

7

E-DISERTACIJA

Tatjana Glušac

MEĐUSOBNO OBUČAVANJE KOLEGA KAO OBLIK USAVRŠAVANJA PROFESORÂ ENGLISHKOG JEZIKA

Novi Sad, 2016.



Tatjana Glušac

**MEĐUSOBNO OBUČAVANJE
KOLEGA KAO OBLIK
USAVRŠAVANJA PROFESORÂ
ENGLISH LANGUAGE**



NAPOMENA O AUTORSKOM PRAVU:

Nijedan deo ove publikacije ne može se preštampati, reproducovati ili upotrebiti u bilo kom obliku bez pisanog odobrenja autora, kao nosioca autorskog prava.

COPYRIGHT NOTICE:

No part of this publication may be reprinted, reproduced or utilized in any form without permission in writing from the author, as the holder of the copyright.

Ova monografija je proistekla iz teksta doktorske disertacije pod naslovom *Međusobno obučavanje kolega kao oblik stalnog stručnog usavršavanja profesorâ engleskog jezika: teorijski, metodološki i praktični aspekti*, koja je odbranjena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu 18. septembra 2012. godine, pred komisijom u sastavu:

- (1) Prof. dr Tvrtnko Prćić, mentor, Filozofski fakultet, Novi Sad,
- (2) Doc. dr Smiljka Stojanović, Filološki fakultet, Beograd,
- (3) Doc. dr Radmila Bodrič, Filozofski fakultet, Novi Sad.

Saglasnost za objavljanje monografije dalo je Nastavno-naučno veće Filozofskog fakulteta, na sednici održanoj 17. decembra 2015. godine.

Mojim roditeljima i Aleksandru

MEĐUSOBNO OBUČAVANJE KOLEGA KAO OBLIK USAVRŠAVANJA PROFESORÂ ENGLESKOG JEZIKA

Apstrakt

U ovoj knjizi razmatra se međusobno obučavanje kolega (eng. *peer coaching*) kao mogući oblik stručnog usavršavanja koji bi pomogao profesorima engleskog jezika u Srbiji da prevaziđu problem nepostojanja adekvatnih oblika usavršavanja ili koji bi im poslužio kao dopunski vid usavršavanja pomoću kojeg bi primenjivali ono što nauče na drugim oblicima usavršavanja i procenjivali efekte novoprimenjenih tehniku rada. Iako postoji valjan zakonski okvir koji uređuje stručno usavršavanje kod nas, primećeno je da njegova primena ima brojne nedostatke. Takođe, i celokupan sistem stručnog usavršavanja ima nedostatke, što dodatno sprečava profesore da se kvalitetno usavršavaju. Brojni autori tvrde da je međusobno obučavanje efikasno iz više razloga, te je cilj ovog rada da se ispita da li bi ono moglo da se primeni i u našim uslovima rada i koje rezultate može da proizvede.

Rad se zasniva na jednogodišnjem istraživanju u kome je učestvovalo 10 profesora engleskog jezika (5 parova) zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u Novom Sadu. Nakon što su obučeni za sprovođenje eksperimentalnog oblika usavršavanja, njihov zadatak je bio da sprovode obučavanje tokom školske 2009/2010. onoliko puta koliko za to imaju potrebe i vremena. Svaku opservaciju je trebalo da sprovedu prema određenim koracima, a za svaki od koraka bilo je potrebno da prilože određenu dokumentaciju. U istraživanju je primenjeno nekoliko istraživačkih metoda – upitnik, posmatranje, dnevnik, kako bi istraživač stekao što celovitiju sliku o sprovedenim opservacijama i učesnicima budući da nije direktno učestvovao u sprovedenju istraživanja.

Dobijeni rezultati nedvosmisleno pokazuju da se eksperimentalni oblik usavršavanja može primeniti u našim uslovima rada i da doprinosi unapređenju pedagoške prakse, učenja učenika, poboljšanju odnosa između

profesora i učenika, kao i kolegijalnih odnosa. Takođe, međusobno obučavanje su prihvatili svi učesnici, bez obzira na radno iskustvo i godine starosti, i svi smatraju da njegove prednosti daleko premašuju nedostatke.

Ključne reči: stručno usavršavanje, međusobno obučavanje kolega, profesoari engleskog jezika, osnovna škola, srednja škola.

PEER COACHING AS A FORM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Abstract

In this book the concept of peer coaching as a form of professional development is explored. More precisely, the aim is to investigate whether it could aid English language teachers in Serbia in overcoming the problematic shortage of adequate professional development activities and whether it could complement other forms of development such teachers pursue, in that it could enable them to apply what they learn in other activities or could serve as a means of assessing the effects of new teaching techniques they apply. Even though there is a solid legal framework in Serbia that regulates teachers' development, its implementation has numerous shortcomings. Moreover, the overall system of professional development has certain flaws, which further hampers teachers in pursuing quality professional development. Numerous authors claim that peer coaching is efficient for a number of reasons; hence, the aim of this book is to investigate whether or not it could be applied in our educational context and what results it could yield.

The book is based on a year-long research study encompassing 10 English language teachers (working in 5 pairs) employed in primary and secondary state schools in Novi Sad. After being trained in how to conduct the experimental form of professional development, the subjects were expected to realize peer coaching during the 2009/2010 school year as many times as they desired and as often as time allowed them. Each observation needed to be conducted in certain stages and for each stage the participants were asked to submit a number of related documents. Several research methods were employed, such as a questionnaire, observation, and a diary, in order for the

researcher to gain as clear a picture as possible of the observations conducted, since she herself did not participate directly in conducting the research.

The gathered findings indisputably indicate that not only can the experimental form of professional development be implemented in our educational context, but also that it contributes to improving teaching practice, students' learning, and the teacher-student relationship, as well as collegiality. Moreover, peer coaching was embraced by all the participants, irrespective of their teaching experience or age, and they all expressed the view that its advantages significantly outweigh its shortcomings.

Key words: professional development, peer coaching, English language teachers, primary school, secondary school.

SADRŽAJ

PREDGOVOR	13
1. UVODNA RAZMATRANJA	15
1.1. Predmet, ciljevi i hipoteza istraživanja.....	15
1.2. Učenje u 21. veku	17
1.3. Pojam i činioci stalnog stručnog usavršavanja	19
1.4. Kratak pregled relevantne literature i dosadašnjih istraživanja.....	27
1.5. Organizacija daljeg izlaganja.....	39
2. STRUČNO USAVRŠAVANJE PROFESORÂ ENGLESKOG JEZIKA U SRBIJI.....	41
2.1. Osobine i dužnosti profesorâ engleskog jezika u 21. veku.....	41
2.2. Zakonski okvir za stručno usavršavanje	44
2.3. Mogućnosti za stručno usavršavanje profesorâ engleskog jezika u Srbiji	47
2.4. Primena zakonskog okvira za stručno usavršavanje.....	49
3. PREDLOŽENI MODEL STALNOG STRUČNOG USAVRŠAVANJA PROFESORÂ ENGLESKOG JEZIKA	57
3.1. Vrste obučavanja.....	57
3.2. Eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja profesorâ engleskog jezika	59
3.2.1. Vrste međusobnog obučavanja kolega	63
3.2.2. Činioci uspešnog međusobnog obučavanja kolega	64
3.2.3. Faze međusobnog obučavanja kolega	66
3.2.4. Prednosti i nedostaci međusobnog obučavanja kolega kao oblika stalnog stručnog usavršavanja	70

4. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE MEĐUSOBNOG OBUČAVANJA KOLEGA.....	73
4.1. Razlozi za istraživanje	73
4.2. Ciljevi istraživanja	74
4.3. Organizacija istraživanja	75
4.4. Profil ispitanika.....	77
4.5. Metodologija.....	78
4.6. Prikaz i analiza pojedinačnih rezultata	81
4.6.1. Par profesora 1	82
4.6.1.1. Međusobno obučavanje para profesora 1	83
4.6.1.2. Stavovi para profesora 1 prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja.....	92
4.6.1.3. Zapažanja za par profesora 1	95
4.6.2. Par profesora 2	100
4.6.2.1. Međusobno obučavanje para profesora 2	102
4.6.2.2. Stavovi para profesora 2 prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja.....	119
4.6.2.3. Zapažanja za par profesora 2	121
4.6.3. Par profesora 3	127
4.6.3.1. Međusobno obučavanje para profesora 3	128
4.6.3.2. Stavovi para profesora 3 prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja ..	138
4.6.3.3. Zapažanja za par profesora 3	139
4.6.4. Par profesora 4	144
4.6.4.1. Medusobno obučavanje para profesora 4.....	145
4.6.4.2. Stavovi para profesora 4 prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja.....	152
4.6.4.3. Zapažanja za par profesora 4	154
4.6.5. Par profesora 5	158
4.6.5.1. Međusobno obučavanje para profesora 5.....	160
4.6.5.2. Stavovi para profesora 5 prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja.....	170

4.6.5.3. Zapažanja za par profesora 5	172
4.7. Zaključci o sprovedenom istraživanju.....	177
5. ZAVRŠNA RAZMATRANJA	185
BIBLIOGRAFIJA.....	201
DODATAK 1: Razgovor pre opservacije.....	215
DODATAK 2: Tehnika prikupljanja podataka – pisanje scenarija	216
DODATAK 3: Tehnika prikupljanja podataka – kratke beleške.....	217
DODATAK 4: Selektivni verbatim	218
DODATAK 5: Tehnika prikupljanja podataka – beleženje prema mjestu sedenja.....	219
DODATAK 6: Razgovor nakon opservacije.....	220
DODATAK 7: Upitnik o stručnom usavršavanju profesorâ engleskog jezika	221
DODATAK 8: Upitnik o međusobnom obučavanju kolega za učesnike u istraživanju.....	225
DODATAK 9: Pedagoška uverenja profesorice 1a.....	230
DODATAK 10: Pedagoška uverenja profesorice 1b.....	232
DODATAK 11: Pedagoška uverenja profesorice 2a.....	234
DODATAK 12: Pedagoška uverenja profesorice 2b.....	235
DODATAK 13: Pedagoška uverenja profesorice 3a.....	237
DODATAK 14: Pedagoška uverenja profesorice 3b.....	238
DODATAK 15: Pedagoška uverenja profesorice 4a.....	239
DODATAK 16: Pedagoška uverenja profesora 4b	240
DODATAK 17: Pedagoška uverenja profesorice 5a.....	241
DODATAK 18: Pedagoška uverenja profesorice 5b.....	242
DODATAK 19: Par profesora 1, opservacija 1	243
DODATAK 20: Par profesora 1, opservacije 3 i 4.....	244
DODATAK 21: Par profesora 1, opservacije 5 i 6.....	245
DODATAK 22: Par profesora 2, opservacije 3 i 4.....	246

DODATAK 23: Par profesora 2, opservacije 3 i 4, ponovljena opservacija	248
DODATAK 24: Par profesora 2, opservacije 5 i 6, ponovljena opservacija	249
DODATAK 25: Par profesora 2, opservacije 9 i 10.....	250
DODATAK 26: Par profesora 2, opservacije 12 i 13.....	251
DODATAK 27: Par profesora 3, opservacija 1	252
DODATAK 28: Par profesora 3, opservacija 1	254
DODATAK 29: Par profesora 3, opservacija 1	255
DODATAK 30: Par profesora 3, opservacija 2	256
DODATAK 31: Par profesora 3, opservacija 2	257
DODATAK 32: Par profesora 3, opservacija 2	258
DODATAK 33: Par profesora 3, opservacija 3	259
DODATAK 34: Par profesora 3, opservacija 6.....	261
DODATAK 35: Par profesora 3, opservacija 7	262
DODATAK 36: Par profesora 5, opservacija 1	263
DODATAK 37: Par profesora 5, opservacija 2	264
DODATAK 38: Par profesora 5, opservacija 3	265
DODATAK 39: Par profesora 5, razgovor 5	266

PREDGOVOR

Ova knjiga predstavlja unekoliko prerađenu doktorsku disertaciju pod nazivom *Međusobno obučavanje kolega kao oblik stalnog stručnog usavršavanja profesorâ engleskog jezika: teorijski, metodološki i praktični aspekti*, odbranjenu 18. septembra 2012. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu pred komisijom koju su sačinjavali: prof. dr Tvrtko Prćić (mentor), doc. dr Smiljka Stojanović i doc. dr Radmila Bodrič.

Cilj ove monografije jeste da predstavi jedan noviji oblik stručnog usavršavanja, kako metodičarima nastave koji podučavaju buduće generacije profesora stranog jezika tako i zaposlenim profesorima koji se neretko susreću sa nedostatkom adekvatnih i kvalitetnih aktivnosti za stručno usavršavanje. Cilj knjige jeste da metodičarima nastave pruži pregled relevantnih teorijskih i istraživačkih podataka u vezi sa eksperimentalnim oblikom stručnog usavršavanja koji bi ih podstakli da ga preporučuju kao jedan od vrednih oblika stručnog usavršavanja. Takođe, cilj knjige je i da detaljno predstavi etape obučavanja, kao i da istakne sve njegove prednosti i nedostatke, kako bi i zaposleni profesori engleskog jezika uspešno mogli da ga primene.

Pitanje stručnog usavršavanja profesora trebalo bi da bude u središtu interesovanja svakog obrazovnog sistema bez obzira na okolnosti u kojima se on realizuje budući da od kvalitetnog usavršavanja u velikoj meri zavisi kvalitet obrazovanja koje deca stiču. Naša zemlja, kao i mnoge druge, još uvek nisu uspostavile valjan sistem stručnog usavršavanja za profesore. Dok se on ne osmisli i ne uspostavi važno je ospozoriti i podržati profesore da udruženi sa kolegom ili celokupnim kolektivom pokušaju da nađu odgovor na pitanja koja imaju.

Ova knjiga nastaje iz moje duboke uverenosti da nauka mora biti u službi unapređenja kvaliteta života. Ideja za istraživanje i za disertaciju rođila se u momentu kada sam i sama naišla na problem koji nisam uspevala da rešim koliko god da sam se trudila – kako da steknem znanja i veste koje su mi bile preko potrebne za rad u učionici u situaciji kada ništa od ponuđenih aktivnosti za stručno usavršavanje nije bilo odgovarajuće. Iskreno

se nadam da će profesori engleskog jezika ovaj moj doprinos rešavanju veoma složene situacije kod nas prepoznati kao mogući izlaz, a ne kao dodatni teret koji im preporučujem da preuzmu.

Sasvim je izvesno da ovaj rad ne bi bilo moguće napisati da nije bilo svesrdne stručne i ljudske pomoći mog mentora, prof. dr Tvrta Prćića. Svoju ogromnu zahvalnost dugujem i svojim kolegama Z. J., D. R., V. R., D. P. J., I. V., V. K., T. N., V. U., I. M. i V. Đ., koji su bez dvoumljenja prihvatali da učestvuju u istraživanju. Iako će neko pomisliti da im navođenjem samo njihovih inicijala uskraćujem dužno poštovanje, moja namera je da sačuvam njihovu anonimnost, baš kao što sam im i obećala, i da ih tako zaštitim od mogućih kritika onih koji bi tražili greške u njihovim nastavnim metodama koje su doslovce prikazane u ovom radu.

Veliku zahvalnost dugujem i prof. dr Jimu Nolanu sa Univerziteta Pen Stejt u Sjedinjenim Američkim Državama, od koga sam i saznala za međusobno obučavanje. Takođe, nesebičnu pomoć u istraživačkom delu ovog rada pružila mi je doc. dr Jasmina Nedeljković sa Katedre za psihologiju Fakulteta za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić“, na čemu joj ovim putem zahvaljujem. Veoma sam zahvalna i svojim recenzentima, prof. dr Predragu Novakovu, prof. dr Vesni Pilipović i doc. dr Radmili Popović, na detaljnem čitanju rukopisa, ukazivanju na propuste i greške, te stručnim i prijateljskim savetima.

Na kraju, najlepše hvala mojoj porodici, pre svega ocu Ljubinku, tetki Zlati i budućem suprugu Aleksandru, što su imali mnogo razumevanja i što su u svakom momentu bili uz mene i tako često predstavljali izvor moje snage, volje, samopouzdanja i inspiracije.

Lično sam odgovorna za sve eventualne propuste koje ovaj rad ima.

U Novom Sadu, oktobra 2015. godine

Tatjana Glušac

1. UVODNA RAZMATRANJA

U uvodnom delu ove knjige obrazlaže se značaj teme koja se obrađuje u kontekstu učenja u novom milenijumu. U ovom poglavlju se, takođe, predstavljaju predmet, ciljevi i hipoteza istraživanja, kao i kratak pregled relevantne literature. Budući da se knjiga bavi za nas novim oblikom stručnog usavršavanja – međusobnim obučavanjem kolega, ovde se razmatra i pojам stalnog stručnog usavršavanja.

1.1. Predmet, ciljevi i hipoteza istraživanja

Dvadeset prvi vek je doneo mnogo promena u čovekovom životu. Sve su one, direktno ili indirektno, zahtevale da im se čovek prilagodi i da ih prihvati menjajući tako svoje potrebe i navike. Verovatno najznačajnije promene koje su uslovile niz drugih novomilenijumskih promena jesu pojava računara, interneta i drugih sredstava moderne tehnologije. Zahvaljujući njima obilje informacija je postalo dostupno svakome za samo nekoliko sekundi. Uvođenje računara u razne sfere života i upotreba interneta za poslovne i privatne svrhe ne samo da su život učinili lakšim, zanimljivijim, pa čak i jeftinijim, nego su doveli do promena u načinu na koji čovek vodi svoj život, komunicira sa drugim ljudima, pa čak i do brojnih fizioloških i psiholoških promena.

Budući da su doveli do „revolucije“ kada su u pitanju dostupne informacije, računar i internet su uslovili i brojne promene u obrazovanju – načinu predstavljanja informacija, načinu učenja, testiranju itd. Deca od najranijeg uzrasta koriste računar i tako postaju izložena raznim sadržajima kojima mogu da manipulišu, a pri tome su ti sadržaji predstavljeni na grafički vešt i zanimljiv način i omogućavaju im da steknu različita znanja i veštine. Usled toga, kada krenu u školu, deca očekuju podjednako zanimljivo predstavljene sadržaje kojima mogu da manipulišu. Tradicionalna nastava im nije ni najmanje prihvatljiva niti zanimljiva. Štaviše, učenici očekuju da će naučiti nešto što im nije dostupno tek jednim klikom, pa se neretko dešava da deca

kojoj se gradivo ne predstavi na dovoljno zanimljiv i interaktivan način gube motivaciju, postaju nemirna i prave probleme.

Imperativ učenja i predavanja u 21. veku jeste, prema tome, da se osmisli (grafički) zanimljiv, interaktivan čas čiji će sadržaj svakako privući pažnju učenika jer im nije lako dostupan i predstavlja nadogradnju onoga što oni već znaju. Takav sadržaj najčešće predstavlja sintezu gradiva iz različitih predmeta i daje priliku učenicima da steknu nova znanja i veštine koje će upotrebiti u svakodnevnom životu. Za profesore to podrazumeva upoznavanje, ovladavanje i prihvatanje novog koncepta obrazovanja, uvođenje digitalnih tehnologija u nastavu, saradnju sa kolegama radi sinteze gradiva i znanja, uvođenje takvih oblika rada koji učenicima omogućavaju da sami dođu do znanja umesto da im profesor predstavi gotova znanja putem tradicionalnog frontalnog predavanja, jer savremeni učenik želi primjenjiva, a ne teorijska znanja.

Zbog trenutnog stanja našeg školstva, konstantnih promena, previranja i sve većeg opterećenja profesora, uvođenje prethodno pomenutih novina u nastavu čini se kao dodatni teret. Međutim, ako krenemo od kraja i zamislimo učenika koji bi bez poteškoća trebalo da se snalazi i opstane u današnjem svetu, nekoga ko je pismen u najsavremenijem smislu te reči, ko je vešt u korišćenju svih raspoloživih izvora informacija i manipulisanju tim informacijama, navedene novine bi se neizostavno morale uvesti u nastavu. Kako i kada? Reklo bi se postepeno, planski i sistematski. Način njihovog uvođenja bi trebalo da bude dobro osmišljen, pri čemu treba da budu obezbeđeni svi neophodni uslovi i resursi da se promene i sprovedu. Međutim, situacija je sasvim drugačija. Profesori su često svesni manjkavosti sistema, nedostatka institucionalne podrške i sredstava, pa samostalno i samoinicijativno uvode novine ne bi li osavremenili svoju nastavu i smanjili jaz između onoga što je direktiva koja se mora slediti i realnih potreba učenika. I kada profesor uvede izvesne novine u nastavu, kako procenjuje da li ih je dobro uveo i koliko su delotvorne? Najčešće nikako.

Verovatno nikada do sada stručno usavršavanje profesorâ¹ nije bilo značajnije i važnije, kako za njih same tako i za učenike. Ono, o čemu će kasnije biti mnogo više reči, podrazumeva profesorovo kontinuirano unapređenje pedagoških znanja i metoda sa krajnjim ciljem da učenici steknu

¹ Iz praktičnih razloga, u naslovu ove knjige стоји termin ‘usavršavanje profesora’, koji zapravo treba razumeti kao ‘stalno stručno usavršavanje profesora’, kako će se u tekstu nadalje i koristiti.

znanja i veštine koje će moći primeniti u životu. Potreba za stručnim usavršavanjem, prema tome, treba da se javlja kao rezultat neprestanog osluškivanja potreba učenika i pronalaženja načina da se te potrebe zadovolje. Dvadeset prvi vek je, kao što je već rečeno, doneo mnogobrojne promene i nametnuo veliki broj zahteva. Profesorima nije lako da efikasno reaguju na izazove jer im adekvatno i kvalitetno stručno usavršavanje često nije dostupno, a ne postoji uvek ni institucionalna podrška, pa ni podrška sistema uopšte da se izvesna situacija unapredi ili promeni. Da li postoji izlaz?

Predmet ovog rada jeste da utvrdi koliko, u opisanoj situaciji, međusobno obučavanje kolega (eng. *peer coaching*) može biti delotvorno. Drugim rečima, predmet ove monografije jeste da se utvrdi koliko kolege koji se međusobno udruže mogu da pomognu jedno drugom u pronalaženju rešenja za situaciju koju smatraju nezadovoljavajućom. Pre svega, cilj istraživanja na kome se temelji ovaj rad jeste da se ispita koliko je međusobno obučavanje primenjivo u našim uslovima rada. Potom, cilj istraživanja jeste i da se dođe do saznanja da li eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja pozitivno utiče na rad profesora i učenje učenika i koje to aspekte rada i učenja ono može da promeni. Hipoteza koju će istraživanje na kome se temelji ovaj rad pokušati da potvrди jeste da međusobno obučavanje kolega predstavlja oblik stalnog stručnog usavršavanja koji je moguće primeniti u našim uslovima rada i koji ima pozitivan uticaj i na unapređenje pedagoške prakse profesora i učenje učenika.

1.2. Učenje u 21. veku

Učenje u 21. veku je veliki izazov, pre svega za profesore. Budući da su im dostupni brojni izvori informacija učenici danas mogu mnogo lakše i brže unaprediti svoje znanje iz raznih oblasti nego što je to bio slučaj ranije. Oni su danas veštiji i u manipulisanju informacijama i navikli su da su one predstavljene na grafički zanimljiv i interaktivan način. Osim toga, oni zahtevaju primenjivo znanje i učenje putem iskustva, pre nego teoriju. Profesorova je dužnost, stoga, da stvori takve uslove za učenje u kojima će učenici, prema svojim sposobnostima i sklonostima, unaprediti znanje i veštine manipulišući informacijama koje su im na raspolaganju.

Učionica u novom milenijumu treba da postane izuzetno interaktivna sredina prilagođena svim učenicima, bez obzira na njihova različita interesovanja, potrebe i sposobnosti. Jednostrani pristup nastavi više nije prihvatljiv.

Imperativ savremene učionice je samostalno traganje za znanjem, a savremeni učenik treba da razmišlja kritički, da bude dobar u rešavanju problema, informatički i digitalno pismen, kreativan, fleksibilan itd. Osim toga, važno je da učenik u novom milenijumu ima razvijenu ekološku i društvenu svest.

Na promenu koncepta obrazovanja svakako utiču saznanja i dostignuća iz drugih, manje ili više, srodnih naučnih disciplina. Tako se, na primer, na obrazovanje sve više gleda kao na izuzetno složen proces koji podjednako uključuje i kognitivnu i emotivnu komponentu pojedinca. S tim u vezi, sve se više ističe potreba za stvaranjem emotivno sigurnog radnog okruženja u kome će učenik učestvovati u personalizovanoj i diferenciranoj nastavi. Budući da se obrazovanje posmatra kao proces koji utiče na kognitivno, emocionalno, društveno i fizičko sazrevanje učenika – teži se sveobuhvatnijim načinima ocenjivanja čiji je cilj dugoročno praćenje napretka učenika i vrednovanje njihovog razvojnog puta, pre nego samo jednog „proizvoda“ koji ne može da pruži celokupnu i relevantnu sliku o svim promenama kroz koje učenik prolazi. Takođe, učenje u 21. veku je prvenstveno iskustveno budući da se sve više zasniva na iskustvima koja učenik realno doživljava pre ili nakon učenja. Stoga se neretko sreću nastavne tehnike poput dramatizacije, igranja uloga (eng. *role-play*), rešavanja problemske situacije (eng. *problem-based learning* ili *task-based learning*) i slično.

Takođe, danas se u nastavi ističe potreba za sintezom različitih znanja ili, tačnije rečeno, za sticanjem znanja iz drugih oblasti kroz učenje određenog predmeta. Tako se, na primer, kroz nastavu engleskog jezika stiču znanja u vezi sa kulturnim obrascima i anglofonih i neanglofonih naroda. Na taj način se direktno stiču pragmatična znanja vezana za pravilnu i prihvatljivu komunikaciju u određenoj zajednici, a indirektno se unapređuje razumevanje i tolerancija učenika prema pripadnicima drugih naroda. Osim toga, engleski jezik se koristi i kao način unapređenja informatičke pismenosti učenika, te je veza između pomenutog jezika i informatike dovela do pojave nastave engleskog jezika uz pomoć računara (eng. *Computer Assisted Language Learning [CALL]*). Takođe, u zemljama izvan engleskog govornog područja engleski jezik je od devedesetih godina prošlog veka u tesnoj sprezi sa drugim školskim predmetima u kojima se koristi ili kao radni jezik ili se kroz druge školske predmete učenici podučavaju stručnim terminima na engleskom jeziku (eng. *Content and Language Integrated Learning [CLIL]*).

Povrh svega što je rečeno, nastava danas služi i kao put da se kod učenika razviju one sposobnosti i veštine koje nisu direktno vezane za određeni

školski predmet, ali se veruje da će im biti preko potrebne u budućem privatnom i poslovnom životu. Od nastavnika se očekuje da primenom različitih nastavnih tehnika i metoda razvije te dodatne sposobnosti i veštine. Prema *The partnership for 21st century skills* (2008: 2–16) i Wolpert-Gawron (2001), od učenika koji je spreman da živi u 21. veku očekuje se da bude kreativan, inovativan, komunikativan, informatički i medijski pismen, prilagodljiv, produktivan, odgovoran, da ume da sarađuje, da pokazuje inicijativu i samodisciplinu, da ima razvijene društvene i interkulturne veštine, da uspešno rešava probleme, da ume samostalno da odlučuje, da ima potrebu da uči i samostalno i od drugih, da postavlja ciljeve itd.

Nijedan profesor ne može da očekuje da će tokom svog formalnog obrazovanja steći sva znanja i veštine koje će mu biti potrebne u budućem radu. Međutim, svako formalno obrazovanje može i treba da poduči buduće profesore načinima na koje je moguće prevazilaziti poteškoće u radu. Takođe, potrebno je i da tokom svog školovanja budući profesori razviju svest o važnosti stalnog stručnog usavršavanja i različitim načinima na koje mogu konstantno unapredijevati svoja znanja i veštine. Nažalost, takvo obrazovanje budućih profesora nije čest slučaj. Mnogo se češće sreću profesori koje su prevazišli problemi na koje su naišli, što je kod njih izazvalo nezadovoljstvo sobom, profesijom, učenicima ili svim pomenutim činiocima zajedno. Formalno obrazovanje budućih profesora, stoga, mora biti dovoljno informativno i kvalitetno, a sistem stručnog usavršavanja mora zaposlenima u nastavi pružati adekvatnu podršku kako bi se stvorio uspešan i valjan obrazovni sistem u kome profesor efikasno rešava probleme na koje nailazi u svojoj praksi.

1.3. Pojam i činioci stalnog stručnog usavršavanja

Stalno stručno usavršavanje (eng. *continuing / continuous professional development*) je neraskidivi deo nastavničke profesije. Ono podrazumeava dugotrajnost, profesorovo aktivno i voljno delovanje, refleksiju i stalno, ali postepeno, uvođenje promena. Profesor koji učestvuje u nekom obliku stalnog stručnog usavršavanja zna da je potrebno vreme da bi se dogodila željena promena. Taj profesor nije pasivni primalac informacija nego ih aktivno traži; on neprestano razmišlja o svojoj pedagoškoj praksi, pronalazi aspekte u svom radu ili učenikovom učenju koje bi trebalo unaprediti. S tim u vezi, ne samo da je taj profesor spreman da prihvati promene, već ih ne-

retko i sâm pokreće. On shvata da je nastavnički poziv dinamičan i da profesor može jedino da unapređuje svoje znanje i veštine, a nikako da jednom nauči i zna sve. On daje dobar primer svojim učenicima da je svaka prilika u životu mogućnost da se nešto nauči. Sebe smatra doživotnim učenikom, eksperimentiše metodama rada i time obezbeđuje dinamičnu radnu sredinu, uvodi novine u svoju praksu i slično.

Danas, veliki broj autora piše o usavršavanju nastavnika i slaže se u vezi sa jednim: ono je jedan od najvažnijih činilaca koji doprinosi kvalitetnom obrazovanju. Međutim, ti autori se razlikuju u svojim viđenjima usavršavanja, kao i u pogledu njegove definicije.

Padwad i Dixit (2011) tako naglašavaju da postoje dva shvatanja stalnog stručnog usavršavanja: uže i šire. Prema užem, stalno stručno usavršavanje podrazumeva sticanje znanja i veština potrebnih za obavljanje nekih novih zadataka, kao što je, na primer, primena novog udžbenika. Prema širem shvatanju, stalno stručno usavršavanje je dugotrajan proces koji ne podrazumeva samo sticanje novih znanja i veština već i promenu načina razmišljanja i stavova. Takođe, u potonjem smislu, usavršavanje podrazumeva i promenu stručnih kompetencija profesora, kao i njihovih ličnih osobina. Autori (2011: 7) definišu taj pojam na sledeći način: „Stalno stručno usavršavanje je planirani, dugotrajni i celoživotni proces tokom koga nastavnici razvijaju svoje lične i stručne osobine, unapređuju svoje znanje, veštine i praksu, što vodi do njihovog osnaživanja, unapređenja kapaciteta, razvoja njihove organizacije i učenika“.²

Umesto da ponudi definiciju stalnog stručnog usavršavanja, Guskey (2000: 16–22) govori o tri njegova činioca bez kojih ono ne bi moglo biti stalno, stručno ili kvalitetno. Naime, on govori o tome da je stalno stručno usavršavanje voljni proces vođen jasnim ciljem. Takođe, opisuje ga i kao trajan proces koji uključuje stalno preispitivanje profesora u vezi sa onim što radi. Usavršavanje je i sistemski proces, što podrazumeva da je potrebno vreme da se sproveđe promena, kao i da u proces sprovođenja te promene budu uključeni i drugi predstavnici institucije, pa i celokupnog sistema obrazovanja, a ne samo profesor. Autor posebno naglašava da je visokokvalitetno stručno usavršavanje osnova za unapređenje obrazovanja.

² “CPD is a planned, continuous and lifelong process whereby teachers try to develop their personal and professional qualities, and to improve their knowledge, skills and practice, leading to their empowerment, the improvement of their agency and the development of their organizations and their pupils.”

Nijedan oblik stručnog usavršavanja nije bolji ili efikasniji od drugih. Kako Guskey (2000: 29) navodi, „stručno usavršavanje koje predstavlja kombinaciju nekoliko aktivnosti može uspešno da iskoristi prednosti svake od tih aktivnosti“.³ Izbor aktivnosti stručnog usavršavanja zavisi od pitanja na koje se pokušava pronaći odgovor, profesorovog iskustva i uslova u kojima radi. U skladu sa tim, profesori i škole treba da planiraju stručno usavršavanje jer će dobro planiranje i pravilan odabir aktivnosti dovesti do usavršavanja koje je svršishodno, razumno i korisno, kako profesorima tako i njihovim učenicima i celoj školi.

Smith i Gillespie (2007) govore o tradicionalnom i novom konceptu stručnog usavršavanja. Dok se tradicionalni model sastoji od radionica, konferencija, seminara, predavanja i drugih kraćih aktivnosti, novi je postao popularan 90-ih godina prošlog veka i uključuje aktivnosti poput zajedničkog učenja (eng. *collaborative learning*), interesnih grupa (eng. *interest group*), zajedničkog predavanja (eng. *co-teaching*) i slično. Novi oblici stručnog usavršavanja omogućavaju profesorima da razmišljaju o svojoj praksi i svom radnom okruženju. Novo poimanje usavršavanja podrazumeva, pre svega, timski i/ili grupni rad (npr. zajedničko učenje, opservacije itd.) i samostalne aktivnosti namenjene unapređenju određene grupe učenika ili određenih uslova rada (npr. vođenje dnevnika, portfolio, čitanje stručne literature, akcione istraživanje itd.).

U svetu koji se menja neumitnom brzinom profesor ima i odgovornost da se stalno informiše i usavršava kako bi umeo da odgovori na brojne izazove. Ukoliko se suprotstavlja prihvatanju promena kao sastavnom delu svoje profesije – on će od svojih učenika nesumnjivo stvoriti nezainteresovane i neambiciozne mlade ljude. Iz toga sledi logičko pitanje: Kako profesor može uspešno da odgovori na sve pomenute izazove novog doba? Svakako da bi samostalno prevazilaženje izazova bio prevelik posao, pa bi odgovor mogao da leži u činjenici da je neophodno da profesori prihvate zajedničko učenje (eng. *collaborative learning*) kao rešenje za pomenutu situaciju. Prema Richardsu i Farrellu (2008: 12), „iako profesor može najviše da napreduje zahvaljujući sopstvenoj inicijativi, saradnja sa drugima unapređuje učenje svakog pojedinca i pomaže u ostvarivanju zajedničkih ciljeva cele institucije“.⁴ Radeći u timovima, bez obzira na to koliko su oni

³ „A professional development plan based on a combination of models, however, can take advantage of the positive attributes of several models.“

⁴ „Although much teacher development can occur through a teacher’s own initiative, collaboration with others both enhances individual learning and serves the collective goals of an institution.“

mali ili veliki, profesor može da ostvari više nego što bi to mogao da učini sam. Brojna istraživanja u Sjedinjenim Američkim Državama pokazuju da rad u timovima pozitivno utiče na unapređenje pedagoških metoda, efikasnost profesorâ i doprinosi boljem napredovanju učenikâ.

Smith i Gillespie (2007) navode da uspešno stalno stručno usavršavanje ima nekoliko karakteristika:

- ono omogućava profesorima da razmišljaju o načinu na koji razmišljaju njihovi učenici, a ne da samo isprobavaju nove tehnike;
- ono pruža profesorima priliku da se uključe u proces zajedničkog učenja;
- ono se zasniva na delovanju na osnovu podataka koje profesor sakupi u učionici.

