako svojim iskustvom u izboru ili razradi odgovarajućih obrazovnih aktivnosti korišćenjem IKT, u što delotvornijoj implementaciji ovih aktivnosti u učionici i u blagovremenom tretmanu eventualnih problema koji se pojave. (ITYE, 2020)

Program Obuke iz IKT nivoa B2 uključuje 42 nastavna časa i dodatnih 18 sati sastanaka podrške za „primenu u učionici“ (tj. ukupno 60 sati) i traje oko 12 nedelja. Konkretno, program uključuje, u zavisnosti od slučaja, 1 ili 2 tročasa nedeljno, pri čemu jedan tročas odgovara: ili a) sesiji obuke, ili b) sastanku za podršku, ili c) asinhronim aktivnostima na daljinu sličnim jednom času učenja koji se predviđa za izradu zadataka, seminarskih, proučavanje materijala, usmeravanje – pružanje povratnih informacija, itd. kako za polaznike, tako i za instruktore.

Programe sprovode isključivo instruktori Registra nivoa B IKT odgovarajućih klastera tj. konkretnijih naučnih pravaca dostupnim iz prakse, a u skladu sa Regulatornim okvirom za Obuku iz IKT nivoa B2.

Materijal za Obuku nivoa B2 iz IKT dostupan je preko platforme za upravljanje obrazovnim sadržajima i e-learning (moodle), koja se takođe koristi za razradu obrazovnih aktivnosti i zadataka polaznika, kao i za komunikaciju između njih i trenera, u okviru programa. .

Programi se realizuju po mešovitom modelu obuke (programi tipa II), odnosno kombinovanjem savremenih sesija/sastanaka za učenje na daljinu korišćenjem posebne platforme savremenog učenja na daljinu i upravljanja virtuelnom učionicom, asinhronih akcija na daljinu i, po potrebi, malog broja nastavnika u sesijama uživo u prostorijama K.Σ.E. Primena „mešovitog modela“ u IKT obuci B2 nivoa smatra se potrebnom za pokrivanje potreba za obukom na nivou zemlje i u inostranstvu (za izaslane nastavnike u grčkim školama u inostranstvu), bez obzira na zahteve posebnih geografskih karakteristika (npr. mala ostrva, udaljena od urbanih centara) i za sve grane i specijalnosti nastavnika, bez obzira na broj nastavnika okupljenih u jednoj oblasti.

Konkretno, postoje dve varijante realizacije programa obuke (kategorije programa), koje se primenjuju prema odgovarajućim uslovima koje se tiču geografske distribucije potencijalnih polaznika i trenera po klasteru:

KATEGORIJA IIa: Programi koji uključuju kombinaciju malog broja sesija uživo, najsavremenijih sesija učenja na daljinu i sastanaka za podršku koristeći namensku modernu platformu za obrazovanje na daljinu i upravljanje virtuelnom učionicom, kao i asinhronu akcije zasnovane na udaljenosti. Konkretno, svaki program kategorije IIa uključuje:

- četiri (4) tročasovna treninga uživo tokom dva (2) vikenda tokom programa, gde instruktor i polaznici odlaze u K.Σ.E.
- pet (5) tročasovnih sesija modernog učenja na daljinu
- šest (6) tročasovnih sinhronih sastanaka za daljinsku podršku
- aktivnosti asinhronog učenja na daljinu, nastavni zahtevi za izradu zadataka, proučavanje materijala, vođenje - pružanje povratnih informacija, itd. od strane polaznika i instruktora, što je ekvivalentno pet (5) tročasima obuke (tj. 15 nastavnih sati).

U programima ove kategorije učestvuju isključivo pripravnici koji lokalno pripadaju svakom K.Σ.E. (na nivou prefektуре, u kojoj je sedište školske jedinice u kojoj su zaposleni). Takođe, ovim programima prioritet se daje instruktorima koji imaju odgovarajući lokalitet, tj. takođe pripadaju istoj prefekturi. U izuzetnim slučajevima gde se za vođenje sesija uživo biraju instruktore sa drugih lokacija, obezbeđeno je pokrivanje troškova puta i smeštaja u mestu gde se nalazi K.Σ.E. .

KATEGORIJA IIB: Programi koji uključuju kombinaciju savremenih treninga na daljinu i sastanaka podrške koristeći specijalnu platformu za savremeno obrazovanje na daljinu i upravljanje virtuelnom učionicom, kao i asinhrono akcije na daljinu. Konkretno, svaki program kategorije IIB uključuje:

- devet (9) tročasovnih sesija modernog učenja na daljinu
- šest (6) tročasovnih sinhronih sastanaka za daljinsku podršku
- asinhrono akcije na daljinu, učenje - nastavni zahtevi za pripremu zadataka, proučavanje materijala, vođenje - pružanje povratnih informacija, itd. od strane polaznika, odnosno trenera, što je ekvivalentno pet (5) tročasovnih sesija (tj. 15 nastavnih sati) .

Programi ove kategorije ne zahtevaju lokalnost instruktora, pripravnika i K.Σ.E., jer se realizuju isključivo kroz savremene i asinhrono aktivnosti na daljinu.(ITYE, 2020) .

2.12.3 Klub za jezike i književnost za nastavno osoblje

"Klub jezika i književnosti za nastavnike" osnovan je u Florini u novembru 2012. godine, kao neformalno telo za obuku iz predmeta jezika i književnosti, sa ciljem da u svoje aktivnosti uključi nastavnike svih nivoa (vaspitače, učitelje i profesore) koji su zainteresovani da obogate svoje znanje o jeziku, njegovim funkcijama, kritičkoj pismenosti, strategijama za unapređenje jezičkih veština, teoriji književnosti, narativnim tehnikama, kreativnom pisanju i uopšteno o upotrebi jezika i književnosti u nastavi svih predmeta.

Klub za nastavnike jezika i književnosti predstavlja jedan otvoreni intelektualni centar, zajednicu učenja i dijaloga, u koji se svako može po izboru pridružiti jednostavnom izjavom, ali može i bez upisa selektivno učestvovati u onim aktivnostima koje ga zanimaju. Mesto održavanja sastanaka članova Kluba bira se prema broju učesnika na sastancima i svaki put se određuje prema sadržaju tematske celine o kojoj se pregovara.

U okvirima delovanja Kluba godišnje se sprovode akcije, događaji i programi koji su u skladu sa principima obrazovanja odraslih koji se oblikuju prema potrebama i predlozima nastavnika učesnika. Program je uključivao nastavnike svih nivoa obrazovanja kako bi isti ostvarili komunikaciju jedni među drugima, međusobno se informisali o aktivnostima na svim nivoima obrazovanja, razmenjivali mišljenja i nastavne prakse i uklonili sve predrasude koje postoje.

Predavanja se nude besplatno, a ulaz je besplatan za sve zainteresovane , čak i za nenastavno osoblje. Upisivanje u Klub i učešće u celokupnom Programu koji se sprovodi svake školske godine nije obavezan, tako da svaki nastavnik može selektivno pohađati onu tematsku oblast koja ga zanima za sopstveno unapređenje znanja i razvoj . S druge strane , sticanje sertifikata ove obuke koju pruža Univerzitet tiče se samo nastavnika , a da bi dobili potvrdu o učešću u Programu , pored svih ostalih obaveza, potrebno je redovno pohađanje kurseva i radionica.

Osnivanje Kluba je poteklo od jednog dela školskih savetnika kao alternativni predlog za aktivnosti profesionalnog usavršavanja. Ti školski savetnici su i učestvovali je u njegovoj organizaciji i radu , budući da je profesionalno usavršavanje nastavnika primarni cilj zaduženja školskih savetnika . Uzimajući u obzir početnu ideju , jezik i književnost su određeni kao centralna tema, ne samo zato što su u skladu sa interesovanjima organizatora , već pre svega zato što su među prvim prioritetima nastavnika, budući da je jezik "okosnica" svih predmeta nastavnog plana i programa i osim svoje maksimalne društvene i funkcionalne vrednosti, predstavlja i "alatka" za izvođenje nastave svih ostalih predmeta.

Program "Kritičke pismenosti": Odabir programa "Kritička pismenost" (KP) proizašao je iz potrebe i činjenice po kojoj se savremena škola poziva da kod učenika razvije čitav niz veština koje će im omogućiti fleksibilno i kreativno funkcionisanje u novom radnom i društvenom okruženju koje je sve zahtevnije i odlikuje da česta promena društvenih i kulturnih uslova (M. Bainham, 2002). Iz ovog društvenog konteksta proizlazi potreba za novim didaktičkim pristupima i novom pedagoškom "filozofijom", koja će se fokusirati na učenika, koja će naglasiti inovativnost i upotrebu novih medija, kreativnost i estetski razvoj, te će sa drugim važnim ciljevima ojačati istraživački i kritički duh prema jeziku, ne samo kao glavnom sredstvu komunikacije među ljudima, već i kao mehanizmu za konstruisanje i rekonstrukciju stavova, vrednosti, društvenih tendencija i ideologija (Christie & Martin, 2007, Ματσαγγούρας, 2007). Iz navedenih razloga, Program za jezik i književnost "je program zasnovan na principima kritičke pismenosti, u skladu s kojim se svakom civilizacijskom proizvodu, u ovom slučaju jeziku i književnosti, nastavno pristupa kao višedimenzionalnim rezultatu ideoloških, društvenih i tehnoloških procesa, koji u kontekstu pedagogije kritičke pismenosti moraju biti istraženi i interpretirani" (Službeni glasnik 1562 / t.B' / 27-6-2011).

Cilj Programa je da učenici steknu osobine "kritički nastrojene i angažovane osobe", zatim jednog društvenog subjekta koji je, pored posebnih znanja o jeziku i književnosti, sposoban da razume kako jezički sistemi funkcionišu u ekonomskim, političkim, društveno - kulturnim i ideološkim kontekstima koji ga izražavaju i da ujedno prepoznaje složenost procesa značenja upotrebnih i književnih tekstova" (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2009). Primena praksi Kritičke Pismenosti pretpostavlja odgovarajuću naučnu obuku i praktičnu praksu nastavnika, ali i njihovo zadovoljavajuće razumevanje nove perspektive jezika i tekstova, kako bi nastava jezika u savremenim uslovima multikulturalizma, društvene i ekonomske nestabilnosti mogla da se odvija u kontekstu opšte prihvaćenog obrazovnog stava, koji nastavu posmatra kao pregovaranje o identitetima između nastavnika i učenika, ali i između samih učenika.

Klub je, odgovarajući na potrebe nastavnika i principe obrazovanja odraslih, osmislio ciklus predavanja u formi radionica, na kojem bi nastavnici imali priliku da diskutuju, razjasne nesporazume, isprobaju primenu nastave u učionici iz perspektive Kritičke Pismenosti. Cilj ovih obrazovnih aktivnosti nije bio samo teorijska, već i praktična obuka filologa u jednom novom pristupu jeziku. U radionicama srednjeg obrazovanja pružena je prilika da pored filologa u obuci učestvuju i nastavnici drugih specijalnosti, budući da je jezik osnova nastave i drugih kognitivnih predmeta. Sertifikat su dobili samo oni koji su na kraju obuke mogli da izvedu primenu ovakve nastave u stvarnoj učionici i da je procene.

Program stručnog osposobljavanja i usavršavanja nastavnika na temu "Kritička pismenost" ostvaren je kroz 52 časa nastave u toku četiri meseca, od Decembra 2012. do Aprila 2013. godine, na popodnevnom nedeljnim sastancima. Nastava je održana kroz dvadeset dvočasa i šest dvočasovnih radionica, i na njima je učestvovalo 258 nastavnika. Broj učesnika posebno je zabrinjao organizatore u jednom momentu. Pošto je učešće nastavnika sa oba obrazovna nivoa predstavljalo njihov svestan i ciljani izbor, nije se očekivao toliko veliki odziv koji je konačno nadmašio očekivanja. Tada je postavljena dilema izbora među zainteresovanim. Bez obzira na kriterijume za odabir, veliki broj nastavnika bio bi u slučaju selekcije bio isključen i verovatno bi izgubio interes za kritičku pismenost. Imajući ovo u vidu i s obzirom na to da je u svakom slučaju bilo potrebno napraviti nekoliko informativnih prezentacija o teorijskoj pozadini i filozofiji novog pristupa, odlučeno je da se svi prihvate, iako je postojala i mogućnost opadanja interesovanja u toku Programa, što se nije dogodilo, te su skoro svi prisustvovali sa veoma visokim procentom odslušanih časova tokom prvog ciklusa.

Metodologija programa uključivala je predavanja, prezentacije uz korišćenje elektronskih medija, dijaloge između predavača i učesnika, formulisanje stavova učesnika, pitanja, razmenu iskustava i stavova o pitanjima o kojima se raspravlja. Takođe, predlozi učesnika su vrlo rado usvojeni i iskorišćeni, podeljen je nastavni materijal i bibliografija i stvorena vebstranica Kluba na kojoj se postavljao nastavni materijal i informacija učesnicima (<http://omiloglossas.wordpress.com/>). Na kraju, održano je šest dvočasnih radionica za mali broj članova, uz aktivno učešće i prezentacije tema i praksi od strane nastavnika. Program su na volonterskoj bazi predavali nastavnici sa specijalizovanim kvalifikacijama. Nakon toliko velikog interesovanja i učešća velikog broja nastavnika, smatralo se da je neophodno prikupiti utiske i rezultate prve implementacije Programa, kako bi se ocenila i poboljšala u drugoj fazi. Dat je inicijalni upitnik za potrebe oblikovanja sadržaja Programa i određivanje profila učesnika, nakon čega je usledila kratka evaluacija sa upitnikom i na kraju konačna evaluacija na kraju prve runde seminara.

Struktura i tik nastave radionicama. U prvoj fazi (u toku prvog meseca) održane su dve prezentacije, jedna od strane naučnog direktora Programa, kako bi se napravio kratka osvrt za one koji nisu prošli prethodnu obuku, i prezentacija sa predlogom oglednog nastavnog plana od strane školskog savetnika za filologiju. Tekstovi odabrani za oglednu nastavu preuzeti su sa društvenih blogova, s obzirom na to da se smatra da su bliski iskustvima učenika. Kroz različite jezičke strukture i kodove otkriveno je da oni pružaju drugačiju sliku o umetnosti i svetu, predlažući i reprodukujući specifične kulturne modele pretežno mlade publike. Diskusija se zatim usredsredila na pitanja i zabrinutosti oko potrebe kritičke pismenosti: i) pregled tekstova i upotreba sličnih tekstualnih tipova, ii) upotreba metajezika u formulisanju pitanja za učenike, iii) formalni redosled u prenošenju različitih pravaca u proučavanju tekstova i iv) relevantnosti sa tematskim celinama udžbenika i A.P. Za naredni period odlučeno je da svaki nastavnik treba da istraži i predloži tekstove koje smatra odgovarajućim za mogući nastavni plan, kako bi plenarna sednica odlučila koji će ili koji konačni tekstovi će biti odabrani za strukturu nastave u zavisnosti od uzrast učenika. Predloženo je da tekstovi moraju biti relevantni za neku tematsku celinu udžbenika. U drugoj fazi, filolozi su tri sata u grupama radili na konkretnim tekstovima koje su sami istražili i odabrali. Odvojena manja grupa, mimo filologa, bila je sačinjena od nastavnika drugih nastavnih predmeta, i isti su se odlučili pozabaviti čitanjem i dekodiranjem jednog multimodalnog teksta.

Na sastancima koji su usledili, filolozi su predstavljali tekstove koje su izabrali za čitanje, interpretaciju i segmentaciju značenja, objašnjavajući svoje ideje u vezi toga zašto bi određeni tekst bio pogodan materijal za primer nastave. Ovaj proces je bio dugotrajan, ali je zato otkrio tačke u kojima su smatrali da ne mogu preinačiti teoriju u praksu. Takođe je bio izuzetno plodonosan, jer je nastavnicima dao priliku da sagledaju perspektive drugih kolega i da prikažu različite pristupe u zavisnosti od stepena svesti o jezičkim i stilskim elementima. Udžbenici koji su se koristili za poučavanje u učionici odnosili su se na situacije iz stvarnog života, poput rezolucije protesta lokalnog stanovništva, Putinovog govora o ponovnom ujedinjenju Krima i Rusije i vesti o pomorskoj tragediji na Lampeduzi koja se tiče imigranata i druge.

Nastavnici drugih specijalnosti preferirali su analizu različitih plakata na istu temu i naslovnih strana novina rivalskih fudbalskih timova. Predloženo je da se svim tekstovima i svakom zasebno pristupi iz četiri različita aspekta (Vodič za učitelje 2011: 199):

1. Tekst i kontekst komunikacije (utvrđivanje konteksta, polja, tona, načina, primaoca, svrhe)
2. Tekst kao jezička i semantička struktura (leksički i gramatički izbori, mehanizmi kohezije i koherentnosti itd.)

3. Tekst kao društveni čin (tekstualni izbori kao mehanizmi za izgradnju identiteta i odnosa moći)

4. Tekst kao predmet vrednovanja (evaluacija efikasnosti, ali i tekstualnih praksi učenika).

Nije dato više uputstava za formulisanje pitanja na svako, segmentu učenja, niti za proučavanje i čitanje slika i fotografija. Nefilolozima je dato više smernica pri čitanju slika.

O formulisanju nastavnog plana nije se detaljno raspravljalo, kako bi se izbegla standardizacija. Mnogi nastavnici su se pitali da li je u nastavi prikladniji produktivni ili induktivni metod za vreme izvođenja nastave. Na kraju je ipak dogovoreno da način rada treba biti istraživački.

Izvođenje nastave i njena procena od strane nastavnika: Sva predavanja su se održala u Maju 2014. godine, pre završetka programa usavršavanja. Ovaj mesec, neposredno pre kraja nastave, opterećen je mnogim aktivnostima u školama, pa je rezultat toga bio da četiri nastavnika nisu mogli posvetiti više od jednog sata poučavanju.

Iz izvođenja časova pokazalo se da su nastavnici u ogromnom procentu predstavljali tekstove u svojim učionicama putem fotokopija istih koje su delili učenicima. Nekoliko njih pominje i online prezentaciju uz distribuciju fotokopija. Sličan rezultat se javlja i u pogledu početka nastave. Gotovo svi su predstavili tekstove učenicima i pozivali ih da ih u sebi prouče. Jedan filolog objašnjava svrhu čitanja razjašnjavajući četiri pomenuta aspekta učenja, dok su druga 2 filologa isekla tekstove kako bi ih prilagodili njihovom potencijalu u učionici i raspoloživom nastavnom vremenu. Tokom prvog čitanja tekstova pojavile su se neke poteškoće u razumevanju i data je prilika da se razjasne nedoumice.

U svim izveštajima, u vezi sa prvim aspektom (tekst i kontekst komunikacije), izraženo je mišljenje da učenicima nije bilo teško da identifikuju kontekst i identifikuju predajnika i primaoca. Dok je u jednom slučaju upotreba metajezika izgleda izazvala poteškoće u prepoznavanju. Što se tiče drugog aspekta (tekst kao jezička i semantička struktura), zajednička tačka svih referenci je uređivanje strukture (naslovi, kurziv), upotreba i uokvirivanje fotografija, interpunkcijski znakovi, postojanje ili nepostojanje komentara, upotreba prideva, funkcija direktnog ili indirektnog govora, metafore i oblikovanje teksta. Skoro svi su upitani za emocionalnu reakciju učenika na naslove, podnaslove i fotografije koje prate tekstove. Poseban naglasak stavljen je na semantičku i jezičku strukturu tekstova, s jedne strane jer je to bilo poznato područje filologa, a s druge strane jer je pružalo mogućnost prvih zaključaka za razradu sledećeg aspekta. Osim gore navedenih kriterijuma, u slučaju nastave u dve srednje škole, pominje se i proučavanje ubedljivih sredstava, specijalnog rečnika, upotreba određene glagolske liče i njene funkcije, kao i superiornost imenica nad glagolskim skupovima.

U vezi sa 3. aspektom proučavanja (tekst u vezi sa društvenom praksom, tj. kao društveni čin), proučavanja su se fokusirala na pitanja kao što su: čemu služe dva teksta, kakvi su stavovi izraženi po pitanju imigracije, kakvi su stavovi autora i u kojim delovima tekstova pokazuju svoje stavove, koja su pitanja istaknuta. Neki su, u pokušaju da generalizuju i pojednostave, doveli u pitanje da li je tekstualna poruka optimistična ili pesimistična ili da li i koji tekst prihvata višestрани pogled na imigraciju. Međutim, bilo je i onih u kojima se raspravljalo o stepenu svesti o elektronskim novinama, ukrštanju informacija i imenu ili anonimnosti autora

Na pitanje koji tekst smatraju najefikasnijim za određeno stanje komunikacije (4. aspekt - tekst kao objekat vrednovanja), koji je postavljen u svim odeljenjima, odgovori učenika su podeljeni. Jedni su preferirali objektivnost jednog, a drugi emocionalni naboj drugog. Primena u učionici smatrana je sasvim zadovoljavajućom u smislu

zainteresovanosti i učešća učenika, uglavnom u pitanjima koja se tiču multimodalnosti tekstova i komunikacijskog konteksta. Angažovali su se čak i učenici koji nevoljno odgovaraju na zahteve nastave.

Uloga nastavnika je u nekim slučajevima bila više liderska (u proučavanju 3. aspekta), a u nekim manje regulatorna, ali je u svakom slučaju bila u stanju da stimuliše razmišljanje i izazove slobodan dijalog, tako da učenici mogu da modifikuju svoja početna shvatanja i da sami postavljaju pitanja. Što se tiče cilja nastave, izveštaji su pozitivni, ali stepen zadovoljstva varira

Iz gornje procedure je proizašlo da:

a) svi nastavnici su radili istraživački i gotovo svi fleksibilno. Svoju nastavu su prilagodili datim uslovima, posebnim karakteristikama učenika i školskoj infrastrukturi.

b) uspešno su primenili u didaktičkoj praksi teorijsko znanje o novom pristupu, čak i kada je proučavanje poslednjih aspekata bilo bazično.

c) primena nastave fokusirala se na funkciju jezika i gotovo potpuno je iscrpila kritičku sposobnost istraživanja jezičkih izbora i multimodalne analize sa nekim elementima društvene teorije o ulozi medija.

g) Veruju da se ono što su naučili često može koristiti u nastavi, vrlo često ili ponekad.

e) Veliki broj svakako namerava da novo znanje primeni u budućoj nastavi.

Ako efikasna nastava jezika zahteva promenu stavova nastavnika i zahteva veću autonomiju nastave, onda je iskustvo programa ovih radionica sa didaktičkom primenom poboljšalo proces učenja kroz nastavu jezika, u kritičkom preispitivanju, ne samo za jezik tekstova, već i za izražavanje nastave.

Iz obrade podataka dobijene od nastavnika u svim etapama Programa formirani su predlozi usavršavanja koji su zabeleženi kao kvantitativne i kvalitativne veličine u kontekstu evaluacije Programa. Nastavnici žele nastavak Programa i njegovu užu specijalizaciju u okviru tema i predmeta i prema nivou obrazovanja, sa više radionica i praktičnih primena. Kao razlozi se navodi "povezanost teorije sa praksom" i "specijalizacija po oblastima", "manji broj učesnika", "aktivno učešće nastavnika" i "izbegavanje predavanja".

Zaključci: Opštiji zaključak koji je proizašao iz programa je da je interesovanje nastavnika za kritičku pismenost na visokom profesionalnom i ličnom nivou. Njihovo učešće, uprkos raznim preprekama (vremenski uslovi, dugo trajanje, velika udaljenost itd.) bilo je iznenađujuće i neprekidno. Iz ovoga postaje jasno da to nije učinjeno radi sticanja samo sertifikacionog naslova za njihovu biografiju, već u kontekstu šireg interesa za razvoj novih pristupa i metoda poučavanja. Svesni su neophodnosti funkcionisanja Programa i ocenjuju da su "njegove teme zaista zanimljive, pokriva mnoge praznine u osnovnom obrazovanju nastavnika i obaveštava o realizaciji pokušanih institucionalnih obrazovnih promena" (odgovor pitanog nastavnika). Uvek je za nastavnike koji sporvode praksu, veliko pitanje povezanosti teorije sa svakodnevnom praksom. Za početnu primenu u nastavi, neophodni su u svakodnevnoj praksi izvodljivi predlozi za istu. U smislu određivanja potreba za usavršavanjem, neki nalazi kroz slične odgovore koje nastavnici daju na otvorena i zatvorena pitanja o svojim prioritetima, ukazuju na postojanje ustaljenog poimanja nastave jezika koji se približava nastavi književnosti, uglavnom tekstova i stavlja u niži plan tekstove upotrebne prirode. Iako je program trajao 52 nastavna sata, odgovori dobijeni od nastavnika koji su učestvovali pokazuju da većina još nije u stanju da integriše kritičku dimenziju pismenosti u svoju nastavu i da bi želeli da se upoznaju sa još konkretnih primera u okviru nastave ili pripreme aktivnosti koja odgovaraju stepenu određenog obrazovanja ili pokušaju primenu u saradnji sa nekim ko ima iskustvo u ovom pristupu. Očekivanja nastavnika od programa usavršavanja su velika i njihova evaluacija je

zahtevna. Fokusiraju se na visok kvalitet i efikasnost , zahtevaju dobro organizovan program, kvalitetne i zanimljive prezentacije, kao i aktivno učešće. Vredi napomenuti da je "društvena" i međuljudska dimenzija programa bila izuzetno pozitivna i ohrabrujuća . Stvoreni su lični odnosi, obrazovna saradnja i postojao je snažan element grupne aktivnosti i komunikacije. Činjenica da su na obuci koegzistirali nastavnici osnovnih i srednjih škola (kao i visokih) bila je isprva začuđujuća , ali je kasnije većina procenila da je ustvari interesantna za komunikaciju i "različite poglede na naučne predmete i nastavnu praksu". Ipak, otvoreni odgovori pokazuju da značajan broj učesnika izražava želju za odvojenim usavršavanjem, dok mali broj polaznika (uglavnom u srednjem obrazovanju) postoji veliko nezadovoljstvo zajedničkim delovanjem svih nastavnika, što za osnov ima "tradicionalnu" podelu nivoa obrazovanja i nastavnika. Čini se da je program koji je sproveden približio nastavnike nekoliko koraka bliže u sticanju dubljeg značenja kritičke pismenosti kao nove pedagoške "filozofije", ali je takođe neophodan nastavak daljeg usavršavanja sagledan kroz perspektivu evaluacije ovog prvog ciklusa Programa kritičke pismenosti.

2.13 Identiteti nastavnika

Jedan od glavnih opštih ciljeva programa obuke za primenu IKT u nastavi je da istakne nevidljivu teoriju iza svake nastavne prakse i da nastavnicima pruži alate uz pomoć kojih mogu svesno da izaberu nastavnu logiku i kurs koji će slediti.

Prema Kutsogiannis-u (2012), osnovna je pretpostavka da nastava bilo kog književnog predmeta nije neutralna, već da pripada didaktičkoj tradiciji ili didaktičkim tradicijama, koje su deo šireg teorijskog okvira sa specifičnim percepcijama jezika i učenja. Suštinski, svaka didaktička tradicija dovodi i do formiranja različitih vrsta ličnih karata, ali i obrnuto, svaka nastava pretpostavlja specifičnu vrstu identiteta nastavnika i učenika. Dakle, koncept identiteta je centralni koncept u sadašnjem modelu i direktno je povezan sa druge četiri ose: znanja jezika, poznavanja sveta, pismenosti i nastavne prakse.

