

Стандард	Индикатор	Ниво 1 2 3 4	
2.1. Наставник примењује одговарајућа дидактичко-методичка решења на часу.	2.1.1	Наставник активно учествује на часу.	1 = неостварен стандард (присутно мање од 3 индикатора) 2 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 4 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)
	2.1.2	Наставник примењује различита решења на часу.	
	2.1.3	Наставник користи различита решења на часу.	
	2.1.4	Наставник примењује различита решења на часу.	
	2.1.5	Наставник поступно поставља све сложенија питања, задатке/захтеве.	
2.2. Наставник учи ученике различитим техникама учења на часу.	2.2.1	Наставник учи ученике како да користе различите начине/приступе за решавање задатака/проблема.	1 = неостварен стандард (присутно мање од 3 индикатора) 2 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 4 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)
	2.2.2	Наставник учи ученике како да покрећу радиво повезу са претходно наученим.	
	2.2.3	Наставник учи ученике како да повежу наставне садржаје са примерима из свакодневног живота.	
	2.2.4	Наставник учи ученике како да у процесу учења повезују садржаје из различитих области.	
	2.2.5	Наставник учи ученике да постављају себи циљеве у учењу.	

**Марина Јањић**  
**Јелена Максимовић**  
**Гордана Ђигић**  
**Снежана Божић**



# ПРАКТИКУМ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ПРОФЕСИОНАЛНЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

- СА СТУДЕНТСКИМ ПОРТФОЛИОМ -

Марина Јањић, Јелена Максимовић, Гордана Ђигић, Снежана Божић

---

ПРАКТИКУМ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ  
ПРОФЕСИОНАЛНЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ



- СА СТУДЕНТСКИМ ПОРТФОЛИОМ -

Библиотека  
ПУТОКАЗИ

*Главни и одговорни уредник*  
Проф. др Бојана Димитријевић

*Рецензенти:*  
Проф. др Татјана Пауновић  
Проф. др Наталија Јовановић  
Доц. др Зоран Димић

Марина Јањић  
Јелена Максимовић  
Гордана Ћигић  
Снежана Божић

# ПРАКТИКУМ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ПРОФЕСИОНАЛНЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

- СА СТУДЕНТСКИМ ПОРТФОЛИОМ -



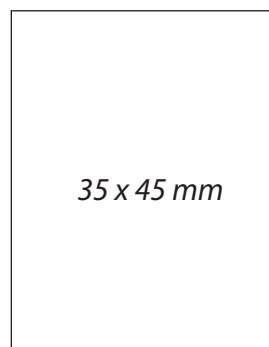
Филозофски факултет у Нишу  
2014.

Сва ауторска права задржана. Забрањује се свако неовлашћено умножавање, фотокопирање или репродукција делова текста, без одобрења аутора публикације.

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ НИШ

ПРАКТИКУМ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ПРОФЕСИОНАЛНЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

- СА СТУДЕНТСКИМ ПОРТФОЛИЈОМ -



---

Име и презиме

---

Број индекса

---

Департман



# САДРЖАЈ

<b>УПУТ</b> за обављање професионалне наставне праксе .....	<b>11</b>
---	-----------

## I

<b>ВОДИЧ ПРАКСЕ</b> .....	<b>13</b>
---------------------------	-----------

Рефлексивност наставника у функцији унапређивања васпитно-образовне праксе .....	13
Психолошке основе наставног процеса .....	25
Иновативни модели наставе .....	46

## II

<b>СТУДЕНТСКИ ПОРТФОЛИО ЗА ПРАЋЕЊЕ ПРОФЕСИОНАЛНЕ ПРАКСЕ</b> .....	<b>53</b>
---	-----------

Дневник праксе .....	55
Табела активности студената на професионалној пракси .....	55
Образац за посматрање часа .....	60
Модел практичне припреме за час (берлински) .....	69
Закључци и белешке (самоевалуација) .....	94
Индекс праксе .....	101
Евалуативни лист за студенте (самоевалуација) .....	101
Евалуативни лист за менторе .....	102
Извештај и оцена са професионалне праксе .....	103

## III

<b>ПРИЛОГ</b> .....	<b>105</b>
---------------------	------------

Документа и правна акта у области образовања .....	105
--	-----





УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ  
**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**  
18000 Ниш • Ћирила и Методија 2 • Пош. фах 91  
Телефон-центра (018) 514-312 Деканат 514-311  
Телефакс 514-310  
e-mail info@filfak.ni.ac.rs



UNIVERSITY OF NIŠ  
**FACULTY OF PHILOSOPHY**  
18000 Niš • Ćirila i Metodija 2 • P. O. Box 91  
Phone +381 18 514312 Dean +381 18 514311  
Fax +381 18 514310  
e-mail info@filfak.ni.ac.rs

Број: \_\_\_\_\_

Датум: \_\_\_\_\_

### УПУТ ЗА ОБАВЉАЊЕ ПРОФЕСИОНАЛНЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

Име и презиме студента:	
Број индекса:	
Основне академске студије:	
Департман:	
Смер:	
Трајање стручне праксе:	
Школа у коју се студент упућује:	

У Нишу, дана: \_\_\_\_\_

**Ментор**

\_\_\_\_\_

[www.filfak.ni.ac.rs](http://www.filfak.ni.ac.rs)

PIB: 100664758  
Матични број: 07174730

Текући рачун: 840-1818660-10  
840-1818666-89



## СЛОЖЕНОСТ НАСТАВНИЧКЕ ПРОФЕСИЈЕ



Слика бр. 1: Бити наставник

**Бити наставник** у професионалном смислу те речи, значи:

**Мислити као наставник** – подразумева способност самоевалуације и критичке анализе (сопствене) праксе, педагошко мишљење, доношење одлука, рефлексију наставе, метакогницију (знање о сопственом знању) и потребу за сталним стручним усавршавањем.

**Знати као наставник** – подразумева стечене педагошке компетенције, познавање школског програма, наставне методологије, савремених теорија образовања, стандарда постигнућа и исхода образовања, вештине управљања разредом, правилника и одредаба школског законодавства.

**Осећати се као наставник** – подразумева професионални идентитет, одговорност, самосвест, залагање, самопоуздање, уважавање, иновативност, трагалаштво и истраживачки дух, креативност у раду, сарадничке односе и алтруизам.

**Радити као наставник** – подразумева специфичну друштвену и професионалну улогу у развоју ученика и друштва, неговање цивилизацијских тековина, истицање моралних врлина, те допринос општем добру и подизању културног нивоа друштвене заједнице у целини.

(EU Teacher Career Development 45/46)





## ВОДИЧ ПРАКСЕ

### РЕФЛЕКСИВНОСТ НАСТАВНИКА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ

Савремено друштво довело је до мењања односа према наставнику, који од контролора наставног процеса постаје снага критичког мењања, преузимајући улогу критичког рефлексивног практичара (Максимовић, 2011; Кундачина и Банђур, 2004; Vognar, 2008; Schön, 1983). Наставник који је способен да створи свој лични педагошки пут и критички преиспита све аспекте свог професионалног деловања са сврхом његовог сталног унапређивања постаје критички-рефлексивни практичар (Schön, 1983, 1990; Максимовић, 2011; Кундачина и Банђур, 2004; Whitehead, 2011). Пред наставника се поставља захтев да мора бити практичар и теоретичар праксе, оријентисан на доживотно образовање јер се његово образовање никада не може сматрати завршеним. Наставник **рефлексивни практичар** алтернатива је традиционалном практичару јер има промењен концептуални и методолошки приступ пракси. Он је активни појединац који је вољан да преиспита властито мишљење, да истражи могућности и различите начине деловања као одговоре на практичне проблеме и оријентисан је на ученика.

Шенови (Schön, 1990) радови, посебно дело *Образовање рефлексивног практичара (Educating the Reflective Practitioner)*, сматрају се кључном тачком у процесу пораста значаја идеја о рефлексивном наставнику. Овај аутор у својим радовима насталим 80-тих година прошлог века говори о специфичностима професија које посматра као практичне, међу којима је и посао наставника. При томе, објашњава њихову посебност и истиче потребу да образовање за ове професије уважи њихове специфичности. Готово сви радови који се баве рефлексивношћу наставника-практичара и образовањем наставника настали последњих деценија ослањају се на Шенове радове, али га различито разумеју мењајући његове идеје. Шен образовање наставника смешта у школу, у такозвани рефлексивни практикум, који није само део, већ представља укупан контекст у коме се образују наставници. Практикум је виртуелни свет, релативно слободан од притисака, ометања и ризика реалног света на који се односи. Он је у међузони између света праксе и езотеричног, академског света (Schön, 1987: 16). Концепт рефлексивне наставе садржи идеју о наставницима као ствараоцима педагошког смисла властите наставне праксе, па тако Елиот (Elliott, 2007) у свој концепт рефлексивне праксе укључује не само разматрање праксе, већ и освешћивање личних педагошких ставова и вредности које стоје у основи праксе. Циљ ове рефлексивне праксе је промена у начину на који наставник разуме и интерпретира своју праксу, с једне, али и промена саме праксе, с друге стране (Вујисић-Живковић, 2007: 243–258). Зато Елиот у акционом истраживању види аутентичну методологију рефлексивне праксе. За рефлексивног практичара важна је рефлексивна акција коју можемо дефинисати као спремност за изненађења и деловања на нови начин. Рефлексивна акција је интелектуална и вербална активност, али пре свега то је способност импровизације у којој учесници васпитно-образовног процеса ослушкују једни друге у циљу постизања договора (Winter, 1998; Schön, 1987).

Појам рефлексивне дуге је присутан у образовању наставника. Модел наставника који активно промишља своје професионално искуство узима се за основни циљ професионалног образовања и базичан приступ професионалног развоја. Критички рефлексивни наставник настоји да замени хијерархијски, ауторитарни, стандардизовани и конформистички васпитно-образовни процес еманципацијским и демократским моделом (Crebbin, 2008), где васпитно-образовно деловање наставника није манипулација, већ комуникативно деловање (Polić, 1997; Terry, 1997: 269–279; Habermas, 1988). За Брукфилда (Brookfield, 1995) битна карактеристика критичке рефлексивне је испитивање уверења, предрасуда, априорних ставова, јер оно у шта верујемо, мислимо и чинимо то заправо јесмо. С обзиром на то, Брукфилд разликује три врсте претпоставки: парадигматске (оне су наше виђење света), обичајне (представљају наша очекивања у одређеним ситуацијама) и каузалне (односе се на узрочно-последичну повезаност између појава у нашем животу). Наравно, није свака рефлексивна у исто време критичка. Према Брукфилду (Brookfield, 1995: 9–21), постоје два битна услова за постизање критичке рефлексивне. Први полази од разумевања значаја и односа моћи у школи, а други се заснива на истраживању хегемоније, тј. наметања интереса појединих друштвених група као сопствених интереса. Са друге стране, Мек Мехон (McMahon, 1999: 163–169) сматра како је појмом рефлексивна пракса промишљено и планирано настојање за идентификовањем једног или више проблема.

Тако приступ наставнику као рефлексивном практичару карактерише: јединствена веза мишљења и деловања, епистемолошка спирала сазнавања и мењања праксе, уважавање рационалног и интуитивног сазнавања, као и етичког и афективног аспекта деловања наставника, наглашавање значаја контекстуалних фактора за деловање наставника, наглашавање друштвеног значаја деловања наставника (Radulović, 2007: 597–609). Јединствена комбинација ових компоненти гради целину повезаних идеја која чини приступ наставнику као рефлексивном практичару. Рефлексивни наставник активно послушкује праксу, мисли и осећања, посматра активности, уочава њихове могућности и настоји да пронађе адекватне поступке који ће помоћи њиховом развоју. При томе [...] допушта изненађења различитим непредвидивим ситуацијама у којима му његова претходна искуства и знања не могу послужити као адекватан одговор, већ му у томе помаже његово професионално умеће [...] (Schön, 1987). Рефлексивни приступ сопственој пракси, била она наставничка или истраживачка, нужен је предуслов сазнања о томе шта заиста радимо, шта знамо и у чему би требало још да напредујемо и на индивидуалном и на друштвеном плану.

Развој практичара имплицира комплексни, мултидимензионални и динамични систем стварања и откривања значења, који се развија током целокупне професионалне праксе као резултат интеракције између особе и њене средине (Coldron & Smith, 1999: 711–726). Наставник као рефлексивни практичар једна је од могућих парадигми његовог доживотног учења и напредовања, концептуални и методолошки приступ који се најчешће темељи на приступу истраживања и унапређивања процеса учења и поучавања, те који се јавља као опозиција техничком и рационалном (традиционалном) моделу развоја практичара.

Рефлексивност наставника можемо најшире да дефинишемо као рефлексивну властителу делатности. Истраживања показују да је рефлексивна природан пратилац наставничког позива, али и да се наставници разликују у погледу капацитета да рефлектују: док су једни склони да критички преиспитују своје ставове и понашање, други су задовољни моделима понашања и размишљања која су једном изградили и нису склони да их лако замене и трансформишу. Шенов (Schön, 1987) концепт рефлексивног практичара ослања се на Дјуијево (John Dewey) тумачење рефлексивне као систематског решавања проблема који он проширује „рефлексивном у акцији“. Разумевање рефлексивне као вештине (способности) размишљања у акцији даље је развијано на различите начине. Данас се говори о рефлексивности која није везана искључиво за непосредан наставни процес, већ захвата, поред стратегија наставе и учења, етичка (циљеви) и социјална (институције) питања образовања.

Објашњавајући развој концепције о наставнику као рефлективном практичару Цајхнер (Zeichner, 1993: 5–35) каже: „[...] покрет који је у области наставе и образовања наставника развијен под заставом рефлексије, може се посматрати као реакција против поимања наставника као техничара који само примењује оно што други, изван учионице, желе да он уради, односно као израз одбијања концепта реформе образовања одозго на доле, која наставнике укључује само као пасивне учеснике. Рефлексија, такође, указује на препознавање да знање о доброј настави није ексклузивно власништво универзитета и истраживача, да наставници такође имају теорије које могу да допринесу бази знања о настави. Иако постоји опасност да овај сентимент може да доведе до одбацивања универзитетски добијеног знања, а то би била једнако велика грешка као и одбацивање знања наставника, постоји јасна свест да се у реформи образовања и унапређивању школе не можемо ослонити само на знање сакупљено на универзитету.“ Образовање за рефлективну праксу је целовит процес који се одвија кроз стицање знања о проблемима и разумевање проблема са личним односом према њима, као и кроз формирање спремности и умећа да се доносе одлуке о сопственом деловању.

## ОСПОСОБЉАВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА УЛОГУ РЕФЛЕКСИВНОГ ПРАКТИЧАРА

Савремено друштво је друштво које учи, од наставника се очекује да буде креативан, рефлексиван, критички оријентисан професионалац, а од школе да буде у исто време место учења како деце, тако и одраслих (Stoll & Fink, 2000; Freire, 1993). Од наставника се захтева да свесно мења услове под којима се одвија настава јер се основни циљ не огледа у тумачењу стварности, већ у њеној промени. Наставник више није вредносно неутралан експерт, већ равноправни учесник, који својим деловањем настоји да изазове жељене промене. Мења се и позиција оних у чије име се истражује. Уместо субјект–објект, успостављају се субјект–субјект релације. Сви учесници у васпитно-образовном процесу постају равноправни актери, који својим деловањем настоје да изазову жељене промене.

Природа васпитно-образовне праксе је таква да се свакодневно јавља много проблема који траже решавање у самом току акције. Пракса је несигурна и конфликтна, па оно што радимо захтева сталну рефлексију и проверу. Таква пракса темељи се на рефлексији, препознавању и проверавању имплицитних педагогија, хипотеза и прошлих искустава у садашњим ситуацијама. Рефлексишни практичар је активни појединац који истражује различите начине деловања као одговоре на практичне проблеме. Њега карактерише рефлексивна отвореност, која се јавља као потреба за преиспитивањем властитог мишљења.

Можемо увидети да уместо готових методичких и програмских садржаја и циљева, рефлексишни наставник активно послушкује дечје мисли и осећања, посматра активности, уочава њихове могућности и настоји да пронађе адекватне поступке који ће помоћи њиховом развоју. При томе „[...] допушта изненађења различитим непредвидивим ситуацијама у којима му његова претходна искуства и знања не могу послужити као адекватан одговор, већ му у томе помаже његово професионално умеће“ (Schön, 1987). Рефлексишни приступ сопственој наставној пракси нужен је предуслов сазнања о томе шта заиста радимо, шта знамо и у чему би требало још да напредујемо и на индивидуалном и на васпитно-образовном плану.



## ЗНАЧАЈ АКЦИОНИХ ИСТРАЖИВАЊА У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Акциона истраживања представљају флексибилни процес у коме се смењују акција (промена, побољшање) и истраживање (разумевање, знање). Акциона истраживања уједињују три процеса: рефлексивно учење наставника, истраживања разредне праксе и акцију у развоју квалитета наставног рада. Зато су истраживања наставника позната под називом: акциона истраживања, истраживања практичара, интерактивна истраживања, практична истраживања, наставник као истраживач, разредна истраживања, истраживања усмерена ка пракси. Она се користе да би се прикупиле информације о спровођењу неке друштвене акције или интервенције, а под акцијом се подразумева било каква друштвена акција.

У свим дефиницијама акционих истраживања истичу се следећи елементи: сарадња, сазнање и друштвене промене, тако да она већ у свом називу носе битне ознаке – акција и истраживање. Акција означава деловање које је усмерено према променама, јер „[...] примењено на разред, акциона истраживања су приступ који унапређује образовање кроз промену, охрабрујући наставнике да постану свесни своје властите праксе, да буду критични према тој пракси и да буду приправни да је промене“ (McNiff, 2012; Максимовић, 2011). Међутим, различите дефиниције акционих истраживања указују на елементе који се разликују само по томе коме елементу аутор придаје већу важност. Сврха акционих истраживања је: планирати, применити, пратити и евалуирати интервенцију, која би требало да унапреди праксу, или би требало да реши одређени проблем, да охрабри учеснике кроз укључивање у истраживање, да развије рефлексивну праксу, да промовише једнакост демократије, да повеже праксу и истраживања, да промовише сарадничка истраживања.

Свака иновација у образовном систему или у васпитној пракси није истовремено и акционо истраживање, као што акционо истраживање увек представља трансформацију васпитно-образовне праксе, контролисану иновацију, односно покушај мењања/побољшања васпитне праксе, који је истовремено и начин сазнавања и саме праксе и ситуације у којој се одвија. Да би акција доиста водила мењању и сазнавању социјалне праксе, она мора бити планирана као покушај решавања проблема, а затим подвргнута систематском праћењу, анализи и евалуацији, опет са становишта њеног доприноса решавању постављеног проблема.

Вредност акционих истраживања је у томе што их спроводе наставници наводећи да она (Максимовић и Банђур, 2013: 295–610): (1) доводе до промена у њиховим дефиницијама властитих професионалних вештина и улога, (2) повећавају њихове осећаје властите вредности и самопоуздања, (3) повећавају њихову свест о проблемима у разреду, (4) повећавају њихову склоност ка рефлексiji, (5) мењају њихове вредности и веровања, (6) побољшавају слагање између примењених теорија и праксе и (7) шире њихове видике везане уз поучавање, школство и друштво. Међутим, акциона истраживања је немогуће разумети на темељу било које дефиниције, то је могуће учинити само активно остварујући их у сопственој пракси. С обзиром на то да је у учењу нагласак на променама, акциона истраживања представљају процес учења и промена, остваривања и мењања.

С обзиром на то да акциона истраживања омогућују решавање специфичних проблема на које наставници-практичари наилазе у својој пракси и имају за циљ унапређивање васпитно-образовне праксе, специфичност акционих истраживања је у томе што проблеме идентификују и решавају сами наставници – практичари, а не професионални истраживачи. Акциона истраживања, пре свега, полазе од потреба наставника – практичара, а не од замисли појединаца или институција ван школског контекста. Кар и Кемис (Carr & Kemmis, 1986: 165) тврде да акциона истраживања настоје да постигну унапређивање у трима подручјима: (1) унапређивање праксе, (2) унапређивање разумевања праксе од стране самих

наставника – практичара и (3) унапређивање ситуације у којој се пракса остварује. За оне који су укључени у праксу сматра се да су укључени у акционо-истраживачки процес у свим његовим фазама планирања, деловања, посматрања и рефлексije. Међутим, акциона истраживања су, за разлику од осталих истраживачких приступа, најближа модерном појму праксе у коме постоји јединство битних одредница *tehne – poiesis – praxis – theoria – време* које стоје повезано и међузависно (Kangrga, 1984: 23).

