



ПРОЈЕКАТ: ПОДРШКА РАЗВОЈУ ЉУДСКОГ КАПИТАЛА И ИСТРАЖИВАЊУ –
ОПШТЕ ОБРАЗОВАЊЕ И РАЗВОЈ ЉУДСКОГ КАПИТАЛА

Project: Support Human Capital Development and Research –
General Education and Human Capital Development



THIS PROJECT IS FUNDED BY THE EUROPEAN UNION | ОВАЈ ПРОЈЕКАТ ФИНАНСИРА ЕВРОПСКА УНИЈА

НАСТАВНИК КАО РЕФЛЕКСИВНИ ПРАКТИЧАР

ПРИРУЧНИК ЗА НАСТАВНИКЕ

Невена Буђевац
Смиљана Јошић
Јелена Радишић
Александар Бауцал

Београд, новембар 2013.



САДРЖАЈ

	Увод	3
I	ШТА ЗНАЧИ БИТИ РЕФЛЕКСИВНИ НАСТАВНИК?	5
	О рефлексивном наставнику	6
II	ЗБОГ ЧЕГА ЈЕ ПРЕИСПИТИВАЊЕ СОПСТВЕНЕ ПРАКСЕ ВАЖНО?	9
III	КАКО СЕ ПРЕИСПИТУЈЕ СОПСТВЕНА ПРАКСА?	13
	Фазе процеса рефлексije	14
	Технике преиспитивања	17
IV	ШТА СУ МОГУЋИ ИЗАЗОВИ И БАРИЈЕРЕ?	33
V	„РЕФЛЕКСИОНИЦА“ – КАКО ОПИСАТИ ПРАКСУ И ПОДЕЛИТИ ЈЕ СА ДРУГИМА?	35
	Како поделити делове праксе?	35
	Како поделити читав час?	37

УВОД

” У почетку своје наставничке каријере обоје смо мислили, као многи наставници науке, да добра универзитетска настава захтева од наставника да коректно влада садржајима предмета и развија вештине да те садржаје представи студентима. Обоје смо веровали да постоје најважније наставничке вештине и да, када једном развијемо те вештине, све што је потребно да радимо је да пратимо новине у свом предмету... Нисмо могли да разумемо зашто неке ствари које смо радили једне године са једном групом студената не функционишу наредне године. Нисмо могли да разумемо зашто наши студенти... не могу да покажу оно што су учили у другим предметима које ми подучавамо. Нисмо могли да разумемо да, иако смо трошили много времена да осмислимо концизна објашњења, ...наши студенти, ипак, изгледа нису разумели то што смо их учили... Сада разумемо да су наши студенти долазили на наш предмет са претходним искуством учења и наставе... (Високошколску) наставу треба видети као научну активност, наставници би морали непрекидно да истражују своје студенте и њихово учење. Наставници би требало да непрекидно покушавају да пронађу нове путеве да помогну студентима у разумевању начина на који је постављен предмет. Не постоји један прави начин да се подучава, као што не постоји ни један прави начин да се учи... Потребно је да ми, као наставници, развијемо однос чуђења и потребу преиспитивања свог предмета.“

(Prosser, Trigwell, 2001: 174-175; према Радуловић: 2011¹)

Иако не раде у школи, већ на универзитету, Просер и Тригвел говоре о размишљањима, дилемама и очекивањима многих наставника. Питања која постављају – о делотворности наставе, о томе како се носити са бројним разликама међу ученицима, о начину на који претходно ученичко искуство делује на њихов приступ учењу, јесу питања која многи наставници постављају током професионалног рада. Оваква питања су важна јер покрећу самопреиспитивање наставника – подстичу их да анализирају сопствена очекивања, начин рада и резултате да би на основу тога научили како да унапреде своју праксу.

У савременој научној литератури која се бави образовањем наставника и њиховим професионалним компетенцијама много се говори о значају преиспитивања, анализирања,

1 Радловић, Л. (2011), *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, Београд: Филозофски факултет.

праћења сопствене праксе. Иако је тренутно веома популарна, ова тема није нова у области образовања (Schön, 1983²; Brookfield, 1995³). Напротив – пошто је настава изразито комплексна, динамична и често непредвидива, наставници су природно одувек преиспитивали свој рад и његове ефекте. Ипак, преиспитивање није одувек било препознато као део професионалне улоге наставника, те самим тим није било систематско. Оно што је, међутим, веома важно, јесте **колико често наставници анализирају своје поступке, у којим ситуацијама, на шта је та анализа усмерена и како потом користе стечене увиде.**

Овај приручник има за циљ да **помогне наставницима да унапреде своју праксу тако што ће их подстаћи да циљано и плански преиспитују сопствено деловање** (и уверења на којима се то деловање заснива), **да анализирају реакције својих ученика, уче из сопствене праксе и размењују стечена искуства.**

У тексту који следи дата су објашњења кључних аспеката преиспитивања сопствене праксе. У *првом поглављу* говорићемо о томе шта се подразумева под термином рефлексивне праксе. Након тога, у *другом делу* приручника се бавимо значајем рефлексивне праксе, односно њеним позитивним ефектима. У *трећем делу* представљени су поступци који наставницима могу помоћи у преиспитивању сопствене праксе. *Четврто поглавље* посвећено је изазовима са којима се наставници могу суочити када покушају да уведу преиспитивање у свој свакодневни рад. На крају приручника, у делу који се зове *Рефлексионица*, дат је предлог начина на који наставник може представити делове своје праксе, своја професионална размишљања и идеје и поделити их са колегама.

Приручник садржи и низ примера из учионице. Њихова улога је да подстакну на размишљање, а не да понуде готова решења. Уместо датих, можете размишљати о примерима из сопствене праксе или праксе својих колега и тако учинити идеје из овог приручника још смисленијим и богатијим.

У приручник су уграђени коментари учитеља, предметних наставника и стручних сарадника школа, који су читали радну верзију текста. Њихове идеје, примери из праксе и искуство помогли су нам да обогатимо текст и учинимо га релевантнијим. Ипак, циљ нам је да приручник и даље развијамо, због чега Вас позивамо да са нама поделите своје идеје и искуства, тако што ћете нам писати на адресу: kompnentas3@razvionica.edu.rs

Приручник је настао као резултат рада на пројекту „Подршка развоју људског капитала и истраживању – опште образовање и развој људског капитала (2012-2015)“. Пројекат реализује конзорцијум који предводи компанија Hulla & Co. Human Dynamics KG за потребе Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Финансира га Европска Унија као облик предприступне помоћи Републици Србији (ИПА 2011).

2 Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.

3 Brookfield, D., S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, Jossey-Bass.

I

ШТА ЗНАЧИ БИТИ РЕФЛЕКСИВНИ НАСТАВНИК?

Пре него што почнете да читате ово поглавље покушајте да се присетите свог рада током претходне школске године и да допуните следеће реченице¹:

- Моја уверења о настави и учењу су:
.....
.....
..... ■
- Од свих мојих уверења о настави, током прошле школске године у највећој мери се потврдило да
..... ■
- Од свих мојих уверења о настави, током прошле школске године у највећој мери су доведена у питање следећа:
..... ■
- Најважније што сам током прошле године научила/о о учењу својих ученика је
..... ■
- У поређењу са почетком претходне школске године, ове године ћу у свом раду покушати да променим
..... ■
- У поређењу са почетком претходне школске године, сада бих могла/о више да помогнем својим колегама у
..... ■

Као што смо рекли, тема рефлексивности наставника није нова у области образовања. Још је Сократ опомињао своје ученике да „живот без преиспитивања није вредан живљења“². Такође, почетком XX века Џон Дјуи³ први је покушао да дефинише рефлексивну мисао и нагласио њену улогу у свакодневном животу. Ипак, сам

1 Реченице за размишљање преузете су из књиге: Brookfield, D., S. (1995). *Becoming a Critically Reflective teacher*. San Francisco, Jossey-Bass.

2 Према Платону: *Apology*.

3 Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, Heath.

термин још увек није широко распрострањен у нашој средини. Идеја за његово коришћење у контексту наставе потиче управо из оригиналног значења појма *рефлексција* (одраз). Дакле, израз *рефлексивни наставник* подразумева да би наставник требало „да се погледа у огледало“ и размисли о одразу свог наставничког рада – како начин рада наставника подстиче и подржава учење различитих ученика са којима сарађује, како његови поступци изгледају његовим ученицима и њиховим родитељима, какав ефекат на њих имају, како постојећа пракса може да се унапреди да би наставник у већој мери и на бољи начин подржавао учење ученика. Ово је важно из више разлога о којима ћемо говорити у наредном поглављу, а пре тога желимо да објаснимо садржај термина *рефлексивни наставник*.

О рефлексивном наставнику

Рад сваког наставника почива, како на разноврсним знањима која је стекао припремајући се за посао наставника и кроз рад у школи, тако и на имплицитном моделу подучавања (систему уверења о подучавању) који утичу на његове активности и одлуке које доноси. Настајање тог имплицитног модела је дуг процес који започиње и пре него што наставник започне своју праксу (јер се темељи и на разноврсним искуствима која стиче током сопственог школовања). Када почне да ради, наставник, наравно, у свој рад уноси и сва та искуства, уверења, знања, која се кроз искуство мењају, али и учвршћују. **Рефлексивност подразумева склоност наставника ка упорном и пажљивом преиспитивању сопственог деловања у светлу свих својих знања и уверења, укључујући и ова лична, имплицитна.** При томе, циљ преиспитивања није да искључи употребу таквих имплицитних знања и уверења, већ да их наставник постане свестан, те да их циљано и плански користи у свом раду. Такође, преиспитивање не искључује интуитивно поступање и емоционалост, већ укључује свест о начину њиховог утицаја на наставникове одлуке и поступке.