Svaka didaktička tradicija sadrži specifične uvide u to kako se znanje jezika (ili druga nastavna sredstva) integriše u nastavnu praksu. Na primer, najtradicionalniji didaktički koncepti u oblasti nastave jezika, fokusiraju se na sticanje znanja o jezičkoj strukturi i usvajanje metajezika. Ovo znanje je na nivou reči (npr. klitička morfologija) i samo po sebi predstavlja cilj časa jezika. S druge strane, najkomunikativniji didaktički koncepti prevazilaze poznavanje gramatike i fokusiraju se na poznavanje komunikativnog konteksta i kako to utiče na izbor jezika . Nasuprot tome , tekstualno-kritički pristupi vraćaju fokus na znanje jezika , ali integrisani na tekstualnom nivou i zajedno sa kritičkom analizom teksta. Očigledno je dakle, da su poznavanje jezika, ali i percepcije jezika uopšte, ključna osovina svake nastavne tradicije. U skladu sa tim i u ostalim nastavnim predmetima.

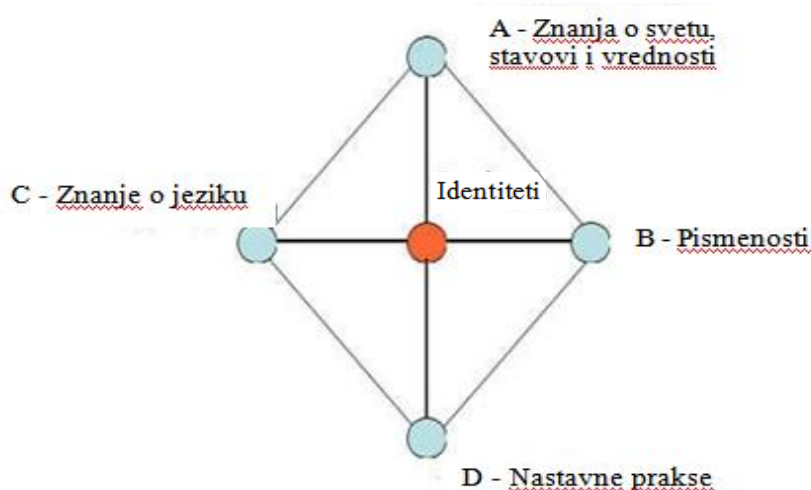
Druga važna osovina u svakoj nastavnoj tradiciji i u svakom podučavanju uopšte, je vrsta znanja o svetu koja se infiltrira i relevantne vrednosti, stavovi, standardi i verovanja koja ono sadrži. Na primer, najtradicionalnije didaktičke tradicije se fokusiraju na saznanje o očuvanju nacionalne države sa pojavom tradicije kao najveće vrednosti, dok najnovija tendencije podržavaju multikulturalizam i vrednosti današnjeg „globalnog čoveka“.

Jednako je važna i osa-pravac koja se tiče vrste i opsega pismenosti koje teže da se kultivišu kursom jezika. Svaka didaktička tradicija ima za cilj drugačiji žanr, pri čemu tradicionalni pristupi ostaju samo na nivou identifikovanja pismenosti, progresivni napreduju na nivou funkcionalne ili kritičke pismenosti, dok se danas govori o raznim pismenostima, s tendencijom da prevlada struja multipismenosti

Četvrta osa se odnosi na vrstu nastavne prakse u kojoj se znanje jezika, poznavanje

sveta i pismenost pokušavaju transformisati u pedagoško znanje. Analiza nastavne prakse uključuje perspektivu nastave jezika ili drugih didaktičkih objekata (npr. kumulativna ili holistička logika), teorije učenja koje prožimaju nastavu (npr. biheviorizam, konstruktivizam), uloge koje učenici i nastavnik preuzimaju, i izgradnja vremena i prostora. Na primer, u progresivnoj nastavi, nastava prati holističke pristupe i saradničke prakse, teorija učenja je društveni konstruktivizam, učenici preuzimaju aktivnu ulogu u procesu učenja dok nastavnik deluje kao podrška, prostor se oblikuje u skladu sa tim da služi grupi. dok je vreme drugačije strukturirano i produženo (npr. korišćenje okruženja društvenih mreža)

Ove četiri ose se spajaju na takav način da formiraju oblik romba. Izbor ovog oblika je napravljen zbog toga što su vrhovi koji su glavni polovi modela, a na kojima se nalazi fokus, posebno naglašeni i što je veza između vrhova i centra romba (identiteta) laka. Sledeća slika prikazuje teorijski model u celini, posebno oformljen za nastavu jezika (na C-vrhova romba znanje jezika se zamenjuje poznavanjem istorije itd., U zavisnosti od odgovarajućeg predmeta



Sve strane romba igraju važnu ulogu u tipu studentskih identiteta koji se formiraju, zbog čega se identiteti postavljaju u centar romba. Tip izbora, drugim rečima na svakom kraju romba, igra važnu ulogu u tipu studentskih identiteta koji se formiraju. I obrnuto: vrhovi romba se aktiviraju od strane učesnika nastave, nastavnika i učenika. Pored toga, nisu važni samo vrhovi romba, već i način na koji su specifični vrhovi međusobno povezani. Način na koji su nove tehnologije integrisane je u velikoj meri povezan sa sadržajem svakog ugla romba.

Tokom školske godine 2019/20., u poslednjem razredu srednje škole počela je da se primenjuje nova verzija Nastavnog Programa za nastavu modernog grčkog jezika, koja naglašava kritičku pismenost. U novom NP pojavljuju se unapred određene osobine i mogućnosti učenika i nastavnika. Treba, naravno, napomenuti da upravo zato što se radi o Nastavnom programu ove karakteristike su potencijalne, u smislu da ih treba / ili se mogu razviti postizanjem ciljeva Nastavnog programa „Kreativnost“ se pominje kao ključna reč NP (2019). Nastavnik ima slobodu, fleksibilnost i autonomiju u izboru i upravljanju nastavnim materijalom i u organizaciji nastave (PS 2019), ali u okviru ciljeva NP (2019). Istovremeno, on preuzima ulogu olakšavača u grupnom radu učenika (PS 2019). Pored toga, on može da utvrdi i iskoristi nivo pismenosti svojih učenika tokom planiranja

aktivnosti, ili za definisanje nastavnih ciljeva, ili tokom odabira nastavnog materijala (NP 2019). Takođe dobija vrlo dobru lingvističku obuku, svoju nastavu uvek odlično priprema, koju na sistematski način razvija u učionici. Ove posljednje tri karakteristike nisu eksplicitno navedene. One se međutim zaključuju iz činjenice da je NP veoma zahtevan kako u pogledu svojih procesa / ciljeva na više nivoa, tako i u pogledu predloženih nastavnih praksi (koje proističu iz mnogih razloga nastave jezika), tako i u pogledu pismenosti koju treba negovati. Konačno, još jedna karakteristika nastavnika pojavljuje se u NP: on / ona može predavati jezik bez obzira na svoju specijalnost . Drugim rečima , ukazuje se na mogućnost nastave jezika i kroz ostale predmete kurikuluma i navodi se da nastava jezika nije ograničena samo na kurs jezika (NP 2019). Osim toga , analiza NP-a nam omogućava da identifikujemo uticaje iz pedagogije multipismenosti i iz kritičke pismenosti na način na koji se određuje uloga nastavnika. Preciznije, nastavnik kreativno kombinuje lokalno sa globalnim pri odabiru ponuđenih tematskih odeljaka. Ima solidnu obuku iz kritičke analize teksta, što predstavlja neophodno znanje za postizanje ciljeva kritičke pismenosti. Pored toga, ima sposobnost manipulacije i kritičke procene svih semiotičkih resursa i sposobnost efikasne upotrebe digitalnih medija . Ove karakteristike su apsolutno ključne za rukovanje multimodalnim i hibridnim tekstovima i za potrebe digitalne pismenosti . Lako pronalazi odgovarajući materijal za učenje koji se crpi iz različitih izvora i podržava proces učenja od poznatog do nepoznatog. Takođe poznaje svakodnevne prakse pismenosti svojih učenika i koristi ih u svom predavanju. Konačno, prihvata da škola nije socijalno, politički, i kulturno neutralna, te da je dostupna za podizanje svesti svojih učenika o ovoj stvarnosti (ФЕК4911, 2019).

DEO III - EMPIRIJSKI DEO

3 Rezultati empirijskog istraživanja i diskusija

3.1 Opisna analiza

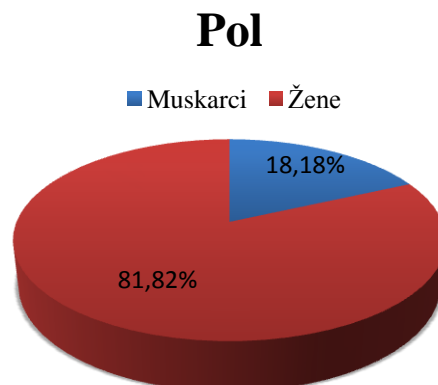
3.1.1 Opis uzorka

Demografske karakteristike koje su prikupljene odnose se na pol, uzrast, godine radnog staža, njihove studije, školu u kojoj služe, bilo da se radi o gimnaziji ili liceju, kao i na to da li su pohađali program obuke drugog - B nivoa ili ne. Intervju se sastojao od 4 teme i 33 otvorena pitanja. Prva tema pokriva konceptualna pojašnjenja za opismenjavanje i sastoji se od 9 pitanja. Druga tema pokriva nastavne prakse koje slede i sastoji se od 12 pitanja. Treća tema pokriva vrste ocenjivanja koje koriste i sa stoji se od 5 pitanja. Četvrta tema obuhvata obuku koju su prošli ili neku drugu vrstu obuke koju bi želeli i sastoji se od 7 pitanja

Učestvovalo je 330 filologa koji su vršili službu u gimnazijama i licejima u Kozaniju. Žene je bilo 270 (81,82%), a muškaraca 60 (18,18%). Starost učesnika studije bila je - njih 80 (24,24%) između 35-40 godina 130 (39,39%) između 41-45 godina, 100 (30,30%) između 46-50 godina i 20 (6,06%) između 50-51 godina. Trajanje službe njih 80 (24,24%) kretalo se između 5-10 godina, njih 150 (45,45%) između 11-20 godina, njih 100 (30,30%) između 21-30 godina. 230 (69,70%) je imalo osnovnu diplomu, dok je 100 (30,30%) imalo postdiplomske studije (postdiplomske ili doktorske). Njih 170 (51,52%) je predavalo u liceju, a 160 (48,48%) u gimnaziji. Konačno, 220 (66,67%) učesnika u istraživanju nije pohađalo obuku na nivou B za upotrebu NT u nastavi filoloških predmeta, za razliku od 110 (33,33%) od ukupnog broja koji su pohađali taj određeni program.

Pol nastavnog kadra

U istraživanju je učestvovalo ukupno 330 aktivna nastavnika, 18,18% muškaraca i 81,82% žena, iz škola u gradu Kozani i šireg područja.

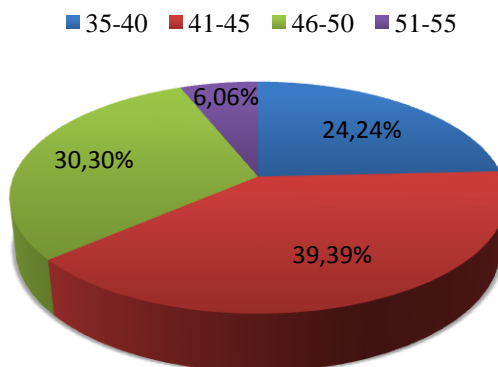


Graf 1. Pol nastavnika.

Starost učitelja

Uoko 39,39% slučajeva starosti nastavnika se kretala između 41-45 godina, 30,30% se kretala između 46-50 godina, manji deo od 24,24% je podrazumevao nastavnike između 35-40 godina, dok je najmanje bilo učitelja 6,06%, čija je starost bila starija od 51 godine.

Starost

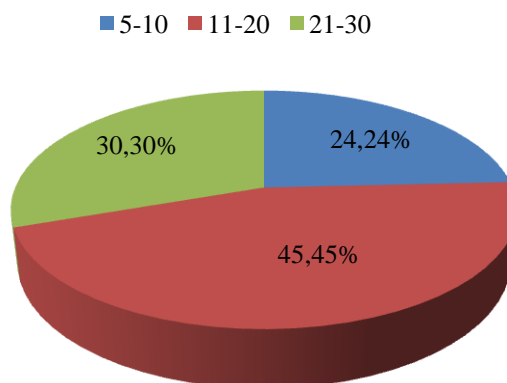


Graf 2: Starost nastavnika.

Radni staž

24,24% nastavnika imalo je 5-10 godina radnog staža, 45,45% imalo je 11-20 godina i 30,30 imala više od 20 godina radnog staža.

Radni staž

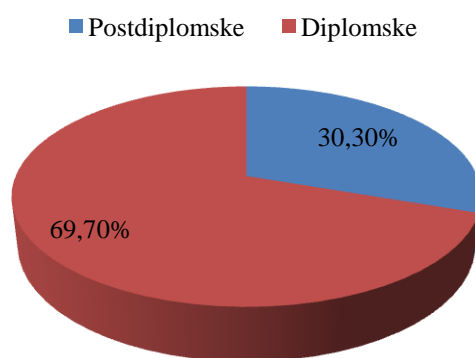


Grag 3:Radni staž nastavnika.

Postdiplomske studije (postdiplomske studije / doktorati)

Postdiplomske studije uključuju nastavak akademskih studije nakon sticanja prvog stepena visokog obrazovanja, bilo da se radi o postdiplomskom ili doktorskom stepenu. Konkretno, 30,30% učesnika ove studije je završilo postdiplomske studije.

Postdiplomske studije

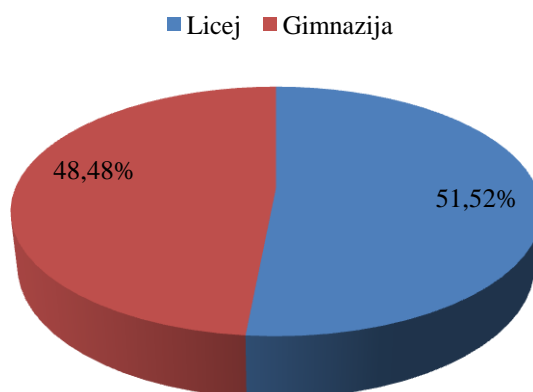


Graf 4: Postdiplomske studije nastavnika

Škola u kojoj rade

Nastavnici koji učestvuju u istraživanju i predaju u gimnaziji broje 48,48 % od ukupnog broja učesnika, dok njih 51,52% radi u liceju.

Škola

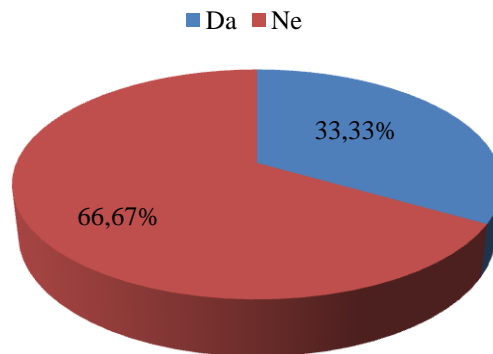


Graf 5: Škola u kojoj rade nastavnici.

Obuka drugog nivoa¹¹

Obuka na nivou drugog - B stepena uključuje teme koje se odnose na primenu novih tehnologija u nastavnom procesu i povezanosti sa kritičkom pismenošću . 33,33% nastavnika je obučeno kroz taj program, dok 66,67% nije.

Obuka drugog nivoa



Graf 6: Obuka drugog nivoa nastavnika

3.1.2 *Proces sakupljanja podataka*

Metodološki pristup istraživanja je odabran tako da beleži stavove nastavnika kroz protokole intervjuja. U okviru dizajna istraživanja određen je uzorak nastavnika, a zatim je odabran način prikupljanja podataka i statističkih analiza.

Pilot anketu sprovedla su 30 filologa, od kojih su 20 muškarci i 10 žena. Istraživanje je sprovedeno 2016. u radnom okruženju filologa. Nakon što je osigurana bezbednost ličnih podataka, intervju je obavljen odvojeno sa svakim filologom. Intervjui su snimani, zatim transkribovani, a zatim i snimljeni odgovori filologa. Trajanje razgovora sa svakim filologom je bilo 20-30 minuta.

3.1.3 *Analiza intervjuja*

Analiza podataka

Analiza kvalitativnih podataka prikupljenih tokom intervjuja pratila je sledeću proceduru: nakon prijema i transkripcije intervjuja, podaci su kodirani. Identifikovane su tipične reči, fraze i rečenice i dodeljeni su odgovarajući kodovi koji imaju funkcionalne definicije. Šifre su zatim grupisane u kategorije i šire teme. U prvom redu su navedene teme, u prvom stupcu kategorije, a u drugom kodovi koji su proizašli iz ograničenja podataka.

Na osnovu tema, kategorija i kodova, izrađena je tabela izveštaja sa zbirnim podacima, kao i pojedinačne tabele podataka za svakog nastavnika.

¹¹ U obuku drugog nivoa nastavnici su se bavili sa kritičkom i digitalnom pismenošću.

Kritička analiza govora

Dodatno je analizirano teorijskim okvirom kritičke analize govora, prema analitičkom modelu sistemsko-funkcionalne lingvistike (Halliday, 1994), fokusirajući se na način govora ispitanika, odnosno realizaciju njihovog govora. Prema sistemsko-funkcionalnoj lingvistici, način na koji govornik koristi jezik služi svojim svrhama i namerama, čineći jezik mrežom izbora od kojih proizvođači teksta donose odluke koje nisu slučajne, već ideološki određene. Dakle, značenje se oblikuje prema izborima koje korisnici donose ili ne donose svaki put (Στάμου & Χρονάκη, 2007).

Postojanje ili ne naučnog modaliteta (epistemic modality) u odgovorima ispitanika odnosilo se na konceptualno razjašnjenje pismenosti, njeno razlikovanje od opismenjenosti, razvojne ciljeve, multimodalnost i multipismenost, konceptualno razlikovanje različitih vrsta pismenosti, ciljeve lingvističke edukacije prema ciljevima pismenosti i definicija značenja teksta.

3.1.4 Statistička analiza

Iz kvalitativne analize podataka proizašlo je devedeset dva (92) šifara, koji su bili grupisani u osamnaest (18) kategorija, kao što su, na primer, konceptualna definicija pismenosti, definicija kritičke pismenosti, konceptualna definicija teksta, novi oblici vrednovanja, itd. Zatim su kategorije grupisane u četiri (4) glavne teme koje su se ticale konceptualnih pojašnjenja pismenosti, predloga za nastavu, evaluacija i obuke.

Podaci su prvo kvantifikovani, a zatim uneti u Statistički paket društvenih nauka (SPSS). Test χ^2 Hi-kvadrat je urađen da bi se otkrile razlike između odgovora nastavnika na pitanja sva kategorija bi se proverilo da li su statistički značajne kao i važnost između varijabli. Nezavisne varijable za sve učesnike koje su upoređene sa gore navedenim testovima bile su pol, starosti, godine radnog staža, studije (postdiplomske/doktorske), škola u kojoj služe (gimnazija/licej) i obuka drugog nivoa.

(Unakrsna tabela) Crosstabulation

		šifra		
		0	1	Total
(Rezultat)	Count	-	-	-
(Očekivani rezultat)	Expected Count	-	-	-
(% sa)	% within	-	-	-
(Count)	Count	-	-	-
(Očekivani rezultat)	Expected Count	-	-	-
(% sa)	% within Obuka_b_Nivoa	-	-	-
Total (Ukupno)	(Count)	Count	-	-
	(Očekivani rezultat)	Expected Count	-	-
	(% sa)	% within	-	-
	(% od ukupno)	% of Total	-	-

(Hi-kvadrat testovi) Chi-Square Tests

		(Vrednost)		Asimptotic	Tačan sig.	Tačan sig.
		Value	df	Značaj (dvostrano)	(2-strano)	(1-strano)
				Asimptotic	Exact Sig.	Exact Sig.
				Significance (2-sided)	(2-sided)	(1-sided)
(Pirsonov hi-kvadrat)	Pearson Chi-Square	-	-	-	-	-
(Ispravka kontinuitetab)	Continuity Correction ^b	-	-	-	-	-
(Odnos verovatnoće)	Likelihood Ratio	-	-	-	-	-
(Odnos verovatnoće)	Fisher's Exact Test	-	-	-	-	-
(N važećih slučajeva)	N of Valid Cases	-	-	-	-	-

(a. 0 ćelija (0,0%) ima očekivani broj manji od 5. Minimalni očekivani broj je 5,00.)

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,00.

(b. Izračunato samo za tabelu 2x2)

b. Computed only for a 2x2 table

3.2 Rezultati intervjua

3.2.1 Tematski Odeljak 1: Razjašnjenje značenja definicije pismenost

Analiza podataka 1. tematskog odeljka potvrđuje **prvu pomoćnu hipotezu** : sposobnost pojedinca da efikasno funkcioniše u savremenom multikulturalnom društvu direktno je povezana sa kritičkom pismenošću i kreativnom integracijom novih tehnologija u obrazovni proces, s ciljem kritičkog čitanja teksta i konteksta. Izneta su mišljenja u kontekstu razjašnjavanja značenja pismenosti, multimodalnosti teksta i multipismenosti. Ovakva shvatanja su direktno povezana sa kreativnom integracijom novih tehnologija u obrazovanju, koje ističu direktnu korelaciju principa pismenosti kao društvene prakse sa novim podacima savremenog društva.

Koncept koji se pojavio u razjašnjavanju koncepta pismenosti, predstavlja njegovu korelaciju sa efikasnim funkcionisanjem pojedinca u društvu. Važan deo uzorka (140 izveštaja) napisan je sa tim konceptom tvrdeći da je pismenost „ *Sposobnost pojedinca kojom može da koristi komunikacione kodove i da funkcioniše u savremenom društvu*“, „Širi pojam od opismenjenosti, koji se odnosi ne samo na kognitivni već i na društveni aspekt generalno“. U svom izveštaju, jedan sagovornik je uključio i Nove Tehnologije. „*To je način na koji osoba reaguje u svom svakodnevnom životu;... to može uključivati upotrebu novih tehnologija i stalno se razvija*“. Manji broj ispitanika (40 izveštaja) povezo je pismenost sa kritičkom dimenzijom funkcionisanja pojedinca u društvu, tvrdeći da je to „*Sposobnost kritike u skladu sa uslovima komunikacije*“. Neki nastavnici su smatrali da je pismenost povezana sa pravilnom upotrebom govora (36 referenci). Jedan od ispitanika navodi da se pismenost smatra „*Mogućnošću sposobnosti da se znanje pravilno koristi*“, dok drugi zagovara ovo gledište o pismenosti: „*Poznavanje osnovnih pravila gramatike i sintakse i upotrebe govornog i pismenog jezika u svakodnevnom govoru i složeni tekstovi*“. Odgovarajući, jedan deo nastavnika izjavio je da ne može da definiše pismenost (36 referenci), „*Ne mogu da kažem jasno*“, „... *imam zamućenu sliku ...*“. „*Čuo sam, ali ne znam ...*“. Na kraju, minimalni broj nastavnika (14 izveštaja) je smatrao da je pismenost povezana sa razumevanjem i veštinama proizvodnje govora. Dakle, neko bi rekao da je pismenost „*sposobnost čoveka da opazi ono što čita*“, dok bi drugi „*Kao sposobnost razumevanja i stvaranja govora*“. Zaključujući prvu kategoriju vidimo da velika većina ispitanika (32 izveštaja) veruje da se pismenost razlikuje od opismenjenosti.

U drugoj kategoriji, nekoliko intervjuisanih poziva se na ciljeve razvoja pismenosti smatrajući ih povezanim sa razvojem veština za efikasno funkcionisanje pojedinca u društvu (230 izveštaja). „*Da bi se pojedincu omogućilo da ispuni zahteve svog svakodnevnog života*“. „*Čovek se može nositi sa svojim svakodnevnom potrebama ...*“, dok su drugi nastavnici istim izveštajem naglasili komunikacionu dimenziju „...*mislim da je to komunikacija*“, ili su to povezali sa profesionalnim sektorom „*Hm. Mislim da je to pomoć u komunikaciji i sticanju kvalifikacija za pronalaženje posla*“. „*Za sticanje veština koje zadovoljavaju potrebe društva ili profesionalca*“. Mali broj nastavnika* izjavio je da nije bio svestan ciljeva i svrha razvoja pismenosti, dok ih je još manji broj ispitanika (30 izveštaja) povezo sa razvojem kritičke sposobnosti pojedinca „*razvoj individualne kritike... pri znanje jezika, ... kritički razvoj*“. „*Mislim da će glavni cilj biti razvoj ljudskih kritičkih sposobnosti*“. Konačno, bilo je nastavnika koji su u cilj kritičkog razvoja

* Oni koji su izjavili da ne mogu da definiše pismenost

pojedince i aktiviranja građana u društvenom postojanju uvrstili :*“stvaranje aktivnih građana sa kritičkim razmišljanjem ...“*.

U istu kategoriju uvršteni su i navodi koncepata multimodalnosti i multipismenosti . Većina ispitanika pozvala se na koncept multimodalnosti, s obzirom na to da je on povezan sa načinom prikazivanja teksta - poruke, ne samo na jedan način, već na više. *“Multimedialnost je prezentacija teksta mnogim načina video, zvuk, kretanje”*, *“...multimodalnost, sposobnost da se neki izrazi ne samo na jedan način već i na više.Tekst, slika, zvuk“*. *„Dostavljanje poruka na više načina. Slika, zvuk, pokret“* (nastavnik 20), dok je veliki deo njih (160 izveštaja) konstatovao nepoznavanje koncepta multipismenosti. Neki od ispitanika (62 izveštaja) izjavili su da nisu upoznati ni sa jednim od oba pojma - multimodalnost i multipismenosti.

Manje njih (57 izveštaja) je povezalo multipismenost sa jezičkom i kulturnom raznolikošću tekstova, bilo da se to izvodi svrstavanjem istih u domen Novih Tehnologija: *„Multipismenost je jezička i kulturna raznolikost i njen odnos prema IKT“*, ili njihovim nesvrstavanjem: *„sposobnost razumevanja stvarnosti kroz njenu mnogostrukost“*. Konačno, tek nekoliko ispitanika navodi da je multimodalnost povezana sa tekstovima koji odgovaraju današnjem društvu, bez izričitih navoda na druge semiotičke sisteme izvan jezika: *„Tekst sa mnogim primacima koji odgovara današnjem društvu ...“*.