Улога акционих истраживања је у унапређивању васпитно-образовне праксе и у утврђивању проблема истраживања. Вајтхед (Whitehead, 2004: 42) предлаже да прво утврдимо које су наше вредности занемарене у пракси, а након тога да поставимо питање „Како могу унапредити сопствену праксу?“. Он сматра како је од признања властитог неуспеха важније тражити начин како ићи напред. За акционо истраживање је најважније започети га, јер чекати да нам све буде јасно најбољи је пут за његово неостваривање. При томе је важно бити спреман на тешкоће и на преузимање личне одговорности за процес у групи. Међутим, Фулан (Fullan, 2000) сматра да промене у школама и унапређивање васпитно-образовне праксе зависе од следећих аспеката: (1) Унутрашњи потенцијали за промене у школама повезани су са наставницима и администраторима који континуирано формирају професионалне заједнице учења и изграђују акционе планове како би мењали своју праксу са циљем постизања бољих резултата. То значи да би се наставници морали оспособити за остваривање праћења и вредновања резултата свог деловања како би могли бити успешни. Свака школа би требало да разради сопствени развојни модел за остваривање процеса промена и унапређивања васпитно-образовне праксе. Процес унутрашњих промена остварује се у реструктурирању и променама у култури, о чему ће бити више речи у наредним поглављима. (2) Школе би требало да пронађу адекватне одговоре на изазове снажних спољних претњи како би их претвориле у своје предности. То су родитељи, локална заједница, технологија, повезаност са привредом, владајућа политика и развој наставничке професије. (3) Ваншколски чиниоци би требало да помогну остваривању претходно наведених аспеката и то кроз децентрализацију, јачање локалних капацитета и стимулисање иновација.

Упркос све већем разумевању значаја акционих истраживања за развој педагошке науке у академским круговима, она су још врло мало заступљена у пракси наших наставника. Разлоге таквом стању можемо тражити у следећем: (1) Наставници, а посебно наставници у току студирања, релативно слабо су упознати са специфичностима и могућностима остваривања акционих истраживања. (2) Од просветних радника се не очекује да се баве истраживањима, већ им је то додатни посао за који нису плаћени. (3) Они који се одлуче да се баве истраживањима (нпр. у оквиру постдипломских или докторских студија), углавном немају никакву подршку у школама. (4) Дугогодишња пракса која је наставнике стављала у позицију да буду реализатори промена осмишљених изван школског контекста, такође не може допринети стварању креативне климе у нашим школама која је пресудан услов за остваривање акционих истраживања.

У основи, стручно усавршавање је процес унапређивања наставникових вештина и компетенција потребних за остваривање изврсних образовних резултата ученика (Hassel, 1999). Уколико желимо унапређивати васпитно-образовну праксу, морамо нужно мењати начин стручног усавршавања. Школе је веома тешко мењати уколико наставници не мењају своју свакодневну праксу. Наравно, када се школе мењају, увек постоје наставници који се не мењају заједно са њом.

Акциона истраживања вођена су намером наставника да усаврше властиту праксу у настави одређеног предмета у раду са конкретном групом ученика. Усмерена су на решавање проблема које наставници сусрећу у свакодневном раду или на пројекте којима се уводе иновације у рад.

## НАСТАВНИК – ИСТРАЖИВАЧ И МЕНТОР

За остваривање нове професионалне улоге наставника важна је улога ментора (Fletcher, 2000; Mullen, 1999). Наставницима који учествују у менторском вођењу врло је битна повратна информација и то не било каква и било кад, већ је битно да она дође у што краћем времену. У васпитно-образовном процесу дешавања се одвијају врло брзо и уколико наставник предуго чека на одговор, он за њега често више нема значаја, јер су се појавили нови проблеми, или је наставник изгубио заинтересованост за одређени проблем, а могуће и за цео процес истраживања. То значи да би наставнике требало охрабривати, разумети, али и саветовати. Менторство може бити успешно само ако обе стране уче једна од друге.

У школи усмереној на промене наставници више не могу бити само корисници резултата истраживања, која најчешће спроводе професионални истраживачи у оквиру академских институција и истраживачких центара, већ би требало да постану активни учесници у процесу наставе и истраживања. Када говоримо о стручном усавршавању наставника у функцији унапређивања васпитно-образовне праксе, требало би, пре свега, објаснити ове термине. Два доминантна концепта професионалног образовања наставника најбоље су изражена терминима (Вујисић-Живковић и Радовановић, 2003: 117–130): *teacher training* (обука наставника) и *teacher education* (образовање наставника). *Teacher training* концепт заснива се на идеји да се наставнички позив може разложити на одређен број вештина које кроз микронаставу студент може да научи. Савремена истраживања су резултирала разумевањем наставе као комплексне активности, процеса који не може лако да се предвиди, редифинисањем улоге наставника као практичара који би требало да доноси промишљене и на знању засноване одлуке, а све ово је имало снажне последице у области професионалног образовања наставника. Развијен је *teacher education* концепт који има за циљ да образује наставнике у компетентне и аутономне професионалце.

Проблематика образовања наставника веома је комплексна. У оквиру ове проблематике стално се отварају фундаментална питања као што су: где образовати наставнике (у школи или на универзитету), ко би требало да образује наставнике (научници или искусни практичари), шта чини базу професионалне компетенције наставника (академско или методичко образовање), који је оптималан однос традиције и иновативних идеја. Стручно усавршавање наставника као организационо, систематско, континуирано обучавање један је од основних предуслова за добру наставу (Круљ, 2003: 143–150). Положај, улога и задаци наставника у васпитно-образовном процесу сагледавају се на различите начине. Поједини аутори (Stoll & Fink, 2000: 206–207) нуде смернице за које сматрају да помажу усавршавању наставника. При томе сматрају да би погодности за учење наставника требало да буду у следећем: (1) у сарадничком деловању – укључивању учесника у дијагностицирање потреба, одлучивање, осмишљавање, имплементацију и евалуацију развоја наставника, (2) у помоћи онима који уче да одреде смер и властите циљеве, служећи се професионалним садржајима да би задовољили своје потребе, (3) у коришћењу искустава оних који уче, а која би им могла послужити као полазиште, (4) у неговању учествовања, при чему би они који уче одабрали методе учења и структурирали учење, (5) у подстицању критичког, рефлексивног мишљења, чиме би помогли онима који уче да испитају културне и организацијске претпоставке, као и властиту праксу, (6) у неговању учења за акцију, уз могућности за одлучивање о стварним проблемима оних који уче.

Важно је нагласити да не постоји један најефикаснији начин стручног усавршавања, већ постоји више њих. Крафт (Craft, 2000: 10–11) наводи следеће врсте стручног усавршавања које је могуће сусрести у савременој пракси наставника: (1) акциона истраживања, (2) студирање наставника у оквиру постдипломских и специјалистичких студија, (3) коришћење материјала за учење на даљину, (4) стручно усавршавање у школи, (5) мрежна сарадња, (6) учествовање у радним или пројектним групама (професионалне групе које

уче), (7) пракса наставника на радном месту, али и у другим школама, (8) лична рефлексивна, (9) сарадничко учење, (10) учење посредством модерних информатичких технологија.

Развојем схватања о школи, постављени су нови циљеви: развој курикулума утемељеног на школи, стратегија професионалног образовања и усавршавања наставника, саставно планирање развоја до реформе школе. Све ово доприноси професионализацији наставничког позива, те увођењу савремене улоге наставника. Визија доживотног образовања, учења и непрестаног професионалног развоја захтева наставника који ће знати да размишља критички, који је оспособљен за рефлексивну и евалуацију, који зна да потражи или осигура услове за развој сваког појединог ученика, који зна да подстиче и унапређује сопствену васпитно-образовну праксу.

И поред вртоглавог развоја технике и технологије, наставници остају кључни фактор у реализацији квалитетног образовања, а стручно усавршавање наставника има утицај на квалитет образовања и мењања укупног концепта наставничке професије.

За промену улоге наставника, који од пасивног реализатора туђих идеја постаје активна особа и тражи свој лични педагошки пут, битну улогу има заједница учења (Lomax, 1999; Stoll & Fink, 2000; McNiff, 2011; Whitehead, 2011). Појам заједница наставника је више у духу школског окружења, наглашавајући учење наставника и учење ученика (Stoll & Fink, 2000). Смисао заједнице учења је у трагању наставника за унапређивањем васпитно-образовне праксе и у стварању претпоставки за слободну размену идеја. Учеснике заједнице учења неки аутори називају критичким пријатељима (Cushman, 1998; Kember, 2000; Delong, 1996). Кетлин Кашмен (Kathleen Cushman, 1998) и учесници пројекта CES (Coalition of Essential Schools) наводе групе критичких пријатеља које се састоје од шест до осам сарадника и састају се једном месечно. Учесници тих група настоје да истраже наставу и учење, полазећи од личног искуства уз консултације осталих извора. Чланови се међусобно посећују у разредима, посматрају наставу и дају повратне информације, трагајући за тим која пракса најбоље доприноси учењу ученика. За те групе битно је међусобно поверење које се заснива на заједничком циљу – унапређивању, а не контроли васпитно-образовне праксе. Ментори не нуде готова решења – савете, већ чешће постављају питања отварајући могућност нових истраживања. Они су усмерени на препознавање и развој позитивних аспеката васпитно-образовног деловања (Cushman, 1998). Мун, Бачер и Брд (Moon, Butcher & Bird, 2000: 97–98) наводе три врсте менторства. Први приступ под менторством подразумева позитивну потпору вештог и искусног практичара другом практичару који би требало да овлада овом сложеном вештином. Други приступ види менторство као пружање саставне и активне помоћи студентима како би овладали унапред одређеним професионалним компетенцијама. На крају, под менторством се може подразумевати потпора наставницима у њиховом професионалном учењу и развоју. У овом случају ментор се фокусира на учење пре него на подучавање и ангажован је у сарадничком истраживању како би охрабрио рефлексивни приступ наставном процесу.

У свом приступу ментор би требало да се придржава следећих начела рада да би његов утицај био позитиван, конструктиван и добро прихваћен:

- (1) Усмереност на ученика, усредсређеност на напредовање ученика, на њихова постигнућа и лични развој.
- (2) Јачање аутономије школа, посебно на пољу креирања властите развојне политике, утемељене на развојним потребама ученика и школске заједнице.
- (3) Подстицање професионалног и стручног усавршавања и самоусавршавања, као и унапређивање рада школе.
- (4) Спровођење емпиријских истраживања у праћењу рада ученика и њиховог подучавања и учења. Квалитет наставе темељи се на аргументовано заснованим емпиријским чињеницама.



## ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

Образовање и стручно усавршавање наставника представља мењање и надограђивање себе и свог рада, у складу са сопственим потребама, потребама науке и професије, као и у складу са променама и потребама друштва, а све у правцу остваривања одређеног циља и постизања што ефикаснијих резултата у раду. Образовање и стручно усавршавање је сложен процес, који почиње од базичног образовања, затим траје кроз праксу, односно за време наставничког рада у школи, а и ван ње, када он усавршава свој рад, проширује своје улоге и тиме постиже боље ефекте у свом раду. Оно се састоји у усвајању, стицању нових знања, у јачању и стицању вештина, ставова, а зависи од самог наставника, затим отворености школе према другим институцијама усавршавања, од тога да ли наставник активно учествује у процесу усавршавања.

Студија *Зелени документ о образовању наставника у Европи (Green paper on teacher education in Europe)* главни је ослонац за размишљања о овој проблематици. У анализи доступне документације аутори студије (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000) истичу како је декларативно постигнут високи ниво сагласности о томе да би се на образовање наставника требало гледати као на отворен и динамичан систем који је повезан са различитим подручјима друштвеног живота и који укључује различите актере. Истовремено, то је континуирани процес који започиње иницијалним образовањем, увођењем у посао, стручним усавршавањем које је повезано са образовним иновацијама и педагошким истраживањима (Банђур и Максимовић, 2012: 22–32; Vizek-Vidović, 2005: 15–68).

Холингсворт и Сокет (Hollingsworth & Sockett, 1994: 2) сматрају да семинари, као и специјалистичке и докторске студије, не доприносе знатно подстицању промена јер се наставницима нуди теорија уместо искустава и мудрости проистеклих из њихове праксе. Тај проблем уочио је и Левин (Lewin, 1946: 36–37), сматрајући важним познавање општих законитости о утицају одређених услова на могуће резултате, изражене у облику „ако-та-да“ тврдњи. Међутим, то знање, иако веома важно, није довољно наставницима-практичарима за решавање свакодневних професионалних проблема, чије успешно решавање зависи од ситуације у којој се јављају. У таквим ситуацијама, за које нема јасних одговора, важнија су решења која проналазе сами практичари полазећи од сопственог педагошког искуства и умећа (Schön, 1990) и да у таквим ситуацијама преузму улогу истраживача (Lewin, 1946: 38). Дакле, није довољно да деловање наставника буде истражено, већ то морају учинити они сами (Максимовић, 2012: 11–28; Стенхоусе, 1975: 143).

Као што смо претходно нагласили, проблематика образовања наставника веома је комплексна. У оквиру ове проблематике стално се отварају фундаментална питања о томе где образовати наставнике (у школи или на универзитету), ко би требало да образује наставнике (научници или искусни практичари), шта чини базу професионалне компетенције наставника (академско или методичко образовање), који је оптималан однос традиције и иновативних идеја. Образовање и стручно усавршавање наставника као организационо, систематско, континуирано обучавање један је од основних предуслова за добру наставу. Положај, улога и задаци наставника у васпитно-образовном процесу на различите начине сагледавају се у склопу модерничке и постмодерничке парадигме. Различити приступи концептуализације наставничке професије заснивају се на различитим моделима учења и поучавања у склопу којих се развијају и одговарајући модели наставника. Теоријско-концепцијске претпоставке и модели улоге наставника имају бројне импликације, међу којима су најважније: методологија истраживања улоге наставника у разреду, улога наставника у промени образовне структуре и реформи школе, те курикулум професионалног образовања наставника.

У основи, стручно усавршавање је процес унапређивања наставничких вештина и компетенција потребних за остваривање извршних образовних резултата ученика (Hassel, 1999). Уколико желимо унапређивати васпитно-образовну праксу, морамо нужно мења-

ти начин стручног усавршавања. Школе је веома тешко мењати уколико наставници не мењају своју свакодневну праксу. Наравно, када се школе мењају, увек постоје наставници који се не мењају заједно са њом.

Са теоријско-методолошког становишта, различите моделе улоге наставника можемо свести на два основна: модернистичко-објективистичкој парадигми својствен је трансмисијски, а постмодернистичко-конструктивистичкој парадигми модел критичког наставника (Максимовић, 2012: 11–28; Мушаповић, 2001: 133–143). Трансмисијски модел наставника представља наставника као извор информација, као преносиоца знања, природу његовог рада као посредовање, а стручно усавршавање ограничава на усвајање и примену експертских знања у пракси. Овакав модел наставника није активни координатор, већ пасивни потрошач технолошко-експертских знања. У склопу тако осмишљеног курикулума ограничава се аутономија рада наставника, као и стручно усавршавање. У складу са трансмисијским моделом наставника развија се извршитељ-извођач, наставник предавач, преносилац знања, контролор. Трансмисијски или објективистички модел учења и поучавања наставника дефинише као извор знања, а ученика као пасивног primaocа информација (Duffy & Cunningham, 1996). Модел критичког наставника заснива се на професионалној аутономији наставника. Овај модел доприноси професионалној аутономији у раду, обogaћивању садржаја и одговорности професионалног рада, усмерености на развој и промене, као и стручном усавршавању. Међу њима је професионална аутономија најважнија, а она подразумева самостално креирање разредних догађаја, стварање плана нових акција. Критичко-еманципацијски приступ подстиче наставника на истраживање, прихватање ризика, ослобађање спонтаности и усмереност на комуникацију са децом и другим учесницима васпитно-образовног процеса, тако да преузимањем ове улоге наставник ствара плодно тло за стваралачку оријентацију у којој битно место заузима педагошка визија (Максимовић, 2011: 111–125; Vognar, 2002: 19–30).

Брукфилд (Brookfield, 2000: 1–12) истиче да је погрешно учење одраслих посматрати као нешто одвојено од учења у детињству. Он сматра да оно што се у ранијем узрасту назире код одраслих добија јасне обресе. За њега је прикладнији концепт доживотног учења. За учење одраслих важна су четири капацитета:

- (1) Капацитет дијалектичког мишљења подразумева могућност разликовања општег и појединачног, идеалног и актуелног у ситуацијама одлучивања.
- (2) Капацитет практичне логике произлази из дубоког разумевања специфичног контекста. То је логика која не следи формална правила дедуктивног мишљења, већ искуство и закључивање. Оно укључује свест о тешко уочљивим знаковима чију важност примећују само они који су дуго и промишљено уроњени у неко искуство.
- (3) Капацитет да знамо како знамо оно што знамо заснива се на учењу учења које можемо дефинисати као освешћивање својих стилова учења и њихово прилагођавање ситуацији у којој се налазимо.
- (4) Капацитет за критичку рефлексију у развоју одраслих подразумева критичко преиспитивање претпоставки, веровања и вредности које су до тада некритички прихватили. Критичка рефлексија подразумева континуирану, информисану и промишљену цикличну измену акције и рефлексије.

Феиман-Немсер (Feiman-Nemser, 1990: 222–249) даје преглед концепција образовања наставника и разликује следеће оријентације: (1) академску – наставник зна садржај науке, (2) технолошку (наставник је опремљен вештинама, техникама наставе и учења), (3) критичку (наставник је свестан институционалног и социјалног контекста образовања) и (4) практичну оријентацију (наставник је рефлексивни практичар). Начин на који Феиман-Немсер (Feiman-Nemser, 1990: 222–249) објашњава теоријске основе савремене обуке наставника веома је занимљив. Прва је теорија промене појмовног оквира и ако желимо да делујемо на понашање, ставове и вредности будућих наставника, морамо да обезбедимо

услове у којима он може на конкретан и јасан начин да упозна алтернативне идеје. Друга теорија је теорија ситуационог учења. Они који образују наставнике често полазе од претпоставке да знање и вештине могу да се науче независно од контекста у коме се стижу. Идеја да наставници могу прво да науче теорију и вештине, а онда их примене у наставном раду рефлектује ову претпоставку. Теорија ситуационог учења наставника помера у школу, али истовремено не одустаје од истраживачког, научно-теоријског приступа. Трећа теорија је теорија промишљеног опонашања. Она помаже да разумемо улогу практичног искуства у професионалном образовању наставника. Четврта теорија је теорија Виготског, тачније појам зоне напредног развоја којим се објашњава учење у сарадњи са способнијим сарадником. Кенеди (Kennedy, 1991: 156) такође говори о концепцији образовања наставника, о образовању за критичку анализу и рефлексију.

У модерним друштвима, очекивања од наставника су велика. Они морају бити експерти у једном или више предмета (академско образовање), стално унапређивати знања, треба да буду мотивисани за учење, креативност, сарадњу, разумевање социјалног контекста образовања, да разумеју педагошки потенцијал технологије и да развој способности интегришу у процес доживотног учења, да истражују и унапређују сопствену праксу. Ово је услов за успешног наставника практичара, који ће допринети систематском преиспитивању васпитно-образовне праксе и стручном усавршавању.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bandur, V. i Maksimović, J. (2012): Uloga akcionih istraživanja u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse. *Nastava i vaspitanje*, 61(1), 22–32.
- Bognar, B. (2008): Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektorničkog učenja, *Doktorska disertacija*, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Bognar, B. (2002): Problem kauzalnosti i vremena u empirijskoj znanosti o odgoju. *Metodički ogledi*, 9(2), 19–30.
- Brookfield, S. (2000): Adult Cognition as a Dimension of Lifelong Learning, in Field, J. & Leicester, M. (2000): *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*. London and New York: Routledge.
- Brookfield, S. (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., Stephenson, J. (2000): *Green Paper on Teacher Education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umea: TNTEE.
- Carr, W. & S. Kemmis (1986): *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999): Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Crebbin, W. (2008): The Critically Reflective Practitioner. Online: <http://www.ballarat.edu.au/~wcrebbin/TB780/Critreflect.html> (23. 12. 2008).
- Craft, A. (2000): *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.
- Cushman, K. (1998): How Friends Can Be Critical As Schools Make Essential Changes. *Horace*, 14 (5). Online: [http://www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces\\_res/43](http://www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces_res/43) (19. 6. 1998).
- Delong, J. (1996): *The Role of the Superintendent in Facilitating and Supporting the Action Research Process*. Toronto: The Ontario Public School Teachers' Federation.

- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996): Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D. H. (Eds.): *Educational communications and technology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (1990): Conceptual orientation in learning to teach. In Huston, R. (eds.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Fletcher, S. (2000): *Mentoring in Schools*. London. Kogan Press.
- Fullan, M. (2000): The Return of Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5–28.
- Elliott, J. (2007): *Reflecting Where the Action Is: the Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*, London: Routledge.
- Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb: Globus.
- Hassel, E. (1999): *Professional Development: Learning from the best*. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory.
- Hollingsworth, S. & Socket, H. (1994): Teacher Research and Educational Reform. *Ninety-third Yearbook of the National Society for Study of Education*, part 1, Chicago: The University of Chicago Press.
- Kangrga, M. (1984): *Praksa - vrijeme – svijet*. Beograd: Nolit.
- Kember, D. (2000): *Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Kennedy, M. (1991): Research genres on teacher education. Paper presented on Annual meeting of the Association of teacher educators, February.
- Kundačina, M. i Bandur, V. (2004): *Akciono istraživanje u školi (nastavnici kao istraživači)*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Krulj, R. S. (2003): Kontinuirano povezivanje obrazovanja i sistematsko usavršavanje važan uslov povećanja stručne kompetencije u radu nastavnika. *Zbornik radova*, Naučni skup sa međunarodnim učešćem "Obrazovanje i usavršavanje učitelja", Učiteljski fakultet, Užice, str. 143–150.
- Lewin, K. (1946): *Resolving Social Conflicts*. Harper & Brothers.
- Lomax, P. (2006): Working Together for Educative Community Through Research: developing a new professionalism. Online: <http://bath.ac.uk/~edsajw/writings/pamaera.doc> (12. 2. 2006).
- Maksimović J. i Bandur, V. (2013): Obrazovanje nastavnika reflektivnog praktičara. *Teme*, 37(2), 595–610.
- Maksimović, J. (2012): *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Niš: Filozofski fakultet.
- Максимовић, Ј. (2011): Акциона истраживања у служби политике васпитно-образовног феномена, *Зборник радова Наука и политика*, Пале: Филозофски факултет, стр. 525–533.
- McMahon, T. (1999): Is Reflective Practice Synonymous with Action Research. *Educational Action Research*, 7(1), 163–169.
- McNiff, J. (2012): Action research for professional development. Online: <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html> (10. 2. 2012.)
- McNiff, J. (2011): Action research for professional development. Online: <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- Moon, B., Butcher, J. & Bird, E. (2000): *Leading professional development in education*. London & New York: RoutledgeFlamer.
- Mullen, C. (1999): *New Directions in Mentoring: Creating Culture of Synergy*. New York: Falmer Press.



- Mušanović, M. (2001): Teachers educational philosophies and action research/ Odgojno–obrazovanje filozofije učitelja i akcijska istraživanja. *Theoretical and Methodological Foundations of Educational Research*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 133–143.
- Polić, M. (1997): *Čovjek – odgoj – svijet*. Zagreb: Kruzak.
- Radulović, L. (2007): Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za reflektivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa. *Pedagogija*, 62(4), 597–609.
- Schon, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987): *Education the reflective practitioner*, San Francisco: Oxford.
- Schön, D. (1990): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Stenhouse, L. (1975): *Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Education.
- Stoll, L. & Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Terry, R. P. (1997): Habermas and Education: knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies*, 5(3), 269–279.
- Vizek Vidović, V. (2005): *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Вујисић-Живковић, Н. (2007): Педагошка истраживања и образовање наставника. Београд: *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39(2), 243–258.
- Vujisić-Živković, N. i Radovanović, I. (2003): Konceptijska pitanja profesionalnog obrazovanja učitelja. *Zbornik radova Obrazovanje i usavršavanje učitelja*. Užice: Učiteljski fakultet, str. 115–130.
- Whitehead, J. (2011): Action Research in Teacher Training and in the Living Theories of Professional Educations. Online: <http://bath.ac.uk/~edsajw/writings/greece.doc>
- Whitehead, J. (2004): What counts as evidence in self-studies of teacher education practices? In Loughran, J. and Russell, T. (2004): *The International Handbook of Self-Study of Teaching Practice*. Netherlands: Kluwer academic publishers.
- Winter, R. (1998): Managers, Spectators and Citizens: where does theory come from action research. *Educational Action Research*, 6 (3), 361–376.
- Zeichner, K. (1993): Connecting genuine teacher development and struggle for social justice. *Journal of education for teacher*, 19(1), 5–20.

## ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Наставни процес има своје психолошке основе у бројним факторима постигнућа ученика која се могу посматрати као кључно мерило квалитета наставе и образовања. Међу бројним факторима ефикасности наставе наводе се: готовост ученика за учење која се заснива на бројним индивидуалним карактеристикама ученика, породично окружење, наставни садржаји и структура градива, организација наставе, личност наставника, школска клима, физички услови, опремљеност школе наставним средствима, ресурси у окружењу итд. Овде ће бити речи о неким психолошким факторима успешности наставног процеса који су повезани са учеником и са наставником, као кључним актерима овог процеса, али ће претходно бити направљен осврт на психолошко разматрање циљева наставе.

### ЦИЉЕВИ И ИСХОДИ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Полазну тачку у разматрању питања ефикасности наставе представљају образовно-васпитни циљеви. Треба овде нагласити да различити аутори говоре о очекиваним исходима учења, односно образовним постигнућима или компетенцијама, а данас се говори и о образовним стандардима. Сви ови термини имају исто суштинско значење и почивају заправо на опису образовно-васпитних циљева, само се њима описује остварена промена, док циљеви описују жељену промену.

У вези са образовно-васпитним циљевима намећу се нека питања:

- Како одређујемо циљеве и очекиване исходе учења?
- Како „производимо“ жељена образовна постигнућа?
- Како препознајемо одређено образовно постигнуће?

Нови приступ у разрешавању ових питања, као и у разјашњавању повезаности између образовно-васпитних циљева и активности ученика, понудила је Блумова таксономија образовних постигнућа.

### ТАКСОНОМИЈЕ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ЦИЉЕВА

Са развојем образовања, средином XX века појавила се потреба да се изврши јасније дефинисање образовно-васпитних циљева које треба остварити кроз планиране наставне активности и чију оствареност треба проверити у поступку оцењивања или евалуације наставног процеса. Бенџамин Блум и његови сарадници (Bloom, 1981) упустили су се у решавање овог сложеног задатка настојећи да сачине једну стандардну класификацију која би наставницима помогла у дефинисању магловитих термина којима описују циљеве наставе, као нпр. да ученици треба да „усвоје знање“, „уђу у срж градива“, „разумеју градиво“. Такође је идеја била да се сачини једна научно заснована класификација која ће бити утемељена на психолошким теоријама и истраживањима, у којој ће бити доследно примењен један принцип класификације. Резултат њиховог рада је и данас најпознатија и актуелна Блумова таксономија образовно-васпитних циљева, објављена 1956. године.

Блумова таксономија разрађује образовно-васпитне циљеве у три области: когнитивној, афективној и моторичкој. За наставу већине школских предмета најактуелнија је таксономија у когнитивној области, а она је и најразвијенија. Категорије у овој таксономији

су уређене хијерархијски, а критеријум разликовања категорија је сложеност менталног процеса који стоји у основи сваке од категорија. Образовни циљеви су дефинисани на три начина: најпре је описана свака главна таксономска категорија, затим је наведена листа примера конкретних образовно-васпитних циљева који припадају свакој од категорија, и на крају, дати су примери задатака за ученике који се сматрају погодним за достизање или испитивање те категорије образовно-васпитних циљева (Bloom, 1981). Управо у овом трећем делу описа је кључ практичне употребљивости Блумове таксономије, јер су у задацима садржане инструкције које код ученика покрећу одређено понашање на основу кога се препознаје оствареност конкретног образовно-васпитног циља.

Изграђена класификација образовно-васпитних циљева у когнитивном подручју обухвата шест основних категорија (Bloom, 1981):

- 1) **Знање** (*појединости, путева и начина рада са подацима, општих појмова*) – могућност ученика да се присети или репродукује градиво, а у основи стицања знања је психички процес памћења. Захтеви или инструкције које покрећу типичне активности усмерене ка стицању знања или кроз које се оно може препознати су: *опиши, наведи, кажи, понови, препознај, идентификуј, именуј, пронађи, наведи, допуни низ.*
- 2) **Разумевање** (*превођење, тумачење, екстраполација*) – способност ученика да разуме о чему се говори, у стању је да на свој начин изложи неки садржај и разуме закључке који непосредно следе из неког садржаја, тврдњи или резултата. Инструкције које покрећу одговарајуће активности ученика су: *преведи, организуј, скрати, изради на другачији начин, дефиниши, интерпретирај, закључи, предвиди, објасни, покажи.*
- 3) **Примена** – способност употребе неких апстракција у конкретним ситуацијама, односно решавања проблема уз коришћење научених појмова, идеја, правила или поступака. Одговарајуће активности се код ученика покрећу следећим инструкцијама: *уопшти, реши, пренеси, дај сопствени пример, прилагоди, уради на другачији начин, препознај на примеру, прошири, упореди, класификуј.*
- 4) **Анализа** (*елемената, односа, организацијских принципа*) – способност рашчлањавања неког садржаја или идеје на саставне елементе и утврђивање хијерархије и односа међу елементима. Да би се остварили циљеви који одговарају нивоу анализе, ученицима треба давати инструкције као што су: *разликуј, препознај на типовима примера, потврди, скицирај, направи дијаграм или табелу, наведи све могуће последице, категориши, разграничи, организуј, преведи.*
- 5) **Синтеза** (*израда оригиналног и самосталног усменог или писаног саопштења, стварање плана рада, израда система апстрактних односа*) – способност комбиновања познатих елемената и стварања неке нове целине, модела или структуре које пре тога није било. Јасно је да у основи постизања ове категорије циљева лежи креативно, стваралачко мишљење. Ученици ће обављати одговарајуће активности усмерене на остваривање циљева са овог нивоа на основу следећих инструкција: *креирај, измисли, елаборирај, сажми, направи, представи сликом, замисли, модификуј, повежи, дефиниши претпоставке, предвиди, одреди кључне речи (основну тезу, наслов) комбинуј, сведи на најмању могућу меру.*
- 6) **Евалуација** (*према унутрашњим доказима или спољашњим критеријумима*) – процењивање вредности идеја и метода у неком подручју на основу неког критеријума, односно стандарда вредновања које може одредити сам ученик или му се они могу задати. Овај ниво образовно-васпитних циљева се може остварити или препознати кроз активности ученика покренуте инструкцијама: *процени, докажи, оповргни, дебатуј, процени тежину, разреши нејасноћу, вреднуј, одмери, направи приоритете, просуди.*

Блумова таксономија је била подвргнута неким каснијим ревизијама, од којих је најпознатија она коју су сачинили Андерсонова и Кратвол (Anderson & Krathwohl, 2001). И ова

ревидирана таксономија задржава шест нивоа образовно-васпитних циљева, распоређених по димензији **когнитивних процеса**, али су последња два нивоа заменила места. Друга измена се састоји у увођењу још једне димензије која одређује поткатегорије унутар сваког главног нивоа, на којој су представљени различити типови знања: **знање чињеница и података, концептуално знање, процедурално знање** и **метакогнитивно знање**.

## ПРИМЕНЕ ТАКСОНОМИЈА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ЦИЉЕВА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Описане психолошки засноване таксономије представљају добар ослонац наставницима у фази планирања наставе (Anderson & Krathwohl, 2001; Визек-Видовић и сар., 2003). Да би се током наставног процеса дешавало учење (које је засновано на активности онога ко учи), наставници треба да планирају наставу тако да адекватним инструкцијама покрену управо оне активности ученика које ће довести до остваривања жељених образовно-васпитних циљева.

Таксономије образовно-васпитних циљева представљају добар ослонац и за праћење напредовања ученика у складу са постављеним циљевима и за испитивање и оцењивање постигнућа ученика. Када су образовно-васпитни циљеви описани преко понашања ученика, онда је сасвим јасно које активности ученика треба да иницирају захтеви у задацима за испитивање остварености образовних постигнућа.

Најзад, таксономија образовно-васпитних циљева, односно образовних постигнућа представља и оквир за израду стандарда образовних постигнућа (Чапрић, 2009) и процену квалитета образовања на различитим нивоима – на нивоу одељења, разреда, школе, на националном (Чапрић и сар., 2007) или међународном нивоу (Бауцал и Бабић, 2010).

### Задаци за анализу посећених часова

1. Како су у припреми за час / сценарију часа дефинисани циљеви и очекивани исходи часа – да ли се у њиховим формулацијама препознаје ослањање на Блумову таксономију образовно-васпитних циљева?
2. Да ли су инструкције које наставник даје ученицима за рад током часа у складу са постављеним циљевима и очекиваним исходима? На основу чега се то препознаје?
3. На које нивое постигнућа из Блумове таксономије наставник води ученике инструкцијама које им током часа даје за рад?
4. Да ли приликом усменог испитивања ученика наставник поставља питања која од ученика захтевају обављање различито сложених менталних операција на ученом садржају?
5. Да ли наставник даје ученицима повратне информације о њиховом постигнућу ослањајући се на описе различитих нивоа постигнућа из Блумове таксономије?
6. Да ли се наставник у својој евиденцији коју користи за праћење напредовања ученика ослања на Блумову таксономију?
7. На основу ове анализе конкретног посматраног часа, које би се препоруке могле дати за пунију и адекватнију примену Блумове таксономије у настави?

## ФАКТОРИ ЕФИКАСНОСТИ НАСТАВЕ И УЧЕЊА КОЈИ СЕ ТИЧУ УЧЕНИКА

Бројна истраживања потврђују значај фактора школског успеха или неуспеха који су везани за самог ученика. То су првенствено фактори из домена способности (интелигенције), а затим и личности и мотивације ученика, као и фактори који се тичу социоекономских услова живота ученика (Гргин, 2004). Са развојем психологије и формирањем нових концепата, фокус истраживача се померао ка испитивању повезаности неких сложенијих, вишедимензионалних конструката, као што су: афективне црте личности, селф-концепт, самопоштовање, когнитивне стратегије, стилови учења, саморегулација учења, итд., или њихових склопова са успешношћу ученика (Златковић, 2007).

### СТИЛОВИ УЧЕЊА

У савременим психолошким истраживањима фактора успешности у школском учењу важно место заузимају стилови учења који повезују когнитивне аспекте учења са афективним и другим аспектима личности ученика.

Стилови учења се најједноставније могу описати као начини на које особа најлакше и најчешће учи. Познато је да различити људи воле да уче и лакше уче на различите начине: читајући, слушајући, стварајући слике о ономе што уче, посматрајући или изводећи неке радње релевантне за учено градиво; неки људи уче концентришући се у потпуној тишини, неки други воле да уче кроз дискусију са другима, итд. Могућност да уче у складу са сопственим стилем учења је важан фактор успешности у учењу, те стога стилови учења завређују пажњу (Ђигић, 2012).

Стилови учења се могу разликовати на основу различитих критеријума – на основу особина личности, начина обраде информација, неурофизиолошке основе појединих менталних функција, на основу фаза искуственог учења, или на основу перцептуалних модалитета помоћу којих ученик најефикасније прима и прерађује информације. Овде ће бити приказани неки од бројних модела стилова учења.

Један од најпознатјих модела – **МБ** (Исабел Муерс & Катхерине Бриггс) **модел** разликује стилове учења на основу Јунгове типологије личности. По овом моделу, индивидуални профил се одређује на основу положаја дуж четири биполарне димензије (Бјекић и Дуњић-Мандић, 2007). За различите полове сваке од ових димензија карактеристичне су различите склоности појединаца (Табела 1).

Најчешћи критеријум за разликовање стилова учења је начин пријема и прераде информација. Тако је и у **Фелдер-Силвермановом моделу стилова учења** (Felder & Silverman, 1988), у коме се стилови учења разликују на основу одговора на пет питања:

1. Коју врсту информација особа радије користи: *сензорне* или спољашње (визуелне информације, звуци, физичке сензације) или *интуитивне*, тј. унутрашње (могућности, увиди)?
2. Коју врсту чулних информација особа лакше опажа: *визуелне* (слике, дијаграми, графикони, демонстрације) или *аудитивне* (речи, звук)?
3. Који начин организације информација највише одговара особи: *индуктивни* (дате су чињенице на основу којих се закључује о принципима) или *дедуктивни* (дати су општи принципи на основу којих се изводе конкретне примене и последице)?
4. Који је начин обраде информација карактеристичан за особу: *активни* (кроз учешће у некој физичкој, практичној активности или дискусији) или *рефлексивни* (кроз интроспекцију)?



5. Која је врста напредовања у разумевању садржаја карактеристична за особу: *секвенцијално* (корак по корак) или *глобално* (скоковито, холистички)?

Табела 1. Склоности појединаца који припадају различитим типовима из МБ модела стилова учења

ДИМЕНЗИЈЕ	ПОЛОВИ ДИМЕНЗИЈА, ЊИХОВЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И СКЛОНОСТИ У СИТУАЦИЈИ УЧЕЊА	
	<i>Екстравертни тип</i>	<i>Интровертни тип</i>
ОРИЈЕНТАЦИЈА ПРЕМА ЖИВОТУ	Склоност групној интеракцији, испробавању, примени	Склоност промишљању, фокусиране на унутрашњи свет идеја
	одговара им кооперативно учење	одговара им самостално учење
ПЕРЦЕПЦИЈА	<i>Сензорни тип</i>	<i>Интуитивни тип</i>
	Фокусираност на чињенице и процедуре, рутину	Имагинативне особе, фокусиране на значења и могућности
	одговара им практичан рад	одговара им бављење фундаменталним научним садржајима
ОДЛУЧИВАЊЕ	<i>Мисаони тип</i>	<i>Емотивни тип</i>
	Оријентација на објективност и логику	Субјективна оријентација и потрага за хармонијом
	одговара им објективна анализа садржаја	одговара им дискусија у групи
ОДНОС ПРЕМА СПОЉАШЊЕМ СВЕТУ	<i>Судија</i>	<i>Опажајни тип</i>
	особе које планирају и прате, контролишу планове	особе које се спонтано прилагођавају измењеним околностима
	одговара им рад у складу са унапред предвиђеним програмом и роковима	одговара им истраживачки рад и креативно решавање проблема

Овај модел, поред стилова учења, разликује и паралелне стилове наставе. Сваком од описаних стилова учења највише одговара одређени стил наставе (Табела 2).

