

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.2.523

UDK 159.953.5:371.13/14

Primljeno: 08. 05. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Isidora Korać, Jelena Đermanov**

## **HORIZONTALNO UČENJE: IZAZOVI ZA PROMENE U PROFESIONALNOM RAZVOJU NASTAVNIKA I VASPITAČA**

Autorke u radu polaze od stava da horizontalno učenje podrazumeva reflektivni dijalog učesnika u procesu učenja u okviru profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača, kritičko ispitivanje, sagledavanje i razumevanje teorije i prakse iz različitih perspektiva, građenje zajedničkih znanja, umenja i vrednosti na osnovu kojih se mogu planirati i realizovati potrebne promene u samoj praksi. Nalazi niza istraživanja ukazuju da je horizontalno učenje, i pored prepoznate dobrobiti od strane učesnika procesa, i dalje slabo zastupljeno u praksi. Cilj istraživanja je usmeren na sagledavanje činilaca koji, po uverenju nastavnika i vaspitača, negativno utiču na njihovu motivisanost za učešće u horizontalnom učenju i na analizu njihovih predloga o načinima na koji bi se postojeći problemi i teškoće u aktuelnoj praksi u Republici Srbiji horizontalnog učenja mogli prevazići. Uzorak istraživanja obuhvatio je vaspitače, nastavnike predmetne i razredne nastave zaposlene u ustanovama iz više gradova u Republici Srbiji. U istraživanju je primenjen je kombinovani metod. Za potrebe kvantitativnog dela istraživanja konstruisan je upitnik (N=330), dok je kvalitativni deo istraživanja realizovan putem polustrukturisanog intervjuja (N=30). Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja možemo zaključiti da je nepovoljno socijalno okruženje za učenje dominantan faktor koji determiniše motivisanost nastavnika i vaspitača za participaciju u aktivnostima horizontalnog učenja. U vezi sa tim, nalazi istraživanja ukazuju da višim nivoom podrške horizontalnom učenju u ustanovama u kojima su ispitanici zaposleni raste i njihova motivacija za učešće u aktivnostima horizontalnog učenja. Nastavnici i vaspitači prepoznaju direktora ustanove kao lidera promena i razvoja ustanove, ali i menadžera koji obezbeđuje uslove za realizaciju horizontalnog učenja. Nalazi istraživanja i zaključna razmatranja daju doprinos mapiranju aktuelne prakse i potpunijem razumevanju procesa ho-

rizontalnog učenja, te pružaju osnovu za kreiranje budućih politika profesionalnog razvoja zaposlenih u obrazovanju.

**Ključne reči:** horizontalno učenje; profesionalne zajednice učenja; profesionalni razvoj; nastavnici; vaspitači

## 1. UVOD

Profesionalni razvoj i kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika i vaspitača je tema koja se već duže vreme intenzivno teorijski i empirijski istražuje u kontekstu podrške učenju učenika/dece, unapređenja kvaliteta rada škole / predškolske ustanove, školskog/obrazovnog liderstva i rukovođenja i sl. Međutim, primetno je da se u novijoj literaturi u ovoj oblasti poslednjih godina snažno afirmiše značaj horizontalnog učenja nastavnika/vaspitača, učenja kao kolaborativnog procesa koji se odvija u mreži uspostavljenih odnosa unutar ustanove (Đermanov i Korać 2023; Hofman & Dijkstra 2009; Korać 2018; 2022; Peleman et al. 2018; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012; Vangrieken et al. 2017; i dr.). Autori koji razmatraju problem profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja nastavnika/vaspitača posebno ističu važnost sistemskog pristupa, naglašavajući međuzavisnost individualnih promena i organizacionih procesa koji se unutar ustanove dešavaju (Guskey & Yoon 2009; Hill 2009; Korać 2022), te integraciju profesionalnog razvoja praktičara u svakodnevne aktivnosti ustanove (Đerić i sar. 2014). Sistemni pristup je najpogodniji za istraživanje procesa horizontalnog učenja u obrazovnim institucijama, budući da su same institucije složeni socijalni sistemi, a profesionalni razvoj zaposlenih organizacijski proces (Stanković i Pavlović 2010). Osim toga, ovim pristupom se naglašava važnost povezivanja te preispitivanje teorije i prakse u datom kontekstu, pozivaju praktičari da problematizuju uobičajene načine delovanja, otvore pitanja za dijalog sa kolegama, budu refleksivni istraživači sopstvene prakse (Radulović 2011).

U svetlu rečenog, horizontalno učenje se u literaturi najčešće definiše kao „planiran i organizovan način učenja, koji se odvija kroz kokonstrukciju znanja među ravnopravnim učesnicima tog procesa“ (Korać 2020: 19). Kao takvo, ono podrazumeva refleksivni dijalog učesnika u procesu učenja, kritičko ispitivanje, problematizovanje, sagledavanje i razumevanje teorije i prakse iz različitih perspektiva, građenje zajedničkih znanja, umenja i vrednosti (Đermanov i Korać 2023; Korać 2020, 2022) na osnovu kojih se mogu planirati i realizovati potrebne promene u samoj praksi (Laki-

čević i sar. 2022). Rečju, cikličan, uzajamni odnos teorije i prakse omogućava da učesnici procesa grade svoju „radnu/praktičnu teoriju“ (Džinović i Đerić 2012) sagledavajući je u okviru određenih teorijskih koncepata i ličnih uverenja, ali i preispitujući je i isprobavajući je u praksi (Breneselović i Krnjaja 2018). Na taj način, menjajući praksu, kroz proces eksperimentacije i refleksije (Džinović 2011) promene se dešavaju i u ličnom i profesionalnom domenu praktičara.