Посао наставника захтева да он буде стручњак, како у областима које предаје, тако и у области подучавања. Као што Просер и Тригвел у одломку са почетка истичу, од наставника се очекује да унапређује знања у обе области. Дакле, није довољно да наставник током припреме за свој посао овлада вештинама и знањима о теоријама учења и наставе, а потом та знања даље примењује у пракси, усавршавајући се само у областима које предаје. Преиспитивање праксе управо је најдиректнији начин да се рад унапређује, односно да се наставник усавршава у области подучавања.

Поступање рефлексивног наставника супротно је рутинском и нефлексибилном деловању. Бити рефлексивни практичар не значи преиспитивати сопствене поступке само онда када се суочавамо са неким проблемом у настави, нити анализирати сопствено поступање само онда када имамо разлога да верујемо да је оно могло бити делотворније. Напротив, рефлексивна пракса подразумева:

- континуирано самоанализирање и самопраћење;
- отвореност за испробавање другачијих начина рада од већ утврђених;
- идентификовање добрих пракси;
- отвореност за размењивање искустава са колегама;
- спремност да се на лицу места промени претходно утврђени план у зависности од реакција ученика;
- спремност наставника да анализира уверења на којима се темеље његови поступци, а које је претходно уградио у сопствену праксу без преиспитивања.

Тако, на пример, уколико је час био успешан, наставник може размишљати о томе шта га је учинило успешним, а ако није био успешан – зашто није; ако су ученици били незаинтересовани и реметили час – зашто су то чинили, у којим деловима часа се то чешће/ређе догађало, да ли је (и на који начин) то повезано са његовим поступцима и сл. Ипак, истичемо да **неће свако размишљање о ономе што се догађало на часу покренути рефлексију**. Погледајмо следећи пример:

Након часа на коме један део ученика није успео да уради предвиђени задатак наставник може да размишља на следећи начин:

„Баш им је био тежак тај задатак! Мислила сам да сам им то јасно објаснила; вероватно и јесам, с обзиром на то да је половина разреда разумела шта треба да ради. Маркова група је била најлошија, опет! Они једноставно нису мотивисани и изгледа да не успевају да науче ништа од онога што им треба за завршни испит. Када би се боље концентрисали, могли би много боље.“

Са друге стране, наставниково размишљање о истом часу може изгледати овако:

*„Баш им је био тежак тај задатак! Објаснила сам лекцију доста добро. **Због чега** онда нису могли да ураде задатак? Можда само нису пажљиво слушали. Али **како** могу да учиним да слушају? Можда бих могла чешће да им постаљам питања, пре свега Марковој групи. Можда бих да им постављам питања све док не будем сигурна да могу да ураде задатак у потпуности. Пробаћу тако!“*



У чему је, према Вашем мишљењу, кључна разлика између два описана тока размишљања наставника?

На који начин ће први, а на који други начин размишљања водити наставника ка остварењу циља – да помогне ученицима да савладају градиво?

Шта недостаје првом начину размишљања наставника како би покренуо рефлексију?

Уколико је наставник суочен са проблемом и у вези са њим преиспитује сопствене поступке, рефлексивна поред анализирања могућих решења треба да укључи и сам контекст у коме се проблем појавио и значења која наставник уноси у решавање тог проблема. Као што је већ речено, наставници се свакодневно суочавају са ситуацијама које нису јасно дефинисане, јер најчешће произлазе из сложеног садејства низа (не сасвим познатих) фактора. Самим тим, наставник, попут џез извођача, мора да буде у стању да импровизује „на задату тему“, ослушкујући, при томе, како себе тако и друге учеснике тј. „извођаче“, те да створи добру композицију (Schön, 1983)⁴. На пример:

Уколико ученици ремете час, наставник може помислити да такво понашање произлази из непоштовања наставника и реаговати кажњавањем или прекоривањем ученика. Међутим, такво понашање ученика може бити последица, рецимо, тога што им је час незанимљив или не мора уопште имати везе са самим часом (уколико, на пример, ученици тог дана имају неки важан писмени задатак из другог предмета, размишљају о скором одласку на екскурзију, уморни су и сл.).

Дакле, поред разумевања и примењивања научних теорија о настави и учењу, важно је да наставници развијају осетљивост за сагледавање наставе из различитих перспектива. **То свакако не значи да се од њих очекује да непрекидно преиспитују све своје поступке, циљеве и начине рада, већ да то чине у оној мери у којој им то помаже да њихови планови и поступци буду делотворнији.** При томе, истичемо да је рефлексивна континуиран процес, који чини део целоживотног учења наставника.

РЕЗИМЕ: ШТА МЕ ЧИНИ РЕФЛЕКСИВНИМ ПРАКТИЧАРЕМ?

- Тенденција ка континуираном самоанализирању и самопраћењу;
- Осетљивост за сагледавање ситуације из различитих углова;
- Трагање за елементима добре праксе;
- Отвореност да испробам другачије начине рада од устаљених;
- Отвореност да размењујем искустава са колегама;
- Спремност да на лицу места променим претходно постављени план у зависности од начина на који ученици реагују током часа;
- Спремност да анализирам уверења на којима се темеље моји поступци.

4 Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.

II

ЗБОГ ЧЕГА ЈЕ ПРЕИСПИТИВАЊЕ СОПСТВЕНЕ ПРАКСЕ ВАЖНО?



Ако увек радиш онако како си радио,
резултат ће увек бити онакав какав је био.“

Пре него што почнете да читате ово поглавље покушајте да одговорите на питање из наслова – *Због чега је преиспитивање сопствене праксе важно?*

Такође, размислите и о свим евентуалним негативним последицама рефлексивне праксе (о тој теми читајте у поглављу 4).

Забележите своје идеје, па након читања поглавља проверите да ли има нешто што смо изоставили да наведемо. Уколико има, молимо Вас да нам помогнете да овај приручник допунимо, тако што ћете нам писати на адресу: komponenta3@razvionica.edu.rs

Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године прописане су мере за унапређивање квалитета наставе и постављени су циљеви и општи исходи образовања и васпитања. У дефинисаним циљевима и исходима образовања и васпитања нагласак је стављен на опште компетенције и развој специфичних знања и вештина за живот у савременом друштву. Међу различитим наставничким улогама наводи се и да „*наставник треба да своју професионалну делатност анализира, процењује, мења, усавршава, користи информације које добија вредновањем и самовредновањем*“ (Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, 2011).

Срж овог стандарда чини захтев за преиспитивањем сопствене праксе.

Даље, ако се осврнемо на наставничку праксу, видећемо да, повећавајући своје искуство, наставници развијају одређене начине реаговања и стратегије решавања проблема који се временом устаљују. Иако можда нису најефикаснији, наставници их користе јер су им познати. Како је, међутим, настава веома комплексна и повремено непредвидива, од наставника се очекује да у веома различитим ситуацијама брзо реагују, што захтева да моментално успешно процене деловање низа различитих фактора (попут намера ученика, циљева које је наставник поставио, тренутног расположења ученика, особина ученика од значаја за то како ће разумети поступак наставника, очекивања која се пред наставника постављају и др.). Самим тим, **квалитетни увиди у сопствено искуство и искуство колега могу помоћи наставницима да учине своје деловање ефикаснијим**, што ће повољно утицати на све учеснике наставног процеса. Другим речима, на овај начин, **наставник је усмеренији на сопствене, али и ученичке акције, мишљење и осећања**

и у стању је да **објективније сагледава ситуацију у учионици и ван ње**. Управо због тога, према речима једне професорке филозофије – „када наставник престане да се пита какав је час одржао, он престаје да буде добар наставник“.

Овим долазимо до још једног важног аспекта преиспитивања – **оно представља први корак у ланцу размене професионалних искустава наставника**. При томе, треба имати у виду да пример добре праксе једног наставника не значи да ће такво поступање увек имати повољне ефекте (управо због сплета низа фактора који на то могу да утичу). Другим речима, прилика да се размењују искуства за наставнике може да значи пре свега могућност да стекну увид у различите примере из праксе, које ће потом испробавати, анализирати њихове ефекте и разлоге таквих ефеката. Дакле, испробавање различитих начина рада, постављање различитих циљева у настави, практиковање различитих приступа ученицима **чине наставнике искуснијим, а њихов посао изазовнијим, динамичнијим и разноврснијим**.

Преиспитивање сопственог рада чини наставника активним креатором наставе, а не само реализатором наставног плана, што одговара савременим тенденцијама усмереним ка професионализацији наставничког позива. Дакле, можемо да кажемо да **преиспитивање чини основу професионалне аутономије наставника и омогућава наставнику да прати сопствени професионални развој**. Самим тим, овакво деловање **јача самопоуздање наставника**, што је још једна у низу претпоставки добре наставничке праксе.

Поред тога, **ученици ће свакако ценити настојања наставника да обогате наставни процес**, без обзира на то што ти покушаји неће увек бити успешни. **Прављење грешака није проблем, уколико из њих научимо како да будемо успешнији!** Као што Џон Хети¹ каже – једна од најважнијих ствари у образовању јесте да се наставницима дозволи право на грешке уз помоћ којих ће учити да буду успешнији.

