



Ивана Ђерић и Славица Максић
Уреднице



ИНСТИТУТ ЗА
ПЕДАГОШКА
ИСТРАЖИВАЊА

Како креирати оптималне моделе ефикасног
истраживачког рада школских практичара

проф. др Оливера Гајић

Значајан истраживачки ресурс који могу
користити наставници, стручни сарадници,
директори и ученици

проф. др Шефика Алибабић

Читалац, који би пожалио што се Зборник
не наставља даље, свакако би био у праву

проф. др Наџаша Вујисић-Живковић

ISBN 978-86-7447-139-5



9 788674 471395



Ивана Ђерић и Славица Максић • ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

ИСТРАЖИВАЊА ШКОЛИ

**ИВАНА ЂЕРИЋ
СЛАВИЦА МАКСИЋ**
Уреднице



ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

Издавач

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
11000 • Добрињска 11/III

За издавача

Николета Гутвајн

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Ивана Ћерић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програамски ѿрелом и шћамѿа

Кућа штампе плус

URL адреса

http://www.ipisr.org.rs/page/istrazivanja_u_skoli

ISBN

978-86-7447-139-5

Тираж

500

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

Уреднице

Ивана Ђерић
Славица Максић

БЕОГРАД
2018.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

проф. др Оливера Гајић
проф. др Шефика Алибабић
проф. др Наташа Вујисић-Живковић

УНАПРЕЂИВАЊЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ ПРИМЕНОМ АКЦИОНИХ ПЛАНОВА

Миља Вујачић и Ивана Ђерић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Владета Милин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Процес акционог планирања омогућава повезивање теорије, истраживачких налаза и наставне праксе.

Рефлексивно размишљање о сопственој пракси води ка промени наставне праксе.

Акциони план и дневник бележака као практичне и корисне алатке за мењање наставне праксе.

Резиме

У раду представљамо циклус акционог планирања као један од начина увођења и одржавања новина у наставну праксу. Овај процес захтева од наставника рефлексивно размишљање о сопственој пракси, планирање, извођење жељених промена и самовредновање. Акциони план и дневник бележака, као рефлексивне алатке, могу помоћи у том подухвату. Детаљно су описани начини примене ових образаца током реализације програма стручног усавршавања о квалитетној настави. Наставници су током обуке имали задатак да: (1) размишљају о својој пракси; (2) дођу до увида у то које аспекте њихове праксе је потребно унапредити имајући у виду нова сазнања стечена на семинару, (3) испланирају конкретне активности које могу применити у настави, (4) реализују планиране активности на часовима и (5) воде дневник бележака о целокупном процесу акционог планирања. Направљен је осврт на кључне тешкоће са којима су се наставници суочавали

током израде и примене акционих планова и дневника бележака. У завршном делу рада истакнута је потреба за даљим мењањем понуђених рефлексивних алатки, како би се у што већој мери помогло наставницима у процесу акционог планирања и унапређивања наставне праксе.

Кључне речи: унапређивање наставне праксе, акционо планирање, рефлексивни приступ, програм стручног усавршавања, акциони план, дневник бележака.

Увод

Унапређивање наставне праксе један је од начина обезбеђивања њеног квалитета. Тенденција наставника да свој рад у учионици промени и унапреди под утицајем је различитих потреба ученика, професионалних и личних потреба наставника, као и захтева школе, образовног система и савременог друштва. Међутим, увођење, примена и одрживост иновација у васпитнообразовној пракси представља један од највећих изазова за наставнике (Malinić, Đerić i Šefer, 2018). У тежњама и покушајима наставника да иновирају наставну праксу важну улогу има њихов професионални развој.

Програми стручног усавршавања, као један од важних аспеката професионалног развоја наставника, могу бити један од начина за увођење иновација у наставну праксу. Неки аутори сматрају да програми стручног усавршавања наставника нису увек добар пут за иновирање наставне праксе зато што нису обезбеђени услови који осигуравају квалитет процеса увођења, примене и одрживости новина (Fullan, 2007). Налази истраживачких студија (Đerić, Malinić i Šefer, 2017; Little, 2007; van Eekelen, 2005; van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006; Shulman & Shulman, 2004) потврђују да је примена иновативних решења у пракси успешнија уколико програми стручног усавршавања обезбеђују следеће механизме за учење:

- ❖ довољно времена да наставници прихвате и примене иновативна решења у настави;
- ❖ рефлексивни приступ пракси и преиспитивање имплицитних педагошких уверења наставника;
- ❖ организовано учење у сарадњи са колегама;
- ❖ континуирану стручну и организациону подршку наставницима.