Primetno je da se horizontalno učenje poslednjih godina intenzivno teorijski razmatra u različitim organizacijskim kontekstima (Korać 2020), ali i da se sve učestalije empirijski proučava sa različitih aspekata, te je korpus empirijske evedincije o njegovim potencijalima i prednostima već solidan, iako je reč o relativno mladom naučnom konstrukt i istraživačkom problemu. U polju obrazovanja problematika horizontalnog učenja se najčešće proučava u kontekstu *profesionalnih zajednica učenja* (Vangrieken et al. 2017). Pomenute zajednice karakteriše refleksivan dijalog njenih članova, međusobni odnosi poverenja, podrške i kolaboracije, zajednička vizija, vrednosti i ciljevi, motivisanost i otvorenost za učenje i promene prakse, kolektivna i individualnu odgovornost za razvoj obrazovne ustanove, otvorenost prema okruženju, podržavajuće i podeljeno liderstvo (Korać 2020).

Nalazi niza istraživanja sprovedenih u kontekstu obrazovanja su pokazali da sami akteri uključeni u proces horizontalnog učenja (nastavnici i vaspitači), prepoznaju njegov značaj, naročito u pogledu: jačanja saradničkih odnosa i timskog rada unutar kolektiva; produbljiivanja i osveščivanja ličnih razumevanja vaspitno-obrazovnih praksi; pružanja prilika za učenje i menjanje postojeće prakse; sticanja uvida o praksi kolega; razvijanja postojećih i sticanja novih kompetencija, prilika za građenje zajedničkih znanja i vrednosti, jačanja profesionalnog identiteta i poboljšanja kvaliteta vlastitog rada i sl. (Korać 2018, 2020; Korać et al. 2021; Lakićević i sar. 2022; Vangrieken et al. 2017 i dr.). Međutim, i pored prepoznate dobrobiti horizontalnog učenja za lični i razvoj vaspitno-obrazovne ustanove, horizontalno učenje je i dalje slabo zastupljeno u praksi (Pavlović Breneselović i Krnjaja 2012; Stanković 2011; Korać 2020).

Navedeno otvara različita pitanja i dileme za istraživače. Izazov koji smo prepoznali odnosi se na otvaranje pitanja motivisanosti nastavnika i vaspitača za stručno usavršavanje koje podrazumeva horizontalno učenje. Naime, važećom zakonskom legislativom, stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju, kao obavezni deo profesionalnog razvoja, koji se ostvaruje kroz različite definisane aktivnosti od kojih se većina oslanja na horizontalno učenje: izvođenje uglednog, odnosno oglednog nastavnog časa; izlaganje na telima i sastancima stručnih organa o učešću u programu

profesionalnog usavršavanja ili drugim oblicima stručnog usavršavanja sa pratećom analizom i diskusijom; prikaz didaktičkog materijala, stručnog članka, knjige, priručnika, istraživanja, stručne posete ili studijskog putovanja sa analizom i diskusijom; učešće u istraživanju koje se realizuje unutar ustanove; učešće u obrazovno-vaspitnim projektima i programima nacionalnog značaja u ustanovi, oglednom programu, radu model centra; učešće u međunarodnim projektima, programima i mrežama; studijsko putovanje, odnosno stručna poseta drugim ustanovama i projekat mobilnosti, razvijanje partnerstva sa drugim ustanovama i horizontalno učenje (*Službeni glasnik RS br. 48/2018*, prema Korać 2020: 71). Poslednjim izmenama i dopunama Pravilnika (*Službeni glasnik RS, br. 109/2021*) lista navedenih aktivnosti proširena je i *razvijanjem partnerstva sa drugim ustanovama i horizontalnim učenjem*, pri čemu, u dokumentu, nije precizno definisano šta se pod horizontalnim učenjem podrazumeva.

Pitanje koje se ovde postavlja, imajući u vidu već pomenute nalaze istraživanja, jeste da li su, na koji način i čime su zaposleni u obrazovanju (de)motivisani da participiraju u pomenutim aktivnostima. Stoga, cilj ovog istraživanja je usmeren na sagledavanje činilaca koji po uverenju nastavnika i vaspitača negativno utiču na njihovu motivisanost za učešće u horizontalnom učenju i na analizu njihovih predloga o načinima na koji bi se postojeći problemi i teškoće u aktuelnoj praksi horizontalnog učenja mogli prevazići.

## 2. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA<sup>1</sup>

*Uzorak istraživanja.* Uzorak je po strukturi dvoetafni. Kvantitativni deo istraživanja obuhvata 330 ispitanika, po 110 ispitanika iz tri kategorije zaposlenih u obrazovanju. Prvu grupu ispitanika čine vaspitači, drugu nastavnici razredne nastave, a u trećoj grupi ispitanika su nastavnici predmetne nastave. Ispitanici su, s obzirom na predmet istraživanja (motivacija za horizontalno učenje), bili odabrani svrsishodnim uzorkovanjem po sledećem kriterijumu: slučajnim izborom odabrano je najviše 6 ispitanika iz jedne institucije, sa ciljem da se uzorakom obuhvati veći broj institucija (27 predškolskih ustanova, 31 škola), kako bi se obezbedila heterogenost motiva i iskustava ispitanika o horizontalnom učenju. Drugi, selekcionisani deo uzorka za kvalitativno istraživanje je činilo po 10 ispitanika iz tri kategorije prosvetnih radnika, koji su bili zaposleni u različitim obrazovnim ustanovama.

---

1. Rad je rezultat sekundarne analize podataka šire studije (Korać 2020). Deo nalaza istraživanja je predstavljen u radu Korać, Đermanov, Šćepanović (2021).

*Metod i instrumenti istraživanja.* U istraživanju je primenjen je kombinovani metod (kvantitativni i kvalitativni pristup). U kvantitativnom delu istraživanja usmerili smo se na sledeća pitanja: 1) kako ispitanici procenjuju ličnu motivisanost za učešće u horizontalnom učenju kroz različite oblike stručnog usavršavanja; 2) mišljenje ispitanika o podršci ustanove horizontalnom učenju; 3) identifikovanje dominantanih činilaca koji, po mišnju ispitanika, negativno utiču na njihovu motivaciju za učešće u aktivnostima horizontalnog učenja. Za potrebe kvantitativnog dela istraživanja konstruisan je upitnik. Oblici stručnog usavršavanja su u svrhu operativnosti, preuzeti iz pomenutog Pravilnika (*Službeni glasnik, Prosvetni glasnik RS*, br. 109č2/2018).