Što se tiče definicije kritičke pismenosti, oni nastavnici koji su znali ili čuli taj pojam (180 izveštaja), osvrtaali su se uglavnom na negovanje kritičkog mišljenja. Karakteristično su izjavili *„da bi mogli da sude, da opažaju različita okruženja“*. *„Kritička pismenost se uglavnom odnosi na razvoj kritičke sposobnosti i uglavnom na to da može kritički da koristi stečeno znanje i da može da proceni informacije koje dobija“*. *„Kao mogućnost kritičke analize tekstova u odnosu na njihovu ideološku pozadinu i njihovu korelaciju sa društvenim okruženjem“*. *„Stvaranje kritičkih subjekata prema svetu i njima samima“*. Međutim, bilo je mnogo (152 izveštaja) koji su izjavili da ne znaju za pojam kritičke pismenosti. Mnogi su takođe (190 izveštaja) na pitanje odgovorili da ne mogu da razlikuju kritičku pismenost od ostalih vrsta pismenosti, dok je manje (100 izveštaja) onih koji su je mogli razlikovati (134 izveštaja) poznavalo druge vrste pismenosti, poput digitalne, optičke, funkcionalne itd. *„Socijalna pismenost, školska pismenost, tehnološka pismenost. Veštine koje su neophodne pojedincu da bi efikasno funkcionisao u odgovarajućem okruženju“*. *„Digitalna pismenost, vizuelna da bi mogao čitati sliku“*. *„Školska, društvena, digitalna, kritička i pretpostavljam da se u tekućem terminološkom prostoru dodaju i drugi“*.

U četvrtoj kategoriji postavilo se pitanje da li su informacione i komunikacione tehnologije povezane sa pismošću. Velika većina nastavnika (322 izveštaja), osim jednog kolege, odgovorila je pozitivno. Vezano za IKT, većina ispitanika (226 izveštaja) pohvalila je njihov doprinos obrazovnom procesu. *„Da, oni doprinose jer pomažu nastavniku da bolje održi svoju lekciju. Vizuelizacija bolje šalje poruku i deca je bolje razumeju“*. *„... Pomoću sredstava stvara se svest o znanju i ono postaje njihovo iskustvo“*. *„Oni olakšavaju interdisciplinarni pristup kognitivnog objekta, kadriranje tekstova i povezuju učenika sa njegovom vannastavnom stvarnošću tokom časa“*. *„To je nešto novo i čini učenike aktivnim“*. Neki drugi nastavnici (72 izveštaja) veruju da IKT doprinose multimodalnom prikazivanju poruka: *„Učenici su više usredsređeni na vizuelni materijal, ali i na kombinaciju teksta sa muzikom“*. *„Ili postoje multimodalni tekstovi koji pomažu razumevanju.“* *„Oni ističu multimodalnost tekstova i šire pismenost i dalje od lekcije jezika.“* Konačno, još manje (52 izveštaja) veruje da su IKT povezane sa razlikom između informacija i informisanosti. *„Činjenica da je učenik prisiljen da odabere odgovarajuće informacije u širem opsegu, samo ga motiviše“*. *„Da, sa digitalnom pismošću, odnosno*

sposobnošću pojedinca da pronade, proceni i pravilno upravlja informacijama koje prikuplja iz elektronskih izvora, poput Interneta“.

Upitanju "Kakobistedefinisalipismenost" Hi-kvadrat test pokazao značajnu statističnu vezu između korelacije termina pismenosti i učesča nastavnike u obuci drugog nivoa ($\chi^2=8.800$, $df=1$, $p=,003<,050$). Konkretno, utvrđeno je da većina neučesnika u obuci za drugog nivoa 63,6% povezuje konceptualnu definiciju pismenosti sa efektivnim funkcionisanjem osoba u društvu za razliku od onih koji su učestvovali, a njih je mnogo manje 9,1%.

Obuka_b_Nivoa * šifra_1.3¹² Crosstabulation

		šifra_1.3			
		0	1	Total	
Obuka_b_Nivoa	DA	Count	100	10	110
		Expected Count	60,0	50,0	110,0
		% within Obuka_b_Nivoa	90,9%	9,1%	100,0%
	NE	Count	80	140	220
		Expected Count	120,0	100,0	220,0
		% within Obuka_b_Nivoa	36,4%	63,6%	100,0%
Total		Count	180	150	330
		Expected Count	180,0	150,0	330,0
		% within Obuka_b_Nivoa	54,5%	45,5%	100,0%
		% of Total	54,5%	45,5%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,800 ^a	1	,003		
Continuity Correction ^b	6,738	1	,009		
Likelihood Ratio	9,931	1	,002		
Fisher's Exact Test				,004	,004
N of Valid Cases	330				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,00.

b. Computed only for a 2x2 table

U pitanju "Koji su ciljevi razvoja pismenosti?" Hi-kvadrat test pokazao značajnu statističnu vezu između ciljeva razvoja pismenosti i pola ($\chi^2=5.738$, $df=1$, $p=,017<,050$). Konkretno, utvrđeno je da množina žene 81,5% povezuje ciljeve razvoja pismenosti sa razvojem vještina za efikasno funkcionisanje osobe u društvu nego 33,3% muškaraca.

¹² 1.3 KEFOD = Korelacija sa efektivnim funkcionisanjem osoba u društvu

Pol * šifra_2.3¹³ Crosstabulation

		šifra_2.3		Total	
		0	1		
Pol	MUSKARAC	Count	40	20	60
		Expected Count	10,6	40,4	60,0
		% within Pol	66,7%	33,3%	100,0%
	ŽENA	Count	50	220	270
		Expected Count	70,4	190,6	270,0
		% within Pol	18,5%	81,5%	100,0%
Total		Count	90	240	330
		Expected Count	90,0	240,0	330,0
		% within Pol	27,3%	72,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,738 ^a	1	,017		
Continuity Correction ^b	3,567	1	,059		
Likelihood Ratio	5,160	1	,023		
Fisher's Exact Test				,034	,034
N of Valid Cases	330				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,64.

b. Computed only for a 2x2 table

Takođe značajna statistična veza u istoj šifri, nastao je sa varijablom obukom drugog nivoa ($\chi^2 = 11,000$, $df=1$, $p < ,001 < ,050$). Ogromna većina 90,9% neučesnika u obuci za drugog nivoa smatra da su ciljevi razvoja pismenosti povezani sa razvojem vještina za efikasno funkcionisanje osobe u društvu, dok je znatno manji procenat 36,4% ispitanika koji su učestvovali za drugog nivoa.

Obuka_b_Nivoa * šifra_2.3 Crosstabulation

		šifra_2.3		Total	
		0	1		
Obuka_b_Nivoa	DA	Count	70	40	110
		Expected Count	30,0	80,0	110,0
		% within Obuka_b_Nivoa	63,6%	36,4%	100,0%
	NE	Count	20	200	220
		Expected Count	60,0	160,0	220,0
		% within Obuka_b_Nivoa	9,1%	90,9%	100,0%
Total		Count	90	240	330
		Expected Count	90,0	240,0	330,0
		% within Obuka_b_Nivoa	27,3%	72,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,000 ^a	1	<,001		
Continuity Correction ^b	8,422	1	,004		
Likelihood Ratio	10,848	1	<,001		
Fisher's Exact Test				,002	,002
N of Valid Cases	330				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

b. Computed only for a 2x2 table

¹³ 2.3 RVEFD = Razvoj vještina za efikasno funkcionisanje u društvu

Odgovarajuću statističku značajnu vezu sa istom varijablom nastavne škole (Gimnazija-Licej) pokazala je raznolikost tekstova na lingvističkom i kulturnom nivou ($\chi^2 = 6,261$, $df=1$, $p=,012 < ,050$). Nijedan nastavnik koji predaje u Liceju nije povezao multimodalnost i multipismenost sa raznovršnošću tekstova na jezičkom i kulturnom nivou, dok su 31,3% nastavnika koji predaju u Gimnaziji povezali.

Škola * šifra3.3¹⁴ Crosstabulation

		šifra3.3		Total	
		0	1		
Škola	GIMNAZIJA	Count	110	50	160
		Expected Count	130,6	20,4	160,0
		% within Škola	68,8%	31,3%	100,0%
	LICEJ	Count	170	0	170
		Expected Count	140,4	20,6	170,0
		% within Škola	100,0%	0,0%	100,0%
	Total	Count	280	50	330
		Expected Count	280,0	50,0	330,0
		% within Škola	84,8%	15,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,261 ^a	1	,012		
Continuity Correction ^b	4,066	1	,044		
Likelihood Ratio	8,197	1	,004		
Fisher's Exact Test				,018	,018
N of Valid Cases	330				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,42.

b. Computed only for a 2x2 table

¹⁴ 3.3 RTJKS = Raznolikost tekstova u jezičkom i kulturnom smislu

3.2.2 Tematski odeljak 2: Nastavni predlozi

U 2. i 3. tematskom odeljku delimično je potvrđena **druga pomoćna hipoteza** : pravilno razumevanje principa pismenosti i kritičke pismenosti dovodi do primene odgovarajućih nastavnih i evaluativnih praksi u nastavi jezika . Nepoznavanje pojma kritičke pismenosti kod skoro polovine ispitanika takođe ukazuje na nemogućnost praktične primene njenih principa u nastavnom procesu. Pogotovo ako se ima u vidu da niko od ispitanika nije pomenuo svju ideološku opredeljenost.

U vezi sa nastavnim procesom, ispitanici su u početku pokušali da daju konceptualnu definiciju teksta, razgovarali o ispitivanju i zajedničkom ispitivanju tekstova paralelno sa udžbenikom, komentarisali način kolaborativnog učenja, osvrnuli se na načine na koje su uspeli održati kritičku i jezičnu spoznaju i na kraju izrazili svoje viđenje nastave jezika u odnosu na druge kognitivne predmete.

Od većine nastavnika (170 izveštaja) tekst je identifikovan kao govor, usmeni i / ili pisani, sa smislenom svrhom i predmetom. Tako jedan učitelj je rekao: „*Nešto što sam pročitao i to mi daje čitavo značenje*“, dok je učitelj 10 kazao da je tekst: „*Niz rečenica s logičkim kontinuitetom koji se bave jednim ili više pitanjima*“. „*Usmeni i pisani govor sa ciljem*“. „*... logična organizacija reči sa svrhom i sadržajem ...*“. Manji broj nastavnika (110 izveštaja) tekst smatra multimodalnim govorom koji je povezan sa svakodnevnim životom. „*Bilo koji deo govora u bilo kom obliku*“. „*Ili bilo šta što može nositi poruku i dekodirano je*“. „*Sve ispred nas, oko nas, može biti usmeno, pismeno, vizuelno*“. Imamo izveštaj u kom je tekst definisan kao skup ideološki određenih tačaka: „*Skup jezičkih tačaka ideološki određenih i postavljenih na način koji sledi pravila*“, jedan izveštaj kao sredstvo obrazovnog procesa „*navodi kao sredstvo obrazovnog procesa učenika*.“ i jedan kao korelacija sa označiteljem i označenikom.

Ispitivanje i zajedničko ispitivanje tekstova paralelno sa udžbenikom pojavljuje se kao praksa kod svih ispitanika . U velikoj većini (290 izveštaja) ovi tekstovi su zasnovani na obrazovnom procesu (predmet razrade, tema, vreme itd.) „*... da bi zadovoljili nivo znanja učenika i bili bliski njihovim interesovanjima*“, „*... što se tiče kriterijuma koji imaju veze sa ciljevima lekcije i tematske celine*“, „*kriterijumi imaju veze sa predmetom koji se razmatra, stepenom poteškoće i prijemljivošću učenika*“. Malo je onih (28 izveštaja) koji tekstove crpe iz svoje lične procene „*... na osnovu sopstvene ličnosti. Sve što mene je u tom trenutku impresioniralo*“, „*... u skladu i prema mom sopstvenom sudu*“, odnosno (20 izveštaja) pribavlja tekstove uz odobrenje Ministarstva prosvete i prema Nastavnom Programu. „*Biti odobren od strane Pedagoškog Instituta ili ministarstva, iz priručnika nastavnika*“, „*...da bude u okviru Nastavnog Programa*“. Generalno, nastavnici crpe svoje tekstove iz vannastavnog materijala i sa interneta. „*Iz novina, časopisa, drugih knjiga, interneta*“. „*Školski udžbenici, novine, časopisi, internet, eseji*“. „*Tekstovi su preuzeti sa interneta i raznih pomagala*“. U slučaju većine nastavnika (180 izveštaja), tekstovi koji se obrađuju ne odlučuju se zajedno sa učenicima, za razliku od onih ostalih (150 izveštaja), od kojih devet zajednički odlučuje temu o kojoj će se raspravljati , ali ne i sam tekst „*Obično odlučujemo šta potreban je za obradu ostalih tekstova. Koji tekstovi, ne*“. „*Više odlučujemo o temama tekstova, a ne o samom tekstu*“.

O metodi kolaborativnog učenja razgovaralo se u kontekstu stava koji svaki nastavnik može imati, njegove primene ili ne, a komentarisali su se i njegovi rezultati . Tako je većina nastavnika (262 izveštaja), izjavila da imaju pozitivan stav. Od ostalih, troje je proglasilo neutralan stav. „*To nije lek za lečenje*“, dok su dvojica izjavili da su negativni prema njemu: „*Protiv*“. „*Nije toliko dobro*“. Velika većina nastavnika (290 izveštaja), primenila je metodu saradničke nastave, za razliku od male manjine (43 izveštaja). Od onih koji su primenjivali metod kolaborativne nastave , većina (248 izveštaja) ocenila ga je

pozitivnim zbog saradnje i aktivnog učešća učenika. „Jasno je da smo imali bolje učešće učenika sa boljim rezultatima u govornoj produkciji, više učenika je bilo aktivirano, pružena im je bila prilika da imaju posebnu ulogu u grupi i da preuzmu ulogu oni koji su imali više veština - sposobnosti od drugih“, „...deca su bila veoma važna, vrlo korisna, ...izgubili bi pažnju verovatno da sam samo ja samo održavao prezentaciju u učionici, a ovako su deca sama radila“. „Učenici to možda mogu videti sa izvesnom sumnjom u početku, ali kasnije postaju aktivni i ne dosađuju se. Postoji inicijativa, oni se poznaju ...“. Jedan se osvrnuo na mogućnost ispitivanja više tekstova : „Mislim da smo konačno pristupili većem broju tekstova“, a jedan nastavnik je imao negativan stav jer je shvatio da „...samo dvoje ljudi radi, a drugi se zezaju“. Nije bilo malo (152 izveštaja) koji su pomenuli poteškoće sa kojima se suočavaju u sprovođenju kolaborativne nastave uglavnom zbog nedostatka vremena. „Problem [u primeni] postoji dok se ne naviknemo na ovaj način, ali tu je i vreme koje nikada nije dovoljno zbog obima materijala“. „Ne postoji dovoljno vreme da se to pravilno uradi...“, dok dva izveštaja identifikuju kao problem primene gubitak određenih lekcija predmeta učenja: „...ali gubimo lekcije“.

Još jedna kategorija koja je proizašla iz diskusije odnosi se na negovanje kritičke svesti o jeziku i metakogniciju, što se utvrđuje pre svega pismenim i / ili usmenim ispitnim postupkom, „Takmičenjima, testovima, primenom i vežbama. Kontrola u učionici uz usmeni ispit“. „Na sve načine, sa zadacima, testovima, časovima za ispitivanje i svakodnevnim usmenim ispitivanjem“. „Sa uglavnom otvorenim pitanjima i učestalim kriterijumima evaluacije“. Jedna trećina njih (110 izveštaja) radi postizanja svoje svrhe uključuje podučavanje različitih tekstova različitih stepena težine: „Uređivanjem različitih tekstova različite težine, različitih autora ili različitih tema ...“. „Uređivanjem raznih i različitih tekstova, različitih autori ili različitih tema.“. „Proučavanjem i analizom više tekstova. Ali to je nešto što se vremenom razvija“. Otprilike isti broj nastavnika (104 izveštaja) smatra da je potrebno uporedno proučavanje tekstova. „Uz uporedno proučavanje tekstova“, „Uz analizu tekstova, uz upoređivanje tekstova“. Još manji broj učesnika (70 izveštaja) veruje da se ovaj cilj može postići odgovarajućim dijalogom i diskusijom „ali i sa puno diskusije“. „Usmeni ispit, sa puno razgovora i diskusije“. Manje njih (51 izveštaja), veruje da primena modela učenja može pomoći u ovom pravcu: „... ni u kom slučaju to ne bih postigao nastavom usmerenoj na nastavnika“, a isti broj nastavnika (51 izveštaja) navodi uzajamnu korekciju - međusobnu evaluacija pisanih tekstova od strane učenika: „... da jedni druge slušaju i da se ispravljaju...“. „Naveo bih decu da vrše međusobnu evaluaciju u obliku komentara...“. Na kraju, nastavnik smatra da proučavanje gramatičkih pojava doprinosi negovanju kritičke svesti o jeziku: „Proučavanjem morfosintaksičkih pojava“.

Svi nastavnici imaju pozitivan stav prema povezanosti nastave jezika sa ostalim predmetima.

U pitanju "Kako biste definisali pojam teksta?" Hi-kvadrat test ($\chi^2=9,429$, $df=1$, $p=,002<,050$) pokazao značajnu statističnu vezu između obuke drugog nivoa i definicije pojam teksta. Većina nastavnika 81,8% koji nisu pratili obuku drugog nivoa podržavaju da tekst je usmeni ili pisani govor sa značenjem i svrhom nego manjina 27,3% učesnika u njemu.

Obuka_b_Nivoa * šifra_6.2¹⁵ Crosstabulation

		šifra_6.2		Total	
		0	1		
Obuka_b_Nivoa	DA	Count	80	30	110
		Expected Count	40,0	70,0	110,0
		% within Obuka_b_Nivoa	72,7%	27,3%	100,0%
	NE	Count	40	180	220
		Expected Count	80,0	140,0	220,0
		% within Obuka_b_Nivoa	18,2%	81,8%	100,0%
Total	Count	120	210	330	
	Expected Count	120,0	210,0	330,0	
	% within Obuka_b_Nivoa	36,4%	63,6%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,429 ^a	1	,002		
Continuity Correction ^b	7,219	1	,007		
Likelihood Ratio	9,509	1	,002		
Fisher's Exact Test				,005	,004
N of Valid Cases	330				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Značajna statistička veza pokazana je između kriterijumima korišćenje tekstova i starosti nastavnika ($\chi^2 = 8,800$ df=3, $p=,032 < ,005$). Svi ispitanici su rekli da koriste tekstove van školskih udžbenika sa interneta integrisani u komunikacioni okvir. Tako u pitanju "Odakle vam tekstovi i po kojim kriterijumima?" odgovorili su da koriste tekstova zasnovanih na obrazovnom procesu kao dalje: 75% nastavnici starosti između 35-40 godina, 100% nastavnici starosti između 41-45 i 46-50 godina i 50% nastavnici starosti između 51-55 godina.

Starost * šifra_7.2¹⁶ Crosstabulation

		šifra_7.2		Total	
		0	1		
Starost	35-40	Count	20	60	80
		Expected Count	7,0	73,0	80,0
		% within Starost	25,0%	75,0%	100,0%
	41-45	Count	0	130	130
		Expected Count	12,0	118,0	130,0
		% within Starost	0,0%	100,0%	100,0%
	46-50	Count	0	100	100
		Expected Count	9,0	91,0	100,0
		% within Starost	0,0%	100,0%	100,0%
	51-55	Count	10	10	20
		Expected Count	2,0	18,0	20,0
		% within Starost	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Count	30	300	330	
	Expected Count	30,0	300,0	330,0	
	% within Starost	9,1%	90,9%	100,0%	

¹⁵ 6.2 UPGZS = Usmeni ili pisani govor sa značenjem i svrhom

¹⁶ 7.2 KTZOPR = Korišćenje tekstova zasnovanih na obrazovnom procesu

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,800 ^a	3	,032
Likelihood Ratio	8,336	3	,040
N of Valid Cases	330		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

U istom pitanju postoji dodatna veza sa polom ($\chi^2 = 4,641$ df=1, $p=,031 < ,005$). Ukupno žene 100% koriste interneta kao izvor teksta, dok većina muškarca 83,3%.

		Pol * šifra_7.5 ¹⁷ Crosstabulation		
		šifra_7.5		Total
Pol		0	1	
MUSKARAC	Count	10	50	60
	Expected Count	2,0	58,0	60,0
	% within Pol	16,7%	83,3%	100,0%
ŽENA	Count	0	270	270
	Expected Count	8,0	262,0	270,0
	% within Pol	0,0%	100,0%	100,0%
Total	Count	10	320	330
	Expected Count	10,0	320,0	330,0
	% within Pol	3,0%	97,0%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,641 ^a	1	,031		
Continuity Correction ^b	,702	1	,402		
Likelihood Ratio	3,556	1	,059		
Fisher's Exact Test				,182	,182
N of Valid Cases	330				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.

b. Computed only for a 2x2 table

Što se tiče kolaborativnog učenja, Hi-kvadrat test je pokazao značajna statistička veza između obuka drugog nivoa nastavnika i aktivnog učešća učenika ($\chi^2 = 7,147$ df=1, $p=,007 < ,050$). U pitanju "Šta mislite o kolaborativnom učenju?" nastavnici koji su učestvovali u obuci drugog nivoa na 100% smatraju da ona pomaže u saradnji učenika i aktivnom učenju za razliku od 54,5% onih koji nisu učestvovali u njemu.

¹⁷ 7.5 KTŠMI = Korišćenje tekstova vanškolskog materijala sa interneta

Obuka_b_Nivoa * šifra_8.6¹⁸ Crosstabulation

		šifra_8.6		Total	
		0	1		
Obuka_b_Nivoa	DA	Count	0	110	110
		Expected Count	33,0	77,0	110,0
		% within Obuka_b_Nivoa	0,0%	100,0%	100,0%
	NE	Count	100	120	220
		Expected Count	67,0	153,0	220,0
		% within Obuka_b_Nivoa	45,5%	54,5%	100,0%
Total	Count	100	230	330	
	Expected Count	100,0	230,0	330,0	
	% within Obuka_b_Nivoa	30,3%	69,7%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,174 ^a	1	,007		
Continuity Correction ^b	5,183	1	,023		
Likelihood Ratio	10,169	1	,001		
Fisher's Exact Test				,013	,007
N of Valid Cases	330				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,33.

b. Computed only for a 2x2 table

¹⁸ 8.6 SAUČU = Saradnja i aktivno učešće učenika

3.2.3 Tematski odeljak 3: Evaluacija

U trećem tematskom odeljku pojavile su se četiri kategorije koje se odnose na evaluaciju. U prvoj fazi, ispitanici su se osvrnuli na ulogu evaluacije, izražavajući svoj stav prema samom procesu, novim oblicima evaluacije i samoevaluaciji obrazovnog projekta.

Većina nastavnika (304 izveštaja) primenila je dijagnostičku ili početnu evaluaciju za razliku od manjine (32 izveštaja), koja nije primenila nijednu ocenu. Većina onih koji su primenili početnu ili dijagnostičku procenu (273 izveštaja), zadržavajući pozitivan stav, osim jednog, smatrali su da im je to mnogo pomoglo u utvrđivanju kognitivnog nivoa učenika kako bi oblikovali Nastavni Plan i program prema njihovom nivou. Tako neki će reći da je primenila dijagnostičku ili početnu procenu iz razloga „*Da bi se stvorila prva slika odeljenja kojim se bavim*”, „*Pomoglo mi je da nastavim sa časom*”, rekao je drugi nastavnik. „*...bilo je dobro proveriti nivo odeljenja i odrediti tačno raspored radnog vremena i nastave koja se mora izvesti.*”, „*... da se vidi nivo učenika ...*“, dok je u šali jedan nastavnik rekao: „*...sećate li se obaveznih dijagnostičkih testova Arsenisove * reforme?*“. Četvoro nastavnika koji su primenili dijagnostiku ili početnu evaluaciju bili su negativni, verujući da im ona nije pomogla kako su očekivali. „*Nije mi pomoglo. Voleo bih da procenjujem ljude na osnovu sopstvene procene*“, „*Mislim da ovo ne pomaže*“.

Nastavnici koji su učestvovali osvrnuli su se takođe na nove oblike ocenjivanja, ističući drugu kategoriju u ovom Tematskom odeljku. Većina ispitanika (274 izveštaja) imalo je pozitivan stav prema novim oblicima ocenjivanja (portfolio, studentski dnevnik, list samo-ocenjivanja, itd.). „*Moramo da pređemo na opisniju procenu, da bismo videli šta je učenik sve vreme radio u toku godine, kakve su promene u njegovom radu. Ali za to je potrebno dosta vremena za svakog učenika*“. „*Neophodni su svi alternativni oblici ocenjivanja. I dnevnik i list samoprocene da biste videli da li se vaš posao isplati*“. „*Pozitivno. Imate bolju sliku o učeniku*“. „*Mislim da će svi oni biti veoma koristan element koji će me podsetiti na one događaje na koje možda nisam obraćao dovoljno pažnje kada sam započeo proces učenja kao učenik*“. Nekoliko nastavnika (37 izveštaja), izrazilo je drugačiji pogled na tu temu, negativno gledajući na nove oblike ocenjivanja: „*Smatram da je to vrlo formalno i dugotrajno*“, „*Birokratija*“, dok su neki drugi (42 izveštaja), ne mogavši da zauzmu jasan stav, izrazili neutralnost: „*Neutralno. Ne mogu da ga primenim bez informacija*“. „*Nisam se prijavio, ne znam ih. Nismo obavešteni i rekao bih da nema dovoljno informacija*“. „*Ne poznajem ih i ne mogu da izrazim mišljenje*“. Istovremeno, bilo je nastavnika koji su primetili poteškoće koje se javljaju u mogućoj primeni novih oblika ocenjivanja. Među njim 2 izveštaja se fokusiraju na nedostatak vremena „*Mislim da to oduzima vreme*“ - „*...nedostatak vremena je jedina prepreka*“, a 32 nastavnika se pozivaju na mogućnost birokratske standardizacije procesa. „*Možemo dovesti do izvođenja procesa i sa standardizovanim obrascima*“, „*...ali u praksi oni zahtevaju mnogo birokratskog rada učitelja*“.

Na kraju, na pitanje vezano za samoevaluaciju obrazovnog projekta, većina nastavnika (276 izveštaja) odgovorila je da se ono odvija svakodnevno, a manje njih (54 izveštaja) da se dešava prilično često. „*Često radim samoevaluaciju na ličnom nivou*“. „*U velikoj meri ...*“).

Jedna statistička značajna veza pokazuje Hi-kvadrat test između teškoće primene novih oblika ocenjivanja učenika i obuke nastavnika ($\chi^2 = 4,258$ df=1, $p=,039 < ,050$). Konkretno, u pitanju "Šta mislite o alternativnim oblicima ocenjivanja?", svi nastavnici

* Arsenis je bivši ministar edukacije

koji nisu učestvovali u obuci ne smatraju da ovaj proces može biti birokratski i standardizovani, dok isto to smatra 18,2% učesnika obuke.