Програми стручног усавршавања наставника ефикасни су уколико омогућавају наставницима да *рефлексивно промишљају о сојсџвеном раду* и да оно што уче током обуке повежу са праксом и примене у конкретним активностима у настави. Ако рефлексину посматрамо као суштинско преиспитавање, а праксу као активност и деловање, онда је рефлексивни практичар онај наставник који мисли о ономе што ради (Radulović, 2011: 31). Дакле, рефлексина се може разумети као средство промене праксе на основу

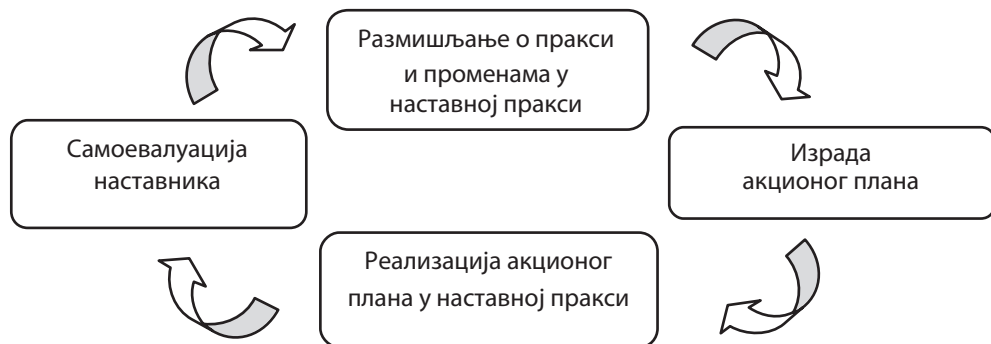
континуираног размишљања о њој. У процесу рефлексije наставник је активан, вољан да преиспита властито мишљење и своју праксу, да истражи различите могућности и начине решавања проблема на које наилази у раду. Преиспитивање властитог мишљења и праксе, уз примену нових решења и размену искустава са колегама, води ка променама имплицитних педагогија наставника и ка променама наставне праксе.

Учење мењањем личних и професионалних уверења није само рефлексивни, већ и искуствени чин. У основи оваког схватања професионалног развоја наставника су конструктивистичке теорије учења у којима се стицање знања посматра као искуствена делатност (Dewey, 1916) која подразумева истраживање, преиспитивање, испробавање и мењање праксе, али и преговарање о нашим схватањима и искуствима са другима. За успешно искуствено учење кључно је да наставници буду отворени за промене, јер та отвореност ствара потребу за мењањем праксе и осмишљавањем нових начина рада са ученицима (Džinović, 2014). Искуствено учење значи да наставник „на својој кожи“ сазнаје да неке имплицитне педагошке теорије не функционишу, да одређени начини постизања професионалних циљева у пракси нису адекватни и да учи на сопственом искуству која решења боље „пролазе“ у пракси (Džinović i Đerić, 2012). То значи да се од наставника очекује да самостално, или у сарадњи са колегом, проналази начине отклањања одређених препрека на које наилази свакодневно, сагледавајући позитивне и негативне стране одређених решења која примењује у настави. Циклус искуственог учења захтева да наставник посматра властите активности, анализира их и рефлектује нова искуства, које би требало да доведу до стварања нових увида, решења и водича за праксу (Kolb, 1984). Циклус се завршава провером кроз искуство, непосредно у пракси, што представља тест одрживости стечених „нових“, односно реконструисаних личних и професионалних теорија (Džinović i Đerić, 2012).

Да би наставник успешно увео иновативна решења у праксу, потребно је да започне *циклус акционог планирања* (рефлексивног и искуственог карактера) који подразумева размишљање о сопственој пракси и о томе шта би у свом раду са ученицима требало да промени (Слика 1). Наставник би требало да осмисли одговарајући план својих активности и начине њихове реализације у настави на основу сопствених рефлексивних. На пример, нова знања и стратегије рада са којима су се наставници упознали током обуке требало би да буду повод за размишљање о томе које конкретне циљеве наставник жели да оствари, на који начин, кроз које активности и у ком временском периоду. У фази израде акционог плана врши се детаљна разрада планираних активности у настави која води ка одређеним променама у пракси. Током и након реализације планираних активности, од наставника се очекује да води дневник бележака у којем критички износи своја запажања о целокупном процесу увођења промена у наставну праксу

(фаза самоевалуације). Ова рефлексивна запажања наставника представљају основ за планирање даљих активности.

Слика 1. Циклус акционог планирања



У овом раду представимо како су наставници током реализације програма стручног усавршавања настојали да планирају и мењају своју праксу кроз процес акционог планирања (Слика 1). Циљеви тог процеса рефлексивног и искуственог карактера били су: (а) упознавање наставника са факторима образовне ефективности који су релевантни за ученичко постигнуће; (б) повезивање знања у оквиру програма стручног усавршавања са искуствима наставника и њиховом постојећом праксом; (в) унапређивање наставне праксе кроз примену акционих планова који су коришћени за планирање, спровођење и вредновање конкретних промена у пракси.