Prema Wajnryb (2011), dobro stručno usavršavanje je ono koje profesoru omogućava da dode do saznanja o sopstvenoj praksi pokušavajući da razume tok predavanja i proces učenja u svojoj učionici. Uz to, uspešno stručno usavršavanje ima i sledeće osobine:

- ne zasniva se na nedostacima, već na prednostima. Drugim rečima, u uspešnom stručnom usavršavanju ne polazi se od prepostavke da profesor ne ume nešto i da mu treba „dati“, već od prepostavke da svaki profesor poseduje izuzetna znanja i veste koje treba da unapredi;
- učenje znači individualno razumevanje smisla. Profesor nije pasivan u procesu stručnog usavršavanja, već aktivan učesnik i uči putem razmišljanja;
- profesori sami pokreću svoje usavršavanje;
- stručno usavršavanje omogućava profesorima da razviju svoju autonomiju.

Još 80-ih godina 20. veka počelo se govoriti o potrebi da se uvedu novi oblici stručnog usavršavanja, pre svega akcione istraživanje, međusobno obučavanje kolega, refleksivna praksa i slično. Budući da nastavnička profesija postaje sve zahtevnija, profesori moraju brzo napredovati – prihvatići novine, menjati ili odbacivati stare metode rada, stavove, uverenja itd. Usled takvih zahteva, višesatni ili jednodnevni seminari više nisu adekvatni, pre svega zbog činjenice da potrebne promene zahtevaju ne samo promenu profesorove prakse, nego i promenu njegovih stavova, uverenja, sistema vrednosti, a zatim prakse. Tako složene promene zahtevaju dug vremenski period i veoma su individualne. One zavise od broja faktora usko

povezanih sa ličnošću profesora i sredinom u kojoj radi, te jedan seminar ne može biti dovoljno informativan svim učesnicima. Osim toga, pojedinačni seminar ne može biti adekvatan svim učesnicima jer oni rade u različitim uslovima, sa različitom decom, a pri tome su i sami veoma različiti, i u ličnom i u profesionalnom smislu.

Stalno stručno usavršavanje nije samostalna aktivnost profesora već zajednička aktivnost nekoliko učesnika koji imaju jednakov važne uloge. Svako stručno usavršavanje bi trebalo da bude inicirano od strane samog profesora u momentu kada on proceni da mu nedostaje informacija, veština ili znanje da neki zadatak uspešno obavi. Kako bi došao do potrebnih saznanja moraju postojati i oni koji će mu pružiti odgovarajuća znanja. To su najčešće školski pedagozi, psiholozi, starije i iskusnije kolege (mentori), edukatori i slično. Takođe, u uspešnom stručnom usavršavanju ključnu ulogu imaju i oni koji će stvoriti uslove da profesor dođe do potrebnih znanja, da ih primeni i bude adekvatno nagrađen za uspehe koje postiže u radu. Tako, ključnu ulogu u sistemu stručnog usavršavanja imaju i brojni ministri, pre svega ministar prosvete, prosvetni savetnici, inspektori, direktori škola i drugi. Samo ono stručno usavršavanje u kome aktivno učestvuju svi pomenuti učesnici može biti kvalitetno i efikasno.

Svaka aktivnost koja podrazumeva veliki broj učesnika, poput stručnog usavršavanja, implicira i postojanje izvesnog sistema prema kome se stvari dešavaju. Tačnije rečeno, postoji niz činilaca koji sačinjavaju sistem stalnog stručnog usavršavanja. Različiti autori koji pišu o stalnom stručnom usavršavanju profesora bave se isključivo jednim od činilaca. Međutim, autorka veruje da je stalno ono stručno usavršavanje koje obuhvata sve te različite činioce. Ukoliko jedan od njih izostane, stalnost stručnog usavršavanja se dovodi u pitanje. Ti činioci, prema Glušac (2013: 116–117), obuhvataju sledeće:

(1) Samorefleksija. Potreba za stručnim usavršavanjem bi trebalo da nastane kao rezultat refleksivne prakse samog profesora. Drugim rečima, promišljajući o sopstvenom radu i učenju svojih učenika, profesor postaje svestan da postoji neka vѣstina ili znanje koju bi valjalo unaprediti. Refleksija je najpoželjniji način da se inicira stručno usavršavanje jer pokazuje da je profesor svestan kako je nešto potrebno ispitati ili unaprediti. Nekada je, pak, slučaj da su ministarstvo, škola ili izvesni pojedinac inicijatori stručnog usavršavanja. To se uglavnom javlja u situacijama kada je profesore, na

primer, potrebno obavestiti i u nekoj meri obučiti za neku od novina koja se uvodi u školski sistem.

(2) Razmatranje različitih aktivnosti. Da bi se profesoru omogućilo da se stalno stručno usavršava on mora imati na raspolaganju veliki broj mogućnosti od kojih će moći da izabere one aktivnosti koje bi doprinele unapređenju nekog aspekta njegove prakse ili učenja njegovih učenika koji trenutno želi da unapredi. Ponuđene aktivnosti bi trebalo da budu kvalitetne, unapred proverene i da ih izvode stručni ljudi. Veoma je važno i da aktivnosti koje se nude profesorima odgovaraju njihovim stvarnim potrebama.

(3) Poznavanje drugih oblika stručnog usavršavanja. Profesori bi trebalo da budu obučeni i za samostalno izvođenje različitih oblika stručnog usavršavanja, poput akcionog istraživanja, međusobnog obučavanja, vođenja dnevnika i slično, kako bi rešili probleme u situacijama u kojima ne pronalaze odgovore na svoja pitanja u ponuđenim oblicima stručnog usavršavanja ili im ono iz nekog razloga nije dostupno. Takođe, sposobljenost za izvođenje drugih oblika stručnog usavršavanja omogućava profesoru da stručno usavršavanje sproveđe bilo kada, kao i da reši situaciju koja je možda vrlo specifična za uslove u kojima radi ili za učenike kojima predaje. Osim toga, takvo stručno usavršavanje obično ne zahteva materijalna ulaganja, niti putovanje u drugo mesto u kome se održava neka aktivnost.

Takođe, škole bi trebalo da podstiču svoje zaposlene na zajedničko učešće u usavršavanju, tj. zajedničkom učenju, iz više razloga. Kada rade zajedno na unapređenju nekog aspekta svog rada kolege motivišu jedan drugog, razmenjuju znanja i iskustva i posvećeni su istom cilju, što unapređuje njihov kolegijalni odnos, ali i atmosferu u celoj školi, pa i njen celokupan rad. Zajednički oblici usavršavanja mogu biti: akcione istraživanje, međusobno obučavanje, zajedničko podučavanje i sl.

(4) Planiranje stručnog usavršavanja. Raznovrsne prilike za stručno usavršavanje omogućavaju profesoru da planira svoje usavršavanje, usled čega ono postaje kvalitetno, stalno, smisleno i isplativo. Takođe, planiranje stručnog usavršavanja mu omogućava da se usavršava postepeno i da svoje usavršavanje organizuje kao sled logično povezanih aktivnosti, što će mu omogućiti da ostvari željeni rezultat.

(5) Podrška sistema i pojedinaca. U sistemu efikasnog i kvalitetnog stručnog usavršavanja bilo bi neophodno profesorima obezbediti i stalnu podršku mentora i stručnih saradnika, kao što su školski psiholog, pedagog i slično. Osim toga, važnu podršku profesorima u procesu stručnog usavrša-

vanja trebalo bi da pruži i školska uprava. Na taj način uvažavaju se napori profesora da se usavršava, iskazuje se poverenje u njegove izbore i nastojanje da se usavrši, a to pokazuje i da je školi stalo do ostvarivanja zajedničkih ciljeva obezbeđivanjem kvalitetnog obrazovanja.

Takođe, poželjno je da škola stvori pozitivnu radnu atmosferu u kojoj se cene napori zaposlenih da se usavršavaju. Na taj način se promoviše ideja o posvećenosti istom cilju – unapređenju kvaliteta obrazovanja, što doprinosi stvaranju osećanja pripadnosti istom timu. Jedan od načina da se ostvari takvo zajedništvo jeste i organizovanje seminara namenjenih svim zaposlenima u školi, koji odgovaraju njihovim potrebama, kao i skupova na kojima će zaposleni sa kolegama deliti informacije i znanja koja su stekli na usavršavanju kome su prisustvovali.

(6) Stručno usavršavanje. Profesor prisustvuje akreditovanom seminaru u instituciji u kojoj je zaposlen ili van nje. Takođe, ukoliko je procenio da aktivnosti koje su ponuđene ne odgovaraju njegovim potrebama, ili mu iz nekog razloga nisu dostupne, on pokreće, samostalno ili u saradnji sa kolegom, neki oblik stručnog usavršavanja. On zna kako da ga sproveđe, kao i kako da realizuje sve faze usavršavanja.

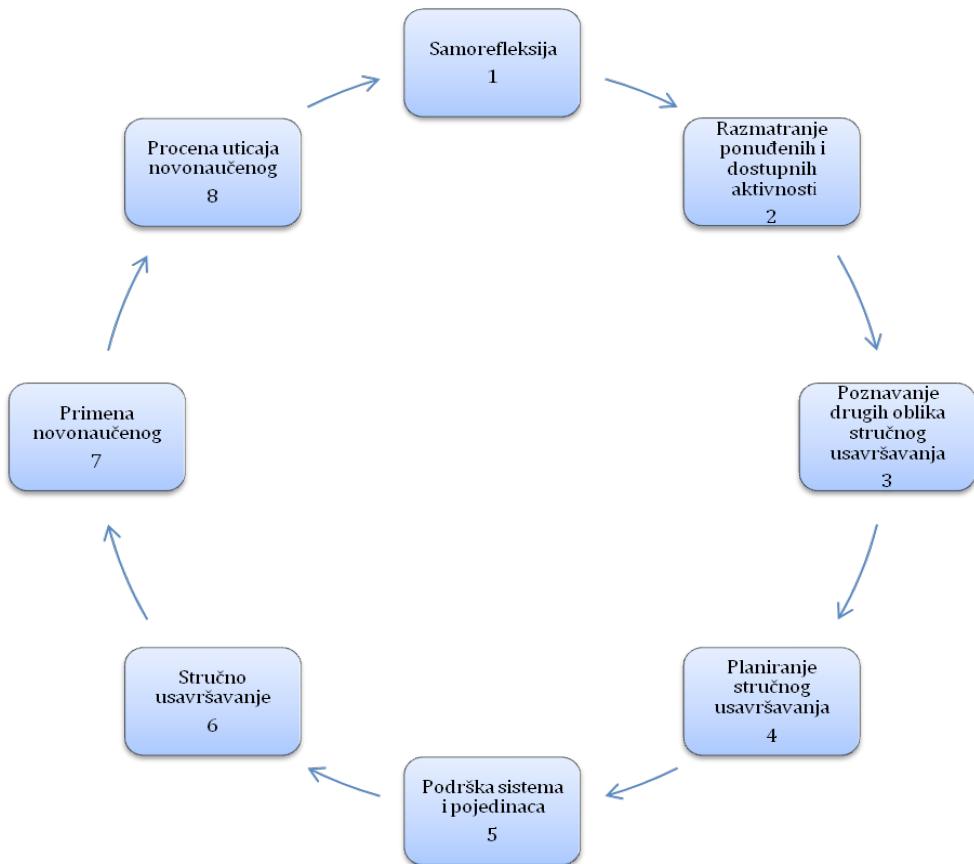
(7) Primena novonaučenog. Od suštinskog je značaja podsticati profesore da primenjuju nova znanja i veštine i da prate i procenjuju promene koje nastaju usled njihove primene. Primena novog je ona faza u sistemu stručnog usavršavanja koja najčešće nedostaje. Profesoru se prepušta da odluči da li će primeniti nešto od onoga što je naučio i kako će to učiniti. O uticaju novoprimenjene metode ili tehnike rada sudi se uglavnom na osnovu utisaka koje profesor stiče nakon primene, a ne na osnovu validnih podataka dobijenih istraživanjem.

(8) Procena uticaja novonaučenog. Ova faza u procesu stručnog usavršavanja je od velikog značaja budući da ona treba da pokaže da li je primenjena novina dovela do željene promene ili je ciklus usavršavanja potrebitno ponoviti, bilo u celosti, bilo samo delimično. Može se smatrati da je ciklus stručnog usavršavanja gotov samo ako ova faza pokaže da je primenjeno rešenje ili novina imala pozitivan, tj. željeni efekat.

Svaki put kada profesor želi da unapredi neki aspekt svog rada ili učenja svojih učenika trebalo bi da prođe kroz sve navedene faze ukoliko želi da se kvalitetno usavrši. Iz toga proizilazi da je rad na unapređenju jednog aspekta dugotrajan, sistematski i planski proces i neophodno je da uk-

ljučuje više ljudi. Nakon nekoliko takvih ciklusa, u dobro uspostavljenom obrazovnom sistemu usledila bi procena kvaliteta rada profesora. Takođe, svaki dobro uspostavljen sistem obrazovanja nagrađuje profesore koji su posvećeni stalnom unapređenju svoje prakse, te bi sledeći korak u procesu stručnog usavršavanja bilo nagrađivanje profesora ili odavanje priznanja za uloženi trud i postignuti uspeh.

Jedan ciklus stručnog usavršavanja shematski se može predstaviti na sledeći način:



Slika 1. Shematski prikaz faza stručnog usavršavanja

Ukoliko neki od pomenutih učesnika ili neka od pomenutih faza nedostaje u ovako postavljenom sistemu stručnog usavršavanja s pravom se može

posumnjati u njegov kvalitet i svrhu. Ovako predstavljen sistem stručnog usavršavanja nije linearan i ne odvija se istim tempom niti vremenski traje isto kod svakog profesora. Realizacija pomenutog sistema stručnog usavršavanja je individualna budući da mnogo faktora, kako ličnih, tako i onih na koje profesor ne može da utiče (izvori finansiranja i sl.), uslovjavaju na to kako će on biti realizovan. Takođe, mogu da postoje i profesori koji ne pohađaju ponuđene aktivnosti za stručno usavršavanje (faza 2), već se uvek opredelje za neki drugi oblik stručnog usavršavanja (on-lajn kurs, odlazak na kurs u inostranstvo, timski rad sa kolegom i sl.), te se u njihovom slučaju taj drugi korak nikada i ne realizuje. Slično tome, neki profesori prvo razmotre sve raspoložive aktivnosti (faza 2), kao i aktivnosti koje mogu samostalno da pokrenu (faza 3), pa tek onda izaberu aspekt koji žele da unaprede (faza 1). Neki će odmah nakon refleksije shvatiti da bi im pomoć kolege bila najkorisnija, te će odmah nakon faze 1 preći na fazu 5. Nakon faze 7, u kojoj profesor primenjuje novonaučeno, poželjno je da izvrši samorefleksiju (faza 1) kako bi razmislio o tome koliko su novoprimenjeni obrasci rada efikasni u praksi i da li može započeti novi ciklus baveći se novim pedagoškim problemom ili je poželjno da sproveده još jedan ciklus baveći se istim problemom.

Naravno, poželjno je da se opisani ciklus sproveده nekoliko puta pre nego što usledi vrednovanje rada i nagradivanje. Uglavnom se vrednovanje i nagradivanje vrše jednom u nekom dužem vremenskom periodu, a nikako nakon svakog ciklusa stručnog usavršavanja.

1.4. Kratak pregled relevantne literature i dosadašnjih istraživanja

Pre nego što se ponudi kratak pregled izabrane dostupne literature na teme koje su u neposrednoj vezi sa temom ove knjige (kognicija nastavnika, saradnja među kolegama, refleksivna praksa, vrednovanje i nadgledanje, evaluacija i sl.) neophodno je napomenuti da još uvek ne postoji dovoljno literature o mnogima od njih. Tačnije rečeno, ne postoji dovoljno sistematizovanih znanja, iskustava, stavova i nalaza u vezi sa većinom pomenutih tema. Najznačajniji razlog verovatno leži u činjenici što je stalno stručno usavršavanje, kao i mnogi njemu srodnii koncepti, postalo izuzetno aktuelno tek nedavno, što još ne postoje opšteprihvaćena stanovišta i definicije, već autori i istraživači tek ispituju i razrađuju neke od njih.

Ključna literatura za razumevanje procesa pedagoškog rada nastavnika, njegovog stručnog usavršavanja, a u okviru toga i međusobnog obučavanja, vezana je za izgradnju identiteta i kognicija nastavnika. Prema sociokulturnoj teoriji (Singh i Richards, 2009), izgradnja identiteta nastavnika je od suštinske važnosti za njegovo dalje učenje, koje se uvek dešava u nekom društvenom kontekstu i ključno je za obavljanje pedagoškog poziva. Tačnije rečeno, slika o sebi je u nastavničkoj profesiji važnija od slike u profesijama u kojima je lako razdvojiti lično od profesionalnog, pa je veza između identiteta i znanja profesora vrlo delikatna (Nias, navedeno u: Singh i Richards, 2009). Identitet predavača je u tesnoj vezi sa njegovom kognicijom, a kako je definiše Borg (2003: 81), kognicija predstavlja „kognitivni domen predavanja koji se ne može posmatrati – šta profesori znaju, u šta veruju i šta misle“⁵. Proučavanje nastavnikove kognicije je od izuzetne važnosti jer „nastavnici su aktivni u donošenju odluka i pravljenju pedagoških izbora oslanjajući se na složena, praktično orijentisana, lično i kontekstualno uslovljena znanja, razmišljanja i verovanja“⁶ (Borg, 2003: 81). Autor dalje navodi da postoje istraživanja koja potvrđuju da profesorova iskustva kao učenika utiču na formiranje njegove kognicije, koja se ne da promeniti čak ni kada je suočena sa kontradiktornim dokazima (Nisbett i Ross, navedeno u: Borg, 2003: 86), da njihovo inicijalno obrazovanje utiče na formiranje kognicije, kao i da se ona menja shodno sticanju pedagoškog iskustva u zavisnosti od fizičkih, psiholoških i kontekstualnih uslova. Iako se iskustva profesora kao učenika ne mogu menjati, moguće je uticati na promenu stavova, uverenja i znanja tokom studija, pa i rada. To govori u prilog primeni međusobnog obučavanja kao obliku stručnog usavršavanja koji od profesora traži da se suoči sa verovanjima na kojima počiva njegova pedagoška praksa kako bi ispitao njihovu opravdanost i promenio ih u situaciji kada je to neophodno. Takođe, sve navedeno potvrđuje da je međusobno obučavanje poželjan oblik usavršavanja koji svih profesora treba da poznaju i praktikuju jer je neophodno preispitati osnove na kojima počiva njihova pedagoška praksa u vremenu poput ovog u kome živimo, kada je koncept obrazovanja veoma promenljiva kategorija. I mnogi drugi autori

⁵ “The unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think.”

⁶ “Teachers are active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalised, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs.”

(npr. Allen, 2002; Almarza, 1996; Beijaard i de Vries, 1997; Burns, 1992) potvrđuju značaj razumevanja profesorove kognicije zarad pružanja kvalitetnog inicijalnog obrazovanja i aktivnosti stručnog usavršavanja.

Osim toga, savremena literatura o obrazovanju i usavršavanju nastavnika sve više ističe važnost saradnje nastavnika kao poželjnog oblika profesionalnog napretka. Tako, knjiga *Collaboration and co-teaching* (Honigsfeld i Dove, 2010) govori o dva izuzetno značajna oblika učenja i pedagoške prakse u 21. veku – saradnji i zajedničkom predavanju i učenju. Mnogi istraživači u oblasti obrazovanja ističu važnost navedenih oblika učenja i predavanja u današnje vreme. Napominje se da oni imaju niz zajedničkih karakteristika: podrazumevaju svesnu radnju, posedovanje istog cilja, učestvovanje u poduhvatima koji obuhvataju različite oblasti i iznalaženje brojnih kreativnih rešenja (Honigsfeld i Dove, 2010: 6).

U kontekstu u kome sagledava značaj saradnje profesorâ u pogledu učenja jezika među doseljenicima u SAD autorke smatraju da saradnja među profesorima ima veliki uticaj na savladavanje niza prepreka na koje učenici nailaze u učenju estranog i/ili drugog jezika. Te prepreke uključuju: društveno-kulturološke, jezičke, afektivne i akademске poteškoće.

Autorke daju i eksplicitan odgovor na pitanje zašto je saradnja rešenje za probleme sa kojima se suočavaju i profesori i uprava škole. One kažu sledeće (Honigsfeld i Dove, 2010: 34):

- (1) Saradnja dovodi do uvažavanja i priznavanja znanja svakog pojedinca.
- (2) Kada među članovima uprave škole postoji saradnja, oni tada dele obaveze i jednakо učestvuju u donošenju odluka. To znači da se u odlučujućim momentima koristi raznoliko znanje svih članova kolektiva, što doprinosi napretku škole.
- (3) Kada članovi kolektiva sarađuju, oni imaju zajedničke norme, vrednosti i principe. Raznolikost se ceni jer doprinosi sagledavanju stvari iz različitih uglova.

Autorke zaključuju da je rezultat svake od pomenute tri situacije napredak u učenju učenika. Veoma važan činilac svake vrste saradnje profesorâ jeste i uloga druge osobe jer ona predstavlja glas razuma i čini se kao da sve vreme tokom saradnje, bilo da je to samo razgovor o struci ili neki formalniji oblik stručne saradnje (zajedničko planiranje i sl.), ta druga osoba drži ogledalo u kome drugi profesor može da vidi svoj stvarni odraz.

Prema autorkama, saradnja između profesora može se realizovati kao saradnja koja se tiče same nastave i ona koja nije u direktnoj vezi sa nastavom. Primeri prvog oblika zajedničkog angažovanja uključuju: zajedničko planiranje, usklađivanje nastavnih planova, paralelno predavanje, zajedničko osmišljavanje nastavnog materijala, zajedničko ocenjivanje rada učenika i zajedničko predavanje. Saradnja profesora koja nije usko povezana sa nastavom uključuje sledeće: zajedničko stručno usavršavanje, profesionalne krugove (mala grupa profesora se redovno sastaje kako bi raspravljala o pitanjima od zajedničkog interesa sa ciljem da dođe do rešenja), opservacije kolega, međusobno obučavanje / mentorstvo, istraživanje profesorâ, održavanje sastanaka roditeljâ i profesorâ, planiranje i/ili učestvovanje u raznim drugim vannastavnim aktivnostima. Autorke su saglasne da je za realizaciju bilo kog od brojnih oblika saradnje među profesorima od izuzetne važnosti da uprava škole u kojoj profesori rade obezbedi neophodne ljudske i materijalne uslove.

Na sagledavanje značaja koje timski rad i/ili zajedničko učenje, u ovom slučaju međusobno obučavanje kolega, imaju na stručno usavršavanje profesorâ i učenje učenikâ ukazuju i brojna istraživanja sprovedena najvećim delom u Sjedinjenim Američkim Državama. Neophodno je napomenuti da sva dostupna istraživanja u vezi sa međusobnim obučavanjem kolega ističu brojne prednosti ovog oblika usavršavanja u odnosu na druge. Jedini nedostatak koji navode sva pomenuta istraživanja jeste vreme, tj. činjenica da ovaj oblik usavršavanja zahteva mnogo vremena za realizaciju.

Opsežno istraživanje objavljeno pod nazivom *MetLife survey of the American teacher: Collaborating for student success* (Metropolitan Life Insurance Company, 2010), sprovedeno u Sjedinjenim Američkim Državama, obuhvatilo je 1.003 profesora, 500 direktora škola i 1.018 učenika. Ono je imalo za cilj da ispita efikasne pedagoške prakse i liderstvo, postignuća učenika i nastavički poziv kao karijeru.

Rezultati su pokazali da 67% ispitanih profesora i 88% ispitanih direktora škola veruju da saradnja među profesorima i članovima školske uprave ima veliki uticaj na postignuće učenika, bez obzira na to da li je škola u gradskoj, prigradskoj ili seoskoj sredini, kao i na ulogu koju imaju u školi. Uopšteno posmatrano, u osnovnoj školi postoji veća saradnja među zaposlenima nego u srednjoj školi. Isto tako, u školama u kojima postoji bolja saradnja postoje podela upravljanja, veće poverenje i veće zadovoljstvo poslom.

Skoro svi ispitani profesori provedu 2,7 sati nedeljno u raznim oblicima saradnje sa kolegama, a najčešće su zastupljeni: sastajanje profesora u grupama, podela odgovornosti uprave škole sa profesorima i zajednički rad manje i više iskusnih profesora. Istraživanje pokazuje i da se najmanje saraduje kroz međusobno obučavanje sa kolegom, pri čemu je procenat onih koji to ipak čine veći u osnovnoj nego u srednjoj školi. To istraživanje pokazuje i da profesori koji su zadovoljni svojim poslom verovatno neće napustiti profesiju, da su mladi profesori veoma spremni na saradnju i da oni koji su zadovoljni svojom karijerom češće rade u školama koje promovišu saradnju među zaposlenima i dele odgovornost za uspeh svojih učenika.

Još jedno značajno istraživanje u vezi sa efikasnošću međusobnog obučavanja je takođe sprovedeno u Sjedinjenim Američkim Državama u toku školske 1988/1989. godine, a objavljeno je pod nazivom “The effects of a reflective coaching project for veteran teachers” (Nolan i Hillkirk, 1991). Istraživanje je obuhvatilo 25 profesora koji su imali između 5 i 27 godina radnog iskustva i istovremeno je predstavljalo i obuku čiji je cilj bio da se pomenuti profesori osposebe za međusobno obučavanje. Rukovodioci tog projekta su bili profesori sa univerziteta Pen Stejt i Ohajo, oboje stručnjaci iz oblasti nadgledanja i evaluacije pedagoškog rada. Instruktori koji su radili sa profesorima bili su studenti na doktorskim studijama na pomenuta dva univerziteta, sa značajnim teorijskim znanjem iz oblasti nadgledanja pedagoške prakse, kao i sa praktičnim iskustvom. U toku obukâ instruktori su primenjivali principe reflektivne obuke, čiji je cilj da omogući profesoru da razmisli o svojoj praksi, adekvatnosti njegovog ponašanja, ciljeva, verovanja i vrednosti. Organizovane radionice su pre svega služile kao način da se podstakne profesorovo razmišljanje, a ne da mu se pruže gotova rešenja.

Rezultati ukazuju na činjenicu da je projekat u velikoj meri doprineo promeni ponašanja i razmišljanja učesnika o njihovoj pedagoškoj praksi. Takođe, rezultati pokazuju i da je, s obzirom na promenu ponašanja profesora, došlo do promena u vezi sa načinom na koji su postavljali pitanja, upotrebom različitih pedagoških strategija i tehnika sa ciljem da se unaprede razumevanje učenika i planiranje časa. Na kraju istraživanja primećeno je, na primer, da profesori čekaju duže vremena nakon postavljenog pitanja, da postavljaju složenija pitanja i pitanja koja podstiču razvoj viših kognitivnih veština. Takođe je primećeno da nakon završetka obuke profesori više koriste zajedničko učenje, da ređe drže predavanja koristeći frontalni oblik rada, da više koriste pitanja i vežbe za proveru razumevanja i slično. Tako-

đe, istraživanje je pokazalo da su profesori nakon obuke više razmišljali o sopstvenoj praksi i da su se više bavili samovrednovanjem rada. Uopšteno govoreći, obuka je pomogla učesnicima da preuzmu kontrolu nad onim što se dešava u učionici, usled čega su osećali da imaju više samopouzdanja, što im je pomoglo da počnu više da veruju sebi i svojoj sposobnosti rasudi-vanja. Neki su izjavili da im je obuka pomogla da nastavu sagledaju iz ugla učenika i da su usled toga oni i učenici postali saveznici u procesu učenja.

Iz rezultata koje su dobili zahvaljujući istraživanju, autori izvode sledeće zaključke:

- (1) Profesori koji redovno učestvuju u kvalitetnoj refleksivnoj obuci tokom cele školske godine uneće znatno više promena u svoju praksu od profesorâ koji ne prođu kroz takvu obuku.
- (2) Profesori sa dužim radnim stažom koji se uključe u refleksivnu obuku sa dobro obučenim instruktorima u znatno većoj meri će unaprediti svoje razmišljanje u odnosu na profesore koji se ne uključe u obuku.
- (3) Neće se dogoditi veće promene ni u radu, niti u načinu razmišljanja profesorâ usled reflektivne obuke dok učesnici ne prođu najmanje četiri-pet ciklusa obuke.
- (4) U radu profesora koji ne prihvate filozofiju na kojoj se zasniva refleksivna obuka, budući da više vole da instruktor kritikuje njihov rad, neće doći do većih promena ni u pedagoškoj praksi ni u načinu razmišljanja.
- (5) Profesori koji imaju mogućnost da razgovaraju o svojim profesionalnim odlukama sa kolegama osećaće se osnaženima, za razliku od onih koji tu priliku nemaju, pa čak i ako imaju isti stepen autonomije.

Još jedno od malobrojnih istraživanja na temu međusobnog obučavanja sprovele su Vacilotto i Cummings (2007). One kažu da je primena pomenutog oblika stručnog usavršavanja u brazilskim školama pokazala da je to višestruko korisna aktivnost jer omogućava razmenu primerâ dobre prakse, materijalâ, stavova i tehnika, unapređuje sposobnost profesora da donose odluke u momentu, omogućava profesoru da pruži pomoć kolegi u vezi sa onim aspektima u kojima ovaj ne poseduje odgovarajuće veštine i znanja, razvija sposobnost reflektivne prakse, unapređuje saradnju kolega, podstiče profesore da uvode novine u svoju praksu, podiže nivo odgovornosti i podstiče učesnike da se menjaju. One takođe ističu da međusobno

obučavanje može biti veoma korisno i profesorima koji su na početku svoje karijere jer im omogućava da se uspešnije i brže prilagode okruženju.

I Gray (2005) u svom istraživanju navodi da su profesori koji su koristili ovaj oblik stručnog usavršavanja potvrdili da je on veoma ekonomičan i efikasan, pogotovo u vremenima kada nedostaje finansijskih sredstava za druge oblike stručnog usavršavanja.

Huberman (navedeno u: Tsui, 2007) ističe važnost angažovanja profesora u sprovodenju istraživanja u sopstvenoj učionici jer su oni koji sproveđe istraživanja zadovoljniji svojom karijerom budući da sami sebe primoravaju da prevaziđu ustaljene obrasce ponašanja i prakse putem sistematskog preispitivanja sopstvenog načina rada.

U uvodu knjige *Team up for 21st century teaching and learning* (Carrol, Fulton i Doerr, 2010) navodi se zastrašujući podatak da 93% svog radnog dana profesori provedu u izolaciji, tj. ne saradujući sa kolegama. Upravo je to i bila polazna osnova za svih pet istraživanja objavljenih u toj knjizi – proučiti teorijsku osnovanost insistiranja na saradnji, kao i primere koji svedoče o tome da zajedničko učenje ima moć da promeni praksu današnjih profesora. Sva navedena istraživanja svedoče da saradnja ima pozitivan uticaj na profesorovu karijeru, unapređenje pedagoške prakse, profesorovu efikasnost i napredak učenikâ.

Pomenutim istraživanjima je takođe zajedničko i to da dolaze do zaključka da je svaki oblik saradnje dobar. Isto tako, u zaključcima tih istraživanja mogu se uočiti sledeći principi na kojima se temelji dobra saradnja (Metropolitan Life Insurance Company, 2010: 9–10):

- (1) Zajedničke vrednosti i ciljevi. Tim koji sarađuje mora poznavati sposobnosti i učenikâ i profesorâ. Takođe, tim treba da identifikuje problem zbog čijeg rešavanja profesori počinju saradnju.
- (2) Zajednička odgovornost. Članovi tima treba da imaju zajedničke dužnosti dodeljene prema stepenu iskustva i znanja.
- (3) Autentična procena. Svi profesori treba da budu podjednako odgovorni za napredovanje učenika i treba da koriste ona sredstva za vrednovanje koja im daju tačnu povratnu informaciju o učenju učenikâ i njihovoj efikasnosti.
- (4) Samorefleksija. Stalno promišljanje o sopstvenoj praksi treba da posluži kao osnova za postavljanje ciljeva, planiranje i vrednovanje sopstvene prakse.

- (5) Stabilna sredina. Za uspešnu saradnju je potrebno obezbediti prostor i vreme, a ne treba da izostane ni povremeni pozitivni podstrek od strane školske uprave.
- (6) Jaka podrška školske uprave. Za uspešnu saradnju je neophodno da zaposleni u školi neguju odnose zasnovane na otvorenosti i poverenju, koje jedino može da stvori i unapredi školska uprava.

Sa ciljem da se objektivnije sagledaju postojeće stanje stručnog usavršavanja na širem planu, savremeni tokovi u vezi sa njim, kao i trenutna stremljenja i pokušaji raznih obrazovnih i zakonodavnih institucija, treba dati pregled i veoma opsežnog istraživanja koje je inicirala Evropska unija 2007/2008. godine sa ciljem da se ispita stručno usavršavanje u 23 zemlje⁷ kako bi im se pomoglo da ga unaprede. Rezultati istraživanja objavljeni su u *Teachers' professional development. Europe in international comparison* (Scheerens, 2010) i knjiga predstavlja vrlo korisno štivo budući da je jedinstvena po tome što daje sliku stručnog usavršavanja u zemljama sa različitim kontinenata.

Između ostalog, istraživanje pokazuje da profesori u navedenim zemljama ne poseduju adekvatne veštine i da nailaze na poteškoće u usavršavanju svojih veština. Najčešći oblici stručnog usavršavanja koje pohađaju uključuju sledeće: (a) neformalni razgovori sa kolegama; (b) pohađanje kurseva i radionica; (c) čitanje stručne literature; (d) pohađanje konferencijskih seminara; (e) uključivanje u rad stručnih mreža; (f) samostalno i zajedničko istraživanje; (g) mentorski rad i međusobno obučavanje kolega; (h) posete drugim školama; te (i) dalje formalno obrazovanje. Istraživanje je pokazalo i da 11% od ukupnog broja ispitanih profesora ne pohađa nikakve oblike stručnog usavršavanja. Najčešći razlozi za to su neodgovarajući termini u kojima se održavaju aktivnosti, kao i nepostojanje adekvatnih aktivnosti za usavršavanje.

Ključni zaključci tog istraživanja na kojima će se zasnivati neke od skorijih odluka u zemljama-učesnicama u vezi sa unapređenjem stručnog usavršavanja profesorâ su sledeći (Scheerens, 2010: 194–199):

- (1) Učešće profesorâ u različitim oblicima stručnog usavršavanja koji traju više dana ima značajniji uticaj na njihovu pedagošku praksu.

⁷ Zemlje u kojima je vršeno istraživanje su: Austrija, Belgija, Bugarska, Danska, Estonija, Mađarska, Irska, Italija, Litvanija, Malta, Poljska, Portugalija, Slovačka, Slovenija, Španija, Australija, Brazil, Island, Koreja, Malezija, Meksiko, Norveška i Turska.

- (2) Motivacija profesora igra ključnu ulogu u uticaju koji stručno usavršavanje ima na njihovu pedagošku praksu. Profesori koji imaju veću motivaciju imaju i izraženiji osećaj efikasnosti, skloniji su izvođenju eksperimenata, otvoreniji su za sticanje novih znanja i uporniji su.
- (3) Povratna informacija, kao sastavni deo politike škole, usko je povezana sa stručnim usavršavanjem profesorâ i uticajem tog usavršavanja.
- (4) Atmosfera u školi ima veliki uticaj na unapređenje rada profesorâ. Unapređenjem atmosfere i poverenja u školi direktori mogu doprineti stvaranju pozitivne radne atmosfere u kojoj će se profesori osećati dobro i truditi se da njihovo stručno usavršavanje ima pozitivan uticaj na njihov rad.
- (5) Saradnja među profesorima ima veliki uticaj na njihovo stručno usavršavanje.
- (6) Stručno usavršavanje profesora zavisi i od njihovih osobina, kao i od osobina škole. Pokazalo se da su osobine profesora u korelaciji sa brojem i vrstama aktivnosti za stručno usavršavanje u kojima učestvuje.