Obuka_b_Nivoa * šifra_14.2¹⁹ Crosstabulation

		šifra_14.2		Total	
		0	1		
Obuka_b_Nivoa	DA	Count	90	20	110
		Expected Count	103,0	7,0	110,0
		% within Obuka_b_Nivoa	81,8%	18,2%	100,0%
	NE	Count	220	0	220
		Expected Count	207,0	13,0	220,0
		% within Obuka_b_Nivoa	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Count	310	20	330	
	Expected Count	310,0	20,0	330,0	
	% within Obuka_b_Nivoa	93,9%	6,1%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,258 ^a	1	,039		
Continuity Correction ^b	1,663	1	,197		
Likelihood Ratio	4,659	1	,031		
Fisher's Exact Test				,104	,104
N of Valid Cases	330				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,67.

b. Computed only for a 2x2 table

¹⁹ 14.2 EBSTP = Eventualna birokratska standardizacija procesa

3.2.4 Tematski odeljak 4: Obuka

Analiza podataka 4. tematskog odeljka potvrđuje treću pomoćnu hipotezu : pogodni prostorni, vremenski i obrazovni okviri za primenu principa pismenosti i kritičke pismenosti jačaju nastavnike i unapređuju njihov profesionalni razvoj. Ističe se neophodnost obuke nastavnika jezika u vezi sa pitanjima o pismenosti.

U poslednjem tematskom odeljku pojavljuju se tri kategorije. Prva kategorija radila se o tome da li su ispitanici učestvovali u programima obuke za opismenjavanje, o formatu programa (teoretski ili iskustveni) i da li je bilo praktične primene ili ne. Druga kategorija nastala je iz diskusije o stavu nastavnika o njihovoj obuci , o pitanjima pismenosti , a treća iz diskusije o predlozima obuke.

U prvoj kategoriji i na pitanje da li su nastavnici učestvovali u programima obuke o pitanjima pismenosti , većina nastavnika (221 izveštaja) odgovorila je negativno, dok su ostali (109 izveštaja) odgovorili pozitivno. Od onih koji su učestvovali u obrazovnim programima, devet (90) nastavnika je čulo za pismenost u obrazovnom programu B-nivoa za upotrebu IKT u nastavnom procesu Ministarstva Prosvete i nauke i dvadeset (20) su učestvovali u programima u koorganizaciji Univerziteta Zapadne Makedonije i Univerziteta Aristotel Solun . Što se tiče oblika programa obuke , većina nastavnika (79 izveštaja) odgovorila je da je to teoretski, dok je samo jedanaest (11) odgovorili da je i teorijski i iskustveni. Konačno, sedamdeset (70) je praktikovalo znanja stečena iz programa obuke, dok dvadeset i dva (22) nisu.

Stav svih nastavnika, osim jednog, bio je pozitivan u vezi sa programima obuke o pitanjima pismenosti kroz analizu teksta. „*Naravno. Jednostavno teorijski deo treba da bude vrlo mali*“. „*Svaki oblik obuke, na bilo kom nivou, je pozitivan*“. „*Da. Mislim da je to važno*“ . Jedina razlika nastala je zbog nepoznavanja značenja pismenosti „*ne znam šta je to, pa ga ne mogu smatrati neophodnim*“.

U poslednjoj kategoriji nastavnici su dali svoje predloge za obuku pismenosti. Tako je dvesto devedeset (290) su gerisalo da je neophodno obući se za teorijska pitanja pismenosti sa kasnijom praktičnom primenom. „*Pojašnjenje i uglavnom didaktičke primene*“, „*I teorijska i praktična pitanja*“. „*Praksa bez teorije je kuća bez temelja*“ . *A teorija bez prakse je drvo bez ploda !!!*". Dvadeset (20) nastavnika su odgovorila da zbog nepoznavanja koncepta nisu u mogućnosti da odgovore na konkretno pitanje. „*Ne mogu da odgovorim jer nemam jasnu sliku o čemu se radi*“. Na pitanje kada smatraju najpogodnijim periodom za izvođenje programa obuke, devedeset jedan (91) nastavnika je odgovorilo pre početka nastave, sedamdeset šest (76) vikendom, deset (10) tokom nastave. Za način pohađanja obuke njih sto i trideset (130) je odgovorilo da je to najbolje da se obavlja u samoj školi, osamdeset jedan (81) na daljinu, dvadeset osam (28) uživo i konačno sedam tri (73) odgovorilo je bilo kada i na bilo koji način.

Na pitanje "Da li ste učestvovali u programima obuke o pitanjima pismenosti ?" Hi-kvadrat test je pokazao da postoji veza između postdiplomskih studija nastavnika i njihovog učešća u programima pismenosti ($\chi^2 = 8,680$ df=1, $p=,003<,050$). Veliki deo nastavnika koji nemaju postdiplomske studije, 82,6% nije učestvovao u programima o pitanjima pismenosti, dok je naprotiv, slično deo nastavnika 70% koji imaju postdiplomske studije učestvovalo.

Postdiplomske_Studije * šifra_16.1²⁰ Crosstabulation

		šifra_16.1		Total	
		0	1		
Postdiplomske_Studije	DA	Count	70	30	100
		Expected Count	33,0	67,0	100,0
		% within Postdiplomske_Studije	70,0%	30,0%	100,0%
	NE	Count	40	190	230
		Expected Count	77,0	153,0	230,0
		% within Postdiplomske_Studije	17,4%	82,6%	100,0%
Total	Count	110	220	330	
	Expected Count	110,0	220,0	330,0	
	% within Postdiplomske_Studije	33,3%	66,7%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,680 ^a	1	,003		
Continuity Correction ^b	6,474	1	,011		
Likelihood Ratio	8,539	1	,003		
Fisher's Exact Test				,006	,006
N of Valid Cases	330				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,33.

b. Computed only for a 2x2 table

Hi-kvadrat test je pokazao značajna statistička veza između obuke nastavnika i predloga za praćenje obrazovnih programa ($x^2 = 9,103$ df=1, $p=,003<,050$). Na pitanje "Koju vrstu obuke želite da pratite" niko od neučesnika obuke drugog nivoa nije rekao da bi voleo da ide uživo, dok je 36,4% učesnika odgovorilo potvrdno. .

Obuka_b_Nivoa * šifra_18.6²¹ Crosstabulation

		šifra_18.6		Total	
		0	1		
Obuka_b_Nivoa	DA	Count	70	40	110
		Expected Count	97,0	13,0	110,0
		% within Obuka_b_Nivoa	63,6%	36,4%	100,0%
	NE	Count	220	0	220
		Expected Count	193,0	27,0	220,0
		% within Obuka_b_Nivoa	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Count	290	40	330	
	Expected Count	29,0	40,0	330,0	
	% within Obuka_b_Nivoa	87,9%	12,1%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,103 ^a	1	,003		
Continuity Correction ^b	6,010	1	,014		
Likelihood Ratio	9,955	1	,002		
Fisher's Exact Test				,008	,008
N of Valid Cases	330				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,33.

b. Computed only for a 2x2 table

²⁰ 16.1 NUPOP = Neučestvovanje u programima obuke u pitanjima o pismenosti

²¹ 18.6 PROPUP = Praćenje obrazovnih programa uživo

3.3 Rezultati analize govora

U transkriptima intervjua, kroz ovu analizu je ispitano korišćenje dokaza naučnog modaliteta ili njegovo nekorisćenje. Naučni modalitet se odnosi na stepen poverenja govornika u ono što govori, a diferencira se na visok, srednji i nizak. Visok naučni modalitet uključuje iskaze koji ukazuju na sigurnost, iskazi srednjeg modaliteta su oni koji izražavaju mogućnost i iskazi niskog modaliteta su oni koji navode verovatnoću (Halliday, 1994). Konačno, izjave koje ne pokazuju dokaze o naučnom modalitetu, snažnije su i odlučnije manifestacije govora od izjava sa modalitetom, čak i kad je njegov nivo visok (Στάμου & Χρονάκη, 2007).

U odgovorima prvog ispitanika nedostaje naučnog modaliteta, jer njegov govor karakteriše snažna uverenost, uglavnom u definiciji pismenosti "*[Pismenost] je poznavanje osnovnih pravila gramatike i sintakse i upotreba govornog i pismenog govora u svakodnevnim i složenim tekstovima*", ali i definiciji ciljevima, "*Ciljevi su višestruki, uglavnom u obrazovanju i stvaranju učenika sposobnih za nastavak studija, ali i aktivnih građana sa kritičkim razmišljanjem*", kao i u njegovoj izjavi o definiciji kritičke pismenosti. Međutim, nešto slično se ne dešava sa definicijom pojmova multimodalnosti i multipismenosti, jer se i ovde pojavljuje nizak naučni modalitet (verovatnoću) „*Mislim da ovo zadovoljava potrebe današnjeg društva...*“ dok koristi odgovarajuće glagole koji ukazuju na nesigurnost izjave. Isto jako odsustvo naučnog modaliteta pojavljuje se u njegovoj izjavi koja se odnosi na definiciju teksta „*[Tekst je] nešto što je utisnuto na tradicionalni medij, kao što su papir ili digitalni mediji*“.

Analizirajući govor drugog nastavnika, ovde ponovo nalazimo odsustvo naučnog modaliteta u odgovoru na prvo pitanje o tome šta je pismenost „*[pismenost je] sredstvo kojim bi [pojedinaac] mogao da razume tekst. Da bi mogao da ima osnovne veštine u svom životu*“. Isto se odnosi i na odgovor na pitanje koje se odnosi na ciljeve razvoja pismenosti „*Pomoć u komunikaciji i kvalifikacije za pronalaženje posla*“, ali i na koncept multimodalnosti „*[je] upotreba drugih oblika u tekstu pored klasičnog pisanja*". Suprotno tome, u odgovoru nalazimo nizak stepen naučnog modaliteta, koji je povezan sa pitanjem da li su pismenost i opismenjenost iste ili različite „*Mislim da su različite, ali u moderno doba sa svim njenim zahtevima, to bi moglo biti sinonim*". Isto važi i za odgovor na pitanje koja je svrha obrazovanja jezika u odnosu na pismenost? „*Mislim da se to kreće u kontekstu komunikacije*“. Upotreba ovog glagola izražava verovatnoća, podrazumevajući time nesigurnost govornika. Konačno, ista snažna uverenost kao i u prvim odgovorima nalaze se u definiciji teksta koji daje „*Nešto što sam pročitao, što mi daje čitav smisao*“.

Odgovor četvrtog nastavnika na pojašnjenje pojma pismenosti obeležen je snažnom uverenost „*[Pismenost je] sposobnost pojedinca da može da koristi komunikacione kodove koje mora da funkcioniše u savremenom društvu*“, odišući poverenjem po njegovim rečima, kao u slučaju definicije multimodalnosti, gde ni ovde nema elemenata naučnog modaliteta „*Multimodalnost je tekst koji na mnogo načina prenosi poruku, sliku, govor itd.*“. Isto važi i za definicije digitalne pismenosti „*Digitalna pismenost je sposobnost učenika da preuzme informacije i koristi računar, da može da pošalje tekst, da ubaci fotografiju itd.*“*[Tekst je] Tekstualna poruka sa predajnika prijemniku u svrhu i može imati različite*“. Međutim, u slučaju odvajanja pismenosti od opismenosti, ispitanik deluje nesigurno sa niskom naučnom modalitetom „*Mislim da je to nešto opštije, nešto što prevazilazi pismenost*“, kao i u slučaju da odgovara na svoje ciljeve prema pismenost „*Mislim da mora da se obrazuje sa onim što smo rekli*“.

U intervjuu petog nastavnika primećujemo da se nedostatak naučnog modaliteta pojavljuje u odgovorima na pitanja u vezi sa sinonimijom pismenosti i opismenjavanja, pokazujući sigurnost u izrečenom „*Nije sinonim za pismenost*“. Isto se dešava i sa

konceptualnim razjašnjenjem teksta „...to su stavovi i razmišljanja pojedinca, nalazi jednog naučnika ili predloži neke institucije“. Suprotno tome, zbog nepoznavanja pojmova, nesigurnost konceptualnog razjašnjavanja pismenosti je očigledna „ne znam tačno značenja, ali na osnovu etimologije to smatram nečim što čovek zna ...“.

Kod šestog nastavnika snažnu uverenost sa sigurnošću nalazimo samo u odgovoru vezanom za konceptualno razjašnjenje teksta „[tekst je] skup perioda koji ima određeni predmet i ima određenu svrhu“. Ostatak odgovora pokazuje nizak naučni modalitet kroz korišćenje glagola mislenja i izražavanjem verovatnoću „Ne mislim da je to sinonim za pismenost“, „Ne znam. Mislim da se u literaturi koristi multimodalnost.“, „Imam utisak da je ovo proces obrazovanja ...“, „Pretpostavljam da je funkcionalno ono što se stiče u školi“. Na kraju se susrećemo sa naučnim modalitetom u kojoj se govornikova hipoteza izražava na ono što ona govori kao odgovor na pitanje koja je svrha obrazovanja jezika prema funkcionalnoj ili kritičkoj pismenosti „Ako je prema funkcionalnom obrazovanju cilj svih onih veština koje su neophodni za ispravnu i potpunu komunikaciju bilo usmeno ili pismeno“.

Sedmi nastavnik samouvereno odgovara na pitanje šta je to pismenost. „Poznavanje jezika u kombinaciji sa razvojem prosude“. Ista snažna izjava primećuje se i u odgovoru na pitanje za definiciju značenja teksta. „Sredstvo znanja, sredstvo za obradu u učionici sa učenicima, pomaže u razvoju svojih stavove, ne samo za iskazivanje, već i za učenje kroz Tekst“. Visok naučni modalitet sa izvesnom sigurnošću se primećuje kroz korišćenje modalnih podataka, što se najbolje primećuje kroz odgovor koji daje na pitanje da li su IKT povezane sa pismenošću „Svakako da mogu da pomognu svuda“.

Potpuni nedostatak naučnog modaliteta vidi se u odgovorima osmog nastavnika, čiji su odgovori tokom intervjua dati sa apsolutnom sigurnošću „Široko značenje od pismenosti“, „... Multimodalnost je sposobnost da se izraziš ne samo na jedan način ali na više njih ...“, „Integracija mladih u društvo kroz odnos jednakosti“, „Zapisivanje pisanih integrisanih misli i ideja“.

U odgovorima desetog nastavnika nalazimo naučni modalitet, u kom je izražen hipotetički govor u vezi sa onim šta odgovora na pitanje o definiciji pismenosti. „Ako neko ima znanje pisanja - čitanja i nekih osnovnih društvenih koncepata“. Međutim, isto se ne dešava u odgovoru o razlikovanju opismenjavanja od pismenosti, u kojem odsustvuje naučni modalitet. „Da, razlikuje se“, dodajući za definiciju multimodalnosti „Multimodalnost je prikazivanje teksta tekstom, slikom i na razne načine“. Isto se dešava i u definiciji teksta „Niz rečenica sa logičkim kontinuitetom koji se bave jednim ili višestrukim pitanjima“.

Intervju jedanaestog učitelja, kao i osmog, karakteriše potpuni nedostatak naučnog modaliteta, sa odgovarajućom sigurnošću kojom odiše sv aka izjava u svojim odgovorima. „Znanje pisanja i čitanja sa socijalnim veštinama sa malom razlikom od opismenjavanja“, „Opšta kultura , više mogućnosti za zadovoljavanje svakodnevnih potreba“, „Multimodalnost je tekst koji se prikazuje na više načina“, „Predlozi koji su logički povezani i obrađuju neku određenu temu“.

Isto važi i za nastavnika broj 14. „Pismenost je sposobnost razumevanja teksta i skrivenih značenja“, „Različito je, to je širi pojam“, „Multipismenost, mnogi načini pisanja, sa tabelama, sa slikama“, „Za mene se smatraju sličnim terminima pismenost i kritička pismenost“, „Logična organizacija reči sa određenom temom...“.

Slučaj petnaestog nastavnika se razlikuje u formulisanju ciljeva razvoja pismenosti i u definiciji kritičke pismenosti gde se pojavljuje nizak naučni modalitet , izražavajući verovatnoću sledećim rečenicama: „Mislim da su sada čisto socijalni“ i „Da. Mislim da je to razvoj kritičkog mišljenja ...». Intervjuisani takođe izražava mogućnost kao i srednji naučni modalitet u odgovoru na svrhu obrazovanja jezika kroz prizmu kritičke

pismenosti.“ „Kritička [pismenost] može stvarati kritički nastrojene građane i dok funkcionalna navodi učenike da steknu veštine socijalnog i profesionalnog odgovora na ono što definiše postojeća društva na klasa.“ U ostalim odgovorima nedostaje naučni modalitet. „To je izvan čitanja i pisanja“, „Funkcionalna pismenost povezana je sa profesionalnim razvojem, dok je kritika povezana sa razvojem kritičke sposobnosti“, „Nešto što postoji. Logička organizacija reči sa svrhom i sadržajem. Uvek mi je to na pameti sa napisanim tekstom o bilo kojoj temi.“

Prosečan naučni modalitet, koja izražava mogućnost onoga što govornik govori, pojavljuje se i u intervju šesnaestog nastavnika, pokazujući prosečan stepen sigurnosti u konceptualnom pojašnjenju pismenosti. „Možda je malo teško dati definiciju, ali ono što mi pada na pamet je pitanje da li osoba ili student dobro barataju svojim maternjim jezikom“. Isto se dešava i u definiciji pojma multimodalnosti „Za multimodalnost ne znam. Možda to ima neke veze sa načinom na koji se bavite jezikom ili manirima, jer se govori o multimodalnosti.“. Kao odgovor na razliku između pismenosti i opismenjenosti susrećemo se sa niskim naučnim modalitetom, gde se verovatnoća onoga što sagovornik kaže ogleda u sledećim tvrdnjama: „Mislim da ima veze. Mislim da je različito“, kao i u korelaciji IKT sa pismenošću „...mislim da. Da treba koristiti ... Zato mislim da su međusobno povezani“. Konačno, naučni modalitet izostaje iz odgovora na pitanje koji su ciljevi pismenosti. „Poznavanje jezika, komunikacija u odnosu na drugi, u vašem radu ...“. Takođe i pri razjašnjenju značenja teksta: „Pismeni tekst koji obično ima temu, sa odeljcima i postoji izveštaj i analiza nečega“.

Govor sagovornika 18 i 20 karakterišu snažne izjave tokom razgovora, odišu poverenjem u ono što kažu: „Sticanje znanja i veština tako da osoba postane aktivan građanin“. „Multimodalnost ima veze sa upotrebom i drugih medija, slika, zvuka, multimedija“. „Da. Razvijanje kritičke sposobnosti učenika kako bi mogli pismenim i usmenim govorom da razlikuju neke poruke koje odašiljač pokušava da im pošalje“. „Pisani govor koji je unapred osmišljen, dakle pedantan do poslednjih detalja“. „Sposobnost kritičkog i dubinskog razumevanja usmenog i pismenog govora, rukovanja situacijama vezanim za tekstove“. „Sticanje nekih znanja, nekih veština i razvoj kritičke sposobnosti“. „Kritička pismenost je jedan nivo iznad funkcionalne pismenost“. „Da bi se proizvodili tekstovi ne samo na tradicionalan način već i u savremenijoj verziji“. „Poboljšanje sposobnosti čitanja tekstova“. „Bilo koji deo govora u bilo kom obliku“.

Konačno, govor sa snažnom izjavom i odsustvom naučnog modaliteta nalazi se u gotovo svim odgovorima na pitanja Prvog tematskog odeljka 21. nastavnika, povezanih sa konceptualnim pojašnjenjima pismenosti, ali i ciljevima jezičkog obrazovanja. „Sposobnost koju čovek ima da razume šta čita“. „Multimodalnost: tekst koji kombinuje pisani tekst i sliku i druga tehnička sredstva koja to jesu. Čuo sam za multipismenost, ali je nisam potpuno razumeo“. „Razmišljanje ljudi, razvoj njihove kritičke sposobnosti, sposobnost upravljanja moćju, dekodiranje poruka moći i bilo kog govora i pronalaženje onoga što je skriveno iza“. To se primećuje takođe i u odgovoru u vezi sa definicijom značenja teksta: „Pisani tekst s početkom, sredinom i krajem ... Sve što može nositi poruku i dekodirano je“. Suprotno tome, primećujemo nizak naučni modalitet u odgovoru na pitanje koji su ciljevi razvoja pismenosti: „Mislim da će glavni cilj biti razvoj kritičke sposobnosti čoveka“.

Istraživanje je pokazalo da u odgovorima intervjuisanih uglavnom nije bilo naučnog modaliteta. Nastavnici su podržali svoje izjave snažnom uverenošću.

Na pitanje o definiciji pismenosti, dvanaest od petnaest odgovorilo je sa apsolutnom sigurnošću, dok je jedan odgovorio niskim, prosečnim naučnim modalitetom i hipotetički.

Na pitanje koje se odnosi na razliku između pismenosti i opismenjenosti, jedanaest je odgovorilo snažna uverenost, dok je četvoro izrazilo verovatnoću, odgovarajući govorom koji karakteriše nizak naučni modalitet.

Što se tiče ciljeva razvoja pismenosti , samo su dva od petnaest odgovorila sa naučnim modalitetom, izražavajući nizak stepen sigurnosti u ono što govore.

Na pitanja za razjašnjenje kritičke pismenosti i za njihovo razlikovanje od funkcionalne od strane intervjuisanog, svi su odgovorili izražavajući verovatnoću.

Svi osim jednog ispitanika sa sigurnošću su odgovorili na pitanje o vezi između IKT i pismenosti.

Na pitanje koja je svrha obrazovanja jezika iz prizme pismenosti, troje je odgovorilo na drugačiji način. Konkretno, jedan je izrazio hipotezu, a druga dva verovatnoću..

Na kraju, svi sagovornici su dali snažan odgovor na pitanje kako bi razjasnili definiciju teksta.

3.4 Zaključna Razmatranja

Rezultati ove studije pokazuju nam da su potvrđene u prva i treća pomoćna hipoteza i delimično druga, čime se potvrđuje i opšta hipoteza rada po kojoj se zaključuje da: nastavnici grčkog jezika imaju pozitivan stav prema dodatnom usavršavanju nastavnog osoblja u opismenjavanju i kritičkom opismenjavanju u okviru njihovog profesionalnog razvoja.

Na ovaj način se dostiže cilj istraživanja koji se ogleda u mapiranju stavova nastavnika srednjeg obrazovanja. Ispitivan je stepen njihove svesti o pitanjima pismenosti i kritičke pismenosti u kontekstu filozofije koja se provlači kroz nove nastavne planove i programe nastave jezika u grčkom obrazovnom sistemu. Istovremeno, istaknuta je potreba za dodatnim, organizovanim i kontinuiranim procesom obuke s ciljem njihovog stručnog usavršavanja. Ovaj proces je neophodno da bude praćen i praktičnom primenom i njenom kontrolom sa formativnom evaluacijom radi najefikasnijeg utvrđivanja znanja.

Prema analizi podataka, svi osim dva filologa veruju da pismenost nije sinonim za opismenjenost i da se od nje razlikuje. Ili je za jedan nivo viši, van granica jednostavnog čitanja i pisanja, ili je nešto sasvim drugo. To je stav koji je u skladu sa onim Charalambopoulos-a (2006) koji tvrdi da pojam pismenosti uključuje opismenjenost, ali je dinamičniji. Danas je obmanjujuće mišljenje da se pismenost odnosi samo na sposobnost čitanja i pisanja, kao što se prethodno mislilo (Purwanto, 2007). Skoro polovina nastavnika je pismenost povezivala sa efikasnim funkcionisanjem pojedinca u društvu. Drugim rečima, oni je smatraju socijalnom praksom, koja je neophodna da bi pojedinac mogao da odgovori savremenim zahtevima društva, koji se razlikuju po načinu i mesno. Gledajući teorijski pristup, primećujemo da je ovo gledište u skladu sa gledištem Luke-a (1993), u kojem pismenost nije samo kognitivna sposobnost već društvena praksa koja se manifestuje na različite načine. Wolfe & Flewitt (2010) se u istom kreću u istom kontekstu koncepta pismenosti. Takođe, prema Baynham (2002), pismenost se odnosi na slušanje govora, čitanje, pisanje i kritičko mišljenje. Takođe uključuje aritmetiku. Uključuje kulturno znanje koje omogućava govorniku, piscu ili čitaocu da prepozna i koristi odgovarajući jezik u različitim društvenim kontekstima. Cilj napredne zemlje je aktivna pismenost koja će omogućiti ljudima da koriste jezik kako bi povećali svoju sposobnost razmišljanja, stvaranja i izazova, tako da mogu efikasno učestvovati u društvu.

Istraživanje je pokazalo da obuka drugog nivoa razlikuje odgovore nastavnika na korelaciju definicije pismenosti sa efektivnim funkcionisanjem osobe u društvu. To je zato što većina ispitanika, iako nije učestvovala u obuci, smatra da je pismenost direktno povezana sa efikasnim funkcionisanjem osoba u društvu za razliku od onih koji su učestvovali. S obzirom da se ova obuka odnosi na (kritičku) pismenost, naglašena je potreba za efikasnijim okvirom obuke, bilo integrisanim u njega ili autonomnim.

Scribner i Cole (1981) navode, da bi u skladu sa pismenošću, pojedinac trebalo da zna kako da to znanje primeni u određene svrhe u određenim kontekstima. Koncept „pismenosti“ odnosi se na sposobnost pojedinca da efikasno funkcioniše u različitim okruženjima i situacijama komunikacije, koristeći pisane i usmene tekstove, kao i nejezičke tekstove (npr. Slike, nacрте, mape itd.) (Μητσικοπούλου2001). Odgovori većine nastavnika u vezi sa ciljevima razvoja pismenosti kretali su se u istom smeru, tvrdeći da je cilj razvoja pismenosti razvoj veština za efikasno funkcionisanje pojedinaca u društvu. Percepcija, kojoj pristupaju ispitanici integrisani u opšte ciljeve razvoja pismenosti. Pitanje postavljeno u istraživanju i povezano sa ciljevima jezičkog obrazovanja prema kritičkoj pismenosti, je obrađeno površno od strane sagovornika ili sa očiglednom nemogućnošću odgovora. Očigledno je da su nedostatak informacija o toj temi, a u mnogim slučajevima i njeno odsustvo, faktori koji odvrćaju od mogućnosti efikasnog razlikovanja ciljeva i

ciljeva razvoja pismenosti i obrazovanja jezika prema kritičkoj pismenosti. Istovremeno, bilo bi prikladno napomenuti da u kontekstu ciljeva savremenog grčkog Nastavnog Plana za gimnazije (2011) pismenost kao veština sadrži određene sposobnosti koje su u vezi sa:

- razumevanjem značenja reči i tekstova,
- razumevanjem značenja pored i izvan reči u tekstovima,
- poznavanjem društvene prakse koju svaki tekst predstavlja,
- sa sposobnošću intuitivnog prepoznavanja vrste govora kojoj tekst pripada
- sa sposobnošću intuitivnog prepoznavanja integracije teksta u društveni kontekst u kojem je proizveden
- sa sposobnošću reagovanja na značenja teksta
- sa sposobnošću da proizvedu tekstove potrebne za zadovoljavanje dnevnih (profesionalnih i neprofesionalnih) potreba (Χατζησαββίδης 2007).