Табела 2. Димензије стилова учења и наставе

Карактеристичан стил учења		Одговарајући стил наставе	
Перцепција	{ сензорна интуитивна	Садржај	{ конкретни апстрактни
Улаз информација	{ визуелно аудитивно	Представљање садржаја	{ визуелно вербално
Организација садржаја	{ индуктивна дедуктивна	Организација садржаја	{ индуктивна дедуктивна
Прерада информација	{ активна рефлексивна	Укључивање ученика	{ активно пасивно
Разумевање	{ секвенцијално глобално	Перспектива	{ секвенцијална глобална

Запажајући да је наставна пракса некомпатибилна са стиливима учења студената, Фелдер и Силверман (Felder & Silverman, 1988) дају конкретне препоруке о томе како наставу приближити стиливима учења. По њима, у настави треба:

- повезивати градиво које се учи са раније ученим, оним које следи у оквиру истог предмета, са градивом других предмета и са личним искуством ученика (*индуктивно / глобално*);
- обезбедити равнотежу конкретних информација (*сензорно*) и апстрактних концепата (*интуитивно*);
- уравнотежити градиво које наглашава методе практичног решавања проблема (*сензорно / активно*) и оно које наглашава базично разумевање (*интуитивно / рефлексивно*);
- обезбедити јасне илустрације интуитивних и сензорних склопова и охрабривати све ученике да вежбају са обе врсте склопова информација (*сензорним / интуитивним*), не очекујући да одмах буду успешни у сваком склопу;
- пратити научни метод у приказивању теорија: дати конкретне примере појава које теорија описује или предвиђа (*сензорно / индуктивно*); затим развити теорију (*интуитивно / индуктивно / секвенцијално*); приказати проверу теорије и извести њене консеквенце (*дедуктивно / секвенцијално*); представити њене примене (*сензорно / дедуктивно / секвенцијално*);
- користити слике, шеме, графиконе, скице, филмове, демонстрације, пре, током и након вербалног представљања садржаја (*сензорно / визуелно*);
- укључивати кад год је то могуће практичан рад ученика, користити компјутер у настави (*сензорно / активно*);
- оставити током часа ученицима мало времена да промишљају о садржају који им се саопштава (*рефлексивно*);
- обезбедити ученицима могућност да ураде нешто активно, нпр. петоминутну мождану олују у малој групи (*активно*);
- задавати ученицима да вежбају неке основне процедуре које уче (*сензорно / активно / секвенцијално*), али задавати и отворене проблеме који захтевају аналитичко и синтетичко мишљење (*интуитивно / рефлексивно / глобално*);
- нудити ученицима могућност да сарађују при изради домаћих задатака (*активно*) јер активни ученици најбоље уче кроз интеракцију са другима;
- похваљивати креативна решења, чак и када нису тачна (*интуитивно / глобално*);
- разговарати са ученицима о стиливима учења.

Занимљив је и **модел стилова учења базиран на Гарднеровој теорији мултипле интелигенције**. Хауард Гарднер (Gardner, Kornhaber & Wake, 1999) је формулисао теорију по којој не постоји само једна општа способност, већ више међусобно независних интелигенција. Описао је седам различитих врста интелигенције, уз напомену да је могуће да их има још. Према Гарднеровој теорији мултипле интелигенције постоје: *језичка, логичко-математичка, музичка, телесно-кинестетичка, просторно-визуелна, интерперсонална и интраперсонална интелигенција*.

Свака од ових врста интелигенције подразумева за њу карактеристичан стил учења или рада. То значи да би особа која има слабије развијену телесно-кинестетичку и високо развијену логичко-математичку интелигенцију лакше научила извођење неке радње када би то повезала са неким нумерички или математички представљеним подацима или са неким принципима заснованим на логичком мишљењу.

На основу овог теоријског полазишта и на основу проучавања учења деце са дислексијом и других ученика код којих уобичајене наставне методе нису биле ефективне, посебно је развијен тзв. *ВАК модел стилова учења*. Кључни критеријум за разликовање стилова учења представљају перцептивни модалитети са којима појединац најефикасније

учи или ради. ВАК модел разликује три основна стила који су повезани са три перцептивна модалитета од највећег значаја за учење код људи:

- **Визуелни стил** – заснива се на посматрању и читању слика, дијаграма, демонстрација, извода, филмова, графикана итд;
- **Аудитивни стил** – заснива се на преносу информација слушањем изговорених речи, сопствених или туђих, тонова и звукова;
- **Кинестетички стил** – заснован је на физичком искуству – додир, држање, покрет, практично извођење.

Овакав мултисензорни приступ учењу и настави има јасне практичне импликације. На пример: дете које не може да учи лако читајући слова и речи (визуелни стил) би можда лакше учило пратећи прстима облик слова (кинестетички); дете са слабо развијеном језичком интелигенцијом (аудитивни стил) би лакше учило уз слике, филмове, демонстрације (визуелни стил).

## ЗНАЧАЈ СТИЛОВА УЧЕЊА ЗА ЕФИКАСНОСТ НАСТАВЕ

Сврха овог приказа неких класификација стилова учења није усмеравање читаоца на трагање за чистим представницима одређених типова (они не постоје јер сваки појединац функционише користећи различите стилове, али је код већине људи одређени стил доминантан и најефикаснији), већ скретање пажње на разноврсност постојећих стилова учења, са жељом да допринесе бољем разумевању механизма који повезују ефикасност процеса учења са стилима учења.

Познавање стилова учења може помоћи самим ученицима да бирају начин учења који ће за њих саме бити најефикаснији. Наставници такође могу код ученика развијати вештине управљања сопственим процесом учења у складу са њима својственим стилима учења, тако што ће подстицати разговор са ученицима о томе како су радили на одређеним задацима, како су приступали неком градиву, шта су радили – које су операције извршили на садржајима са којима су радили, и, у вези с тим, како сами ученици процењују свој успех, као и на промишљање о томе да ли уочавају још неки начин како би могли да уче неко градиво и да ли би неки други начин за њих могао бити ефикаснији.

Поред тога, наставници се могу руководити познавањем стилова учења у избору метода учења и наставе, као и у припреми и избору материјала за рад. С једне стране, познавање различитих стилова учења и њихово препознавање код ученика са којима ради наставнику омогућава да индивидуализује наставу и омогући свим ученицима да уче на начин који њима највише одговара. С друге стране, нудећи задатке који захтевају различите стилове учења, наставник доприноси развоју и оних стилова који код ученика нису доминантни.

Сазнања о различитим стилима учења, њиховим карактеристикама и заступљености у популацији ученика могу наћи своју примену и у процесу професионалне оријентације, на шта упућују налази бројних истраживања о различито заступљеним стилима учења студената различитих факултета или припадника различитих професија (Бјекић и Дуњић-Мандић, 2007; Felder & Brent, 2005; Тубић, 2004b).



### Задаци за анализу посећених часова

1. Да ли на основу понашања ученика током наставних активности препознајете различите стилове учења? На основу којих показатеља?
2. Да ли наставне активности уважавају различите стилове учења? На основу чега се то може закључити?
3. Да ли наставник подстиче ученике на развијање различитих стратегија рада са градивом? Како?
4. Да ли наставник разговара са ученицима о њиховим стиливима учења?
5. На који перцептивни модалитет функционисања ученика се највише ослања наставни процес током посматраног часа?
6. На који начин прераде информација се највише ослања наставни процес током посматраног часа?
7. На основу ове анализе конкретног посматраног часа, које би се препоруке могле дати за пунију и адекватнију примену знања о стиливима учења?

## НАСТАВНИК КАО ФАКТОР ЕФИКАСНЕ НАСТАВЕ

Резултати великог броја истраживања показују да оно што наставник ради у учионици има двоструко већи утицај на постигнућа ученика у односу на утицај онога што предузимају просветне и школске власти у вези са школским програмима или оцењивањем (Marzano & Marzano, 2003). Овај закључак потврђује важност проучавања наставника као фактора ефикасне наставе.

## ЛИЧНОСТ НАСТАВНИКА

Први приступ истраживању наставника као фактора ефикасности наставе био је усмерен на испитивање личности наставника, са намером да се препознају разлике између успешних и оних мање успешних наставника.

Ученици као особине успешних наставника наводе: топлину, љубазност, пријатељски однос, правичност и једнак однос према свим ученицима, поштовање, разумевање и заинтересованост за ученике, поверење у односу са ученицима, демократичност, стрпљење, објективност у оцењивању, доследност, сарадљивост, отвореност, широка интересовања, смисао за хумор, добро познавање предмета (UNICEF, 2001).

Сличне карактеристике као пожељне наводе и сами наставници (Аврамовић и Вујачић, 2010). Они наводе да наставници треба да буду мотивисани за посао, објективно и континуирано оцењују, добро предају, стално се стручно усавршавају, имају адекватан однос према ученицима, пријатно изгледају, сарађују са колегама и родитељима.

Бројни истраживачи утврдили су читаву листу психолошких карактеристика личности успешних наставника, као што су: топлина и размивање насупрот резервисаности и егоцентричности, одговорност и систематичност насупрот немарности и непланском понашању, стимулативност и ентузијазам насупрот тупости и рутини у понашању; емоционална стабилност и контрола, интегрисаност и аутентичност, самоконтрола и емоционална интелигенција (Петровић-Бјекић, 1997). Велики број истраживача утврђује као веома важну особину наставника емпатичност (Бјекић, 2000). Истраживања личности наставни-

ка заснована на испитивању базичних димензија личности (Таталовић-Воркапић, 2012) показала су да наставници имају израженију екстраверзију, отвореност, сарадљивост и савесност, а мање изражен неуротицизам. Представници хуманистичке психологије истичу да наставник треба да буде конгруентан, да прихвата себе и ученике онаквим какви јесу, да подстиче развој ученика и верује у њихове могућности (Роџерс, 1985), а нека истраживања указују и на значај самоостварености наставника (Петровић – Бјекић, 1997).

Понашање наставника према ученицима усмерено је и њиховим ставовима и очекивањима. У вези с тим, позната је појава тзв. Пигмалионовог ефекта или самоостварујућих пророчанстава – ученици од којих наставници очекују напредак, заиста и остварују тај напредак (Визек-Видовић и сар., 2003). Ради се о томе да наставници више пажње и више похвала упућују ученицима од којих очекују висока постигнућа, а мање пажње и критике упућују ученицима које процењују ниско (Good & Brophy, 1977).

## УЛОГЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА

Испитујући личност наставника, истраживачи су уочили да је утицај понашања наставника на успешност наставе директнији него утицај особина личности. Стога се интересовање истраживача касних 60-тих година XX века помера са особина личности наставника на његово понашање, односно на наставничке улоге.

Наставничке улоге се могу разликовати у односу на функције које се кроз њих остварују. У том смислу може се говорити о васпитној и образовној улози наставника (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988). Циљ који наставник остварује кроз васпитну улогу везан је за општи развој личности ученика, а циљ који остварује кроз образовну улогу је да ученици стичу одређена знања, вештине, ставове, вредности и навике. Већина аутора даје детаљније класификације наставничких улога које се везују за конкретније професионалне задатке наставника. Тако, имајући у виду захтеве који стоје пред наставником у активној настави, Ивић и сарадници (2001) издвајају следеће улоге:

- *наставничка улога у ужем смислу* (наставник као предавач, као организатор наставе, партнер у педагошкој комуникацији, стручњак за своју област);
- *мотивациона улога* (мотивисање ученика за рад, подстицање и одржавање интересовања, наставник као модел за професионалну оријентацију);
- *улога процењивача, евалуатора* (оцењивање знања и оцењивање понашања и личности ученика);
- *сазнајно-дијагностичка улога*;
- *улога регулатора социјалних односа* у разреду као групи;
- *улога партнера у афективној интеракцији*.

Улога наставника у великој мери зависи од задатака који се стављају пред наставника на основу одређене концепције наставе, као и од утврђених образовно-васпитних циљева. У традиционалној фронталној предавачкој настави најзначајнија је улога наставника као преносиоца знања. Међутим, савремена настава се у много већој мери базира на активностима самих ученика, а њени циљеви далеко превазилазе стицање предметних знања, већ укључују циљеве и у другим сферама и подразумевају изградњу комплекснијих образовних постигнућа (Bloom, 1981). Таква настава захтева увођење групног рада и метода активне и интерактивне наставе, и у њој се улога наставника битно мења. У тако конципираној настави, наставник треба да прати и регулише различите групне процесе у одељењу, уз истовремено праћење и процењивање индивидуалног напредовања ученика.

Да би наставник успешно обављао бројне комплексне улоге, треба да има развијене професионалне компетенције које обухватају разноврсна знања, вештине и ставове (Визек-

Видовић и сар., 2003), као и способности и неке друге карактеристике личности (Бранковић и Партало, 2011). Потребна знања обухватају знања из струке, педагошка, психолошка и дидактичко-методичка знања. Ова разноврсна знања су темељ за развој неопходних вештина, међу којима се као најзначајније могу истаћи вештине подучавања и учења, вештине комуникације и сарадње, вештине евалуације и самоевалуације и вештине коришћења образовне технологије. Значајан аспект наставничких компетенција представљају и ставови и уверења наставника о општим људским вредностима, о деци и младима, о сопственој професији, итд.

Велики број аутора као посебно важну врсту компетенција издваја комуникационе компетенције (Бјекић и Златић, 2012; Златић и Бјекић, 2006), истичући да је комуникација процес кроз који се остварују циљеви наставе. Оне су од посебног значаја за наставни рад из најмање два разлога. Први разлог је тај што се размена информација у процесу учења врши кроз комуникацију чији је неизоставни учесник наставник. Други разлог је везан за квалитет комуникације који наставник остварује у контакту са ученицима (и осталим актерима образовно-васпитног процеса). Квалитет комуникације који наставник негује у великој мери одређује квалитет односа са ученицима и укупну разредну климу.

С обзиром на то да се квалитет наставе и образовања у великој мери заснива на компетенцијама наставника, у образовном систему Србије успостављени су *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (Национални просветни савет Републике Србије, 2011). Овим документом су дефинисани стандарди компетенција наставника потребних за остваривање циљева образовања.

#### **Задаци за анализу посећених часова**

1. Које сте наставничке улоге препознали у активностима наставника током посматраног часа?
2. Која/које улоге су доминирале у понашању наставника током посматраног часа? Шта је у самој организацији часа захтевало доминантно упражњавање баш тих улога?
3. Процените степен развијености појединих врста компетенција (из *Стандарда компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*) наставника чији сте час посматрали.
4. На основу ове анализе професионалног понашања наставника током посматраног часа, које би се препоруке могле дати за развој компетенција и успешније обављање професионалних улога посматраног наставника?

## Прилог 1: Инвентар наставничких улога – ИНУ (Zlatković et al., 2012)

У табели која следи дата је листа активности које наставници обављају извршавајући своје различите професионалне улоге везане за непосредни рад са ученицима.

Процените сопствену успешност у обављању професионалних улога наставника тако што ћете за сваку активност заокружити једну оцену на скали од 1 (прилично неуспешно) до 5 (веома успешно), којом ћете изразити како Ви доживљавате сопствену успешност у тој активности. У односу на сваку активност процените своју успешност независно од других наведених активности.

Ред. бр.	АКТИВНОСТИ	Процена сопствене успешности				
		1	2	3	4	5
1.	<b>ПРЕНОСИ ИНФОРМАЦИЈЕ</b> – излаже градиво, презентује садржај тако да га ученици што боље усвоје	1	2	3	4	5
2.	<b>ОРГАНИЗУЈЕ НАСТАВУ</b> – поставља циљ часа, планира садржаје, средства, опрему, материјале, облике и методе рада, време, простор	1	2	3	4	5
3.	<b>ВОДИ ПЕДАГОШКУ КОМУНИКАЦИЈУ СА УЧЕНИЦИМА</b> – поставља питања, упућује захтеве, подстиче дискусију у вези са градивом	1	2	3	4	5
4.	<b>ИНОВИРА НАСТАВУ СВОГ ПРЕДМЕТА САВРЕМЕНИМ ДОСТИГНУЋИМА</b> захваљујући томе што прати развој дисциплине коју предаје	1	2	3	4	5
5.	<b>МОТИВИШЕ УЧЕНИКЕ ЗА РАД</b> – развија, подстиче и одржава радозналост и сазнајну глад код ученика	1	2	3	4	5
6.	<b>ПРИВЛАЧИ УЧЕНИКЕ ДА ЗАВОЛЕ ПРЕДМЕТ</b> – својим специфичним начином рада подстиче код ученика жељу за идентификацијом са самим собом	1	2	3	4	5
7.	<b>ОЦЕЊУЈЕ ЗНАЊЕ УЧЕНИКА</b> – користи различите облике оцењивања, даје повратну информацију, прати и анализира индивидуална постигнућа ученика, користи процес оцењивања за мотивисање ученика	1	2	3	4	5
8.	<b>ОЦЕЊУЈЕ ПОНАШАЊЕ И ЛИЧНОСТ УЧЕНИКА</b> – даје повратну информацију и моделује понашање ученика у складу са формулисаним стандардима	1	2	3	4	5
9.	<b>УТВРЂУЈЕ САЗНАЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА</b> – утврђује шта и колико ученик зна, може, на који начин мисли и ради, какве су му способности, интересовања, таленти	1	2	3	4	5
10.	<b>РЕГУЛИШЕ СОЦИЈАЛНЕ ОДНОСЕ У ОДЕЉЕЊУ</b> – регулише дисциплину, моделује вредности, негује конструктивну комуникацију и решавање конфликта, подстиче међусобно прихватање, толеранцију и сарадничке односе у одељењу	1	2	3	4	5
11.	<b>ПОЗНАЈЕ АФЕКТИВНА СТАЊА И ПОТРЕБЕ УЧЕНИКА</b> – познаје емоције и потребе карактеристичне за узраст деце са којом ради, помаже ученицима да упознају и прихвате сопствене емоције и потребе и конструктивно се носе са њима	1	2	3	4	5
12.	<b>ПРЕПОЗНАЈЕ ПСИХИЧКА СТАЊА УЧЕНИКА</b> која указују на неки проблем	1	2	3	4	5
13.	<b>ПРЕДУЗИМА АКЦИЈЕ ЗА ПОМОЋ ДЕТЕТУ</b> – разговара са ученицима, родитељима, психологом, упућује на одговарајућу установу за пружање помоћи	1	2	3	4	5

Размислите сада о важности појединих улога, односно активности које наставник извршава обављајући своје професионалне улоге. Користећи редне бројеве којима су у претходној табели означене, поређајте наведене активности према томе колико их Ви лично сматрате важним. На прво место упишите редни број активности коју сматрате најважнијом, а на последње место упишите редни број активности коју, међу наведеним активностима, сматрате најмање важном:

---

Образложите редослед активности који сте сачинили. На основу којих критеријума сте неке од њих проценили као важније или мање важне?

На основу самопроцене Ваше успешности у обављању професионалних улога коју сте направили користећи Инвентар наставничких улога, направите план сопственог професионалног развоја. На развој којих сопствених професионалних компетенција бисте се првенствено усмерили? Зашто?

## УПРАВЉАЊЕ РАЗРЕДОМ

Истраживања ефеката појединих особина наставника или његовог понашања израженог кроз професионалне улоге, дало је мноштво корисних, али ипак парцијалних података. Како је наставни процес врло комплексан, наметнула се потреба за свеобухватнијим приступом. Концепт управљања разредом се наметнуо као концепт који повезује личност наставника, његове улоге и компетенције са процесима који се одвијају у групи ученика са којима ради и са ефектима – исходима тих процеса.

Управљање разредом се најкраће може дефинисати као *стварање подстицајног и сигурног окружења за учење*. То подразумева широки опсег активности које наставник предузима у одељењу, као што су: аранжирање физичког простора у учионици, дефинисање и практиковање разредних процедура и правила, посматрање понашања ученика, бављење недисциплинованим понашањем, подстицање одговорности ученика за учење, укључивање ученика у наставне активности, предавање лекције на начин који подстиче усмереност ученика на задатак, итд. (Watkins & Wagner, 2000). Притом наставник треба да води рачуна о специфичним карактеристикама одељења у коме се одвија настава, као што су: величина одељења, индивидуалне карактеристике ученика повезане са учењем, социјални односи и клима у одељењу, навике ученика и друга обележја њиховог понашања, емоционални статус ученика, итд. Имајући све ово у виду, наставник треба да управља свим елементима ситуације у одељењу тако да, пре свега, обезбеди да ученици максимално време током часа проведу у учењу. Многи губици у времену могу се предупредити адекватном организацијом простора, избором адекватног облика и метода рада, начином формирања група, припремом задатака и материјала за рад на часу, јасним истицањем циљева учења и њиховим повезивањем са искуством ученика, занимљивим представљањем садржаја, практиковањем одговарајућих сигнала за одржавање пажње и сузбијање непожељних понашања ученика. Посебну пажњу треба посветити успостављању заједничких правила, постављању граница и саопштавању очекивања на почетку рада са одређеним одељењем. У циљу успостављања добре социјалне климе у одељењу, добродошли су задаци и активности који од ученика захтевају сарадњу и који доприносе изградњи осећаја припадности код ученика. Свим овим поступцима, а нарочито индивидуализацијом наставе и организовањем активности у оквиру мањих група, наставник би



могао да обезбеди не само више времена за учење, већ и „продуктивније“ коришћење тог времена.