Примена акционих планова у оквиру програма стручног усавршавања

У овом делу рада приказаћемо на који начин су наставници подстакнути да креирају и примењују акционе планове током стручног усавршавања које је осмишљено и спроведено као део међународног пројекта „Унапређивање образовне ефективности основних школа”.¹ Основни циљеви пројекта

¹ Пројекат је реализован од децембра 2013. до јуна 2017. године, у оквиру европског Програма за целоживотно учење, потпрограма Коменијус. Универзитет у Крагујевцу био је координатор пројекта, а партнери у реализацији били су: Институт за педагошка истраживања (Београд, Србија), Универзитет КУ Лувен (Лувен, Белгија), Универзитет на Кипру (Никозија, Кипар), Државни испитни центар (Љубљана, Словенија), ОШ „Јелена Ђетковић” (Београд, Србија) и ОШ „Македонитиса Ц” (Никозија, Кипар). Високо постигнуће ученика у погледу нивоа знања и образовања један је од важних циљева за чије остваривање је потребно испунити низ предуслова међу којима су и упознавање школа са основним питањима, као што су: (а) који је допринос школе постигнућима ученика; (б) које педагошке и организационе праксе су ефективне, а које су неефективне у подизању постигнућа ученика и (в) како школе могу додатно да повећају ефективност и квалитет наставе (Teodorović i sar., 2017). Овај рад представља такође резултат рада на међународном пројекту „Унапређивање образовне ефективности основних школа” (Improving educational effectiveness of primary schools – IEEPS) који се реализује у оквиру европског Програма за целоживотно учење (LLP), потпрограма Коменијус – Коменијус мултилатерални пројекти (Comenius multilateral project).

били су: (1) утврдити како школа и настава утичу на постигнуће ученика у математици и природним наукама, узимајући у обзир разноврсност ученичке популације у погледу индивидуалних карактеристика ученика; (2) доставити школама индивидуалне повратне информације о постигнућу ученика и додатој педагошкој вредности школе; (3) креирати извештај о чиниоцима квалитетне наставе који је намењен наставницима за потребе унапређивања наставе на основу налаза добијених у истраживању; (4) осмислити и реализовати програм стручног усавршавања наставника на основу резултата овог истраживања и препорука о развоју квалитетне наставе.

Теоријско и емпиријско ујтемељење програма стручног усавршавања. Један од основних проблема представља то што не постоје поуздани подаци о томе да ли програми стручног усавршавања имају ефекте на крајње „кориснике“ образовних услуга – ученике (Teodorović, Milin i Vujačić, 2016). У недавној студији ових аутора утврђено је да наставничка процена корисности програма стручног усавршавања није у корелацији са постигнућем ученика којима предају. Из тог разлога, креирање програма стручног усавршавања о квалитетној настави било је засновано на теоријским сазнањима обликованим контекстом у којем наставници живе и раде, као и на основу емпиријских налаза истраживања образовне ефективности основних школа у Србији (Група аутора, 2017; Teodorović, Milin i Vujačić, 2016). Дакле, овај програм стручног усавршавања осмишљен је на основу увида у резултате истраживања које је засновано на Динамичком моделу образовне ефективности – ДМОЕ (Creemers & Kyriakides, 2008).

Модел професионалног усавршавања наставника – који се темељи на ДМОЕ моделу, развијен је са циљем да се успостави веза између области образовне ефективности и професионалног усавршавања наставника (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). Модел сугерише да би професионално усавршавање наставника требало да буде усмерено на вештине наставника које су повезане са постигнућем ученика, да истовремено уважи потребе и приоритете наставника и да они буду укључени у систематску и критичку рефлексију сопствене професионалне праксе (Kristoforidou i Kyriakides, 2016). Експерименталне студије показале су да професионално усавршавање наставника које је базирано на динамичком моделу образовне ефективности има позитиван утицај на вештине наставника и постигнућа ученичка (Antoniou & Kyriakides, 2011; Kristoforidou i Kyriakides, 2016).

Према динамичком моделу образовне ефективности, кључни наставни фактори који доводе до бољих постигнућа ученика су: ефективно управљање временом, средина подстицајна за учење, структурирање, моделовање, оријентација, вредновање, постављање питања и вежбање (Creemers & Kyriakides, 2008; Група аутора, 2017; Teodorović, Milin i Vujačić, 2016).

Ефективно управљање временом подразумева активности којима се максимизује време когнитивне укључености ученика у активности на часу, уз

коришћење ефикасних процедура за управљање разредом, тако да у њему влада атмосфера оријентисана на учење.

Средина ѿодсѣицајна за учење подразумева позитивне интеракције између наставника и ученика и између самих ученика, у којој наставник развија код ученика осећај добробити и припадности одељењу и школи, охрабрује укљученост ученика и подржава њихово учење и развој.