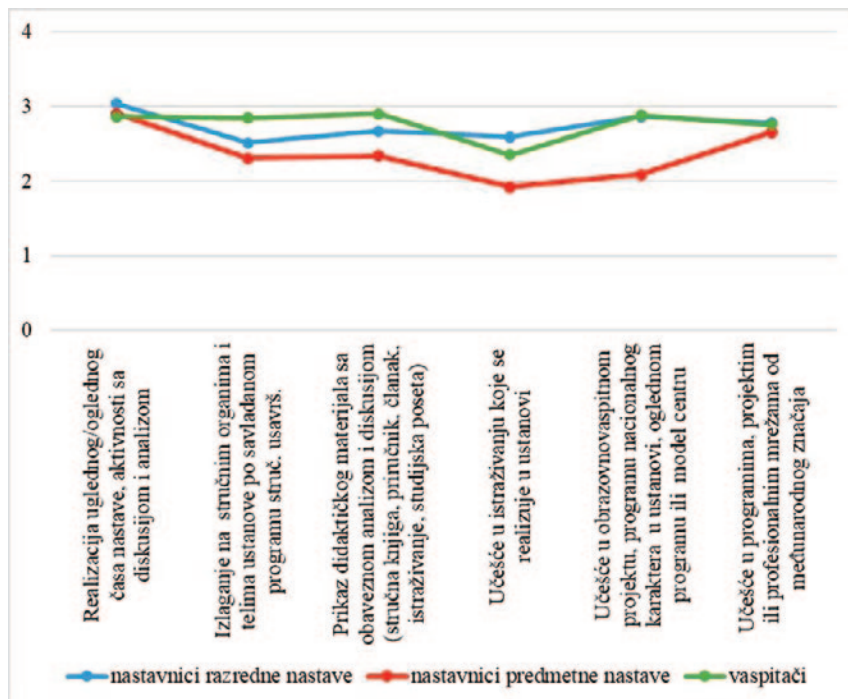
Kvalitativni deo istraživanja realizovan je putem polustrukturisanog intervjua, koji sadrži nekoliko tematskih celina. U ovom prilogu analizirane su: a) percepcije i uvidi ispitanika o faktorima koji negativno utiču na njihovu ličnu motivaciju za učešće u procesu horizontalnog učenja; b) predlozi ispitanika o načinima na koji bi se postojeći problemi i teškoće u aktuelnoj praksi horizontalnog učenja mogli prevazići.

*Analiza podataka.* U kvantitativnoj analizi podataka korišćeni su analiza varijanse (ANOVA), Hi kvadrat-test i T-test. Primenjena je tehnika tematske analize sadržaja. Korpus kvalitativne analize je činio transkribovani materijal u kojem su najpre izdvojene manje jedinice (kodovi), koje su potom, uz konsenzus istraživača na osnovu identifikovanja dominantnih tema ili koncepata, svrstane u opštije kategorije. Kategorije su formirane konsenzusom istraživača prema sličnosti sadržaja na osnovu autentičnih podataka, a ne na osnovu unapred određenih teorijskih konstrukata. Za potrebe obrade podataka korišćen je program za kvalitativna istraživanja MAXQDA v. 18.

### **3. NALAZI ISTRAŽIVANJA**

Nalazi istraživanja ukazuju da zainteresovanost i motivacija ispitanika za učešće u oblicima stručnog usavršavanja varira zavisno od njihovog stručnog profila (Grafikon 1).

**Grafikon 1.** Lična motivacija za učešće horizontalnom učenju u odnosu na stručni profil ispitanika



Rezultati pokazuju motivisanost nastavnika i vaspitača prvenstveno za učešće u stručnim studijskim putovanjima (AS=2.93; SD=.670), zatim, za realizaciju uglednog/oglednog časa sa diskusijom i analizom (AS=2.91; SD=.757) i za učešće u međunarodnim projektima (AS=2.73; SD=.778). Najmanju motivisanost prepoznaju za angažovanje u istraživanjima koja se realizuju unutar ustanove (AS=2.30; SD=.748). U proceni lične motivisanosti za učešće, kod dva oblika stručnog usavršavanja, razlike su statistički značajne. Naime, Tuckey post hoc test pokazuje da su vaspitači motivisaniji za izlaganje na sastancima stručnih organa koje je rezultat pohađanja programa stručnog usavršavanja sa analizom i diskusijom, od nastavnika razredne i predmetne nastave ( $F(16.079;8.039)=14.340, p=0.000$ ). Pored navedenog, nalazi ukazuju da su kod sve tri grupe ispitanika razlike statistički značajne na varijabli učešće u istraživanjima unutar ustanove ( $F(24.891;12.445)=25.566, p=0.000$ ). Najmotivisaniji za ovaj oblik stručnog usavršavanja su nastavnici razredne nastave, zatim, vaspitači, dok su najmanje motivisani nastavnici predmetne nastave (Korać at al. 2022: 146-147).

Nadalje, ispitali smo povezanost lične motivacije nastavnika i vaspitača za uključivanje u različite aktivnosti i dostupne oblike usavršavanja sa njihovim procenama institucionalne podrške horizontalnom učenju u ustanovama u kojima su zaposleni.

**Tabela 1.** Procena istitucionalne podrške horizontalnom učenju – uzimajući u obzir ukupan uzorak i varijablu radno mesto ispitanika

	nastavnici razredne nastave			nastavnici predmetne nastave			vaspitači			u kupan uzorak
uopšte nije podržano	13	11.8%	16		14.5%	1		0.9%	30	9.1%
podrška je mala	<b>56</b>	<b>50.9%</b>	<b>72</b>		<b>65.5%</b>	30		27.3%	158	47.9%
podržava se	38	34.5%	20		18.2%	<b>58</b>		<b>52.7%</b>	116	35.2%
podrška je značajna	3	2.7%	2		1.8%	21		19.1%	26	7.9%
<b>N</b>	110	100.0%	110		100.0%	110		100.0%	330	100.0%

Nalazi jednofaktorske analize varijanse ( $F(2.327)=43.910$ ,  $p<0.01$ ) ukazuju na postojanje značajnih razlika u odnosu na radno mesto učesnika istraživanja, kada je u pitanju njihova procena istitucionalne podrške horizontalnom učenju. LSD post hoc test pokazuje da vaspitači ( $AS=2.9$ ,  $SD=.703$ ) u većoj meri od nastavnika predmetne nastave ( $AS=2.07$ ,  $SD=.631$ ) i nastavnika razredne nastave ( $AS=2.28$ ,  $SD=.706$ ) smatraju da se u ustanovi gde su zaposleni značajno podržava horizontalno učenje.