Kvalitetno stručno usavršavanje počiva i na pravilnom razumevanju termina, procesa i uloga koje ono podrazumeva, te je knjiga *Teacher supervision and evaluation* (2005) važna literatura za sve one koji su uključeni u proces usavršavanja profesorâ. Njeni autori, Jim Nolan i Linda Hoover, govore o dva veoma važna elementa dobrog usavršavanja – posmatranju ili nadgledanju (eng. *supervision*) i vrednovanju ili evaluaciji (eng. *evaluation*) profesorâ. Autori ističu da, iako se ta dva procesa moraju odvijati zasebno, oni predstavljaju ključne elemente koji se logički nadovezuju jedan na drugi i imaju cilj da unaprede pedagošku praksu, pa i obrazovanje u celini. Vrednovanjem profesorâ treba da se proceni da li oni izvršavaju dužnosti na dovoljno adekvatan način, dok je cilj posmatranja da im se ukaže na mogućnosti i načine da unaprede svoju praksu. Shvatanje autora o ova dva pojma zasniva se na sledećim postulatima:

- (1) Osnovna svrha i posmatranja i vrednovanja je unapređenje pedagoške prakse i učenikovog učenja.
- (2) Budući da profesori obrazuju decu, prema njima je potrebno postupati etički ispravno, pravedno i sa poštovanjem.
- (3) Obrazovna klima mora imati sledeće odlike: poverenje, međusobno poštovanje i spremnost na saradnju.

- (4) Nastavnički poziv je kompleksan i zasniva se na rešavanju problema, a posmatranje i vrednovanje ističu sticanje izuzetnih znanja i veština.
- (5) Posmatranje i vrednovanje su zasebni, ali komplementarni procesi i treba da budu polazna osnova za dobro osmišljeno stručno usavršavanje.
- (6) Stručno usavršavanje je deo efikasnog procesa posmatranja i vrednovanja, a ne posebna aktivnost.
- (7) Profesori su posebne osobe koje stalno uče i usavršavaju se na različite načine, pa posmatranje i vrednovanje moraju ponuditi različite mogućnosti za usavršavanje.
- (8) Posmatranje je proces kome mogu doprineti svi zaposleni.
- (9) Zaposleni moraju dobro poznavati proceze posmatranja i vrednovanja i moraju posedovati neophodne vestine da bi ih pravilno sproveli.
- (10) Iako konačan sud o kvalitetu pedagoške prakse jednog profesora donosi uprava škole, profesor treba da sakuplja informacije o svom radu na osnovu kojih treba da procenjuje svoj rad.

Knjiga *Evaluating professional development* (Guskey, 2000) je nezabilazna literatura za svakoga ko ima bilo kakvu ulogu u sistemu stručnog usavršavanja. Autor kaže da se nikada u istoriji obrazovanja nije pridavalo toliko značaja stručnom usavršavanju profesora koliko danas. Uzrok takve promene je verovatno pojava mnoštva novih saznanja iz gotovo svih oblasti, kao i saznanja u vezi sa novim elementima stručnosti koji se zahtevaju od profesorâ. Jednako važan uzrok mogu biti i promene koje se tiču strukture organizacije. Nedavno sprovedene promene te vrste dovele su do preraspodele uloga u sistemu obrazovanja, podele odgovornosti u procesu donošenja odluka itd.

Uvođenje navedenih promena i novina nametnule su zahtev profesorima da se više stručno usavršavaju nego ranije. Međutim, neretko se čuje da je postojeće stručno usavršavanje neefikasno i besmisленo. Sa druge strane, postoje i mnogi primeri uspešnog stručnog usavršavanja bez kojih se ne bi sprovele one promene u obrazovanju koje su proizvele mnoge pozitivne rezultate. Možda upravo to i ukazuje na činjenicu da je neophodno vrednovati stručno usavršavanje kako bi se ustanovilo da li je i u kojoj je meri promena efikasna. Autor, dakle, ističe vrednovanje kao suštinski važan elemenat stručnog usavršavanja.

On dalje navodi da je od momenta kada se promenilo shvatanje o stručnom usavršavanju vrednovanje dobilo mnogo više značaja, najverovatnije iz sledećih razloga (Guskey, 2000: 7–8):

- (1) profesori su shvatili dinamičnost stručnog usavršavanja – ono je trajan i stalni proces, a ne pojedinačni događaj;
- (2) stručno usavršavanje je svestan, voljan proces koji treba da proizvede pozitivnu promenu i napredak;
- (3) potrebno je sakupiti više boljih informacija kako bi se pravilno usmeravale promene u domenu stručnog usavršavanja; i
- (4) postoji veći pritisak na svim nivoima obrazovanja za odgovornost.

Autor dalje izražava i svoj stav u vezi sa razlozima zbog kojih je do sadašnje vrednovanje stručnog usavršavanja bilo neuspšeno. Po njemu, razlozi za to su sledeći:

- (1) vrednovanje često nije bilo pravo procenjivanje, nego zapisivanje onoga što se uradilo i/ili dogodilo;
- (2) vrednovanje je često bilo prilično neadekvatno – nije uključivalo stavove učesnika i njihova verovanja. Takođe, ono ne uključuje uticaje koje stručno usavršavanje ima na različitim nivoima, uslove i procese koji su doveli do uspeha, nepredviđene probleme i sl.;
- (3) vrednovanje prekratko traje. Neophodno je vršiti vrednovanje tokom dužeg vremenskog perioda jer je za uvođenje bilo kakve promene potrebno vreme.

Ovde prikazani koncepti na kojima počiva međusobno obučavanje kolega jesu ujedno i koncepti na kojima se temelji sociokulturna teorija učenja (Vygotsky, 1978). Prema njoj, učenje se uvek odvija u izvesnom socijalnom, kulturnom i ličnom kontekstu i u svakom procesu učenja učestvuju implicitne teorije koje određuju motivaciju za učenje. Osim toga, ta teorija se zasniva i na aktivnoj konstrukciji znanja kroz interakciju sa drugima. Imajući sve to u vidu, međusobno obučavanje kolega ima snažno uporište u pomenutoj teoriji s obzirom na činjenicu da profesori koji uče putem ovog oblika usavršavanja aktivno učestvuju u izgradnji znanja sa kolegama i da se to znanje konstruiše u istom onom kontekstu u kome se odvija nastava.

O navikama i učešću profesora engleskog jezika, pa i profesora ostalih školskih predmeta, u aktivnostima stručnog usavršavanja kod nas ne zna se mnogo. Naime, većina dostupne literature o stalnom stručnom usavršavanju profesora svih nastavnih predmeta potiče iz osamdesetih (npr. Anđelković,

1983; Aranđelović, 1986; Makević, 1981; Matijević, 1985; Mušanović, 1987; Prodanović, 1982; Vlahović, 1983. itd.) i devedesetih godina (npr. Filipović, 1992; Jovanović, 1996; Kulić, 2000; Oljača, 1992; Petrović-Bješkić, 1992. i 1999. itd.) prošlog veka, dok je u periodu od 2000. do danas ima manje (npr. Avramović, 2001; Boritko, 2005; Brkić, 2003; Marinković, 2010; Pešikan, Antić i Marinković, 2010a i 2010b; Stanković, Đerić i Milin, 2013; Suzić, 2000; Vasiljević, 2006. i 2008; Vlahović, 2002. itd.).

Kada je u pitanju stručno usavršavanje profesora engleskog jezika u Srbiji, prvi put se o toj temi govorи u masterskom radу Marije Kovač (2009) pod nazivom „Stavovi zakonodavaca, predavačа i nastavnika o profesionalnom usavršavanju nastavnika engleskog jezika u Srbiji“. Nakon nje, o istоj temi, ali iz malо drugačijeg ugla, govorи i Marija Ivanović (2011) u svojoj za sada neobjavljenoj masterskoj tezi “EFL teacher development in Serbia: Teachers’ and school leaders’ perspectives”, odbranjenoj 2011. godine na Univerzitetu u Londonu.

Koliko je autorki poznato, jedino istraživanje sprovedeno kod nas koje je ispitivalo navike i potrebe profesora engleskog jezika u vezi sa njihovim stručnim usavršavanjem sprovedeno je 2012. godine (Glušac, 2012; Glušac, 2013). Istraživanje je inicirao Britanski savet s namerom da ispita potrebe i stavove pomenute grupe profesora koji su korisnici njihovih usluga, a takođe i sa ciljem da dâ doprinos unapređenju njihovog stručnog usavršavanja u našoj zemlji. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 289 profesora koji predaju na svim nivoima obrazovanja, kako u državnom tako i u privatnom sektoru, i koji imaju između 1 i 30 godina radnog iskustva. Uopšteno govoreći, rezultati pokazuju da ispitani profesori izuzetno aktivno učestvuju u raznim oblicima stručnog usavršavanja, ali da nedovoljno poznaju druge oblike usavršavanja koje bi lako mogli pokrenuti samostalno ili u saradnji sa kolegom (npr. akcione istraživanje, on-lajn kursevi, međusobno obučavanje i sl.). Takođe, značajan broj ispitanika ne primenjuje, ili to ne čini veoma često, ono što nauči tokom usavršavanja, dok vrlo mali broj ispitanih profesora prati uticaje novoprimenjenih metoda na učenje učenika. Nezamarljiv broj ispitanika ističe da ne planira svoje stručno usavršavanje, kao i da nije upoznat sa činjenicom da postoje razvojne faze u karijeri nastavnika.

1.5. Organizacija daljeg izlaganja

U Poglavlju 2 se razmatraju važeći zakonski i pravni akti koji propisuju i uređuju stručno usavršavanje kod nas, a daje se i osvrt na način na koji su oni zaista i sprovedeni u praksi. Na osnovu svega što je predstavljeno daju se i zaključci u vezi sa realizacijom propisanog stručnog usavršavanja i rezultatima te realizacije u praksi.

Poglavlje 3 detaljno obrađuje pojam međusobnog obučavanja kolega, predstavlja različite vrste obučavanja, opisuje faze ovog eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja, činiće njegovog uspešnog realizovanja i govori o njegovim prednostima i nedostacima.

Četvrto, najobimnije, poglavljje je i centralno poglavljje ovog rada budući da detaljno prikazuje istraživanje na kome se temelji ova knjiga i njegove rezultate. U njemu se prvo prikazuju razlozi za istraživanje, ciljevi, hipoteza i metodologija istraživanja, a potom se prikazuje sastav ispitanika i obuka koju su učesnici u istraživanju prošli sa ciljem da uspešno realizuju eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja. U šestom odeljku tog poglavlja daje se pojedinačan prikaz podataka svakog para profesora, a nakon svakog prikaza daju se zapažanja za svaki par ponaosob. Na kraju poglavlja se izvode opšti zaključci proistekli iz analize svih predstavljenih podataka.

Poslednje, peto, poglavljje ove monografije obuhvata zaključke koji su izvedeni nakon pregleda literature, sprovedenog istraživanja i analize rezultata. Autorkina razmišljanja navedena u tom poglavljiju, kao i konkretni predlozi za unapređenje stručnog usavršavanja profesorâ engleskog jezika u Srbiji, predstavljaju skroman doprinos naučnoj oblasti Metodike nastave engleskog jezika.

2. STRUČNO USAVRŠAVANJE PROFESORÂ ENGLESKOG JEZIKA U SRBIJI

Pre nego što se u ovom poglavlju sagledaju obaveze koje profesori engleskog jezika u Srbiji imaju prema zakonu – daje se pregled osobina, znanja i veština koje treba da poseduju. Potom se analizira uspostavljeni sistem stručnog usavršavanja kod nas kako bi se stekao uvid u to koliko je on uspešno i realizovan.

2.1. Osobine i dužnosti profesorâ engleskog jezika u 21. veku

Danas je nastavnički poziv zahtevniji nego ranije. Zbog dostupnosti mnogobrojnih tehnoloških dostignuća i obilja informacija moglo bi se pogrešno prepostaviti da profesor samo treba da uđe u učionici i primeni ono što je za njega već pripremljeno. Stvarnost je, međutim, sasvim drugačija.

Pre svega, današnji profesor mora biti svestan velikih i stalnih promena u obrazovanju i spreman da u skladu sa njima prilagođava svoju praksu. Promene podrazumevaju upotrebu modernih sredstava tehnologije, primenu savremenih pristupa u nastavi, izmenjene uloge učesnika u procesu obrazovanja, izmenjene koncepte učenja, obrazovanja i slično. Savremeni profesor ni slučajno ne sme da krivi učenike zbog njihovog „neobičnog“ ili „neodgovarajućeg“ stila u učenju, nego mora da poštuje i prihvata njihove različitosti, te da ume svakog učenika uspešno da uključi u proces učenja. Najveća profesorova dužnost jeste da pronađe način da omogući učenicima da steknu znanje i veštine potrebne za 21. vek, iako često nema ni najmanje adekvatne uslove da to učini.

Od profesora se u 21. veku očekuje da istovremeno prihvati različite uloge, za koje Churches (2008) tvrdi da uključuju sledeće:

- (1) Profesor prilagođava nastavni plan i program potrebama svojih učenika kako bi smanjio večitu razliku između očekivanog, tj.

nametnutog, i onoga što je učenicima stvarno potrebno. Profesor mora stalno da se prilagođava uvek novim uslovima i zahtevima.

- (2) Profesor uči zajedno sa svojim učenicima. On treba da shvati da je stručno usavršavanje dugotrajan proces a ne pojedinačna aktivnost. Shvatajući učenje kao proces koji traje ceo život, profesor daje primer učenicima da je učenje način života budući da se nikada ne može naučiti i znati sve.
- (3) Profesor ima viziju. On je vizionar u smislu da ume da predviđa koja će znanja i veštine učenicima u budućnosti biti potrebni i da im pruži priliku da ih steknu. Profesor koji ima viziju je maštovit i kreativan i ume da i od nezanimljivog gradiva načini zanimljiv čas.
- (4) Profesor je lider. On treba da ima viziju koju nastoji da ostvari i za to koristi sva raspoloživa sredstva.
- (5) Profesor je uzor. On treba da razvija sopstvene lične i stručne osobine i da tako dâ dobar primer učenicima. Te osobine uključuju: integritet, odgovornost, pouzdanost, društvenu odgovornost, brigu za društvenu sredinu itd.
- (6) Profesor rado sarađuje. Od njega se očekuje da dâ primer kojim će pokazati da je saradnja važna, kako za učenje tako i za ostvarivanje kontakata. Profesor treba da koristi različita sredstva komunikacije sa ciljem da traži informacije, da ih predstavlja, deli sa drugima ili radi komuniciranja.
- (7) Profesor prihvata rizike. On treba da ima liderske sposobnosti u smislu da ima viziju koju želi da ostvari, usled čega nekada mora da zakorači u nepoznato i bude prvi.

U izveštaju *What matters most: Teaching for America's future* (National Commission on Teaching and America's Future, 1996: 6) se ističe da „u pogledu napredovanja učenika profesor ima mnogo veću ulogu nego bilo koji drugi faktor“⁸ s obzirom na činjenicu da više nije dovoljno samo naučiti nešto nego je potrebno naučiti kako tražiti informacije i kako nijima manipulisati sa ciljem da se usvoje kao novo znanje. Učenici očekuju znanje koje im nije lako dostupno; takođe, očekuju da im se ponudi znanje

⁸ “In terms of student achievement, the teacher is a more significant factor than any other kind of school resource.”

koje je povezano sa drugim oblastima, koje je primenjivo i povezano sa svakodnevnim životom.

Prema podacima koje je dobila Selvi (2010), istražujući stručno usavršavanje profesorâ u 21. veku, profesor mora da ovlada mnogim sposobnostima, tj. nizom znanja i veština, i ističe da su to:

- (1) stručne kompetencije (eng. *field competencies*), koje podrazumevaju poznavanje oblasti kojom se profesor bavi;
- (2) istraživačke kompetencije (eng. *research competencies*), koje podrazumevaju znanja i veštine u vezi sa sprovođenjem istraživanja u okviru učionice;
- (3) kompetencije u vezi sa razvojem i sprovođenjem nastavnog plana i programa (eng. *curriculum competencies*);
- (4) kompetencije u vezi sa doživotnim učenjem (eng. *lifelong learning competencies*), budući da je to jedna od obaveza koju profesor mora preuzeti;
- (5) emocionalne kompetencije (eng. *emotional competencies*), koje podrazumevaju vrednosti, verovanja, stavove, brige, motivaciju, empatiju i sl. – i profesora i učenika;
- (6) društveno-kulturne kompetencije (eng. *socio-cultural competencies*), koje uključuju znanje o društvenim i kulturnim karakteristikama profesora i učenika;
- (7) komunikativne kompetencije (eng. *communication competencies*), tj. načini komuniciranja, vrste odnosa između profesora, učenika, društvenog okruženja i tema koje se obrađuju;
- (8) informaciono-komunikacijske kompetencije (eng. *information-communication competencies*) ili znanje o tome kako treba koristiti različitu tehničku opremu za pronalaženje informacija, kao i za njihovo predstavljanje i prenošenje; i
- (9) kompetencije u vezi sa životnom sredinom (eng. *environment competencies*), koje podrazumevaju svest o ekološkim pitanjima i pitanjima životne sredine.

Na osnovu navedenog može se zaključiti da 21. vek podrazumeva promenu verovanja, vrednosti i prakse profesorâ kako bi se oni adekvatno prilagodili zahtevima novog doba. U cilju da efikasno odgovore na sve brojnije izazove, više im je nego ikada ranije potrebno kvalitetno, stalno stručno usavršavanje.

2.2. Zakonski okvir za stručno usavršavanje

Stručno usavršavanje u Srbiji uređeno je prema Strategiji razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji (u daljem tekstu: Strategija; *Službeni glasnik RS*, br. 55/05 i 71/05 – ispravka), Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Srbiji (u daljem tekstu: Zakon; *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 – autentično tumačenje i 68/2015) i Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (u daljem tekstu: Pravilnik; *Službeni glasnik RS*, br. 85/2013)⁹. Strategija predstavlja opšti dokument i donosi je Vlada Republike Srbije. Ona je uskladena sa nizom drugih važećih dokumenata (npr. Nacionalnom strategijom Srbije za pristupanje EU, Strategijom za smanjenje siromaštva, Nacionalnom strategijom zapošljavanja itd.) i daje smernice za izradu Zakona, koji usvaja Skupština, i Pravilnika, koji donosi ministar prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Strategija izražava obrazovnu politiku i daje pravac u kome se ta politika mora realizovati. Stručno usavršavanje profesorâ, prema Strategiji, predstavlja ključni faktor u ekonomskom i društvenom razvoju društva. Iz toga se jasno može zaključiti da od kvaliteta stručnog usavršavanja profesorâ zavisi kvalitet obrazovanja i znanje učenika koji će, pre ili kasnije, aktivno učestvovati u ekonomskim, političkim, društvenim i drugim oblastima našeg života. Prema Strategiji, stručno usavršavanje mora da zadovolji sledeće uslove (*Službeni glasnik RS*, br. 55/05 i 71/05 – ispravka: 4):

- da bude atraktivno i dostupno i da ponudi aktivan pristup proizvodnji i uslugama – učenicima, odraslima, licima sa posebnim potrebama itd.;
- da odgovori na trenutne, ali i buduće potrebe tržišta rada;
- da bude široko determinisano – da postavi osnovu za doživotno učenje i kontinuirano obučavanje i da pripremi mlade ljude za aktivno učeće u društvu;
- da bude fleksibilno – u odnosu na stilove učenja i želje pojedinaca;
- da bude efektivno – da omogući svim učesnicima da dosegnu željene nivoe kvalifikacija i da im pruži mogućnost za nastavak obrazovanja;

⁹ U momentu kada je završen rad na ovoj knjizi, stupa na snagu novi pravilnik (*Službeni glasnik RS*, br. 86/2015), prema kome se menjaju uslovi za sticanje zvanja, precizira se vrednovanje uslova za sticanje znanja i sl.

- da bude zasnovano na saradnji i partnerstvu i da uključi sve relevantne partnere u razvoju, upravljanju, implementaciji i kontroli;
- da bude integrativni deo ukupnog sistema kvalifikacija – svaki nivo mora da pripremi za sledeći nivo i da obezbedi prolaz iz obrazovanja u osposobljavanje i nazad;
- da bude racionalno – da optimalno koristi raspoložive resurse kako bi se obezbedile sve vrste obrazovanja i obuke za sticanje kvalifikacija;
- da bude funkcionalno – da bude postavljeno jednostavno u pogledu organizacione strukture i podele odgovornosti za realizaciju;
- da bude usmereno ka postizanju održivog razvoja.

Zakon pomaže u sprovođenju Strategije time što određuje koji se elementi moraju i mogu uključiti u njenu realizaciju, te od kojih pravila se ne sme odstupati. Član 129 Zakona se tako odnosi na obavezu svakog profesora da se stalno usavršava kako bi unapredio sopstvene kompetencije, a time i nastavno-vaspitni rad. Taj član daje i opšte odrednice u vezi sa stručnim usavršavanjem profesorâ, kao i to da profesor može da odsustvuje sa posla najviše tri radna dana u toku školske godine radi prisustvovanja onim aktivnostima stručnog usavršavanja koje su akreditovane i koje su u skladu sa prioritetima ustanove. Odluku o tome da li profesor može da učestvuje na nekom stručnom skupu donosi organ upravljanja ustanove, a raspored odsustva profesorâ planira pedagoški kolegijum. Zakonom je predviđeno da se troškovi za pohadanje akreditovanih aktivnosti stručnog usavršavanja obezbeđuju iz budžeta jedinica lokalne samouprave (član 159).

Pravilnik predstavlja operacionalizaciju Zakona i Strategije, tj. konkretnizaciju njihovih određenih opštih odredbi. I Pravilnik određuje da je stručno usavršavanje svih profesora u Srbiji obavezno. Na osnovu novog Pravilnika (*Službeni glasnik RS*, br. 85/2013) profesor je dužan da u roku od pet godina sakupi 120 bodova pohadajući odobrene programe (100 bodova) i odobrene stručne skupove (20 bodova). U njemu se predviđa bodovanje i drugih aktivnosti koje do sada nisu bile vrednovane – učešće na tribinama, poslediplomske studije, letnje i zimske škole i slično (članovi 6, 16, 17, 18 i 19) ukoliko ih odobri nadležni organ ili institucija po utvrđenoj proceduri.

U Pravilniku se znanja i veštine koje profesori treba da razvijaju grupišu u četiri vrste kompetencija: K1 – uža stručna oblast, K2 – poučavanje i učenje, K3 – podrška razvoju ličnosti deteta i učenika i K4 – komunikacija i saradnja. U članu 28 Pravilnika se ističe da je u toku pet godina profesor du-

žan da sakupi po 16 bodova za svaku kompetenciju, a preostali broj bodova do 120 se sakuplja proizvoljno, tj. u skladu sa postavljenim prioritetima ustanove u kojoj profesor radi, kao i njegovim ličnim interesovanjima. Član 20 Pravilnika naglašava da je profesor dužan da prilikom samoevaluacije i planiranja svog usavršavanja primenjuje standarde navedenih kompetencija. U istom članu se profesoru nalaže da mora voditi lični plan profesionalnog razvoja, tj. portfolio, tako što će dokumentovati, čuvati i analizirati svoje aktivnosti stručnog usavršavanja.

Takođe, Pravilnikom se predviđa i promovisanje profesorâ u viša zvanja (pedagoški savetnik, viši pedagoški savetnik i visoki pedagoški savetnik) i jasno se naznačavaju kriterijumi koje je potrebno zadovoljiti kako bi on bio unapređen (članovi 29–45).

Od ustanove se zahteva da se aktivno uključi u stručno usavršavanje svojih zaposlenih tako što će im omogućavati razmenu znanja i iskustava, planiranje stručnog usavršavanja, sprovođenje istraživanja, napredovanje u viša zvanja, praćenje rezultata stručnog usavršavanja zaposlenih i slično (član 21). Ništa manje važna nije ni činjenica da Pravilnik nalaže primenu novostečenih znanja i veština (član 26), i to tako što će profesor prikazati deo seminara koji je pohađao ili održati ogledni čas ili radionicu.

Sa ciljem da se profesorima pruži mogućnost da zadovolje zakonski zahtev u vezi sa stručnim usavršavanjem, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, zajedno za Zavodom za unapređenje obrazovanja i vaspitanja (u daljem tekstu: ZUOV), izdaje *Katalog za stručno usavršavanje nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (u daljem tekstu: Katalog) koji sadrži akreditovane aktivnosti za stručno usavršavanje profesorâ iz svih školskih predmeta i objavljuje ih na svom sajtu do 15. maja one školske godine za koju su odobreni. ZUOV raspisuje konkurs svake dve godine (vreme konkursa: 1–31. oktobar) za programe stalnog stručnog usavršavanja. Ustanove registrovane za obavljanje delatnosti u oblasti obrazovanja mogu konkurisati sa nekim programom stručnog usavršavanja. Na osnovu Pravilnika (član 10), osnovni uslovi za odobravanje, tj. akreditovanje, programa stručnog usavršavanja su: 1) da program doprinosi razvijanju kompetencija nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika; 2) da program doprinosi ostvarivanju ciljeva obrazovanja i vaspitanja utvrđenih Zakonom, unapređivanja razvoja dece i učenika i nivoa postignuća učenika i odraslih, odnosno unapređivanja obrazovno-vaspitnog rada; 3) da su delovi opisa programa međusobno logično povezani i usaglašeni itd.

Aktivnosti se akredituju na period od dve godine. ZUOV u toku godine proverava kvalitet akreditovanih seminara na različite načine (predstavnici ZUOV-a pohađaju seminare, učesnici akreditovanih seminara popunjavaju evaluacione formulare koje realizator mora predati ZUOV-u). U članu 12 stoji i sledeće: „Izuzetno, program koji je odobravan i ostvarivan tri godine uzastopno, i za koji se dokažu empirijskim putem utvrđeni odlični efekti u primeni programa, može da bude odobren i na četiri godine. Program koji nije primenjivan može da bude odobren kao ogledni u trajanju od godinu dana. Po isteku ogleda Zavod, odnosno Pedagoški zavod, odobrava program na rok od još dve godine ili ga ne odobrava za dalju primenu, na osnovu vrednovanja ostvarenosti: ciljeva i zadataka, načina primene programa i rezultata.“

2.3. Mogućnosti za stručno usavršavanje profesorâ engleskog jezika u Srbiji

Kao i svim zaposlenim profesorima u našim školama, i profesorima engleskog jezika su na raspolaganju akreditovane, preporučene aktivnosti od strane institucije nadležne za realizaciju propisanog sistema stalnog stručnog usavršavanja, ali i seminari koje organizuju i preporučuju druge institucije (Ambasada Sjedinjenih Američkih Država, Britanski savet i sl.), kao i aktivnosti koje se mogu održavati i izvan naše zemlje.

Spisak akreditovanih aktivnosti se objavljuje u Katalogu i od profesora se očekuje da od ponuđenih aktivnosti izaberu one za koje smatraju da im mogu pomoći da unaprede svoja znanja i vѣštine. Realizacija akreditovanih seminara poverena je obrazovnim ustanovama i njihovim pojedincima za koje se proceni da ispunjavaju sve uslove potrebne za dobijanje akreditacije. Institucije koje konkurišu predlažu teme za koje smatraju da su aktuelne i korisne. Učešće na takvim seminarima se naplaćuje po ceni koju predloži institucija koja podnosi prijavu, a koju odobrava Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja.

Vodeća institucija u Srbiji s obzirom na broj i kvalitet aktivnosti za stručno usavršavanje koje nudi jeste Britanski savet. Prema posebnom sporazumu koji ta institucija ima direktno sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, svi seminari koje ona organizuje su akreditovani iako se ne nalaze u Katalogu. Britanski savet ima obučen tim profesora engle-

skog koji organizuju i realizuju seminare na različite aktuelne teme. Takođe, ta institucija često poziva stručnjake iz inostranstva da održe seminare za profesore engleskog jezika iz Srbije. Svi navedeni seminari te institucije su besplatni. Britanski savet nudi i niz on-lajn kurseva koji se plaćaju.

Jedan od osnovnih ciljeva Udruženja nastavnika engleskog jezika Srbije – ELTA jeste stručno usavršavanje profesora. To udruženje realizuje različite projekte sa Britanskim savetom i Ambasadom Sjedinjenih Američkih Država u Beogradu namenjenih stručnom usavršavanju (seminari poznati kao “Teaching knowledge test” i “Towards better understanding”). Seminari koji se realizuju u sklopu pomenutih projekata su akreditovani i realizuju se širom zemlje, a učešće u njima se plaća. Takođe, ELTA svake godine organizuje i međunarodnu stručnu konferenciju za profesore engleskog jezika, koja okuplja veliki broj profesora iz raznih zemalja. Ona je akreditovana i učešće u njoj se takođe naplaćuje.

Ambasada Sjedinjenih Američkih Država u Beogradu takođe realizuje nekoliko aktivnosti čiji je cilj stručno usavršavanje profesora engleskog jezika. Zajedno sa Udruženjem ELTA Ambasada organizuje seriju akreditovanih radionica širom zemlje koje izvode instruktori za metodiku nastave pri Ambasadi, koji su inače profesori engleskog jezika zaposleni u osnovnim i srednjim školama u raznim gradovima (u sklopu pomenutog projekta “Towards better understanding”). Takođe, Ambasada dva puta godišnje dodeljuje stipendije za pohađanje kursa na daljinu na nekom američkom univerzitetu (stipendija poznata kao “E-teacher scholarship”). Osim toga, Ambasada SAD je u nekoliko gradova Srbije osnovala kancelarije za promociju američke kulture, poznate kao „Američki kutak“. Između ostalog, u njima se može pronaći veliki broj knjiga i časopisa, što profesorima takođe predstavlja značajan izvor ideja i informacija.

Strane izdavačke kuće takođe organizuju brojne, uglavnom akreditovane i besplatne, seminare za profesore engleskog jezika koji koriste njihove udžbenike. Te firme organizuju i niz drugih aktivnosti namenjenih stručnom usavršavanju (konferencije, zimske i letnje škole i sl.), od kojih neke nisu akreditovane. I pored toga, i te aktivnosti su dobro posećene, najverovatnije zbog činjenice da su besplatne, da obrađuju zanimljive teme, kao i zbog činjenice da su izlagači poznati metodičari nastave, autori nekih udžbenika i slično.

Profesorima engleskog jezika je svakako na raspolaganju i niz drugih aktivnosti koje nisu akreditovane i koje oni samostalno moraju da finansira-

ju. Neretko se tako dešava da se profesori odluče da pohađaju poslediplomske studije i steknu izvesna akademска zvanja, najčešće zvanje mastera. Osim toga, profesori imaju mogućnost i da pohađaju kurseve u zemljama engleskog govornog područja, kao i on-lajn kurseve različitih institucija iz raznih zemalja, ali se učešće u tim aktivnostima ne vrednuje.

2.4. Primena zakonskog okvira za stručno usavršavanje

Na osnovu pregleda važećih zakonskih i drugih pravnih akata koji se odnose na stručno usavršavanje profesora u Srbiji, kao i na osnovu opštih ciljeva obrazovanja i vaspitanja prikazanih u Zakonu, jasno je da postoji solidan zakonski okvir koji bi umnogome trebalo da osavremeni koncept stručnog usavršavanja profesorâ kod nas. Prema tim aktima, naglašava se da stručno usavršavanje profesorâ mora biti stalno, da će se proveravati kvalitet odobrenih programa, da se profesor mora obučiti da sam procenjuje svoj rad i da usmerava svoje napredovanje, insistira se na razvijanju kolegjalnosti, uključenosti celokupne školske uprave u stručni razvoj zaposlenih profesora, primeni novonaučenog itd.

Jednako su dobri i postavljeni ciljevi obrazovanja. Prema njima, učenici u Srbiji bi trebalo da u školi razviju svoje intelektualne, emocionalne, društvene, kognitivne, fizičke i druge veštine i sposobnosti, da razviju kritičko i analitičko mišljenje, da nauče da uvažavaju kulturne, verske i nacionalne razlike, da nauče da koriste savremenu tehnologiju, da uspešno rešavaju probleme, da se osposobe za život u modernom svetu itd.

U praksi se, međutim, nailazi na velikih broj finansijskih, organizacionih, administrativnih, pa i ljudskih faktora, koji u velikoj meri otežavaju primenu važećih akata. Neretko se, tako, profesori suoče sa problemom nedostatka sredstava za finansiranje nekog oblika stručnog usavršavanja koji su izabrali da pohađaju. Takođe, čest je i slučaj da se profesoru ne odobri odsustvo sa posla, kako zbog nemogućnosti da se nađe adekvatna zamena tako i pod izgovorom da profesori engleskog jezika imaju i previše aktivnosti stručnog usavršavanja.

Osim pomenutog, i u Katalogu, koji je okosnica profesorovog usavršavanja, nailazi se na niz manjkavosti u realizaciji važećih propisa, što u velikoj meri sprečava da se usavršavanje osavremeni i da se samim tim unaprede kvalitet nastave i znanje učenikâ. Tako, opšti zaključak koji Pešikan,

Antić i Marinković (2010b) izvode nakon svoje analize proklamovanog i skrivenog nivoa stručnog usavršavanja profesora u Srbiji jeste da se postojeći sistem usavršavanja ni po jednom kriterijumu ne može smatrati efikasnim. Autori navode da su, nakon analize prikaza sadržaja Kataloga i analize akreditovanih aktivnosti predstavljenih u njemu, uočili niz nedostataka:

- (1) U Katalogu nisu navedeni tip obuke, način rada na obuci, kao ni tipovi aktivnosti. Drugim rečima, nije naznačeno da li je neki program seminar, radionica, diskusija i sl. Tip obuke, način rada i tipovi aktivnosti mogli bi u velikoj meri da pomognu nastavnicima da se opredеле za neki program na osnovu toga kako je zamišljeno da program bude realizovan. Nekim profesorima je potrebno više teorijskog znanja, pa bi se zbog toga možda više odlučili na manje interaktivnog vid obuke. Ukoliko su profesoru potrebna praktična znanja i veštine verovatno će se odlučiti za neki interaktivniji tip obuke (npr. radionica). O tipu obuke može se samo naslutiti na osnovu maksimalnog broja učesnika koji može biti primljen na obuku.
- (2) Nejasno je ko su autori i realizatori programa. Za neke programe postoje imena autora i realizatora, ali čak i tada ostaje nedoumica o tome da li je potpisani autor sâm osmislio akreditovani program, da li ga je preuzeo od nekoga ili ga je preveo. Umesto imena realizatora često стоји samo „grupa autora“, cela udruženja ili društva. Ako i postoje imena autora ili realizatora, često nisu date informacije o tome gde su zaposleni, kao ni njihove reference.
- (3) Vreme trajanja obuke je neadekvatno u odnosu na broj i složenost tema koje se obraduju. Vrlo često se previše tema obraduje u kratkom vremenskom periodu.
- (4) Nije naznačen način evaluacije i praćenja izvođenja programa. Iako je to eksplicitno rečeno u Zakonu, ZUOV ima obavezu da vrednuje programe koje je akreditovao i tako proceni njihov kvalitet. U Katalogu ne postoje informacije u vezi sa tim koliko je koji akreditovani program uspešan i u kojoj meri je zadovoljio ZUOV-e standarde.
(Od 2012. godine se, međutim, na sajtu ZUOV-a mogu pronaći informacije u vezi sa prethodno akreditovanim i održanim seminarima, koje uključuju i prosečnu ocenu. Međutim, ne postoji po-

- dodatak u vezi sa tim koliko je učesnika pohađalo seminar kako bi se stekao bolji uvid u verodostojnost prosečne ocene.)
- (5) Ne postoji informacija o tome da li je program proveren i u kojoj meri zadovoljava neke standarde. Svaki program bi pre akreditacije trebalo proveriti, a ocene takve procene svakako uvrstiti u Katalog kako bi profesori mogli da biraju programe i prema tome u kojoj meri zadovoljavaju standarde.