Što se tiče ciljeva jezičkog obrazovanja prema kritičkoj pismenosti, korisno je napraviti svrt na:

- stvaranje načina na koji su različiti tekstovi strukturirani sa komponentama jezika, ali i u nastanku novih načina pregovaranja o tekstovima proizvedenim u kontekstu školskog okruženja.
- negovanje kritičke refleksije kroz govor , tako da pojedinci ne samo da mogu da kontrolišu životnu sredinu već i da intervenišu u njoj.
- stvaranje odeljenja u zajednicama kritičke pismenosti, gde su svi učenici, bez obzira na pol, rasu i sposobnost jednaki u aktivnostima učenja koje se odvijaju u školi.
- oslobađanje nastave jezika od ograničenja koja se odnose na unapred određeno gramatičko znanje i
- komunikacione veštine.
- etnografsku svest učenika / učenica.
- razumevanje socijalne i ideološke dimenzije jezika, jer su jezički i tekstualni izbori povezani sa ideološkim i socijalnim konstrukcijama.
- proširenje kreativnosti učenika / učenica kroz njihovo bavljenje raznim jezičkim praksama (Χατζησαββίδης, 2007)

Istraživanje takođe pokazalo da pol nastavnika razlikuje odgovore na ciljeve razvoja pismenosti, budući da je ogromna većina žena , za razliku od muškaraca, smatra da je cilj razvoja pismenosti razvoj veština za efikasno funkcionisanje osobe u društvu. Odgovarajuća diferencijacija odgovora o ciljevima razvoja pismenosti nalazi se i u obuci . Velika većina nastavnika koji nisu učestvovali u obuci smatra da je razvoj veština za efikasno funkcionisanje osobe u društvu jedan od glavnih ciljeva razvoja pismenosti. Element koji je u skladu sa prethodnim nalazom za obuku nastavnika o pitanjima pismenosti.

Čini se da su intervjuisani dobro upoznati sa konceptom multimodalnosti, koji pokazuje njihov kontakt sa multimodalnim tekstovima bilo štampanim, kroz školske i vannastavne udžbenike , bilo digitalno upotrebom IKT , pa je stoga većina direktno povezivala multimodalnost i prikazujući tekst na različite načine . Ovo poznavanje verovatno je posledica dva faktora. U prvom slučaju, čini se da mnogo doprinosi logika multimodalnosti koja upravlja školskim udžbenicima. Ovo gledište je osnaženo rezultatima istraživanja (Θεόδωρου 2009), u kojima se čini da filolozi multimodalnost prepoznaju kao ključnu karakteristiku udžbenika jezika i pozitivno komentarišu obogaćivanje udžbenika multimodalnim tekstovima. U drugom slučaju, ne može se prevideti široka upotreba IKT i upoznavanje nastavnika sa svim usmenim, pisanim, hibridnim, digitalnim i multimodalnim tekstovima nastalim u školi i izvan nje. Prema Kress (2003), jezik i jezička pismenost su vrlo često samo nekoliko aktera i, generalno ne bismo smeli da tretiramo lingvističku pismenost kao jedino ili glavno sredstvo predstavljanja stvarnosti ili komunikacije, budući

da u mnogim drugim sredinama drugi načini mogu biti očigledniji ili važniji. Cope & Kalantzis (2009) ističu da savremenim konstrukcijama značenja moramo pristupiti kao sve više multimodalnim, s tim da se lingvistički, vizuelni, audio, nejezički i prostorni načini sve više integrišu u svakodnevnu komunikaciju i u kulturne prakse. Konačno, prema Lemke-u (2005), važno je postaviti pitanja poput: da li i drugi načini rade isto sa jezikom? Kada su pomoćni ili marginalni i kada igraju (upotpuniju) ulogu? Gornja pitanja su jasno vezana za planiranje Nastavnog Programa za opismenjavanje koji bi učenicima mogao pomoći da analiziraju i proizvedu značenja u multimodalnom tekstu.

Upoznatost ispitanika nije bila tako visoka u slučaju smisla multipismenosti. Mali deo njih to povezuje sa raznolikošću tekstova na lingvističkom i kulturnom nivou, percepcija koja je delimično u skladu sa navodima Χατζησαββίδης-a (2003) u vezi sa pojmom multipismenosti, a koji opisuje dva argumenta vezana za novu kulturnu i socijalnu stvarnost. Jedan se tiče sve veće važnosti kulturne i jezičke raznolikosti, a drugi uticaja novih tehnologija. Takođe se upućuje na postojanje višestrukih medija i na povećanje jezičke i kulturne raznolikosti, naglašavajući postojanje ne jedne, već mnogo pismenosti povezanih sa složenošću društvenih praksi (Cope & Kalantzis, 2000). Ipak, većina taj izraz ignoriše. To rezultira ne samo neisticanjem već i neprepoznavanjem potrebe za razvojem veština i sposobnosti učenika, kako bi mogli da razumeju značenja u tekstovima nastalim kombinovanjem različitih semiotičkih sredstava u višeznačnom i multikulturnom društvenom okruženju. Shodno tome, zanemaruju se osnovne pretpostavke pedagogije multipismenosti, a to su postojanje različitosti u savremenim tekstovima i savremenom svetu i česta i brza promena sveta i okoline u kome se savremeni čovek kreće (Χατζησαββίδης 2005). Stoga studenti ne mogu doći u kontakt sa drugim izvorima značenja, osim sa jezikom.

Istraživanje takođe pokazalo da škola, u kojoj nastavnici predaju, razlikuje odgovore na koncept multimodalnosti i multipismenosti. Svi nastavnici u Gimnaziji i veoma veliki deo nastavnika u Liceju ne smatraju da su ovi koncepti povezani sa tekstovima koji odgovaraju današnjem društvu bez pozivanja na druge semiotičke sisteme van jezičkog. Pored toga, vrlo mali broj nastavnika koji predaju u Gimnaziji povezao je ove koncepte sa različitim tekstovima na lingvističkom i kulturnom nivou, a nijedan od nastavnika u Liceju. Međutim, dominira percepcija da su koncepti multimodalnosti i multipismenosti povezani sa tekstovima koji su prikazani na različite načine.

Iako je, u pogledu kritičke pismenosti, većina ispitanika nju povezivala sa razvojem i negovanjem kritičkog mišljenja, što potvrđuje i postojeća literatura (Μητσικοπούλου, 2001), niko od učesnika istraživanja nije se pozvao na ideološku dimenziju praksi, na način na koji jezički elementi i jezička upotreba projektuju odnose moći i ideologije koje ljudi ne opažaju (Fairclough, 1992). Odgovarajući broj nastavnika nije u stanju da razlikuje vrste pismenosti. Gotovo polovina, zato što nikada nije čula izraz kritička pismenost, navodi potpuno neznanje i nemogućnost da je definišu ili razjasne. Da bi se opravdalo ovo neznanje i / ili slabost nastavnika, bilo bi prikladno uzeti u obzir da novi Nastavni Plan i Program za nastavu jezika nije primenjen ni u jednoj gimnaziji koju opslužuju nastavnici koji učestvuju u istraživanju.

Navedeno poznavanje multimodalnosti potkrepljeno je činjenicom da je velika većina ispitanika pozitivno odgovorila na pitanje o povezanosti IKT sa pismošću. Njihov doprinos obrazovnom procesu prepoznat je čak i kao nadzorno sredstvo, kao sredstvo za sticanje znanja, ali i kao sredstvo za razlikovanje pruženih informacija. Slična otkrića nalaze se u panhelenskim istraživanjima (Κουτσογιάννης, 2011) prema kojima se Novim tehnologijama pristupa kao sredstvu za praktičnu pismenost (sredstvo za čitanje, pisanje i komunikaciju). Međutim, nije se pristupilo razmatranju IKT kao organskom delu „novog poretka komunikacije“. Ovo je perspektiva prema kojoj se polje predavanja na filološkim

kursevima menja ne samo u pogledu načina na koji će se IKT bolje koristiti u datoj nastavi, već i u tome kako će se sadržaj nastave prilagoditi kako bi se odgovorilo na obe funkcionalna i kritičke dimenzije nove pismenosti (Κουτσογιάννης2011). Danas se na istraživačkom nivou računar ne tretira samo kao sredstvo koje može značajno doprineti boljoj primeni savremenih koncepata nastave jezika, već i kao sredstvo koje dramatično menja komunikacijski pejzaž, stvarajući uslove za nove, uglavnom tekstualne i komunikacijske podatke (Cope, B. i Kalantzis, M. 2000). Obrazovni predlog nove kritičke pismenosti nije dovoljan da bi se tvrdilo da se jednostavno gaji funkcionalna digitalna pismenost, već se pokušava dodati kritička dimenzija novom pristupu pismenosti. U jezgru ovih razmišljanja je logika opovrgavanja i demistifikovanja računara kao neutralnog tehnološkog sredstva prakse opismenjavanja i pokušaj svesnog povezivanja sa specifičnom ekonomskom i socijalnom stvarnošću koja ih stvara (Κουτσογιάννης2004). Stoga se podrazumeva da se povezivanju IKT sa pismenošću, od strane ispitanika, pristupa uglavnom kroz prizmu istih kao alata, a delimično kao sredstvom pismenosti. Konceptu njihove funkcionalne integracije u tekstualne i društvene prakse uopšte se ne pristupa kako bi se kultivisale odgovarajuće (jezičke) veštine, koje će mladim ljudima pomoći da se bolje pripreme za novi svet koji ih okružuje i u kom će biti pozvani da funkcionišu kao građani. Konačno, tome se pristupa prema rezultatima drugog istraživanja (Κουτσογιάννης2011), tokom kog se utvrđuje da osobenosti novih medija (a posebno Interneta) u kombinaciji sa njihovom sve većom društvenom diseminacijom povlače za sobom značajne promene u komunikaciji i stoga u svom sadržaju školske pismenosti.

Što se tiče konceptualne definicije teksta, većina nastavnika tekstu pristupa kao statičnom jezičkom entitetu, kao proizvodu procesa pisanja čiji se životni ciklus završava od trenutka kada je otuđen od autora. Suprotno tome, manjina mu pristupa dinamičnije, kao multimodalnom diskursu povezanom sa svakodnevnim životom i posledično kao proizvodnom procesu u kontekstualnom, situacionom, kulturnom, kognitivnom smislu. Pored toga, utvrđeno je da odgovori nastavnika zavise od njihovog učešća u programu obuke drugog nivoa. Čini se da većina neučesnika obuke prihvata tekst kao usmeni ili pismeni govor sa značenjem i svrhom, ali ne i većina učesnika u njemu. Nedostatak programa obuke i odsustvo bavljenja pitanjima (kritičke) pismenosti više doprinosi komunikativnom pristupu teksta, a manje njegovoj povezanosti sa socio-kulturnim kontekstom, tako da se o značenjima koja su strukturisana neprestano pregovara i kritički im se pristupa. Ovo je dodatno pojačano odgovorima datim na pitanje kako oni doživljavaju tekst kao društvenu praksu.

Svi intervjuisani nastavnici smatrali su ispravnim ispitivanje ili zajedničko ispitivanje tekstova izvan školskog udžbenika, čak i crpljenje materijala iz raznih vannastavnih publikacija, a vrlo često i sa interneta. Ovo je opravdano i u skladu je sa Nastavnim Planom i programom za nastavu novogrčkog jezika i književnosti u gimnazijama (2011). Sadržaj predmeta za nastavu jezika je po prirodi veoma širok, jer uključuje de facto sve usmene, pisane, hibridne, digitalne i multimodalne tekstove koji su nastali ili će nastati ne samo izvan škole već i unutar školskog prostora. Kriterijumi za izdvajanje tekstova uglavnom se odnose na obrazovni proces i uglavnom se odnose na temu, vreme, mogućnost uređivanja, uporedno proučavanje itd. Takođe utvrđeno je da ovi kriterijumi zavise i od starosti i od pola. Nastavnici starosti 41-45 i 46-50 godina u celini koriste vannastavne tekstove na osnovu obrazovnom procesu. A što se tiče izvora vađenja tekstova u celini ih žene dobju sa interneta. Ova praksa se slaže sa prethodnim istraživanjima, poput Bean & Mori (2003), koja su pokazala da proučavanje dopunskih tekstova može dovesti do diskusije sa drugačijom perspektivom od autorove. Takođe isti je slučaj i sa istraživanjem Moni (2003) koje se zalagao za čitanje romana kako bi se podstakla diskusija u vezi sa socijalnim sukobima i adolescentskim problemima. Međutim,

postoji određena distanca od nastavne prakse kritičke pismenosti, prema kojoj se predlažu načini obrađivanja autentičnih tekstova (čitanje i pisanje) koji ističu na koji način funkcionišu u odnosu na društvenu stvarnost, koje ideološke stavove prenose, šta podrazumevaju, itd.

Većina nastavnika sama odlučuje o tekstu koji će se obrađivati u učionici, ne uzimajući u obzir mišljenje učenika, za razliku od manjine koja zajednički odlučuje o tekstovima i manjeg dela njih koji zajednički odlučuju sa učenicima o temama tekstova, ali ne i o samim tekstovima. Ovakva praksa većine delimično je u suprotnosti sa metodološkim principima Nastavnog Plana za nastavu novogrčkog jezika i književnosti, koji isključuju upotrebu različitih elemenata iz iskustva učenika i učenica i predstavljanja sopstvenog materijala odeljenju, ukoliko je isti prikladan za nastavu. Istovremeno, prethodna istraživanja su pokazala da se izbor predmeta kod učenika pojavljuje kao popularna praksa kritičke pismenosti. Prema Bahram-u (2006), od 1999. do 2003. sprovedene su 264 studije koje su ispitivale prakse kritičke pismenosti u srednjim školama od strane nastavnika koji su podržavali teoriju kritičke pismenosti. Pregled literature organizuje prakse u 6 širokih kategorija na osnovu aktivnosti i zadataka učenika: 1) dopunsko čitanje teksta 2) čitanje više tekstova 3) čitanje iz druge perspektive 4) čitanje sa druge tačke gledišta 5) izbor teme od strane učenika 6) preduzimanje društvene inicijative (Hobbs R. & Frost R., 2003).

Što se tiče odnosa nastavnika prema zajedničkom učenju, primećujemo da je većina njih pozitivno naklonjena, uprkos poteškoćama sa kojima se suočavaju zbog nedostatka vremena. U stvari, nakon njegove primene u učionici, naglašava se pedagoška vrednost i korisnost ove metode, kao što je obezbeđivanje aktivnog učešća učenika, timski rad kroz duh uzajamnosti koji ih oslobađa straha od ličnog neuspeha, dok na istovremeno uvodi saradnju koja je jedna od najvažnijih vrlina. To potvrđuju brojna istraživanja poput Johnson & Johnson (1992) koja tvrde da kolaborativne metode rezultiraju većim učinkom i većom produktivnošću i zajedničkim na porima u većoj međuljudskoj privlačnosti, većoj socijalnoj podršci i većem samopoštovanju i mentalnom zdravlju. Prema nastavnoj praksi kritičke pismenosti, nastavnik i deca čine zajednicu koja razume i stvara tekstove kroz dijalog koji se razvija između njih i između tekstova koji se odnose na isti predmet (npr. Životnu sredinu), sa sličnim ili suprotnim značenjem. Istraživanje takođe pokazalo da postoji zavisnost učešća nastavnika u programima obuke drugog nivoa sa odgovorima na njihovo mišljenje o kolaborativnom učenju. Svi učesnici u obuci smatraju da kolaborativna učenja pomaže učenicima u saradnji i aktivno uče. Polovina neučesnika obuke ima isto mišljenje.

Shodno tome, svi nastavnici su uvereni da ne samo da postoji neposredna veza između nastave jezika i ostalih predmeta, već je to osnovni uslov za pravilno razumevanje značenja ostalih predmeta.

Što se tiče kritičke svesti o jeziku i metakognicije, većina ispitanika veruje da se to postiže pismenim i usmenim ispitivanjem, dok malo njih veruje da se to može postići uporednim proučavanjem različitih vrsta teksta ili stepenom poteškoće. Ovo poslednje je u skladu sa Luke & Freebody-ovim modelom kritičke pismenosti, prema kojem nastavnici mogu da koriste bilo koju vrstu teksta, a da se ne ograničavaju na udžbenike sa pojednostavljenim radom. Istraživanje koje je sproveo Foss (2002) pokazalo je da kroz uporedne studije studenti mogu istražiti kako bi čitalac sam mogao pristupiti tekstu iz različitih identiteta na osnovu rase, etničke pripadnosti, socijalne klase, jezika i religije. Druga praksa uključuje analizu teksta pomoću funkcionalne gramatike (Unsworth, 1999; Williams, 2001) ili leksičke klasifikacije (Young, 2000). Odgovori dati na način na koji se gaji kritička svest o jeziku, ali i na razvoj metakognitivnih veština u razumevanju pisanog i govornog jezika, više se fokusiraju na opšti proces, a ne na vrstu procesa. Drugim rečima, u kojoj meri razmatrani tekstovi uključuju dimenziju kritičkog ispitivanja kao nosioca

vrednosti i ideologije, odnosno kao mehanizme za oblikovanje socijalnih i kulturnih uslova. Primećuje se da su mnogi učesnici u istraživanju prvi put čuli izraz kritička svest o jeziku.

Velika većina nastavnika smatrala je dijagnostičku ili početnu procenu učenika dodatnim alatom za dijagnozu njihovog nivoa znanja kako bi oblikovali i prilagodili nastavni materijal učionici. Ovo je stav u skladu sa Nastavnim Planom i programom, u kome se smatra da se ocenjivanje može vršiti u različitim fazama i da ima različite svrhe. Indikativno je da su inicijalna ili dijagnostička evaluacija za definisanje ciljeva i sredstava za njihovu primenu, formativna evaluacija za kontrolu kursa učenika u vezi sa obrazovnim ciljevima i konačna ili kumulativna ocena za celokupnu procenu stepena postizanja ciljeva. Novi oblici ocenjivanja prihvaćeni su i ocenjeni pozitivno, a neki nastavnici su čak izrazili želju da ih primene, nakon što su prvo bili obučeni i informisani o tome. Mnogi su izrazili zadovoljstvo primenom kolegijalne evaluacije ili međusobnog ocenjivanja od strane drugova iz razreda. Drugi su primenili samoocenjivanje učenika, ukazujući na zrelost koju učenici pokazuju u ovom procesu. Konačno, samoevaluacija rada nastavnika čini se većini sagovornika kao proces koji se odvija svakodnevno. Podrazumeva se da sagovornici imaju pozitivan stav prema novim oblicima ocenjivanja i delimično su spremni da ih primene nakon što budu pravilno informisani i obučeni. Vredi napomenuti da već nekoliko godina u celom srednjem obrazovanju deo nastavnika primenjuje ove oblike ocenjivanja u predmetu „Istraživački zadaci“, što rezultira određenim stepenom poznavanja.

U vezi sa kritičkom analizom govora , utvrđeno je da se odgovorima ispitanika uglavnom upravlja snažnu uverenostu , izražavajući veliko poverenje u ono što govore. Međutim, tamo gde je postojao stepen neizvesnosti u izgovorem od strane govornika, utvrđeno je da prevladava vrsta niskog naučnog modaliteta. Istraživanje je takođe pokazalo da obuka drugog nivoa razlikuje odgovore nastavnika na ocenjivanje . Svi neučesnici obuke, ali i učesnici u velikoj većini veruju da nove oblike ocenjivanja učenika neće završiti u standardizovanom procesu.

Što se tiče procesa obuke o pismenosti , svi učesnici u istraživanju , ne samo da pozdravljaju moguće učešće u relevantnim programima , već to smatraju vrlo neophodnim . To je zato što većina ljudi nikada nije bila uključena u obuku za opismenjavanje . Malo je onih koji su učestvovali u programima koji su se približili pismenosti, ali ne detaljno i dubinski, kao što su programi obuke nastavnika za upotrebu i primenu IKT u nastavnoj praksi (nivo B). Iako su učestvovali, smatraju da je neophodno učestvovati u programima vezanim za pitanja pismenosti. Istraživanje je naglasilo potrebu uglavnom za teorijskom obukom, ali i za praktičnom primenom i boljom konsolidacijom. Odgovori na željeni način i vreme pohađanja programa obuke se razlikuju, ma najzastupljeniji su oni koji se odnose na pohađanje programa u toku škole ili na njihovu primenu pre početka školske godine.

Istraživanje je pokazalo zavisnost između obuke i studija nastavnika . Većina onih koji imaju samo diplomu nije učestvovala u programima obuke nijedne institucije. Naprotiv, učestvovao je veliki broj nastavnika koji imaju postdiplomska/doktorska diploma i žele da prošire svoja znanja. Još jedna veza zavisnosti postoji između obuke drugog nivoa i predloga za praćenje obrazovnih programa. Svi neučesnici i veliki deo učesnika u obrazovanju ne žele da prate programi obuke o pitanjima pismenosti u živo.

Zaključujući, novi kurikulum za nastavu jezika i književnosti naglašava kako se jezik (nezavisno, ali i u interakciji sa drugim semiotičkim kodovima, poput slike i zvuka) koristi za stvaranje multimodalnih tekstova i kako ti tekstovi funkcionišu u okviru određenih socio-kulturnih okruženja upotrebe i zajednice prakse. Krajnji cilj nastave jezika je oblikovanje učenika u kritičke subjekte, ljude koji mogu kritički pregovarati o svom svetu i svetu uopšte kroz tekstove koje proizvode ili su pozvani da uređuju, sa krajnjim ciljem da ih unaprede u aktivne građane. Da bi se postigao ovaj cilj, treba se pratiti

program zasnovan na principima kritičke pismenosti, prema kom se jeziku i književnosti kao kulturnom proizvodu pristupa kao višeslojnom rezultatu ideoloških, socijalnih i tehnoloških procesa koji su u kontekstu njene pedagogije - i mora biti - podložan istraživanju i tumačenju (ΦΕΚ 1562, 2011).

Uspešna primena svih ovih principa pretpostavlja validnost dva faktora: prvi se odnosi na uopštavanje kurikuluma za nastavu jezika i književnosti u obaveznom srednjem obrazovanju na čitavoj grčkoj teritoriji, nakon godinu dana pilotskog rada, a drugi sa pravilno obučanim i kvalifikovanim nastavnim osobljem . Ovo istraživanje se odnosi na drugi faktor. Rezultati su pokazali nesposobnost većine nastavnika koji su učestvovali da odgovore na mnoga pitanja ili zbog potpunog neznanja ili zbog nedostatka informacija koja su povezana sa (kritičkim) pitanjima pismenosti . Očigledno je da bez obrazovnih informacija na teorijskom nivou , bez odgovarajuće obuke , ali i bez praktične primene sa ciljem konsolidacije, nije moguće uspešno primeniti pedagogiju kritičke pismenosti . Stoga je više nego očigledna potreba za obukom nastavnog osoblja u pitanjima (kritičke) pismenosti, multipismenosti, tekstualnih praksi itd. Sve ovo podrazumeva postojanje spremnosti nastavnika, sto postoji u skladu sa rezultatima istraživanja.

Konačno, smatra se da sticanje dubljeg smisla kritičke pismenosti kao nove pedagoške „filozofije“, koja se fokusira na učenika i vodi nas do novih didaktičkih pristupa koji zahtevaju „čitanje“ različitih tekstova izvan i iza slova i reči, koje na kraju utvrđuju u svesti učenika demokratske vrednosti, načela jednakosti među građanima, poštovanje životne sredine i cilj održivog razvoja, ljudsku solidarnost i prihvatanje različitosti, zahteva dugoročnu i sadržajnu obuku, sa mnogim primerima i primenama i pre svega promenom stavova i pogleda samih nastavnika.

Što se tiče diskusije o stručnom usavršavanju nastavnika, ustanovljeno je da nastavnici istraživači istu direktno povezuju sa potrebom za kontinuiranim obrazovanjem i usavršavanjem. Profesionalni razvoj predstavlja kontinuiran, razvojni proces koji ima za cilj suštinsku samospoznaju nastavnika u vezi sa njegovom profesijom. Ovaj proces se tiče negovanja postojećih znanja i veština, sticanja novih, razvoja ličnih kvaliteta i uverenja, didaktičkog i participativnog razvoja nastavnika. Potreba za stalnim unapređenjem znanja i veština, kao i za višestrukim usavršavanjem, ukazuje na potrebu za kontinuiranom obukom. Pojedinci bi trebalo da budu fleksibilni i stalno spremni za upravljanje novim podacima i sticanje novih veština (Μπίκος&Τζιρόπουλος, 2013). Ističe se da je izazov za nastavnika u informacionom društvu i globalizaciji vezan za njegovo stalno ažuriranje studija i korišćenje novih znanja pri ličnom i profesionalnom razvoju (Σούκουλη, 2017). Profesionalni razvoj nastavnika ima za cilj da proširi njihovu specijalizaciju, da olakša ostvarivanje obrazovno-vaspitnog rada i proširi njihovo polje interesovanja, kako bi lakše odgovorili na ispunjavanje specifičnih obrazovnih ciljeva ili njihovo zajedničko oblikovanje. Poboljšanje nastavničke prakse, u kombinaciji sa visokokvalitetnom nastavom, donosi visokokvalitetne rezultate za učenike.

Takođe, ispitanici smatraju da je njihovo učešće u seminarima, na radionicama i konferencijama od naučnog interesa isprepletano sa njihovim stalnim profesionalnim usavršavanjem. Naime, učešće u ovakvim aktivnostima-radionicama se ocenjuje kao neophodno i svrsishodno za njihov kontinuirani profesionalni razvoj. Ono ide paralelnim putem sa profesionalnim i ličnim razvojem nastavnika. Ovo je proces koji ima za cilj kako dopunu i obogaćivanje osnovnih znanja nastavnika, tako i povezivanje naučnih istraživanja sa podacima obrazovne prakse Cheon i dr. (2018) su ispitivali znanje nastavnika u svojoj studiji o učenju nastavnika i koristili dobijene informacije za unapređenje pedagoškog znanja i nastave svakog predmeta.

Upotreba novih tehnologija usko je povezana sa profesionalnim razvojem jer su iste (NT) uključene u parametre rada koji su deo obrazovnih promena i oblikuju savremene

radne odnose. Nastavnici istraživanja reaguju pozitivno na korišćenje novih tehnologija i kroz njih nastoje da se izbere ne samo sa obrazovnim i didaktičkim, već i sa profesionalnim zahtevima savremene stvarnosti. Ciljem stručnog usavršavanja nastavnika smatra se unapređenje njihovog obrazovno-vaspitanog rada sa krajnjom svrhom poboljšanja učinka učenika i ishoda učenja. U savremenoj stvarnosti, ovaj cilj se može postići integracijom NT-a u obuku nastavnika. Potreba za stručnom obukom, formiranje novih nastavnih planova i programa, novi načini rada (kao što su telematika i učenje na daljinu), pokrivenost širokih geografskih područja itd. ističu korisnost i funkcionalnost NT u obrazovanju za profesionalni razvoj nastavnika (Pappas, 2020). Osim toga, opšte je prihvaćeno da se kvalitetno obrazovanje postiže kreativnim korišćenjem NT i interneta u njihovoj pedagoškoj dimenziji. Fleksibilnost u vremenu, mestu, ritmu i interakciji nastavnika i učenika je element prednosti koji ga čini veoma funkcionalnim i efikasnim. Na ovaj način se pružaju mogućnosti za obnavljanje kvalifikacija, znanja, veština i sposobnosti za prilagođavanje nastavnika zahtevima savremenog društva.