**Tabela 2.** Povezanost lične motivacije za učešće u pojedinim oblicima stručnog usavršavanja i institucionalne podrške horizontalnom učenju

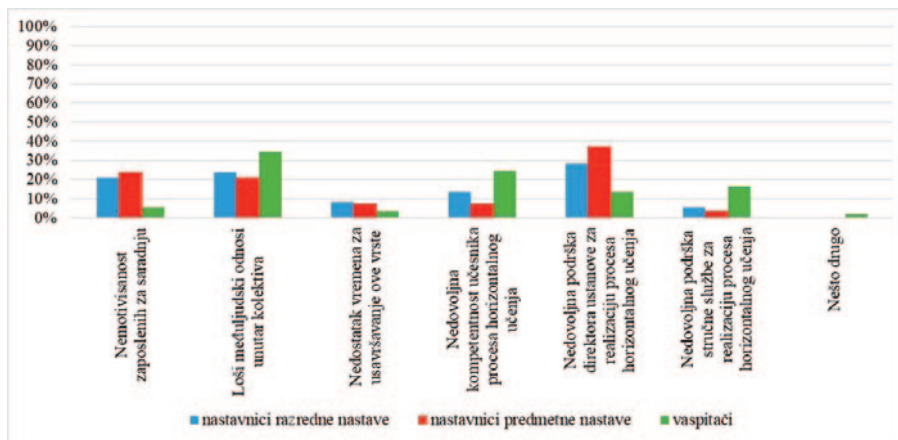
Lična motivacija za učešće u stručnom usavršavanju	Podrška ustanove horizontalnom učenju
Ugledni, ogledni čas nastave (realizacija) sa diskusijom i analizom	.436**
Izlaganje na stručnim organima i telima ustanove po savladanom programu stručnog usavršavanja	.501**
Prikaz didaktičkog materijala sa obaveznom analizom i diskusijom (stručna knjiga, priručnik, članak, istraživanje, studijska poseta)	.484**
Učešće u istraživanju koje se realizuje u ustanovi	.348**
Učešće u obrazovno-vaspitom projektu, programu nacionalnog karaktera u ustanovi, oglednom programu ili model centru	.424**
Učešće u programima, projektima ili profesionalnim mrežama od međunarodnog značaja	.346**
Stručna poseta / studijsko putovanje/ projekat mobilnosti	.397**



Nalazi istraživanja dati u Tabeli 2. pokazuju da lična motivacija nastavnika i vaspitača za učešće u stručnom usavršavanju, statistički značajno i pozitivno korelira sa institucionalnom podrškom horizontalnom učenju u njihovim ustanovama. Vrednosti korelacije, koje su srednjeg intenziteta (raspona od .35 do .50), upućuju na zaključak da sa višim nivoom podrške horizontalnom učenju u samim ustanovama u kojima su nastavnici i vaspitači zaposleni, raste i njihova motivacija za participaciju u aktivnostima horizontalnog učenja.

Kako bismo celovitije sagledali motivaciju nastavnika i vaspitača za participaciju u aktivnostima horizontalnog učenja, istraživački fokus smo usmerili na činioce koji ih demotiviraju, odnosno negativno utiču na njihovu motivaciju za učešće u procesu horizontalnog učenja. Testiranjem razlika na celokupnom uzorku ispitanika utvrđeno je da su statistički značajne ( $\chi^2(6)=135.436$ ,  $p=0.000$ ). Rezultati, nadalje pokazuju su je dominantan demotivirajući faktor po mišljenju nastavnika i vaspitača *loši međuljudski odnosi unutar kolektiva* (27.9%). Drugi po demotivirajućem uticaju je *nedovoljna podrška direktora ustanove* (24.8%), a potom *nedovoljna profesionalna kompetentnost aktera u procesu horizontalnog učenja* (15%). Faktor koji je najmanje zastupljen je *nedostatak vremena za stručno usavršavanje* (6.4%).

**Grafikon 2.** Radno mesto i činioci koji negativno utiču na motivaciju ispitanika za učešće u aktivnostima stručnog usavršavanja i horizontalnom učenju



Rezultati analiza činilaca demotivacije za učešće u aktivnostima horizontalnog učenja u odnosu na radno mesto ispitanika (Grafikon 2) pokazuju da su razlike među tim kategorijama statistički značajne ( $\chi^2(12)=58.194$ ,  $p<0.01$ ). Dominantan činilac koji identifikuju nastavnici predmetne i razredne nastave je *nedovoljna podrška direktora*



ustanove, dok su za vaspitače vodeći činilac *loši međuljudski odnosi unutar kolektiva*.

Iskazi, dobijeni kroz intervjuje, u vezi sa činionicima koji, po mišljenju nastavnika i vaspitača, negativno utiču na ličnu motivaciju za učešće u procesu horizontalnog učenja, prikazani su u *Tabeli 3*.