U pomenutim dokumentima (Strategiji, Zakonu i Pravilniku) ističe se da stručno usavršavanje mora biti stalno, dobro koordinisano, savremeno, dobro isplanirano itd. Analiza Kataloga, koju su uradili Pešikan, Antić i Marinković (2010a, 2010b), pokazuje da realizacija propisanog zakonskog okvira nije adekvatna i izvesno je da ne vodi ostvarivanju zakonski propisanih normi, pravila i standarda kada je stručno usavršavanje profesorâ u pitanju. Osim navedenih manjkavosti, u Katalogu nedostaju još mnoge druge informacije koje su veoma bitne za dobro planiranje vremena, materijalnih sredstava i sopstvenog profesionalnog razvoja. Naime, nisu navedeni mesto i vreme održavanja, baš kao ni reference autora/autorâ i realizatora/realizatorâ iako se od podnosioca prijave za akreditaciju programa zahteva da to navede. Prema istraživanju koje je sprovedla Glušac (2012), tri najvažnija činioca koji utiču na izbor aktivnosti za stručno usavršavanje profesora engleskog jezika su upravo vreme i mesto održavanja, baš kao i referenca predavača. Takođe, u katalozima do 2012. godine nisu navođeni ciljevi akreditovanih programa, što je profesorima verovatno otežavalo izbor aktivnosti. U Katalogu za 2012/2013. i 2013/2014, međutim, uključeni su opšti i specifični ciljevi akreditovanih programa, što se inače od podnosioca prijave za akreditaciju i očekuje da navede, međutim, ne veoma precizno. Tačnije rečeno, najčešće se umesto ciljeva samo taksativno navode opšte teme koje će biti obrađivane tokom seminara. Takođe, u istom Katalogu i dalje nije naznačeno koji će se oblici rada koristiti.

Do 2012. godine je za svaki akreditovani program navođen i podatak u vezi sa institucijom koja ga podržava. Međutim, bilo je nejasno šta znači da određena institucija podržava program: Da li ga finansira u potpunosti ili delimično? Da li je učestvovala u njegovom planiranju? Da li ga je procenila na neki način? Takođe, do 2012. godine nije bilo naznačeno ni kojoj ciljnoj grupi profesora bi program najviše odgovarao (profesorima koji predaju u osnovnoj / srednjoj stručnoj školi / gimnaziji, u privatnoj školi, u vrtiću itd.). U Katalogu za 2012/2013. i 2013/2014. godinu navodi se samo naziv

institucije koja je nosilac akreditovane aktivnosti budući da od 2012. godine više nije moguće da pojedinac akredituje program, već to mora učiniti institucija koja obavlja neku obrazovnu delatnost. Takođe, u poslednjem pomenutom Katalogu navodi se ciljna grupa kojoj je namenjen akreditovani program, s tim što je najveći broj aktivnosti ipak namenjen profesorima zaposlenim u svim školama (osnovnim i svim vrstama srednjih škola). To verovatno znači da će realizatori pružiti opšte informacije i uopštena znanja i veste, a ne one koje su specifične za neki određeni nivo obrazovanja ili vrstu škole.

Do 2012. godine postojao je i niz drugih manjkavosti, nedoslednosti i nelogičnosti u vezi sa akreditovanim programima za engleski jezik. Naime, pojavljivali su se programi koji su bili akreditovani svake godine, a da se pri tome informacije o njima nisu nimalo promenile – akreditovani su isti programi sa istim temama od istih autora i sa istim realizatorima. Da li je moguće da je jedan te isti program godinama zanimljiv profesorima i da na osnovu iskustva u vezi sa realizacijom programa autori nemaju potrebu bar nešto da promene prilikom sledeće akreditacije? Kako je utvrđeno da je taj program bio u toj meri uspešan i/ili zanimljiv? Neretka je bila i pojava da strane izdavačke kuće akredituju svoje seminare i letnje/zimske škole, a već iz iskustva je dobro poznato da ih koriste u promotivne svrhe, ne pružajući profesorima mnoge druge korisne informacije do onih koje su najnovije knjige objavile i kako ih je moguće efikasno koristiti u nastavi. Takođe, prikazani sadržaj obuke nije bio dovoljno jasan. Navedene teme su veoma opšte i postoje programi čiji se sadržaji u velikoj meri poklapaju. Osim toga, u prikazu sadržaja jednog akreditovanog programa stoji da se za četiri dana obraduju dve teme za koje profesori pokažu najviše interesovanja, kao i jedna tema kojoj je u prethodnoj ili tekućoj godini poklanjana velika pažnja na međunarodnim konferencijama. Postavlja se pitanje koliko tako opisani sadržaj može privući profesore da se opredеле za takvu aktivnost stručnog usavršavanja kada ne znaju koje će se teme obrađivati, kao ni način na koji će ih neko pitati koje ih teme zanimaju i da li će ih to neko uopšte i pitati. Postoji i primer triju akreditovanih programa za stručno usavršavanje pod jednim nazivom. Naime, teme su navedene zbirno i nije jasno koje će se obrađivati u tri termina navedena u Katalogu.

Kada je broj programa namenjenih profesorima engleskog jezika u pitanju, 2006/2007. godine je bilo akreditovano 14 programa, 2008/2009. godine 11, 2009/2010. 19 programa, 2010/2011. 16, a 2012/2013. i 2013/2014.

akreditovano je 11 aktivnosti isključivo namenjenih profesorima engleskog jezika i 6 drugih koje mogu pohađati i predavači drugih stranih jezika. Kada se analiziraju akreditovani programi u pomenutim katalozima očigledno je već na prvi pogled da su obrađivane teme vrlo aktuelne u celom svetu. Tako su neke od tema u Katalogu za 2006/2007. godinu sledeće: četiri jezičke veštine, motivacija, planiranje časa, domaći zadaci, podučavanje učenikâ mlađeg uzrasta, rad na projektima, drama itd. U Katalog za 2008/2009. godinu uključene su sledeće teme: planiranje časa sa minimalnim sredstvima, individualni pristup učenicima, kritičko mišljenje, engleski za posebne potrebe, kultura i nastava jezika, višestruke inteligencije itd. Katalog za 2009/2010. godinu obuhvata sledeće teme: nastava književnosti, različiti stilovi u učenju, zajedničko učenje, samostalnost učenikâ, učenici sa posebnim potrebama itd. Katalog za 2010/2011. godinu nudi i neke nove teme, kao što su: kooperativno učenje, individualna nastava, podučavanje kulture, multidisciplinarnost i slično. U Katalogu za 2012/2013. i 2013/2014. neke od tema su: upotreba interneta, upotreba interaktivne table, integrisano učeње nastavnog sadržaja i jezika (eng. *CLIL*), elektronski rečnik, elektronske knjige, komunikativni pristup i slično.

U delu svog istraživanja koji se tiče stavova profesora prema stručnom usavršavanju u Srbiji, Kovač (2009) dolazi do sledećih rezultata:

- (1) Profesori nisu motivisani da prisustvuju seminarima jer su, po njihovim rečima, oni beskorisni, dosadni, teme se stalno ponavljaju i ne nude rešenja za konkretnе probleme. Takođe ističu i činjenicu da vrlo često programi stručnog usavršavanja ne odgovaraju profesorima koji ga pohađaju.
- (2) Ne postoji profesionalna mreža raznih institucija koje bi se aktivno uključile u proces reforme načina na koji se sprovodi stručno usavršavanje u Srbiji – univerzitetâ, Ministarstva itd., sa ciljem da se obezbedi kvalitetno, kontinuirano i raznovrsno stručno usavršavanje.
- (3) Više od polovine ispitanika (68%) nije imalo jasnú predstavu o seminarima koje su pohađali. Drugim rečima, ispitanici nisu znali šta da očekuju od programa koji bi odabrali.
- (4) Ispitanici su izrazili svoje zadovoljstvo znanjem i odnosom realizatorâ programa prema učesnicima, iako naglašavaju da su mnogo više zainteresovani za seminare stranih realizatora. Kao razloge za takav stav navode da su strani predavači opušteniji, da

od njih uče jezik, mnogo manje predstavljaju teoriju a mnogo više praktične aktivnosti.

- (5) Ispitanici tvrde da profesori ne daju objektivnu ocenu seminara, te je njihova procena kvaliteta i uspešnosti seminara koji su po-hadali nedovoljan oslonac, iako ga ZUOV uzima u obzir prilikom akreditacije programa – možda i kao jedini instrument procene kvaliteta.
- (6) Profesori se neprestano suočavaju sa nedostatkom finansijskih sredstava za stručno usavršavanje usled čega moraju da odustanu ili da sami snose troškove svog usavršavanja.

Osim manjkavosti u vezi sa ponuđenim akreditovanim seminarima, trenutni sistem stručnog usavršavanja kod nas još nije uređen ni u onim aspektima koji se tiču primene novonaučenog, uključenosti cele škole u usavršavanje zaposlenih, praćenja i vrednovanja rezultata usavršavanja. Naime, već je napomenuto da postoji niz finansijskih, administrativnih, pa i ljudskih faktora koji ometaju usavršavanje nastavnika. Ni lokalne uprave, baš kao ni škole, često nemaju sredstava koja bi profesorima bila na raspolaganju za potrebe usavršavanja. Takođe, neretko je slučaj da se zaposlenima ne dozvoljava da odsustvuju sa posla radi usavršavanja iako po Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja imaju pravo na tri radna dana (član 129). Ono što ipak najviše zabrinjava jeste činjenica da uspostavljeni sistem stručnog usavršavanja ne predviđa načine primenjivanja novonaučenog na seminarima. Profesorima je prepušteno da sami odluče da li će nešto od onoga što su na seminaru saznali uopšte primeniti u svojoj praksi. Takođe, profesori nisu obučeni da prate i vrednuju rezultate svog usavršavanja, te se postavlja pitanje kako procenjuju da li je neka novoprimenjena tehnika rada, na primer, delotvorna ili ne. Ništa manje bitna nije ni činjenica da kod nas ne postoje posebno obučeni ljudi za procenu uspešnosti rada profesora, te se i ovde postavlja pitanje koliko su verodostojne procene, koje se u nekoj školi možda i obavljuju.

Na osnovu svega što je navedeno u ovom poglavlju sasvim je jasno da misija i vizija usavršavanja u Srbiji još uvek nije realizovana onako kako je predstavljena u važećim aktima. Iako je učinjen značajan pomak u vezi sa organizacijom i dostupnošću informacija koje se odnose na programe stručnog usavršavanja u poslednje tri-četiri godine, stručno usavršavanje profesora u Srbiji je još uvek nedovoljno osmišljena, nesistematična i proizvoljna aktivnost i postavlja se pitanje koliko je ono kao takvo korisno,

efikasno i isplativo. Zavod bi trebalo da odredi standarde kvaliteta za aktivnosti koje akredituje, koji bi bili javni, da redovno sprovodi analizu potreba među profesorima, nastavnicima, vaspitačima i ostalim zaposlenima u školi, te da na osnovu tako dobijenih informacija o potrebama raspisâ konkurse za aktivnosti na određene teme, da proceni svaku prijavljenu aktivnost pre nego što je odobri, da ozbiljno prati kvalitet izvođenja programa i da u saradnji sa školama prati rezultate primene novih znanja i veština u nastavi. U trenutnoj situaciji, stručno usavršavanje je samo način zadovoljavanja forme, tj. sakupljanje Pravilnikom propisanih obaveznih sati stručnog usavršavanja, iako nigde nije navedeno koje će posledice imati oni koji te sate ne sakupe uopšte ili ih ne sakupe dovoljno u zadatom vremenskom periodu. U postojećoj situaciji stručno usavršavanje je tek izraz dobre volje i entuzijazma pojedinca, a time se ne obezbeđuje ni kvalitetno obavljanje posla, ni kvalitetno obrazovanje.

3. PREDLOŽENI MODEL STALNOG STRUČNOG USAVRŠAVANJA PROFESORÂ ENGLESKOG JEZIKA

U ovom poglavlju se detaljno predstavlja eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja – međusobno obučavanje kolega. Prikazuju se i njegove faze, kao i prednosti i nedostaci, i te druge, slične vrste obučavanja.

3.1. Vrste obučavanja

Obučavanje (eng. *coaching*) je oblik stručnog usavršavanja koji se ne smatra delotvornim samo u obrazovanju nego i u drugim oblastima rada (npr. medicini, pravu, industriji i slično). Ono pomaže novom radniku da uči posmatrajući iskusnijeg kolegu kako radi. Međutim, ono može pomoći i iskusnjem radniku da stekne uvid u način na koji njegov kolega nešto radi ili u način na koji sâm obavlja svoj posao. Posmatranje tuđe ili vlastite prakse može podstaći razmišljanje o sopstvenoj praksi. Osim toga, pod uslovom da su učesnici u obučavanju adekvatno i dobro obučeni, ovaj oblik stalnog stručnog usavršavanja doprinosi unapređenju međuljudskih odnosa u organizaciji, a samim tim i celokupne atmosfere u njoj. U oblasti obrazovanja obučavanje podrazumeva posmatranja časa, ali njegov cilj nije vrednovanje uspešnosti nego usavršavanje nastavnika ili zajedničko rešavanje konkretnih pedagoških problema budući da su posmatrač i posmatrani u ravnopravnom, kolegijalnom odnosu.

U literaturi koja se tiče obrazovanja najčešće se pominju i preporučuju sledeći oblici obučavanja: mešovito obučavanje (eng. *blended coaching*), kognitivno obučavanje (eng. *cognitive coaching*) i međusobno obučavanje kolega (eng. *peer coaching*).

Kada je izdata knjiga *Skills and strategies to support principal development* (Bloom i dr., 2005), mešovito obučavanje je bio poslovni pojam i nova vrsta obučavanja. Ono podrazumeva da dobro obučeni in-

struktur tokom rada sa profesorom koristi različite vrste obučavanja onako kako to sam sled događaja od njega zahteva. On to čini brzo, neprimetno i vešto. Instruktor može biti osoba koja je zaposlena u školi u kojoj profesor koji prolazi kroz proces obuke radi, u nekoj drugoj obrazovnoj instituciji (drugoj školi, ministarstvu i sl.) ili osoba koja samostalno posluje. Bez obzira na to gde je zaposlen, instruktor mora biti izuzetno dobro obučen za sprovodenje tog oblika stručnog usavršavanja.

Taj instruktor najčešće koristi sledeće tehnike:

- (1) Instrukcijska obuka (eng. *instructional coaching*) – usmerena je ka promeni načina delovanja profesora. Ona podrazumeva da instruktor deli svoja iskustva, stručnost i praktično znanje sa polaznicima obuke koristeći tradicionalne nastavne metode.
- (2) Podsticajna obuka (eng. *facilitative coaching*) – pruža profesoru mogućnost da putem posmatranja, refleksivne prakse, analize, interpretacije i eksperimentisanja dođe do zaključaka koje će iskoristiti radi promene svoje pedagoške prakse.
- (3) Zajednička obuka (eng. *collaborative coaching*) – instruktor i polaznik obuke rade zajedno. Instruktor poseduje znanje, izvore i iskustvo, a polaznik poznaje uslove u kojima radi.
- (4) Konsultativna obuka (eng. *consultative coaching*) – podrazumeva da je instruktor stručnjak u nekoj oblasti i saradnja između instruktora i polaznika obuke je uglavnom tehničke prirode – instruktor samo deli svoja znanja i iskustva a ne učestvuje u izradi krajnjeg proizvoda obuke.
- (5) Transformacijska obuka (eng. *transformational coaching*) – usmerena je ka unapređenju međuljudskih odnosa, komunikacije, emocionalne inteligencije i slično.

Kognitivno obučavanje unapređuje praksu budući da pomaže pojedincima da nauče da analiziraju principe svog rada i da preispitaju verovanja koja leže u osnovi njihovog delovanja. Instruktor u ovoj vrsti obučavanja je veoma vešt u postavljanju pitanja koja treba da pokrenu profesora na razmišljanje. Cilj ove vrste obučavanja jeste da profesor stekne „kognitivnu autonomiju“, tj. sposobnost da samostalno analizira, preispituje i vrednuje svoju pedagošku praksu, da uviđa i razume prirodu svojih postupaka i da može da ih menja ukoliko je potrebno. Ovaj model se zasniva na verovanju da je ponašanje posledica načina razmišljanja svake individue i da su promena percepcije i načina razmišljanja uslov za promenu pona-

šanja. Za razliku od drugih vrsta, kognitivno obučavanje se bavi uticanjem na nevidljive, unutrašnje procese i intelekt. S tim u vezi, instruktor u tom procesu mora biti naročito dobro obučen za sprovođenje ovog veoma osetljivog oblika stručnog usavršavanja profesora sa kojim radi. Tačnije rečeno, instruktor mora vladati brojnim znanjima i veštinama za rad sa profesorima koji poseduju različite životne i pedagoške filozofije i stilove predavanja i učenja i koji se ujedno nalaze u različitim fazama u okviru svoje karijere.

Međusobno obučavanje kolega predstavlja takvu vrstu obuke u kojoj dva profesora, koji su adekvatno obučeni za taj oblik stručnog usavršavanja, vrše opservacije časova jedan drugog sa ciljem da sakupi informacije u vezi sa nekim aspektom svog rada ili učenja učenika koji misle da bi trebalo unaprediti. Na osnovu tako prikupljenih podataka oni donose zaključak o najboljem mogućem rešenju, koje potom profesor primenjuje u praksi. Učesnici u ovoj vrsti obučavanja su u ravноправном odnosu i odlučuju se za ovu vrstu usavršavanja uglavnom sa željom da reše izvestan, vrlo specifičan problem, da jedan drugome pomognu u razmišljanju o sopstvenoj praksi ili da nauče nešto od svog kolege. Cilj ove vrste obučavanja je unapređenje pedagoške prakse i uvođenje novina u nastavu sa krajnjim ciljem da se unapredi učenje i znanje učenika.

3.2. Eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja profesorâ engleskog jezika

Showers i Joyce (1996) tvrde da je međusobno obučavanje kolega nastalo 80-ih godina 20. veka kao način da se unapredi stepen primene novog nastavnog plana i programa i nastavnih tehniki. Oni napominju da su profesori koji su sarađivali na taj način češće koristili nove veštine i strategije, kao i da su ih upotrebljavali adekvatnije nego njihove kolege koji su radili samostalno (Showers i Joyce, 1996: 14). Prema Nolanu i Hoover (2005), kao i prema Scott i Mineru (2008), te Daltonu i Moiru (1991), međusobno obučavanje kolega je vid posmatranja časa čiji je cilj da se profesoru pomogne da usavrši veštine koje poseduje, da nauči nove, inovativne nastavne strategije, da analizira i traži rešenja za probleme na koje nailazi u svojoj učionici.

Kako bi se sam proces obučavanja pravilno shvatio i, samim tim, kako bi učesnici dobro shvatili svoje uloge i kako bi se na pravilan način predstavili i razumeli podaci, neophodno je ukazati na razliku između termina

posmatranje ili nadgledanje (eng. *supervision*) i vrednovanje ili evaluacija (eng. *evaluation*).

Oba pojma podrazumevaju prisustvo posmatrača na času, koji ima zadatak da prati jedan deo časa, ili ceo čas. Usled nedovoljnog razumevanja ta dva termina, kao i zbog neadekvatnog razumevanja procesâ koji ti termini podrazumevaju, oba su poprimila negativnu konotaciju. Usled toga, neretka je pojava da se profesori osećaju nelagodno, pa čak i ugroženo, kada na času, pored učenikâ, imaju još nekoga.

Posmatranje ili nadgledanje je proces u kome se profesorova praksa ne vrednuje. Ono podrazumeva da neka osoba (predstavnik školske uprave, kolega i sl.) prisustvuje času profesora kako bi mu pomogao da objektivno sagleda izvesne aspekte svog rada. S druge strane, vrednovanje ili evaluacija je termin koji podrazumeva procenjivanje profesorove prakse i kompetencija zarad donošenja odluke o zaposlenom, npr. produžavanju ugovora i slično. Cilj vrednovanja može biti procena uspešnosti profesorovog usavršavanja ili planiranje njegovog usavršavanja, ali je njegov primarni cilj da se doneše sud o kvalitetu pedagoške prakse i obavljanju drugih dužnosti. Takvo vrednovanje je izuzetno zahtevan proces i podrazumeva da osoba koja ga obavlja bude za to izuzetno dobro obučena i sposobljena ili da čak poseduje uverenje o sposobljenosti za sprovodenje vrednovanja, kao što je to slučaj u Sjedinjenim Američkim Državama (Nolan i Hoover, 2005; Guskey, 2002). U nekim slučajevima, poput međusobnog obučavanja, na primer, učesnici u usavršavanju mogu samostalno da izvrše procenu uspešnosti svog rada. Tačnije rečeno, vrednovanje ili procena se u tim situacijama koristi za procenu uspešnosti primene neke novine, a nikako za procenu njegove celokupne pedagoške prakse.

Prema Nolanu i Hoover (2005), ta dva procesa se moraju sprovoditi odvojeno; oni su komplementarni u smislu da proces posmatranja pomaze profesorima da dostignu kompetencije koje prevazilaze one koje su minimalno prihvatljive, a vrednovanje treba da utvrdi da li je profesorova praksa na zadovoljavajućem nivou (Nolan i Hoover, 2005: 27). Drugim rečima, posmatranje može da usledi nakon primene nekog novog pristupa u radu naučenog na izvesnom obliku stručnog usavršavanja kako bi se stekao uvid u to koliko se on dobro realizuje i kakve posledice ima na učenje učenika. Takođe, on može i sam predstavljati aktivnost usavršavanja tokom čije realizacije se želi saznati više o pojedinačnim učenicima, profesorovim metodama itd. Posmatranje se može sprovoditi onoliko dugo i često koliko

ko profesor, ili neko njemu nadređen, smatra da je to potrebno. U procesu posmatranja najčešće učestvuju dvoje profesora koji su u ravnopravnom odnosu, a ređe ga sprovodi neko ko je profesoru nadređen na neki način (na primer, u slučaju mentorstva). S druge strane, vrednovanje se sprovodi jednom u nekom dužem periodu (jednom godišnje ili još ređe). Termin i tok vrednovanja su nezavisni od profesora i uvek ga sprovodi neko ko je profesoru nadređen.

Budući da još uvek nije opšteprihvaćena razlika između ta dva termina, usled čega se i uloge učesnika u procesima ne razumeju u potpunosti, postoji veliko neslaganje među brojnim autorima u vezi sa tim ko može vršiti te procese. Tako, Hunter (1984), na primer, smatra da među ulogama posmatrača u ta dva procesa nema nikakve razlike. Glickman, Gordon i Ross-Gordon (1998), međutim, kažu da se razlike između pomenute dve uloge pojavljuju vremenom, dok Pajak (2000) smatra da su one odvojene, ali da ih osoba može istovremeno izvršavati.

Ono što je neosporno jeste da su oba procesa izuzetno složena, pre svega zbog činjenice da posmatrač mora biti dobro obučen za proces koji obavlja i mora znati kakvu povratnu informaciju da dâ kojem profesoru budući da u tim procesima povratna informacija može biti i lično shvaćena. Majstorstvo i izuzetnost, o kojoj govore pomenuti autori, u obavljanju procesa posmatranja mogu postići samo retki ljudi, koji su dobro obučeni i koji imaju bogato iskustvo i u posmatranju i u vrednovanju.

Nolan i Hoover (2005) navode da se međusobno obučavanje kolega pojavljuje i pod drugim nazivima, kao što su konsultacije kolega (eng. *colleague consultation*), međusobne opservacije kolega (eng. *peer observation*) i međusobno posmatranje ili nadgledanje kolega (eng. *peer supervision*). Svi ti nazivi jasno oslikavaju karakteristike ovog oblika stručnog usavršavanja. Naime, to je neevaluativan proces budući da se naziva posmatranje i/ili konsultacije. On podrazumeva da dvoje kolega imaju razvijen solidaran, kolegijalan odnos i da posmatraju časove jedan drugog radi međusobnih konsultacija, a ne radi procene načina rada. Posmatranje časa ima za cilj da pomogne u sakupljanju podataka u vezi sa nekim aspektom nastave, na osnovu kojih, nakon posmatranja, kolege kroz diskusiju i njihovu analizu dolaze do zaključaka u vezi sa mogućim rešenjem za problem o kome razgovaraju. U takvom procesu oni su aktivni učesnici u stručnom usavršavanju koje su sami pokrenuli i osmislili budući da samostalno biraju problem koji je potrebno rešiti, postavljaju prioritete u vezi sa tim kada je potrebno

rešiti neki problem, pronalaze način i vreme da se sastanu, konsultuju i da, konačno, reše problem.

Osim navedenih odlika međusobnog obučavanja kolega, koje su jasno vidljive iz samog naziva, Nolan i Hoover (2005) ističu još i da takvo obučavanje podrazumeva da učesnici stupaju u samostalno pokrenut ili voljni proces, koji je ujedno i tajni u smislu da se obavezuju da će samo međusobno razmenjivati podatke do kojih dolaze kako se nijedan ne bi osećao ugroženim ili povređenim ukoliko njegov kolega podeli detalje u vezi sa njegovom praksom sa nekim drugim. Taj proces, prema autorima, ima za cilj da pomogne profesorima da usavrše veštine koje poseduju, da nauče nove tehnike i metode rada, kao i da analiziraju svoju praksu i aktivno traže rešenja za probleme na koje nailaze u svom radu. Takođe, međusobno obučavanje kolega ima za cilj da unapredi učenje učenika tako što će unaprediti znanje profesora. Profesor čiji se rad posmatra rukovodi celim procesom posmatranja jer određuje koji aspekt njegovog rada želi da kolega posmatra, sugerije način na koji će podaci biti prikupljeni, učestvuje u analizi prikupljenih podataka i pronalaženju rešenja.

Petrić (2006) ističe da se profesori retko opredeljuju za opservaciju sa svojim kolegama i da stoga retko imaju priliku da posmatraju jedni druge u procesu nastave. Kad imaju posmatrače na svojim časovima profesori se osećaju nelagodno jer to najčešće izjednačavaju sa vrednovanjem kvaliteta njihovog rada. Prema autorki, opservacija je „jedan od najboljih načina sakupljanja dragocenih informacija o nastavi iz prve ruke, koje mogu pomoći samim nastavnicima u profesionalnom usavršavanju, studentima koji se spremaju za nastavnički poziv, savetnicima za procenu obrazovne prakse i istraživačima za unapređenje nastave i razvoj obrazovne teorije“ (Petrić, 2006: 59). Autorka takođe navodi da se međusobno obučavanje kolega verovatno najređe sreće u praksi iako je „potencijalno najkorisnije za same nastavnike i njihov profesionalni razvoj“ (Petrić, 2006: 61).

Dostupna literatura na temu međusobnog obučavanja kolega ukazuje na činjenicu da je taj oblik stručnog usavršavanja zastavljen uglavnom među profesorima koji predaju na osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou (Liston, Peterson i Ragan, 2008; Metropolitan Life Insurance Company, 2010; Texas Education Agency, 1997; National Commission on Teaching and America's Future, 2010; Neufeld i Roper, 2002), a da ga gotovo i nema među zaposlenima na visokoškolskim ustanovama (Guo, 2005; Scott i Miner, 2008). Guo (2005) takvo stanje objašnjava činjenicom da univerziteti

profesori imaju mnogo veću autonomiju u svom radu. Međutim, rezultati njegovog istraživanja (Guo, 2005), kao i istraživanja Scott i Minera (2008), pokazuju da je i među profesorima univerziteta međusobno obučavanje kolega dalo izuzetno pozitivne rezultate.

3.2.1. Vrste međusobnog obučavanja kolega

U relevantnoj literaturi se navodi nekoliko vrsta takvog obučavanja, koje imaju različite ciljeve i namene. Garmston (navedeno u: Nolan i Hoover, 2005), Ackland (1991), Becker (1996), Galbraith i Anstrom (1995), te Showers i Joyceu (1996) navode dve vrste međusobnog obučavanja kolega: (a) tehničko obučavanje (eng. *technical coaching*); i (b) kolegijalno obučavanje (eng. *collegial coaching*).

Svi prethodno pomenuti autori su saglasni da je tehničko obučavanje nastavak nekog drugog oblika stručnog usavršavanja jer je njegov osnovni cilj da omogući primenu novostrečenog znanja ili veštine u pedagoškoj praksi. Profesori koji se uključe u međusobno obučavanje sa ciljem da steknu uvid u način na koji uvode nešto novo u svoju praksu ili ispitaju uticaj novoprimenjenog na učenje učenika mnogo češće isprobavaju ono što su naučili pri nekoj aktivnosti usavršavanja nego profesori koji to ne čine. Takođe, oni postaju mnogo efikasniji u svom radu budući da im ta vrsta obučavanja pruža direktni uvid u rezultate primene neke nove tehnike ili pristupa, što nadalje znači da je mogu argumentovano zadržati ili odbaciti.

Prema Garmstonu (navedeno u: Nolan i Hoover, 2005), kolegijalno obučavanje, s druge strane, podrazumeva da profesori žele da pronađu odgovor na neko pitanje ili nedoumicu u vezi sa svojom praksom ili učenjem učenikâ. Oni sami izaberu problem i traže od kolege da prisustvuje njihovom času kako bi prikupili podatke na osnovu kojih će pokušati da dođu do odgovora ili rešenja. Prema Acklandu (1991), Beckeru (1996), te Showers i Joyce (1996), kolegijalno obučavanje je isto što i kognitivno obučavanje (videti Odeljak 3.1). I prema tim autorima takvo obučavanje treba da unapredi profesorov način rada, da razvije odnos kolegijalnosti, unapredi profesionalni dijalog između kolega i da im pomogne da razmišljaju o svojoj praksi.

Ackland (1991), Becker (1996), te Galbraith i Anstrom (1995) navode i treću vrstu međusobnog obučavanja kolega, koju nazivaju obucavanje za rešavanje izazova (eng. *challenge coaching*). Takvo obučavanje

se odnosi na uočavanje i rešavanje problema i izvan okvira učionice, koji se može javiti i na nivou škole ili u okviru jedne generacije učenika. U takvo obučavanje se može uključiti i više profesora iz iste škole, pa čak i uprava te škole, jer će svako svojim posebnim znanjima i iskustvima doprineti da se uspešno reši problem koji se tiče celokupne ustanove.

Galbraith i Anstrom (1995) tvrde da postoji još jedna vrsta međusobnog obučavanja kolega – *timsko obučavanje* (eng. *team coaching*). Ono podrazumeva kombinaciju međusobnog obučavanja kolega i zajedničkog predavanja. Tačnije rečeno, profesor koji je stručnjak u nekoj oblasti dolazi na čas kod svog kolege i predaje istovremeno sa njim. Na taj način dva profesora, prema autorima, i predaju i posmatraju kolegu na istom času. Prednost takvog obučavanja je u tome što dozvoljava i profesorima koji predaju različite predmete da se udruže u proces obučavanja.

3.2.2. Činioci uspešnog međusobnog obučavanja kolega

Međusobno obučavanje kolega je izuzetno složen proces. Jedan od najznačajnijih uslova za uspešnost obučavanja jeste da među kolegama postoji odnos međusobnog poverenja. Ono zahteva dobro razumevanje uloga koje kolege treba da preuzmu, odvajanje značajnog vremena za opservacije i analize prikupljenih podataka, detaljne pripreme časa radi primene rešenja do kojih se došlo putem opservacija, promene profesorovih stavova, uverenja i navika, visoku svest profesora o značaju stručnog usavršavanja i njegovu veliku želju da se stručno usavršava, veoma razvijene kognitivne i analitičke sposobnosti, kao i visoko razvijenu emocionalnu i društvenu inteligenciju. Takođe, profesori treba dobro da poznaju međusobno obučavanje i da budu adekvatno obučeni za njegovo sprovođenje, jer bi neadekvatna realizacija bilo koje faze obučavanja mogla nepovoljno da utiče na ishod celog procesa, tj. na iznalaženje rešenja i njegovu primenu. S tim u vezi, neophodno je uzeti u obzir sve važne činioce koji su od suštinskog značaja za međusobno obučavanje. Prema Nolanu i Hoover (2005), ti važni činioci uključuju:

(1) Uzajamno poštovanje i osećaj samopouzdanja. Kada se profesoru poveri odgovornost, to znači da se njegovi napor smatraju značajnim. Herzberg (navedeno u: Nolan i Hoover, 2005) smatra da postoje podsticajni faktori koji pokreću ljude da više rade. On među njih ubraja priznanje i povećanu odgovornost, kao i priliku za stručno usavršavanje. Uzajamno

poštovanje mora da postoji među kolegama koji se uključuju u zajedničko obučavanje, kao i među članovima uprave škole i profesorima koji učestvuju u međusobnom obučavanju.

(2) Samostalno inicirano učešće i duh zajedništva. Stvaranjem profesionalne mreže među profesorima oni zajednički dolaze do odgovora i rešenja. Takođe, jedni drugima služe kao podstrek, izvor ideja i informacija, podrška, davaoci povratne informacije i slično.

(3) Faze u razvoju karijere. Autori navode da prilikom planiranja i izvođenja međusobne obuke kolega treba imati na umu da postoje i različite faze u razvoju profesorove karijere, za koje su karakteristična različita ponašanja i aktivnosti. Poznavanje tih različitih faza i njihovih osobina umnogome može pomoći instruktoru da razume određeno ponašanje profesora, kao i da se adekvatno postavi i da na pravi način usmeri dalji tok obučavanja.

Prema Nolanu i Hoover (2005: 94), postoji osam faza: (a) priprema studenata (eng. *preservice*) za nastavnički poziv tokom studija; (b) uvođenje u pedagošku praksu (eng. *induction*) – prve dve-tri godine rada tokom kojih profesor prolazi kroz proces socijalizacije; (c) izgradnja kompetencija (eng. *competence building*) – profesor teži da unapredi svoju pedagošku praksu, izlazi van zone komfora kako bi se usavršio; (d) profesor u fazi entuzijazma i razvoja (eng. *enthusiastic and growing*) – profesor je razvio svoje sposobnosti, ali se i dalje usavršava; (e) frustracija zbog karijere (eng. *career frustration*) – profesor postaje sve više razočaran u svoju profesiju i pokazuje prve znake sagorevanja; (f) stabilan, ali stagnira (eng. *stable but stagnant*) – profesor dostiže maksimum i radi samo ono što se od njega očekuje; (g) razočaranje u karijeru (eng. *career wind-down*) – profesor razmišlja da napusti profesiju; i (h) napuštanje karijere (eng. *career exit*) – profesor menja posao ili odlazi u penziju. Autori smatraju da su najpogodnije faze za učešće u procesu međusobnog obučavanja kolega faza izgradnje kompetencija i faza entuzijazma i razvoja.

(4) Obezbediti profesorima dovoljno vremena. U idealnim uslovima napor profesora da se samoinicijativno uključe u proces međusobnog obučavanja bio bi izuzetno primećen i nagrađen. Budući da on zahteva veoma složeno logističko planiranje vremena, prostora, izvora i drugih neophodnih elemenata, profesori koji su u procesu obučavanja trebalo bi da imaju dovoljno vremena u toku svog radnog dana da uspešno sprovedu svoj poduhvat. To, svakako, znači da treba da imaju smanjen broj časova i manji broj drugih školskih obaveza za vreme dok sprovode obučavanje.