Da bi se unapredio kvalitet nastavnika, stručno usavršavanje je neophodno i mora odražavati elemente efikasne nastave (Girvan et al, 2016). U tom kontekstu, nastavnici istraživači su posebno naglasili potrebu za obukom, koju sami smatraju neophodnom. Oni prepoznaju da je profesionalni razvoj koji dobijaju nedovoljan za njihov svakodnevni rad i razvoj njihovih veština. Oni u velikoj meri smatraju da su obuka i stručno usavršavanje neophodni zbog naglog razvoja obrazovne tehnologije, a potom i zbog nedostatka nastavne obuke nastavnika i prilagođavanja novih kolega školskoj stvarnosti. Ovi zaključci se potvrđuju istraživačkim naporima kao što su Egert et al (2018) i Korthagen (2017).

Odgovori nastavnika jasno pokazuju njihovu želju da povežu teorijski pristup nastavnim predmetima sa njihovom praktičnom primenom u oblasti delovanja. Oni se posebno fokusiraju na poseban jaz između teorije i obrazovne prakse, za koji smatraju neophodnim ne samo da se smanji, već i da se nad njim sprovodi stalan nadzor i usmerava ka uspešnoj primeni stečenog novog znanja. Ovi nalazi su u skladu sa prethodnim istraživanjima (Χαριστανίδης, 2014) prema kojima se čini da su nastavnici nezadovoljni kako svojim osnovnim studijama, tako i dodatnim usavršavanjem. Posebno naglašavaju jaz između pedagoške teorije i obrazovne prakse, navodeći da njihove univerzitetske studije imaju mali uticaj na njihovo kasnije predavanje. Povezanost teorije sa praksom kao neophodan uslov za razvoj pedagoško-didaktičke kompetencije, organizovana je bez koherentne korelacije sa sadržajem studija. Time se pokazuje nepotpunom i nedovoljnom u smislu isticanja direktne međuzavisnosti teorije i prakse, što će dovesti do neke vrste refleksije prakse pomoću oruđa teorije.

Prema stavovima nastavnika i iz njihovog iskustva stečenog u obrazovnim programima obuke, kao karakteristike kvaliteta ocenjeni su naučna kompetentnost instruktora, organizaciona perfekcija, jasnoća ciljeva kao i sadržaj programa obuke. Takođe, iz aspekta koji uključuje značaj karakteristika obuke, odnos teorije i obrazovne prakse, naučna kompetentnost instruktora, sadržaj programa obuke, kao i atraktivnost procesa, ocenjeni su kao izuzetno važne karakteristike u obuci. Slične su izjave-mišljenja nastavnika koji su predlagali povezanost teorije sa obrazovnom praksom, sadržajem i naučnom kompetentnošću instruktora. Osim toga, smatra se da je važno imati fleksibilnost programa u vezi sa mestom i vremenom održavanja, kao i njegovoj prikladnosti (budući da ovo često igra ključnu ulogu u pohađanju programa obuke).

Komentarišući nalaze ovog istraživanja, uviđamo da se slažu sa onim što je Tsolakidis (2018) pomenuo u pogledu neophodnosti i efikasnosti programa obuke. Iako većina nastavnika ima pozitivno mišljenje o potrebi obuke, čini se da nisu učestvovali u mnogo, ili uopšte u sličnim programima. Ovo može biti posledica činjenice da programi obuke treba da se distanciraju od svog striktno akademskog karaktera, i da se uglavnom

oslanjaju na vezu teorije i prakse, tj. na svakodnevne probleme sa kojima se nastavnici suočavaju u učionici, kao i na njihov lične potrebe pri obuci. On takođe naglašava potrebu za raznovrsnošću, raznolikošću i fleksibilnim šemama obuke.

Iz navedenog možemo zaključiti da su potrebe za obukom nastavnika uglavnom u direktnoj korelaciji sa njihovom svakodnevnom pedagoškom praksom. Neophodne komponente za realizaciju vaspitno-obrazovne funkcije su postojanje podsticajnog školskog okruženja u kom se razvija interakcija i saradnja nastavnika i traženje rešenja za probleme školske stvarnosti koju svakodnevno kreiraju, na osnovu obrazovnih istraživanja i aktivnog rada i uloge nastavnika u njoj. Istovremeno, u velikoj meri se ceni to što sadržaj obuke pomaže u jačanju njihovog samopouzdanja i samopoverenja, a potom i u unapređenju njihove nastavne sposobnosti.

Uostalom, očigledno je da uloge i identiteti nastavnika predstavljaju dinamičnu mrežu koja se stalno menja, društveno je definisana, u kojoj postoji niz sila koje međusobno deluju, ponekad se usklađuju, a ponekad sukobljavaju. Njihov profesionalni razvoj i evolucija se doživljava kao sastavni deo njihovih uloga i profesionalnog identiteta, a istovremeno je neophodan uslov njihovog opstanka i razvoja kao centralnih stubova pruženog obrazovanja, u kome se trude da se ojačaju kroz obuku i programe koji se odnose na njihovo stručno usavršavanje.

Zaključujući, čini se da nastavnici prihvataju obrazovni model "lečenja nedostataka" koji ima za cilj da unapredi teorijsko znanje i negovanje veština, želeći da popune moguće praznine osnovnih studija, ali i ono što se gubi usled protoka vremena (Day, 2004). Istovremeno, izražavaju nezadovoljstvo činjenicom da nedostaje sistemski okvir za obuku kom bi se mogli nadati, budući da je nedovoljan broj aktivnosti obuke pokrenut od strane države, a one koje se sprovode nemaju odgovarajuću organizaciju, planiranje i obično ne ispunjavaju u potpunosti očekivanja i potrebe nastavnika (Χατζηδημού, 2012).

3.5 Naučni doprinos

Kao što je i iznad pomenuto, (osnovna je pretpostavka da nastava bilo kog jezičkog predmeta nije neutralna, već da pripada didaktičkoj tradiciji ili didaktičkim tradicijama, koje su deo šireg teorijskog okvira sa specifičnim percepcijama jezika i učenja. Suštinski, svaka didaktička tradicija dovodi i do formiranja različitih vrsta ličnih karata, ali i obrnuto, svaka nastava pretpostavlja specifičnu vrstu identiteta nastavnika i učenika. Dakle, koncept identiteta nastavnika predstavlja posebno važan element u nastavi jezika.)

Iz pregleda međunarodne literature profesionalni identitet nastavnika se shvata kao koncept više različitih dimenzija, sastava, integracije i delovanja, koji predstavlja proces kojim pojedinac nastoji da integriše različite situacije i uloge, kao i različita iskustva, u koherentnoj slici o sebi. Mnoge studije naglašavaju višedimenzionalnu prirodu ovog koncepta koristeći različite alate za merenje (Eren & Soilemez, 2017). Kao koncept on ne predstavlja nešto fiksno, već se stalno menja pod uticajem različitih faktora, koji mogu varirati i da se razlikuju u zavisnosti od perioda, ciljeva i iskustava nastavnika.

Smatrajući da doprinosimo naučnoistraživačkom radu i da nakon ostvarivanja cilja da se evidentiraju stavovi filologa o pitanjima (kritičke) pismenosti pokušavamo da prikazemo identitet nastavnika u kontekstu kritičke pismenosti, nek nam se dopusti izraz "kripis nastavnik", koji proističe od prvih slova pojma kritička pismenost.

Bitno je da se identitet nastavnika koji deluje u okviru principa kritičke pismenosti (kripis nastavnik) odlikuje mogućnošću primene savremenih pristupa nastavi. Drugim rečima, potrebno je omogućiti učenicima da budu kreativno uključeni u proizvodnju školskog znanja, da doprinesu razvoju kognitivnih i socijalnih veština visokog nivoa, dodajući kritičku dimenziju novom pristupu pismenosti.

Kada bismo mogli da identitet nastavnika kripisa koji usvaja i sledi principe kritičke pismenost prikazemo nekom šemom ili oblikom, usudili bismo se da izaberemo odgovarajuću figuru sličnu onoj u jezičkom obrazovanju koja je predstavljena gore i koju je pripremio Κουτσογιάννης (2014).

Važno načelo u oblikovanju identiteta nastavnika kripisa vezan je za nastavnikovo razumevanje i prihvatanje ovakvog nastavnog pristupa, bilo da ono proizilazi iz njegovih ličnih iskustava i ideoloških ubeđenja ili iz nedostatka relevantnih znanja. Važnu ulogu u profesionalnom identitetu nastavnika ima stanovište koje je on formirao kroz svoja lična i profesionalna iskustva, zatim pol, način života, godine radnog staža, način na koji je stupio u službu itd. Značaj profesionalnog identiteta u obrazovanju naglašava veliki broj istraživača (Mockler 2011; Olsen, 2010) koji se slažu da je obrazovni identitet oblikovan ličnim karakteristikama i prethodnim iskustvima, ali i znanjem, veštinama i percepcijama koje su povezane sa strukom. Prema Kao i Lin (2015), oblasti koje se istražuju u vezi sa profesionalnim identitetima nastavnika uključuju njihova lična iskustva, njihova razmišljanja o nastavi, njihove lične vrednosti i očekivanja od budućnosti, kao i spoljne faktore kao što su njihovi odnosi sa kolegama, rukovodstvo škole, reforma obrazovanja, stručno usavršavanje, organizaciona struktura itd. Čini se da postoji neraskidiva i neizbežna veza između ličnog i profesionalnog ego-a nastavnika. Profesionalni identitet nastavnika je veoma složen koncept koji se konstantno razvija pod uticajem niza faktora koji se odnose kako na lična iskustva i percepcije nastavnika, tako i na socio-kulturnu sredinu sa kojom svakodnevno komuniciraju. Istovremeno, to je kombinacija elemenata ličnosti nastavnika, društvenog, ekonomskog i političkog okruženja, emocija i promena koje se promovišu u obrazovanju.

Druga načelo se tiče površnog pristupa kritičkoj pismenosti onih koji su zaduženi za obrazovnu politiku, obustavom njenog sprovođenja zbog kontradiktornosti. Kroz odgovarajuće politike obrazovanja vlade pokušavaju da „zarobe“ ulogu nastavnika u

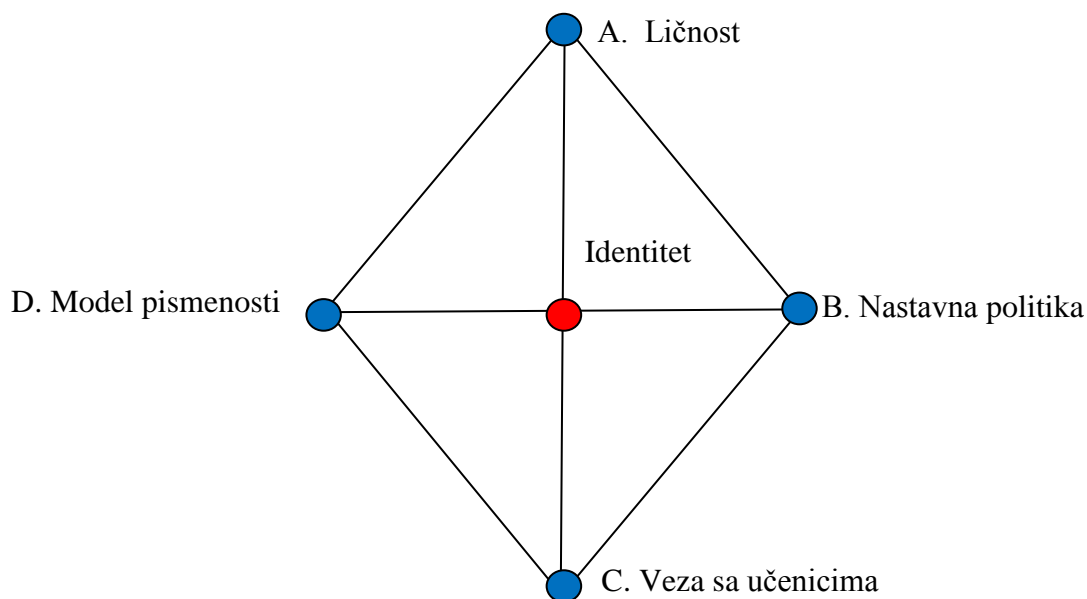
specifičnim kontekstima i da kontrolišu načine njihovog profesionalnog razvoja (Yφαντή, 2011). Obrazovne promene i način na koji ih doživljavaju nastavnici imaju značajan uticaj na njihov profesionalni identitet . U našoj zemlji , naravno, zbog našeg centralizovanog obrazovnog sistema, sve promene koje se promovisu odvijaju se bez učešća nastavnika. Ali se oni pozivaju da ih sprovede, čak i ako ih ne usvoje, jer često ne vode računa o svojim potrebama u pogledu prestiža profesije , uvođenja inovacija , pokretanja inicijativa i unapređenja infrastrukture. Takav stav nosi rizik negativnog uticaja obrazovne promene na profesionalni identitet nastavnika rizikujući emocionalnu posvećenost s vojom profesiji (Skodra et al . 2013). Deo istog načela predstavlja i funkcionisanje jednog sistematskog okvira obuke koji može unaprediti profesionalni razvoj nastavnika , doprinoseći tako formiranju njihovog identiteta.

Jednako važan je i odnos nastavnika prema učenicima u situacijama njihove reakcije koja se ogleda u sumnji , prihvatanju ili u nemogućnosti snalaženja u obrazovnom procesu. Bilateralni odnos sa učenicima nije stabilan i varira u zavisnosti od iskustva nastavnika. Istovremeno, ponašanje učenika ima direktan uticaj na identitet nastavnika i povezano je, kako sa zadovoljstvom koje dobija svojim poslom, tako i sa njegovim profesionalnim razvojem (Skodra et al. 2013). Zbog toga pozitivan odgovor učenika utiče na integraciju više ličitih i profesionalnih egoa u identitet nastavnika . Nastavnici koji nisu razvili dovoljno veza sa svojim učenicima imaju tendenciju da osećaju da ne doprinose dovoljno školi. Naprotiv, harmoničan odnos sa učenicima funkcioniše kao neophodan element koji doprinosi profesionalnom razvoju nastavnika , a istovremeno ga odlikuje blizina i udaljenost, jer nastavnik izražava lično interesovanje i poštovanje prema učeniku , ali i održava ličnu distancu od njega (Day et al ., 2006). Ipak, ovi odnosi se mogu promeniti, stvarajući za visnosti od različitih aspekata ličnog života nastavnika . U ovom slučaju, uloga i učešće samih učenika doprinose formiranju odnosa . U te odnose možemo uključiti i ulogu nastavnika u procesu učenja , naglašavajući reviziju tradicionalnih praksi . Nastavnik se mora odreći autoriteta i ponašati se kao pobornik inicijativa koje učenici preduzimaju, usvajajući i prateći celishodne pristupe i saradničke prakse koje su karakteristične za najprogresivnija učenja.

Konačno, četvrto načelo se odnosi na to kako se nositi sa širenjem pismenosti. U novijim istraživanjima postoje dva pravca. Prvi traži opšte implikacije (psihološke, kulturne, političke, ekonomske) i tvrdi da su širenje čitanja i pisanja, zatim tipografije i IKT-a u poslednje vreme bili važni pokretači promena. Ukratko, tehnologija pismenosti se tretira kao nezavisna varijabla, čiji se efekti mogu izolovati i proučavati. Ovaj pristup se naziva „model autonomne pismenosti“ jer potcenjuje sociokulturni kontekst u kome se pismenost uvodi i degradira pitanje sadržaja na tehnička pitanja . Drugi pravac ne uzima zdravo za gotovo sadržaj pismenosti i dovodi u pitanje prvi . On tvrdi da pismenost može imati posledice samo ako je u interakciji sa nizom drugih društvenih parametara , uključujući političke i ekonomske uslove, društvene strukture i lokalne ideologije. Ovaj pristup se naziva „model ideološke pismenosti“. Ona tretira prakse pismenosti kao neraskidivo povezane sa kulturnim strukturama, ali i strukturama moći društva (Gee 1996, Street 1995, EAITY, 2014).

Na vrhovima romba su grupisani faktori koji doprinose oformljavanju identiteta nastavnika koji usvaja principe kritičke pismenosti. Sve strane romba igraju važnu ulogu u vrsti obrazovnih identiteta koji se formiraju, zbog čega se identitet i postavlja u centar romba. Faktori na svakom vrhu romba igraju važnu ulogu u vrsti identiteta koji se formira. Obrnuto ovome, na ivice romba takođe utiče identitet nastavnika. Ovo ne važi u slučaju vrha B, jer je obrazovna politika spoljni faktor koji oblikuje svaka pojedinačna vlast prema ciljevima koje postavlja i strategiji koju sprovodi. Konačno, pored promena koje donose

vrhovi romba u odnosu na identitete, važno je ukazati na to kako su ti vrhovi povezani da bi se razumelo formiranje faktora koji utiču na identitet učitelja kripisa.



Romb kripis nastavnika

Formiranje identiteta nastavnika integrisano u okvirima njegovog profesionalnog razvoja, međusobno je povezano i interaktivno sa nesmetanim radom školske jedinice. Tome doprinosi i pravilno upravljanje administrativnim i obrazovnim pitanjima od strane rukovodstva. Praznina koja postoji oko druge (B) ose romba u pogledu identiteta nastavnika, može se popuniti pravilnim vođenjem obrazovne politike sprovedene od strane menadžera koji se vodi liderskim stavom. Stav direktora prema nastavnicima kao prema jedinstvenim i posebnim ličnostima, njihova motivacija ka usavršavanju, podrška njihovim naporima za inovativnost i kreativnost, predstavljaju suštinske elemente za unapređenje njihovog profesionalnog razvoja, unapređenje njihove nastavne prakse prema principima kritičke pismenosti, a posledično i ishodi učenja. Ukratko, formiranje identiteta nastavnika kripisa odvija se kroz odgovarajuću rukovodstvenu sposobnost uprave škole.

Kao što je već pomenuto, da bi direktor izvršio svoju misiju mora imati bitne veštine u organizaciji i upravljanju školskom jedinicom. Direktor ima koordinirajuću ulogu, obezbeđujući primenu nastavnog plana i programa i usklađenost postupke osoblja sa aktivnostima učenika i spoljnih saradnika (Nικολαΐδου, Θεοδοσίου 2021). Bitan je i njegov doprinos stvaranju dobre školske klime, ali i odlučujući u smislu promovisanja dobrih međuljudskih odnosa, komunikacije i učešća svih prosvetnih radnika i ostalih aktera koji deluju u školskoj jedinici. Osim učešća koje ima u kontinuiranom obnavljanju i kvalitetnom unapređenju obrazovnih aktivnosti koje pruža školska jedinica, njena uloga mora biti usmeravajuća i vaspitna i u cilju razvoja i unapređenja veština i znanja već postojećih nastavnika u svakoj školskoj zajednici. Efikasan direktor treba da ih podstiče da razmišljaju, da preispituju svoje percepcije, da eksperimentišu i razvijaju nove prakse postavljanjem visokih pedagoških i obrazovnih ciljeva. Potrebno je da deluje kao pedagoški vođa u savremenoj školskoj jedinici, ali i kao evaluator, vodeći računa o stvaranju odgovarajuće klime poverenja i saradnje koja će omogućiti da ta evaluacija unapredi pedagoško usavršavanje nastavnika i vaspitno-obrazovnog rada.

Kao što se iz navedenog može videti, sve uloge koje treba da obavlja direktor zahtevaju višestranu ličnost sa višestrukim sposobnostima i veštinama stvaranja kolektivne kulture, kreiranja i prenošenja zajedničke vizije, promovisanja distribuiranog liderstva i profesionalnog razvoja nastavnika (Leithwood & Riehl, 2003). Ističe se potreba za profesionalnim usavršavanjem direktora škola, kako bi odgovarajuće odgovorili zahtevnostima te uloge. Deo njihovog razvoja je obuka, dok je ispitivanje njihovih potreba za obukom važan deo planiranja programa obuke. U grčkom obrazovnom sistemu, pravni okvir koji postoji je jedinstven za direktore škola svih nivoa obrazovanja, ali ne postoje strukturirani programi obuke za direktore škola.

Uzimajući u obzir sve iznad navedeno, relevantnu literaturu i principe obrazovanja odraslih, predlaže se metodološki okvir, pogodan za obuku direktora škola, koji obuhvata aktivnosti integrisane u faze planiranja, organizacije, implementacije i evaluacije svakog programa.

Planiranje

Analiza postojećeg stanja

Ciljna grupa: Direktori gimnazija i liceja direkcije za srednjoškolsko obrazovanje čiji će demografski podaci biti prikazani uz njihovo učešće.

Utvrđivanje potreba za obukom:

Za što efikasniju realizaciju programa obuke potrebno je evidentirati potrebe direktora koji učestvuju u obuci koje proističu iz popunjavanja upitnika, koji može uključivati pitanja koja se odnose na:

- doprinos naučnih i empirijskih saznanja u vršenju menadžerskog rada
- faktore za efikasno delovanje menadžera
- obrazovne tematske jedinice
- oblik i sadržaj obuke
- vreme i trajanje programa
- istraživanje specijalizovanih potreba.

Na osnovu rezultata predlaže se tematski okvir i njegova struktura, kao i organizacija programa.

Resursi – materijali za realizaciju programa

Neophodno je voditi računa o pronalaženju odgovarajućeg mesta za održavanje programa obuke, koje će obezbediti potrebne predispozicije za odgovarajuće tehnike obuke koje se mogu primeniti. Istovremeno, mora da ispunjava uslove higijene i bezbednosti, da bude pristupačan osobama sa invaliditetom i da ima materijalno -tehničku infrastrukturu koja omogućava korišćenje unapred određenih obrazovnih metoda. Takođe, za razvoj programa i njegovo efikasno funkcionisanje neophodna je administrativna podrška programa obuke.

Svrha i ciljevi programa

Opšta svrha programa može biti sticanje znanja i veština sa kojima će efikasno obavljati svoja rukovodstvena zaduženja u školskim jedinicama.

Podciljevi za polaznike:

- Da umeju da predstavljaju teorijsku pozadinu modela upravljanja školskom jedinicom.
- Da usvoje model direktora i da ga razumeju.
- Da funkcionišu kao direktori koji se vode savremenim zahtevima

- Da prepoznaju načine na koje nastavnici posmatraju ulogu direktora školske jedinice.
- Da prepoznaju i preferiraju one prakse koje mogu poboljšati efikasnost obrazovne jedinice otvorene za društvo.

Programiranje

Predlaže se da se program obuke realizuje kroz tematske / nastavne odeljke koji su predstavljeni zajedno sa svojom strukturom:

Obrazovne politike. Institucionalni okvir za rad školskih jedinica.

Obaveze, prava i ograničenja nastavnika i prosvetnog osoblja, na osnovu Zakonika o državnoj službi. Posebna pitanja obrazovnog zakonodavstva.

- i. *Organizacija i uprava obrazovanja u Grčkoj*
 - Organi (Ministarstvo prosvete, Uprave za obrazovanje, prosvetne službe, škole/obrazovne jedinice, prosvetni odbori).
 - Organizacija i upravna struktura školskih jedinica
 - Osnovne funkcije Uprave školskim jedinicama
 - Struktura i postavljanje osoblja Prosvetne organizacije
 - Upravljanje kontrolom i obuka uprave kroz ciljeve
 - Analiza unutrašnjeg i spoljašnjeg okruženja Organizacije: SWOT analiza (Strengths – Weaknesses, Opportunities – Threats).
 - Određivanje vizije misije i strateških ciljeva
 - Indikatori merenja uspešnosti u školskim jedinicama
 - Primeri školskih jedinica (u Grčkoj i inostranstvu)
 - Alatkne i tehnike upravljanja kvalitetom u obrazovanju
 - Zajednički okvir ocenjivanja kao alatka samoevaluacije i celokupno upravljanje kvalitetom
- ii. *Zakovitost i uprava*
 - Osnovni principi zakonitosti i administrativnog postupanja (Princip zakonitosti, Princip ispravne uprave, itd.)
 - Ključni elementi zakonitosti: zakonodavna vlast, diskreciona prava.
 - Osnovna načela upravnog postupka i komunikacije
 - Izvršavanje predmeta i slučajeva građana od strane uprave
- iii. *Ekonomska uprava*
 - Osnovni principi finansijskog upravljanja u jedinicama Obrazovanja.
 - Izvori i procedure finansiranja
 - Alokacija finansijskih sredstava.
 - Priprema školskog budžeta.
 - Revizija.
- iv. *Planiranje i programiranje*
 - Strateško i funkcionalno planiranje u školama.
 - Definisane i specijalizacija ciljeva.
 - Akciono planiranje: radni paketi, raspodela zadataka i resursa (metode organizacije i planiranja projekta).
 - Alati i šabloni za praćenje i evaluaciju sprovođenja akcionog plana.
 - Evaluacija ljudskih resursa, dodela uloga i zadataka.
 - Alternativni scenariji, plan upravljanja potencijalnim problemima, predviđanje korektivnih akcija.
- v. *Donošenje odluka u oblasti obrazovanja*

- Nivoi i organi odlučivanja (centralni - regionalni / jednočlano-kolektivni / osnovni - administrativni - pomoćni: direktor, zamenik direktora, savet nastavnika, školske komisije, savet roditelja, odbor za obrazovanje).
- Modeli (individualni – kolektivni), tehnike odlučivanja u školama.
- vi. *Upravljanje promenama*
 - Upravljanje promenama u obrazovnim organizacijama.
 - Procedura i koraci za promenu.
 - Analiza postojećeg stanja, upravljanje preprekama i otpor promenama
- vii. *Efikasno funkcionisanje i inovativne aktivnosti*
 - Faktori koji doprinose efikasnom radu školske jedinice.
 - Savremene teorije i nastavne tehnike.
 - Stvaranje pozitivne atmosfere za učenje.
 - Učešće društvenih partnera – roditelja u radu školske jedinice.
 - Inovativne aktivnosti
 - Primena principa održivog razvoja u obrazovanju.
 - Difuzija efikasnosti.
- viii. *Liderstvo i upravljanje ljudskim resursima*
 - Liderski stil - modeli upravljanja
 - Stvaranje i promocija vizije
 - Liderstvo naspram rukovodstva
 - Uloga direktora kao lidera i rukovodioca
 - Organizacija osoblja
 - Vođenje i ojačavanje osoblja
 - Motivi - nagrade
- ix. *Komunikacija – saradnja – upravljanje konfliktima*
 - Procedura i faktori komunikacije
 - Efektivna komunikacija.
 - Empatija – emocionalna inteligencija.
 - Prednosti i uslovi saradnje
 - Timska dinamika – karakteristike efektivnog tima.
 - Oblici nesuglasica – sukobi u školskim jedinicama.
 - Uzroci sukoba.
 - Tehnike upravljanja i rešavanje sukoba.

Organizacija

Organi za sprovođenje

Kao organ za sprovođenje programa predlaže se lokalna Uprava za srednje obrazovanje, a njegovo trajanje od deset nedelja po četrnaest časova nedeljno (ukupno 140 časova).

Instruktori

Za nastavno osoblje programa predlaže se nastavno osoblje visoko školskih ustanova, koordinatori obrazovanja, rukovodioci obrazovanja i drugih službi i direktori škola, sa višim kvalifikacijama, naučnim usavršavanjem, stručnim i nastavnim iskustvom u upravljanju ljudskim resursima školskih jedinica.