Структурирање се односи на организовање рада у настави које успешно доприноси „унутрашњем“ структурирању наставних садржаја код ученика. То укључује и добро конципирање наставног часа тако да његови делови одговарају на специфичне задатке (подсећање, наглашавање битних делова, сажимање).

Моделовање подразумева да наставници помажу ученицима да развијају и користе различите стратегије разумевања и учења, као и коришћење многобројних наставних средстава да би се објаснило градиво.

Оријентација се односи на истицање значаја и сврхе одређених наставних садржаја унутар ширег контекста ученичких знања и усмерена је на питања као што су: зашто је битно научити предвиђене наставне садржаје, на који начин су они корисни за свакодневни живот итд.

Вредновање подразумева све оне активности чији је циљ утврђивање нивоа и карактеристика знања ученика, давање конструктивних повратних информација ученицима и предузимање корективних корака у раду наставника како би ученик постигао очекиване образовне исходе.

Постављање ѿишања се односи на то да наставници упућују ученицима таква питања која их подстичу да користе сложеније когнитивне процесе током учења, дају ученицима довољно времена да размисле пре и након давања одговора и пружају им адекватну повратну информацију.

Вежбање (примена) подразумева утврђивање и примену наученог током решавања задатака и проблемских ситуација у вези са наставном јединицом, што омогућава тренутну и директну примену стечених знања.

Оѿис ѿрограма стручној усавршавања у оквиру ѿројекѿа. Деветодневни циклус програма стручног усавршавања подељен је у три тродневна семинара под називом: „Квалитетна настава I – Социјални аспекти успешног поучавања и учења“, „Квалитетна настава II – Организациони аспекти успешног поучавања и учења“ и „Квалитетна настава III – Когнитивни аспекти успешног поучавања и учења”.² Ови програми реализовани су од октобра 2015. године до јуна 2016. године и обухватили су 236 наставника, стручних сарадника и директора из 36 основних школа у Србији. У оквиру семинара Квалитетна настава I, током првог уводног дана обуке наставницима је

2 Семинари су акредитовани у Заводу за унапређивање образовања и васпитања за 2018/2019. и 2020/2021. школску годину. Додатне информације о овим акредитованим семинарима можете наћи на сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања.

представљен Динамички модел образовне ефикасности и истраживачки налази о наставним чиниоцима који доводе до бољих постигнућа ученика. Другог дана обуке представљен је фактор Ефективно управљање временом, док је тема трећег дана обуке била Средина подстицајна за учење. У оквиру семинара Квалитетна настава II, током три дана обуке, представљени су фактори: структурирање, моделовање и оријентација. Током последња три дана обуке, у оквиру семинара Квалитетна настава III, представљени су фактори: вредновање, постављање питања и вежбање (примена).

Један од важних аспеката сва три програма стручног усавршавања представљало је повезивање стечених знања са праксом наставника. Да би се наставници подстакли да стечена знања са обуке повежу и примене у пракси, осмишљена је употреба акционих планова. Циљ акционог планирања био је да подстакне наставника да: (1) размишљају о својој пракси, (2) дођу до важних увида у то које аспекте њихове праксе је потребно унапредити имајући у виду нова знања стечена на семинару, (3) испланирају конкретне активности које могу применити у настави, (4) реализују планиране активности на часовима и (5) воде дневник бележака о целокупном процесу акционог планирања.

Наставници су, на крају сваког дана семинара у оквиру кога је представљен један од фактора постигнућа ученика, уз помоћ водитеља, осмишљавали акционе планове који су подразумевали конкретне промене у настави у вези са темом о којој се говорило тог дана обуке. Након тога су, у наредних месец дана, имали прилику да на својим часовима примене планирана решења. Као помоћни алат наставници су користили акционе планове и дневнике бележака за праћење реализације планираних промена у пракси. Приликом следећег сусрета у оквиру обуке (други дан семинара) наставници су имали прилику да са колегама и водитељима семинара размене своја професионална искуства о целокупном процесу акционог планирања.

Трајање и динамика рада током семинара осмишљена је тако да се наставницима омогући довољно времена да знања стечена током обуке примене у пракси, што је у складу са резултатима истраживања који указују да дугорочни програми стручног усавршавања имају боље ефекте на примену иновација у настави (Little, 2007; Shulman & Shulman, 2004). На тај начин требало је да се превазиђе неприменљивост знања и краткорочност ефеката програма стручног усавршавања наставника (Teodorović, Milin i Vujačić, 2016). Наиме, наставницима је остављено довољно простора да у дужем временском периоду у сарадњи са реализаторима обуке модификују свој уобичајен наставни рад, како би примењивали научено на семинарима.