¹ Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis e-Library.

РЕЗИМЕ: ШТА ДОБИЈАМ ПРЕИСПИТИВАЊЕМ СОПСТВЕНЕ ПРАКСЕ?

- Моћи ћу да унапређујем свој рад;
- Моћи ћу ефикасније да размењујем професионална искуства са колегама;
- Бићу активан креатор наставе;
- Бићу ближе испуњавању постављених професионалних стандарда;
- Моћи ћу да пратим свој професионални развој;
- Бићу усмеренији на своје и ученичке активности, мишљења и осећања;
- Моћи ћу објективније да сагледавам ситуацију у учионици и изван ње;
- Ученици ће ценити моја настојања да унапређујем наставу;
- Појачаћу сопствено самопоуздање;
- Имаћу колекцију добрих идеја за будући рад;
- Остварићу амбијент у учионици који ми је „по мери“;
- Избећи ћу рутину и засићење;
-
-
-
-

III КАКО СЕ ПРЕИСПИТУЈЕ СОПСТВЕНА ПРАКСА?

Као што смо већ истакли, самоанализирање свог рада неизоставни је део наставничке професије. На који начин Ви то чините? Позивамо Вас да пре читања овог поглавља забележите одговор у коме ћете навести шта је то што (ко је то ко) Вам помаже да преиспитујете оно што радите.

Забележите своје идеје, а након читања поглавља се вратите на оно што сте записали и проверите да ли смо изоставили да поменемо неки користан поступак. Уколико јесмо, помозите нам да допунимо овај приручник тако што ћете нам писати на следећу адресу: komponenta3@razvionica.edu.rs

Иако рефлексја не подразумева низ корака или процедура, већ представља целовит, системски приступ подучавању, свакако се могу издвојити различити поступци који могу подржати рефлексју. То су:

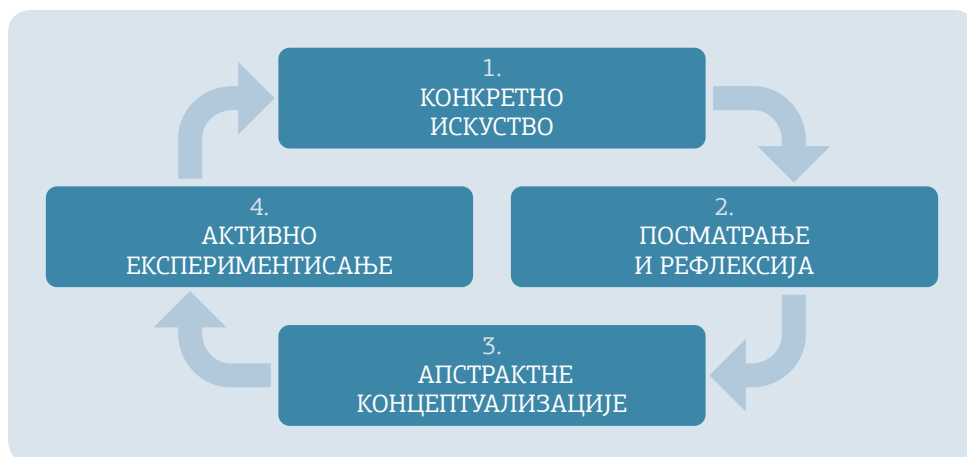
- Размишљање о сопственом раду кроз одговарање на питања о различитим аспектима своје наставне праксе;
- Дневнички записи;
- „Давање савета“;
- Извођење акционих истраживања;
- Анализа снимљених часова.
- Проучавање научне и стручне литературе о учењу и настави;
- Пресећање и анализирање сопствених искустава из школе;
- Дискутовање са ученицима;
- Дељење искустава са колегама;

Неки од ових поступака подразумевају индивидуално ангажовање наставника, док неки укључују сарадњу са другим особама (ученицима, колегама...). Технике које не укључују сарадњу са другима, ослањају се искључиво на сопствена сећања и размишљања која, услед низа различитих фактора (под утицајем негирања, заборављања, жеље да себе представимо у позитивном светлу и др.), могу бити „искривљена“. То наравно не значи да их не треба користити, већ да оне представљају добру полазну основу за рефлексју и да су веома корисне уколико се комбинују са техникама које подразумевају учешће других особа (колега, ученика...). Посебно могу бити корисна размишљања о евентуалним разликама између онога до чега дођемо користећи неку од техника које подразумевају индивидуално ангажовање наставника и неке од оних које се изводе у сарадњи

са другима. Дакле, све технике које ћемо у наставку описати могу бити корисне приликом преиспитивања и не треба их делити на успешније (односно квалитетније) и оне које то нису (или јесу, али у мањој мери). За који од ових поступака ћете се одлучити зависи искључиво од Ваше личне преференције и процене – шта Вам у ком тренутку може бити корисније.

Фазе процеса рефлексije

Пре него што опишемо сваки од поменутих поступака, показаћемо и на примеру илустровати модел који говори о фазама кроз које процес рефлексije пролази, без обзира на коју од поменутих техника се ослања. Дакле, који год од поступака који подржавају рефлексiju да наставник користи, рефлексija пролази кроз фазе које се могу описати следећим моделом:



Слика 1: Фазе у процесу искуственог учења (Колб, према Половина и Џиновић, 2010¹)

¹ Половина, Н. и Џиновић, В. (2010). Групни интерактивни рад као облик повезивања теорије и праксе: радионице и фокус групе. У: Половина, Н. и Павловић, Ј. (Ур.) *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Трансформација искуства у учење је један од веома важних задатака у струкама оријентисаним на праксу, попут наставничке професије. Овај модел управо говори о циклусу претварања искуства у учење. Илустроваћемо модел на примеру из књиге Даријуша Хентковског².

1. НАСТАВНИКОВО ИСКУСТВО

„У одељењу се увек нађе неко коме не одговара оцена коју му је дао професор. Таквом даш тројку, а он би хтео четворку, упишеш му четворку, он се буну, требало би да има петицу. Зашто не давати саме петице и шестице? У школи је већ била једна акција против минуса. Ученици су написали молбу директору да у школи треба да се укину минуси. И он их је укинуо. Распон оцена креће се од један до десет: 1, 2, 2+, 3, 3+, 4, 4+, 5, 5+, 6. Није дозвољено да се дају другачије оцене. Отуда нисам кршио правило. Ништа неће да постигне младић који је себи увртео у главу да заслужије већу оцену. Не могу дечаку одмах да кажем да нема шансе. Најпре покушавам да га одвратим, јер заиста је штета да губим време у празним причама: „Зашто сте ме оценили горе од Еве кад она зна приближно као ја.“ Управо – „приближно“, то јест не исто, идентично, не у длаку исто, у слово. Такође, изнервирао ме је један ученик који није имао снаге да призна грешку. И још неће да попусти, већ три дана по пет пута долази питајући ме да ли могу с њим да поразговарам. Не могу, јер нећу. Професор пољског не постоји због тога да пише дуге рецензије, а да затим свакоме преводи с пољског на наш језик. Јасно је као дан да си рад написао за 4+, то и то ти је добро, а остало лоше и зато си добио 4+, следећи пут уписаћу ти тројку и дати пролазну рецензију.

Није одустао. Онда сам му дао три минута:

– У року од три минута треба да ме убедиш да нешто није у реду с оценом коју сам ти дао.“

„ – Господине професоре, увек ме оцењујете са 4+. Диктат 4+, стилска вежба 4+, последњи одговор 4+. Замолио бих вас да ме једном оцените петицом, а онда бих могао да добијем тројку, чак и двојку, како ви процените. Знам да је чудно, али веома ми је стало до петице. У средњој школи из пољског језика још је никад нисам добио. Мама ми је обећала да ће, ако добијем петицу, да ме одведе у ресторан на ручак. Извињавам се, знам да је то глупо, у питању је само пица, не неки богзна какав ресторан. Али, веома ми је до тога стало. Чекам на то већ веома дуго и почињем да сумњам. Ви, професоре, веома праведно оцењујете. Молим Вас, не као професора пољског већ као разредног старешину. Знам да такву оцену треба да заслужим, али, осећам да нећу да успем. Да ли бих могао да припремим нешто додатно из пољског? Страшно ме је срамота, господине професоре.“

2 Хентковски, Д. (2005). Из школе – да ли ученика пустити с ланца, Београд: Клио.

2. РЕФЛЕКСИЈА ИСКУСТВА, ЊЕГОВА АНАЛИЗА, ОСВЕШЋИВАЊЕ И РАЗЈАШЊАВАЊЕ ЧИНИЛАЦА КОЈИ СУ ДЕЛОВАЛИ НА ПОНАШАЊЕ СВИХ УЧЕСНИКА (УЧЕНИКА, НАСТАВНИКА, РОДИТЕЉА).