**Tabela 3.** Činioci negativne motivacije za učešće nastavnika i vaspitača u procesima i aktivnostima horizontalnog učenja

Tema	Kategorija	Kod	f
Podrška horizontalnom učenju	Nivo ustanove	• Nedovoljna podrška od strane direktora ustanove (nezainteresovanost za profesionalni razvoj zaposlenih, nedovoljno ulaganja resursa u stručno usavršavanje, nedovoljno isticanje važnosti zalaganja zaposlenih za promene i sl.)	15
		• Stručno usavršavanje koje podrazumeva horizontalno učenje nije unutar ustanove organizovano kroz određen oblik (ili nije uopšte organizovano horizontalno učenje)	10
		• Nепрепознавање važnosti profesionalnog razvoja zaposlenih od strane kolektiva	6
		• Nedovoljna podrška od strane stručne službe ustanove (nejasne instrukcije, nedostupnost stručnog saradnika)	4
	Lični nivo	• Nепрепознавање dobiti od horizontalnog učenja ( <i>nije mi potrebno dodatno angažovanje, imam potreban broj sati usavršavanja; na taj način ne mogu u značajnoj meri da usavršim lične kompetencije i sl.</i> )	7
	Nivo sistema	• Pravilnikom se manje vrednuje stručno usavršavanje u aktivnostima koje podrazumevaju horizontalno učenje	6
		• Nепрепознавање važnosti profesije nastavnik/vaspitač	2
Aktivnosti horizontalnog učenja	Nezadovoljstvo načinom planiranja i organizacijom horizontalnog učenja	• Preklapanje termina realizacije aktivnosti horizontalnog učenja i nastavnih aktivnosti/aktivnosti u vrtiću	11
		• Nedovoljna uključenost učesnika procesa u planiranje procesa horizontalnog učenja	8
	Neadekvatni sadržaji učenja	• Neadekvatnost tema, sadržaja učenja (neaktuelne teme)	10
		• Teme i sadržaji se ponavljaju	8
		• Teme, sadržaji neprimenjivi u praksi	5
Odnosi unutar kolektiva	Nedovoljna otvorenost kolega za saradnju	• Loši odnosi unutar kolektiva (postojanje klika, klima nepoverenja, nedovoljnog međusobnog uvažavanja)	18
		• Pasivnost kolega i otpor prema promenama	16
		• Sujeta kolega	6
		• Nепрепознавање kompetentnosti mladih kolega od strane starijih za uključivanje u aktivnosti horizontalnog učenja	4

Uslovi za realizaciju	Nedostatak resursa za realizaciju aktivnosti horizontalnog učenja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nedostatak vremena za stručno usavršavanje (dodatni posao, dodatna dokumentacija)</li> <li>• Nedostatak finansijskih sredstava</li> <li>• Nedostatak prostora</li> </ul>	9 5 2
Kompetencije učesnika procesa učenja	Nedovoljna kompetentnost kolega	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nedovoljno razvijene komunikacijske veštine (aktivnog slušanja, davanja povratne informacije, postavljanja pitanja, vođenja diskusije...)</li> <li>• Nedovoljno razvijene veštine prezentovanja sadržaja učenja</li> <li>• Nepripremljenost za sastanak, neinformisanost o temi</li> <li>• Loša interpretacija usvojenih sadržaja koji se prezentuju</li> </ul>	12 10 7 4
	Lična nedovoljna kompetentnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trema i strah od javnog nastupa</li> <li>• Nedovoljno iskustva za učešće u horizontalnog razmeni</li> <li>• Nepoverenje u sopstvene kompetencije</li> <li>• Nedovoljno razvijene IKT kompetencije</li> <li>• Nepoznavanje stranog jezika potrebnog za uključivanje u projekte organizovane u inostranstvu</li> </ul>	8 7 7 5 4

Nalazi sugerišu da su *loši odnosi unutar kolektiva* (postojanje klika i klanova, klima nepoverenja, nedovoljnog međusobnog uvažavanja) vodeći činilac koji negativno utiče na motivisanost ispitanika da se u aktivnosti horizontalnog učenja intenzivnije uključe. Drugi po učestalosti nepovoljan činilac ispitanika je *pasivnost kolega i otpor prema promenama*. Kao ilustraciju navodimo autentičan odgovor ispitanika:

*Kolege su uglavnom sasvim nezainteresovane za horizontalnu razmenu ili zainteresovane samo da zbrajaju bodove stručnog usavršavanja. Neće da menjaju svoju praksu, da probaju nešto novo, jer to podrazumeva dodatno angažovanje. Neće da se izlažu kritici, vrednovanju od strane drugih, skrivaju probleme. Greške se ne vide kao prilika za učenje, već se shvata lično i onda je najlakše da smo u otporu i da je reforma besmislena.* (nastavnik predmetne nastave, 20 godina radnog staža).

Treći po učestalosti činilac koji su identifikovali nastavnici i vaspitači jeste *nedovoljna podrška od strane direktora ustanove* (nezainteresovanost za profesionalni razvoj zaposlenih, nedovoljno ulaganja resursa u stručno usavršavanje, nedovoljno isticanje važnosti zalaganja zaposlenih za promene i sl.).

U pogledu predloga ispitanika o mogućim promenama i načinu prevazilaženja poteškoća u praksi horizontalnog učenja ispitanici su u intervjuu sugerisali sledeće: potrebna je strukturirana diskusija, unapred pripremljen okvirni scenario za vođenje

procesa učenja, formulisanje pitanja za refleksiju; potrebna je kontinuirana podrška stručne službe (stručni saradnik kao moderator procesa učenja, diskusija); podrška direktora ustanove (direktor kao lider promena); organizovanje dodatnih obuka za unapređivanje komunikacijskih veština (aktivnog slušanja, davanja povratne informacije, postavljanja pitanja, vođenja diskusije...); razvijanje veština (samo)refleksije (provežbavanje tehnika za (samo)refleksiju); osnaživanje za realizaciju istraživanja unutar ustanove; organizacija studijskih poseta drugim ustanovama; promovisanje važnosti uloge kritičkog prijatelja (kolega koji pruža podršku, hrabri, postavlja pitanja, ukazuje na potrebne promene i sl.); uključivanje svih učesnika procesa u planiranje horizontalnog učenja kako bi teme o načinima osmišljavanja inovativnih praksi bile aktuelne i autentične.