(5) Obezbediti profesorima sredstva za rad – knjige, prostoriju, finansijska sredstva, literaturu, stručnu pomoć itd. U procesu obučavanja profesori će sigurno naići na brojna pitanja i biće im potrebni brojni izvori informacija ili čak i stručna pomoć (pedagoga, psihologa, metodičara nastave i slično). Uspešnoj realizaciji njihovog međusobnog obučavanja u velikoj meri bi doprinela škola ako bi im obezbedila adekvatnu pomoć te vrste. Osim toga, profesori će možda želeti da učestvuju u nekoj stručnoj aktivnosti van škole kako bi unapredili svoje poznavanje procesa u kome su ili kako bi unapredili svoje veštine instruktora u procesu međusobnog obučavanja, te im je potrebno pružiti i finansijsku podršku. Neretko su sve školske prostorije zauzete tokom većeg dela dana, te bi bilo idealno kada bi se profesorima koji su uključeni u obučavanje obezbedila i neka prostorija u kojoj mogu da se sastaju kako bi se konsultovali.

Osim prepoznavanja potrebe za stručnim usavršavanjem, međusobnog poverenja i obezbeđivanja dovoljno vremena za obučavanje, Kenneth i Nicotera (2003) navode još nekoliko bitnih činilaca koji umnogome doprinose uspešnosti obučavanja. Tu spadaju: podrška uprave škole (emocionalna, finansijska, organizaciona) i metode merenja ishoda. Pored svih navedenih činilaca, Vacilotto i Cummings (2007) dodaju i da je bitno da učesnici u međusobnom obučavanju budu za to i obučeni – oni treba da znaju koju povratnu informaciju kome mogu da daju i u kom trenutku, treba da umeju da slušaju i da razlikuju procese posmatranja i vrednovanja.

3.2.3. Faze međusobnog obučavanja kolega

S obzirom na činjenicu da je međusobno obučavanje po načinu sprovođenja veoma osetljiv oblik stručnog usavršavanja budući da najčešće podrazumeva i promenu stavova i uverenja profesora, ono mora biti podeljeno u nekoliko faza, od kojih je svaku potrebno dobro pripremiti i realizovati kako bi se ceo proces valjano sproveo.

Nolan i Hoover (2005) kažu da postoje sledeće faze:

(1) Početni razgovor o pedagoškim stavovima profesora (eng. *espoused platform*). Ta prva faza je od izuzetnog značaja za ceo proces jer pomaze posmatraču da sazna kojim se stavovima, verovanjima i vrednostima profesor rukovodi u svojoj praksi. Saznanjem o tome posmatrač može bolje da razume profesorove postupke u toku časa koji posmatra, a to mu dalje može pomoći prilikom analiziranja prikupljenih podataka i pronalaženju

rešenja. Najčešće su to stavovi i uverenja u vezi sa ciljevima obrazovanja, očekivanjima u vezi sa postignućem učenika, najviše primenjivanom metodom rada i uslovima koji u velikoj meri utiču na učenje učenika. Osim opštih verovanja, stavova i vrednosti (eng. *espoused platform*) na kojima se temelji pedagoška praksa, svaki profesor ima i niz primenjenih vrednosti, stavova i uverenja (eng. *platform in use*), što, u stvari, predstavlja način na koji rade i kako se odnose prema učenicima.

U toku sprovodenja ove faze učesnici najčešće zapisuju svoje pedagoške stavove i uverenja jer im to omogućava da se jasnije i tačnije izraze, da nakon zapisivanja ponovo pročitaju zapisano kako bi proverili tačnost zabeleženog. Takođe, pisana pedagoška uverenja pomažu i instruktoru da bolje razume svog kolegu budući da ih može pročitati nekoliko puta. Ukoliko nije drugačije moguće, ova etapa u obučavanju se može sprovesti usmenim putem, ali je neophodno istaći da takva njena realizacija ima svojih očiglednih nedostataka.

Taj početni razgovor svakako ima i dodatne implikacije. Naime, zahvaljujući verbalizovanju onoga što nije jasno vidljivo na prvi pogled, profesor postaje svestan pretpostavki na kojima se zasnivaju njegova pedagoška filozofija i praktičan rad, a to povećava mogućnost da ih promeni. Takođe, onda kada se iskažu, stavovi, uverenja i vrednosti profesora mogu se uporediti sa vrednostima koje promoviše škola i tako proveriti da li možda i tu leži uzrok nekog problema sa kojim se on suočava.

(2) Razgovor pre opservacije (eng. *pre-observation conference*) (Dodatak 1) (videti Nolan i Hoover, 2005: 99). U toku tog razgovora profesor treba da upozna posmatrača sa ciljem časa, njegovim tokom, očekivanim rezultatima, mogućim poteškoćama u njegovoј realizaciji i slično. Takođe, posmatrač se tokom tog razgovora upoznaje sa predmetom opservacije, a sa profesorom se dogovara oko načina na koji bi trebalo prikupiti podatke. Cilj tog razgovora jeste i da posmatrač otkloni svoje pretpostavke i naglašanja u vezi sa razmišljanjem i postupcima svog kolege. Ova faza u obučavanju takođe pomaže i samom profesoru čiji će čas biti posmatran da u razgovoru sa posmatračem još jednom prođe kroz sve etape časa.

Prema Goldhammeru (navedeno u: Nolan i Hoover, 2005), dobro pripremljen razgovor ima tri dela: (a) fluentnost (eng. *fluency*), koja podrazumeva da razgovor pomaže posmatraču da razume šta je profesor planirao da uradi na času, kako se taj čas uklapa u nastavni plan i program, koje ciljeve učenik treba da ostvari, načine na koje će se proceniti ishod učenja na kra-

ju časa i slično; (b) proba (eng. *rehearsal*), koja podrazumeva da profesor demonstrira delove časa kako bi ih utvrdio ili isprobao načine na koje je planirao da reaguje ukoliko dođe do problema za koje je predvideo da mogu da se dogode; i (c) dogovor ili sporazum (eng. *contract*) između profesora i posmatrača, koji podrazumeva sumiranje njihovih očekivanja od časa koji sledi, kao i dogovor o načinu prikupljanja podataka.

(3) Opservacija i sakupljanje podataka. Oba učesnika u procesu međusobnog obučavanja treba dobro da poznaju različite načine prikupljanja podataka. Prikupljanje treba da bude objektivno i neevaluativno. Na osnovu načina na koji su zabeleženi podaci, kao i na osnovu toga koliko su dobro i vešto oni prikupljeni, u velikoj meri zavisi njihova analiza, baš kao i do-nošenje odluke o postupku koji je neophodno preuzeti da se postojeći problem reši. I ova, kao i sve ostale faze obučavanja, nalaže neophodnost da za sprovođenje međusobnog obučavanja profesori budu adekvatno i kvalitetno obučeni.

Nolan i Hoover (2005: 59–68) preporučuju nekoliko načina prikupljanja podataka:

- Tehnika krupnog kadra (eng. *wide lens (global) technique*), koja je pogodna u situacijama kada profesor ne zna na šta želi da posmatrač obrati pažnju tokom časa. Posmatrač tada posmatra čas u krupnom planu i preuzima odgovornost za način prikupljanja podataka, kao i za odabir onih koje će zabeležiti. Neki od načina beleženja su: (a) „pisanje scenarija“ (eng. *script taping*) (Dodatak 2) (videti Nolan i Hoover, 2005: 60), pri čemu posmatrač beleži tačne reči svakoga ko nešto kaže na času, što odgovara onome što je odlučio da posmatra; i (b) kratke beleške (sa naznačenim vremenom) (eng. *anecdotal notes*) (Dodatak 3) (videti: Nolan i Hoover, 2005: 61), koje predstavljaju kratak rezime neke aktivnosti ili izjave u toku časa.
- Selektivni verbatim (eng. *selective verbatim*) (Dodatak 4) (videti: Nolan i Hoover, 2005: 62), koji predstavlja beleženje svake izgovorene reči koja se odnosi na predmet istraživanja. Ova tehnika omogućava podrobnu analizu načina komuniciranja sa učenicima ili među učenicima.
- Beleženje prema mestu sedenja (eng. *seating chart observational recording*) (Dodatak 5) (videti: Nolan i Hoover, 2005: 64 i 66) omogućava praćenje svakog učenika ponaosob ili celog odeljenja.

Ova tehnika predstavlja vizuelni prikaz podataka. Profesor i posmatrač treba da se usaglase u vezi sa simbolima kojima će prikupljeni podaci biti predstavljeni.

- Analiza drugih izvora informacija podrazumeva analiziranje rada učenikâ, nastavnih planova i programa, testova i slično, kao podataka koji mogu poslužiti prilikom rešavanja nekog problema.

Kada su u pitanju načini prikupljanja informacija, Richards i Farrell (2008) predlažu sledeća tri načina:

- Pisani izveštaj (eng. *written narrative*), koji označava da posmatrač piše izveštaj o celokupnom času. On pre svega beleži strukturu časa i njegov razvoj, vrste aktivnosti koje je profesor koristio, kao i vreme kada su se dogodile značajne stvari. Takvo beleženje podataka svakako ne znači beleženje svakog događaja, već samo onih ključnih.
- Teze (eng. *field notes*) je tehnika prikupljanja podataka koja takođe podrazumeva beleženje samo ključnih dešavanja, uključujući i njihovu interpretaciju. To je neformalni način prikupljanja podataka, a posmatrač može da zabeleži i vreme kada se nešto dogodilo.
- Kontrolna lista (eng. *checklist*) sadrži spisak određenih osobina časa i posmatrač procenjuje koja od njih je realizovana na određenom času i u kojoj meri.

(4) Razgovor nakon opservacije (eng. *post-observation conference*) (Dodatak 6) (videti: Nolan i Hoover, 2005: 90). Nakon prikupljanja podataka sledi njihova analiza i pronalaženje odgovora ili rešenja. Ova faza se može sprovesti na nekoliko načina: (a) profesor se konsultuje sa posmatračem u vezi sa prikupljenim podacima, ali sam donosi odluku o najboljem rešenju za neku situaciju (eng. *nondirective approach*); (b) profesor i posmatrač su partneri i u jednakoj meri se angažuju u procesu analize i pronalaženju rešenja (eng. *collaborative approach*); (c) posmatrač nudi profesoru nekoliko mogućih rešenja za problem na osnovu prikupljenih podataka, a profesor bira onaj za koji veruje da bi bio najefikasniji (eng. *directive informal approach*); i (d) posmatrač određuje šta profesor treba da učini da bi se postojeća situacija popravila (eng. *directive control approach*). U svakom slučaju, prilikom analize podataka važno je usredsrediti se na one koji mogu imati najveći uticaj na nastavni proces.

(5) Vrednovanje ciklusa (eng. *cycle evaluation*). Ova, završna faza u ciklusu jednog obučavanja predstavlja razgovor dva profesora u vezi sa nastavkom obučavanja, tj. o sledećem ciklusu opservacije. Takođe, ova faza može da podrazumeva i razgovor nakon primene nekog rešenja i ponovne opservacije časa čiji je cilj bio da se utvrdi u kojoj je meri sprovedeno izvesno rešenje i kakav uticaj je to imalo na učenike. Prilikom vrednovanja profesori takođe razgovaraju i o adekvatnosti primenjenih tehnika prikupljanja podataka, kao i o onome što su naučili tokom ovog ciklusa međusobnog obučavanja.

3.2.4. Prednosti i nedostaci međusobnog obučavanja kolega kao oblika stalnog stručnog usavršavanja

Postoji izuzetno malo literature u vezi sa međusobnim obučavanjem kolega i još manje primera koji ispituju ili ilustruju njegovu primenu u praksi. Na osnovu dostupne literature može se zaključiti da se takvo obučavanje gotovo isključivo sprovodi u Sjedinjenim Američkim Državama. Takođe, dostupna literatura uglavnom navodi njegove pozitivne uticaje na profesore, pedagošku praksu i učenike, ali je potrebno sagledati i njegove negativne uticaje kako bi se stekla prava slika.

Nolan i Hoover (2005) i Petrić (2006) ističu da je međusobno obučavanje kolega višestruko korisno i da je možda to jedan od najefikasnijih oblika stručnog usavršavanja. Vacilotto i Cummings (2007) daju konkretnе razloge u prilog toj tvrdnji. Prema njima, ovaj oblik usavršavanja pruža profesorima priliku da eksperimentišu i da primene nove ideje i aktivnosti deleći odgovornost sa kolegom. Dalje, autorke navode da ovaj vid profesionalne razmene predstavlja izvor velike energije profesorima koji u njoj učestvuju. Obučavanje dalje pruža učesnicima mogućnost da razmišljaju o svojoj praksi, kao i razmenu znanja i iskustava čak i među učesnicima koji imaju različito pedagoško iskustvo. Ništa manje nije značajna ni činjenica da ovaj oblik stručnog usavršavanja pomaže profesorima da razviju svoje analitičke sposobnosti, kao i kolegijalne odnose. Takođe, takvo obučavanje pruža priliku za stalno stručno usavršavanje, kao i za rešavanje konkretnih i vrlo specifičnih problema na koje profesori nailaze u svom radu.

Uzevši u obzir različite vrste obučavanja, može se zaključiti da ono predstavlja takav oblik stručnog usavršavanja pomoću koga se mogu menjati ne samo navike i praksa profesora, već i njegovi (ukorenjeni) stavovi

i verovanja. Obučavanje je efikasan način da profesor preispita sopstvenu praksi, bilo da ga posmatra kolega ili dok on sam posmatra kolegu. Ono je pogodno za profesore sa različitim pedagoškim iskustvom, pa čak i za one koji ne predaju isti predmet a ipak žele da se međusobno obučavaju. Obučavanje, takođe, omogućava ljudima koji su na različitim pozicijama u obrazovnom sistemu (npr. direktor, mentor, savetnik i sl.) da postanu ravnopravni, barem nakratko, i da pokažu spremnost da kroz timski rad ostvarе neki zajednički cilj – rešavanje problema i unapređenje kvaliteta rada. Obučavanje, pre svega, podrazumeva pružanje pomoći nekome s namerom da mu se omogući da postane bolji, što doprinosi unapređenju celokupnog kolektiva, pa i društva. Obučavanje se zasniva na ravnopravnosti i saradnji i cilj mu nije vrednovanje, tj. procenjivanje, nečijeg rada. Osim toga, prima na različitim vrsta obučavanja doprinosi unapređenju rada celokupne škole, a ne samo unapređenju rada pojedinca ili malog broja profesora.

S druge strane, kao i svaki drugi oblik stručnog usavršavanja, i obučavanje ima brojne nedostatke koje je potrebno uzeti u obzir prilikom razmatranja mogućnosti da se ono sproveđe. Vacilotto i Cummings (2007) smatraju da neki profesori mogu imati negativan stav prema saradnji sa kolegom jer ona za njih može označavati pretnju. Ovaj oblik stručnog usavršavanja zahteva izdvajanje mnogo vremena, što predstavlja jedan od najvećih problema zaposlenima u školi. Wong i Nicotera (2003) ističu još i nedostatak adekvatne obuke za ovaj oblik stručnog usavršavanja, kao i često ograničena sredstva koja su profesorima na raspolaganju za obučavanje i nabavku svih potrebnih materijala za rad (knjige, video-zapisi itd.). Autori takođe navode da ne postoji ni adekvatan način vrednovanja ovakvog stručnog usavršavanja. Osim toga, profesori su veoma često preopterećeni nastavom i bilo bi idealno kada bi se oslobođili određenog broja časova kako bi imali više vremena za pripremu i izvođenje međusobnog obučavanja sa kolegom. To bi, svakako, značilo i angažovanje drugog profesora kao njegove zamene.

Uspešnost obučavanja ne zavisi samo od pojedinačnih profesora koji su spremni da ga realizuju, već od celokupne školske uprave. To svakako podrazumeva promenu svesti o značaju stručnog usavršavanja na nivou celokupne škole i prihvatanje činjenice da je ono proces, a ne skup pojedinačnih i nepovezanih aktivnosti. Osim toga, promena razumevanja pojma stalnog stručnog usavršavanja i njegove važnosti u današnjem svetu nameće i potrebu za njegovim brižljivim planiranjem, kako od strane celokupne školske uprave tako i od strane pojedinačnih profesora.

4. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE MEĐUSOBNOG OBUČAVANJA KOLEGA

Ovo poglavlje predstavlja centralno poglavlje knjige budući da se u njemu navode pojedinosti u vezi sa sprovedenim istraživanjem – cilj, hipoteza, metodologija. Osim toga, ovo poglavlje sadrži i prikaz prikupljenih podataka za svaki par profesora ponaosob, njihovu analizu i opšti zaključak izведен na osnovu dobijenih podataka.

4.1. Razlozi za istraživanje

Ideja za istraživanje i disertaciju rodila se u momentu kada je autorka naišla na izazove u učionici koje nije umela samostalno da reši, niti je među ponuđenim aktivnostima za stručno usavršavanje uspela da pronađe one koje bi joj u tome pomogle. Zahvaljujući svom dugogodišnjem volonterskom angažovanju u Udruženju nastavnika engleskog jezika Srbije autorka se bliže upoznala sa prednostima i nedostacima propisanog stručnog usavršavanja u zemlji, sa načinima na koje je ono organizovano u inostranstvu, a brojna poznanstva sa kolegama iz zemlje omogućila su joj da od njih sazna više o onome što im je potrebno, a što im propisano i dostupno stručno usavršavanje ne pruža. Upoznavanje sa sistemom stručnog usavršavanja u drugim zemljama uverila su autorku da bi za uspostavljanje kvalitetnog sistema stručnog usavršavanja u Srbiji bilo potrebno izvršiti korenite promene sistema, pa čak i promeniti svest mnogih kojih su u direktnoj ili indirektnoj vezi sa usavršavanjem profesorâ engleskog jezika. U tim trenucima bilo je jedino moguće nadati se da će u skorije vreme doći do nekih pomaka. U momentu kada nastaje ova knjiga autorka sa oduševljenjem ističe da je do nekih željenih promena ipak došlo i da je stručno usavršavanje za profesore engleskog jezika daleko bolje nego pre samo nekoliko godina. Takođe, mora se priznati da je ono još daleko od onakvog usavršavanja koje bi odgovaralo stvarnim potrebama naših profesora i koje bi po svom kvalitetu i načinu realizacije doprinisalo sveukupnom razvoju, kako profesora tako i učenika.

Tokom svog usavršavanja na Univerzitetu Pen Stejt tokom školske 2006/2007. godine autorka je pohađala kurs pod nazivom “Classroom supervision and evaluation” kod prof. Jima Nolana, kada se i prvi put srela sa međusobnim obučavanjem kolega. Zajedno sa prof. Nolanom autorka je dugo razmatrala mogućnost da se taj oblik stručnog usavršavanja primeni i u Srbiji kao zamena za neadekvatne ponuđene oblike stručnog usavršavanja ili kao dopuna za njih. Ovaj rad je tako nastao kao pokušaj da se profesorima koji postojeće stručno usavršavanje smatraju neadekvatnim ponudi takav oblik pomoću koga bi samostalno mogli da unapređuju svoju praksu. Zatim, obučavanje bi trebalo da pomogne onima koji pohađaju i druge oblike stručnog usavršavanja da primene novonaučeno i procene efikasnost novih tehnika u praksi. Takođe, eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja trebalo bi da pruži profesorima priliku da se *stalno* usavršavaju i da efikasno preispituju sopstvenu praksu. Koliko je eksperimentalni oblik usavršavanja zaista primenjiv i delotvoran u našim uslovima rada biće prikazano u narednim odeljcima ovog poglavlja.

4.2. Ciljevi istraživanja

Cilj ovog istraživanja ni u kom slučaju nije da umanji značaj i vrednost postojećih, akreditovanih oblika stručnog usavršavanja. Njegov cilj jeste da ispita da li se međusobno obučavanje može primeniti u našim uslovima rada i da li daje pozitivne rezultate.

Hipoteza koja će se pokušati potvrditi jeste da međusobno obučavanje kolega predstavlja oblik stalnog stručnog usavršavanja koji je moguće primeniti u našim uslovima rada i koji ima pozitivan uticaj i na unapređenje pedagoške prakse profesora i na učenje učenika.

Cilj ove knjige je, prema tome, da se ispitaju primenjivost i uticaj međusobnog obučavanja kolega kao oblika stalnog stručnog usavršavanja. Tačnije rečeno, ovim istraživanjem se nastoji utvrditi koliko međusobno obučavanje može pomoći profesorima engleskog jezika kod nas da reše probleme i nedoumice na koje nailaze u svom radu. Neki od njih se suočavaju sa problemom neadekvatnog stručnog usavršavanja koje im je ponuđeno, te će biti zanimljivo videti da li im eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja može poslužiti kao način da dođu do odgovorâ koje im ne pružaju ponuđene akreditovane aktivnosti. Zatim, neki profesori nisu u mogućnosti

da pohađaju aktivnosti stručnog usavršavanja, te će biti korisno saznati da li eksperimentalni oblik usavršavanja može biti efikasna zamena i u tom slučaju. Mnogi se suočavaju sa izazovima koji su veoma specifični za uslove u kojima rade i vrlo često ne pronalaze adekvatnu pomoć u akreditovanim seminarima, te će biti zanimljivo videti da li neko od učesnika u istraživanju uspeva da reši i probleme te vrste.

Takođe, cilj istraživanja je bio da se stekne uvid u uticaj koji obučavanje ima na profesore i njihovu praksu, kao i na učenje učenika. Naime, istraživanjem se želelo doći do saznanja u kojoj meri i na koji način obučavanje može poslužiti profesoru da unapredi svoju praksu, koje probleme i nedoumice uspeva da reši pomoću ovog oblika saradnje i kako međusobno obučavanje utiče na učenje učenika.

4.3. Organizacija istraživanja

Zamišljeno je da istraživanje traje tokom cele školske 2009/2010. godine kako bi profesori imali dovoljno vremena da se upoznaju sa ovim oblikom stručnog usavršavanja, da ga primene na pravi način i da steknu uvid u rezultate njegove primene. Osim toga, s obzirom na činjenicu da se istraživanje bavi onim oblikom stručnog usavršavanja koji bi mogao poslužiti kao dopuna, ili čak zamena, za akreditovane aktivnosti, profesori koji su učestvovali u ovom istraživanju su zaposleni u državnim osnovnim i srednjim školama u Novom Sadu, a ne u privatnom sektoru, jer su akreditovani seminari namenjeni prvenstveno njima.

Istraživanje je bilo osmišljeno tako da se prvo pronade pet parova profesora koji su zainteresovani da učestvuju u jednogodišnjem sproveđenju međusobnog obučavanja. Nakon što je odabранo pet profesora, svaki od njih je trebalo da izabere po jednog kolegu sa kojim su želeli da rade u paru. U ovom radu je već bilo reči o tome da je nastavnički poziv izuzetno lično obojena profesija u smislu da profesor unosi mnogo toga ličnog (verovanja, stavove, emocije itd.) u svoj način rada. Uzevši tu činjenicu u obzir, kao i usled činjenice da eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja daje priliku kolegi da stekne potpun uvid u pedagošku praksu profesora, bilo je neophodno omogućiti izabranim učesnicima u istraživanju da sami odaberu kolegu u koga imaju poverenja i sa kojim imaju dobar odnos kako bi se osećali što priyatnije u toku istraživanja. Osećanje ugroženosti i nelagodnosti može

negativno uticati na profesorov rad, a time i na postignuća učenika. (Više o učesnicima u istraživanju dato je u Odeljku 4.4.)

Nakon izbora profesorâ usledila je obuka za realizaciju međusobnog obučavanja. Prvobitna zamisao je bila da se svi učesnici okupe radi zajedničke obuke i dobijanja uputstava o tome šta se od njih očekuje. Kako je bilo nemoguće da se svi usaglase oko jednog termina za sastanak, odlučeno je da se autorka sastane sa svakim parom pojedinačno i da im na taj način dâ sve neophodne instrukcije. Te konsultacije su se obavljale tokom oktobra 2009. godine. Tokom pomenutih susreta profesorima je bilo objašnjeno šta međusobno obučavanje kolega podrazumeva i na koji način treba da se realizuje. Takođe, dati su im i primeri mogućih načina prikupljanja podataka (videti Odeljak 3.2.3), kao i onih aspekata nastave koje bi mogli da posmatraju jedni kod drugih.

Nakon što su dobili neophodna uputstva, od profesora se očekivalo da počnu da realizuju eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja. Rok za završetak eksperimentalnog oblika usavršavanja bio je kraj juna 2010. godine. Autorka je bila u stalnom kontaktu – telefonom, i-mejlom ili lično – sa učesnicima budući da su imali pitanja i nedoumica tokom realizacije.

Na samom početku istraživanja profesori su uradili anketu u vezi sa stručnim usavršavanjem uopšte, koja je ispitivala njihov stav o usavršavanju, kriterijume koje uzimaju u obzir kada biraju aktivnost stručnog usavršavanja i slično. Primerak tog upitnika je dat u Dodatku 7, a odgovori učesnika su dati u odeljcima 4.6.1, 4.6.2, 4.6.3, 4.6.4. i 4.6.5.

Na početku realizacije eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja od učesnika se očekivalo da naprave spisak onih aspekata nastave koje bi želeli da unaprede, bilo u svom radu, bilo u vezi sa učenjem svojih učenika / svog učenika. Trebalo je da izaberu samo jedno odeljenje u kome će sprovoditi eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja, jer se prepostavljalo da bi takvo stalno unapređivanje nastave i njegovo praćenje u jednom odeljenju dovelo do željenih promena, a samim tim i do napretka u učenju učenikâ. Nakon toga, od profesora se očekivalo da se sastanu i razgovaraju o svojim pedagoškim stavovima (videti Odeljak 3.2.3). Taj razgovor bi im pomogao da bolje razumeju postupke kolege tokom opservacije, da lakše analiziraju prikupljene podatke, kao i da budu efikasniji u pronalaženju odgovarajućih rešenja.

Svaki par učesnika se međusobno dogovarao u vezi sa dinamikom i terminima za opservacije. Od njih se očekivalo da se sastanu desetak minuta

pre svake opservacije kako bi se profesor koji će posmatrati čas upoznao sa nastavnom jedinicom, ciljevima i planom časa, sa onim šta njegov kolega želi da on posmatra na tom času, kao i da se dogovore o najprikladnijem načinu prikupljanja podataka (razgovor pre opservacije; videti Odeljak 3.2.3). Nakon opservacije časa trebalo je da se ponovo sastanu i analiziraju prikupljene podatke (razgovor nakon opservacije; videti Odeljak 3.2.3). Tom prilikom je trebalo i da se dogovore u vezi sa mogućim rešenjem posmatranog problema. Zadatak profesora čiji se čas posmatrao bi potom bio da primeni dogovoren rešenje i da u svoj dnevnik zabeleži zapažanja u vezi sa tim koliko je to rešenje adekvatno i kakve rezultate daje.

Od profesora se tražilo da vode beleške o svakoj opservaciji, koje će autorki poslužiti kao izvor podataka o njihovim aktivnostima. Naime, trebalo je da profesori beleže pojedinosti u vezi sa svojim razgovorom pre opservacije, da prilože prikupljene podatke tokom opservacije, beleške sa razgovora nakon opservacije, zatim bilo kakav dokaz o napretku učenika usled primene nekog dogovorenog rešenja, da redovno beleže svoja zapažanja u dnevnik, kao i da prilože bilo kakav dodatni materijal koji su koristili, a koji bi poslužio autorki u interpretaciji sakupljenog materijala (podaci o konsultovanoj literaturi, linkovima i sl.).

Nakon istraživanja, krajem juna 2010. godine, svi učesnici su popunili upitnik čiji je cilj bio da se ispita njihov stav prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja u kome su učestvovali. Taj upitnik je dat u Dodatku 8, a rezultati su prikazani u odeljcima 4.6.1.2, 4.6.2.2, 4.6.3.2, 4.6.4.2. i 4.6.5.2. Osim toga, autorka se po završetku istraživanja sastala sa svakim parom profesora pojedinačno i razgovarala o njihovim utiscima, predlozima za unapređenje ovog oblika stručnog usavršavanja, njegovim prednostima i nedostacima i slično.

4.4. Profil ispitanika

Desetoro profesora koji su učestvovali u ovom istraživanju su veliki entuzijasti, veoma su samosvesni, usmereni na sopstveni razvoj, a njihovi učenici godinama stiču zavidno jezičko znanje. Svi učesnici su bili veoma predani u realizaciji međusobnog obučavanja kolega, što je doprinelo uspehu celog istraživanja, i veoma su odgovorno shvatili i prihvatali svoju ulogu. Time su pokazali ne samo veliku spremnost da nauče i nešto novo, što može

doprineti unapređenju njihove pedagoške prakse i znanju njihovih učenika, nego i veliku kolegijalnost prema autorki budući da razumeju da je u pitanju naučno istraživanje i da od njihove spremnosti da se angažuju i učestvuju umnogome zavise i rezultati celog istraživanja. Takođe, ti profesori su od samog početka shvatili suštinu eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja i prepoznali ga kao mogući način rešavanja svojih nedoumica.

Budući da će biti prikazani i analizirani rezultati svakog para posobov važno je sačuvati anonimnost učesnika, te se u radu neće navoditi ni njihova imena ni imena škola u kojima rade. Prilikom prikazivanja i analize podataka svaki par će biti predstavljen brojem (na primer, par profesora 1), a svaki profesor brojem i slovom (na primer, profesor 1a ili profesor 1b).

Šestoro učesnika su zaposleni u osnovnim školama u Novom Sadu, a četvero predaju engleski jezik u srednjim školama u istom gradu. Profesori imaju od 5 do 22 godine radnog iskustva. Za potrebe istraživanja bilo je važno izabrati učesnike sa najmanje pet godina radnog iskustva budući da su, prema nekim autorima, to profesori koji su spremni za ovakav oblik stručnog usavršavanja i rado ga prihvataju (videti Odeljak 3.2.2) – oni izgrađuju svoje kompetencije ili su u fazi entuzijazma i razvoja. Neki učesnici u ovom istraživanju su početnici, a neki su na sredini svoje karijere, usled čega obe grupe predstavljaju još uvek veoma energične profesore koji su svesni značaja svog usavršavanja i radi sebe i radi učenikâ. Više podataka o svakom profesoru dato je u odeljcima 4.6.1, 4.6.2, 4.6.3, 4.6.4. i 4.6.5.

4.5. Metodologija

Istraživanje na kome se temelji ova knjiga je kvalitativno i primenjeno je nekoliko istraživačkih metoda, poput ankete, vođenja dnevnika i posmatranja.

Anketa koja je rađena na početku istraživanja (Dodatak 7) ispitivala je navike i potrebe profesora u vezi sa njihovim stručnim usavršavanjem. Sastojala se od 9 pitanja otvorenog tipa. Dobijeni podaci su predstavljeni u odeljcima 4.6.1, 4.6.2, 4.6.3, 4.6.4. i 4.6.5. Prilikom analize dobijenih odgovora (videti odeljke 4.6.1.3, 4.6.2.3, 4.6.3.3, 4.6.4.3 i 4.6.5.3) primenjena je analiza sadržaja (Cohen, Manion i Morrison, 2007: 475–491).

Primenjeni metod posmatranja je bio delimično strukturiran (Cohen, Manion i Morrison, 2007: 397–398). Naime, postojala je procedura posma-

tranja koju je trebalo da učesnici sprovedu (opisano u Odeljku 3.2.3), ali su sami mogli da biraju predmete svojih posmatranja i tako su dolazili do bogatih opisa situacija koje su posmatrali. Za učesnike je primenjena tehnika posmatranja predstavljala direktno, strukturirano posmatranje (Cohen, Manion i Morrison, 2007: 398–403), dok je za autorku posmatranje sprovedeno indirektnim putem (Bailey, 1994: 266). Kako bi bila sigurna da će informacije biti prikupljene što objektivnije i kvalitetnije, autorka se sastala sa svakim parom profesora ponaosob i detaljno im predstavila eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja, kao i proces i načine prikupljanja i analize podataka.

Od profesora se tražilo da naprave portfolio na osnovu prikupljenih podataka. On je trebalo da sadrži niz dokumenata vezanih za svaku pojedinačnu opservaciju. Naime, za svaki čas posmatranja bilo je neophodno priložiti sledeće: (a) beleške sa razgovora pre opservacije, koje se tiču cilja časa, predmeta posmatranja, dogovorenog načina na koji će se prikupljati podaci i slično; (b) foto-kopiju prikupljenih podataka tokom posmatranja; (c) beleške sa razgovora posle opservacije, koje pokazuju koja su rešenja profesori osmislili na osnovu prikupljenih podataka, koje su izvore konsultovali itd.; (d) beleške sa časa na kome su posmatrali da li je došlo do neke promene nakon primjenjenog rešenja; kao i (e) bilo kakav dokaz (rad učenikâ, test i slično) koji potvrđuje da je došlo do neke promene (pozitivne ili negativne) usled primjenjenog rešenja.

Portfolio je takođe trebalo da sadrži i zapis o pedagoškim stavovima profesorâ, koji je svaki učesnik trebalo da napravi za sebe pre prve opservacije, a da ga potom podeli sa kolegom (videti dodatke 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 i 18). Cilj tog zapisa bio je da se kolege međusobno upoznaju sa pedagoškim stavovima, sa ciljem da se stekne jasnija predstava o razlozima za određene postupke i načine njihovog delovanja. Takođe, taj zapis je trebalo da pomogne u tumačenju prikupljenih podataka i pronalaženju rešenja budući da on predstavlja način da učesnici upoznaju sistem vrednosti, verovanja i stavove jedan drugog. Podaci prikupljeni na taj način su omogućili autorki da izvrši indirektno posmatranje učesnika budući da ih je ona posmatrala kroz prikupljene informacije.

Analiza prikupljenih podataka tokom opservacije sprovedena je metodom analize sadržaja (Cohen, Manion i Morrison, 2007: 475–491), a dobijeni podaci su analizirani shodno postavljenim ciljevima istraživanja. Drugim rečima, oni su analizirani sa aspekta primenjivosti eksperiment-

talnog oblika stručnog usavršavanja i njegovog uticaja na rad profesorâ i učenje učenikâ. Pri tome je primenjivost obučavanja analizirana sa aspekta postavljenih kategorija (faze u obučavanju), dok su tokom analize podataka u vezi sa uticajem obučavanja na rad profesorâ i učenje učenikâ generisane kategorije. U analizi uticaja međusobnog obučavanja na rad profesorâ i učenje učenikâ primenjen je induktivni pristup (Tkalac Verčić, Sinčić Čorić i Pološki Vokić, 2010: 3) s obzirom na to da su kategorije uspostavljene tek nakon analize dobijenih podataka, a takođe je primenjeno opisno i analitičko kodiranje. Opisno kodiranje je omogućilo identifikaciju mišljenja, stava, pristupa, tema i sl. učesnika, dok je analitičko omogućilo razvijanje kategorija i njihovu analizu.

Osim portfolija, od profesora se tražilo i da vode dnevnik u koji je trebalo da zapisuju svoja razmišljanja o primenjenom rešenju, svoje nedoumice, pitanja, utiske sa časova opservacije itd. Isti metod, analiza sadržaja, primenjen je i kod dnevnika.

Drugi upitnik (Dodatak 8) su učesnici radili na kraju istraživanja s obzirom na činjenicu da je njegov cilj bio da ispita stav učesnika prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja. Taj upitnik se sastojao od 13 pitanja otvorenog tipa. Dobijeni podaci su predstavljeni u odeljcima 4.6.1.2, 4.6.2.2, 4.6.3.2, 4.6.4.2. i 4.6.5.2. Prilikom analize dobijenih odgovora (videti odeljke 4.6.1.3, 4.6.2.3, 4.6.3.3, 4.6.4.3 i 4.6.5.3) primenjena je analiza sadržaja (Cohen, Manion i Morrison, 2007: 475–491).