„Остављам га у недоумици. Идем у шетњу, јер не могу да дишем. Код куће проверавам све његове радове и упоређујем их са текстовима других ученика којима сам давао петице. Све постаје јасно. Писао је боље радове од девојака, а добијао горе оцене. Ћутао је кад су се оне жучно свађале за шестицу. **Догодило се да сам гласним ученицама давао више оцене. Од четворки сам правио петице, а мирном дечаку, можда не само њему већ свима који нису били агресивни, смањивао оцене.** Све у свему, сводило се на нулу. Просек одељења исти. Моја грижа савести је оправдана, а последица фатална. **Девојке нису напредовале, јер су код мене живеле као бубрег у лоју. А осећајни дечак је изгубио веру у своје способности.**“

3. АПСТРАКТНА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА, ТЈ. УСПОСТАВЉАЊЕ ВЕЗА ИЗМЕЂУ КОНРЕТНОГ ИСКУСТВА И ПРЕТХОДНИХ ИСКУСТАВА, УВЕРЕЊА, ЗНАЊА. ДАКЛЕ, СМЕШТАЊЕ ТОГ ИСКУСТВА У ШИРИ КОНТЕКСТ ЗНАЊА, УВЕРЕЊА И ИСКУСТАВА.

„У праву си, синак, то није ствар само полонистике већ, пре свега, образовања. **Имаш леп циљ.** Желиш да учиш пољски јер ти је стало да с мамом идеш у ресторан. Страшно ме је срамота што си то морао лично да кажеш професору.

Ух, дечак се боји да ми каже „добар дан“. Поново сам у себи све претресао, али нисам се одважио да се ученику једноставно извиним. Још делује прво правило које ми је усадила једна професорка. Добро се сећам њене подуне: 'Видим да волите да употребљавате речи хвала и извињавам се. То је озбиљна грешка. Један једини пут рекла сам ученици 'извини' и затим три године нисам могла њом да овладам. Видим да сте осетљиви и волите да се тим речима разбацујете. Добро упамтите прво правило које је у школи обавезно. Ако хоћеш да ти се ученици извињавају, никад им се ни за шта не извињавај.'“

4. ЕКСПЕРИМЕНТИСАЊЕ, ОДНОСНО ПЛАНИРАЊЕ ДАЉЕГ ДЕЛОВАЊА И ЊИХОВО ИСПРОБАВАЊЕ.

„Зауставио сам дечака на ходнику и извинио му се због оцене 4+. Баш ме брига да ли ћу до краја школовања имати проблем с њим.“

„Прошло је неколико дана и један млади професор се понадао да ћу ја да му дам неки савет јер има проблем са својим одељењем. Имам за њега савет. Први пут новог професора не подучавам златном правилу школе. Кажем: 'Дај петицу, никад 4+. Касније ћеш морати да се стидиш.'“

Пошто је циклус преиспитивања цикличан, овај пример могао би да се настави даље тако што би наставник оно што је научио уградио у своје даље поступање и одлуке које доноси, а затим би преиспитивао те одлуке и њихове ефекте, пролазећи кроз исте фазе као у првом циклусу. Као што смо већ рекли – преиспитивање је део целоживотног учења наставника!

Технике преиспитивања

1. РАЗМИШЉАЊЕ О СОПСТВЕНОМ РАДУ КРОЗ ОДГОВАРАЊЕ НА ПИТАЊА О РАЗЛИЧИТИМ АСПЕКТИМА СВОЈЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

Преиспитивање веома често започиње тако што сами себи постављамо питања о својим поступцима. Тако, на пример, наставник може да размишља о томе (1) на основу чега (којих знакова) зна да је одржани час био успешан, односно на основу којих критеријума процењује успешност наставе; (2) на основу чега бира методу рада коју ће на неком часу користити; (3) да ли зна на који начин ученици уче предмет који им предаје и др³.

Питања *Зашто?* и *Како?* оснажују наставника и дају му осећај контроле над оним што ради. Степен аутономије наставника повезан је са његовим капацитетом да управља својим поступцима кроз њихово преиспитивање. Оног тренутка када наставник почне себи да поставља питања о ономе што ради, он почиње и да трансформише своје активности.

Интересантан је пример наставника који је имао проблем са мотивацијом ученика на часу и није могао да реши проблеме у дисциплини који су се јављали на часу. Као последица тога неки ученици нису успевали да разумеју оно што се ради на часу, било им је досадно и једноставно су се „искључивали“. Наставник није успевао да помогне ученицима да постану независни у учењу, све док није почео да преиспитује свој рад. Ово су нека од питања које је наставник научио себи да поставља након својих часова:

- *Да ли сам направио било какву везу између основних идеја у садашњој и претходној лекцији?*
- *Да ли сам омогућио ученицима да неки део садржаја лекције разраде на свој начин?*
- *Да ли сам на овом часу помогао ученицима да науче како да уче?*
- *Да ли ученици схватају на који начин они најбоље уче?*
- *Да ли ученици знају како да праве своје белешке? Да ли знају како да прате лични напредак?*

(Loughran, 2002; прилагођено⁴)

³ У приручнику за Активно учење постоји свеобухватна листа питања која могу послужити наставницима да преиспитају различите аспекте свог рада: Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001). *Активно учење, Приручник за примену метода активног учења/наставе*. Београд: Институт за психологију.

⁴ Loughran, J., Mitchell, I., J. Mitchell. (2002). *Learning from teacher research*. Crows Nest: Allen & Unwin.



Размислите на који начин се претходно приказана питања разликују од питања из наредног примера:

„Од почетка свог рада у школи постављао сам себи питања о квалитету свог рада и квалитету знања које су моји ученици стицали. Сва ова питања била су усмерена на „проналажење кривца“ (било у мени, било у мојим ученицима) када год нисам био задовољан постигнутим. Постављао сам себи питања попут:

- Зашто су они незаинтересовани?
- Да ли сам ја заиста научио ове ученике било шта?
- Како да се изборим са толиким питањима?
- Зашто ова деца не слушају?
- ЈА САМ ИМ РЕКАО како то да ураде! У чему је онда проблем?“

(Loughran, 2002; прилагођено)

2. Дневнички записи

Вођење дневника подразумева да наставник редовно (рецимо, једном недељно) записује оно што је у највећој мери привукло његову пажњу током рада са ученицима. Ово је веома важно, јер се тиме обезбеђује да се не заборави оно што је од значаја за наставников будући рад. С обзиром на велики број ствари које се у школи паралелно одвијају, велика је вероватноћа да ће наставник заборавити на многе идеје које су му се јавиле током рада, а да ће само оне најупадљивије запамтити. Поред тога, кроз фокусирање на конкретне догађаје из учионице можемо много да научимо о претпоставкама и уверењима на којима заснивамо своју праксу, чак више него кроз покушај да та уверења набројимо. Брукфилд (Brookfield, 1995)⁵ наводи да догађаји који привуку нашу пажњу (било по томе што их сматрамо успешним или по томе што нас разљуте, обесхрабре и сл.) најчешће изазивају такав ефекат управо због тога што потврђују или оповргавају наша уверења. Догађаји који изазивају емоције откривају уверења и вредности које следимо у свом раду, при чему то често нису она уверења и вредности које наводимо када нас неко директно пита чиме наставници треба да се руководе у свом раду. Анализирајући своје записе можемо научити нешто о својим преокупацијама, уверењима, навикама, дилемама, тешкоћама на које наилазимо у раду, обрасцима онога што је присутно у нашој пракси, као и онога што је доследно одсутно. Све то је важан први корак у разумевању уверења на којима се темељи наш рад, начина на који организујемо наставу, врсте захтева које постављамо пред ученике или пак уопште не постављамо, начина на који се боримо са негативним емоцијама које имамо у вези свог посла и др.

5 Brookfield, D., S. (1995). *Becoming a Critically Reflective teacher*. San Francisco, Jossey-Bass.

Наравно, писање дневника није увек лако, из више разлога. Ево запажања једне наставнице која о томе говори:

„Већ десетак година предајем хемију у једној средњој школи, али сам тек недавно одлучила да почнем да водим дневник како бих документовала своју наставну праксу. **У почетку сам била помало нервозна** због записивања својих рефлексија, јер никада себе нисам сматрала добрим писцем. Ипак, **стално сам себе подсећала на то да сам једина која ће икада читати те белешке**. Започела сам са писањем у септембру, али сам убрзо приметила колико је **лако заборавити на белажење**, поготово када имам много посла. У октобру сам схватила да сам у септембру писала само два пута! Није лоше за почетак, мислила сам, али сам желела да записујем белешке једном недељно. Због тога сам одлучила да сваког четвртка после подне у свом омиљеном кафићу проведем пола сата пишући дневник. Док сам писала, **покушавала сам да пустим речи да теку и белажила сам своје мисли баш онако како су се појављивале**, не водећи превише рачуна о стилу и граматици. Тог месеца сам направила четири забелешке. Почетком новембра сам се вратила на све претходне забелешке и схватила да сам направила велики помак.“

(Marzano, 2012, прилагођено⁶)

Као што видимо из претходног примера, писање дневника подразумева и суочавање са бројним изазовима. Како бисмо Вам помогли да их превазиђете у наставку наводимо предлог питања која Вас могу водити кроз писање дневничких забелешки, а која Брукфилд наводи у својој књизи:

1. Који је то тренутак (тренуци) када сам се у највећој мери осетила/о као посвећен наставник, тј. у ком моменту сам себи рекла/о: „То значи бити наставник!“?
2. Који је то тренутак (тренуци) када сам се осетила/о немотивисано, тј. у ком моменту сам себи рекла/о: „Само да ово обавим!“?
3. Које ситуације су за мене биле најстресније, током којих сам помислила/о: „Не желим да пролазим кроз ово поново!“?
4. Које ситуације су ме у највећој мери изненадиле? Због чега?
5. Од свега што сам урадила/о током ове наставне недеље, шта је то што бих урадила/о другачије када бих имала/о прилику?
6. На шта сам био/ла поносан/а ове недеље? Због чега?