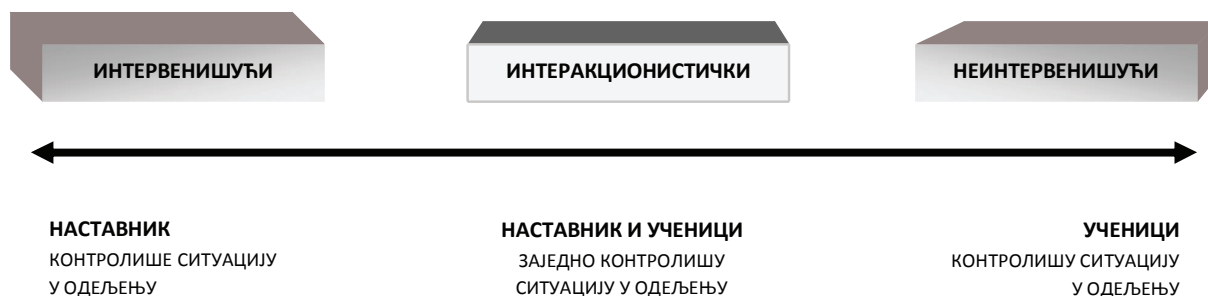
Једна пажљива анализа резултата великог броја истраживања различитих утицаја на постигнућа ученика (Wang et al., 1993) показала је да, међу 228 варијабли, управљање разредом има најдиректнији утицај на ученичка постигнућа. Једна друга анализа, која је извршена на преко 100 извештаја о истраживањима ефеката управљања разредом (Marzano et al., 2003), показује да у одељењима чији су наставници примењивали делотворне стратегије и технике управљања разредом, степен ангажовања ученика на часовима расте за 23%, а ниво постигнућа ученика је повећан за око 20%. Овакве анализе сасвим убедљиво говоре о томе да управљање разредом заслужује пуну пажњу у проучавању фактора успешне наставе.

Разматрајући сложени концепт управљања разредом, аутори издвајају различит број аспеката или димензија овог концепта. У моделу управљања разредом који су формулисале Ненси Мартин и Беатрис Болдвин (Martin & Baldwin, 1993а, 1993б), издвајају се три широке димензије овог концепта: личност, настава и дисциплина.

- 1) Димензија *личност* односи се на поступке наставника којима он настоји да допринесе индивидуалном развоју ученика, као и квалитету психолошке климе у одељењу.
- 2) Димензија *настава* обухвата све оно што наставник чини да би успоставио и одржао активности учења на часу: физичко уређење простора, коришћење времена, организовање и праћење самосталног рада ученика на часу, избор и коришћење материјала за рад, регулисање дневних рутина.
- 3) Трећа димензија, *дисциплина*, односи се на поступке које наставник предузима да би успоставио и одржао одговарајуће стандарде понашања у одељењу.

Сваки наставник има неки свој специфичан, релативно стабилан и доследан склоп понашања у различитим ситуацијама у одељењу. Тај склоп понашања представља његов стил управљања разредом, који долази до изражаја у свим аспектима или димензијама овог процеса. У поменутом моделу (Martin & Baldwin, 1993а, 1993б) разликују се и три основна стила наставника у управљању разредом, повезана са различитим приступима интеракцији са ученицима (Слика 1). Ови различити приступи интеракцији са ученицима – интервенишући, интеракционистички и неинтервенишући – засновани су на различитим уверењима наставника о учењу, личности, развоју и понашању ученика (Walfgang & Glickman, 1986, према: Martin & Baldwin, 1993б; Tauber, 2007).

Слика 1. Континуу



Слика 1. Континуум дуж кога се распоређују приступи интеракцији са ученицима на основу којих се разликују стилови управљања разредом (Walfgang & Glickman, према: Tauber, 2007)

*Интервенишући приступ* се заснива на уверењу да спољашња средина (људи и објекти) утиче на људско биће да се развија на одређени начин. Наставник себе доживљава као део тог окружења и, пошто носи одговорност за учење и развој ученика, тежи

да оствари потпуну контролу у складу са својом сликом о томе који су услови најбољи за остваривање жељених промена. Наставници који заступају овакво гледиште користе награде и казне да би код ученика подстакли жељену активност. Они сматрају да то чине „за добро ученика“. У овом случају наставник је централна фигура која сву моћ држи у својим рукама. За оваквог наставника пожељно је да ученици имају што мање моћи јер ће тако лакше контролисати њихово понашање.

На супротном крају континуума налази се *неинтервенишући приступ* који се заснива на уверењу да ученици имају своје унутрашње покретаче који треба да нађу начин да се изразе у реалном свету, па наставник своју улогу види у томе да само треба да обезбеди подржавајућу средину која ће олакшати остваривање ових унутрашњих потенцијала. Тада наставник остварује минималну контролу јер сматра да је ученик тај који утиче на своју судбину. У оваквој поставци наставник више није централна фигура, већ само фацилитатор. Питање које се ипак може поставити је: да ли ће ученици бити сами довољно заинтересовани за све наставне предмете и мноштво садржаја које прописују наставни програми и да ли је реално препустити сву одговорност за сопствено учење и развој деци која још увек немају капацитета да зрело доносе одлуке?

Између ова два екстрема налази се трећи – *интеракционистички приступ* који је заснован на уверењу да се развој одвија у интеракцији појединца са средином, односно да истовремено средина утиче на појединца, али и појединац својом делатношћу мења спољну средину. Интеракциониста сматра да ученици, у оквиру успостављених граница, треба да врше сопствене изборе и кад год је то могуће, нуди ученицима да бирају, пребацујући им тако одговорност за сопствено понашање. У овом случају контрола над ситуацијом у одељењу је у рукама и наставника и ученика. Наставник који заступа интеракционистичко гледиште верује да је за доношење одлука и решавање свих ситуација неопходно заједничко учешће и одговорност обеју страна (наставника и ученика).

У понашању сваког наставника се вероватно може препознати сваки од ова три приступа. Ипак, код већине наставника је уочљива тенденција да се у већини ситуација понашају на сличан начин, па се може говорити о доминантном стилу наставника у управљању разредом који се може повезати са одговарајућим карактеристичним склопом уверења.

Истраживања показују да постоје типичне реакције ученика на одређене стилове руковођења одељењем. Тако на аутократски оријентисаног наставника ученици типично реагују покорношћу, ненаклоношћу према наставнику, незаинтересованост и неспремност за сарадњу. С друге стране, на демократски оријентисаног наставника ученици типично реагују спремношћу да раде заједно и са наставником, преузимањем одговорности за своје школске обавезе, високом мотивацијом за учење и школско постигнуће, па остварују и бољи успех у учењу. Најзад, на незаинтересованог наставника ученици реагују пасивним односом према школским обавезама, неспремношћу на сарадњу и заједнички рад, нервозом и иритираност (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988; Крњајић, 2007).

Истраживање ефеката интервенишућег, интеракционистичког и неинтервенишућег стила управљања разредом у неколико школа у Србији (Ђигић и Стојиљковић, 2011) показало је да су ефекти интеракционистичког стила, у поређењу са преостала два стила, већи степен задовољства и ученика и наставника разредном климом, али и боља школска постигнућа ученика. Из оваквих истраживачких налаза се може закључити да је за ефикасно управљање разредом важно радити на формирању и развоју оних уверења и личних капацитета наставника који су повезани са интеракционистичким стилем.

**Задачи за анализу посећених часова**

1. Током посматрања часа процените стил наставника у управљању разредом користећи приложени Протокол.
2. Пратите понашање ученика током часа. Повежите понашање ученика са поступцима наставника: осврните се на опис понашања наставника који сте изабрали као најадекватнији у свакој од 20 ситуација из Протокола и размислите о томе каква понашања ученика подстиче такво поступање наставника.
3. На основу ове анализе стила наставника у управљању разредом током посматраног часа, које би се препоруке могле дати наставнику за ефикасније управљање разредом?

Припремајући се за држање часа, размишљајте о свим аспектима управљања разредом. Размислите о поступцима који ће допринети стварању боље атмосфере на часу, изаберите облике и методе рада које ће обезбедити што активније укључивање ученика, припремите одговарајуће материјале за рад, мислите о организацији простора у учионици, испланирајте време потребно за активности на часу, осмислите стратегије за успостављање и одржавање дисциплине на часу. Претходно се распитајте о одељењу за које припремате час (навике и понашање ученика, њихова интересовања и способности, индивидуалне разлике међу ученицима и сл.). Узмите у обзир те информације током припремања часа.

Када држите час, замолите присутне колеге да помоћу приложеног Протокола процењују Ваш стил управљања разредом. После одржаног часа разговарајте са колегама о томе како су проценили Ваш стил управљања разредом. Анализирајте конкретне поступке и ефекте које су ти поступци имали на активност и понашање ученика. Разговарајте о томе какви би били ефекти другачијих поступака у датим ситуацијама.



**Прилог 2. Протокол за процену стилова наставника у управљању разредом – ППСНУР (Djigić & Stojiljković, 2012).**

## УПУТСТВО ЗА ПРИМЕНУ

**Протокол за процену стилова у управљању разредом** садржи три целине, од којих се свака односи на једну димензију управљања разредом (личност, настава и дисциплина). За сваку од ових димензија дати су описи понашања наставника на часу. У оквиру сваке ставке дата су по три описа који се односе на три стила управљања разредом (интервенишући – у Протоколу су описи означени са десне стране словом А, интеракционистички – у Протоколу су описи означени словом Б, и неинтервенишући – описи означени словом В) који су препознатљиви у наставним ситуацијама.

Протокол за праћење стилова у управљању разредом користи се на основу опсервације часа – за један посматрани час попуњава се један протокол (уколико више оцењивача истовремено врши опсервацију часа, сваки оцењивач попуњава засебан протокол).

У Протоколу треба за сваку ставку изабрати један од три описа који најбоље описује понашање наставника на посматраном часу, и означити поље поред тог описа. Потребно је да се оцењивач пре опсервације часа упозна са садржајем протокола. Препорука је да оцењивач има протокол испред себе током часа. Обележавање одговарајућих описа понашања наставника се може вршити у Протоколу у току часа, када оцењивач региструје неко понашање. С обзиром на то да се може очекивати да ће наставник у току часа чинити поступке који припадају различитим стиливима управљања разредом, *коначне изборе треба означити **заокруживањем слова поред изабраног описа** на крају посматраног часа, тако што ће оцењивач за сваку ставку изабрати онај опис који највише одговара укупном понашању наставника у току тог часа. **За сваку ставку треба изабрати по један опис.** Уколико ниједан од три описа не одговара у потпуности поступцима наставника, треба изабрати онај који најприближније описује поступке наставника током целог часа. Понашање наставника не мора да садржи баш све елементе једног описа да би тај опис био изабран. Важно је да опис суштински одговара поступцима наставника.*

**ППСНУР**

**ПРОТОКОЛ ЗА ПРОЦЕНУ СТИЛОВА НАСТАВНИКА У УПРАВЉАЊУ РАЗРЕДОМ**

Датум: \_\_\_\_\_ Смена: \_\_\_\_\_ Редни број часа у распореду часова: \_\_\_\_\_

Предмет: \_\_\_\_\_

Оцењивач: \_\_\_\_\_

Скорови: 

А		Б		В	
---	--	---	--	---	--

<b>Поступци наставника у одељењу – индикатори праксе наставника у управљању разредом</b>	
<b>ПОДСКАЛА А: ДИМЕНЗИЈА ЛИЧНОСТ (поступци наставника који изражавају његова веровања о личности ученика, поступци наставника који доприносе личном развоју ученика и укупној психолошкој клими)</b>	
<b>1.</b>	Приликом уласка у учионицу наставник најпре поздравља ученике, поставља неколико неформалних питања (нпр. како су данас, јесу ли одморни/уморни, јесу ли спремни за рад, подсећа их да припреме прибор за рад док упише час...) <span style="float: right;">Б</span>
	Приликом уласка у учионицу наставник формално поздравља ученике, записује час не обраћајући пажњу на ученике <span style="float: right;">В</span>
	Приликом уласка у учионицу наставник формално поздравља ученике, одмах даје налоге које ученици треба да изврше (нпр. обришите таблу, спремите свеске, затворите прозоре, поставите карту...) <span style="float: right;">А</span>
<b>2.</b>	Највећи део времена током часа наставник сам говори и усмерен је углавном на садржај који предаје и захтева апсолутну пажњу <span style="float: right;">А</span>
	Док предаје, наставник често позива ученике да се укључе, води их питањима, подстиче их да решавају проблеме, износе своје мишљење, идеје, предлоге <span style="float: right;">Б</span>
	Наставник да ученицима кратку инструкцију, задатак, а онда их оставља да сами раде не пратећи ток рада <span style="float: right;">В</span>
<b>3.</b>	Наставник објашњава ученицима зашто је градиво које уче важно за њих лично и за даље учење, нуди различите задатке у вези са темом часа и могућност да ученици, према својим интересовањима и склоностима, изаберу на ком ће задатку радити <span style="float: right;">Б</span>
	Наставник, не наводећи разлоге, наглашава ученицима да градиво морају да науче, сам одређује који ће ученици радити на којим задацима или свима задаје исти задатак, наглашавајући да је то најбољи начин да се научи <span style="float: right;">А</span>
	Наставник не истиче значај градива – не објашњава ученицима зашто је то што уче важно за њих лично и за њихов развој и даље учење <span style="float: right;">В</span>
<b>4.</b>	Наставник подстиче ученике да се међусобно поштују, да буду пристојни једни према другима, да помажу једни другима, планира заједничке активности ученика да би тако подстакао сарадњу <span style="float: right;">Б</span>
	Када се ученици понашају једни према другима непристојно, наставник их прекоревачки, захтева да се понашају пристојно и моралише о томе да ученици треба да сарађују <span style="float: right;">А</span>
	Наставник се не бави међусобним односима ученика, нити га занима каква је атмосфера на часу <span style="float: right;">В</span>
<b>5.</b>	Наставник показује заинтересованост, разумевање за емоционална стања ученика и њихове потребе, саосећа са њима, пружа подршку <span style="float: right;">Б</span>
	Наставник игнорише или негира осећања и потребе ученика, не показује разумевање <span style="float: right;">В</span>
	Наставник сузбија емоционалне реакције ученика – љути се и оптужује ученике због њихових емоционалних реакција јер сматра да им није место на часу <span style="float: right;">А</span>

<b>ПОДСКАЛА Б: ДИМЕНЗИЈА НАСТАВА</b> <b>(поступци наставника који стварају услове за учење – успостављање и одржавање активности у разреду, уређење простора, коришћење времена)</b>		
	Наставник изричито захтева од ученика да поштују стални распоред седења који је он одредио	А
<b>6.</b>	Током часа ученици могу да мењају места у учионици, у складу са тренутним активностима на часу, наставник се договара са ученицима о распореду седења и о саставу мањих радних група	Б
	Наставник не обраћа пажњу на распоред седења ученика, нити на промену места ученика у току часа	В
<b>7.</b>	Док ученици раде на својим местима, наставник шета по учионици и контролише све што се ради	А
	Док ученици раде на својим местима, наставник ради нешто друго за катедром	В
	Док ученици раде на својим местима, наставник стоји на месту са кога има преглед над целом учионицом и прилази ученицима који траже помоћ	Б
<b>8.</b>	Наставник подстиче ученике да се фокусирају на активности и задатке да би на часу успешно заокружили целину	Б
	Час је недовршен јер је нека од активности трајала дуже од планираног времена	В
	Наставник прекида рад ученика на задатку иако га нису завршили, са образложењем да је време предвиђено за рад истекло	А
<b>9.</b>	Ученици у раду смеју да користе искључиво материјале и прибор које одреди наставник	А
	Ако ученик жели да користи другачији материјал или прибор, наставник прихвата такву могућност уз разговор са учеником и препоруке о томе како би тај материјал могао да користи	Б
	Наставник не обраћа пажњу на то које материјале и прибор ученици користе у раду	В
<b>10.</b>	Наставник поставља питања ученицима како би их навео да сами открију шта ће бити тема и циљ часа и која је сврха активности кроз које их води	Б
	Наставник на почетку часа најављује ученицима само тему часа (наслов лекције) и шта тачно захтева од њих да ураде	А
	Наставник почиње са планираним активностима без икакве најаве	В
<b>11.</b>	Наставник подстиче ученике да садржаје којима се баве на часу повезују са ситуацијама и примерима из сопственог искуства	Б
	Предајући лекцију, наставник даје примере које је сам изабрао да би ученицима приближио градиво	А
	Предајући лекцију, наставник саопштава задатак који ученици треба да ураде не настојећи да задатак повеже са искуством ученика	В
<b>12.</b>	Наставник углавном користи фронтални облик рада, при чему не обраћа пажњу на ученике и њихове реакције	В
	Наставник користи различите облике рада и различите активности које обезбеђују активно учешће свих ученика током часа	Б
	Наставник углавном користи фронтални облик рада, при чему контролише ситуацију у одељењу тако што ученике прозива по свом нахођењу	А
<b>13.</b>	Када неко од ученика не ради на часу, наставник му најављује да ће остати и за време одмора да би завршио задатак, задаје му обимнији домаћи задатак или му даје слабу оцену	А
	Наставник не обраћа пажњу на ученике који не раде на часу	В
	Када неко од ученика не ради на часу, наставник прилази, проверава о чему се ради, покушава да анимира ученика на активност и пружа потребну помоћ	Б

	Наставник критикује ученике или им даје лошу оцену за неуспешно урађене или за неуражене задатке на часу, а успех ученика квалификује као одлично, добро... или даје високу оцену без објашњења	A
14.	Наставник даје повратну информацију ученику, похваљује сваки успех и допринос ученика и охрабрује ученике и када нису успешни - упућује им поруку да има поверења у њих, нуди помоћ, даје јасне инструкције како даље да раде	Б
	Наставник не даје никакав коментар о учешћу ученика на часу или о задатку (нпр. само каже: седи, иди на место; или само парафира прегледани задатак у свесци...)	В
	Наставник не задаје ученицима ништа за домаћи задатак или им неодређено каже да код куће прораде и науче оно што су радили у школи	В
15.	Наставник ученицима задаје конкретан домаћи задатак, али им не објашњава сврху онога што ће радити	A
	Наставник ученицима задаје конкретан домаћи задатак, притом кратко објашњава сврху тог задатка и повезује га са оним што су радили у школи	Б
<b>ПОДСКАЛА В: ДИМЕНЗИЈА ДИСЦИПЛИНА</b> <b>(поступци наставника у вези са дисциплином – успостављање и одржавање одређених стандарда понашања)</b>		
	Када неки ученик омета час или узнемирава друге ученике, наставник га оштро опомиње, захтева да престане са таквим понашањем и прети казном	A
16.	Када неки ученик омета час или узнемирава друге ученике, наставник не реагује или јасно одбија да се тиме бави за време часа	В
	Када неки ученик омета час или узнемирава друге ученике, наставник га подсећа на заједнички договорена правила понашања и њихов смисао	Б
	Ученике који се најбоље понашају на часу наставник истиче као пример (нпр: угледајте се сви на Петра, видите како је Милица добра...)	A
17.	Наставник подстиче ученике да се добро понашају на часу тако што уважава њихово залагање и активност (нпр: добро си радио током читавог часа, био си активан на овом часу, све си задатке урадио...)	Б
	Нема коментара наставника који се односе на добро понашање ученика, као да то не региструје	В
	На недисциплину ученика у одељењу наставник реагује прекоревачући ученике, квалификујући такво понашање као непримерено, неваспитано...	A
18.	На недисциплину ученика у одељењу наставник не реагује, наставља са предавањем уз евентуални коментар да ће сами бити одговорни ако не науче лекцију	В
	На недисциплину ученика у одељењу наставник реагује тако што проверава са ученицима шта се дешава и покушава са њима да разреши ситуацију и врати пажњу ученика на наставну активност	Б
	Реагујући на недисциплину, наставник најављује да ће предузети мере којима ће променити понашање ученика и завести ред	A
19.	Реагујући на недисциплину, наставник коментарише да су ученици сами одговорни за своје понашање и учење	В
	Реагујући на недисциплину, наставник проверава са ученицима шта би заједно могли да ураде да остваре потребну дисциплину на часу	Б
	Када реагује на кршење правила, наставник се позива на нека општа, неписана правила или правила понашања која је донео неко други (нпр. кућни ред)	A
20.	Када реагује на кршење правила, наставник се позива на правила у чијем доношењу су учествовали ученици	Б
	Наставник не користи позивање на правила за регулисање понашања ученика на часу	В

## ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З., Вујачић, М. (2010). *Наставник између теорије и праксе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York, San Francisco, Boston: Addison Wesley Longman, Inc.
- Бауцал, А., Павловић-Бабић, Д. (2010). *Научи ме да мислим, научи ме да учим*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета и Центар за примењену психологију.
- Бјекић, Д. (2000). Успешност у настави и емпатија наставника. *Психологија*, 33(3–4), 499–520.
- Бјекић, Д., Дуњић-Мандић, К. (2007). Стилски учења и професионалне преференције матураната гимназије, *Педагогија*, 1, 48–59.
- Бјекић, Д., Златић, Л. (2012). Мерење комуникационе компетенције наставника. У: Стојиљковић, С., Тодоровић, Ј., Ћигић, Г. (Уред.). *Личност и образовно-васпитни рад* (9–28). Ниш: Филозофски факултет.
- Влоот, В. С. (1981). *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева, Књига I – Когнитивно подручје*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Бранковић, Д., Партало, Д. (2011). Методолошки проблем теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника. У: Шпијуновић, К. (Уред.). *Настава и учење – стање и проблеми* (39–49). Ужице: Учитељски факултет.
- Визек-Видовић, В., Ријавец, М., Влаховић-Штетић, В., Миљковић, Д. (2003). *Психологија образовања*. Загреб: ИЕП-ВЕРН.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L., Wake, W. K. (1999). *Интелигенција – различита гледишта*. Загреб: Наклада Слап.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1977). Teachers' expectations as self-fulfilling prophecies. In: Clarizio, H. F., Craig, R. C., Mehrens, W. A. (Eds.). *Contemporary issues in educational psychology* (282–288). Boston, London, Sidney, Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Гргин, Т. (2004). *Едукацијска психологија*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Djigić, G., Stojiljković, S. (2012). Protocol for classroom management styles assessment designing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45 (2012), 65–74. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428>
- Ћигић, Г. (2012). Стилски учења као фактор постигнућа. У: Стојиљковић, С., Тодоровић, Ј., Ћигић, Г. (Уред.). *Личност и образовно-васпитни рад* (73–86), Ниш: Филозофски факултет.
- Ћигић, Г., Стојиљковић, С. (2011). Ефекти различитих стилова наставника у управљању разредом на школска постигнућа ученика. У: Шпијуновић, К. (главни уредник). *Настава и учење – стање и проблеми* (337–350). Ужице: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Златић, Л., Бјекић, Д. (2006). Комуникациона компетенција наставника технике. *Техничко (технолошко) образовање у Србији* (471–478). Чачак: Технички факултет.
- Златковић, Б. (2007). *Селф-концепт и успех у студирању*. Врање: Учитељски факултет.
- Zlatković, B., Stojiljković, S., Djigić, G., Todorović, J. (2012). Self-concept and teachers' professional roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 377–384.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001). *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.
- Крњајић, С. (2007). *Поглед у разред*. Београд: Институт за педагошка истраживања.