Implementacija

Metodologija primene:

Organizacija programa obuke mora biti vođena principima obrazovanja odraslih i mora biti participativna . Suštinski element je formiranje klime međusobnog poštovanja

koja promoviše aktivno učešće polaznika u procesu . Neophodno je koristiti već po stojeća iskustva studenata u metodama koje će usvojiti , kako bi se poboljšala razmena mišljenja i iskustvenih pristupa u okviru programa.

Evaluacija

Za evaluaciju programa obuke predlaže se deskriptivna metoda sa upitnicima i statističkim metodama analize, što je najčešći oblik kvantitativnog empirijskog istraživanja.

Formativna evaluacija ima za cilj unapređenje internog rada i očekivanih rezultata programa i traži povratnu informaciju od saradnika programa za usvajanje odgovarajućih korektivnih intervencija, u cilju poboljšanja kvaliteta implementacije programa.

Konačna (Sumativna) evaluacija se sprovodi nakon završetka programa, kako bi se utvrdio stepen uspešnosti njegovih ciljeva i izveli zaključci.

Objekti evaluacije programa mogu biti:

- Instruktori
- Pripravnici
- Organizaciona i administrativna podrška
- Infrastruktura - sala u kojoj se izvodi obuka
- Teme - Detaljan sadržaj
- Koordinator
- Tehnička oprema

Liderstvo u školi predstavlja kamen temeljac izgradnje uspešne škole. Prema Leithwood i Riehl (2003), prepoznavanju ključne pozicije koju zauzima lider u uspešnoj školi, doprinosi činjenica u skladu s kojom uspešni lideri imaju značajan pozitivan uticaj, kako na kvalitet školske organizacije tako i na proces učenja.

Ovim se stvara potreba za profesionalnim usavršavanjem direktora, kako bi što uspešnije odgovorili zahtevima svog posla. Deo njihovog posla je stručno usavršavanje nastavnika, dok je deo njihovog stručnog usavršavanja obuka i stoga je bitno proučiti dobro plan programa obuke. U tom kontekstu, predloženi program obuke može biti uključen i implementiran u godišnje planiranje regionalnih direkcija za obrazovanje u zemlji. Efikasan direktor i vođa koji uliva viziju i poverenje je onaj koji može da sprovodi obrazovnu politiku na način koji omogućava nastavniku da formira svoj identitet i da obrazovno-pedagoški funkcioniše po principima kritičke pismenosti.

3.6 Ograničenja istraživanja

Kao i u svakom naučnom istraživanju, zaključci podležu ograničenjima koja su posledica vrste istraživanja, odabira uzorka ili istraživačkih instrumenta za prikupljanje podataka.

Što se tiče vrste istraživanja , primećuje se da , pošto polustrukturirani intervju traje dugo, mnogi nastavnici nisu želeli da sarađuju ili daju kratke odgovore da bi završili ranije . Takođe, snimanje intervju delovalo je odvrćajuće od mnogih sagovornika , usled čega oni nisu želeli da budu snimljeni ili su želeli generalno da ne učestvuju u procesu.

U vezi sa uzorkom, moramo primetiti da su učesnici filolozi koji svoje dužnosti obavljaju u gimnaziji i opštem liceju, dok potpuno nedostaje filolozi koji rade u strukovnim licejima. Takođe, dolaze samo iz škola sa podrucije grada Kozani, a ne iz škola u poluurbanim sredinama.

3.7 Predlozi daljeg istraživanja

Iz gornjih zaključaka proizilaze različita nova istraživačka pitanja koja mogu biti od interesa za buduća istraživanja, u pogledu stavova filologa o pitanjima pismenosti.

Dalja istraživanja mogla bi istražiti stavove filologa o pitanjima pismenosti ne samo nastavnika koji rade u urbanim sredinama već i u polugradskim i /ili seoskim naseljima. Istovremeno, mogućnost istraživanja područja šireg perfekture Zapadne Makedonije. Takođe bi bilo zanimljivo , u budućim istraživanjima , dodati uzorak nastavnika koji rade u tehničkom - stručnom / strukovnom obrazovanju.

Konačno, bilo bi moguće dodati i ispitanike i filologe koji rade u privatnom obrazovanju, a zašto ne i uporedno istraživanje o nastavnicima koji rade u javnom i privatnom sektoru.

LITERATURA

- Aanstoos, (2003). Visual literacy an overview. 32nd *Applied Imagery Pattern Recognition Workshop* (Aipr'03), IEEE.
- Aas, M. & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership. *Journal of Educational Administration*, Vol. 54 No 1, str. 92-110.
- Aas M. & Vavik M. (2015). Group coaching: a new way of constructing leadership identity? *School Leadersupanad Management* Vol. 35, No 3, str. 251-265.
- Albion, P. R., Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., & Peeraer, J. (2016). Teachers' professional development for ICT integration: Towards a reciprocal relationship between research and practice. *Education and Information Technologies*, Vol. 20. No.4, str. 655-673.
- Allen, C. D., & Penuel, W. R. (2015). Studying teachers' sensemaking To investigate teachers' responses To professional development focused on new standards. *Journal of Teacher Education*, Vol. 66. No. 2. str. 136-149.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema–theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *The handbook of reading research*. Vol. No. 1 New York: Longman. str 255-291).
- Aufderheide, P. (1992). *Media Literacy: A report of National Leadership Conference on Media Literacy* <http://www.medialit.org/reading-room/aspen-media-literacy-conference-report-part-ii>, 16/09/2020
- Avalos, B. (2000). Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, Vol. 33. No.5. str. 457-474
- Avalos, B.(2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27.str. 10-20
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best –performing schools systems come out on top*. London:McKinsey & Company Barton, D. & Ivanic, R. (Eds.), (1991). *Writing in the community*. London: Sage.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*, Vol. 57. No. 2. str. 218-259.
- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *Online Submission*. Vol. 6. No. 2, str. 319-327.
- Baynham, M. (2002). Taking the social turn: The new literacys studies and SLA. *Ways of Knowing Journal* Vol. 2. No. 1. str. 43-68.
- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *Online Submission*. Vol. 6. No. 2, str. 319-327.
- Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol.48. No.5. str. 392-400.
- Beesley, A. D. & Clark, T. F. (2015). How rural and nonrural principals differ in high plains in U.S. states. *Peabody Journal of Education: Issues of Leadership, Policy, and Organization*, Vol. 90 No 2, str. 242–249
- Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2011). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes (NBER Working Paper No. 17243)
- Bolaji, O. A., Adesina, O. J., Adesina, A. E., & Raimi, S. O. (2016). Teachers' attitude, years of teaching experience and self-efficacy as determinants of teachers' productivity in teachers' professional development programme in Ibadan Metropolis, Oyo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, Vol. 7 No. 3. str. 204-211.
- Braxley, k. (2008). Mastering academic English: international graduate students' use of dialog and speech genres to meet the writing demands of graduate school. In J. K. Hall,

- G. Vitanova, L. Marchenkova (Eds). *Dialog with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates. Str. 10-28.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). *Constructing the <Media Competent> Child: Media Literacy and Regulatory Policy in the UK*
- Bulatović, G., Bulatović, L. (2009). *Masovni mediji*. Novi Sad: CEKOMS books
- Bush, T. & Jackson, D. (2002) A preparation for school leadership. International perspectives. *Educational Management and Administration*, Vol. 30 No 4, str. 417-429.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., & Asley, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity training after six years. Outcome level distinguished from rate of response. *Journal Psychology*, Vol.92. No. 4, str. 659-667.
- Carney, M (2000), The development of a model to manage change: reflection on a critical incident in a focus group setting. An innovative approach, *Journal of Nursing Management*, Vol. 8. No. 5. str. 265-272
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 69. str. 43-51.
- Christenbury, L. (1989). Cultural Literacy: A Terrible Idea Whose Time Has Come, *The English Journal* Vol. 78. No.1. str. 14-17.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds), (2007). *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Colclough, C. (2005). *Rights, goals and targets: how do those for education add up?*. Journal of International Development, Vol. 17. No. 1. str. 101-111
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and teacher education*, Vol.61. str 189-198.
- Conger, J. A, & Xin, K. (2000). Executive education in the 21st century. *Journal of Management Education*, Vol. 24, No 1, str. 73-101.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cope, Bill., and Mary Kalantzis. (2009). "Multiliteracies". *Pedagogies* Vol.4. str. 164-195.
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, Vol. 41. No. 2. str. 234-252
- Cowie, M. Crawford, M. (2008) "Being" a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, Vol. 46, No 6, str. 676-689.
- Cramp, A. (2016) . Enhancing school leadership through an international study visit. *Professional Development in Education*, Vol. 42, No 5 , str. 787-800.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L., (200), How Teachers Learn, *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, Vo. 66. No. 5. str.46-53.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, Vol. 15. No. 2 . str. 145-158.
- DeMonte, J. (2013). *High-quality professional development for teachers: Supporting*

- teacher training to improve student learning*. Center for American Progress.
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice, Vol. 56. No. 1* str. 3-12.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. New York: Dover Publications
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, Vol.37. No. 2.* str. 111-127.
- Drago-Severson, E. (2011). How adults learn: Forms the foundation of the learning designs standard. *The Learning Professional, Vol.32. No.5.* str. 10-12
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly, Vol. 38,* str. 57-70.
- Edelsky, C. (1991). *With literacy and justice for all*. London: Taylor & Francis.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research. Vol.88. No.3.* str. 401-433.
- ELINET, (2016). *European Declaration of the Richt to Literacy*.EC
- Epstein, A., & Willhite, G. L. (2017). Teacher efficacy in an early childhood professional development school. *International Electronic Journal of Elementary Education, Vol. 7. No. 2.* str. 189-198.
- Eshet-Alkali, Y., & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyber Psychology & Behavior, Vol. 7No. 4.* str. 421-429.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. Vol. 13. No. 1.* Str. 93-106.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and teacher education, Vol.19. No.6.* str. 643-658.
- Flaris, P., & Severiens, S. (2017). *Handbook of NAOS Study Visits: A Synthesis of Good Practices in Teachers' Professional Development in Primary and Secondary Schools*. Erasmus Universiteit Rotterdam: Rotterdam.
- Foucault, M. (1972), *The archaeology of knowledge*. London: Tavistok.
- Franke, M. L., Carpenter, T. P., & Battey, D. (2017). Content matters: Algebraic reasoning in teacher professional development. In *Algebra in the early grades*,str. 333-360.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacy Programs: Debate and Demands in Cultural Contexts. *Prospect Vol. 5No. 3.* str. 7-16.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Garuba, A. (2007). Continuing Professional Development Environment for Teachers: Models, Institutions and Concerns. *Nigerian Journal of Professional Teachers, Vol. 1. No. 4.* str 146-166
- Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-based professional development interventions in higher education: A systematic review. *Review of educational research, Vol. 87. No. 4.,* str. 736-767.
- Gaudin, C., & Chalias, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, Vol. 16.* str. 41-67.
- Gee, J. P. (1991). "What is Literacy?" In C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Rewriting Literacy* (pp. 3-11). New York: Bergin & Garvey.

- Gee, J.P., (2004). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse* (2nd ed.) London: Taylor & Francis
- Gilbert, P. (1997). Discourses on gender and literacy. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.). In *Constructing critical literacies* Cress Kill, NJ: Hampton Press. str. 69-75.
- Gillen, J., & Barton, D. (2010). *Digital literacies: Research briefing for the TLRP-TEL* (Teaching and Learning Research Programme-Technology Enhanced Learning).
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, Chapman, and Hall, Inc
- Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, Vol. 58*, str. 129-139.
- Goldring, E. Preston, C. & Huff, 1. (2012). Conceptualizing and evaluating professional development for school leaders. *Planning and Changing, Vol. 43, No 3*. str. 223-242
- Goody, J. & Watt, I. (1988). The Consequences of Literacy. In E.R. Kintgen, B.M. Kroll, M. Rose (Eds.). *Perspectives on Literacy*. Carbondale: Southern Illinois University Press.str. 3-27.
- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practice in households, communities, and classrooms*. Mahwah, N.J: L. ErlbaumAssociates.
- Graff, H. J. (1987). *The Legacies of Literacy*. Bloomington: Indiana University Press.
- Graff, H. J. (1995). *The Labyrinths of Literacy*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Grant, A. (1986). Defining Literacy: Common Myths and Alternative Readings. *Australian Review of Applied Linguistics. Vol. 9. No. 2*. str. 1-22.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. In H. Fehring & P. Green (Eds.) *Critical literacy. A collection of articles from the Australian Literacy Educator's Association* str. 7-14. Newark, DE: International Reading Association.
- Grierson, A. L., & Gallagher, T. L. (2009). Seeing is believing: Creating a catalyst for teacher change through a demonstration classroom professional development initiative. *Professional development in education, Vol. 35. No.4*, str. 567-584.
- Guga, A. (2006). *The Professional Preparedness of Senior Secondary School Teachers in Kaduna State: Implications for training of Teachers*. Paper presented at the Challenges of Teacher Education in the 21st Century In Nigeria, Abuja
- Halliday, M.A.K. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hallinger, P. (2003), Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education* Vol. 33, No3, str 329-352.
- Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N., & O'Sullivan, M. (2011). Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *A Journal of Comparative and International Education, Vol. 41. No. 5*. str. 669-683.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: University Press.
- Hildyard, A., Olson, D.R. (1982) On the comprehension and memory of oral vs. written discourse. In D. Tannen (Ed.) *Advances in discourse processes: Vol. 9. Spoken and written language: Exploring orality and literacy* str. 19-33. Norwood: Ablex Publishing Co.

- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational researcher*, Vol. 42. No. 9. str. 476-487
- Holme, R. (2004). *Literacy: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Holmes, A., Singer, B. & MacLeod, A. (2010). Professional development at a distance: A mixed-method study exploring inservice teacher's views on presence online. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, Vol. 27 No 2, str. 76-85.
- Huber, S. (2010) *School Leadership - International Perspectives* vol. 10. New York Springer. https://www.researchgate.net/publication/268331425_School_Leadership_-_International_Perspectives_Co-editors (18/11/2021).
- Huber, S. (2011). The impact of professional development: A theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, Vol 37, No 5, str. 837- 853.
- Huber, S. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders Theoretical perspectives and empirical findings on self- assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 4, No 4, str. 527-540.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores*, Vol. 1, str 31-61. Lisboa: Porto Editora.
- Hulsbos , F., Evers, A. & Kessels, J. (2016) . Learn to lead: Mapping workplace learning of school leaders . *Vocations and learning*, Vol. 9, No 21-42.
- Janks, H. (1993). Language and power. Johannesburg, South Africa: Hodder & Stoughton.
- Janks, H. (2011). Editorial: Writing as critique. *English Teaching, Practice and Critique* Vol. 10. No. 1. str. 1-6.
- Janks, H. (2012). The importance of critical literacy. *English teaching: Practice and Critique*. Vol. 11. No. 1. str. 150-163.
- Jongsma, K.S. (1991). Critical Literacy: Questions and answers. *The Reading Teacher*, Vol. 44.No. 7.str. 518-519.
- Kamler, Barbara 2001, *Relocating the personal : a critical writing pedagogy*, State University of New York Press, Albany, N.Y.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Multiliteracies asa framework for Action. In M. Kalantzis & B. Cope (eds). *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*. Australia: Common Ground Publishing
- Karras, K. G & Oikonomides, V. (2015). In – service teachers' education in Greece. In Karras, K. G & Wolhuter, C. C. (Eds.), *International Handbook of Teacher Education Training & Re – training Systems in Modern World* . Nicosia: Studies and Publishing.
- Kempe, A. (1993). No single meaning: Empowering students to construct socially critical readings of the text. *The Australian Journal of Language and Literacy*. Vol. 16. No. 3. str. 307-322.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, Vol. 31, str. 235-250.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of educational research*, Vol. 86. No. 4. str. 945-980.
- King, M. & Newmann, Fred. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual an empirical considerations. *International Journal of Educational Management*. Vol. 15. str. 86-94.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lim, W. Y. (2017). Teacher professional development for TPACK-21CL: Effects on teacher ICT integration and student outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 55. No. 22. str. 172-196.
- Kohli, R., Picower, B., Martinez, A. N., & Ortiz, N. (2015). Critical professional

- development: Centering the social justice needs of teachers. *The International Journal of Critical Pedagogy*, Vol.6. No. 2. str. 8-24.
- Korkko, M., Kyro-Ammala, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 55. str. 198-206.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, Vo. 23. No. 4. str. 387-405.
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2012). *The heart of change: Real-life stories of how people change their organizations*. Harvard Business Press.
- Kress, Gunther. (2003). *Literacy in the New Media Age*, New York: Routledge
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The grammar of visual design*. Routledge, London.
- Kress, G. (2010). *A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge, London.
- Kron, W. F. & Sofos A. (2003β). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Reinhardt, München.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, Vol.105. No. 3. str. 805-820.
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, Vol. 37. No. 3. str. 287-297.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, Vol.86. No.4. str. 1111-1150.
- Langer, J. A. (1987). "A Sociocognitive Perspective on Literacy". In J.A. Langer (Ed.) *Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling*. str. 1-20, Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Lankshear, C. (1998). *Frameworks and Workframes: Literacy Policies and the New Orders*. Keynote address, Australian College of Education, Canberra.
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of second language writing*, Vol.17. No.3. str. 144-164.
- Leithwood, K.A. and Riehl, C. (2003) *What We Know about Successful School Leadership*. National College for School Leadership, Nottingham.
- Lemke, Jay. (2005). "Towards Critical Multimedia Literacy". In *Handbook of Literacy & Technology*, edited by Michael McKenna et al., str. 283-302. Mahwah: Erlbaum.
- Levine, K. (1986). *The Social Context of Literacy*. Routledge, London
- Lewison, M., Flint, A.S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of new comers and novices. *Language Arts*, Vol. 79. No.5. str. 382-392.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. Published in *Communication review* Vol. 7. Taylor & Francis Group. str. 3-14.
- Limage, L. (1999), Literacy practices and literacy policies: where has UNESCO been and where might it be going? *International Journal of Educational Development* Vol. 19. No. 1. str. 75-89.
- Luke, C., & Roe, K. (1993) Introduction to special issue: Media and popular cultural studies in the classroom. *Australian Journal of Education*, Vol. 37. No. 2. str 115-118.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Critical literacy and the question of normativity: An introduction. In S. Muspratt, A. Luke and P. Freebody (Eds.), *Constructing critical*

- literacies: Teaching and learning textual practice* str. 1-18. Sydney, Australia: Allen and Unwin.
- Luke, A., (2004). Literacy and Educational Fundamentalism: An Interview with Allan Luke. *English Quarterly Canada*. Vol. 36. No. 4. str. 11-17.
- Luke, A., (2012). Critical literacy: Foundation Notes. *Queensland and University of Technology*, Vol. 51.No. 1. str. 4-11.
- MacBeath J. (2011). No lack of principles: leadership development in England and Scotland, *School Leadership & Management*, Vol. 31, No 2, str. 105-121.
- McCall Jr, M.. W. (2004). Leadership development through experience. *Academy of Management Perspectives*, Vol. 18 No 3, str. 127-130.
- Macia, M., & Garcia, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and teacher education*, Vol.55. str.291- 307.
- Manna, P. (2015). Developing excellent school principals to advance teaching and learning: Considerations for state policy. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Martin, A. (2009). Digital literacy for the third age: Sustaining identity in an uncertain world. *eLearning Papers*, Vol. 12. str.1-15
- Marzano, R. J. (2011). *Formative assessment & standards-based grading*. Solution Tree Press. USA
- Matzat, U. (2013). Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison. *Computers & Education*, Vol. 60. No. 1. str. 40-51.
- McConnell, T. J., Parker, J. M., Eberhardt, J., Koehler, M. J., & Lundeberg, M. A. (2013). Virtual professional learning communities: Teachers' perceptions of virtual versus face-toface professional development. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 22. No. 3. str. 267-277.
- McLaughlin, M. (2001). Sociocultural influences on content literacy teachers' beliefs and innovative practices. Paper presental at the 51st annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, Texas.
- McNaughton, S. (2002). Meeting of minds .Auckland, New Zealand: Learning Media.
- Mei-Yun Ko (2013). A case of study of an EFL teacher's critical literacy in a reading class in Taiwan. *Language teaching research* Vol.17 No.1. str. 91-108.
- Meijer, M. J., Kuijpers, M., Boei, F., Vrieling, E., & Geijsel, F. (2017). Professional development of teacher-educators towards transformative learning. *Professional development in education*, Vol.43. No.5. str. 819-840.
- Mendes, A., Dohms, K., Lettnin, C., Mosquera, J., STobäus, C. (2016). Elements for the Personal and Professional Development of Teachers. *Creative Education* 7, <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.710150> (16-5-2021).
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, Vol. 33. No.2. str. 143-168.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, Vol. 17. No. 5. str. 517–528.
- Mor, Y., & Mogilevsky, O. (2013). The learning design studio: collaborative design inquiry as teachers' professional development. *Research in Learning Technology*, Vol. 21. No. 2 str.1-15.
- Mulkeen, A., Chapman, D., DeJaeghere, J., & Leu, E., (2007). Recruiting, retraining, and retaining secondary school teachers and head teachers in Sub-Saharan Africa. World Bank Working Paper No. 99. Washington, DC: The World Bank

- Nadelson, L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M., & Pfiester, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM professional development for elementary teachers. *The Journal of Educational Research*, Vol. 106. No. 2. str. 157-168
- Negis-Isic, A. & Gürsel, M. (2013). Organizational culture in a successful primary school: an ethnographic case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 13 No 1, str. 221-228
- New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.) *Multiliteracies* str. 9-42. London, UK: Routledge.
- Nicolaidou, M. Georgiou, G. (2009) Good teachers become effective headteachers. Preparing for headship in Cyprus. *Management in Education*, Vol.23, No 4, str 168-174.
- Nicolaidou, M. & Petridou, A. (2011). Evaluation of CPD programs: Challenges and implications for leader and leadership development. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 22, No 1, stt. 51-85
- Noom-Ura, S. (2013). English-Teaching Problems in Thailand and Thai Teachers' Professional Development Needs. *English Language Teaching*, Vol. 6. No.11. str.139-147.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice*, (6th ed). Sage Publications, Inc.
- O'Brien. J. (2001). Children reading critically: A local history. In B. Comber & A. Simpson (Eds.) *Negotiating critical literacies in classrooms* str. 37-54. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- OECD. (1989). *The Teacher Today: Tasks, Conditions Policies*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. poslednji pristup <http://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf> (14/5/2020)
- OECD (2017). *Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom*. Paradigm.
- Olson, D. R. (1996). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1997). From utterance to text: The bias of language: in speech and writing. *Harvard Educational Review*, Vol. 47. No. 3.str. 257-281.
- Osmond, P., & Goodnough, K. (2011). Adopting just-in-time teaching in the context of an elementary science education methodology course. *Studying Teacher Education*, Vol. 7. No. 1. str. 77-91.
- Oxenham, J. (1980). *Literacy: Writing, Reading and Social Organization*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Perez Canado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 19. No. 3. str. 266-295.
- Peterson. K. (2002). The professional development of principals: Inovations and opportunities, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38 No 2, str. 213-232.
- Petras, Y., Yamil, H. & Mohamed, R.A. (2012). How do teachers learn? A study on the policy and practice of teacher professional development in Malaysia. *Journal of Educational Policy*, Vol. 9, No 1, str. 51-70
- Phillips, D. (2005). Policy borrowing in education: Frameworks for analysis. In *International handbook on globalisation, education and policy research* Springer, Dordrecht. str.. 23-34.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies.

- European Journal of Teacher Education*, Vol. 36. No.3 str. 240-260.
- Piot, L. (2015). *Other time, other leaders? A description from leaders practice on upper school level*. Leuven: University Press Leuven.
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Dubeck, M., Jepkemei, E., & King, S. J. (2018). Identifying the essential ingredients To literacy and numeracy improvement: Teacher professional development and coaching, student textbooks, and structured teachers' guides. *World Development*, Vol. 106, str.324-336.
- Purcell-Gates, V. (1995). *Other people's words: The cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Purwanto, S.(2007). A Critical Discourse Analysis of the Author's Rhetorical Strategies to reveal the Struggle of Ideology in Richard Mann's "Plots and Schemes that Brought down Soeharto." Unpublished PhD diss., Universitas Negeri Semarang (UNNES), Semarang, Indonesia.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational researcher*, Vol. 29. No. 1. str. 4-15.
- Putman, S. M., Smith, L. L., & Cassady, J. C. (2009). Moving beyond legislation To create and sustain intentionality in reading instruction. In *The Educational Forum* Vol. 73, No. 4. Taylor & Francis Group. str. 318-332.
- Rafferty, J. & Steyaert, J. (2007). Social work in a digital society. In: Lymbery, M. & Postle, K. (Eds.), *Social Work: a Companion to Learning* (pp. 301-320), London, UK: Sage.
- Rienties, B., Brouwer, N., & Lygo-Baker, S. (2013). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and teacher education*, Vo. 29. str. 122-131
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's Workplace: The Social Organization of School*. White Plains, NY: Longman.
- Rushkoff, D.(1996). *Playing the Future: How Kids Culture Can Teach Us to Thrive in an Age of Chaos*. New York: Harper Collins,.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Searle, C. (1998). *None but our words*, Buckingham: Open University Press.
- Shor, I. (1992) *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago: University of Chicago Press.
- Sikavica P., Bahtijarević-Šiber F. (2004). *Menadžment: Teorija menadžmenta i veliko empirijsko istraživanje u Hrvatskoj*, Masmedia.
- Simonsen, B., Freeman, J., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L., & Myers, D. (2017). Effects of targeted professional development on teachers' specific praise rates. *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol. 19. No.1. str. 37-47.
- Skodra, E. Eliofotou –Menon, M. Reppa A. A., (2012) The role of educational policy in shaping the professional identity of Secondary School teachers in Greece. *The Cyprus Journal of Sc iences*, Vol. 10.,str. 3-24
- Sofos, A., (2010). Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy – an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School. In: Bauer, P., Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Eds.), *Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschung-und Handlungsfelder* str. 62-82. München: kopaed.
- Solomon, G. (2007). *Web 2.0: new tools, new schools*. Washington, DC: International

Society for Technology in Education

- Stevenson, M., Hedberg, J., O'Sullivan, K. & Howe, C. (2016). Leading learning: The role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, Vol. 42, No 5, str. 818-835
- Stewart, C. (2014). Transforming professional development To professional learning. *Journal of Adult Education*, Vol. 43. No.1. str. 28-33.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1988). Literacy practices and literacy myths. In R. Saljo (Ed.), *The written word: Studies in literate thought and action*, Vol.23 Heidelberg: Springer-Verlag Press. str.59-72.
- Šormaz G., Anđelić S., Blagojević M. M. (2019). Određenje savremenog menadžmenta u obrazovanju, *Trentovi u poslovanju*, Vol. 13, No 1, str. 37-47
- Tallerico, M. (2005). *Supporting and sustaining teachers' professional development: A principal's guide*. Corwin Press.
- Tannen, D. (1982). Spoken and written language: exploring orality and literacy.
- Theodosiou, V. & Karagiorgi, Y. (2017) Primary school heads' professional socialization and leadership development in Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 20, No 6, str. 661-681.
- Traves, P. (1992). Reading: the entitlement to be "properly literate". In Kimberly, K. Meek, M & J. Miller (eds.) *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London: A&C Black, str.77-85.
- Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P., & Knezek, D. (2013). Moving education in To the digital age: The contribution of teachers' professional development. *Journal of computer assisted learning*, Vol. 29. No. 5. str. 426-437.
- Tynjälä, P. (2013). Towards a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning*, Vol. 6, No 1, str. 11-36.
- UNESCO. (1975). *Declaration of Persepolis*. Presented at the International Symposium for Literacy, Persepolis.
- UNESCO. (1990). *World declaration on education for all*. Paris, France: Author
- UNESCO. (1997). *The Hamburg Declaration on adult learning and agenda for the future*. Paris, France: Author
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, Vol. 61. str.47-59.
- Wagner, D. (2010), Literacy and UNESCO: Conceptual and Historical Perspectives, "Re-Imagining UNESCO: Past, Present and Future", Chicago
- Wells, G. (1987). "Apprenticeship in Literacy". *Interchange* Vol. 18 No 2.. str 109-123.
- Whitworth, B. A., & Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, Vol. 26. No. 2., str. 121-137.
- Willemse, T. M., ten Dam, G., Geijsel, F., van Wessum, L., & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and teacher education*, Vol. 49. str.118-127.
- Willinsky, J. (1990). *The new literacy*. London: Routledge.
- Wilson, S. M. (2013). Professional development for science teachers. *Science*, Vol. 340. No. 6130. str. 310-313.