6 Marzano J. R. (2012). *Becoming a Reflective Teacher*. Marzano Research Laboratory.

3. „ДАВАЊЕ САВЕТА“

Један од такође корисних начина да освестимо уверења на којима се темељи наш професионални рад јесте писање „савета за преживљавање“. Ево о чему се ради:

Замислите да је ово Ваш последњи дан у школи и да ће од сутра неко други радити Ваш посао. Рецимо да сте добили на лутрији и да сте сами одлучили да одете из школе. Наставник који ће преузети Ваш посао долази сутра у школу и почиње да ради, али неће бити прилике да се сретнете, а Ви желите да свом наследнику помогнете колико год можете да избегне стрес, неизвесност и дилеме кроз које сте Ви пролазили док сте се „уходавали“. Због тога сте одлучили да му/јој напишете поруку у којој ћете истаћи савете који ће јој/му у највећој мери помоћи да „преживи“ период навикавања. Препоручујемо да порука садржи следеће елементе:

1. **Шта је важно да наставник зна како би био добар наставник?**
2. **Шта је то што сада знате, а волели бисте да Вам је неко рекао када сте почињали да радите?**
3. **Које су то претпоставке и поступци које би Ваш наследник требало да покуша да избегне?**

Након што напишете „поруку“, размислите о томе шта је најзначајнији део савета који сте понудили свом замишљеном наследнику. Размислите о томе како знате да је то добар савет! Запишите најубедљивији доказ ког можете да се сетите који поткрепљује Ваш савет.

(прилагођено из: Brookfield, 1995⁷)

Овај поступак можете учинити још кориснијим уколико организујете дискусију са колегама о ономе што сте забележили. О значају дискутовања са колегама читајте на 34. страни овог приручника.

4. ИЗВОЂЕЊЕ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Иако у наставничкој професији не постоји снажна традиција да се искуство наставника систематизује и континуирано чини јавним, овај сегмент рада наставника може значајно да унапреди наставну праксу, али и теорију наставе. Акциона истраживања су врста научних истраживања која су оријентисана на мењање праксе. Дакле, овај вид истраживања увек је мотивисан потребом да се унапреди неки сегмент рада. Њихово извођење подразумева да наставник уводи неку новину у свој рад и истовремено прати ефекте те промене, пореди резултате рада са претходним резултатима (пре увођења промене) и на основу тога осмишљава даље кораке у раду.⁸

⁷ Brookfield, D., S. (1995). *Becoming a Critically Reflective teacher*. San Francisco, Jossey-Bass.

⁸ У оквиру Пројекта развијен је тренинг „Наставник као истраживач“ који је праћен приручником за наставнике. Овај приручник Вам може бити веома користан уколико желите да се детаљније информисете о извођењу акционих истраживања.



Шта је то што Вас интересује и што бисте желели да истражите?
Да ли имате идеју како бисте то извели? Шта Вам је потребно да
бисте извели истраживање?

Значајна улога акционих истраживања огледа се у томе што омогућавају да се богато искуство уобличи и подели, али и да се сопствено искуство систематичније користи. Другим речима, овај вид истраживања нераскидиво је повезан са преиспитивањем сопствене праксе.

5. АНАЛИЗА СНИМЉЕНИХ ЧАСОВА⁹



Јесте ли икада видели снимак свог часа? Знате ли како изгледате док држите час? Колико често успостављате контакт очима са ученицима? Са којим ученицима то чешће чините? Да ли све своје реченице завршавате? Колико гестикулирате док говорите?

Анализирање снимљених часова (својих или часова колега), може бити веома корисно у процесу анализе наставе. Многобројна истраживања показују да је ова техника једна од најефикаснијих рефлексивних техника (Marzano, 2012¹⁰). Видео запис часа пружа могућност да се уоче аспекти наставе које није могуће добити помоћу дневника или личних извештаја. На часу се паралелно дешава много ствари, тако да неке процесе наставник тек накнадно може да уочи. Услед тога, гледање снимка сопственог часа може Вам помоћи да осветите бројне сегменте свог понашања којих нисте свесни, а који делују на Ваше ученике. Истраживање Мери Лундерберг (2008)¹¹ показује да наставници који само једном одгледају сопствени час имају више користи и више из тога науче, него наставници који више пута гледају снимак часова својих колега. Ипак, најкорисније информације добијају се свакако уколико је наставник у прилици да одгледа више пута један исти час који је сам реализовао. Погледајте у наредном примеру колико је различитих врста информација један професор успео да добије из само једног снимка сопственог часа.

9 Уколико одлучите да снимите сопствени час водите рачуна да Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр72/2009, 52/2011 и 55/2013) дозвољава снимање часова у научно-истраживачке и дидактичко-методиче сврхе. Том приликом мора се обезбедити заштита идентитета учесника образовања и васпитања. Саветујемо Вам да, уколико се одлучите на овај поступак, радите то у договору са ученицима и родитељима (малолетних ученика).

10 Marzano J. R. (2012). *Becoming a Reflective Teacher*. Marzano Research Laboratory.

11 Lundeberg, M. (2008). It's like a mirror in my face: Using video-analysis in learning communities of science teachers to foster reflection on teaching dilemmas. Annual meeting of the American Educational Research Association, New York

„Професор Петровић ради у средњој школи као наставник на предмету Устав и права грађана. Одлучио је да сними један свој час.

Док је први пут гледао снимак, посматрао је колико добро организација учионице одговара раду у групама. Приметио је да је груписање столова у круг од помоћи, али је видео да ученици стално устају како би узели потребне материјале (папире, оловке, уџбенике...), а када би се вратили својим групама, требало је доста времена да се врате на задатак. Помислио је како би било добро да сваком кругу столова обезбеди посебан материјал, како би свака група испред себе имала све што им је потребно.

Када је други пут гледао снимак, пратио је колико је помогао ученицима да повезују различите наставне садржаје. Пажљиво је слушао ученичке одговоре и схватио да су везе које праве првенствено вербалне. Схватио је да у будућности мора да прави везе користећи различите медије, као што су видео снимци, слике и др.

Прегледао је снимак још једном, јер је хтео да се фокусира на ниво посвећености свим ученицима. Приметио је да је обавио одличан посао крећући се кроз учионицу и остварујући контакт очима са сваком учеником. Међутим, истовремено је у неколико наврата пропустио да реагује на потенцијалне проблеме у тренуцима када их је приметио. Пошто зна да игнорисање проблема неће донети њихово разрешење, одлучио је да се фокусира на ове проблеме у даљем раду.“

(Marzano, 2012, прилагођено)

Видимо, дакле, да гледање снимљених часова може помоћи наставнику да уочи различите аспекте своје праксе о којима раније није размишљао. Уз то, анализа вођена унапред постављеним питањима такође може да буде веома корисно средство рефлексije. Ево неких питања која Вас могу водити кроз анализу снимљених часова:



Какви су ваши први утисци о часу који сте погледали? Покушајте да запишете прве импресије од огледаном часу: да ли је хаотичан? Каква је радна атмосфера? Да ли су приказане активности релевантне и смислене за тему која је обрађивана?

Који су главни квалитети наставника са снимка? У којим се аспектима рада наставник са снимка лако налази?

Шта видите као слабу страну наставника са снимка?

У којим моментима бисте поступили различито од наставника чији сте час гледали? Због чега? (Уколико сте гледали снимак свог часа, размислите о томе шта бисте други пут урадили другачије и због чега.)

Да ли бисте волели да будете такав наставник? Због чега?

У наставку дајемо линкове преко којих можете погледати часове чији су снимци јавно доступни на интернету:

СНИМЦИ НА ЕНГЛЕСКОМ:

- <http://www.youtube.com/watch?v=j8nwgjHjil0>
- <http://www.youtube.com/watch?v=k48AZn9q5rs>

СНИМЦИ НА СРПСКОМ:

- Биологија: <http://www.youtube.com/watch?v=7sD8jp0ehio>
- Математика: <http://www.youtube.com/watch?v=qBJ8QSgYXOE>
- Историја: <http://www.youtube.com/watch?v=l6XMIIEhN48>
<http://www.youtube.com/watch?v=Xzo-tFSqPVI> (1. део);
<http://www.youtube.com/watch?v=l3U69KI9zvs> (2. део)
- Занимљиви час: http://www.youtube.com/watch?v=7UTg5pvSy_Q
- Српски језик: <http://www.youtube.com/watch?v=JGEtr7Af1Es>
<http://www.youtube.com/watch?v=46bj9L2w8CM>
- Свет око нас: <http://www.youtube.com/watch?v=ab3ulYrd6ag>
- Математика
и информатика: <http://www.youtube.com/watch?v=qBJ8QSgYXOE>

6. ПРОУЧАВАЊЕ НАУЧНЕ И СТРУЧНЕ ЛИТЕРАТУРЕ О УЧЕЊУ И НАСТАВИ

Проучавање литературе из области образовања је веома важно, јер омогућава наставнику да стекне увид у шири контекст у коме се настава одвија, те да препозна делове сопственог искуства као део општих знања о учењу и настави. Поред тога, читање штити наставнике од нереалних очекивања, као и од тога да све ефекте наставе приписују искључиво сопственом деловању (на пример, на тај начин наставник може сазнати да су ефекти које је запазио у сопственом раду последица неких ширих економских или социјалних процеса, а не његовог лошег поступања са ученицима). Такође, на овај начин наставници могу да се информишу о новим сазнањима из области учења и наставе. Ево неких извора који Вам могу бити корисни¹²:

¹² Неке од референци које Вам овде препоручујем биће доступне и преко Е-платформе која ће бити развијена у оквиру Пројекта.