Cilj izabranih istraživačkih tehnika bio je da se učešće istraživača svede na najmanju moguću meru budući da je već nekoliko puta u radu istaknuto da je međusobno obučavanje vrlo poverljiv proces, te bi prisustvo istraživača moglo da prouzrokuje ponašanje koje nije tipično za posmatranog profesora, što bi nesumnjivo uticalo na podatke koje bi sakupljali i posmatrač i istraživač. Drugim rečima, neučestvovanje istraživača u prikupljanju podataka predstavlja pokušaj da se izbegne problem istraživačkog paradoksa (eng. *observer's paradox*) (Labov, 1972: 209). S druge strane, mnoštvo istraživačkih tehnika je upotrebljeno s namerom da se sakupi što više informacija u vezi sa različitim aspektima eksperimentalne aktivnosti, što bi trebalo da omogući bolji uvid istraživača u posmatranu situaciju.

4.6. Prikaz i analiza pojedinačnih rezultata

Cilj ovog odeljka jeste da se prikažu prikupljeni podaci za svaki par profesora ponaosob. Prikaz rezultata za svaki par počeće opštim podacima o profesorima: gde su zaposleni (osnovna ili srednja škola), broj godina radnog staža, fakultet koji su završili i razlog zašto su odlučili da zajedno učestvuju u ovom istraživanju. Potom će biti prikazani njihovi pedagoški stavovi, a onda rezultati ankete u vezi sa njihovim stručnim usavršavanjem. Nakon toga će biti prikazani podaci u vezi sa svakom opservacijom koju su obavili navođenjem sledećih podataka: opšti podaci o času (nastavna jedinica, vreme časa, planirane aktivnosti, cilj časa, mogući problemi), podaci prikupljeni tokom opservacije, razgovor para profesora nakon opservacije, te dodatna zapažanja i razmišljanja učesnika. Posle toga biće dati rezultati ankete u kojoj su učestvovali nakon završetka istraživanja, a koja je ispitala njihov stav prema eksperimentalnom načinu stručnog usavršavanja u kome su učestvovali, a zatim slede autorkina zapažanja za svaki par profesora. Zapažanja se pre svega tiču postavljenih ciljeva istraživanja: primenjivošću u našim uslovima rada i uticajem obučavanja na rad profesorâ i učenje učenikâ. Na kraju poglavљa biće predstavljeni opšti zaključci o istraživanju. Neki odgovori ispitanika, pogotovo oni u vezi sa njihovim pedagoškim stavovima, razmišljanjima o eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja, te podaci prikupljeni tokom opservacija časa pomoću nekih načina prikupljanja podataka (npr. kratkih beležaka), biće dati u izvornom obliku.

Analiza opservacija uključivaće analizu načina na koji su profesori sproveli međusobno obučavanje, na koji su prikupili podatke, na koji su došli do zaključaka i rešenja u vezi sa predmetom posmatranja, kao i odnosa koji su uspostavili pre i tokom istraživanja. Cilj analize prikupljenih podataka ni u kom slučaju nije ukazivanje na greške i propuste učesnikâ, već bi rezultati analize trebalo da pokažu da li eksperimentalni oblik usavršavanja može da doprinese rešavanju problema i nedoumica na koje profesori nailaze u svom radu, a na koje ne dobijaju rešenja na onim aktivnostima stručnog usavršavanja koje su im na raspolaganju. Osim toga, rezultati bi trebalo da ukažu i na način na koji bi obuku za međusobno obučavanje kolega trebalo prilagoditi profesorima sa različitim iskustvom. Naime, rezultati treba da dovedu do saznanja i u kojoj meri su profesori sa različitim iskustvom vešti u prikupljanju i analizi podataka, koliko su spremni da prihvate odgovor-

nost za samostalno upravljanje stručnim usavršavanjem, u kojoj meri su spremni da izgrade kolegijalan odnos zasnovan na poverenju i koliko im eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja može pomoći u uslovima u kojima rade. Analiza rezultata će pokazati i koje aspekte nastave profesori imaju potrebu da unaprede i koje novine žele da uvedu u svoju pedagošku praksu pomoću međusobnog obučavanja kao oblika usavršavanja. Takođe, analiza prikupljenih podataka pokazaće i da li bi i kako eventualno trebalo promeniti obučavanje tako da ono postane svrsishodan oblik stalnog stručnog usavršavanja u našim uslovima.

4.6.1. Par profesora 1

Jedna profesorica iz ovog para radi u osnovnoj školi (1a), a druga u srednjoj školi (1b) u Novom Sadu. Završile su studije 2004. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Obe su u vreme istraživanja imale po pet godina radnog iskustva, a poznaju se od početka studija. One su veoma bliske, često se viđaju i tada najčešće razgovaraju o svojoj pedagoškoj praksi i učenicima kako bi zajedno pronašle rešenja za probleme na koje nailaze u svom radu.

(1) Pedagoška uverenja

Data u dodacima 9 (profesorica 1a) i 10 (profesorica 1b).

(2) Stručno usavršavanje

	Profesorica 1a	Profesorica 1b
Koje aktivnosti stručnog usavršavanja su Vam na raspolaganju u toku školske godine?	Seminari stranih izdavačkih kuća (Oxford, Longman) jer koristi njihove udžbenike.	Besplatne aktivnosti.
Koliko često pohađate aktivnosti stručnog usavršavanja?	Jednom u tri meseca, ponekad češće.	Jednom mesečno.
Kako saznajete za aktivnosti stručnog usavršavanja?	Putem telefonskih poruka i i-mejlova od organizatora, dopisa koji dobija škola, od kolega.	Putem telefonskih poruka i i-mejlova od organizatora, dopisa koji dobija škola, od kolega

Koje kriterijume uzimate u obzir prilikom odabira aktivnosti stručnog usavršavanja?	Mesto održavanja, tema, predavač, cena.	Cena, tema i predavač (da li je stranac ili ne).
Koliko primenjujete novo-naučeno u praksi?	Mnogo onoga što se nauči ne može da se primeni jer nije u skladu sa našim obrazovnim sistemom. Najčešće primenjuje aktivnosti za grupni rad – pravljenje panoa, kvizovi i sl.	Mnogo onoga što se nauči ne može da se primeni jer nije u skladu sa našim obrazovnim sistemom. Primjenjuje nove načine podučavanja novog gradiva.
Da li Vam stručno usavršavanje pomaže u rešavanju problema sa kojima se susrećete u praksi?	Mnogo nauči o motivisanju učenika i zanimljivim oblicima rada, ali ne i o disciplini.	Mnogo onoga što se uči na aktivnostima SU nije primenjivo.
Kako rešavate probleme za koje ne pronalazite odgovore na stručnom usavršavanju?	Razgovor sa kolegama bez obzira na predmet koji predaju. Ako to ne pomogne, postaje stroža.	Razgovor sa kolegama bez obzira na predmet koji predaju. Ako ni to ne pomogne, razgovor sa školskim pedagogom.
Kako bi trebalo da izgleda stručno usavršavanje?	Praktično i realno (da odgovara stvarnim potrebama profesora), neophodna je veća razmena iskustava i stavova učesnika.	Praktično i realno (da odgovara stvarnim potrebama profesora).
Kakva je saradnja profesora engleskog jezika u Vašoj školi?	Nezadovoljavajuća.	Dobri odnosi među zaplenima.
Kakva je atmosfera u školi u kojoj radite?	Svako samo radi svoj posao, nema saradnje.	Podsticajna, pozitivna. Kolege se često međusobno savetuju i razmenjuju znanja i iskustva.

4.6.1.1. Međusobno obučavanje para profesora 1

Ove dve profesorice su ukupno radile dvanaest opservacija, i to tako što su prvo obavile opservaciju jedne nastavne jedinice, nakon čega su primile rešenja za koja su smatrali da će razrešiti posmatrani aspekt nastave, pa su obavljale ponovljene opservacije istih nastavnih jedinica kako bi videle koliko je pronađeno rešenje efikasno. Svaka profesorica je obavila tri

opservacije i tri ponovljene opservacije. Profesorica koja radi u osnovnoj školi je odlučila da istraživanje sprovede u petom razredu, a profesorica koja radi u srednjoj školi sprovela je istraživanje u prvom razredu.

(1) Opervacije 1 i 2

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 1a, profesorica u osnovnoj školi

Posmatrač: 1b, profesorica u srednjoj školi

Datum i vreme posmatranja: 26. oktobar 2009, 4. čas pre podne

Razred: V

(b) Razgovor pre opervacije

Nastavna jedinica: Odeća, poređenje prideva.

Ciljevi časa: Usvojiti vokabular u vezi sa osnovnim delovima odeće, naučiti osnovna pravila poređenja prideva.

Planirane aktivnosti: Slušanje, čitanje teksta, odgovaranje na pitanja vezana za tekst kroz razgovor, vežbe u vezi sa vokabularom.

Moguće poteškoće: Izgovor, pisanje i usvajanje nove leksike, usvajanje pravila vezanih za poređenje prideva, kao i za izuzetke (udvostručavanje poslednjeg suglasnika prilikom dodavanja nastavka za komparativ i superlativ, poteškoće sa usvajanjem nepravilnih prideva).

Predmet posmatranja: Upotreba srpskog jezika na času, nivo kompetencije u davanju uputstava, zainteresovanost i aktivnost učenika.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške i selektivni verbatim.

(c) Opervacija časa

Ono što je profesorica 1b navela u svojim kratkim beleškama nakon posmatranja časa je sledeće: „Nastavnica tokom časa koristi engleski prilikom davanja instrukcija učenicima. Ono što je primećeno je da određenim učenicima instrukcije nisu bile najjasnije na šta nastavnica u datom momentu nije obratila punu pažnju. S obzirom da se radi o težoj gramatičkoj jedinici, čisto teorijski prikaz gradiva nije delovao motivišuće na učenike, pa time cilj časa nije u potpunosti zadovoljen.“ Prikaz podataka tehnikom selektivnog verbatima dat je u Dodatku 19.

(d) Razgovor nakon opervacije

Profesorica 1b u svojim beleškama sa ovog razgovora navodi sledeće: „Zaključci koji su proistekli iz časa su saopšteni nastavnici. Složile smo se da tu nastavnu jedinicu treba konkretizovati i prikazati kroz primere i dijaloge koji su vezani za svakodnevni život učenika“. Profesorica 1a je

želela da ponovi tu nastavnu jedinicu sa ciljem da je učini dostupnijom svim učenicima, te je napravila novi plan za čas uzimajući u obzir prikupljene podatke.

(e) Ponovljena opservacija časa

Profesorica 1b je posmatrala čas na istu temu u istom odeljenju 16. novembra 2009. godine. Tokom opservacije tog časa profesorica 1b je zabeležila sledeće podatke:

„Da bi učenici što brže i lakše usvojili leksiku vezanu za odeću, nastavnica je pre časa zamolila učenike da se nekoliko njih obuče u različitu odeću. Ti učenici su na času izašli pred tablu i onda je nastavnica postavila pitanja: ‘What is Tamara wearing?, Is she wearing a blue jumper? i What color are Ognjen’s trousers?’

„Da bi se učenicima približila komparacija prideva, rađeni su ogledi. Izvedena su tri učenika različite visine pred tablu. Zatim su bili poređeni jedni sa drugima. Na primer: Sarah is taller than Milica. Sarah is shorter than Aleksandra. Aleksandra is the tallest. Milica is the shortest. Zatim je nastavnica postavila pitanje celom odeljenju: ‘Who is taller: Milica or Sarah? Who is the shortest? Who is the tallest?’

„Potom su na tri sličice bile predstavljene tri kuće (crvena, žuta i plava) različitih veličina. Nakon toga je nastavnica podelila učenike u parove. Svaki učenik je dobio pitanje koje je trebao da postavi svom paru: ‘Who is older: you or your sister? I What is better: Maths or English?’ Nastavnica je tokom ovog časa obratila pažnju na to da li su je učenici razumeli prilikom davanja instrukcija i tražila od učenika povratnu informaciju. Učenicima koji nisu razumeli instrukcije obratila se na srpskom jeziku.“

Profesorica 1b, koja je posmatrala ponovljeni čas, na kraju svojih beležaka u vezi sa ovom opservacijom navodi sledeći zaključak: „Ponovljeni čas je protekao odlično s obzirom na to da je prezentovani materijal maksimalno približen učenicima i stoga su oni bili u mogućnosti da bez velikih poteškoća usvoje gradivo.“

(2) Opervacije 3 i 4

(a) Opšti podaci

Profesorica: 1a, profesorica u osnovnoj školi

Posmatrač: 1b, profesorica u srednjoj školi

Datum i vreme posmatranja: 7. decembar 2009, 4. čas pre podne

Razred: V

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Hrana i pravljenje menija.

Ciljevi časa: Usvojiti vokabular u vezi sa hranom, naučiti pojam menija u restoranu, upotrebiti usvojeno znanje u konverzaciji.

Planirane aktivnosti: Grupni rad – korišćenje kartica, dijalog u restoranu.

Moguće poteškoće: Učenici će neravnopravno učestvovati u radu, učenici će biti pasivni, neke aktivnosti mogu da inhibiraju učenike.

Predmet posmatranja: Razvoj komunikacije po zadatim etapama, učešće učenika i nadgledanje rada grupe.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške i beleženje prema mestu sedenja.

(c) Opervacija časa

Osim prikupljanja podataka tehnikom beleženja prema mestu sedenja (podaci prikazani u Dodatku 20), profesorica 1b je koristila i tehniku kratkih beležaka. Ona je zapisala sledeća zapažanja: „Tokom rada u grupama, zapaženo je da određeni učenici ne učestvuju ili da minimalno učestvuju u radu. Takođe je primećeno da nastavnica zanemaruje određene grupe prilikom nadgledanja rada. Primećeno je i da učenici u toku grupnog rada u velikoj meri koriste srpski jezik ili da pričaju o nekim drugim temama.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Profesorica 1b je zabeležila sledeće tokom ovog razgovora: „Nastavnici je skrenuta pažnja na nastale probleme. Onda smo zaključile da učenicima nije bilo jednak interesantno i da treba aktivirati pasivne učenike tako što bi im se dodelile vodeće uloge u grupi i da oni zahtevaju veći nadzor u odnosu na ostale učenike. Ili čak da se svi pasivni učenici stave u istu grupu.“

(e) Ponovljena opservacija časa

Nakon uvida u situaciju u vezi sa organizovanjem grupnog rada i motivisanjem učenikâ za rad u ovakvim oblicima rada usledila je ponovna opservacija časa, 18. decembra 2009. godine, na kome su učenici ponovo bili raspoređeni po grupama. Profesorica 1b je podatke prikupila koristeći tehniku kratkih beležaka. Ono što je zabeležila je sledeće: „Da bi učenicima bilo interesantnije, doneta je hrana na čas (grickalice, voće, sokovi) umesto flash kartica. Učenici su bili oduševljeni. Nastavnica je podelila uloge po grupama. Jedan učenik koji je bio vođa grupe je bio konobar, dok su ostali bili gosti restorana. Vodeće uloge u grupama su dobili pasivni učenici kako bi se što više aktivirali u radu. Da bi zadatak bio što efikasniji, učenicima je

ograničeno vreme za sastavljanje dijaloga. Nakon što su završili rad, svaka grupa je izašla pred tablu i prezentovala svoj dijalog. Da bi im pojačala motivaciju, nastavnica im je rekla da će biti izabrana najbolja grupa koja je u potpunosti izvršila zadatak i da će biti nagrađeni prigodnim poklonom. Da ostale grupe ne bi bile zapostavljene, njihov rad je nagrađen tako što su dobili da se počaste hranom koja je korišćena tokom rada. Učenici su bili veoma veseli i zainteresovani za rad. I što je najvažnije, postignut je cilj da svaki učenik bude jednako aktivan u radu i da niko ne bude zapostavljen.“

(3) Opservacije 5 i 6

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 1a, profesorica u osnovnoj školi

Posmatrač: 1b, profesorica u srednjoj školi

Datum i vreme posmatranja: 16. mart 2010, 3. čas pre podne

Razred: V

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Uskrs i pravljenje uskršnjeg jajeta.

Ciljevi časa: Usvojiti leksiku vezanu za Uskrs, napraviti uskršnje jaje.

Planirane aktivnosti: Pravljenje uskršnjeg jajeta od papira.

Moguće poteškoće: Nezainteresovanost učenika za rad, poteškoće u rukovanju makazama.

Predmet posmatranja: Učestvovanje u radu i motivisanost za rad.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške i beleženje prema mestu sedenja.

(c) Opservacija časa

U kratkim beleškama profesorice 1b u vezi sa onim što je primetila tokom časa koji je posmatrala navodi se sledeće: „Kada je učenicima dodeljen pribor za rad, primećeno je da određeni učenici ne ispunjavaju obaveze, ili se trude da što brže obave zadatak zanemarujući koliko su ga dobro uradili da bi mogli da ometaju druge učenike. Takođe, kada je došlo do momenta da poklone svoje izrađeno jaje nekom od drugara, određeni učenici su ostali bez poklona i počeli da plaču.“ Podaci prikupljeni tehnikom beleženja prema mestu sedenja dati su u Dodatku 21.

(d) Razgovor nakon opservacije

Tokom razgovora nakon opservacije profesorica 1b je zabeležila sledeće: „Shvatile smo da ipak ovom zadatku treba da prethodi neki uvod. Takođe treba, da ne bi došlo do nesuglasica između učenika, odrediti koji

učenik će kojem da pokloni svoje izrađeno jaje. Treba uneti pravu uskršnju atmosferu u odeljenje.“

(e) Ponovljena opservacija časa

Nakon analize prikupljenih podataka i razgovora sa koleginicom, profesorica 1a je odlučila da ponovi istu nastavnu jedinicu na efikasniji način. Ponovljeni čas je održan 30. marta 2010. godine. Profesorica 1b je tokom opservacije časa prikupljala podatke tehnikom kratkih beležaka i zabeležila je sledeće: „U čoškove učionice su postavljene četiri korpe sa čokoladnim jajima i uskršnjim zekom koji su bili prekriveni travom da deca ne bi odmah primetila i da ne bi došlo do prevelikog uzbuđenja. Na samom početku časa, nastavnica je pustila uskršnju pesmicu sa CD-a i uvežbala sa decom pevanje i igranje. Onda je nastavnica uzela primerak papira, demonstrirala izradu zadatka, raširila različite bojice i trake za ukrašavanje po katedri i počela da radi. To je privuklo dečiju pažnju. Potom im je podelila njihove primerke i rekla im da će dobiti mali poklon ako budu što lepše izradili svoje uskršnje jaje. Nastavnica je naglasila da će svako svoje jaje pokloniti svom drugaru iz klupe kako ne bi došlo do neslaganja i kako nijedno dete ne bi ostalo bez poklona. Zatim im je rečeno da na jajetu napišu Happy Easter i posvetu (npr. to Nemanja from Viktor). Za sve vreme dok su deca obavljala svoj zadatak, puštane su razne uskršnje melodije kako bi im se pojačala mašta i kreativnost za rad. Kada su sva deca obavila zadatak, svi su bili nagrađeni čokoladnim jajima. Čas je dobio i određeni zabavni karakter i karakter učeničke kreativne radionice tako da je cilj časa u potpunosti bio realizovan.“

(4) Opservacije 7 i 8

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 1b, profesorica u srednjoj školi

Posmatrač: 1a, profesorica u osnovnoj školi

Datum i vreme posmatranja: 19. januar 2010, 3. čas posle podne

Razred: I

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: We're going on holiday (sadašnje trajno vreme za izražavanje budućnosti).

Ciljevi časa: Naučiti pravilno koristiti sadašnje trajno vreme za radnje koje će se dogoditi u budućnosti, usvojiti vokabular vezan za godišnji odmor.

Planirane aktivnosti: Slušanje, čitanje, dopunjavanje teksta, leksičke i gramatičke vežbe, vežba govorenja.

Moguće poteškoće: Slabo razumevanje teksta prilikom slušanja, nedovoljna angažovanost učenika.

Predmet posmatranja: Davanje instrukcija i objašnjenja.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Zapažanja profesorice 1a u vezi sa posmatrаниm časom su sledeća:
„Učenici pre vežbe slušanja nisu bili jasno upućeni na šta treba da obrate pažnju tokom slušanja teksta. Prilikom objašnjavanja Present Continuousa, profesorica je dala preobiman teorijski uvod, a vrlo malo se zadržala na praktičnom radu (bila je urađena samo jedna vežba). U toku govorne vežbe, profesorica nije bila dovoljno uključena u ovu vežbu, nego je prepustila učenicima da je rade sami.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Nakon završenog časa profesorici 1b su bila preneta navedena zapažanja sa časa, nakon čega su profesorice razgovarale o načinima na koje bi realizacija te nastavne jedinice mogla da se unapredi. Profesorica 1a, koja je posmatrala čas, zabeležila je sledeće sa ovog razgovora: „Zajedno smo došle do zaključka da treba dati veći uvod pre vežbe slušanja jer je većini učenika ovakva vrsta vežbe nepoznata. Takođe smo se složile da gramatiku treba prikazati kroz primere iz svakodnevnog života i da bi tako ovu nastavnu jedinicu trebalo približiti učenicima. Što se tiče govorne vežbe, veća angažovanost je potrebna, u smislu uvoda u vežbu i objašnjenja cilja vežbe.“

(e) Ponovljena opservacija časa

Ista nastavna jedinica je ponovljena 10. februara 2010. godine, a profesorica 1a je podatke ponovo prikupila tehnikom kratkih beležaka. Ona je zabeležila sledeće: „Pre puštanja CD-a, profesorica je zajedno sa učenicima prošla kroz tekst koji se sluša i učenici su pokušali sami da odgonetnu koje bi se reči mogle naći u prazninama u tekstu. Na taj način su stekli uvid u tekst koji je trebalo da slušaju i njihova produktivnost je bila znatno veća. Ukratko im je objašnjena upotreba Present Continuousa za buduće vreme, a nakon toga je svaki učenik dobio zadatak da napiše 2-3 rečenice upotrebljavajući PC vezan za njihove planove i dogovore u bliskoj budućnosti. Za govornu vežbu profesorica je dala reči i fraze koje treba da upotrebije i napisala im pitanja na tablu. Od učenika se zahtevalo da daju odgovor prilikom razgovora. Na taj način je učenicima bilo mnogo jasnije na koje stvari

treba da obrate pažnju dok odgovaraju na zadatu temu i njihova aktivnost i učešće prilikom ove govorne vežbe su bili znatno povećani. Za domaći su dobili da naprave projekat vezan za mesta na koja planiraju da putuju u toku letnjeg raspusta.“

(5) Opservacije 9 i 10

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 1b, profesorica u srednjoj školi

Posmatrač: 1a, profesorica u osnovnoj školi

Datum i vreme posmatranja: 4. mart 2010, 5. čas posle podne

Razred: I

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Culture in mind – New Americans.

Ciljevi časa: razvijanje svesti učenika o Americi i njenom raznolikom stanovništvu.

Planirane aktivnosti: Čitanje teksta, odgovaranje na pitanja, govorna vežba.

Predmet posmatranja: Na koji način su učenici zainteresovani za temu i uključeni u rad.

Moguće poteškoće: Nerazumevanje teksta, nezainteresovanost za temu.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

U svojim kratkim beleškama koje je sačinila tokom opservacije profesorica 1a navodi sledeće: „Pred čitanje teksta, profesorica je napravila mali uvod u samu temu tako da to nije mnogo podstaklo učenike da pročitaju zadati tekst zbog čega jedan broj učenika nije uradio ni zadatak koji je usledio nakon čitanja. Prilikom govorne vežbe, samo po jedan učenik iz svake grupe je pričao, dok ostali nisu želeli da se uključe u rad.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Nakon opservacije časa profesorica 1a je svoja zapažanja podelila sa koleginicom i zajednički su došle do predloga za rešenje opisane situacije: „Dogovorile smo se da će dva učenika iz odeljenja na času koji prethodi ovom dobiti zadatak da kod kuće pripreme kraći referat na temu raznovrsnog stanovništva u Americi i da se na taj način ostalim učenicima dâ uvod u temu časa. Da bi govorna vežba bila produktivnija, odlučile smo se i da

uključimo debatu na temu ‘Is America a land of new opportunities or is it just a land of new suffering? Why? Why not?’.“

(e) Ponovljena opservacija časa

Opservacija ponovljenog časa bila je 18. marta 2010. godine. Profesorica koja je posmatrala čas zabeležila je sledeća zapažanja: „Na početku časa, učenici kojima je bio dodeljen domaći zadatak su predstavili svoj referat ostatku razreda uz pomoć panoa i propratnog teksta. To je podstaklo ostatak odeljenja na razmišljanje, tako da su i oni postavljali pitanja vezana za temu na koju su učenici pripremili referate. Zatim su učenici pročitali tekst i pitali profesoricu za nepoznate reči. Onda su zajedno sa profesoricom uradili vežbe vezane za pročitani tekst. Nakon toga su podeljeni u dve grupe i organizovana je debata na zadatu temu. Jedan deo odeljenja je bio za to da je Amerika zemlja novih mogućnosti, dok je drugi tvrdio suprotno. Po tri člana iz svake grupe su izlagali stavove. Svaka grupa je imala određeno vreme da razmisli o argumentima sa kojima će potkrepliti svoj stav. Profesorica je bila sudija. Tokom debate je bilo vrlo zanimljivo gledati učenike kako konfrontiraju svoje stavove i učenici su shvatili značaj ove vežbe i maksimalno se potrudili da budu što uspešniji.“

(6) Opservacije 11 i 12

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 1b, profesorica u srednjoj školi

Posmatrač: 1a, profesorica u osnovnoj školi

Datum i vreme posmatranja: 11. maj 2010, 1. čas posle podne

Razred: I

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Emotions – Fear.

Ciljevi časa: Učenje novih reči i izraza u vezi sa osećanjem straha, razumevanje teksta i korelacija sa horor-filmom.

Planirane aktivnosti: Čitanje teksta, odgovaranje na pitanja, govorna vežba.

Moguće poteskoće: Nerazumevanje teksta, nezainteresovanost za temu.

Predmet posmatranja: Korišćenje srpskog jezika na času i zainteresovanost učenika za temu, kao i nadgledanje učenika tokom rada.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Tokom opservacije časa, profesorica 1a je zabeležila sledeće: „Učenicima je ostavljeno previše prostora za samostalan rad (čitanje i odgovaranje na pitanja), a da pri tome profesorica nije proveravala učenike tokom rada, što su neki učenici zloupotrebili i počeli da pričaju sa parom iz klupe. Kada je došlo do toga da se provere odgovori na pitanja, pokazalo se da je vrlo mali broj učenika ispunio zadatak u potpunosti. Samim tim vežba je izgubila smisao i time se onemogućio prelazak za govornu vežbu na pravi način.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Nakon što je sa koleginicom podelila svoja zapažanja, profesorce su došle do sledećih zaključaka: „Učenicima ne treba ostaviti previše slobodnog vremena i treba napraviti uvod pre prelaska na temu o tome kakvo pret-hodno iskustvo i znanje imaju vezano za emociju straha. Takođe je potrebno i bolje osmisiliti govornu vežbu tako što će pričati o strašnim scenama iz filmova koje su gledali.“

(e) Ponovljena opservacija časa

Opservaciju ponovljenog časa održana je 27. maja 2010. godine i tom prilikom je profesorica 1a zabeležila sledeća zapažanja: „Da bi uvela učenike u temu, profesorica ih je pitala kada su se u životu najviše uplašili i zbog čega. Zatim su učenici prešli na čitanje teksta i rešavanje vežbi vezanih za tekst, koje su se sastojale iz povezivanja naslova sa pasusima i vežbama vi-šestrukog izbora. Ovog puta profesorica je vršila proveru urađenih zadataka nakon svake vežbe i učenicima je dozvolila da rešavaju zadatke sa drugom iz klupe, što im je bilo interesantnije. Kao uvod u govornu vežbu, učenici su povezivali ilustrovane scene iz filmova sa odgovarajućim objašnjenjima, a nakon toga profesorica je tražila od učenika da se prisete nekih strašnih scena iz filmova koje su ih uplašile, da ih prepričaju i objasne zašto su ih toliko uplašile. Potom je učenicima bilo zadato da u parovima razgovaraju o temi straha kroz pitanja data u vežbi u knjizi nakon čega su detalje svog razgovora prezentovali ostatku odeljenja.“

4.6.1.2. Stavovi para profesora 1 prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja

U svom dnevniku koji je vodila tokom istraživanja profesorica 1a je zabeležila sledeća zapažanja: „Dobre strane opservacije su te što smo mogli uz konsultacije da pripremimo časove i aktivnosti, što smo dobile evaluaciju i čule nečije mišljenje nakon održanog časa. Loše strane zaista ne vidim.

Ovaj oblik stručnog usavršavanja mi je pomogao da unapredim dinamiku časa tako što sam uvela niz raznovrsnih aktivnosti prilagođenih uzrastu učenika. Na taj način je omogućeno svim kategorijama učenika da savladaju određeni nivo gradiva. Sada vrlo lako mogu da osmislim aktivnosti na času, nove ideje mi se stalno javljaju. Nemam više mnogo problema sa disciplinom učenika. Što se tiče učenika, postali su aktivniji i povećala im se motivacija i zainteresovanost za usvajanje novih sadržaja. Možda je istraživanje moglo da se proširi na veću grupu ljudi, kao i da se uključe kolege sa više radnog iskustva. Inače, metodologija i način istraživanja su dobri.“

Druga profesorica je u svoj dnevnik zapisala sledeće: „Jako mi se svidelo što je neko stručan mogao da me posmatra i ukaže mi na greške, a to mnogo znači jer vi ne možete sebe da vidite drugim očima. Ponekad mi se čini da saveti i korekcije nisu objektivni jer ako je u pitanju kolega iz vaše škole, možda mu neće uvek biti priyatno da vam saopšti vaše greške iz nekog poštovanja, da vas ne uvredi i slično. U suštini to ne bi trebalo da predstavlja problem ako ste u korektnim odnosima. Ova forma stručnog usavršavanja je svakako dostupnija i može biti prisutnija s obzirom na to da su vam kolege često na raspolaganju kao i vi njima, za razliku od drugih stručnih savetnika. Ponekad jeste neizvodljivo, posebno ako vam se poklapaju rasporedi ili u vreme testova i pismenih zadataka kada svaki profesor ima mnogo više posla. Ovaj oblik stručnog usavršavanja mi je pomogao da stvari sagledam iz više uglova, odnosno da ne pripremam nastavu jedno-obrazno jer se zaista moraju uzeti u obzir različiti stilovi usvajanja gradiva od strane učenika. Učestvovanje u ovom istraživanju mi je pomoglo da naučim da ne moram više puta da objašnjavam neke stvari, odnosno da ne ponavljam već rečeno, nego odmah, koristeći pristupe bliže učenicima, a to su različite metode rada (najviše vizuelne) i jednostavnije jezičke konstrukcije, objašnjavam gradivo i tako ga oni mnogo brže usvoje. Time značajno uštedim na vremenu. Što se tiče samih učenika, povratna informacija u vidu dobro izrađenih testova i povećane aktivnosti na časovima mi je jasan pokazatelj da sam dobro odradila posao.“

Nakon završenog istraživanja profesorce 1a i 1b su se sastale da sumiraju svoje utiske o eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja i tom prilikom su se usaglasile da „problem koji redovno prati izvođenje nastave engleskog jezika (a prepostavljamo i ostalih predmeta) je sama zainteresovanost učenika za rad. Profesor/nastavnik ne može uvek objektivno da proceni koliko je njegov čas bio uspešan, stoga je saradnja među kolega-

ma više nego korisna. Ovo je posebno značajno kod profesora/nastavnika sa manje iskustva u nastavi. Takođe je korisno razmeniti iskustva, suočiti mišljenje i saradivati u planiranju nastave koja svakim danom postaje sve zahtevnija i traži inovacije“.

Odgovori profesorica na pitanja iz upitnika datog u Dodatku 8:

	Profesorica 1a	Profesorica 1b
Da li Vam je međusobno obučavanje pomoglo da rešite neke nedoumice / probleme?	Zahvaljući obučavanju sagledala je svoj rad i angažovanje u učionici. Zajednički rad je doveo do ideja kojih se pojedinačno ne bi nikada setile.	Sagledala je svoj rad, što je nemoguće da učini samostalno. Zajednički rad je doveo do ideja kojih se pojedinačno ne bi nikada setile.
Na koje ste poteškoće nai-lazili tokom istraživanja?	Pronalaženje vremena za obučavanje.	Pronalaženje vremena za obučavanje.
Zašto ste izabrali svog kolegu / svoju koleginicu kao partnerku u istraživanju?	Dobro poznaje koleginicu privatno, često diskutuju o raznim temama u vezi sa nastavom, zajedno pohađaju seminare.	Dosta je bliska sa koleginicom, često se viđaju, dobro sarađuju.
Da li Vam je bilo teško da izaberete predmet posmatranja?	Nije bilo teško.	Nije bilo teško.
Da li su Vam prikupljeni podaci pomogli da sagledate šta se dešava u učionici?	Podaci su pomogli u velikoj meri da stekne verniju sliku o onome što se dešava u učionici i šta se može preduzeti da se ta situacija promeni.	Podaci su pomogli u velikoj meri da stekne verniju sliku o onome što se dešava u učionici i šta se može preduzeti da se ta situacija promeni.
Da li su Vam pomogli analiza podataka i razgovor sa kolegom / koleginicom?	Konačno je shvatila u čemu je bio problem koji je dugo pokušavala da reši.	Konačno je shvatila u čemu je bio problem koji je dugo pokušavala da reši.
Da li ste bili u situaciji da niste mogli da pronađete rešenje za neki problem?	Uvek su mogle da pronađu rešenje, jedino nisu uvek bile sigurne koliko je ono dobro.	Uvek su mogle da pronađu rešenje, jedino nisu uvek bile sigurne koliko je ono dobro.

Da li mislite da je došlo do nekog napretka usled primene međusobnog obučavanja?	Shvatila je da je svaku nastavnu jedinicu potrebno povezati sa životom učenika, saveti koleginice koja predaje mnogo starijim učenicima su bili veoma korisni. Unapređen je njen rad, kao i učenje njenih učenika.	Unapređeno je znanje učenika, kao i njihova motivacija. Unapredila je i svoj rad.
Da li je istraživanje uticalo na Vaš odnos sa partnerom sa kojim ste radili tokom istraživanja?	Odgovor nije dat.	Odgovor nije dat.
Koje su dobre strane ovog oblika stručnog usavršavanja?	Moguće su konsultacije sa kolegom tokom raznih faza obučavanja.	Obučavanje je produktivniji oblik usavršavanja od mogih drugih; omogućava rad na konkretnom problemu.
Koji su njegovi nedostaci?	Ne postoje nedostaci.	Nemoguće je sprovoditi ga duže vreme. Kolge bi mogle pogrešno da protumače neko zapažanje, što može narušiti kolegijalne odnose.
Da li biste voleli da nastavite da sprovodite obučavanje i posle istraživanja?	Volela bi da nastavi, pogotovo sa kolegama koji su iskusniji.	Volela bi jer je obučavanje produktivnije od mnogih oblika usavršavanja.

4.6.1.3. Zapažanja za par profesora 1

(1) Pedagoška uverenja

Za profesoricu 1a nastava predstavlja interakciju između učenika i profesora, što podrazumeva da obe strane uče u tom procesu. Takođe, uloga profesora jeste da usklađuje sadržaj prema potrebama i mogućnostima svojih učenika.

Pedagoška uverenja druge profesorice temelje se na shvatanju da profesor treba da pruži učenicima znanje i iz drugih oblasti kroz nastavu engleskog jezika, da ih motiviše i disciplinuje.