Опис акционог плана. Формулар акционог плана коришћен је за планирање промена наставне праксе (Прилог 1). У акционом плану се поред основних података, као што су име и презиме и наставни предмет или предмети које наставник предаје, наводе следећи подаци: фактор образовног

постигнућа ученика (на пример: ефективно управљање временом), одељење/ одељења у којима ће бити реализоване планиране активности, циљ/циљеви који се желе постићи, активности, временски распоред, потребна средства (материјали, наставна средства) и план евалуације (на који начин наставник планира да прати и процењује процес реализације планираних активности).

Дневник бележака служи наставницима за писање кључних утисака о реализацији планираних промена у наставној пракси. У првом делу дневника бележака (Прилог 2) од наставника се очекује да наведе своја лична запажања и запажања ученика о реализацији планираних активности (лична осећања и реакције, реакције ученика, препреке и тешкоће са којима су се суочавали током реализације планираних активности и позитивне утиске и ефекте који су постигнути применом планираних активности). У другом делу дневника бележака (Прилог 3) понуђено је пет питања отвореног типа којима се наставници подстичу на рефлексивни приступ пракси и на самоевалуацију. Питања се односе на то шта су наставници научили током израде и реализације акционог плана, како ће та знања утицати на њихову будућу праксу, у којој мери је остварено оно што је планирано и на основу чега се то може закључити, шта би наставници променили у акционом плану када би га поново осмишљавали, да ли су током реализације акционог плана имали помоћ колега, на који начин су сарађивали са њима и колико им је та помоћ била корисна.

Опис начина коришћења акционог плана. Приликом израде акционог плана за одређени фактор образовног постигнућа ученика наставници су подстицани да размишљају о својој пракси и да проналазе оне аспекте свог рада које је могуће унапредити уз примену знања и конкретних активности које су у основи представљеног фактора образовне ефективности ученика. На основу тих размишљања и увида о томе шта је могуће унапредити у пракси наставници су дефинисали циљ свог акционог плана за одређени временски период (временски период за примену акционог плана је најчешће трајао 30 дана и био је дефинисан временским размаком између два сусрета у оквиру обуке). Постављени циљ подразумевао је аспирације наставника у вези са промена које жели да постигне у својој пракси, за дати временски период, имајући у виду конкретан фактор образовног постигнућа ученика. На пример, уколико је у питању била израда акционог плана за фактор *јодсџицајна средина за учење*, један од могућих циљева је *унајредити квалитет интеракције између ученика* (овај циљ учитељ/наставник поставља само уколико је проценио да комуникација и интеракција међу ученицима у одељењу/одељењима у којем/којима ради није у довољној мери квалитетна и да ју је могуће додатно унапредити и побољшати). У односу на постављени циљ наставници су осмишљавали конкретне активности путем којих ће дати циљ остварити, као и детаљан временски распоред њихове реализације.

Примери активности и временског распореда су: читање писаних материјала о фактору *средина њог/њицајна за учење* и размена мишљења и идеја са колегама (током прве недеље реализације акционог плана); организовање конкретних активности на часовима којима је могуће подстаћи и унапредити комуникацију и интеракцију међу ученицима – на пример, организовање групног рада и дискусије на часу у циљу подстицања комуникације и интеракције међу ученицима (током друге недеље реализације акционог плана); примена методе дебата на одређену тему која се обрађује у том периоду према плану и програму за одређене предмете на одабраним часовима/одељењима (током треће недеље реализације плана); попуњавање дневника бележака током и након реализације планираних активности (први део дневника бележака се попуњава током и након реализације планираних активности, а други и трећи део, који се односе на евалуацију, наставник попуњава након примене конкретних активности на часу).

Након дефинисања конкретних активности и временског распореда, у акционом плану наставник бележи шта ће му све од средстава бити потребно за реализацију планираних активности (на пример, папири, чарт табла, видео-бим и слично). У последњем делу акционог плана од наставника се очекује да испланира на који начин ће пратити и вредновати процес реализације планираних активности (на пример: водити дневник бележака током и након реализације планираних активности, тражити од ученика да кажу или запишу своје утиске о реализацији планираних активности, организовати посету колеге/колега часовима на којима се реализују планиране активности).

Током израде акционог плана за сваки фактор образовне ефективности ученика, водитељи семинара и други полазници су давали повратне информације наставницима и покушавали су да реше тренутне недоумице и проблеме са којима су се наставници суочавали. Наставници су подстицани да одмах након семинара заврше своје акционе планове уколико нису успели у потпуности да их осмисле током семинара.

Процене водитеља семинара о ефектима акционог планирања. У претходном делу текста указали смо на то да су наставници током трећег дана обуке имали прилику да са колегама и водитељима размене своја професионална искуства о целокупном процесу акционог планирања. Без обзира на то што је коришћење акционих планова и дневника бележака подстакло наставнике да рефлексивно промишљају и критички сагледају квалитет свог рада, појавиле су се извесне тешкоће код појединих наставника приликом покушаја планирања промена и иновирања наставне праксе.