- **Како на основу властитог наратива и личних искустава можете побољшати наставничку праксу:** Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 5/6, 443-456.
- **Како подстаћи рефлексивност кроз невербална средства:** Miles, S. & Kaplan, I. (2005). Using images to promote reflection: an action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol 5, No 2, pp 77-83.
- У тематском броју часописа *European Journal of Teacher Education*, број 26 (1) објављени су радови **о употреби сценарија за будућност образовања**, што може послужити као рефлексивна техника која подстиче наставнике да стратешки планирају свој рад.
- **Како анализирати сопствени менторски рад:** Вера Рајовић и Лидија Радуловић (2009). Менторство у светлу рефлексивне праксе: перспектива инсајдера. Унапређење образовања учитеља и наставника од селекције до праксе, Педагошки факултет у Јагодини.
- Страница европског пројекта усмереног на **развијање рефлексивних алата за наставнике** који им помажу у побољшању квалитета њиховог професионалног рада: <http://www.teacherqualitytoolbox.eu/home>
- Лидија Радуловић (2007). Истраживање и развијање образовања наставника за рефлексивну праксу – критички приказ једног истраживања као грађења образовног програма. Педагогија, број 62 (4), стр. 597-609. Рад је доступан и у електронској форми на следећој страници: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0031-3807/2007/0031-38070704597R.pdf>
- Половина, Н. и Ј. Павловић (2010). Теорија и пракса професионалног развоја наставника. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Петровић Данијела (2008). Акционо истраживање – нека теоријска и практична питања, у Стојнов Д. (уред.) *Основе метатеоријских истраживања*, Zepher Bookworld, Београд, стр. 237-275.
- Душанка Поповић и други (2009). Менторство – приручник за наставнике. Завод за школство – Одсек за континуирани професионални развој, Подгорица. У наведеном приручнику можете пронаћи **упутства за вођење рефлексивног дневника** у периоду менторског рада.

- Развој савремених технологија даје све више могућности за унапређење процеса наставе, а пред наставнике поставља могућност да стално буду у току са новинама и променама које се дешавају. Једна од модерних тековина је Едмодо (Edmodo), који представља **друштвену мрежу путем које су повезани наставници из различитих школа у свету**. Едмодо постоји од 2008. године и приказ профила наставника и начин употребе је сличан најпопуларнијој друштвеној мрежи Facebook. У зависности од теме за коју је наставник заинтересован, може се прикључити групи и делити са осталим заинтересованим наставницима искуства, материјале који се чувају у библиотеци, правити задатке, тестове, анкете. Основне смернице за коришћење ове друштвене мреже налазе се на следећем линку <http://www.youtube.com/watch?v=UrOc1h1Gdas>. На сличан начин функционише и **домаћи форум за наставнике** <http://zbornica.rs/>.
- Корисне **стратегije преиспитивања** можете пронаћи и на следећој адреси: www.marzanoresearch.com.
- На *Youtube* постоји посебан **канал намењен наставницима**, на коме се налазе снимци часова наставника из различитих земаља, демонстрације одређених наставних метода, савета колега и сл. До ових снимака најлакше можете доћи преко следећег линка: <http://www.youtube.com/user/TeachingChannel?feature=watch>.

7. ПРИСЕЋАЊЕ И АНАЛИЗИРАЊЕ СОПСТВЕНИХ ИСКУСТАВА ИЗ ШКОЛЕ

Један од начина да наставници подстакну рефлексiju јесте да покушају да се присете свог омиљеног учитеља, наставника, ментора. Подсећајући се сопственог школовања кроз то како се осећао када је долазио на час код одређеног наставника, које је квалитете имао тај наставник, због чега га је ценио, због чега га и данас цени и др., наставник може да размисли о томе у којим се аспектима његов рад разликује од начина на који је радио његов наставник и због чега. Ево једног таквог примера:

ДОБАР НАСТАВНИК

Често се питам шта је или ко је добар наставник. Да ли је то колега за којег сви кажу „не чује се ни мува на часу код њега“? Да ли је то наставник који тражи да дете исприча лекције тачно како су написане у уџбенику? Да ли је то само осећај у самом наставнику да добро ради свој посао? А можда је то ипак особа коју памтимо целог живота и за коју знамо да нас је нечему научила? Верујем да нисам једина која се још увек сећа своје наставнице енглеског језика из основне школе, Стане Опачић. Дуго је радила у Основној школи „Селе Јовановић“ у Шапцу. Није била од оних наставника за које се каже да им се на часу не чује ни мува. Баш напротив. Чуо се онај, данас актуелан, „креативни“ жамор. Никада није тражила да учимо напамет. Нисмо се плашили диктата нити погрешног изговарања нових речи и израза. Она није имала свеску у којој је бележила наше одговоре или оцене као што се сада препоручује. Причала нам је о својим путовањима, о музејима и катедралама које је обишла и притом би нам показивала све мапе, улазнице, карте и ситнице које је доносила са тих путовања. Сви смо маштали да посетимо та места када одрастемо. Увек је на часу била благо наслоњена на катедри. Никада није седела за катедром. Дешавало се да не донесе дневник јер јој није ни требао. Да ли је писала припреме за час? Мислим да није. И да ли је она била добар наставник? За мене да. А за надзорне службе? Не верујем. И да поентирам на крају. Не постоји скуп правила којих се треба дословце придржавати да би вас деца поштовала. Реч је о филингу или да будем прецизнија о *feeling*-у (ваљда је овако правилно) којег или имаш или немаш. Као и у животу, изградити здрав однос са другим људима није нимало лако и није нешто што се може потпуно научити из књига.

Tekst je preuzet sa bloga: *Na velikom odmoru*;

link: <http://mirjanajanjicvranje.wordpress.com/2012/04/14/dobar-nastavnik/>

Анализа сећања на наставника који је знатно утицао на нечији живот је корисна техника преиспитивања јер ствара природан контекст за размишљање о важним квалитетима наставника. Истовремено, она отвара простор наставнику да размишља о својим поступцима из перспективе ученика, што преиспитивање чини богатијим. Ево још једног примера који о овоме говори, али из угла наставника који је у почетку своје каријере занемарио сећања на сопствено школовање:

„Када сам почео да радим у школи није ми предочен ни један начин подучавања осим традиционалне фронталне наставе у којој наставник „поседује све знање“ и треба да га саопшти ученицима од којих се очекује да га усвоје. То је било оно чему сам тежио. Тиме сам игнорисао снажна и дуготрајна сећања на досаду коју сам као ученик доживљавао на часовима математике. Нисам мислио на страх од неуспеха који сам осећао на часовима математике током последње две године у школи. Потиснуо сам сећања о томе како сам се код неких наставника осећао лоше уколико дам погрешан одговор, како су неки једва примећивали да ли на часу уопште има ученика.“

(Loughran, 2002, прилагођено)¹³

(Наставак примера дат је у следећем одељку: *Дискутовање са ученицима*)

Видимо, дакле, да поглед на свој начин рада из перспективе сопствених ученичких искустава може усмерити и подстаћи наставника да размишља у којој мери су његове свакодневне професионалне одлуке у складу са потребама његових ученика, на који начин подржава учење својих ученика и шта су циљеви којима се у свом раду руководи.

8. ДИСКУТОВАЊЕ СА УЧЕНИЦИМА



Да ли знате како Вас ученици доживљавају? Са ким Вас пореде? Како „пролазите“ у тим поређењима? Колико би били спремни да Вам то кажу? Због чега?

Као главни партнери наставника у настави, ученици могу бити веома значајан извор података за наставника. Наиме, нису ли управо њихове реакције и учење средишња тема о којој наставници размишљају током анализирања свог деловања? Поред тога, ученици ће веома ценити покушај наставника да их и на тај начин укључи у наставни процес, као и саму посвећеност наставника унапређивању наставе.

Ипак, да би се ученици осетили слободним да Вам искрено кажу како се осећају на Вашим часовима и због чега, важно је да им обезбедите анонимност. Поред тога, неопходно је да ученици виде да заиста узимате у обзир оно што Вам говоре! На тај начин ће изградити поверење у Вас, након чега је врло могуће да ће (неки) бити спремни и да јавно износе своје утиске.

Један од начина да од ученика добијете повратну информацију о свом раду јесте, дакле, писменим путем, преко питања на која ћете их замолити да анонимно одговоре. Погледајте нека од питања преко којих можете добити релевантне информације о свом раду.¹⁴

¹³ Loughran, J., Mitchell, I., J. Mitchell. (2002). *Learning from teacher research*. Crows Nest: Allen & Unwin.

¹⁴ Примери питања су преузети са: www.marzanoresearch.com/classroomstrategies. Са тог сајта можете преузети комплетан упитник са свим питањима која предлажу аутори.

КАКО СЕ ПРЕИСПИТУЈЕ
СОПСТВЕНА ПРАКСА?