Obe profesorice su saglasne da je cilj nastave da se učenici osposobe da komuniciraju na engleskom jeziku, da razviju toleranciju prema drugim jezicima i narodima. Nastava treba da bude prilagođena prosečnom učeniku u odeljenju, da bude personalizovana, da se zasniva na komunikativnom pristupu, da bude zanimljiva i pristupačna, kao i da je treba menjati shodno grupama sa kojima se radi. Osim toga, obe profesorice smatraju da je talent bitan preduslov za uspešno učenje jezika.

(2) Stručno usavršavanje

Obe profesorice pohađaju aktivnosti stručnog usavršavanja prilično često (profesorica 1b jednom mesečno, a profesorica 1a jednom u tri meseča). Profesorica 1b pohađa uglavnom besplatne seminare, dok profesorica 1a pohađa seminare stranih izdavačkih kuća. Prilikom odabira aktivnosti kojima će prisustvovati obe razmatraju kriterijume poput cene, teme i predavača. Obaveštenja o seminarima dobijaju direktno od organizatora, preko škole i od kolega. Obe smatraju da mnogo toga što se predstavi na seminaru nije primenjivo u našim uslovima rada. Prilikom rešavanja nekog problema, osim što pohađaju seminar, te profesorice se konsultuju i sa kolegama, sa školskim pedagogom ili psihologom (profesorica 1b), a neretko pribegavaju i promeni pristupa (profesorica 1a). Po njima, dobro stručno usavršavanje bilo bi ono koje je praktično i realno i koje daje mogućnost učesnicima da razmene znanja i iskustva.

(3) Opservacije časova

Prikupljeni podaci tokom opservacije časova biće analizirani prema dva postavljena cilja ovog istraživanja – primenjivošću eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja i uticajem koji je on imao na rad profesora i učenje učenika.

(1) Primenjivost

Obe profesorice smatraju da je eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja efikasniji od drugih oblika budući da omogućava profesoru da stekne objektivnu sliku o svom načinu rada, te usled činjenice da profesori zajedno dolaze do rešenja do kojih sami možda nikada ne bi došli.

(a) Upotreba kolegijalnog obučavanja

Ako se uzme u obzir činjenica da su te dve profesorice u jednoj od početnih faza u razvoju svoje karijere (videti Odeljak 3.2.2), tačnije u periodu izgradnje kompetencija, jasno je zbog čega one gotovo isključivo koriste

kolegijalni oblik međusobnog obučavanja. One, u stvari, pokušavaju da na taj način razreše nedoumice koje imaju u vezi sa svojom praksom i učenicima, kao što su zainteresovanost za temu časa, davanje instrukcija, upotreba maternjeg jezika, angažovanost učenika u toku časa i slično. Prikupljeni podaci jasno pokazuju da im je kolegijalno obučavanje pomoglo da sakupe podatke u vezi sa izabranim aspektima nastave, što im je dalje omogućilo da pronađu uzrok problema sa kojima su se dugo suočavale. Prikupljeni podaci su im omogućili da steknu uvid u stepen angažovanosti svakog učenika, na osnovu čega su zaključivale da je potrebno da promene aktivnosti na času, svoj pristup temi, da je potrebno da više angažuju učenike itd.

(b) Određivanje predmeta posmatranja

Iz prikupljenih podataka se vidi da je ovom paru određivanje samo jednog aspekta nastave predstavljalo poteškoću, pa su ih navodile i više (npr. opservacije 1 i 2, 3 i 4, 11 i 12). Posmatrač je to svakako otežavalio opservacije, te su prikupljeni podaci gotovo isključivo u vezi sa samo jednim od više navedenih aspekata (npr. opservacije 11 i 12). Obuka bi svakako pomogla profesoricama da steknu objektivnost u procesu prikupljanja podataka, što je od neprocenjivog značaja za ceo proces obučavanja, pre svega za pronalaženje efikasnog rešenja.

(c) Prikupljanje podataka

Posmatrač u ovom obliku stručnog usavršavanja treba da sakupi činjenice na što objektivniji način. Osim toga, posmatrač ne bi trebalo da kritikuje kolegu, da ga osuđuje, da interpretira ono što je video na času, niti da izvodi prepostavke na osnovu onoga što je video. Prikupljeni podaci pokazuju da profesorce beleže i takve subjektivne komentare (npr. opservacije 7 i 8, 9 i 10). Takođe, savladavanjem veštine prikupljanja podataka različitim tehnikama u velikoj meri bi se unapredilo prikupljanje činjenica i njihova analiza, a to bi dalje doprinelo uspešnjem pronalaženju rešenjâ. U toku opservacije te dve profesorce su neretko koristile neodgovarajuće tehnike beleženja podataka (npr. opservacije 1 i 2, 7 i 8, 11 i 12). Naime, primenjene tehnike im nisu omogućile da prikupe dovoljan broj relevantnih podataka.

(d) Pronalaženje rešenja i njegova procena

Ove dve profesorce su zajedno dolazile do rešenja na osnovu analize prikupljenih podataka. Međutim, one navode da nekada nisu bile sigurne u ispravnost svojih odluka, te je od neprocenjive važnosti to što su odlučile da sprovedu ponovljenu opservaciju sa primenjenim rešenjem umesto da pređu na opservaciju novog aspekta nastave. Tokom svih ponovljenih op-

servacija pokazalo se da su pronašle rešenje koje je bilo efikasno i koje je unapredilo prethodno stanje stvari.

(e) Nastavak sprovođenja međusobnog obučavanja

Ohrabrujuće je saznanje da profesorica 1a smatra da bi joj pomoglo i kada bi ovaj oblik stručnog usavršavanja sprovodila i sa drugim kolegama, naročito sa onima koji imaju više iskustva od nje, uprkos činjenici da u njoj školi postoje loši odnosi među zaposlenima.

(2) Uticaj

(a) Učenje učenika

Iako ovaj par profesora nije predao nikakve dokaze koji bi potvrdili unapređenje učenja njihovih učenika, iz prikupljenih podataka tokom opservacija i beležaka iz dnevnika koje se tiču njihovog mišljenja o obučavanju jasno se vidi da je došlo do unapređenja učenja učenika. Profesorica 1b je nekoliko puta navela da su tokom istraživanja učenici dobijali bolje rezultate na kontrolnim i pismenim zadacima, što bi trebalo da bude posledica promjenjenog načina rada na času.

Takođe, rešenja koja su pronalazile za neke predmete posmatranja bila su veoma efikasna i pomoću njih su uspele da angažuju i one učenike na času za koje su na početku istraživanja smatrali da su nedisciplinovani, nemotivisani i da imaju „loše predispozicije za usvajanje stranog jezika“ (opservacije 1 i 2, 3 i 4). Ti učenici su, prema tvrdnjama profesorica, napredovali u učenju tokom istraživanja jer su postajali više motivisani za rad usled primene novih metoda.

(b) Angažovanje učenika

Jedno od pedagoških uverenja tih profesorica je i to da je nastavu potrebno prilagoditi prosečnom učeniku. Rezultati pokazuju da su tokom istraživanja profesorice želete da steknu uvid u angažovanost svakog pojedinačnog učenika kako bi im pomogle da se još više angažuju i unaprede svoje učenje i znanje. Takav stav je uticao i na osmišljavanje onih aktivnosti koje pokazuju da profesorice teže ka diferenciranju nastave. Može se, dakle, zaključiti da je eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja omogućio profesoricama da realno sagledaju sposobnosti i motivaciju svakog učenika i da u skladu sa tim osmisle aktivnosti koje bi pokrenule i učenike koji se do tada nisu mnogo, ili se nisu uopšte uključivali u rad. Analiziranjem podataka profesorice su shvatile da je potrebno uključiti i druge oblike rada, kao i da je učenicima potrebno dati veću slobodu i više vremena za samostalno ili zajedničko obavljanje zadataka.

Na osnovu toga, neosporno je da su primetile veću angažovanost učenika na času budući da su uključivale nove aktivnosti koje su pobudile interesovanje učenika. U toku ponovljenih časova profesorice su mnogo više koristile audio i vizuelna sredstva (opservacije 1 i 2, 3 i 4, 5 i 6), kao i više kinestetičkih (opservacije 1 i 2, 5 i 6) i kreativnih aktivnosti (opservacije 3 i 4, 5 i 6), koje su usko povezane sa svakodnevnim životom učenika i njihovim interesovanjima. Osim toga, profesorice su nakon analize prikupljenih podataka shvatile da je neke aktivnosti potrebno podrobnije planirati i da je učenicima potrebno više vremena da se za njih pripreme (opservacije 5 i 6, 7 i 8). Takođe, svi učenici su dobili svoju ulogu u procesu rada i kada im je bilo jasno šta ona podrazumeva, kao i nakon što su se za nju dobro pripremili, rado su prihvatali da je i ispunе (opservacije 9 i 10, 11 i 12). Stoga je tačno i zapažanje učesnica da su pomoću novih aktivnosti na ponovljenom času uspele da motivišu učenike za koje su smatrali da imaju slabe predispozicije za učenje engleskog jezika i da tako steknu određeni nivo znanja.

Usled promene načina rada i unapređenja angažovanja rada učenika, profesorica 1a zapaža da su tokom istraživanja nestali problemi u vezi sa disciplinom, sa kojima se dugo suočavala.

(c) Unapređenje rada profesora

Ohrabrujuće je saznanje da je eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja doveo do promene pristupa nastavi tih profesorica. Međusobno obučavanje im je pomoglo da bolje upoznaju odeljenja u kojima su sprovodile istraživanje, usled čega su zapazile da vremenom brže dolaze do ideja u vezi sa rešavanjem neke novonastale situacije. Tako obe napominju da im je obučavanje pomoglo da shvate kako je neophodno da prilikom planiranja časova moraju uzeti u obzir mnogo više detalja (npr. angažovanost učenikâ, lične osobine učenikâ i sl.). Profesorica 1b je izjavila da sada, kada je bolje upoznala svoje učenike pomoću prikupljenih podataka, mnogo racionalnije koristi vreme koje ima na raspolaganju koristeći one metode rada i jezik za koje se pokazalo da su učenicima najbliži i najprihvatljiviji. Obe profesorice su tokom istraživanja, pre svega, unapredile svoje metode u vezi sa angažovanjem svih učenika u procesu učenja (opservacije 3 i 4, 5 i 6, 9 i 10, 11 i 12), davanjem uputstava (opservacije 7 i 8), kao i planiranjem časa (opservacije 7 i 8, 9 i 10, 11 i 12).

(d) Procena uspešnosti pedagoškog rada

Pre nego što su počele sa realizacijom ovog oblika stručnog usavršavanja profesorice su rekле da je najbolji način da se proceni uspešnost

nekog metoda reakcija učenika. Međutim, prikupljeni podaci jasno ukazuju na činjenicu da su one videle međusobno obučavanje i kao efikasan način procene određenih tehnika / oblika rada (debate, rad u grupama itd.) budući da je zasnovan na podacima umesto na ličnom doživljaju profesora i da stoga daje prikaz realnog stanja stvari. Ponovljena opservacija tokom koje je obrađena ista nastavna jedinica na drugi način izuzetno je efikasna kod ovog para, jer su tako isprobale novopronađeno rešenje i uverile se u njegovu efikasnost. Takođe, važno je i saznanje da su obe primenjivale novopronađena rešenja i prilikom planiranja narednih časova nakon što su se uverile u njihov pozitivan uticaj na rad odeljenja, te su tako aktivno radile na unapređenju svoje prakse.

(4) Mišljenje o međusobnom obučavanju

Obe profesorice ističu da im je međusobno obučavanje pomoglo da steknu verniju sliku o tome šta se zapravo dešava u učionici. Prikupljeni podaci su im pomogli da najzad shvate u čemu je problem koji ih je dugo mučio. Obe ističu da su primenom ovog oblika stručnog usavršavanja unapredile i sopstveni rad i učenje svojih učenika. Profesorica 1a smatra da ovaj oblik stručnog usavršavanja nema nedostataka, dok njena koleginica tvrdi da se ono ne može sprovoditi duže vreme zbog složene organizacije. Takođe, ona napominje da postoji mogućnost da kolega sa kojim se obučavanje sprovodi ne bude uvek dobromeran, što može loše da utiče na rezultate. Međutim, za razliku od drugih oblika stručnog usavršavanja, profesorici 1b se dopada to što je međusobno obučavanje aktivnost koja je profesorima uvek na raspolaganju.

4.6.2. Par profesora 2

Obe profesorice iz para 2 predaju engleski jezik u istoj osnovnoj školi u Novom Sadu. Obe su završile engleski jezik na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, jedna pre dvadeset jedne, a druga pre sedam godina. Profesorica 2a je u vreme istraživanja imala devetnaest godina radnog staža, a profesorica 2b pet. Obe smatraju da je neizostavni deo njihovog posla da se stalno stručno usavršavaju, te je profesorica sa manje radnog iskustva pozvala stariju koleginicu da učestvuje u istraživanju „jer je iskusna, tolerantna i motivisana da razmišlja i o svojim i o mojim časovima i da se usavršava“. Profesorica 2a kao glavni motiv svog učešća u istraživanju

navodi sledeće: „Bila sam oduševljena idejom zato što smatram da je ovo najdirektniji mogući vid unapređenja nastave“.

(1) Pedagoška uverenja

Data u dodacima 11 (profesorica 2a) i 12 (profesorica 2b).

(2) Stručno usavršavanje

	Profesorica 2a	Profesorica 2b
Koje aktivnosti stručnog usavršavanja su Vam na raspolaganju u toku školske godine?	Aktivnosti u organizaciji izdavačke kuće Longman jer koristi njihove udžbenike, ali i seminari iz drugih oblasti (informatika, pedagogija, psihologija).	Aktivnosti u organizaciji Britanskog saveta, Udruženja nastavnika engleskog jezika Srbije, izdavačkih kuća, ali i seminari iz drugih oblasti (informatika).
Koliko često pohađate aktivnosti stručnog usavršavanja?	Dva-tri puta godišnje budući da su cene previsoke i da Katalog za stručno usavršavanje nudi aktivnosti koje nisu kvalitetne i ne odgovaraju iskusnim profesorima.	Dva-tri puta godišnje budući da su cene previsoke i da Katalog za stručno usavršavanje nudi aktivnosti koje nisu kvalitetne i ne odgovaraju iskusnim profesorima.
Kako saznajete za aktivnosti stručnog usavršavanja?	Putem i-mejla, telefonskih poruka, iz Kataloga i od kolega, ređe od uprave škole.	Putem i-mejla, telefonskih poruka, iz Kataloga i od kolega, ređe od uprave škole.
Koje kriterijume uzimate u obzir prilikom odabira aktivnosti stručnog usavršavanja?	Mesto održavanja, da li je akreditovan, cena, predavač, da li je obavezan ili izborni.	Tema, kvalitet, cena.
Koliko primenjujete novonaučeno u praksi?	Uvek primenjuje ono što joj je bilo najzanimljivije. Mnogo novonaučenog primenjuje nakon što ga prilagodi uslovima rada.	Onda kada je novonaučeno primenjivo u našim uslovima rada; najčešće su to aktivnosti i pristupi.
Da li Vam stručno usavršavanje pomaže u rešavanju problema sa kojima se susrećete u praksi?	Najkorisnije su radionice (uglavnom ih nude Britanski savet i strane izdavačke kuće), a u Katalogu se često pojavi da je neka aktivnost radionica iako to, u stvari, ne bude tako.	Nije sigurna jer ne može da pohađa aktivnosti stručnog usavršavanja onoliko koliko bi želela.

Kako rešavate probleme za koje ne pronalazite odgovore na stručnom usavršavanju?	Prvo razgovara sa kolegom koji je imao sličan problem, ponekad se obrati pedagogu ili psihologu.	Konsultuje literaturu, pretražuje internet, ponekad se konsultuje sa kolegom, školskim pedagogom ili psihologom.
Kako bi trebalo da izgleda stručno usavršavanje?	Više radionica, razmena profesora u Srbiji, opservacije, akcione istraživanje.	Više radionica, bolja saradnja među kolegama, razmena profesora sa drugim zemljama, sistem nagrađivanja profesora koji se usavršavaju.
Kakva je saradnja profesora engleskog jezika u Vašoj školi?	Zadovoljavajuća.	Zadovoljavajuća.
Kakva je atmosfera u školi u kojoj radite?	Pozitivna.	Pozitivna, ali škola ne podstiče dovoljno razvoj kreativnosti i inovativnosti profesora.

Na kraju, mlađa profesorica dodaje i sledeći komentar: „Nakon 5 godina rada i dalje se u mnogim aspektima osećam kao početnik koji nema kome da se obrati. Razočarana sam zato što нико из Министарства nema kontakt sa profesorima: komunikacija ne postoji, nismo u mogućnosti da saopštimo mišljenje o nastavi, o broju učenika u odeljenju, o suviše malom broju časova jezika nedeljno, što je sve nedovoljno za zadovoljavajući napredak. S jedne strane se insistira na kvalitetu u nastavi i stručnom usavršavanju, a suštinski u kvalitet nikо ne može ili ne želi da uložи, niti hoće istinski da ga vrednuje. Cilj je smanjiti broj nastavnika, sve ostalo je forma – o kvalitetu će se razmišljati u dalekoj budućnosti. Mi se trudimo (ili ne) da nastavu unapredimo, ponekad udruženi sa kolegama, a ponekad potpuno sami sa našim učenicima.“

4.6.2.1. Međusobno obučavanje para profesora 2

Profesorice iz ovog para su uradile petnaest opservacija. Profesorica 2b je posmatrala čas svoje koleginice osam puta. Naime, profesorica 2b je prvo posmatrala čas, a nakon pronalaženja rešenja za posmatrani problem profesorica je radila ponovljene opservacije svakog od ta tri časa kako bi

sakupila podatke u vezi sa tim da li je primenjeno rešenje dovelo do nekih promena ili ne (opservacije 1 i 2, 3 i 4, te 5 i 6). Profesorica 2b je posmatrala čas svoje koleginice još dva puta (opservacija 7 i opservacija 8) nakon kojih nije bilo ponovljenih opservacija. Sa druge strane, profesorica 2a je posmatrala čas svoje koleginice šest puta, dok je profesorica 2b jednom radila samoopbservaciju (opservacija 11). Profesorica 2a je dva puta posmatrala čas, a potom i primenu dogovorenog rešenja (opservacije 9 i 10, 12 i 13), a dva puta je samo posmatrala čas a da nije vršila ponovljenu opservaciju (opservacija 14 i opservacija 15).

Profesorica sa više iskustva je odlučila da istraživanje sproveđe u petom (opservacije 1 i 2, opservacije 5 i 6), šestom (opservacija 8), sedmom (opservacije 3 i 4) i osmom (opservacija 7) razredu. Profesorica sa manje radnog iskustva je istraživanje sprovela u drugom (opservacije 9 i 10, opservacija 15), sedmom (opservacije 12 i 13, opservacija 14) i osmom (opservacija 11) razredu.

(1) Opervacije 1 i 2

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 2a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 2b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 16. oktobar 2009, 3. čas pre podne

Razred: V

(b) Razgovor pre opervacije

Nastavna jedinica: Tornado!

Ciljevi časa: Učenje novog i ponavljanje prethodno usvojenog vokabulara, vežbanje jezičkih veština govorenja, čitanja i slušanja, ponavljanje sadašnjeg trajnog vremena.

Planirane aktivnosti: (1) uvod u temu o vremenskim uslovima kroz kratak razgovor koji će biti podstaknut pitanjem: Kakvo je danas vreme?; (2) kviz „Tornado“; (3) čitanje podeljeno po ulogama; (4) slušanje; i (5) izvođenje pravila za građenje i upotrebu trajnog sadašnjeg vremena na osnovu teksta o tom glagolskom vremenu.

Moguće poteškoće: Slaba angažovanost učenika u diskusiji, učenici su zaboravili ovo glagolsko vreme.

Predmet posmatranja: Koliko je odelenje angažovano u diskusiji na temu, kako profesorica podstiče učenike na konverzaciju, kako profesori-

ca ohrabruje slabije učenike da govore i opšti utisak (uspešno, delimično uspešno).

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Prikupljeni podaci putem kratkih beležaka uključuju sledeće: „Većina učenika je uspešno uključena u sve komunikativne aktivnosti. Samo nekoliko učenika nije učestvovalo. Rad u parovima je još više produbio jaz u ovom odeljenju u kome se učenici drastično razlikuju prema sposobnostima, što je dovelo do nekoherentnosti u onoj aktivnosti kada su imali podeljene uloge. Nekim parovima je bilo potrebno dodatno angažovanje jer su završili zadatak mnogo pre ostalih, dok neki parovi nisu uspeli da završe zadatak u datom vremenskom roku.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Na osnovu prikupljenih podataka profesorice su se tokom razgovora nakon posmatranja časa usaglasile da bi najbolje bilo kada bi se rad organizovao u grupama, pre nego u parovima, naravno kada to dozvoljavaju tema i tip vežbe. Rad u grupama bi najbolje bilo organizovati tako da se napravi onoliko grupa koliko ima slabijih učenika jer bi svakog slabijeg učenika trebalo staviti u posebnu grupu. Nadgledanje rada i pomoć učenicima u ovoj fazi je od velikog značaja. Profesorica treba da usmeri svoje posmatranje na slabije učenike. Osim toga, rad u grupama zahteva i veće angažovanje učenika za izradu postavljenog zadatka, pa bi usled toga tako organizovana aktivnost trebalo da traje duže i sve grupe bi trebalo da završe otprilike u isto vreme. To bi značilo da bi prelazak na sledeću etapu časa bio mnogo lakši.

(e) Ponovljena opservacija časa

Ponovljena opservacija je održana 23. oktobra 2009. godine. Tema ovog časa je bila „Vremenske prilike“, a trebalo je da učenici ponove vokabular u vezi sa vremenskim prilikama, da vežbaju jezičke veštine govorjenja i slušanja, kao i veštinu crtanja. Planirano je da ciljevi časa budu realizovani kroz razgovor u grupama o vremenskim uslovima u različitim delovima zemlje. Od grupe se očekivalo i da će napraviti kompromis u vezi sa simbolima kojima će predstaviti različite vremenske uslove. Takođe je trebalo da grupe napišu i izveštaj o vremenskim uslovima, da ga predstave odeljenju, a potom da igraju kviz „Tornado“. Profesorica 2a je navela da se usled primene novog pristupa može dogoditi da će slabiji učenici odbiti da govore, već da će uzeti da crtaju ili boje. Takođe je navela da postoji i mogućnost da učenici sa dobrim poznавanjem engleskog jezika mogu imati

osećaj gubljenja vremena sa nekim zadacima, kao i da ti isti učenici mogu postati frustrirani u slučaju da slabiji učenici ne mogu da razumeju zadatak.

Zadatak učenika je bio da naprave vremensku prognozu za jedan dan u Srbiji. Raspoređeni su u grupe od pet, pri čemu je u svakoj grupi bio po jedan slabiji učenik. Pokazalo se da je nova strategija izuzetna, pogotovo za tri grupe u kojima su svi učenici bili angažovani i nije im bila neophodna nikakva pomoć profesorice. Međutim, ove profesorice zaključuju da ako postoje slabiji učenici kojima je teško da nešto kažu tokom nastave ta strategija treba da se promeni tako što bi podrazumevala da profesor dodeli određeni zadatak ili ulogu određenom učeniku, jer na taj način profesor pomaže učeniku dajući mu unapred pripremljeni zadatak.

(2) Opservacije 3 i 4

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 2a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 2b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 18. novembar 2009. godine, četvrti čas posle podne

Razred: VII

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Magicians.

Ciljevi časa: Učenje novog i ponavljanje prethodno usvojenog vokabulara, vežbanje jezičkih veština govorenja i čitanja, ponavljanje glagolskih vremena (prostog i trajnog prošlog vremena).

Planirane aktivnosti: Uvod u temu kroz razgovor (Šta znate o Dejvidu Koperfildu?), govorna vežba koja bi bila podstaknuta pitanjem da li su ikada bili na mađioničarskoj predstavi, čitanje i beleženje, čitanje i diskusija o novim rečima.

Moguće poteškoće: Za neke učenike planirane aktivnosti mogu biti veoma lake, pa postoji mogućnost da oni mnogo brže urade planirane aktivnosti od drugih učenika.

Predmet posmatranja: Jezik koji profesorica koristi da umiri učenike, da li je taj jezik raznovrstan, da li profesorica koristi govor tela da bi umirila nemirne učenike, kako učenici reaguju na pozitivnu i negativnu kritiku.

Način prikupljanja podataka: Kombinovane tehnike beleženja prema mestu sedenja i pisanja scenarija.

(c) Opservacija časa

Prikupljeni podaci dati su u Dodatku 22.

(d) Razgovor nakon opservacije

Profesorice su analizirale prikupljene podatke na sledeći način: „Jasno je da je nastavnica koristila različita neverbalna sredstva kao reakciju na učenike koji su se nedolično ponašali tokom časa i sve te metode su bile poprilično uspešne. Ona je, na primer, šetala između redova klupa kako bi bila u bližem kontaktu sa učenicima. Dok bi hodala među klupama, blago bi dodirnula po ramenu onog učenika koji bi se okrenuo da priča sa drugom iz klupe i na taj način nije prekidala aktivnost koja je bila u toku. Jedan učenik se igrao sa svojim mobilnim telefonom dok se nastavnica šetala među klupama i ona mu je uzela telefon i stavila na svoj sto. Nastavnica bi takođe samo pogledala određene učenike i tako im stavila do znanja da njihovo ponašanje nije adekvatno. Na početku časa lupkala je ključevima po tabli i tako privlačila njihovu pažnju, a kako bi postigla isti cilj ponekad bi pljesnula rukama. Kada bi se neko javio da odgovori na pitanje, nastavnica bi se osmehnula i tako ga ohrabrilala, a nekoliko učenika je premestila na drugo mesto (krajnje rešenje).

Nastavnica je koristila i različita verbalna sredstva. Neki od izraza koje je koristila su imali pozitivnu konotaciju i njihov cilj je bio da pohvali lepo ponašanje, dok su neki izrazi imali negativnu konotaciju i njihov cilj je bio da upozore učenike koji su se neadekvatno ponašali tokom časa umesto da ih odmah kazni. Međutim, ispostavilo se da je većina izraza sa negativnom konotacijom bila neefikasna u postizanju cilja. Neki od izraza koje je nastavnica koristila su bili: ‘Ako ne uradiš zadatak, dobićeš minus’, itd. Pozitivni izrazi su imali kratkoročan efekat. Neki od njih su bili, na primer, ‘Molim te sedi’ i slično. Nakon što bi im se obratila, nastavnica bi napravila kraću pauzu u radu sa drugim učenicima kako bi videla da li bi do neke promene u ponašanju došlo. Osim toga, nastavnica bi ponekad promenila visinu svog glasa, što se pokazalo delotvornim.“

Nakon analiziranih prikupljenih podataka prikazanih u Dodatku 22, profesorice su došle do zaključka da je raspored sedenja učenika bio neodgovarajući. To znači da su učenici imali slobodu da sami biraju sa kim će sedeti, a i raspored klupa i stolica je bio nezadovoljavajući – učenici su gledali jedni drugima u leđa umesto u lice. Skoro polovina učenika je pričala tokom časa, neki su čak pokušavali i da jedu, a nekoliko učenika je dobacivalo komentare veoma glasno dok bi neko drugi govorio, bilo da je to bio učenik

ili profesorica, neki su kasnili na čas i slično. Profesorice su zaključile da postoji niz problema u vezi sa ponašanjem učenika u tom odeljenju i da je potrebno primeniti različite strategije kako bi se oni rešili.

Na osnovu prikupljenih podataka, profesorice su došle do sledećih zaključaka u vezi sa tim što bi trebalo uraditi da se opisana situacija promeni nabolje:

- (1) Učenike bi trebalo rasporediti da sede drugačije. Da bi to rešenje dalo pozitivne rezultate nastavnica bi trebalo da napravi plan sedenja učenika.
- (2) Klupe u učionici bi trebalo rasporediti drugačije, i to tako da po dva para učenika sede jedan naspram drugog.
- (3) Trebalo bi parafrazirati negativne rečenice, na primer „Ne pričaj(te)“, u pozitivne, na primer „Molim vas tiše“.
- (4) Od učenika sa neadekvatnim ponašanjem trebalo bi tražiti da naprave sopstveni plan učenja za određeni period. Sa njima bi se trebalo dogovoriti o jasnim kriterijumima za vrednovanje rada. Osim toga, nastavnica bi sa njima trebalo da „sklopi ugovor“ u vezi sa ponašanjem na času kako bi znali koje bi to manje incidente nastavnica tolerisala, a koji oblici ponašanja bi se kažnjavali i kako.

(e) Ponovljena opservacija časa

Profesorica 2a je tokom dve nedelje posle opservacije časa na svakom času sa tim odeljenjem sprovodila dogovoren rešenje. Novi raspored sedenja dat je u Dodatku 23. Profesorica 2b nije ponovo posetila njen čas, ali je profesorica 2a zabeležila svoja zapažanja nakon održanih časova u svoj dnevnik. Ona je zabeležila sledeće: „Nažalost, nisam mogla da rasporedim klupe drugačije jer delim učionicu sa koleginicom i trebalo bi prvo da je pitam za dozvolu. Nameravam to da uradim za početak sledećeg polugodišta. Međutim, pripremila sam skicu sedenja učenika. Kada sam došla na čas, rasporedila sam ih da sede prema tom planu. Objasnila sam učenicima da to činimo samo da bismo malo promenili mesto u učionici, pa sam se i ja prenestila. Takođe sam im se obraćala drugačije nego do tada tokom časa. Umesto da kažem ‘Molim te prestani to da radiš’, rekla bih im ‘Trenutno se ne osećam baš prijatno sa vama. Žao mi je što prosto ne mogu da čujem neke od vaših sjajnih ideja. Da li se i vi tako osećate u vezi sa vašim drugarima koji se tako ponašaju? Šta mislite da bi se moglo uraditi da se takvo ponašanje spreči?’ Iskreno, nisam bila sigurna u ispravnost ovakvog pristupa iz nekoliko razloga. Kao prvo, mislila sam da će učenicima biti veoma čud-

no što im se obraćam na taj način. Zatim, možda bi mogli pomisliti da sam sarkastična ili da skrivam negativna osećanja. I, mislila sam da učenici neće znati kako da reaguju i da neće ništa reći. Na moje iznenadenje, nijedan učenik se nije smejavao onome što sam rekla, a nekoliko učenika je vrlo otvoreno reklo da se i oni osećaju baš kao i ja. Većina učenika ipak nije rekla ništa jer su ili nezainteresovani za razgovor sa mnom ili prosto ne znaju kako da reaguju. Želela sam da saznam zašto učenici nisu želeli ništa da kažu.

Izabrala sam učenika koji često priča tokom časa i pitala ga: ‘Milane, neke devojčice se žale da ne mogu da me čuju zato što vas nekoliko stalno priča, a kažu da bi jako volele da čuju šta govorim. Šta misliš da bismo mogli da učinimo da se to popravi?’ Učenik je odgovorio: ‘Nastavnice, mislim da samo treba da nam kažu da bi da Vas slušaju i mi bismo se smirili.’ Drugi učenici koji takođe pričaju tokom časa su potvrdili ono što je rekao. Do kraja časa, nemirni učenici su zaista bili disciplinovani. Mislim da je osnovni nedostatak ovog pristupa taj što nastavnica na svakom času mora da odvoji 5–7 minuta kako bi sa učenicima obavila sličan razgovor. Nakon opisanog razgovora sa učenicima, nije više bilo problema sa nedisciplinom. Najbolja potvrda mog uspeha u rešavanju ovog problema je bila poslednjeg dana prvog polugodišta kada su dve devojčice koje bi se ponekad i prepirele sa mnom tokom časa došle da me pozdrave i da mi čestitaju predstojeće praznike. Tom prilikom su izjavile sledeće: ‘Nastavnice, Vi ste jedini u ovoj školi ko želi da nas sasluša i da čuje šta imamo da kažemo.’ Zaista sam bila presrećna zbog osećanja da sam rešila problem koji me je jako dugo mučio.’“

(3) Opservacije 5 i 6

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 2a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 2b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 21. januar 2010. godine, drugi čas posle podne

Razred: V

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Oblici za prošlo vreme glagola „biti“.

Ciljevi časa: Ponavljanje glagolskog vremena i učenje novih pravila u vezi sa ovim glagolskim vremenom.

Planirane aktivnosti: Konverzacija, vežbanje jezičkih veština pisanja i govorenja, izvođenje pravila u vezi sa oblicima za prošlo vreme glagola „biti“.

Moguće poteškoće: Postoji mogućnost da se učenici ne sete oblika pomenutog glagola kao ni pravila o njegovoj upotrebi jer su to učili pre godinu dana.

Predmet posmatranja: Vreme profesoričinog govorenja na času, šta profesorica čini da bi podstakla učenike da govore, dužina uputstava i komentara koje profesorica daje.

Način prikupljanja podataka: Merenje vremena štopericom i kratke beleške.

(c) Opservacija časa

U svojim kratkim beleškama profesorica 2b navodi sledeća zapažanja: „Nastavnica je ukupno govorila 22 minuta tokom časa i to je spremilo da više angažuje učenike u toku časa. Nekoliko učenika je pokazalo izuzetnu nesigurnost u vezi sa svojim znanjem gramatike usled čega su veoma nerado odgovarali na profesoričina pitanja pred drugim učenicima, koji su, za razliku od njih, dobro poznавali ovu oblast gramatike. Nastavnica ih je nepotrebno ohrabrilala. Profesorica je takođe sve vreme ponavljalista grešku – parafrazirala je pitanja ili je navodila učenike na odgovor postavljajući im dodatna pitanja. Učenicima prosto nije dato dovoljno vremena da odgovore onda kada su ONI bili spremni da iskažu svoje ideje.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Nakon analize prikupljenih podataka i uvida u zatečeno stanje profesorice su se složile da je neophodno unapred, u pismenom obliku, pripremiti niz uputstava, komentara i pitanja za svaku planiranu aktivnost i svaku etapu časa. Te pripremljene rečenice treba da budu kratke i da sadrže reči koje su učenicima poznate kako bi uputstva bila potpuno razumljiva svim učenicima. Profesorice su se takođe usaglasile i da bi te unapred pripremljene rečenice trebalo čitati učenicima kako profesorica ne bi parafrazirala ono što je već rekla. Takođe, profesorica mora učenicima dati više vremena za razmišljanje u vezi sa postavljenim pitanjem, pa čak i ako bi to podrazumevalo minut tisine. Profesorica bi trebalo da učini ono što je svakom profesoru teško – da ne kaže ništa čak i onda kada misli da bi trebalo nešto da kaže.

(e) Ponovljena opservacija časa

Nakon ove opservacije profesorica 2a je brižljivo isplanirala sledeću nastavnu jedinicu i tom prilikom je uzela u obzir sve zaključke do kojih je dovela prethodna opservacija. Plan časa za novu nastavnu jedinicu uključivao je i planiranje uputstava i pitanja. Plan časa je dat u Dodatku 24. Ponovljena opservacija je održalna 25. januara 2010. godine.

Nakon ponovljene opservacije časa profesorica 2b je zabeležila sledeća zapažanja: „Profesorica je koristila kraće rečenice i govorila je manje. Takođe je dobro izbalansirala diskusiju u koju su se uključili učenici koji vole istoriju i koji su imali puno toga da kažu o istraživačima. Ona je potom polako uključila i druge učenike i tražila od njih da kažu da li im se sviđaju te istorijske ličnosti na osnovu onoga što su o njima saznali od svojih drugara iz odeljenja. I ovi učenici su izneli svoje stavove o istraživačima. Nastavnica je ukupno govorila 12 minuta tokom časa, što je prihvatljivo.“

(4) Opservacija 7

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 2a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 2b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 19. februar 2010. godine, četvrti čas po podne

Razred: VIII

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Pasiv – sadašnje i prošlo vreme.