Уочене тешкоће можемо да групишемо у три категорије: (1) квалитет процеса планирања жељених промена у наставној пракси, (2) квалитет мотивације наставника да учествују у процесу примене новина у наставној

пракси и (3) недовољно разумевање разлика између акционих планова и писаних припрема за конкретан час.

Кад је у питању квалитет процеса планирања и увођења жељених промена у наставну праксу, уочено је да су поједини наставници имали тешкоће да конкретизују циљеве и задатке које су намеравали да постигну. Непостојање јасног циља и операционализације задатака утицало је на квалитет изведених активности у пракси. С једне стране, на обуци је потребно да се посвети довољно времена процесу осмишљавања промена које наставник жели да постигне, а које се тичу конкретног фактора образовне ефективности ученика. Уколико наставник није јасно дефинисао сопствени циљ и препознао активности које је потребно да изведе, не могу се очекивати ефекти који се тичу промена наставниковог понашања. С друге стране, циљ акционог планирања је да се развијају способности и вештине усмеравања сопственог наставног рада – и то је могуће решење на које би водитељи обуке требало да обрате посебну пажњу. Такође, у оквиру рефлексивних бележака поједини наставници стављају нагласак на ученичке активности и исходе које су остварили, иако је циљ тих бележака промишљање о сопственим осећањима, мотивима и понашањима током извођења одређене промене. У рефлексивном процесу нагласак је на преиспитивању властитог мишљења, осећања и мотива у вези са активношћу која је изведена. Очигледно је да је промена фокуса са других на себе један од најозбиљнијих изазова у рефлексивном процесу.

Друга тешкоћа односи се на питање мотивације наставника да примене одређене новине у наставној пракси. Уочено је да многи наставници након обуке нису били мотивисани да изведу планиране промене, а као разлоге наводили су следеће: „нисмо имали времена“; „нисмо знали како да то урадимо“; „све то о чему нам причате, ми већ радимо“. Решење за овај проблем би могло бити осмишљавање додатних поступака за подстицање аутономне мотивације учесника током обуке, као и пружање јаче фацитаторске подршке наставницима од стране водитеља семинара током иновирања праксе у школи. Истраживања потврђују да је, у процесу планирања, увођења и одржавања промена, потребно оснажити наставнике у погледу њихових имплицитних педагошких теорија, знања и вештина (van Eekelen *et al.*, 2006) и обезбедити стручну и психолошку подршку која је наставницима потребна како би били оспособљени и мотивисани да мењају праксу током дужег временског периода (Grupa autora, 2017; Ђерић, Malinić i Šefer, 2018; Le Fevre & Richardson, 2004; Teodorović, Milin i Vujačić, 2016).

Трећа тешкоћа односи се на недовољно разумевање разлика између акционих планова и писаних припрема за конкретан час. Ово неразумевanje можемо да тумачимо чињеницом да акциони планови имају извесне сличности са писаним припремама за час које су у схватањима појединих полазника програма стручног усавршавања биле изузетно истакнуте. Може

се претпоставити да они нису довољно пажње посветили сагледавању битних разлика које постоје између ова два обрасца. Због тога ћемо у наставку најпре представити сличности, а затим и разлике између акционог плана и писане припреме за час.

Сличности између акционог плана и писане припреме за час произлазе из чињеница да су оба документа у писаној форми, да садрже унапред припремљене рубрике и односе се на осмишљавање рада у настави. Поред тога, могли бисмо претпоставити да је значајном броју полазника програма стручног усавршавања приступ писању акционих планова био сличан приступу који имају приликом писања припреме за час. То би се односило у једнакој мери на наставнике који су ове обавезе доживели као споља наметнути захтев који њима није користан, али и на наставнике који су у писање акционих планова унели исту дозу одговорности, посвећености и креативности коју испољавају приликом писања припрема за наставне часове.

Разлике између акционог плана и писања припреме за час, међутим, односе се на суштинска својства и функције ова два документа и сматрамо да су израженије него сличности које се могу препознати између њих. Као основне разлике можемо навести: (1) структурне елементе, (2) домен, (3) обим, (4) сврху, (5) ниво агенсности, (6) истраживачки аспект и (7) квалитет подршке.

(1) *Структурни елементи* ова два документа су значајно различити, што је и очекивано, имајући у виду да писана припрема за час обухвата основне дидактичке категорије (Trnavac & Đorđević, 1992), док је акциони план усмерен на циклус професионалног учења, тако да су рубрике прилагођене процесу на који се односи.

(2) *Домен* у којем се разликују ова документа односи се на другачији аспект рада наставника; док се у писаним припремама за час наставници фокусирају на наставни рад, у акционим плановима појављују се сви домени рада наставника, укључујући ваннаставне активности, сарадњу са родитељима ученика, колегама у школи итд.