	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран	Углавном се слажем	Потпуно се слажем
Наставник ми помаже да схватим колико сам научио после сваке лекције.	1	2	3	4	5
Наставник примећује када урадим нешто добро.	1	2	3	4	5
Наставник жели да сви учествују у раду на часу.	1	2	3	4	5
Наставник мисли да ја могу да добијем добру оцену.	1	2	3	4	5
Наставник очекује од мене да одговорим на тешка питања.	1	2	3	4	5
Наставник жели да сазна што више ствари о мени.	1	2	3	4	5
Наставник нам даје нове информације мало по мало током времена, а не све на једном часу.	1	2	3	4	5

Уколико са ученицима разговарате усмено о искуствима са часа, важно је да покушате да уђете у дијалог са њима, а не у расправу. Дobar дијалог се гради узајамним слушањем, разменом идеја и мишљења свих учесника, а не надмудривањем и доминацијом. Предлажемо да током разговора покушате да забележите све коментаре и различите погледе на час, како бисте касније могли да се вратите на њих и да боље разумете разлоге који су до њих довели.

Ипак, ова врста отворености према ученицима није увек једноставна за наставника из више разлога. Погледајмо следећи пример:

(Наставак примера из претходног одељка:
Присећање и анализирање сопствених искустава из школе)

„У првим годинама рада десило ми се да ми је ученица 8. разреда уз свој домаћи задатак написала и сугестију како да побољшам часове математике. То ме је прилично погодило! Како ученик може да зна са којим се проблемима наставник суочава? Одлучио сам да игноришем овај коментар. Брзо сам схватио да сам погрешио. Још увек могу да замислим израз њеног лица када је узимала домаћи задатак натраг. Свакако је очекивала моју реакцију. Дубоко у себи било ми је криво: део мене знао је да је потпуно легитимно што ми је написала сугестију и да је то био храбар потез. Нажалост, више никада тако нешто није покушала. До краја године је само испуњавала своје ученичке обавезе.

Тек доста година касније схватио сам колико се ретко појављују такви ученици. А ја сам се осећао угроженим и нисам желео да признам глас ученика. Ипак, ова ученица ми је помогла да се упустим у континуирани процес преиспитивања свог рада.“

(Loughran, 2002, прилагођено)¹⁵

Са друге стране, један од наставника који је веома успешно развио комуникацију са ученицима о њиховом доживљају учења и наставе и користио њихове коментаре како би унапредио свој рад, јесте Даријуш Хентковски. Овај наставник из Пољске је годинама сакупљао ученичке утиске, након чега их је објавио у књизи. *Из школе – Да ли ученика пустити с ланца*. Ево његовог искуства:

15 Loughran, J., Mitchell, I., J. Mitchell. (2002). *Learning from teacher research*. Crows Nest: Allen & Unwin.

„[...] одлучио сам да своје ученике замолим за разговор о томе шта нас мучи у школи. Замишљао сам да ће дијалог да потраје четрдесет пет минута и да ће се завршити уписивањем теме у дневник. Међутим, мимо моје воље, попримио је размере епидемије којом нисам био у стању да овладам. Ученици су и даље желели да разговарају о бољој школи. Успут, на видело су изнели толико прљавштине да сам једноставно почео да се бојим...”

„Међутим, и даље нисам био свестан шта из нашег разговора може да проистекне. Мислио сам да ћу да напишем чланак за часопис из методике и да ће ствар полако да утихне. Али, омладина не само да није престајала да разговара, већ ме је затрпавала текстовима, те сам најзад схватио да желе да ми поруче нешто важно.“

„Све док су износили искључиво моје грешке сматрао сам да читава ствар има приватни карактер и да ћу, пре или касније, успети да је стишам. Међутим, кад су почели да пишу о другим професорима, као и о онима ван наше школе, схватио сам да оцењују целокупну школску средину. Плашећи се да ће да настане нови књижевни род – потказивање – замолио сам све учеснике нашег разговора да не објављују податке који ће помоћи да се одгонетне на кога се критика односи. Захваљујући томе успели смо да разговарамо о проблемима, а не о одређеним личностима. И ма колико је свака исповест ученика истинита, ниједна од њих се не односи на одређеног професора.“

(Даријуш Хентковски, „Реч аутора“, из књиге:
Из школе – да ли ученика пустити с ланца, Београд: Клио, 2005)

9. ДЕЉЕЊЕ ИСКУСТВА СА КОЛЕГАМА

Други наставници могу служити као „критичка огледала“ која нам рефлектују слику наших акција, што може изазвати изненађење. Описујући нам искуства из сопствене праксе током које се сусрећу са истим дилемама и кризама као и ми, отварају нам могућност да на другачији начин размишљамо и преоквиримо наша искуства.

Размењивање искустава са колегама може се одвијати (1) кроз повремена или редовна окупљања током којих наставници могу презентовати и дискутовати своја позитивна и/или негативна искуства; (2) кроз размењивање кратких описа праксе (на крају овог приручника дат је предлог формулара чијим коришћењем се пракса може описивати); (3) кроз међусобне посете часовима колега које су праћене дискутовањем утисака о ономе што се догађало.

С обзиром на комплексност наставног процеса, о чему је већ било речи, разговори са колегама из више разлога могу бити веома делотворни и помагати наставнику у процесу анализирања свог рада. Ево неких од њих:

Размењивање и дискутовање искустава међу наставницима:

- доприноси **развоју нових идеја о настави**;
- омогућава **ширење примера добре праксе**;
- доприноси **развоју педагошких компетенција** наставника;
- доприноси **развоју самопоуздања наставника**, јер наставници могу да виде да и колеге имају исте/сличне дилеме и тешкоће;
- олакшава **сагледавање** важних аспеката **наставе из различитих углова**;
- помаже у **прикупљању и коришћењу** нових корисних извора **литературе**;
- олакшава **размену информација о** корисним **програмима за усавршавање** наставника;
- потпомаже **млађим колегама да се развију и осамостале у раду**.

РЕЗИМЕ: Како све могу да преиспитујем свој рад?

- Могу да размишљам о свом раду тако што ћу себи да постављам питања о различитим аспектима своје наставне праксе;
- Могу да водим дневник;
- Могу да се присетим и анализирам своја искустава из школе, док сам био ученик;
- Могу да разговарам са својим ученицима;
- Могу да разговарам са својим колегама;
- Могу да позовем колеге на час и да их замолим да га прокоментаришу;
- Могу да трагам за научном и стручном литературом о учењу и настави;
- Могу да радим истраживања;
- Могу да снимам и анализирам часове;
- Могу да спроведем анкету са ученицима;
- Могу да организујем круг завршне евалуације „реч која описује овај час је ...“;
- Могу да промислим колико ме посао испуњава и шта могу сама да учиним у корист свога положаја и доживљаја.
-
-
-

Које год технике преиспитивања да користим, важно је да кроз анализу искуства и његово повезивање са ранијим знањима и искуствима и/или искуствима других наставника, планирам свој даљи рад.

IV ШТА СУ МОГУЋИ ИЗАЗОВИ И БАРИЈЕРЕ?

До сада смо говорили о различитим позитивним ефектима анализирања наставног процеса. Ипак, важно је имати на уму да његово свесно и циљано увођење у рад наставника може бити захтевно, те да ће се већина наставника суочавати са извесним тешкоћама. У наставку наводимо неке од изазова са којима ћете се можда суочити када почнете да уводите преиспитивање у своје редовне активности. Циљ овог дела текста није да Вас обесхрабри, већ да Вас припреми на тешкоће које се могу јавити и тиме Вам евентуално помогне да их савладате.

Имплицитна предубеђења о томе како треба подучавати у знатној мери одређују начин на који приступамо раду са ученицима, а самим тим и умањују могућност његовог преиспитивања. Услед тога, **потребно је време** да се уоче прилике за испробавање различитих видова новина у наставној пракси, чак и када саме новине нису велике. Ипак, позитивни ефекти о којима смо говорили неће изостати, само је важно да будете стрпљиви и упорни!

Тешкоћу може представљати и то што преиспитивање захтева спремност да код себе приметимо, не само оно што је позитивно, већ и оно што би требало да побољшамо. Услед тога, може се догодити да се самоанализирање доживи као позив да се призна нестручност, односно да **преиспитивање свог рада изазове осећај несигурности у сопствену стручност**. Због тога се наставници могу уздржавати од испробавања нових начина рада, како би избегли могућност да погреше. Ипак, као што смо већ рекли – грешити је у реду, јер нам грешке помажу да нешто научимо и будемо бољи у ономе што радимо. Боље је некада погрешити, него се стално држати истог решења, само зато што се оно једном показало успешним! Поред тога, испробавање уноси разноврсност у наставу услед чега ће ученици бити задовољнији и мотивисанији, што ће наставнику олакшати рад. Истовремено, посао наставника биће изазовнији.

И поред жеље наставника да анализира своју праксу, јасно је да **у систему у коме наставник има мање аутономије** и где се од њега очекује да ученицима само преноси знање, а не да код њих развија компетенције, **неће бити много прилике да испробава и мења свој рад**. То свакако може деловати обесхрабрујуће. Ипак, с обзиром на то да је развој курикулума усмереног на развој компетенција код ученика део овог Пројекта (компонента 1), његова имплементација требало би да олакша увођење преиспитивања у наставу. Оно што може представљати изазов, свакако јесте **прилагођавање на рад у систему у коме су очекивања од наставника другачија, а његова аутономија већа**. Ова позиција доноси више одговорности, али истовремено омогућава наставнику да буде креативнији и слободнији у прилагођавању наставних садржаја различитостима својих ученика.