- Martin, N., Baldwin, B. (1993a). *An Examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom Management Style*. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research association, New Orleans, LA., November, 1993. Retrieved 2008 from [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/30/70.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/30/70.pdf)
- Martin, N., Baldwin, B. (1993b). *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences Between Novice and Experienced Teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA., April, 1993. Retrieved 2008 from [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/f0/9e.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/f0/9e.pdf)
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management, *Educational leadership*, 61(1), 6–13.
- Marzano, R. J., Marzano, J. C., Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works – research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Национални просветни савет Републике Србије (2011). *Стандарди компетенција за професију наставника и професионални развој наставника*. Преузето 2012. са [http://www.zuov.gov.rs/attachments/132\\_standardi-nastavnika\\_cir.pdf](http://www.zuov.gov.rs/attachments/132_standardi-nastavnika_cir.pdf)
- Петровић-Бјекић Д. (1997). Динамичке особине личности наставника и успешност у настави. *Психологија*, 30(1–2), 93–110.
- Роџерс, К. (1985). *Како постати личност*. Београд: Полит.
- Tatalović-Vorkapić, S. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: Analysis of Eysenck's and Big Five dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28–37.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: sound theory and effective practice*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Тубић, Т. (2004b). Како студенти уче? Прилог проучавању стилова учења студента, *Педагошка стварност*, 9–10, 796–810.
- UNICEF. (2001). *Primary education in the Federal Republic of Yugoslavia – analysis and recommendations*. Belgrade: UNICEF, Belgrade Office.
- Felder, R. M., Brent, R. (2005). Understanding student differences, *Journal of engineering education*, 94 (1), 57–72.
- Felder, R. M., Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education, *Engineering education*, 78(7), 674–681.
- Чапрић, Г. (2009). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*. Београд: Министарство просвете; Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Преузето са: <http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obrazovni%20standardi%202009.pdf>
- Чапрић, Г., Вукмировић, Ј., Најдановић-Томић, Ј., Тодоровић, О., Станић, А., Пејић, А., Пантић, Ј., Николић, Ј., Џида, Б., Гламочак, С., Голубовић-Тасевска, М. (2007). *Национално тестирање ученика IV разреда основне школе*. Београд: Министарство просвете и спорта; Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Преузето са: <http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/NacionalnoTestiranjeIV.pdf>
- Wang, M. C., Haertel, G. D., Wallberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Watkins, C., Wagner, P. (2000). *Improving school behavior*. London: Paul Chapman Publishing.

## ИНОВАТИВНИ МОДЕЛИ НАСТАВЕ

Новији методички системи и модели наставе подразумевају активну улогу ученика у свим етапама наставног рада. Ученик је у центру наставног процеса, он, уз подршку и подстицаје наставника, истражује, чита, доживљава, проучава, запажа и открива, размишља, тумачи и закључује, стичући на тај начин нова искуства, знања и вештине. Савремена настава (треба да) афирмише сарадничко учење, интерактивност, развој комуникативних способности и критичког мишљења ученика, њихову креативност и стваралаштво. То су квалитети који се постижу применом иновативних модела и облика рада, за чије је укључивање у наставни процес у највећој мери одговоран наставник, као организатор и реализатор наставе. Желећи да својим ученицима пружи више и боље, он постаје и иницијатор промена, истраживач и експериментатор, који у устаљена, често анахрона и до предвидивости уобичајена наставна поступања и ситуације може унети дух новине, акције, динамичности, кооперативности, узбуђење откривања и сазнајне авантуре; импулсе реалности, живота изван учионице.

Подршку у настојањима да осавремени свој рад у учионици наставник проналази, између осталог, и у стручној дидактичкој, педагошкој, психолошкој и методичкој литератури, у којој су описане бројне могућности иновирања наставног процеса. Ево сажетог прегледа изабраних модела.

### ПРОЈЕКТНА НАСТАВА

Иако је настава заснована на изради пројекта утемељена још почетком 20. века (у учењима Џона Дјуија /John Dewey/ и његових следбеника), а развој овог концепта имао дугу генезу, његова иновативна компонента данас нарочито долази до изражаја због могућности да пројекти буду подржани (или у потпуности реализовани) применом савремених информационо-комуникационих технологија.

У пројектној настави ученици раде на одређеним истраживачким или радним пројектима. То је наставни рад у коме се ствара нешто што претходно није постојало. Продукти (резултати) пројекта могу бити представа, изложба, кратки филм, текст у новинама, креирање веб-сајта или блога, наступ на локалној телевизији, предавање за родитеље, хуманитарна акција и др.

Полазиште пројектне наставе је у постављању проблема и хипотеза, да би се потом приступило планирању његовог решавања: процени потребних средстава, редоследа поступака, времена потребног за рад и циљева који се желе постићи. Рад на пројекту одвија се према том плану, у већим или мањим групама ученика, уз њихову (подразумевану) самосталну активност.

Када је у питању обим и сложеност пројекта, методологија рада, као и време потребно за његову реализацију, пројекти могу бити разноврсни (лични, одељенски, разредни, школски; мини пројекти; краткорочни и дугорочни...), што зависи од наставних циљева и садржаја, узраста ученика, њиховог искуства у таквом облику рада, временских рокова и сл.

Учење засновано на пројекту дефинише се као специфична стратегија подучавања и учења која укључује ученике у комплексне активности (Barron, 1998)<sup>1</sup>, обично организоване у неколико фаза:

<sup>1</sup> Према: Група аутора, *Школа будућности 2*, Београд, 2012, стр. 125.



- *избор и израда пројектног задатка* (тема пројекта бира се у договору између наставника и ученика, разлаже се на подтеме, формирају се радне стваралачке групе и припрема материјал за истраживачки рад /формулишу се питања, задаци за групе, ученици се упућују на изворе/, одређују се облици презентације резултата рада на пројекту);
- *развијање пројекта* (ученици истражују и раде на задацима које су добили, наставник их усмерава и подстиче);
- *свеђивање резултата* (уз наставникову подршку и упућивање ученици најпре на нивоу групе, а потом на нивоу одељења сређују добијене резултате према договореним правилима);
- *презентација* (ученици представљају резултате свога рада, а наставник организује стручну процену /стручњака, родитеља, најбољих ученика/ њиховог рада);
- *рефлексија* (ученици оцењују процес рада на пројекту и своју улогу и допринос, а наставник врши процену педагошких ефеката свог рада).<sup>2</sup>

Вредност овог модела наставе је у томе што ученици током реализације пројекта спонтано уче одређене садржаје и усавршавају когнитивне и социјалне способности. Активности на пројекту омогућавају им да проширују и обогаћују своја искуства, откривају одговарајуће стилове учења, осамостаљују се, али и навикавају на тимски и истраживачки рад и сарадничке односе, на постојање и поштовање задатих рокова. Добра пројектна настава подстиче развијање критичког односа према сопственом и туђем раду, афирмише способност аргументације ставова и доношења одлука. Овај наставни модел пружа могућност усавршавања у коришћењу савремене технологије у различите едукативне сврхе (прикупљање информација, презентација резултата рада и др.). При свему наведеном, нагласак је на повезивању познатог и непознатог, учењу помоћу примера (егземпларно учење) и примењивању постојећег знања, као и на комбиновању конвергентног (логичког) и дивергентног (стваралачког) мишљења.

Да би рад на пројекту био успешан важно је да однос између ученика и наставника буде партнерски и сараднички, односно да постоји функционална комуникација између свих учесника пројекта. Наставник ученицима све време пружа подршку, кад је потребно и конкретну помоћ, али од почетка до краја руководи пројектом тако да оставља довољно простора за самоорганизацију ученика. Уколико у току рада дође до конфликтних ситуација међу ученицима (што се дешава из различитих разлога), наставник има најважнију улогу у њиховом решавању. Он и иначе треба да управља пројектом тако да могуће узроке конфликта своди на минимум, и да све време сопственим примером показује ученицима како појединац треба да се понаша у мањој или већој групи сарадника.

Једна од кључних карактеристика пројектног модела наставе је иновативно оцењивање. Пошто се такво учење посматра као процес који траје, оно захтева да оцењивање буде разноврсно и често. Наставник зато мора добро да осмисли и планира шта ће и на који начин оцењивати, а ученици о томе треба да буду обавештени на време. Вредновање и оцењивање ученичког ангажовања у пројектној настави није једноставно, јер захтева процену бројних аспеката, као што су: степен сарадње међу ученицима, мотивисаност, самосталност, одговорност, допринос појединца оствареним резултатима и др. Да би се постигла већа објективност оцењивања добро је да наставник своје процене допуњује и комбинује са проценама ученика и њиховим самооцењивањем.

Вредност пројектне наставе не може се негирати чак и када нису остварени постављени циљеви или када искрсну непланиране тешкоће које ометају реализацију пројекта.

<sup>2</sup> Према табелараном прегледу В. С. Кукушина, који су у свом раду о пројектној настави незнатно изменили аутори Младен Вилотијевић и Нада Вилотијевић. Ток пројектне наставе у литератури се представља и као трофазни: планирање, имплементација (рад на пројекту) и обрада резултата пројекта (вид. *Школа будућности 2*, стр. 126). Јасно је да су у приказаном моделу Кукушина присутне исте фазе, само додатно разрађене.

Из таквих ситуација може се такође много научити. У сваком случају, од постизања самог циља пројекта увек је много важније оно што ученици раде и уче у току самог процеса рада на пројекту. У низу активности и вештина о којима је било речи, као најважније могу се издвојити наглашена социјализација ученика и његова позиција субјекта сазнавања.

## ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА

Интегративни наставни модел (у методичкој литератури одређен као корелацијско-интеграцијски) заснован је на међусобном повезивању наставних садржаја сродних предмета (или тема) у заједнички дидактички систем. Пре планирања, припреме и извођења интегративне наставе потребно је најпре утврдити сродност одређених садржаја, што подразумева обављање низа различитих истраживачких активности и логичких радњи (анализа материјала, успостављање аналогичности, синтеза). Сродност, на основу које се успоставља корелација међу садржајима, може бити различитог нивоа. Могу се повезивати наставна подручја у оквиру наставног предмета (ужа и шира, хоризонтална и вертикална корелација), наставни предмети у оквиру васпитно-образовног подручја (међупредметна корелација) и сама васпитно-образовна подручја.

Циљ оваквих приступа настави је сагледавање појава које се изучавају из различитих перспектива, што омогућује да то изучавање буде свестрано и комплексно. Међусобним повезивањем и синтезом различитих гледишта о истој појави добија се нови квалитет, знање које је целовито, веће и значајније од простог збира саставних елемената преузетих из појединачних предмета (дисциплина).

Концепт интегративне наставе у земљама са развијенијим системима образовања већ дуго се не сматра иновацијом већ уобичајеним обликом рада. У нашем образовном окружењу таква организација представља реткост на коју се најчешће одлучују амбициозни појединци, и то у разредној настави. Наставници предметне наставе чешће се усмеравају ка унутарпредметној интеграцији садржаја (ужи вид), јер је она у организационом смислу лакше изводљива (а на одређени начин и неопходна, уколико се претендује на квалитет). Међутим, предност сложенијих, међупредметних интегративних приступа је у интердисциплинарности, већој динамичности, у тимском раду наставника, партнерству и сарадњи наставника и ученика, могућности искуственог и социјалног учења.

У литератури се наводе ови кључни елементи интегративног модела наставе:

- осмишљава га и реализује тим предметних наставника;
- ученици истовремено проучавају садржаје различитих предмета;
- у занимљивим наставним и ваннаставним активностима комбинује се истраживање и проучавање садржаја;
- интегративна настава захтева реализацију путем двочаса (блок час) или целог наставног дана (интегративни дан), с тим што се интегративни дани најчешће остварују кроз *амбијентално учење*, изван простора школе, у неком другом адекватном окружењу (чији избор, поред везе са наставном темом, зависи од различитих фактора – финансијских, организацијских, временских и др.).

Након што наставник утврди постојање корелације у садржајима сопственог и других наставних предмета, потребно је приступити усаглашавању оперативних планова рада свих наставника чији предмети корелирају, односно оних који ће се укључити у организовање интегративне наставе. Ово подразумева њихов *тимски* рад, најпре на планирању обраде заједничких тема, и касније, у реализацији интегративне наставе. Кад постоји усаглашеност у годишњим и оперативним плановима рада, и кад се на обради неке значајне програмске целине ангажује тим наставника-стручњака за различите предмете, ниво

корелације је виши и ефекти наставног рада су бољи. У процесу изучавања заједничке теме потребно је очувати подједнак стручни ниво сваког предмета, па је добро да сваки стручњак датој теми приступи из угла своје струке, што даје дубину и фокусираност, док, с друге стране, интегративност нуди ширину контекста, промену перспективе и размену знања које припада различитим областима.

Иако је организација (и реализација) рада по овом моделу прави изазов за наставника, јер га суочава са бројним питањима стручне и организацијске природе, уложени напор се вишеструко исплати. Заснованост на природи саме реалности, тј. сагледавању света као целине, укључивање одређених тема у шири контекст, и ученик у позицији активног учесника (у прихватању и преношењу чињеница, успостављању веза, постављању питања, тражењу одговора, решавању проблема), чине ову наставу занимљивијом, животнијом, и у сазнајном смислу ефикаснијом. Интегративни приступ усмерен је на целовит развој ученика (интелектуални, друштвени, емоционални и естетски), за разлику од традиционалних модела, усредсређених на издвојене, углавном когнитивне аспекте његовог развоја. Овакав рад представља својеврсну припрему ученика за целоживотно учење, јер они овладавају менталним вештинама успостављања веза између различитих појава, тражења и долажења до нових решења, а промена угла гледања и примена знања из једне области у другој оснажује њихово функционално знање. На почетку усмерено ка суорганизацији и суодговорности ученика, интегративно учење постепено се креће (и развија) ка њиховој самоорганизацији и самоодговорности.

На основу свега реченог, није тешко закључити да интегративна настава често у себи уједињује и друге нетрадиционалне облике наставе, као што је учење откривањем, проблемско учење, пројектна настава и сл. То је њен додатни квалитет и препорука.

## ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА

Дидактички модел интерактивне наставе подразумева организацију рада у којој доминира *интеракција* међу учесницима наставног процеса и *интерактивно учење* на програмски предвиђеним наставним садржајима. Интеракција се, притом, дефинише као узајамно деловање понашања два или више појединаца, где један акт (чин) подстиче други (реципрочно или пак несразмерно), уз могућност даљих међусобних утицаја, а интерактивно (кооперативно) учење као начин организације учења заснован на интеракцији са другима. Из дефиниције је јасно да кључни процес у овој настави представља социјална интеракција. Нагласак на социјалном аспекту у вези је са утемељеношћу интерактивне наставе на новим сазнањима развојне психологије, првенствено на учењу да многобројни фактори на различите начине учествују у процесима социјалног учења и сазревања личности (родитељи, наставници, вршњаци, друштвене институције...). За когнитивни развој младе особе социјална размена је од пресудног значаја, јер се захваљујући њој поред нових знања и способности уче и модели, правила и принципи решавања свакодневних животних проблема.

Постоји много облика наставне организације који се могу подвести под интерактивни модел. Иако интерактивна настава афирмише групне облике рада, у разноврсним комбинацијама, не треба је с тим обликом поистовећивати, као ни са моделом *активне наставе*,<sup>3</sup> с којим, додуше, има доста сличности, али је радикалнија, у смислу захтева за мањим или већим променама у разредно-часовној организацији рада, што код активне наставе није случај.

Најважнија разлика у односу на традиционалну наставу је у повећаној активности наставника и ученика, нарочито ученика, у свим фаза рада, од припреме до евалуације.

<sup>3</sup> Више о активној настави/учењу видети у: Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Активно учење 2*, Институт за психологију, Београд, 2010.

Друга битна (разликовна) карактеристика интерактивне наставе је у томе што се активност појединца (ученика) подстиче не само активношћу других чланова групе или колектива у учионици, него и појединаца и група из уже или шире социјалне средине. Тако се учење предвиђених наставних садржаја одвија и ван простора школе, што у великој мери доприноси постизању квалитета који представљају много више од самог усвајања градива: такво учење подстиче увиђање, повезивање, социјализацију личности, утиче на формирање социјалних ставова, уверења и вредности, јача емоционалност и друге врсте афективних веза и сл.

Као и други иновативни модели, и интерактивна настава подразумева промењену улогу наставника и ученика. Наставникова активност огледа се у сталном трагању за могућностима прилагођавања наставног процеса особинама и потребама ученика, укључујући и амбијенте у којима ученици живе и раде. Настава се може одвијати ван школе (у природи, музеју, позоришту, галерији и др.), а у школи се простор преуређује како би се прилагодио потребама ученичког групног рада и презентације резултата. Све ово захтева више времена за реализацију, па се рад и временски другачије организује (блок настава). Врло је важно да предвиђене активности буду добро испланиране и припремљене, и ова (припремна) фаза у интерактивној настави нарочито долази до изражаја. Бројни услови, специфичности и ограничења које наставник треба да узме у обзир траже његову нарочиту флексибилност. Он је у улози иноватора, планера, организатора, координатора, програмера, ученичког саветника и ментора. Што се тиче активности ученика, она је присутна и истакнута у свим фазама: у припремању, реализацији, презентацији и евалуацији наставних активности, а њихова комуникација с наставником, осталим члановима групе, као са другим сарадничким групама је вишесмерна.