(3) *Обим* подразумева разлику у наставној целини која се адресира у ова два документа; док је писана припрема по правилу усмерена на један наставни час (Ivić, Pešikan i Antić, 2001), акциони план се најчешће односи на неколико наставних часова (препука је да се акциони план односи на наставне часове у различитим одељењима, као и у различитим разредима), али је могуће фокусирати се и на мању целину у оквиру једног наставног часа (на пример, креирати акциони план који се бави уводним активностима на наставним часовима).

(4) *Сврха* је вероватно и најизраженија разлика која се препознаје поређењем ова два документа; писана припрема најчешће служи томе да

се на „јасан, организован и промишљен начин наставник сјереми за рад са ученицима“ (Milin, 2011: 38) у настави, док акциони план служи наставниковом промишљању и унапређивању постојеће наставне и школске праксе.

(5) *Ниво ајенсносџи* који се уочава приликом писања ова два документа може се представити на основу могућности одлучивања у погледу тема и садржаја; приликом писања припреме за наставни час наставници су најчешће ограничени наставном облашћу и наставном темом, док писање акционих планова наставницима дозвољава далеко више слободе у вези са избором сегмента или компонената фактора образовне ефективности који се обрађује у оквиру одређеног дана обуке.

(6) *Испјраживачки аспјектј* који је карактеристичан за писање акционог плана и налази се у његовом средишту најчешће изостаје приликом писања припреме за наставни час, односно само је делимично присутан; акциони планови, према основној замисли, настају након промишљања сопствене праксе, истраживања главних проблема и тестирања могућих решења који ће касније поново бити предмет анализе.

(7) *Квалишјеиј јогршке* је још један од критеријума разликовања приступа у писању припрема за час и писању и коришћењу акционих планова. Док је писана припрема за час најчешће резултат индивидуалног рада наставника (који се касније евентуално покаже стручним сарадницима у школи, или колегама), акциони план, у процесу настајања, развијања, али и рефлексије након реализације, представља документ о којем се директно и континуирано расправља са другим полазницима програма стручног усавршавања, као и са реализаторима обуке.

Закључак

Наставници могу да развијају квалитетно професионално знање кроз истраживачки процес, рефлексивно и искуствено учење. Коришћење акционих планова и дневника бележака подстакло је неке наставнике да рефлексивно промишљају и критички сагледају квалитет свог рада. Коришћење ових алата омогућило је наставницима да испланирају и примене конкретна дидактичко-методичка решења како би унапредили различите аспекте наставне праксе који се односе на теме о квалитетној настави током реализације програма стручног усавршавања. Употреба акционих планова и дневника бележака може бити корисна како за развијање иницијативе наставника да мењају своју праксу, тако и за унапређивање њихове сарадње са колегама током обуке. Такође, процес акционог планирања може бити погодан као део истраживачког приступа властитој пракси, односно припреми систематског и организованог истраживања од стране наставника и стручних сарадника о школским проблемима које желе да истражују (Maksić i Ћerić, 2016). Акциони план и дневник бележака могу да послуже као главне

или помоћне квалитативне технике за прикупљање података о сопственој пракси – аутоетнографски приступ – (поглавље И. Ђерић) или о раду других колега и ученика у школи.

Наша жеља је да се форма и садржај акционог плана додатно развија, мења и прилагођава различитим потребама наставника и свих других актера у образовној пракси. Уверени смо да ће само на тај начин он испунити основну замисао, односно намену и одржавати ниво актуелности који је потребан. У том смислу, верујемо да је документ који смо представили „први корак у добром правцу“, почетни ослонац који никако не би требало да постане „циљ за себе“, а нарочито не још једна у низу административних и бирократских обавеза које имају наставници.

Коначно, у тренутку настајања овог текста, у непосредном раду са полазницима програма стручног усавршавања који се тренутно реализују, аутори програма су сами почели свој процес преиспитивања, трагајући за новим приступима коришћења акционих планова. Основна замисао у овој фази разраде акционих планова односила се на поједностављивање изгледа документа, прављење посебних докумената за сваки фактор образовне ефективности у којима би била унета различита решења за циљеве, активности и временске оквире, па би полазници заокруживањем могли да одаберу опцију која им највише одговара. Притом би постојао и простор за нове, „оригиналне“ одговоре полазника. Иако је разматрање о овој опцији у иницијалној фази и захтевало би додатно промишљање и емпиријску потврду, његовим навођењем желели смо да изразимо спремност да преиспитамо и сопствену праксу, да одредимо циљеве којима ћемо се бавити у будућим активностима и да трагамо за новим решењима, као што позивамо и друге запослене у образовању да то чине.