#### **4. DISKUSIJA REZULTATA**

Dobijeni nalazi istraživanja nedvosmisleno ukazuju da višim nivoom podrške horizontalnom učenju u ustanovama u kojima su ispitanici zaposleni raste i njihova motivacija za učešće u aktivnostima horizontalnog učenja. Kao dominantne činioce unutar ustanove koji ih demotivisu za učešće u procesu horizontalnog učenja izdavaju: loše međuljudske odnose unutar kolektiva i nedovoljnu podršku direktora ustanove. Slični nalazi dobijeni su kroz intervju, koji ukazuju da nastavnici i vaspitači identifikuju loše odnose unutar kolektiva, zatim pasivnost kolega, otpor prema promenama i nedovoljnu podršku od strane direktora ustanove kao dva dominantna činioća koji ih demotivisu za uključivanje u horizontalno učenje. Slični su nalazi drugih istraživanja koja pokazuju da su odnosi unutar kolektiva i podrška od strane direktora ustanove snažno povezani sa motivacijom nastavnika i vaspitača da se stručno usavršavaju (Harris & Chrispeels 2006; Opfer & Pedder 2011; Korać et al. 2022 i dr.). Rezultati više studija sugerisu da je upravo direktor škole ključan interni faktor za kreiranje podsticajnog okruženja učenja i građenje profesionalne zajednice učenja unutar svake škole / predškolske ustanove (Buttran & Farley Ripple 2016; Korać 2020; Ovesni et al. 2016; Pont et al. 2008 i dr.). Nalazi našeg i pomenutih istraživanja ne iznenađuju, budući da je direktor kreator načina na koje će se u ustanovi primeniti različite mere obrazovne politike (Đermanov i Korać 2022), te da je odgovoran za organizaciju vremena i obezbeđivanje materijalnih resursa za realizaciju horizontalnog učenja. Pored navedenog ne treba izgubiti iz vida da je direktor lider promena, onaj koji utiče na stavove zaposlenih prema promenama (Bolam et al. 2005), odgovoran za uspostavljanje normi ponašanja, pisana i nepisana pravila, očekivanja od za-

poslenih. On je odgovoran za uspostavljanje klime poverenja, uvažavanja, pripadnosti i zajedništva (Đermanov i Korać 2022), rečju, za promovisanje promena, učenja, a time i razvoja pojedinaca i ustanove.

Zanimljiv je i nalaz našeg istraživanja koji ukazuje da u okviru pomenutog pitanja postoje statistički značajne razlike među kategorijama ispitanika u odnosu na radno mesto. Naime, dominantan negativan činiac koji utiče na motivaciju za horizontalno učenje, a koji identifikuju nastavnici predmetne i razredne nastave je *nedovoljna podrška direktora ustanove*, dok je su nastavnike vaspitače najdominantniji činiac *loši međuljudski odnosi unutar kolektiva*. Jedan od razloga može biti činjenica da, za razliku od škola, jedna predškolska ustanova ima do 15 objekata, kojima rukovodi jedan direktor ustanove, te, shodno tome, vaspitači prepoznaju u svojim kolegama značajan izvor podrške u radu, dok sa direktorom ustanove retko imaju neposredan kontakt te od njega, moguće je, imaju i manja očekivanja u pogledu podrške.

Važnim prepoznajemo nalaz istraživanja da sami ispitanici izdvajaju kako je *nedovoljna profesionalna kompetentnost samih aktera u procesu horizontalnog učenja* treći po redu činiac koji ih demotiviše za učešće u procesu horizontalnog učenja. Sa navedenim u vezu dovodimo i nalaze dobijene kroz intervjuje. Naime, pojedini nastavnici i vaspitači prepoznaju da učesnici procesa horizontalnog učenja imaju nedovoljno razvijene komunikacijske veštine (aktivno slušanje, davanje povratne informacije, postavljanje pitanja, vođenje diskusije...), zatim, veštine prezentovanja sadržaja učenja, kao i da su često nepripremljeni za sastanak, neinformisani o temi i da loše interpretiraju usvojene sadržaje koje prezentuju grupi. Kada su u pitanju lične kompetencije, izdvajaju, pre svega, personalne faktore (lične karakteristike) kao što su: trema i strah od javnog nastupa, nedovoljno iskustva za učešće u horizontalnoj razmeni, nesigurnost i nepoverenje u sopstvene kompetencije, a mnogo manje kompetencije u vezi sa određenim sadržajima potrebnim za učešće u horizontalnom učenju. Pored navedenog, u ovoj kategoriji odgovora javljaju se i iskazi ispitanika koje smo skloni tumačiti kao prebacivanje lične odgovornosti za profesionalno usavršavanje na odgovornost kolega (direktora, nastavnika/vaspitača i/ili stručnih saradnika), njihovu (ne)kompetentnost i (ne)odgovornost, što tumačimo nekom vrstom profesionalne apatije, potrebom da se ostane u *zoni konfora* bez interesovanja i ulaganja dodatnog truda za kontinuirani lični profesionalni razvoj i razvoj ustanove.

Nalaze istraživanja u vezi s tim da vaspitači u većem stepenu od nastavnika predmetne i razredne nastave prepoznaju da postoji podrška ustanove horizontalnom učenju dovodimo u vezu sa aktuelnom reformom predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Naime, reformski koraci, između ostalog, podrazumevaju profesionalni razvoj

zaposlenih promovisanjem horizontalnog učenja unutar i između predškolskih ustanova, refleksivne prakse i građenje zajedničkih znanja i vrednosti kao osnove za razvijanje i unapređivanje prakse. U okviru sistemskih rešenja u pružanju podrške predškolskim ustanovama u procesu reforme realizovani su brojni programi stručnog usavršavanja, kao i mentorska podrška za primenu novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Sa namerom da se osnaži horizontalno učenje zaposlenih izdvojene su predškolske ustanove kao *jezgra promena*, s ciljem da zaposleni jedne ustanove uče kroz neposredno iskustvo sa zaposlenima iz druge ustanove, koji su iskusniji u primeni novog programa. Predškolska ustanova je, u tom kontekstu, u obavezi da kreira preduslove potrebne da se ostvari proces ostvaru.