- Wolfe, S. & Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 40. No. 4. str. 387–399
- Wray, D. (2006). Developing critical literacy: a priority for the 21st century. *Journal Reading, Writing and Literacy Vol.1. No. 1*. str. 19-34.
- Wright L & a Costa , J. (2016) . Rethinking professional development for school leaders : Possibilities and tensions, *Educational Administration and Foundations Journal*, Vol. 25, No 1, str. 29-47.

Na srpskom jeziku i sa srpskog govornog područja

- Babić, M. (2015). *Uvod u medije i komunikacije*. Banja Luka: Besjeda.
- Bulatović, G., Bulatović, L.(2009). *Masovni mediji*. Novi Sad: CEKOMS books
- Čuljak, Č., (2013). *Osposobljavanje i usavršavanje školskog menadžmenta*, Mostar, Fakultet društvenih znanosti,
- Miletić, M. i Miletić, N. (2012) *Komunikološki leksikon*. Beograd: Univerzitet Megatrend.
- Novosadska Novinarska Škola MMXVII (2017) *Medijski pismenos domesti i perspektive*. In <https://novinarska-skola.org.rs/sr/publication/medijska-pismenost-domesti-i-perspektive/> (16/09/2020)
- Pappas, M. (2020). IT u profesionalnom razvoju obrazovnog kadra. Slučaj Grčke. *Šesta međunarodna konferencija "Primena novih tehnologija u menadžmentu i ekonomiji" (ANTiM) 2020. Vol. 2*. Fakultet za poslovne studije i pravo, Beograd.str. 175-184.
- Staničić, S., (2006). *Menadžment u obrazovanju*, sopstveno izdanje, Rijeka, 2006;
- Šormaz G., Anđelić S., Blagojević M. M. (2019). Određenje savremenog menadžmenta u obrazovanju, *Trentovi u poslovanju*, Vol. 13, No 1, str. 37-47

Na grčkom jeziku

- Αλατά, Μ. (2018), *Η συμβολή της καθοδήγησης του μέντορα στην επαγγελματική ταυτότητα και ανάπτυξη του φιλολόγου: απόψεις φιλολόγων της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης*, Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ
- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αντωνίου, Χ. (2015). Η εκπαίδευση του επαγγελματία εκπαιδευτικού στη σύγχρονη Ελλάδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Κ. Γ Καρράς & C.C. Wolhuter (Επιμ.) *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο*. str. 851 – 864. Αθήνα: Gutenberg.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*. Vol. 1. No. 1. Str. 8-26 [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_1 .pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_1.pdf) (12/06/2021)
- Argyropoulou, E., & Symeonidis, A.(2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Vol. 6 No.1, str. 53-72.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Διαδικασίες, στρατηγικές και τεχνικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια προτεινόμενη μεθοδολογία. In Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμέλεια). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας». str. 241 - 249
- Βαρσαμίδου Α. & Ρες Γ. (2007). *Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας*, <http://users.sch.gr/salnk/arhra/arhra29.htm> (17/11/2019)

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, Vol. 29.str. 97-126. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/871> (18/06/2021)
- Βλαχόπουλος Σ. (2015). Πρακτικές γραμματισμού και επιμόρφωση ενιλήκων, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.
- Brookfield, S. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο Mezriow, J. (Ed.), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* str.157- 179. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιακουμή, Σ. (2018). Σχολικές κουλτούρες και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π.(επιμ), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση
- Γιαννακοπούλου, Ε. & Μπάτζιου, Σ. (2012). Ψηφιακός γραμματισμός ενηλίκων διερεύνηση ψηφιακής επάρκειας ενηλίκων. In X. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση"* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, str. 455-462.
- Γκάτζουλας, Ν. & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Vol 11, No. 1*, str. 72-87.
- Γρόλλιος, Γ., 2001, «Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση», Πρακτικά της Ημερίδας με θέμα: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Διδασκαλείο "Δημ. Γληνός" - Σύλλογος Μετεκπαιδευόμενων Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ
- Δανδουλάκης, Α. (2020). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον θεσμό του Mentoring: Η περίπτωση του Νομού Λασιθίου, Μεταπτυχιακή Εργασία*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. str.35-40.
- Δημητριάδου, Κ. (2014). Το μοντέλο της μικτής μάθησης ως πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής. Στο Ζ. Παπαναούμ, Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*,σελ. 201-218. Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Euridice (2021) στο https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/organisation-and-governance-33_e1 (24/06/2021).
- ΕΑΙΤΥ, (2011). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. ΙΤΥΕ, ΠΑΤΡΑ.
- ΕΑΙΤΥ, (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. ΙΤΥΕ, ΠΑΤΡΑ
- Έκθεση της Επιτροπής (2001) *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996) *Λευκή βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, τη διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης*, Βρυξέλλες
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή- ΕΑΚΕΑ, (2012). *Ομάδα ειδικών υψηλού επιπέδου της ΕΕ για τον γραμματισμό*, Εκδόσεις Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Εφραιμίδου, Σ. (2014). Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ειδικής και Γενικής αγωγής μέσα σε διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. str. 63-69. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38455> (12/06/2021)

- Ζαγούρας, Χ. (2016). *Η επιμόρφωση Β επιπέδου Τ.Π.Ε, 10 χρόνια + Η συνέχεια...*, 4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, <https://e-pimorfosi.cti.gr/dimosiotita/4o-pan-ekp-syn-apr2016> (18/05/2021)
- ΙΤΥΕ, (2017). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη(Επιμόρφωση Β1 Επιπέδου)*, Πάτρα
- ΙΤΥΕ, (2020). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη(Επιμόρφωση Β1 Επιπέδου)*, Πάτρα
- Καλογρίδη, Σ. (2020). Η επιμόρφωση ως παράγοντας επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, *Open Education, Vol. 16 No. 2*.str. 110-127.
- Καρράς, Κ. Γ. & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. In Κ. Γ Καρράς & C.C. Wolhuter (Ed.) *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Gutenberg.str. 112 – 152
- Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου – Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. In Β. Οικονομίδης (Ed.) *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* Αθήνα: Πεδίο. str. 673 – 705.
- Κατσιμπράς, Α. & Γκελαμέρης Δ. (2018). Εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιοριστών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενήλικων, *Επιστήμες της Αγωγής, Vol. 2*. str. 8-12
- Καψάλης Α. & Ραμπίδης Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη, Vol. 3*.str. 257 – 273.
- Κοντάκος Α. (2011). Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία. Στο Α. Κοντάκος, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού τ. 4, Επικοινωνία και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών μονάδων*, σελ. 75-91. Αθήνα: Διάδραση.
- Κουτσελίνη, Μ. (2011). Συμμετοχική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. In Οικονομίδης, Β.Δ. (Ed.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο
- Κουτσογιάννης, Δ. (2001), Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία στο Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Κουτσογιάννης, Δ. (2004). ΤΠΕ και γλωσσική διδασκαλία: προς την αναζήτηση εναλλακτικής κριτικής προσέγγισης. Στο *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*, επιμ. Δενδρινού και Β. Μητσικοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2006). Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: Δεδομένα και ζητούμενα. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη. str. 233-251.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού Γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη Μ. (2009). Στοχαστικο-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση. *5th International Conference in Open & Distance Learning. Vol. 5. No. 2A*.Athens, Greece. str. 228-243
- Μανούσου, Ε. Ιωακειμίδου, Β. Παπαδημητρίου, Σ. Χαρτοφύλακα Α. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας, *Open Education, Vol. 17. No. 1*. str. 19-37
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική*

- Πράξη. Πέμπτη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg. str. 74-79
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός, In Α.Φ. Χριστίδης και Μ. Θεοδοροπούλου (Ed.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.
- Μιχάλης, Ι., Τσαλίκη, Χ., & Χατζηβασιλείου (2009). *Τεχνολογικός Εγγραμματισμός εκπαιδευτικών.6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φ.Ε. και Ν.Τ. στην Εκπαίδευση*. Φλώρινα. str. 546-554
- Μπαλίτα, Θ. Δ. (2014). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Μπαλίτα, Θ. (2014). Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών (επιμορφωτών και επιμορφούμενων) που συμμετείχαν στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας Α. (Eds), *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Vol. 2. Διάδραση str. 575-599.
- Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. Στο Χρήστος Θ. Παναγιωτακόπουλος (Εδ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου συνεδρίου, Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία* Πάτρα str. 585-590.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Κριτική:Αθήνα
- Νικολαΐδου, Δ., Θεοδοσίου, Β. (2021). Απόψεις Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Επιστήμες Αγωγής*. Vol. 1, str 221-244.
- Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, Vol. 2. No. 3. str. 79-98.
- Ντίνας, Κ., Βαϊρινού, Κ., Μούσιου-Μυλωνά, Ο. & Πολατίδου, Α. (2013). Επιμορφωτικό Πρόγραμμα επαγγελματικής ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών για τον «Κριτικό Γραμματισμό». Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», Δράμα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, Σκοποθεσία και Αναγκαιότητα, Φορείς και Μορφές. In ΒΔ Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών . Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* . str. 593-601
- Π.Ι., (2011). Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009) *Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf (2/09/2021)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2018) Πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολείων Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Δημοτικής, Ειδικής και Προδημοτικής 2017-2018. http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/stelexi/vivliaraki_diefth_17_for_web.pdf (18/11/2021)
- Παλάτου, Μ. (2013). *Εμπειρίες από τη δοκιμαστική εφαρμογή των νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γλώσσας σύμφωνα με τα ΝΑΠ: Σκέψεις και προβληματισμοί, Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δημοτική και μέση εκπαίδευση*, Λευκωσία, str.. 69-74.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2010) Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. *Συγκριτική και Διεθνής Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Vol. 15, str. 55-79

- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (Ed.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. str. 82-91
- Παπανικόλα, Α., Παρμαξής, Γ (2012). Ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και το γλωσσικό μάθημα στο διαλεκτικό περιβάλλον της ελληνόφωνης Κύπρου, *Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία, str.. 386-396
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ) (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001α). *Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού*. Αθήνα. Καστανιώτης.
- Ρεντίφης, Γ. (2015). Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1170-1178.
- Σοφός, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης*. str. 61-68. <http://journal.educircle.gr/images/teuchos/2015/teuchos1/4.pdf> (02/09/2021)
- Σούκουλη, Φ. (2017). *Ο Θεσμός της εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Φορείς και Μορφές*. Disertacija. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4184> (17/01/2021)
- Στάμου Α.Γ.& Χρονάκη Α. (2007). «Παραδοσιακές» και «προοδευτικές» αντιλήψεις για την κατασκευή των σχολικών μαθηματικών: Η περίπτωση του *Ευκλείδη Α*. *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών*. Αλεξανδρούπολη: Εκδόσεις Τυπωθήτω, str.615-622.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., (2000). *Η Επιμόρφωση από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2014), Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η ‘τοποθέτησή’ τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα Vol. 34*. str. 411-421.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2014). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού υποψήφιων φιλολόγων*. Disertacija. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Τριγγώνη, Α. & Διερωνίτου, Ε. (2018). Μετασηματίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: μία έρευνα δράσης. Στο Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π.(Ed.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση
- Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. In Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών- Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ
- Τσιπλάκου,Σ.(2019).Διδάσκονταςδιάλεκτοσεέναπαιδαγωγικόπρόγραμμακριτικού γραμματισμού: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Κύπρου (str. 2)https://www.researchgate.net/publication/330638192_Didaskontas_dialekto_se_ena_paidagogiko_programma_kritikou_grammatismou_e_ekpaideutike_metarrythmise_tes_Kyprou (15/03/2021)
- Τσολακίδης, Ι. (2018), *Διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Disertacija, Βόλος
- Τζιφόπουλος, Μ. (2014). *Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού υποψήφιων φιλολόγων*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

- ΥΠΠ (2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Πρόταση Επιτροπής προς το Συμβούλιο Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης* Λευκωσία.
- ΥΠΠ (2010α). *Νέα αναλυτικά Προγράμματα 2010-2011: Ενημερωτικό δελτίο*. Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων.
- ΥΠΠ (2010β). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων.
- Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη την εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση, str.70-74
- ΦΕΚ 561/τ.Β'6-5-1999. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος "Γλωσσική διδασκαλία" στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 1562/τ.Β'27-6-2011. *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 941/τ. Β'25-5/2015. *Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων της Γ' τάξης Ημερησίου Γενικού Λυκείου και της Δ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 4911/τ. Β'31-12-2019. *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Χαιριστανίδης, Ε (2014) *Χαρτρογράφιση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού*. Post diplomski rad ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Hassan, R. (2006). *Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία*. In Χαραλαμπίδης, Α. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2013), *Προβληματισμοί για τη νέα διδακτική προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα, Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δημοτική και μέση εκπαίδευση*, Λευκωσία, str.85-89.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Μετ. Αραποπούλου, Α., Κονσούλη Ε., Κορομπάκης, Δ., Κουφάκη, Λ. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Χατζηδήμου, Δημήτρης Χρ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη. str.87
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2009). *Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου, Διεύθυνση Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κύπρου, V Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Vol. 16. str. 114-130..*
- Χατζηπαναγιώτου, Π. & Μαρμαρά, Χ. (2014). *Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών*. http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/xatzipanagiotou.pdf (02/09/2021)
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα Προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο. Γλώσσα Vol.54 str. 54-62.*
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005) *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της*

γλώσσας. Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.-Αθήνα: Μεταίχμιο, στρ. 35-52.

Χατζησαββίδης, Σ., (2007). Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ. Πάτρα

PRILOZI

UPITNIK

Pol
Starost
Godine rada
Studije
Škola (gimnazije – licej)
Obuka drugog nivoa

Tematski Odeljak 1: Razjašnjenje značenja definicije pismenost

1. Kako biste definisali pismenost?
2. Da li je ona drugačija ili predstavlja sinonim za opismenjenost?
3. Koji su ciljevi razvoja pismenosti?
4. Kako shvatate koncepte multimodalnosti i multipismenosti?
5. Da li ste čuli za termin "kritička pismenost"? Ako da, kako biste to definisali?
6. Možete li razlikovati funkcionalnu i kritičku pismenost?
7. IT su povezane sa pismenosću? Ako je odgovor da, na koji način?
8. Da li znate različite vrste pismenosti? Kako biste ih definisali?
9. Da li znate koja je svrha učenja jezika prema (funkcionalnoj i kritičkoj) pismenosti?

Tematski odeljak 2: Nastavni predlozi

1. Kako biste definisali pojam teksta?
2. Kako shvatate-poimate tekst kao društvenu praksu?
3. Da li vi obrađujete i dodatne tekstove van školskih udžbenika?
4. Da li tekst za proučavanje odlučite zajedno sa učenicima ?
5. Šta mislite o kolaborativnom učenju?
6. Da li ste ovu primenili u praksu?
7. Ako da, predočite nam neki primer i vaše iskustvo.
8. Da li digitalni mediji i druga multimedijalna sredstva doprinose razvoju kritičnih sposobnosti učenika? Ako da kako?
9. Kako vi mislite da kultivirate kritičku jezičku svest učenika?
10. Με ποιόν τρόπο επιδιώκεις/θα επιδίωκες την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στη δεξιότητα της κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου;
11. Kako biste kultivisali metakognicijske veštine u razumevanju pismenog i usmenog govora?
12. Šta vi mislite o vezi jezikom sa drugim objektima?

Tematski odeljak 3: Evaluacija

1. Da li ste implementirali dijagnostičke ili inicijalne evaluacije?
2. Ako da, za koju svrhu i u čemu mislite da vam pomaže?
3. Kako kontrolišete napredak učenika ka postizanju obrazovnih ciljeva?
4. Šta mislite o alternativnim oblikama ocenjivanja? (npr. portfolio, studentski kalendar, list za samoevaluacije, itd.) Gde to može služiti? Da li biste ih koristili u svom razredu? Zašto?
5. Da li ste implementirali samo-evaluaciju?

Tematski odeljak 4: Obuka

1. Da li ste učestvovali u programima obuke o pitanjima pismenosti?
2. Ako da, koje institucije i kako se nazivao taj program?
3. Koje forme je bila (teorijske - iskustvenože ili obe)?
4. Da li je postojala praktična implementacija u učionici znanja koje ste dobili u obuci?
5. Ako niste pratili nikakvu obuku, da li mislite da je neophodno obučavati nastavnike jezika u pismenosti?
6. U kojim oblastima biste želite da se obrazujete?
7. Koju vrstu obuke želite da pratite (sa daljine, u školi, vikendnom, pre početka časova, itd.).

TABELE

Tabela 1	
Kategorije i šifre Tematskog Odeljka I: "Razjašnjenje značenja definicije pismenost"	
Kategorije	Šifre
1 POJMOVNA DEFINICIJA PISMENOSTI	1.1 NSDTP = Nesposobnost definicije termina pismenosti
	1.2 PUGPMS = Pravilna upotreba govora sa poznavanjem morfosintaktičkih struktura
	1.3 KEFOD = Korelacija sa efektivnim funkcionisanjem osoba u društvu
	1.4 KKDFOD = Korelacija sa kritičkom dimenzijom funkcionisanja osoba u društvu
	1.5 VRPRG = Veština razumevanja i produkcija govora
	1.6 ROLPI = Razlikovanje opismenjavanja (sposobnost pisanje i čitanje) od pismenosti
	1.7 NROLPI = Nerazlikovanje opismenjavanja (sposobnost pisanje i čitanje) od pismenosti
2 CILJEVI I SVRHE RAZVOJA PISMENOSTI	2.1 NCSRP = Nепрепознавање ciljeva i svrhe razvoja pismenosti
	2.2 KAGKM = Kreiranje aktivnih građana sa kritičkim mišljenjem
	2.3 RVEFD = Razvoj veština za efikasno funkcionisanje u društvu
	2.4 RAKSO = Razvoj kritičke sposobnosti osoba
3 DEFINICIJA MULTIMODALNOSTI I MULTIPISMENOSTI	3.1 TODBSSJ = Tekstovi koji odgovaraju današnjem društvu bez pozivanja na druge semiotičke sisteme osim jezčkog
	3.2 PRTRN = Prikazivanje teksta na različite načine
	3.3 RTJKS = Raznolikost tekstova u jeziku i kulturnom smislu
	3.4 NPMUM = Nепрепознавање pojmova multimodalnosti i multipismenosti
	3.5 NEPOMU = Nепрепознавање pojmova multipismenosti
4 DEFINICIJA KRITIČKE PISMENOSTI	4.1 NEDEKP = Nепрепознавање definicije Kritičke Pismenosti
	4.2 ZNKRMI = Značaj negovanja kritičkog mišljenja
	4.3 NEDVP = Nemoгуćnost diskriminacije vrsta pismenosti
	4.4 DIVPI = Diskriminacija vrsta pismenosti
	4.5 PRVPI = Poznavanje različitih vrsta pismenosti
5 IT I PISMENOST	5.1 KORIP = Korelacija IT i pismenosti
	5.2 NPORIP = Nеповезаност IT i pismenosti
	5.3 ZMPPPO = Značaj za multimodalno prikazivanje poruka
	5.4 KOKRIN = Korelacija kroz informacije
	5.5 DOBPR = Doprinos obrazovnom procesu

Tabela 2	
Kategorije i šifre Tematskog Odeljka II: " Naučni predlozi"	
Kategorije	Šifre
6 POJMOVNA DEFINICIJA TEKSTA	6.1 MGPSŽ = Multimodalni govor povezan sa svakodnevnim životom.
	6.2 UPGZS = Usmeni ili pisani govor sa značenjem i svrhom
	6.3 SROPR = Sredstvo obraznog procesa
	6.4 KOTOZ = Korelacija teksta sa označiteljem i označenikom (oblik i sadržaj-pojam)
	6.5 UTODI = Ukupnost tačaka određenih ideoloških
7 DODATNA OBRADA TEKSTA VAN ŠKOLSKIH UDŽBENIKA	7.1 ZPŠUD = Zajednički pregled van školskog udžbenika
	7.2 KTZOPR = Korišćenje tekstova zasnovanih na obrazovnom procesu
	7.3 KTZNP = Korišćenje tekstova zasnovanih na nastavničkoj percepciji
	7.4 KTZUM = Korišćenje tekstova zasnovanih na uputstvima Ministarstva Obrazovanja
	7.5 KTŠMI = Korišćenje tekstova školskog, vanškolskog materijala i sa interneta
	7.6 ZOTOU = Zajedničko odlučivanje tekstova za obradu sa učenicima
	7.7 NZOTOU = Nezajedničko odlučivanje tekstova za obradu sa učenicima
	7.8 ZOTNU = Zajedničko odlučivanje sa učenicima o temu obrađivanja tekstova
8 GRUPNO UČENJE	8.1 PSPGU = Pozitavan stav prema grupnom učenju
	8.2 NSPGU = Negativan stav prema grupnom učenju
	8.3 NSPGU = Neutralan stav prema grupnom učenju
	8.4 IGUČU = Implementacija grupnog učenja u učionici
	8.5 NGUČU = Neprimenjivost grupnog učenja u učionici
	8.6 SAUČU = Saradnja i aktivno učešće učenika
	8.7 MKOVT = Mogućnost korišćenja više tekstova
	8.8 NRIGUU = Negativni rezultati pri implementaciji grupnog učenja u učionici
9 POTEŠKOĆE U PRIMENI GRUPNOG UČENJA	9.1 GJOUGR = Gubitak jedinstva objekta učenja kroz grupni rad
	9.2 NEVUP = Nedostatak vremena i upoznatosti
10 NEGOVANJE KRITIČKE JEZČKE SVESTI I METAKOGNICIJE	10.1 PRTRST = Podučavanje raznih tekstova različitih stepena teškoća
	10.2 KOPTE = Komparativna proučavanje tekstova
	10.3 PMOPO = Proučavanje morfosintaktičkih pojava
	10.4 IRMUP = Implementacija različitih modela učenja i podučavanja
	10.5 DIDIS = Dijalog i diskusija
	10.6 PUIRA = Pismeni i usmeni ispiti, radovi
	10.7 KEPTU = Korekcija i evaluacija pisanih tekstova sa učenicima
	10.8 PRTSU=Prepravljanje teksta od strane učenika
11 KURS JEZIKA I OSTALE OBLASTI ZNANJA	11.1 PSPJDO = Pozitivan stav ka povezivanju nastave jezika sa drugim oblastima
	11.2 JKKKO = Jezik kao komunikacioni kod svih kognitivnih objekata
	11.3 INPRSK = Interdisciplinarni i preduslov za sve kurseve.

Tabela 3	
Kategorija i šifre Tematskog Odeljka III: "Evaluacija"	
Kategorije	Šifre
12 EVALUACIJA I NJENA ULOGA	12.1 IDPOE = Implementacija dijagnostičke ili početne evaluacije
	12.2 UTKNU = Utvrđivanje kognitivnog nivoa učenika
	12.3 NSIDPE = Negativan stav prema implementaciji dijagnostičke ili početne evaluacije
	12.4 NIDPE = Neprimenjivost dijagnostičke ili početne evaluacije
13 NOVI OBLICI EVALUACIJE	13.1 PSPNOE = Pozitivan stav prema novim oblicima evaluacije
	13.2 NSPNOE = Negativan stav prema novim oblicima evaluacije
	13.3 NSPNOE = Neutralan stav prema novim oblicima evaluacije
	13.4 NEKOP = Neophodne za kontrola procedure
14 TEŠKOĆE IMPLEMENTACIJE NOVIH OBLIKA OCENJIVANJA	14.1 NEDVR = Nedostatak vremena
	14.2 EBSTP = Eventualna birokratska standardizacija procesa
	14.3 POTOE = Potreba obuke za teme novih oblika evaluacije
15 SAMO-EVALUACIJA OBRAZOVNOG PROJEKTA	15.1 DIMSE = Dnevna implementacija samo-evaluacije
	15.2 RIMSE = Redovna implementacija samo-evaluacije
	15.3 EVTPR Evaluacija tokom procesa

Tabela 4**Kategorije i šifre Tematskog Odeljka IV: "Obrazovanje" (Training)**

Kategorije	Šifre
16 UČESTVOVANJE U OBRAZOVNIM OBUKAMA ZA PISMENOST	16.1 NUPOP = Neučestvovanje u programima obuke u pitanjima o pismenosti
	16.2 UPOKP = Učešće u programima obuke u pitanjima o kritičnoj pismenosti
	16.3 UPOMO = Učešće u programima obuke Ministarstva Obrazovanja iz oblasti IT - Drugog nivoa
	16.4 UUPUN = Učešće u univerzitetskim programima Univerziteta
	16.5 TOPRO = Teorijski oblik programa obuke
	16.6 TIOPRO = Teorijski i iskustveni oblik programa obuke
	16.7 PIZPOU = Praktična implementacija znanja o programima obuke u učionici
	16.8 TIZPOU = Teorijska implementacija znanja o programima obuke u učionici
17 STAV PREMA PROGRAMIMA OBUKE PISMENOSTI	17.1 PSPPAT = Pozitivni stav u obrazovnim programima o pitanjima pismenosti u analizi teksta
18 PREDLOZI ZA OBUKU	18.1 NONKP = Nemogućnost odgovora zbog nepoznavanja koncepta pismenosti
	18.2 OTPPI = Obuka u teorijskim pitanjima sa praktičnom implementacijom
	18.3 POPPK = Primena programa obuke pre početka nastave
	18.4 PROTK = Primena programa obuke tokom nastave
	18.5 OPRDA = Praćenje obrazovnih programa na daljinu
	18.6 PROPU = Praćenje obrazovnih programa uživo
	18.7 PROPŠK = Praćenje obrazovnih programa u školi
	18.8 PROPVI = Praćenje obrazovnih programa vikendom
	18.9 PROPKN = Praćenje obrazovnih programa bilo kada i na bilo koji način