Коришћена литература

- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: Results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291–311.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Dewey, J. (1916). *Essays in experimental logic*. Retrieved January 4, 2012 from the World Wide Web http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1916/Dewey_1916_toc.html.
- Ђерић, I., Malinić, D. i Šefer, J. (2017). Kako unaprediti proces inoviranja školske prakse. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 30(4), 1–13.
- Džinović, V. i Ђерић, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika – podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U J. Šefer i J. Radišić (prir.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu. Drugi deo* (str. 113–135). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- 📖 Džinović, V. (2014). *Konstruisanje promene: profesionalni razvoj nastavnika osnovnih i srednjih škola* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- 📖 Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th Edition). NY: Teacher College Press.
- 📖 Grupa autora (2017). *Unapređivanje obrazovne efektivnosti osnovnih škola (IEEPS) – Izveštaji o istraživanju obrazovne efektivnosti škola i priručnik za realizovanje kvalitetne nastave*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu i Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Ivić, I., Pešikan, A. & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje: priručnik za primenu metoda aktivne nastave/učenja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- 📖 Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 📖 Kristoforidou, M. i Kirijakides, L. (2016). Primenjena dinamičkog pristupa u unapređivanju nastavničkih veština vrednovanja učeničkog postignuća: eksperimentalni pristup. U J. Teodorović (ur.), *Zbornik radova sa međunarodne konferencije Unapređivanje kvaliteta obrazovanja u osnovnim školama* (str. 43–47). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- 📖 Le Fevre, D. & Richardson, V. (2002). Staff development in early reading intervention programs: The facilitator. *Teaching and Teacher Education*, 18, 483–500.
- 📖 Little, J. W. (2007). Teachers' accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. In P. A. Moss (Ed.), *Evidence and decision making* (pp. 217–240). Boston: Blackwell Synergy.
- 📖 Maksić, S. i Đerić, I. (2016). *Razvoj istraživačke prakse u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Malinić, D, Đerić, I. i Šefer, J. (2018). Odnos nastavnika prema inoviranju nastavne prakse: procene istraživača. *Teme*, 42(2), 341–357.
- 📖 Milin, V. (2011). Pisana priprema nastavnika za čas verske nastave. *Veroučitelj u školi*, 1, (str. 37–40).
- 📖 Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- 📖 Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- 📖 Teodorović, J., Milin, V. i Vujačić, M. (2016). Programi stručnog usavršavanja nastavnika: procenjena korisnost i obrazovni efekti. *Inovacije u nastavi*, 29(1), 46–59.
- 📖 Trnavac, N. i Đorđević, J. (1992). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- 📖 van Eekelen, I. M. (2005). *Teachers' will and way to learn – Studies on how teachers learn and their willingness to do so* (unpublished doctoral dissertation). The Netherlands: Maastricht University.
- 📖 van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D. & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408–423.

ПРИЛОГ 1

Аутори: *Миља Вујачић, Ивана Ђерић и Владетија Милин*

АКЦИОНИ ПЛАН

Наставник:	Фактор образовног постигнућа ученика:
Наставни предмет:	
Одељење:	
Циљ(еви):	
Активности:	Временски распоред:
Потребна средства (материјали, наставна средства):	
План евалуација наставника:	

ПРИЛОГ 2

Аутори: *Миља Вујачић, Ивана Ђерић и Владета Милин*

ДНЕВНИК БЕЛЕЖАКА ТОКОМ РЕАЛИЗАЦИЈЕ АКЦИОНОГ ПЛАНА

Опишите лична запажања о реализацији планираних активности (Ваша осећања и реакције, реакције ученика, препреке и тешкоће, позитивни утисци...)

ПРИЛОГ 3

Аутори: *Миља Вујачић, Ивана Ђерић и Владеџа Милин*

ПИТАЊА ЗА САМОЕВАЛУАЦИЈУ НАКОН РЕАЛИЗАЦИЈЕ АКЦИОНОГ ПЛАНА

1. Шта сте научили током израде акционог плана и његове реализације?
2. Како ће то што сте научили утицати на Вашу будућу праксу?
3. У којој мери сте остварили оно што сте планирали? На основу чега то закључујете?
4. Када бисте поново правили акциони план за исту тему, шта бисте у њему изменили? Зашто?
5. Да ли сте током реализације акционог плана имали помоћ колега и на који начин? Да ли Вам је та помоћ била корисна и зашто?

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3-072(082)
159.947.5-057.874(082)
371.012/.013:159.072 (082)

ИСТРАЖИВАЊА у школи / уреднице Ивана Ћерић, Славица Максић. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 233 стр. : табеле, граф. прикази ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 45)

"Зборник радова ... представља резултат рада на пројекту 'Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву' (бр. 179034) и 'Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије' (бр. 47008) ..." --> стр. 12. - Тираж 500. - Стр. 9-12: Предговор / Ивана Ћерић, Славица Максић. - Белешка о ауторима: стр. 229-230. - Напомене и библиографске референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-139-5

- а) Настава - Квалитет - Зборници
- б) Педагошка истраживања - Технике - Зборници
- с) Ученици - Мотивација - Зборници

COBISS.SR-ID 268357900