## 5. ZAKLJUČCI I IMPLIKACIJE

Istraživanjem smo nastojali da utvrdimo koji činioci, po uverenju nastavnika i vaspitača, negativno utiču na njihovu motivisanost za učešće u horizontalnom učenju, kao i na analizu njihovih predloga za promene u praksi, kojima bi se mogli prevazići demotivirajući činioci za horizontalno učenje. Na osnovu dobijenih nalaza istraživanja, možemo zaključiti da je nepovoljno socijalno okruženje za učenje (loši međuljudski odnosi unutar kolektiva, pasivnost kolega, otpor prema promenama i nedovoljna podrška direktora ustanove) dominantan faktor koji determiniše motivisanost nastavnika i vaspitača za participaciju u aktivnostima horizontalnog učenja. U vezi s tim nalazi istraživanja ukazuju da višim nivoom podrške horizontalnom učenju u ustanovama u kojima su ispitanici zaposleni raste i njihova motivacija za učešće u aktivnostima horizontalnog učenja. Oslanjajući se na teorijski okvir i iznete nalaze istraživanja, možemo zaključiti da je klima poverenja, međusobne podrške i kolaboracije unutar kolektiva jedan od ključnih uslova za delotvoran proces horizontalnog učenja. Ukoliko želimo da kreiramo uslove za školu / predškolsku ustanovu kao *profesionalnu zajednicu učenja* neophodno je osnaživanje svih učesnika za refleksivnu praksu, za građenje zajedničkih profesionalnih znanja i vrednosti, deljenje i preuzimanje odgovornosti za proces učenja. Deprivatizacijom prakse, kroz građenje zajedničkih znanja, učesnici procesa učenja produbljuju svoja promišljanja o praksi, osvešćuju lična razumevanja prakse, sagledavaju i stvaraju osnovu za promene u samoj praksi (Korać 2020).

Pored navednog, nalazi istraživanja ukazuju da je treći po redu činilac koji ih demotivira za učešće u procesu horizontalnog učenja nedovoljna profesionalna kompetentnost učesnika procesa horizontalnog učenja. Pomenuti nalaz ukazuje na

potrebu da se na nivou ustanove utvrde područja kompetentnosti zaposlenih, njihovih potreba za daljim profesionalnim razvojem, te organizuje kontinuirano stručno usavršavanje koje odgovara na identifikovane potrebe.

Sumirajući predloge nastavnika i vaspitača o mogućim promenama i načinu prevazilaženja poteškoća u praksi horizontalnog učenja možemo zaključiti da oni prepoznaju da im je na nivou ustanove potrebna podrška u vidu strukturiranih priprema za realizaciju procesa horizontalnog učenja (unapred pripremljen okvirni scenario za vođenje procesa učenja, formulisanje pitanja za refleksiju, moderiranje procesa i sl.). Predloženu profesionalnu podršku oni pre svega očekuju od stručne službe ustanove (stručnih saradnika kao moderatora procesa horizontalnog učenja). Pored navedenog oni prepoznaju direktora ustanove kao lidera promena i razvoja ustanove, ali i menadžera koji obezbeđuje uslove za realizaciju horizontalnog učenja (finansijska sredstva za stručno usavršavanje zaposlenih, organizacija prostora i vremena za realizaciju aktivnosti horizontalnog učenja i sl.). Iskazi ispitanika u vezi sa predlozima za prevazilaženje poteškoća, a time i povećanjem motivacije za uključivanje u proces horizontalnog učenja, upućuju na zaključak da je neophodno da učesnici procesa jasnije definišu i/ili rekonstruišu uloge i odgovornosti u procesu horizontalnog učenja.

Nadalje, nalazi istraživanja ukazuju na potrebu organizacije dodatnih programa stručnog usavršavanja koji će nastavnike i vaspitače osnažiti u oblasti komunikacijskih veština (aktivno slušanje, davanje konstruktivne povratne informacije, postavljanje pitanja, vođenje diskusije i sl.), razumevanja uloge i značaja „kritičkog prijatelja“, znanja i veština (samo)refleksije, kao i osnaživanja za realizaciju istraživanja unutar ustanove. Upravo istraživanja unutar ustanove mogu da doprinesu otvaranju profesionalnog dijaloga, preispitivanju problema prepoznatih u samoj praksi, građenju novih uvida kao osnove za promenu prakse.

Pored navedenog, nalazi istraživanja ukazuju da postoji potreba za organizacijom studijskih poseta drugim ustanovama u cilju umrežavanja i građenja platformi za zajednička znanja. Neosporno je da se ista praksa ne može ponoviti, preslikati iz jednog konteksta u drugi, ali se može oprobati proces dolaženja do kvalitetnije prakse. Studijske posete mogu biti prilika da nastavnici/vaspitači uče kroz realizaciju zajedničkih planiranih aktivnosti sa kolegama. One mogu biti i prilika da manje iskusni nastavnici/vaspitači dožive kvalitetnu praksu kroz neposredno iskustvo rada sa iskusnijim kolegom. Pored navedenog, studijske posete mogu biti prilika za posmatranje aktivnosti kolega, postavljanje refleksivnih pitanja, otvaranje dijaloga povodom određene teme, problema iz prakse i sl.

Rečju, o procesu horizontalnog učenja treba promišljati kao o diskursu u kojem se problematizuje razumevanje određene pedagoške situacije iz različitih perspektiva, sa naglaskom na pitanju: *zašto se nešto radi na određen način*, od kojih pretpostavki, uverenja, teorijskih postulata se polazi? (Korać 2020, 2022). Na ovaj način učesnici procesa u dijaloškoj praksi imaju priliku da osveste lične implicitne pedagogije, grade zajednička razumevanja, značenja i vrednosti, što omogućava da problematizuju vlastitu praksu, sagledaju je iz drugačijeg ugla, revidiraju lična značenja i uverenja te potom unose potrebne promene.

## LITERATURA

1. Buttram, Joan L., Elizabet N. Farley-Ripple (2016), "The role of principals in professional learning communities", *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 192-220.
2. Džinović, Vladimir (2011), "Profesionalno učenje kao iskustveni, socijalni i imaginacioni događaj", u: Vonta, Tatjana, Slavica Ševkušić (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, Pedagoški institut, Ljubljana, 71-86.
3. Džinović, Vladimir, Ivana Đerić (2012), "Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika – podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo", u: Šefer, Jasmina, Jelena Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu*. Drugi deo, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 113–135.
4. Đermanov, Jelena, Isidora Korać (2023), "Horizontalno učenje i rukovođenje: interni potencijal za razvoj škole u zajednicu učenja", *Inovacije u nastavi*, 1(36), 86-101.
5. Đerić, Ivana, Vladeta Milin, Dejan Stanković (2014), "Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektive različitih aktera", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(1), 29-49.
6. Guskey, Tomas R., Kwang Suk Yoon (2009), "What Works in Professional Development?", *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495–500.
7. Harris, Alma, Michaelle Jones (2010), "Professional learning communities and system improvement", *Improving Schools*, 13(2), 172–181.
8. Hill, Heather C. (2009), "Fixing teacher professional development", *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.
9. Hofman, Roelande, Bernadette Dijkstra (2009), "Effective Teacher Professionalization in Networks?", *Teaching and Teacher Education*, 26, 1031-1040.