Све у свему, на које год тешкоће да наиђете, извесно је да оне неће бити „само Ваше“, већ да ће их искусити и неке од Ваших колега. Самим тим, разговор са колегама о тешкоћама са којима се суочавате може бити веома користан. Нисте сами!

РЕЗИМЕ: НА КОЈЕ ТЕШКОЋЕ МОГУ НАИЋИ?

- Потребно је време;
- Осећај несигурности у своју стручност;
- Мораћу да се прилагођавам новим околностима;
- Изостанак подршке колега;
- Стално ћу се осећати као да сам на почетку;
-
-

V

»РЕФЛЕКСИОНИЦА« – КАКО ОПИСАТИ ПРАКСУ И ПОДЕЛИТИ ЈЕ СА ДРУГИМА?

На претходним страницама било је речи о неким од кључних аспеката анализирања сопствене праксе. Бавили смо се *појмом* преиспитивања и његовим *значајем*. Предложили смо Вам и неке од *поступака* који Вам могу помоћи у преиспитивању. На крају је било речи о *изазовима* са којима се наставници сусрећу када покушају да уведу преиспитивање у свој свакодневни рад.

У овом делу приручника бавићемо се начинима на које наставници могу представити и поделити делове своје праксе, своја професионална размишљања и идеје са колегама.

Као што смо већ поменули, преиспитивање сопствене праксе често започиње тако што сами себи постављамо питања о својим поступцима, а поједине технике (нпр. дневнички записи, „давање савета“, присећање и анализирање сопствених искустава из школе) нам помажу у том процесу. Ипак једно од најснажнијих „*критичких огледала*“ током самоанализирања јесу наше колеге. Кроз дељење искустава са колегама можемо стећи значајне увиде у оно што радимо или настојимо да променимо. Али да би се то десило неопходно је отворити врата сопствене учионице и „пустити“ колеге унутра. Понекад то није могуће и онда је неопходно осмислити како да „на папиру“ представимо другим наставницима оно што смо радили, а што желимо да са њима поделимо и продискутујемо.

Како поделити делове праксе?

Основна „организациона“ јединица наставника је час. Његов/њен радни дан је издељен у часове. Управо из тог разлога, када припрема сценарио за час наставник креће од општег оквира од 45 минута које има на располагању, а затим у њих смешта поједине сегменте (активности) које ће тај час испунити. У неким ситуацијама поједини поступци или сегменти часа могу бити довољно инспиративни и наставник може да одлучи да управо те мале јединице времена подели са својим колегама. Може се радити о задатку за домаћи, уводној активности са часа или нечем сасвим трећем. Ипак да би вашем колеги било јасно шта је то што сте радили са ученицима и шта је то о чему заједничким снагама желите да размишљате, контекст дешавања треба да буде јасан. То значи да Ваш колега мора да зна коју сте *наставну јединицу обрађивали*, са којим *разредом и одељењем*, како је *активност изгледала*. Такође, важно је са колегом поделити основна *размишљања* о томе зашто се одабрана *активност* показала *значајном, успешном* и слично (примери 1 и 2).

ПРИМЕР 1. ПРИМЕР ОПИСА АКТИВНОСТИ

Наставни предмет: Разред/одељење:

Назив наставне јединице:

Циљеви часа (укратко их назначите):

.....

ОПИС АКТИВНОСТИ (неопходно је описати шта је током дате активности радио наставник, а шта су радили ученици)**ОКВИР ЗА ПРЕИСПИТИВАЊЕ:**

- а) Шта је било посебно добро током ове активности (1) за Вас као наставника, (2) шта сте приметили код ученика?
- б) Да ли сте имали тешкоће приликом реализације ове активности? Како су ученици реаговали?
- в) Да ли се реализација активности одвијала на начин како сте то првобитно испланирали? Ако је одговор НЕ, опишите разлику.
- г) Када бисте поново организовали ову активност, шта бисте другачије урадили?

ПРИМЕР 2. Опис домаћег задатка

Наставни предмет: Разред/одељење:

Назив наставне јединице:

Циљеви часа (укратко их назначите):

.....

ЗАДАТАК ЗА ДОМАЋИ (опишите задатак)**ОКВИР ЗА ПРЕИСПИТИВАЊЕ:**

- а) Шта је било посебно добро код домаћег задатка који сте задали ученицима (1) за Вас као наставника, (2) шта сте приметили код ученика?
- б) Да ли су ученици имали тешкоће приликом решавања задатака? Како су ученици реаговали на задатак – да ли им је јасно због чега су радили тај задатак за домаћи? Какав сте ефекат Ви хтели да постигнете овим задатком?
- в) Да ли је ово проблем који планирате и убудуће да задајете ученицима?

Како поделити читав час?

Раније смо навели да разумевање и дискутовање између наставника доприноси *развоју нових идеја о настави*; омогућава *ширење примера добре праксе*; али и доприноси *развоју педагошких компетенција* наставника и *њиховог самопоуздања*, нарочито приликом примене нових техника рада. Размена између колега нарочито је значајна за *млађе колеге*, како би се што пре осамосталили у свакодневной пракси. Уједно најчешћа основа за дискусију и размену међу наставницима је час.

Потпуно смо свесни да час представља комплексан сплет активности како наставника, тако и ученика и да се наставници често суочавају са изазовом како да час опишу на начин да он садржи све неопходне елементе, да колеги са којим желимо да поделимо сценарио за час он буде јасан, а да се при томе сам опис часа не претвори у омањи роман.

Током свакодневне праксе наставника уобичајена је ситуација да наставник креира припрему за час. У неким тренуцима психолошко-педагошка служба, директор или просветни саветник могу затражити поједине припреме за час на увид. Ипак када су оне иницијално настале наставник их је креирао са идејом да њему буде јасно шта жели током часа да уради и на који начин. Позиција друге особе се обично не узима у обзир. Управо из тог разлога тешко је рећи да постоји униформни облик припреме за час, али и наставници и они који то нису ће се сложити да свака припрема за час садржи неке заједничке елементе. Ипак, када пишемо припрему са циљем да наше колеге разумеју шта смо радили, улазимо у први корак анализирања сопствене праксе – преиспитивање, испитивање и ново креирање.

Формат припреме коју ћемо вам предложити на следећој страни свакако није једини који постоји, и свакако неће бити ни последњи са којим ћете се сусрести у свом будућем раду. Када смо креирали припрему руководили смо се искуствима групе стручњака из чијег пера су произашли семинари за наставнике попут „Активно учење“¹ и „Критичко мишљење“². Такође, узели смо у обзир и многобројна искуства наставника који су своје припреме објављивали у оквиру пројекта Креативна школа³. Основна идеја водила је била да омогућимо наставницима да јасно комуницирају са својим колегама и деле праксу, анализирајући и једни и други различите исходе које један сценарио за час може да изнедри (пример 3).

1 Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001). *Активно учење, Приручник за примену метода активног учења/наставе*. Београд: Институт за психологију.

2 Плут, Д., Павловић-Бабић, Д., Гошовић, Р., Крњачић, З.Т., Пешић, Ј., Степановић, И., Лазаревић, Д.А., Антић, С., Петровић, Д.С. (2001). *Култура критичког мишљења – базични приручник*. Београд: Институт за психологију.

3 Више информација о програму можете пронаћи на <http://www.kreativnaskola.rs/>

ПРИМЕР 3. ПРИПРЕМА ЗА ЧАС

Страна 1/2

Наставни предмет: Разред/одељење:

Назив наставне јединице:

Циљеви часа:

.....

.....

Наставне методе:

Облици рада (групни, у паровима, индивидуални, фронтални):

Средства и материјали:

.....

.....

ШТА ЋЕ СЕ ДЕШАВАТИ НА ЧАСУ: ОПИС АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА

(означите редним бројевима активности; акценат је на активностима ученика, спецификујте уз помоћ којих метода ће се изазвати активности ученика релевантне за дати садржај, назначите уз помоћ којих метода се то дешава)

	НАСТАВНИК	УЧЕНИК
Активност 1 (ТРАЈАЊЕ)		
Активност 2 (ТРАЈАЊЕ)		
Активност 3 (ТРАЈАЊЕ)		

ДОМАЋИ ЗАДАТАК ЗА УЧЕНИКЕ (уколико сте задали домаћи задатак ученицима укратко опишите његов садржај и очекивани исход; наведите пример задатка).

ПРИМЕР 3. ПРИПРЕМА ЗА ЧАС

Страна 2/2

ОКВИР ЗА ПРЕИСПИТИВАЊЕ:

- а) Шта је било посебно добро током овог часа (1) за Вас као наставника, (2) шта сте приметили код ученика? Шта мислите како су ученици доживели час?
- б) Да ли сте имали тешкоће приликом реализације часа? Како су ученици на њих реаговали?
- в) Да ли се реализација часа одвијала на начин како сте то првобитно испланирали? Ако је одговор НЕ, опишите разлику.
- г) Када бисте поново организовали овај час, шта би сте другачије урадили?

РАЗВИОНИЦА

**ПРОЈЕКАТ ПОДРШКЕ РАЗВОЈУ ЉУДСКОГ КАПИТАЛА И ИСТРАЖИВАЊУ –
ОПШТЕ ОБРАЗОВАЊЕ И РАЗВОЈ ЉУДСКОГ КАПИТАЛА**

ОШ „Карађорђе“ • Јове Илића 2, 11040 Београд, Србија
тел: (+381 11) 39 12 667 • info@razvionica.edu.rs • www.razvionica.edu.rs