Најважнија функција метода које се примењују у интерактивној настави је да активност пренесу са наставника на ученика и да ученицима помогну да заједно уче, решавају проблеме и задатке и потом вреднују заједнички (и појединачни) рад. Поред групног, у овој настави присутни су и индивидуални и тандемски облици рада, али суштина је у интеракцији. Поједини аутори дају овакав приказ структуре интерактивне наставе:

- припремне активности;
- заједничке уводне наставне активности;
- интерактивни рад на диференцираним вежбама;
- кооперативно вредновање одговора и решења;
- завршне заједничке активности.

Још једна карактеристика интерактивне наставе по којој се она разликује од традиционалне је та што, поред метода и облика, говоримо и о *моделима* рада. Тако се у литератури наводе и описују ови интерактивни наставни модели:

- егземпларна (парадигматска) настава;
- респонсибилна настава;
- рад у пару у интерактивној настави;
- интерактивно учење у стваралачкој настави;
- интерактивно учење у проблемској настави;
- интерактивно учење путем открића;
- активна настава;
- интерактивна настава различитих нивоа сложености;
- интерактивно учење симетричном интеракцијом;
- кооперативно учење у интерактивној настави.

Поједини модели су развијенији и више се примењују, нпр. егземпларна настава и кооперативно учење (у оквиру ког је најпопуларнији *мозаик метод* и његове варијације), али оно што је свима њима заједничко је оријентација на ученика и подстицање различитих видова интеракције и интерперсоналних односа. Притом је акценат на уважавању

индивидуалних разлика (различитог типа) које постоје међу ученицима истог узраста, а које наставник препознаје и узима у обзир приликом организације рада.

У својој усредсређености на личност ученика, интерактивна настава окренута је и савременом тренутку и будућности, и отворена за примену различитих дидактичких концепција, које се конституишу разноврсним моделима, облицима, методама и техникама рада, као и употребом различитих наставних средстава.

## ЛИТЕРАТУРА И ИЗВОРИ

Младен Вилотијевић, Нада Вилотијевић, „Пројектна настава“, доступно на: [www.edu-soft.rs/cms/.../PROJEKтна\\_NASTAVA\\_za\\_CD\\_.pdf](http://www.edu-soft.rs/cms/.../PROJEKтна_NASTAVA_za_CD_.pdf) [29. 3. 2014].

Група аутора, *Школа будућности 2*, Београд, 2012, стр. 125–126.

Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад, 2003, стр. 99–102.

Vesna Đorđević, „Inovativni modeli nastave“, *Образовна технологија*, 4/2007, стр. 76–97, доступно на: [www.edu-soft.rs/cms/.../7\\_OT\\_4\\_2007\\_VESNA\\_DJORDJEVIC\\_.pdf](http://www.edu-soft.rs/cms/.../7_OT_4_2007_VESNA_DJORDJEVIC_.pdf) [29. 3. 2014].

Anđelija Ivkov Džigurski, „Interaktivna nastava“, доступно на: [www.dgt.pmf.uns.ac.rs/download/inovacije\\_6.pdf](http://www.dgt.pmf.uns.ac.rs/download/inovacije_6.pdf) [1. 4. 2014].

Драгољуб Крнета, „Промјене у образовању и интерактивна настава“, доступно на: [www.filozof.org/pdf%20format/psihologija/kneta.pdf](http://www.filozof.org/pdf%20format/psihologija/kneta.pdf) [1. 4. 2014].

Жељка Лукић Радојичић, „Интегративна настава у савременом образовном процесу“, *Образовна технологија*, 4/2011, стр. 367–378.

Љиљана Петровачки, Гордана Штасни, *Методички системи у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад, 2010, стр. 215–257.

Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja*, Zagreb, 2005, str. 206.

[www.kreativnaskola.rs/Preuzimanje.../Projektna%20nastava%20.docx](http://www.kreativnaskola.rs/Preuzimanje.../Projektna%20nastava%20.docx) [29. 3. 2014].

<http://sredi5.com/integrirana-timska-problemska-projektna-nastava/> [29. 3. 2014]

[http://paspasojevic.blogspot.com/2010/11/blog-post\\_1204.html](http://paspasojevic.blogspot.com/2010/11/blog-post_1204.html) [30. 3. 2014].







## СТУДЕНТСКИ ПОРТФОЛИО ЗА ПРАЋЕЊЕ ПРОФЕСИОНАЛНЕ ПРАКСЕ

Термин „портофолио“<sup>4</sup> је вишезначан и његово значење зависи од професионалне области у којој се користи. У сфери образовања разликује се ученички, студентски и наставнички портфолио, који представља прегледан документ о развоју и напретку у образовању и професији; то је уредно ажурирана „фасцикла“ са организованим следом елаборираних активности; то је дневник рада и постигнутих резултата, доступних процени и самопроцени актера у настави (ученика, студената, наставника).

У овом приручнику, студентски портфолио представља организовану документацију којом се супервизору (универзитетском професору) ставља на увид преглед, опис и резултати студентских активности у процесу реализације професионалне праксе. Овим документом се олакшава праћење постигнућа студената, стицање неопходних знања и умења за професионално усавршавање и оспособљавање студената за рад у школи. Са друге стране, структура портфолија унутар Практикума и самим студентима технички олакшава, систематизује и организује не само вођење дневника праксе, већ и усмерава и теоријски подржава комплетну реализацију професионалне праксе. Посебна сврсисходност портфолија лежи у прегледној могућности вредновања и оцењивања стручног ангажовања студената у настави од стране њихових ментора, с једне, и самокритичној самопроцени властитог рада у настави, уочавању својих недостатака и погрешака у професионалним поступцима, и постављању нових циљева у практичном усавршавању наставничке професије, са друге стране.

Применом технике портфолија у образовању постиже се материјализовање едукативно-конгитивних активности чиме се добија конкретан доказ напретка у исходима учења и улагања напора и стицању неопходних компетенција. Вођењем портфолија студент демонстрира своје најрепрезентативније професионалне подухвате у виду стручне опсервације праћених часова и у креирању и држању сопствених часова. Портфолијом се захтева стручна утемељеност професије која је основа за критички став према прак-

---

<sup>4</sup> Термин „портфолио“ је 80-тих година 20. века (САД) у педагогију дошао из света политике и бизниса са основним значењем збира хартија од вредности. Претеча портфолија у данашњем смислу те речи био је Леонардо да Винчи, са својом збирком чувених списа у којима се види хронологија његових планова, идеја, опсервација, ставова и размишљања у виду перспективне и узлазне линије његове научне мисли и уметничких идеја. Стога су његови списи праслика данашњег портфолија. Сматра се да је реч „портфолио“ са овим значењем постојала још у време ренесансе, када се овим енглеским термином означавао албум за представљање уметника и архитеката који претендују на место у Академији уметности или учешће у изградњи неког објекта.

Данас велики број наставника користи и могућност креирања *електронског портфолија* уз помоћ различитих апликативних софтвера, доступних за преузимање на интернету (нпр. *Mahara*, *Elgg*, *OneNoteWebApp* и др.). Е-портфолио представља *дигиталну* збирку докумената који приказују напредак, развој и постигнућа појединца, групе или институције. Скраћеница „е“ у називу означава употребу дигиталне технологије у прикупљању и организацији садржаја за портфолио.

си. Тако, за све време обављања стручне праксе, студент активно промишља, анализира, дискутује, припрема и организује (уз помоћ колега и свог ментора) наставни процес. Тиме се оспособљава и за одговоран став према наставничкој професији у смислу самооцењивања, самоконтроле, самоиспитивања, самопроцене сопствених активности и достигнућа.

На овај начин студентски портфолио није само документ евалуације већ и самоевалуације професионалног педагошког развоја, оспособљености и спремности за подучавање (некога), примене различитих стратегије учења, претварање академског знања у практично знање и умење. Портфолио нуди нове перспективе за иновативне облике рада, подстиче професионалну мотивисаност за ширење стручних видика и студентову педагошку усмереност. Уз помоћ портфолија развијају се педагошке компетенције у педагошком окружењу.

Портфолијом се документују искуства, виђења, мишљења, занимљивости јер представља пут и циљ професионалног обучавања, он је помагало у учењу, али је истовремено и инструмент оцењивања зато што интегрише квалитативне и квантитативне (само)процене. Као збирка образаца за праћење и напредовање рада студената нуди јасну слику о томе шта су студенти (у)радили и има могућност указивања на недостатке професионалног усавршавања студената (показује шта је савладао, а чиме не влада добро).

Вођење портфолија претпоставља активно учешће студената у стицању професионалних вештина у аутентичним образовним ситуацијама: његовим посредством студенти моделују процес учења, усавршавају стратегије подучавања, опажају методичка догађања, опсервирају праксу, самостално изводе часове, постижу прецизност у оцењивању својих колега и праћењу њиховог напредовања, прате, уочавају, препознају и повезују педагошку теорију са наставном праксом, стичу компетенције у практичном педагошком оспособљавању.

Посебна вредност портфолија лежи у повезивању ментора из школа са универзитетским професорима, што методичку дисциплину додатно оснажује.

Студентски портфолио професионалне праксе обухвата следеће садржаје:

- одржане симулације часова,
- дневник праксе,
- практичне припреме за одржане часове,
- анализе хоспитованих часова,
- извештаје са школског терена (са школске праксе),
- аудио-видео снимке или фотографије са часа,
- анализе наступа на часу,
- анализе разговора са ментором,
- критика стручне јединице у изабраној литератури,
- анализе ваннаставних и слободних активности,
- анализа часа одељенске заједнице,
- анализа родитељског састанка,
- повратне информације и оцене ментора.

## ЛИТЕРАТУРА

Лајовић Б. и сар., (2009). *Приручник за планирање стручног усавршавања и напредовања*. Београд: ЗУОВ.

Радуловић Л., Станчић М. (2012). Портфолио као средство евалуације искуства учења у настави у *Квалитет у образовању – изазови и перспективе*. Београд: Филозофски факултет. 259–285.

## ДНЕВНИК МЕТОДИЧКЕ ПРАКСЕ

### ТАБЕЛА АКТИВНОСТИ СТУДЕНАТА НА ПРОФЕСИОНАЛНОЈ ПРАКСИ

Табелу попуњаваите само реализованим активностима, тако што у одговарајуће поље упишете редни број активности, датум и назив конкретне активности.

Свака наведена активност биће елаборирана у обрасцима који следе: у **листама приложених докумената** у вези са наведеном активношћу и **белешкама** којима студент износи своја запажања и коментаре на основу опсервираних активности.

Редни број	Датум активности	Врсте активности
1.		<u>Симулације и студије случаја</u>
2.		<u>Рад по налогу ментора</u>
3.		<u>Опсервирани часови</u>
4.		<u>Одржани часови</u>

5.	<u>Разговор са школским психологом</u>
6.	<u>Разговор са школским педагогом</u>
6.	<u>Упознавање са правилницима и законским актима у образовању</u>
7.	<u>Остале активности:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Упутства за израду годишњег плана школе – обавезе наставника у изради плана</li><li>• Упутства за израду портфолија наставника</li><li>• Упутства за израду портфолија ученика</li><li>• Упознавање са примером педагошког и психолошког профила ученика</li><li>• Упутства за саветодавни рад са родитељима и наставницима; држање родитељских састанака и часова одељенске заједнице</li><li>• Израда Индивидуалног образовног програма за инклузивну наставу са ученицима са посебним потребама</li><li>• Израда плана рада са надареним ученицима</li><li>• Упознавање са Статутом и правилницима школе (о раду наставничког и разредног већа, о раду стручних већа, о дисциплинској одговорности ученика, о дисциплинској одговорности наставника)</li><li>• Упознавање са Правилником о унапређењу наставе, Правилником о контроли квалитета</li></ul>

**ЛИСТА ПРИЛОГА**








## ОБРАЗАЦ ЗА ПОСМАТРАЊЕ ЧАСА

### ОБРАЗАЦ ЗА ПОСМАТРАЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ ШКОЛСКОГ ЧАСА (област квалитета Настава и учење)

<b>Школа:</b>	<b>Име и презиме евалуатора:</b>	
<b>Име и презиме наставника:</b>	<b>Наставни предмет:</b>	
<b>Подсетник:</b>	<b>Разред и одељење:</b>	<b>Датум:</b>

<b>Процена</b>				
Заокружите одговарајуће: У колону процена упишите <input type="checkbox"/> ако је индикатор присутан. У колони Процена стандарда заокружити ниво остварености од 1 до 4.				
Стандард		Индикатор	Процена	Процена стандарда
<b>2.1. Наставник примењује одговарајућа дидактичко-методичка решења на часу.</b>	<b>2.1.1</b>	Наставник јасно истиче циљеве часа.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 3 индикатора) 2 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 4 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)  <b>Белешка:</b>
	<b>2.1.2</b>	Наставник даје упутства и објашњења која су јасна ученицима.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.1.3</b>	Наставник истаче кључне појмове које ученици треба да науче.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.1.4</b>	Наставник користи наставне методе које су ефикасне у односу на циљ часа.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.1.5</b>	Наставник поступно поставља све сложенија питања/задатке/захтеве.	<input type="checkbox"/>	
<b>2.2. Наставник учи ученике различитим техникама учења на часу.</b>	<b>2.2.1</b>	Наставник учи ученике како да користе различите начине/приступе за решавање задатака/проблема.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 3 индикатора) 2 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 4 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)  <b>Белешка:</b>
	<b>2.2.2</b>	Наставник учи ученике како да ново градиво повежу са претходно наученим.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.2.3</b>	Наставник учи ученике како да повежу наставне садржаје са примерима из свакодневног живота.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.2.4</b>	Наставник учи ученике како да у процесу учења повезују садржаје из различитих области.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.2.5</b>	Наставник учи ученике да постављају себи циљеве у учењу.	<input type="checkbox"/>	

<b>Процена</b>				
Заокружите одговарајуће: У колону процена упишите <input type="checkbox"/> ако је индикатор присутан. У колони Процена стандарда заокружити ниво остварености од 1 до 4.				
Стандард		Индикатор	Процена	Процена стандарда
<b>2.3. Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика.</b>	<b>2.3.1</b>	Наставник прилагођава захтеве могућностима ученика.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутан 1 индикатор) 2 = делимично остварен стандард (присутна 2 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 3 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутно 4, односно 5 индикатора у одељењима у којима има ученика који похађају наставу по ИОП-у)  <b>Белешка:</b>
	<b>2.3.2</b>	Наставник прилагођава темпо рада различитим потребама ученика.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.3.3</b>	Наставник прилагођава наставни материјал индивидуалним карактеристикама ученика.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.3.4</b>	Наставник посвећује време ученицима у складу са њиховим образовним и васпитним потребама.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.3.5</b>	Наставник примењује специфичне задатке/активности/материјале на основу ИОП-а за ученике којима је потребна додатна подршка у образовању. (Овај индикатор се процењује само ако постоји документ ИОП)	<input type="checkbox"/>	
<b>2.4. Ученици стичу знања на часу.</b>	<b>2.4.1</b>	Ученици су заинтересовани за рад на часу.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 5 индикатор) 2 = делимично остварен стандард (присутно 5 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 6 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)  <b>Белешка:</b>
	<b>2.4.2</b>	Ученици активно учествују у раду на часу.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.4.3</b>	Активности/радови ученика показују да су разумели предмет учења на часу.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.4.4</b>	Ученици користе доступне изворе знања.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.4.5</b>	Ученици користе повратну информацију да реше задатак/унапреде учење.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.4.6</b>	Ученици процењују тачност одговора/решења.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.4.7</b>	Ученици умеју да образложе како су дошли до решења.	<input type="checkbox"/>	

<b>Процена</b>				
Заокружите одговарајуће: У колону процена упишите <input checked="" type="checkbox"/> ако је индикатор присутан. У колони Процена стандарда заокружити ниво остварености од 1 до 4.				
Стандард		Индикатор	Процена	Процена стандарда
<b>2.5. Наставник је ефикасно управља процесом учења на часу.</b>	<b>2.5.1</b>	Наставник ефикасно структурира и повезује делове часа.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 4 индикатора) 2 = делимично остварен стандард (присутно 4 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 5 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)  <b>Белешка:</b>
	<b>2.5.2</b>	Наставник ефикасно користи време на часу.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.5.3</b>	Наставник на конструктиван начин успоставља и одржава дисциплину у складу са договореним правилима.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.5.4</b>	Наставник функционално користи постојећа наставна средства.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.5.5</b>	Наставник усмерава интеракцију међу ученицима тако да је она у функцији учења (користи питања, идеје, коментаре ученика за рад на часу).	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.5.6</b>	Наставник проверава да ли су постигнути циљеви часа.	<input type="checkbox"/>	
<b>2.6. Наставник користи поступке вредновања који су у функцији даљег учења.</b>	<b>2.6.1</b>	Наставник врши оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 3 индикатора) 2 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 4 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)  <b>Белешка:</b>
	<b>2.6.2</b>	Наставник прилагођава захтеве могућностима ученика.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.6.3</b>	Наставник похваљује напредак ученика.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.6.4</b>	Наставник даје потпуну и разумљиву повратну информацију ученицима о њиховом раду.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.6.5</b>	Наставник учи ученике како да процењују свој напредак.	<input type="checkbox"/>	
<b>2.7. Наставник створа подстицајну атмосферу за рад на часу.</b>	<b>2.7.1</b>	Наставник показује поштовање према ученицима.	<input type="checkbox"/>	<b>Ниво 1 2 3 4</b> 1 = неостварен стандард (присутно мање од 3 индикатора) 2 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора) 3 = добро остварен стандард (присутно 4 индикатора) 4 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)  <b>Белешка:</b>
	<b>2.7.2</b>	Наставник испољава емпатију према ученицима.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.7.3</b>	Наставник адекватно реагује на међусобно неуважавање ученика.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.7.4</b>	Наставник користи различите поступке за мотивисање ученика.	<input type="checkbox"/>	
	<b>2.7.5</b>	Наставник даје ученицима могућност да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу.	<input type="checkbox"/>	















## П Р А К Т И Ч Н А П Р И П Р Е М А З А Ч А С б р . 1

Име и презиме наставника: \_\_\_\_\_

Предмет: \_\_\_\_\_

Разред: \_\_\_\_\_

Одељење:

Наставна тема/област:

Наставна јединица:

Број часа:

Образовни стандарди:

Циљ часа:

Кључни појмови:

Образовни задаци:

Функционални задаци:

Васпитни задаци:

Наставна средства:

Корелација:

Тип часа	*обрада
	*обнављање
	*утврђивање
	*систематизација
Методe	*молошка
	*дијалoшка
	*демонстративна
	*рад са уџбеником
	*проблемска
	*вежба
	*рад на тексту
	*игровна
	*истраживачка
*	

## ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА

### УВОДНИ ДЕО

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
мотивација:				
информација:				
Опис рада:				
				Трајање:

### ГЛАВНИ ДЕО:

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
обрада:				
дискусија:				
осигурање знања:				
Опис рада:				
Стандарди/нивои:				Трајање:

**ЗАВРШНИ ДЕО:**

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
генерализација:				
евалуација:				
Опис рада:				
				Трајање:

**БЕЛЕШКЕ ПОСЛЕ ОДРЖАНОГ ЧАСА (САМОЕВАУЛАЦИЈА):**

Методички аспект (организација чинилаца наставе):

---



---



---

Академско-предметни аспект (компетенције предметне науке):

---



---



---

**Објашњење**

**Фазе часа** су етапе, кораци или делови часа, структурални елементи уводног, главног и завршног дела часа. Њиховом диференцијациом остварује се прегледност, организација и успешна контрола артикулације часа.

**Фаза мотивације** је неизоставни сегмент и иницијални подстицај на сваком часу обраде новог градива. О овој методичкој радњи исцрпно је писано у методичким, дидактичким и психолошким студијама што указује на њен неприкосновени значај. Мотивацијом се подстиче радозналост, иницијатива и трагачки дух ученика, ангажује се његова концентрација и когнитивна способност у рецепцији наставног градива. Успешна мотивација мора бити заснована на 1. ученичким преференцијама и 2. креативношћу мотивационих поступака. Ученичке преференције су интересовања ученика у реалном животу (у области уметности, спорта, науке, технологије), чиме се успоставља јака спрега између (реалног) животног и наставног контекста. Најбоља је она мотивација за учење која повезује наставно градиво са садржајима које ученици познају, воле и прате ван наставе. Креативност мотивационих поступака подразумева избегавање монотоније и једноличности у настави, односно, прибегавање разноврсним функционалним поступцима и методичким радњама, демонстративним, игровним, драмским и имагинативним методама, те групним и индивидуалним облицима рада.<sup>5</sup> Интеграција лепих уметности (музике, сликања), коре-

<sup>5</sup>Најчешће се мотивација на часу остварује дијалогском методом и фронталним обликом рада, асоцијативним



лација са другим наставним предметима, демонстрација практичних умења и вештина, стварање проблемске ситуације, иницирање такмичарског духа, учиниће наставу свежом и занимљивом ученицима. Временски оквир: око 5 минута.