10. Lakičević, Olga, Isidora Korać, Milena Mihajlović, Vesna Zlatarović (2022), *Zajedničkim učenjem do kvaliteta*, Ministarstvo prosvete nauke i tehnološkog razvoja RS, Beograd.
11. Korać, Isidora (2018), "The Teams for Inclusive Education as a Context of Preschool Teachers' Horizontal Learning", *Teme, Journal for Social Science*, 42(2), 401-416.
12. Korać, Isidora, Marijana Kosanović, Svetlana Kostović (2018), "Models Horizontal Support in Preschool Inclusive Education", in: Krajnc, Majda, Danijela Rus Kolar, Eva Kranjec (eds.), *The Role of Inclusive Pedagogue in Education*, Univerzitetna založba Univerze, Maribor, 159-167.
13. Korać, Isidora (2020), *Horizontalno učenje u funkciji podsticanja profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Novi Sad
14. Korać, Isidora, Jelena Đermanov, Danijela Šćepanović (2021), "Primary school and preschool teacher motivation for horizontal learning: The challenges and perspective of the professional learning communities development", in: Gutvajn, Nikoleta, Jelena Stanišić, Vera Radović (eds.), *Problems and Perspectives of Contemporary Education*, Institute for Educational Research, Belgrade, 141-155.
15. Korać, Isidora (2022), "Two discourses of understanding horizontal learning", in: Stefanović, Jelena, Dragana Gundogan, Branislav Ranđelović (eds.), *The State, Problems, and Needs of the Modern Education Community*, 28th International Scientific Conference Educational Research and School Practice, University of Belgrade, Institute for Educational Research and Teacher Education Faculty, Belgrade, 176-180.
16. Opfer, Darleen V., David Pedder (2011), "Conceptualizing teacher professional learning", *Review of educational research*, 81(3), 376-407.
17. Ovesni, Kristinka, Emina Hebib, Vera Radović (2019), "Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika – međusobna igra školskog menadžmenta, školske klime, motivacije i insentiva", *Nastava i vaspitanje*, 68(2), 159-177.
18. Özer, Niyzi, Kadir Beycioglu (2010), "The relationship between teacher professional development and burnout", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.
19. Pavlović, Jelena, Dejan Stanković (2010), "Modeli profesionalnog razvoja nastavnika", u: Polovina, Nada, Jelena Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 17-39.

20. Pavlović Breneselović Dragana, Živka Krnjaja (2012), "Perspektiva vaspitača u profesionalnom usavršavanju sa stanovišta systemske koncepcije profesionalnog razvoja", *Andragoške studije*, 1, 145-161.
21. Pavlović Breneselović Dragana, Živka Krnjaja (2018), "Građenje kvaliteta u praksi vrtića", *Odgovorno-obrazovne teme*, 1-2, 25-47.
22. Peleman, Brecht, Bente Jansen, Jan Peeters (2018), "Inovative approaches to continuous professional development in early childhood education and care. A European perspective", *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 53(1), 3-8.
23. Pont, Beatris, Deborah Nusche, Hunter Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD, Paris.
24. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, Službeni glasnik RS, br. 48/2018.
25. Radulović, Lidija (2011), *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd
26. Stanković, Dejan (2011), "Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja", u: Ševkušić, Slavica (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, Pedagoški institut, Ljubljana, 87-100.
27. Vangrieken, Katrien, Chloe Meredith, Eva Kyndt (2017), "Teacher communities as a context for professional development: A systematic review", *Teaching and Teacher Education*, (61), 47-59.

## **HORIZONTAL LEARNING: CHALLENGES FOR CHANGES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL TEACHERS AND PRESCHOOL TEACHERS**

### **Summary:**

The authors of this paper start from the position that horizontal learning implies a reflective dialogue among participants in the learning process within the professional development of teachers and preschool teachers, critical examination, observation, and understanding of theory and practice from different perspectives, building common knowledge, skills, and values based on which the necessary changes in practice can be planned and implemented. The findings of several types of research indicate that horizontal learning, despite the recognized benefit by the participants of the process, is still poorly represented in practice. The research aims to examine the factors that, according to school teachers and educators, negatively affect their motivation to participate in horizontal learning and at the analysis of

their proposals on how to overcome the existing problems and difficulties in the current practice of horizontal learning in the Republic of Serbia. The combined method was applied in the research. The research sample included preschool teachers, subject and classroom teachers employed in institutions from several cities in the Republic of Serbia. For the quantitative part of the research, a questionnaire was constructed (N=330), while the qualitative part of the research was carried out through a semi-structured interview (N=30). Based on the obtained research findings, we can conclude that an unfavorable social environment for learning is the dominant factor that determines the motivation of teachers and educators to participate in horizontal learning activities. In this regard, the research findings indicate that with a higher level of support for horizontal learning in the institutions where the respondents are employed, their motivation to participate in horizontal learning activities also increases. Teachers and preschool teachers recognize the director of the institution as a leader of changes and development of the institution, but also as a manager who provides conditions for the realization of horizontal learning. Research findings and concluding considerations contribute to mapping current practice and a more complete understanding of the process of horizontal learning, providing a basis for creating future policies for the professional development of employees in education.

**Keywords:** horizontal learning; professional learning communities (PLC); professional development; school teachers; preschool teachers

Adrese autorica  
Authors' address

Isidora Korać  
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare Sirmijum,  
Sremska Mitrovica  
oisidora@gmail.com

Jelena Đermanov  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet  
jdjer@ff.uns.ac.rs