**Фаза информације** представља најаву наставне јединице, односно, истицање циља часа. Ученици се информишу о теми (лекцији) која ће бити обрађена на часу. Након тога, ако је планирао, наставник ће ученицима поделити/приказати дидактички предложак (текст, материјал) који треба анализирати на часу. Анализа се врши (по групама, индивидуално, у пару или фронтално) уз помоћ истраживачких задатака, сарадничких императива, питања и налога које наставник може представити уз помоћ рачунара на видео биму, затим, поделити ученицима одштампане на папиру (наставни листићи) или их саопштити усмено у континуитету наставног процеса. Препоручује се комбиновање ових поступака од часа до часа (тако да је сваки час јединствен у избору и креацији наставне методологије).

Временски оквир: око 5 минута.

**Фаза обраде** је доминантни део главног дела часа у коме ученици анализирају нову наставну јединицу. Вештим методичким вођењем, унапред осмишљеним, припремљеним и методички обликованим радним задацима, у виду проблемске наставе, учења откривањем, студије случаја, програмирање, егземпларне или пројектне наставе, наставник инструктира ученике да кооперативно или самостално решавају наставне задатке на материјалу који је представљен или подељен у претходној фази часа. Главна препорука је избегавати предавачку методу и репродуктивни модел наставе, док се предност даје истраживачким поступцима, опсервацијама и развоју критичког мишљења ученика у самосталном или групном настојању да схвате и разумеју ново наставно градиво на основу инструкција које добију од наставника.

Временски оквир: од 10 до 15 минута.

Након тога следи извештавање по групама, паровима или индивидуално, које се развија у **дискусију** – о резултатима рада, о потешкоћама и недоумицама на које су наишли у решавању задатака и аргументованом презентовању ставова и закључака. Акцент је на партиципацији ученика, док је наставник вешт медијатор наставе.

Временски оквир: око 10 минута.

**Осигурање знања или понављање лекције** је етапа у којој се елиминишу све нејасноће и утврђује се рецепција наставног градива.

Временски оквир: до 5 минута.

**Генерализација** је фаза синтезе наученог, фаза закључивања, дедукције и дефинисања. Веома је важно да ученици уз помоћ наставника долазе до закључака и дефиниција. Временски оквир: до 5 минута.

**Евалуација** је завршна фаза обраде новог градива у којој се проверава и продубљује рецепција наученог градива најчешће стваралачком применом наученог, увежбавањем или понављањем. Временски оквир: око 5 минута.

## П Р А К Т И Ч Н А П Р И П Р Е М А З А Ч А С ( б р . 2 )

Име и презиме наставника: \_\_\_\_\_

Предмет: \_\_\_\_\_

Разред: \_\_\_\_\_

Одељење:

Наставна тема/област:

Наставна јединица:

Број часа:

Образовни стандарди:

Циљ часа:

Кључни појмови:

Образовни задаци:

Функционални задаци:

Васпитни задаци:

Наставна средства:

Корелација:

Тип часа	*обрада
	*обнављање
	*утврђивање
	*систематизација
Методe	*монолошка
	*дијалoшка
	*демонстративна
	*рад са уџбеником
	*проблемска
	*вежба
	*рад на тексту
	*игровна
	*истраживачка
*	

## ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА

### УВОДНИ ДЕО

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
мотивација:				
информација:				
Опис рада:				
				Трајање:

### ГЛАВНИ ДЕО:

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
обрада:				
дискусија:				
осигурање знања:				
Опис рада:				
Стандарди/нивои:				Трајање:

**ЗАВРШНИ ДЕО:**

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
генерализација:				
евалуација:				
Опис рада:				
				Трајање:

**БЕЛЕШКЕ ПОСЛЕ ОДРЖАНОГ ЧАСА (САМОЕВАУЛАЦИЈА):**

Методички аспект (организација чинилаца наставе):

---



---



---

Академско-предметни аспект (компетенције предметне науке):

---



---



---

### П Р А К Т И Ч Н А   П Р И П Р Е М А   З А   Ч А С   ( б р . 3 )

Име и презиме наставника: _____
Предмет: _____
Разред: _____
Одељење:
Наставна тема/област:
Наставна јединица:
Број часа:
Образовни стандарди:
Циљ часа:
Кључни појмови:
Образовни задаци:
Функционални задаци:
Васпитни задаци:
Наставна средства:
Корелација:

Тип часа	*обрада
	*обнављање
	*утврђивање
	*систематизација
Методe	*монолошка
	*дијалoшка
	*демонстративна
	*рад са уџбеником
	*проблемска
	*вежба
	*рад на тексту
	*игровна
	*истраживачка
*	

**ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА****УВОДНИ ДЕО**

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
мотивација:				
информација:				
Опис рада:				
				Трајање:

**ГЛАВНИ ДЕО:**

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
обрада:				
дискусија:				
осигурање знања:				
Опис рада:				
Стандарди/нивои:				Трајање:

### ЗАВРШНИ ДЕО:

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
генерализација:				
евалуација:				
Опис рада:				
				Трајање:

### БЕЛЕШКЕ ПОСЛЕ ОДРЖАНОГ ЧАСА (САМОЕВАУЛАЦИЈА):

Методички аспект (организација чинилаца наставе):

---

---

---

Академско-предметни аспект (компетенције предметне науке):

---

---

---



**П Р А К Т И Ч Н А П Р И П Р Е М А З А Ч А С ( б р . 4 )**

Име и презиме наставника: \_\_\_\_\_

Предмет: \_\_\_\_\_

Разред: \_\_\_\_\_

Одељење:

Наставна тема/област:

Наставна јединица:

Број часа:

Образовни стандарди:

Циљ часа:

Кључни појмови:

Образовни задаци:

Функционални задаци:

Васпитни задаци:

Наставна средства:

Корелација:

Тип часа	*обрада
	*обнављање
	*утврђивање
	*систематизација
Методe	*монолошка
	*дијалoшка
	*демонстративна
	*рад са уџбеником
	*проблемска
	*вежба
	*рад на тексту
	*игровна
	*истраживачка
*	

## ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА

### УВОДНИ ДЕО

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
мотивација:				
информација:				
Опис рада:				
				Трајање:

### ГЛАВНИ ДЕО:

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
обрада:				
дискусија:				
осигурање знања:				
Опис рада:				
Стандарди/нивои:				Трајање:

**ЗАВРШНИ ДЕО:**

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
генерализација:				
евалуација:				
Опис рада:				
				Трајање:

**БЕЛЕШКЕ ПОСЛЕ ОДРЖАНОГ ЧАСА (САМОЕВАУЛАЦИЈА):**

Методички аспект (организација чинилаца наставе):

---



---



---

Академско-предметни аспект (компетенције предметне науке):

---



---



---

## П Р А К Т И Ч Н А П Р И П Р Е М А З А Ч А С (бр. 5)

Име и презиме наставника: _____
Предмет: _____
Разред: _____
Одељење: _____
Наставна тема/област: _____
Наставна јединица: _____
Број часа: _____
Образовни стандарди: _____
Циљ часа: _____
Кључни појмови: _____
Образовни задаци: _____
Функционални задаци: _____
Васпитни задаци: _____
Наставна средства: _____
Корелација: _____

Тип часа	*обрада
	*обнављање
	*утврђивање
	*систематизација
Методe	*монолошка
	*дијалoшка
	*демонстративна
	*рад са уџбеником
	*проблемска
	*вежба
	*рад на тексту
	*игровна
	*истраживачка
*	

**ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА****УВОДНИ ДЕО**

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
мотивација:				
информација:				
Опис рада:				
				Трајање:

**ГЛАВНИ ДЕО:**

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
обрада:				
дискусија:				
осигурање знања:				
Опис рада:				
Стандарди/нивои:				Трајање:

### ЗАВРШНИ ДЕО:

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
генерализација:				
евалуација:				
Опис рада:				
				Трајање:

### БЕЛЕШКЕ ПОСЛЕ ОДРЖАНОГ ЧАСА (САМОЕВАЛУАЦИЈА):

Методички аспект (организација чинилаца наставе):

---

---

---

Академско-предметни аспект (компетенције предметне науке):

---

---

---

### П Р А К Т И Ч Н А П Р И П Р Е М А З А Ч А С ( б р . 6 )

Име и презиме наставника: \_\_\_\_\_

Предмет: \_\_\_\_\_

Разред: \_\_\_\_\_

Одељење:

Наставна тема/област:

Наставна јединица:

Број часа:

Образовни стандарди:

Циљ часа:

Кључни појмови:

Образовни задаци:

Функционални задаци:

Васпитни задаци:

Наставна средства:

Корелација:

Тип часа	*обрада
	*обнављање
	*утврђивање
	*систематизација
Методe	*монолошка
	*дијалoшка
	*демонстративна
	*рад са уџбеником
	*проблемска
	*вежба
	*рад на тексту
	*игровна
	*истраживачка
*	



## ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА

### УВОДНИ ДЕО

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
мотивација:				
информација:				
Опис рада:				
				Трајање:

### ГЛАВНИ ДЕО:

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
обрада:				
дискусија:				
осигурање знања:				
Опис рада:				
Стандарди/нивои:				Трајање:

**ЗАВРШНИ ДЕО:**

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
генерализација:				
евалуација:				
Опис рада:				
				Трајање:

**БЕЛЕШКЕ ПОСЛЕ ОДРЖАНОГ ЧАСА (САМОЕВАУЛАЦИЈА):**

Методички аспект (организација чинилаца наставе):

---



---



---

Академско-предметни аспект (компетенције предметне науке):

---



---



---

## П Р А К Т И Ч Н А   П Р И П Р Е М А   З А   Ч А С   ( б р . 7 )

Име и презиме наставника: _____
Предмет: _____
Разред: _____
Одељење:
Наставна тема/област:
Наставна јединица:
Број часа:
Образовни стандарди:
Циљ часа:
Кључни појмови:
Образовни задаци:
Функционални задаци:
Васпитни задаци:
Наставна средства:
Корелација:

Тип часа	*обрада
	*обнављање
	*утврђивање
	*систематизација
Методe	*монолошка
	*дијалoшка
	*демонстративна
	*рад са уџбеником
	*проблемска
	*вежба
	*рад на тексту
	*игровна
	*истраживачка
*	

**ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА****УВОДНИ ДЕО**

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
мотивација:				
информација:				
Опис рада:				
				Трајање:

**ГЛАВНИ ДЕО:**

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
обрада:				
дискусија:				
осигурање знања:				
Опис рада:				
Стандарди/нивои:				Трајање:

### ЗАВРШНИ ДЕО:

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
генерализација:				
евалуација:				
Опис рада:				
				Трајање:

### БЕЛЕШКЕ ПОСЛЕ ОДРЖАНОГ ЧАСА (САМОЕВАУЛАЦИЈА):

Методички аспект (организација чинилаца наставе):

---

---

---

Академско-предметни аспект (компетенције предметне науке):

---

---

---

### П Р А К Т И Ч Н А П Р И П Р Е М А З А Ч А С ( б р . 8 )

Име и презиме наставника: \_\_\_\_\_

Предмет: \_\_\_\_\_

Разред: \_\_\_\_\_

Одељење:

Наставна тема/област:

Наставна јединица:

Број часа:

Образовни стандарди:

Циљ часа:

Кључни појмови:

Образовни задаци:

Функционални задаци:

Васпитни задаци:

Наставна средства:

Корелација:

Тип часа	*обрада
	*обнављање
	*утврђивање
	*систематизација
Методe	*монолошка
	*дијалoшка
	*демонстративна
	*рад са уџбеником
	*проблемска
	*вежба
	*рад на тексту
	*игровна
	*истраживачка
*	

## ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА

### УВОДНИ ДЕО

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
мотивација:				
информација:				
Опис рада:				
				Трајање:

### ГЛАВНИ ДЕО:

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
обрада:				
дискусија:				
осигурање знања:				
Опис рада:				
Стандарди/нивои:				Трајање:

**ЗАВРШНИ ДЕО:**

Фаза часа	Активност ученика	Облик рада	Наставна средства	Циљ
генерализација:				
евалуација:				
Опис рада:				
				Трајање:

**БЕЛЕШКЕ ПОСЛЕ ОДРЖАНОГ ЧАСА (САМОЕВАУЛАЦИЈА):**

Методички аспект (организација чинилаца наставе):

---



---



---

Академско-предметни аспект (компетенције предметне науке):

---



---



---

















**ИНДЕКС ПРАКСЕ****ЕВАЛУАТИВНИ ЛИСТ ЗА СТУДЕНТЕ (САМОЕВАЛУАЦИЈА)**

Поштовани студенти, уместо одговора упишите оцену од 1 до 5 како бисмо добили скалу процене (јединица има негативну, а петица изразито позитивну вредност, док су средишне оцене у распону: мало – средње – много).

1. Колико сте детаљно проучили теорију наставе (методику) одређеног предмета?	
2. Да ли сте препознавали сегменте наставне теорије (научено) у наставној пракси?	
3. Да ли сте се детаљно припремали за хоспитоване часове?	
4. Да ли сте се детаљно припремали за држане часове?	
5. Да ли су вам задаци били тешки?	
6. Да ли вам је помогла сарадња са колегама са групе?	
7. Да ли сте имали функционалну сарадњу са ментором?	
8. Да ли је пракса одступала од теорије?	
9. Да ли вам је пракса помогла у стручном усавршавању?	
10. Којом бројчаном оценом од 6 до 10 бисте оценили свој практични рад?	



## ЕВАЛУАТИВНИ ЛИСТ ЗА МЕНТОРЕ О ПОСТИГНУЋИМА СТУДЕНАТА НА ПРОФЕСИОНАЛНОЈ ПРАКСИ

Поштовани ментори, молимо вас да уместо одговора упишете оцену од 1 до 5 како бисмо добили скалу процене (јединица има негативну, а петица изразито позитивну вредност, док су средишне оцене у распону: мало – средње – много).

1. У учионици и наставничкој канцеларији студент се понаша професионално и културно:	
2. Својом појавом и понашањем пружа ученицима позитиван пример:	
3. Уважава личност, мишљење и ставове ученика:	
4. Има добру комуникацију са ученицима:	
5. Изражава се јасно, прецизно и разумљиво у комуникацији са ученицима:	
6. Добро је прихваћен од ученика:	
7. Привлачи пажњу ученика, на конструктиван начин успоставља дисциплину на часу и мотивише их за рад:	
8. Припрема се за праксу:	
9. Успешно испуњава задатке које добије од ментора:	
10. Има добру комуникацију са ментором:	
11. Мотивисан је за рад:	
12. Влада наставном методологијом и користи различите методе:	
13. Користи модерне системе и моделе наставе:	
14. Бира и користи адекватне наставне облике рада (пре свега групни, у пару):	
15. Активира ученике у процесу сазнања:	
16. Разуме и јасно истиче циљеве часа:	
17. Обим садржаја прилагођава временском ограничењу:	
18. Наставу прилагођава индивидуалним карактеристикама ученика:	
19. Поштује ученичке преференције (интересовања) и наставу чини занимљивом ученицима:	
20. Прати активности ученика, помаже им и прилази да провери исходе:	
21. Проверава утиске ученика о успешности свог рада на часу:	
22. Подстиче ученичку сарадњу, интеракцију, такмичарски дух:	
23. Охрабрује стидљиве ученике, не дозвољава доминацију појединаца:	
24. Успоставља пријатну радну атмосферу са елементима дозираног хумора:	
25. Задаје адекватне домаће задатке и објашњава их:	

## ИЗВЕШТАЈ О ОБАВЉЕНОЈ СТРУЧНОЈ ПРАКСИ

Општи утисак ментора о студенту током извођења стручне праксе

---

---

---

---

Укупна бројчана оцена: \_\_\_\_\_

Савет студенту:

---

---

---

---

---

У Нишу, дана: \_\_\_\_\_

Ментор

---

Директор установе

---

М.П.





## ПРИЛОГ

### ВАЖНЕ ВЕБ-АДРЕСЕ СА ПРАВНИМ АКТИМА И ДОКУМЕНТИМА ИЗ ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАЊА

#### **Закон о основама система образовања и васпитања**

на веб-сајту Министарства просвете, науке и технолошког развоја

<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakoni/obrazovanje-i-vaspitanje>

#### **Наставни планови и програми**

на веб-сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања

[http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna\\_nastavni\\_planovi\\_programi.html](http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html)

#### **Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја**

на веб-сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања

[http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/132\\_standardi-nastavnika\\_cir.pdf](http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/132_standardi-nastavnika_cir.pdf)

#### **Стандарди постигнућа у образовању**

на веб-сајту Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања

<http://www.ceo.edu.rs/component/content/article/2-uncategorised/143-standardi-u-obrazovanju>

#### **Образовни стандарди за крај обавезног образовања**

на Порталу за наставнике Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања

<http://www.ceo.edu.rs/portal/>

#### **Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020.**

Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС, Влада РС, [http://www.kg.ac.rs/doc/strategija\\_obrazovanja\\_do\\_2020.pdf](http://www.kg.ac.rs/doc/strategija_obrazovanja_do_2020.pdf)

#### **Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању**

на веб-сајту Министарства просвете, науке и технолошког развоја

<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/podzakonski-propisi/obrazovanje-i-vaspitanje/893-pravilnik-o-ocenjivanju-ucenika-u-osnovnom-obrazovanju-i-vaspitanju>

**Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план (ИОП), његову примену и вредновање**

на веб-сајту *Инклузивно образовање*

<http://inkluzivno-obrazovanje.rs/resursi/pravilnici>

**Сајтови са квалитетним наставним припремама, примерима добре праксе**

**Креативна школа** (Завод за унапређивање образовања и васпитања у сарадњи са Мајкрософтом): <http://www.kreativnaskola.rs>

**Дигитални час** (Министарство трговине, туризма и телекомуникација):

<http://www.digitalnaskola.rs/konkurs/dc3/zbornik/brojPrijavaPoPredmetulRazredu/>

Марина Јањић, Јелена Максимовић, Гордана Ђигић, Снежана Божић

ПРАКТИКУМ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ  
ПРОФЕСИОНАЛНЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ  
- СА СТУДЕНТСКИМ ПОРТФОЛИОМ -

*Издавач*

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

*За издавача*

Проф. др Горан Максимовић, декан

*Лектура / коректура*

Маја Д. Стојковић

*Корице*

Дарко Јовановић

*Прелом*

Милан Д. Ранђеловић

*Формат*

21 x 29,7 cm

*Штампа*

SCERO PRINT

*Тираж*

500 примерака

Ниш 2014.

ISBN 978-86-7379-340-5

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

371.38:37-057.874(075.8)(076)

ПРАКТИКУМ за реализацију  
професионалне наставне праксе : са  
студентским портфолиом / Марина Јањић  
... [и др.] - Ниш : Филозофски факултет,  
2014 (Ниш : Scero print). - 108 стр. :  
илустр. ; 24 см. - (Библиотека Путокази /  
[Филолошки факултет, Ниш])

Тираж 500.

ISBN 978-86-7379-340-5

1. Јањић, Марина [аутор]  
а) Студенти - Педагошка пракса - Вежбе

COBISS.SR-ID 210033932



Publikacija je realizovana u okviru projekta  
MASTER PROGRAM IN EDUCATIONAL LEADERSHIP (EDLEAD)  
543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-TEMPUS-JPCR



Sadržaj i stavovi izneti u ovoj publikaciji  
ne izražavaju nužno i stavove Evropske Unije



Co-funded by the  
Tempus Programme  
of the European Union  
543848-TEMPUS-1-2013-1-RS-TEMPUS-JPCR



ISBN 978-86-7379-340-5

This project has been funded with support from the European Commission.  
This publication reflects the views only of the author,  
and the Commission cannot be held responsible for any use  
which may be made of the information contained therein.