Ciljevi časa: Razumevanje pojma pasiva, njegove upotrebe i oblika.

Planirane aktivnosti: Izvođenje pravila o upotrebi i oblicima pasiva na osnovu datog teksta, čitanje teksta, pismena vežba.

Moguće poteškoće: Učenicima je potpuno nepoznat pojam pasiva, pa će izvesnom broju učenika ideja o pasivu biti nerazumljiva, tako da će možda biti neophodno da profesorica prvo proveri njihovo prethodno poznavanje tog pojma. Učenici uvek izgube motivaciju kada se radi nova gramatička jedinica jer ne vide smisao te gramatičke jedinice, pa će tempo dela časa u kome se predstavlja pasiv možda biti znatno sporiji.

Predmet posmatranja: Angažovanost celog odeljenja u diskusiji, na koji način je profesorica pokušala da uključi slabije učenike u diskusiju o novoj gramatičkoj jedinici i opšti utisak o času (uspešno – neuspešno).

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Profesorica 2b je zapazila sledeće u vezi sa časom koji je posmatrala: „Budući da je nova gramatička struktura predstavljena učenicima na primeru teksta, pažnja učenika je bila veoma visoka, pogotovo usled činjenice da se od njih nije tražilo da savladaju samo novu strukturu, već i vokabular koji ide sa novom strukturom. Nakon što je predstavljena struktura nove

gramatičke jedinice na tabli, učenici su je tačno koristili u svom razgovoru sa profesoricom. Međutim, bilo je i nekoliko momenata kada je pažnja učenika znatno opala. Desetak učenika je počelo da pravi buku i nered. To su uglavnom bili učenici kojima nije u potpunosti bio jasan koncept pasiva ni na maternjem jeziku. Ovakav komunikativni pristup im stoga nije bio prihvatljiv, a kada je profesorica pokušala da koristi neki drugi komunikativni pristup u radu sa njima, dobri učenici bi počinjali da pričaju jer im nije dala dodatne aktivnosti koje bi ih angažovale.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Nakon analize prikupljenih podataka i razgovora o utiscima u vezi sa posmatranim časom obe profesorce su se saglasile da je čas bio tek delimično uspešan. Bilo je dobrih stvari u vezi sa komunikativnim pristupom u podučavanju gramatike. Naime, upotreba autentičnog teksta je odlična strategija za održavanje pažnje učenika. Međutim, naslov teksta je bio „Bolesti“ i odnosio se na bolesti tokom srednjeg veka, te je predznanje učenika o toj temi bilo nedovoljno da bi ih ona u potpunosti zainteresovala. Nakon što su pročitali tekst, on im je bio dosadan. Profesorica se nije u potpunosti držala prvobitnog plana već je provela dosta vremena objašnjavajući učenicima nepoznate reči iz teksta.

Profesorice su zaključile da je u realizaciji komunikativnog pristupa gramatici neophodno da profesor ima unapred pripremljene dodatne vežbe ili materijal. To bi u toj situaciji pomoglo da se održi pažnja učenikâ. Aktivnosti koje su obavljali nisu im bile dovoljno bliske i zanimljive.

Profesorice su zaključile da bi za podučavanje novih gramatičkih struktura putem komunikativnog pristupa bilo neophodno izabrati zanimljive tekstove koji bi ujedno i sa aspekta vokabulara učenicima bili prihvatljivi. Neophodno je zameniti bilo koju aktivnost datu u udžbeniku nekom drugom koja bi više odgovarala interesovanjima učenika. Profesorice su takođe zaključile da je neophodno prekinuti aktivnost onda kada profesor oseti nedostatak ideja, motivacije ili kada smatra da učenici ne poznaju dovoljno one gramatičke strukture koje se koriste. Profesor bi trebalo da ima unapred pripremljene različite aktivnosti koje bi mogao da koristi kada oseti da postoji problem sa nepoznavanjem određenih gramatičkih struktura ili nedostatkom motivacije. Te aktivnosti moraju biti takve da zadovolje potrebe učenika koji imaju razличito predznanje, koji imaju različite vrste motivacije i sl.

(e) Ponovljena opservacija časa

Nije bilo ponovljene opservacije časa.

(5) Opservacija 8

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 2a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 2b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 14. april 2010. godine, treći čas pre podne

Razred: VI

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Prosto prošlo vreme.

Ciljevi časa: Ponavljanje i proširivanje znanja o tom glagolskom vremenu.

Planirane aktivnosti: Izvođenje pravila o tom glagolskom vremenu na osnovu teksta o Marku Polu, pravljenje liste nepravilnih glagola.

Moguće poteškoće: Ova nastavna jedinica će se obraditi isključivo na engleskom jeziku što nekim učenicima može predstavljati problem.

Predmet posmatranja: Koliko učenici učestvuju u razgovoru, način na koji učenici reaguju na komunikativni pristup u podučavanju gramatike.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Profesorica 2b je zabeležila sledeća zapažanja u vezi sa časom koji je posmatrala: „Čas je bio veoma uspešan. S obzirom na to da je ovo veoma dobro odeljenje, učenici su uživali u tome što su koristili engleski jezik tokom celog časa. Oni su bili veoma ponosni što su sve vreme govorili engleski, iako im je ovo bio prvi put da obrađuju neku gramatičku jedinicu na engleskom. Svi učenici su podjednako bili uključeni u rad. Učenicima je tema bila zanimljiva te je čas bio veoma dinamičan onda kada su učenici razgovarali o tome šta znaju o pomenutim istraživačima.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Budući da učenici u tom odeljenju veoma dobro poznaju engleski jezik, profesorice su zaključile da bi se motivacija učenika u tom odeljenju još više unapredila ako bi profesorica prilikom obrade neke poznate gramatičke strukture angažovala i 2-3 učenika. Drugim rečima, profesorica bi mogla da odabere učenike koji bi joj pomogli u obradi već poznate gramatičke jedinice. Na taj način bi se možda javila želja i kod učenika sa slabijim znanjem da i oni učestvuju u tvakvom obliku rada. Profesorica bi trebalo da napravi veoma detaljan plan takvog časa.

(e) Ponovljena opservacija časa

Nije bilo ponovljene opservacije časa.

(6) Opservacije 9 i 10

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 2b, profesorica sa manje radnog iskustva

Posmatrač: 2a, profesorica sa više radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 10. novembar 2009. godine, šesti čas pre podne

Razred: II

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Životinje.

Cilj časa: Ponavljanje i učenje novog vokabulara u vezi sa nazivima životinja.

Planirane aktivnosti: Slušanje, čitanje, povezivanje reči sa slikama, crtanje i igra pogađanja imena životinja.

Predviđene poteškoće: Nekim učenicima bi ova nastavna jedinica mogla biti prelaka jer imaju odlično znanje jezika. Nekoliko učenika bi moglo da ometa čas tako što će pričati ili raditi nešto drugo.

Predmet posmatranja: Ponašanje učenika tokom časa i dinamika časa.

Način prikupljanja podataka: Kombinovane tehnike beleženja prema mestu sedenja i pisanja scenarija.

(c) Opservacija časa

Prikupljeni podaci su dati u Dodatku 25.

(d) Razgovor nakon opservacije

Profesorica 2b je u svoj dnevnik zabeležila sledeća zapažanja u vezi sa razgovorom sa koleginicom: „Povratna informacija nakon opservacije mi je bila izuzetno korisna. Moja koleginica je imala odlična zapažanja. Razlog zbog kojeg sam odlučila da obavim posmatranje u ovom odeljenju jeste taj što je to jedino odeljenje sa decom mlađeg uzrasta u kojem imam problema u vezi sa ponašanjem učenika. Došle smo do zaključka da odeljenje nema razvijenu koheziju, neki učenici čak nemaju nikakav međusobni odnos razvijen, ne rade postavljen zadatak nego se igraju sami za sebe, ili čak neprestano pričaju sa nekim. Četvoro-petoro učenika uopšte nije angažovano u procesu učenja, niti je dovoljno motivisano. Koleginica i ja smo zaključile da bi trebalo napraviti pojedinačne planove za učenike. Takođe je neophodno pojedinačno razgovarati sa nekoliko učenika koji svojim ponašanjem ometaju nastavu i saznati razloge za takvo ponašanje. Trebalo bi takođe saznati od njih koje aktivnosti su im dosadne i, ono što je još važnije, koje bi im aktivnosti bile zanimljive. Trebalo bi sa njima napraviti neku

vrstu ugovora/dogovora, tj. šta je ono što hoće da rade, da li ima nešto što bi voleli da rade, itd. Takođe bi trebalo uključiti više grupnog rada kako bi se angažovali učenici koji su stidljivi. To bi trebalo učiniti tako što bih do-delila uloge i jasno naznačila cilj zadatka. Bilo bi poželjno napraviti i novi raspored sedenja učenika.“

(e) Ponovljena opservacija časa

Ponovljena opservacija je bila 17. novembra 2009. godine. Cilj tog časa je bilo ponavljanje usvojenog vokabulara kroz izmenjene oblike rada i drugačije aktivnosti. Naime, na osnovu zaključaka iz prethodne opservacije, profesorica 2b je na tom času želela da primeni novi raspored sedenja i takmičarske aktivnosti koje bi uključile sve učenike. Prema beleškama profesorice 2a, čas je protekao odlično.

Profesorica 2b je dozvolila učenicima da izaberu gde će sedeti i to je na sledeći način obrazložila profesorici 2a koja je posmatrala čas: „Takvim postupkom nastavnik ima mnogo više opcija da kontroliše ponašanje učenika. Svako je izabrao da sedi pored nekog sa kim je dobar i samim tim je njihova motivacija da zadrže to mesto bila veća. Rekla sam im da ako urade bilo šta što ometa nastavu, to će značiti da će ih premestiti na neko drugo mesto. To bi značilo i da će neko ko nije ništa loše uradio dobiti nekoga novog pored sebe (tu sam pretpostavljala da će ‘prezir’ drugara biti još jedan motiv da budu mirni). Ovo je i dobra strategija da se unapredi učenje učenika i trebalo bi koristiti i beleženje prema mestu sedenja. Naime, ako bolji učenik sedi pored prosečnog i brže od njega uradi svoj zadatak, on može početi da ga ometa. Tada bi se boljem učeniku moglo reći da će biti premešten na neko drugo mesto ukoliko učenik pored koga sedi počne da dobija lošije ocene.“

(f) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

Profesorica 2b u svoj dnevnik dodaje i sledeći komentar: „Nakon analize svog rada na ovom času, shvatila sam koliko sam dugo frustrirana što ne mogu da održim njihovu pažnju. Dolazila sam na časove u ovo odeljenje sa predubeđenjem da će čas biti neuspešan umesto da sam pokušavala da nešto promenim sa ciljem da se stvari promene. Sigurna sam da je sve to bilo zbog tog začaranog kruga – njihovog lošeg ponašanja i mojih negativnih očekivanja.“ Profesorica dalje beleži i to da će tokom sledećih časova pomno pratiti ponašanje svojih učenika i njihovo angažovanje u procesu učenja, da će primenjivati pronađeno rešenje, kao i da će, ako to bude potrebno, menjati raspored sedenja učenika sve dok ne pronađe pravo rešenje.

Ona takođe navodi i da će razgovarati pojedinačno sa učenicima koji i dalje budu remetili čas. Ta profesorica na kraju dodaje i sledeće: „Ja već vidim pozitivne rezultate i polako ću početi da uvodim i više rada u grupama.“

(7) Opservacija 11

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 2b, profesorica sa manje radnog iskustva

Posmatrač: 2a, profesorica sa više radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 26. januar 2010, drugi čas pre podne

Razred: VIII

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Reklame.

Cilj časa: Pravljenje radio-reklame koristeći odgovarajući vokabular.

Planirane aktivnosti: Pravljenje zanimljive radio-reklame, snimanje reklame i izbor najbolje reklame.

Moguće poteškoće: Neki učenici mogu iskoristiti rad u grupi kako ne bi učestvovali, kako bi ometali rad ostalih u grupi.

Predmet posmatranja: Ponašanje učenika i njihovo angažovanje.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške (samostalna opservacija).

(c) Opservacija časa

Profesorica 2b je samostalno posmatrala svoj čas. Posmatrajući učenike u procesu učenja ona je zabeležila sledeće: „Ovo odjeljenje je veoma dinamično. Većina učenika ima odlično znanje engleskog jezika. Ima ih samo nekoliko sa prosečnim i nekoliko sa slabijim znanjem jezika. Većina učenika radi ono što im je zadatak, ali ima i nekoliko veoma živahnih učenika koji ne prestano pričaju sa drugim učenicima. Verovatno je to usled činjenice što nisu dovoljno motivisani da pokažu šta znaju, zato što im zadatak nije dovoljno zanimljiv ili misle da nisu dovoljno kompetentni da se izraze na engleskom. Počela sam da uvodim više aktivnosti koje podrazumevaju rad u grupi kako bih unapredila njihovo angažovanje i saradnju među učenicima.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Profesorice su se sastale nakon samostalne opservacije časa kako bi analizirale prikupljene podatke. Zaključile su da se, iako je profesorica 2b poklonila veliku pažnju planiranju načina na koji će rasporediti učenike da rade u grupama, ispostavilo se da dvoje učenika i dalje nije želelo da učestvuje u radu. Profesorice su saglasne da nije uvek moguće u praksi dodeliti prave uloge uče-

nicima za rad u grupi. U većini grupa, čak su i učenici sa slabijim poznавањем jezika učestvovali, barem tako što su pratili šta ostali u grupi rade.

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

Profesorica 2b u svoj dnevnik dodaje i sledeći komentar u vezi sa časom: „Uopšteno govoreći, ja sam veoma zadovoljna sa onim što su učenici prezentovali. Njihove reklame su zaista bile profesionalne i zabavne. Neke su bile zaista lepo napisane, ali ne i najbolje pročitane iako su znali da će i to uzeti u obzir kada budem odlučivala koja je najbolja. Očekujem da će se vremenom i manje motivisanim učenicima svideti da učestvuju u ovakvim aktivnostima pogotovo zato što neće želeti da zaostanu za onim svojim drugarima koji pokazuju koliko su dobri i koliko znaju. Čini mi se da su ovakva vrsta aktivnosti i ovaj oblik rada najpogodniji za bučna odeljenja u kojima učenici imaju odlično znanje jezika jer im omogućavaju i da budu kreativni. Ubuduće će koristiti više ovakvih aktivnosti.“

(8) Opservacije 12 i 13

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 2b, profesorica sa manje radnog iskustva

Posmatrač: 2a, profesorica sa više radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 18. mart 2010. godine, četvrti čas po podne

Razred: VII

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Ponavljanje dva glagolska vremena – prostog i trajnog prošlog vremena.

Planirane aktivnosti: Komunikativna aktivnost „Ubistvo u učionici“ čiji je cilj pronalaženje rešenja.

Moguće poteškoće: To je prilično duga aktivnost i može biti prilično zahtevna. Razlike među učenicima u Tom odeljenju su veoma velike. Jedan učenik pohađa kurs engleskog jezika na nivou C2 (prema Zajedničkom evropskom okviru), dvoje imaju veoma slabo znanje jezika, a jedan učenik je autističan. Postoji mogućnost da učenici sa slabijim znanjem jezika i učenik sa autizmom neće moći da se uključe u planiranu aktivnost.

Predmet posmatranja: Učenici sa slabim znanjem engleskog jezika i učenik sa autizmom.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Prikupljeni podaci dati su u Dodatku 26.

(d) Razgovor nakon opservacije

Analiza prikupljenih podataka je navela profesorice da zaključe da su nakon prvobitne zainteresovanosti svi učenici prionuli na čitanje i precrtavanje tabele sa table. Nakon toga je usledilo slušanje i popunjavanje tabele u vezi sa mogućim počinjocima, njihovim motivima i sl. Više od polovine učenika je uradilo i taj zadatak. Aktivnost slušanja je trajala predugo i neki učenici su počeli da gube koncentraciju i motivaciju. Nekoliko učenika je prestalo da zapisuje, ali je slušalo, dok je nekoliko učenika radilo nešto što nije u vezi sa onim što se od njih očekivalo da urade.

Obe profesorice su se složile da je aktivnost bila predugačka i prezahtevna za nivo znanja tih učenika. Takođe je i organizacija mogla biti bolja.

Jedini učenik koji nije učestvovao bio je učenik sa autizmom.

(e) Ponovljena opservacija časa

Ista aktivnost je morala da se nastavi i sledećeg časa, 22. marta 2010. godine, jer je učenicima dat domaći zadatak – da napišu pet rečenica koristeći pomenuta dva glagolska vremena u kojima će navesti motive za ubistvo za petoro ljudi. Na početku časa profesorica je popunila tabelu u koju je trebalo da učenici na prethodnom času upišu informacije koje su čuli sa kasete. Profesorica je popunila tabelu tako što je od učenika tražila odgovore. Na osnovu podataka iz tabele profesorica je želela da joj učenici kažu na koga sumnjaju da je počinio ubistvo i da obrazlože svoj odgovor. Prema profesorici 2a, odgovori su bili impresivni. Nakon toga trebalo je da učenici i u pismenom obliku daju svoje obrazloženje. I učenik sa autizmom je uradio zadatak. Tačnije rečeno, on je napisao veoma dugačak odgovor, iako se u njemu našlo i ponešto što u zadatku nije bilo predviđeno da se napiše. Profesorica 2a zaključuje da se taj učenik više angažuje kada mu se daju jasno i precizno definisani zadaci.

(9) Opservacija 14

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 2b, profesorica sa manje radnog iskustva

Posmatrač: 2a, profesorica sa više radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 20. april 2010. godine, treći čas pre podne

Razred: VII

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Ponavljanje i usvajanje novog vokabulara u vezi sa izgledom osobe.

Planirane aktivnosti: Razgovor na temu lepote, čitanje teksta, pismene vežbe.

Moguće poteškoće: Veoma različito poznavanje jezika učenikâ u tom odeljenju, u kome takođe postoji i učenik sa autizmom.

Predmet posmatranja: Učenici sa slabim znanjem engleskog jezika i učenik sa autizmom.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opervacija časa

Profesorica 2a je zabeležila sledeća zapažanja: „Ovo je bila veoma uspešna aktivnost. Svi su bili angažovani, pogotovo u razgovoru u kojem su iznosili svoje shvatnje pojma lepote. Ovo je veoma zanimljiv način da se zaokruži serijal od nekoliko časova na kojima su se obrađivali pridevi.“

(d) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

Profesorica 2b je u svoj dnevnik zabeležila sledeća zapažanja: „Mislim da je planiranje vremena nešto na čemu još treba da radim, baš kao i organizacija časa i davanje uputstava. Sve u svemu, mislim da je u ovom odeljenju učinjen znatni pomak. Kada su u pitanju slabiji učenici i učenik sa autizmom, pa i učenici sa odličnim poznavanjem jezika, mislim da je jedino rešenje individualni pristup. Trenutno učim više o tome i nameravam da polako počnem da primenjujem nova saznanja.“

(10) Opervacija 15

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 2b, profesorica sa manje radnog iskustva

Posmatrač: 2a, profesorica sa više radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 13. maj 2010. godine, treći čas po podne

Razred: II

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Divlje životinje.

Planirane aktivnosti: Proširivanje vokabulara u vezi sa divljim životinjama, postavljanje da/ne pitanja i odgovaranje na postavljeno pitanje.

Moguće poteškoće: Jedan učenik u tom odeljenju nema u dovoljnoj meri razvijene kognitivne sposobnosti niti emocionalnu zrelost da pohađa školu. Čini se da ima poteškoća sa dugoročnom memorijom. Njegovi brat

i sestra blizanci su u istom odeljenju i uspešniji su od njega, što je dodatni otežavajući faktor budući da se dečak pored njih oseća neuspešnijim nego što možda i jeste.

Predmet posmatranja: Dečak koji mentalno i emotivno nije sazreo za školu.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Profesorica 2a je zabeležila sledeća zapažanja u vezi sa pomenutim učenikom: „Na početku časa učenici su pogadali nazine za životinje na osnovu zvukova koje su sami imitirali. Svi su bili veoma motivisani da imitiraju ili pogadaju. Čak je i dečak želeo da učestvuje. Nakon što bi pogodio o kojoj se životinji radi, imitirao bi i bio pohvaljen za svoj trud. Takođe je veoma uspešno učestvovao i u sledećoj aktivnosti koju su učenici radili u parovima.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Obe profesorice su se složile da je čas bio veoma uspešan i da su svi učenici, uključujući i dečaka koga je profesorica 2a posmatrala, bili veoma motivisani i podjednako uključeni u rad. Profesorice su zaključile da bi učeniku trebalo dati više prilika da pokaže šta zna. To bi bio najbolji način da se on motiviše za učestvovanje u radu na času.

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

Nakon nekoliko časova taj učenik je dobio odličnu ocenu iz čitanja. Profesorica 2b zapaža i sledeće: „On nije uspeo sam da prepozna sve reči, ali je i sa mojom pomoći ovaj učenik zasluzio odličnu ocenu. Jako je napredovao u odnosu na ranije. Čini mi se da sam pronašla način da ga uključim u rad na času iako sam svesna da je to problem na kome ću verovatno dugo morati da radim.“

4.6.2.2. Stavovi para profesora 2 prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja

Nakon završetka istraživanja od profesorica se tražilo da odgovore na pitanja iz ankete namenjene učesnicima u istraživanju (Dodatak 8).

	Profesorica 2a	Profesorica 2b
Da li Vam je međusobno obučavanje pomoglo da rešite neke nedoumice / probleme?	Obučavanje joj je pomoglo da se usredsredi na probleme i motivisalo je da pronađe rešenja.	Da, u velikoj meri.

Na koje ste poteškoće nai-lazili tokom istraživanja?	Nedostatak vremena, kao i činjenica da rade u različi-tim školama.	Nedostatak vremena.
Zašto ste izabrali svog ko-legu / svoju koleginicu kao partnerku u istraživanju?	Koleginica je spremna na saradnju, tolerantna je, motivisana i nema strah da nije savršena u onome što radi.	Koleginica je spremna na saradnju, tolerantna je, motivisana i nema strah da nije savršena u onome što radi.
Da li Vam je bilo teško da izaberete predmet posma-tranja?	Nije bilo poteškoća.	Nije bilo poteškoća.
Da li su Vam prikupljeni podaci pomogli da sagleda-te šta se dešava u učionici?	Podaci su omogućili realno sagledavanje onoga što se dešava u učionici (poduča-vanje i učenje).	Uspela je da realno sagleda svoju praksu.
Da li su Vam pomogli ana-liza podataka i razgovor sa kolegom / koleginicom?	Povratne informacije kole-ginice su joj znatno pomo-gle u pronalaženju rešenja. Zajedničko pronalaženje rešenja je bilo veoma do-bro, međutim potrebno je vreme da se dođe do sa-znanja da li je neko rešenje bilo efikasno.	Analiza i razgovor sa ko-leginicom su bili od velike koristi.
Da li ste bili u situaciji da niste mogli da pronađete rešenje za neki problem?	Nije bilo takvih situacija; ponekad su konsultovale literaturu.	Nije bilo takvih situacija; ponekad su konsultovale literaturu.
Da li mislite da je došlo do nekog napretka usled primene međusobnog obu-čavanja?	Uvela je niz novina u na-stavu koje su se svidele učenicima. Saradnja sa koleginicom omogućila joj je sagledavanje nekih aspekata svoje prakse o kojima ranije nije mnogo razmišljala i brže prevazi-laženje izazova. Naučila je važnost samoobservacije i samoprocene.	Nastava je znatno unapređena. Saradnja sa kolegi-nicom omogućila je brže prevazilaženje problema.

Da li je istraživanje uticalo na Vaš odnos sa partnerom sa kojim ste radili tokom istraživanja?	Koleginica nije tražila greške u njenom radu, već se trudila da pomogne u pronalaženju rešenja.	Odgovor nije dat.
Koje su dobre strane ovog oblika stručnog usavršavanja?	Mogućnost stalnog stručnog usavršavanja, stalna razmena znanja i iskustava, razbijanje predrasuda da profesor zna sve, da ne pravi greške i da ima rešenje za svaki problem, podstrek za promene i sticanje novih saznanja, unapređenje kolegijalnih odnosa.	Mogućnost stalnog stručnog usavršavanja, stalna razmena znanja i iskustava, razbijanje predrasuda da profesor zna sve, da ne pravi greške i da ima rešenje za svaki problem, podstrek za promene i sticanje novih saznanja, unapređenje kolegijalnih odnosa.
Koji su njegovi nedostaci?	Nedostatak vremena, čijenica da rade u različitim školama i složena organizacija.	Nedostatak vremena. Obučavanje je nemoguće izvesti ako neko od učesnika nije objektivan, ako je sujetan i ako smatra da ga kolega ugrožava, kada nije spreman da se menja, niti da pomogne kolegi da napreduje.
Da li biste voleli da nastavite da sprovodite obučavanje i posle istraživanja?	Bilo bi veoma korisno nastaviti ga jer će se tek u budućnosti moći videti rezultati eksperimentalne obuke.	Obučavanje bi trebalo da postane stalan vid usavršavanja jer prati razvojne potrebe nastavnog procesa i najbrži je način prevazilaženja izazova.

4.6.2.3. Zapažanja za par profesora 2

(1) Pedagoška uverenja

Pedagoška uverenja profesorce 2a ukazuju na to da je nastava za nju zabavan proces koji treba da motiviše učenike i da bude prilagođen različitim starosnim grupama. Cilj nastave za nju predstavlja unapređivanje veština, obogaćivanje vokabulara, razvijanje sposobnosti za samostalno učenje, unapređenje komunikacije, a kod starijih učenika i iskazivanje sopstvenog mišljenja.

Profesorica 2b, s druge strane, smatra da je profesor taj koji inspiriše i motiviše učenike i koji prilagođava nastavu njihovim potrebama i interesovanjima. Prema njoj, odnos profesora i učenika treba da se zasniva na poštovanju kako bi se razvio osećaj prihvaćenosti i postignuća.

(2) Stručno usavršavanje

Obe profesorice pohađaju i seminare koji nisu namenjeni isključivo profesorima engleskog jezika. Usled činjenice da su seminari preskupi, kao i da se u Katalogu nude aktivnosti koje ne smatraju mnogo kvalitetnim, te profesorice pohađaju aktivnosti stručnog usavršavanja svega dva-tri puta godišnje. One dobijaju informacije u vezi sa održavanjem seminara direktno od organizatora, ponekad od kolega ili ih pronalaze u Katalogu. Prilikom odabira seminara obe profesorice uzimaju u obzir cenu; profesorica 2a razmatra još i kriterijume poput mesta održavanja, da li je seminar akreditovan i da li je izborni ili obavezni. Druga profesorica uzima u obzir temu i kvalitet. Obe primenjuju samo ono što je moguće prilagoditi uslovima u kojima rade. Prilikom rešavanja problema profesorica 2a konsultuje kolege, školskog pedagoga ili psihologa, a njena koleginica prvo pronalazi rešenje u literaturi, pa tek onda traži mišljenje kolega, pedagoga ili psihologa. Obe smatraju da dobro stručno usavršavanje podrazumeva više radionica, ospozobljenost profesora za izvođenje drugih oblika stručnog usavršavanja ((2a) (akciono istraživanje, opservacije)), razmenu profesora i sistem nagrađivanja profesora (2b).

(3) Opervacije

Prikupljeni podaci tokom opservacija biće analizirani prema dva postavljeni cilja ovog istraživanja – primenjivošću eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja i uticajem koji je on imao na rad profesora i učenje učenika.

Sudeći prema odgovorima na upitnik o eksperimentalnom obliku usavršavanja, ovaj par profesora smatra da im je učestvovanje u istraživanju bilo višestruko korisno. Obe profesorice su uspele da pronađu odgovore na pitanja koja ih dugo muče, promenile su svoje stavove o nekim aspektima nastave, kao i samu pedagošku praksu (vreme koje provedu govoreći na času, uvođenje rada u grupama i sl.), a sve je to doprinelo da se učenici više angažuju u procesu učenja. Kako obe profesorice tvrde, bilo bi potreбно još vremena da bi se videli pravi rezultati njihovih napora tokom istraživanja.

(1) Primjenjivost

(a) Značaj međusobnog obučavanja

Profesorice navode da su bile veoma motivisane za realizaciju ovog oblika stručnog usavršavanja usled činjenice da im ono omogućava da na objektivan način sagledaju situaciju, kao i da donesu odluku u vezi sa rešenjem nekog problema na osnovu konkretnih dokaza. Obe su zadržale takav stav i nakon sprovedenog istraživanja i istakle da je međusobno obučavanje, iako zahteva složenu organizaciju, najbolji način da se reše nedoumice. Profesorica sa manje iskustva tako kaže da je prihvatile da učestvuje u istraživanju kako bi osnažila svoju praksu, a druga ističe da je to najdirektniji mogući način rešavanja određenih pitanja i problema.

(b) Odabir odeljenjâ

Budući da je profesorica 2a veoma iskusna, kao i da njena mlađa koleginica poseduje mnoge osobine svojstvene profesorima sa znatno većim radnim iskustvom, ne čudi zapažanje da su one sprovodile istraživanje u različitim odeljenjima, a ne u istom, kako se to od njih očekivalo. Naime, profesor koji ovlada osnovnim strategijama i koji zahvaljujući svom bogatom iskustvu ume da iskoristi stečena znanja u različitim situacijama može mnogo brže da reši probleme koji se iznenada pojave i koje nije unapred predvideo. S tim u vezi, te profesorice su nastojale da reše one probleme za koje već dugo pokušavaju da pronađu odgovore, kao i one koji su veoma specifični za uslove u kojima rade. S obzirom na činjenicu da su istraživanje sprovodile u različitim odeljenjima, razumljivo je i zašto profesorica 2b smatra da je potrebno vreme da se vide rezultati njihovog delovanja.

(c) Predmet posmatranja

Kvalitetna obuka za sprovođenje eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja bi, svakako, pomogla profesoricama da uspešnije odrede i formulišu predmete posmatranja budući da od toga u velikoj meri zavisi kvalitet prikupljanja podataka. Time bi se efikasnije usredsredile na jedan aspekt nastave umesto da pokušavaju da posmatraju nekoliko aspekata odjednom (opservacije 1 i 2, opservacije 3 i 4, opservacija 7), a jasnije bi bio definisan i predmet posmatranja (opservacija 8, opservacije 9 i 10, opservacija 11, opservacije 12 i 13, opservacija 14, opservacija 15).

(d) Prikupljanje podataka

Prikupljeni podaci pokazuju da su postojali predmeti posmatranja za koje bi bilo dobro primeniti neke druge tehnike prikupljanja podataka. Na primer, u većini opservacija je korišćena tehnika kratkih beležaka iako bi se

dobili mnogo tačniji i pouzdaniji podaci da su primenjivane tehnike poput pisanja scenarija, selektivnog verbatima i sl. Tako bi, na primer, u opservacijama 1 i 2, kao i u opservaciji 11, bilo bolje koristiti neke druge tehnike prikupljanja podataka, poput beleženja prema mestu sedenja, selektivnog verbatima ili pisanja scenarija (opservacije 1 i 2) i beleženja prema mestu sedenja (opservacija 11).

Ovaj par je redovno vodio dnevnik u koji su beležile donete zaključke tokom razgovora (opservacije 9 i 10), osećanja u vezi sa novoprimenjenim rešenjem (opservacije 9 i 10), zapažanja i očekivanja u vezi sa novim rešenjem (opservacije 11 i 14), kao i zapažanja u vezi sa pojedinačnim učenicima (opservacija 15). Takođe, rezultati pokazuju da se dnevnik može koristiti i kao način samorefleksije, tj. procene efikasnosti sopstvenog rada (opservacija 11) ili nekog rešenja u situaciji kad profesor nema kolegu koji posmatra njegov čas (opservacije 3 i 4).

(e) Analiza podataka i davanje povratne informacije

Kvalitetna obuka bi pomogla profesoricama i u vezi sa davanjem objektivnih povratnih informacija. Time bi se izbeglo nagadjanje (opservacije 7 i 11), iznošenje mišljenja posmatrača (opservacija 14), kao i donošenje vrednosnih sudova u vezi sa predmetom posmatranja (opservacije 5 i 6).

(f) Procena pronađenog rešenja

Od izuzetnog je značaja i to što su profesorce samoinicijativno odlučile da sprovedu ponovljene opservacije časova nakon pronađenog rešenja kako bi uvidele koliko je pronađeno rešenje efikasno. Tokom tih opservacija prikupljeni su podaci koji pokazuju da je pronađeno rešenje uspelo da reši problem kojim su se bavile. Takođe, postoji i primer samoopservacije (opservacije 3 i 4), koji se takođe pokazao efikasnim u proceni uspešnosti primjenjenog rešenja. Osim toga, značajno je i to što su profesorce vodile dnevnik u kome su beležile svoja zapažanja tokom istraživanja i u kome izražavaju nameru da dugoročno prate neko novoprimenjeno rešenje (opservacije 9 i 10).

(2) Uticaj

(a) Angažovanje učenika

Kada se analiziraju predmeti posmatranja obeju profesorica jasno je da one rešavaju one probleme koji bi direktno trebalo da dovedu do realizacije jednog od njihovih osnovnih pedagoških uverenja – angažovanja svih učenika u procesu učenja. Obe profesorce su došle do istog zaključka – sa učenicima je potrebno napraviti ugovor ili dogovor o učenju. Učenici treba

da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje i napredak, a potrebno ih je i osvestiti u smislu da svojim neadekvatnim ponašanjem onemogućavaju druge učenike da uče i napreduju. Kod obe profesorce taj pristup se pokazao delotvornim (opservacije 3 i 4, 9 i 10).

Profesorce koriste veoma komunikativne aktivnosti koje žele da približe svim svojim učenicima (opservacije 1 i 2, 8). S tim u vezi, one dolaze do istog zaključka: teme i aktivnosti je potrebno približiti učenicima čak i po cenu da odstupe od nastavnog plana i programa i udžbenika. Potrebno je da profesor uvek ima unapred isplanirane i pripremljene dodatne aktivnosti koje bi zamenile one koje su predviđene, a koje ne zadovoljavaju interesovanja, očekivanja i nivo znanja učenika. Profesor bi trebalo da primeni te dodatne aktivnosti čim primeti da učenicima opada pažnja ili da im poneštaje ideja.

(b) Promena uverenja i stavova

Obe učesnice su veoma otvorene za predloge i nove ideje, a samim tim i za menjanje svojih stavova i uverenja. Profesorka 2a je, i pored duboko usadenog ubedjenja da treba prvenstveno da se usredsredi na kvalitet svog izlaganja, shvatila kakav uticaj njeno dugo izlaganje ima na ostvarivanje njenog osnovnog pedagoškog uverenja, a samim tim i na učenje učenikâ. Ona počinje da angažuje učenike da joj pomažu u podučavanju (opservacija 8), uvodi aktivnosti pomoću kojih učenici sami dolaze do rešenja umesto da ih ona ponudi (opservacije 5 i 6) i smanjuje vreme svog govorenja na času više angažujući učenike (opservacije 5 i 6).

(c) Unapređenje individualnog pristupa učenicima

Osnovno pedagoško uverenje profesorce 2b jeste da su preduslovi za uspešno učenje poštovanje, uvažavanje, kao i osećaj prihvaćenosti i postignuća. Stoga ona kao predmete opservacije navodi angažovanje slabijih učenika, kao i stepen angažovanosti onih učenika koji imaju posebne potrebe. Takvo pedagoško uverenje je, svakako, uticalo na pronalaženje upravo onih rešenja koja su profesorici 2b i pomogla da unapredi zatečenu situaciju. Naime, ona je dala do znanja učenicima čije je ponašanje neadekvatno da ometaju učenje drugih učenika i da su, prema tome, odgovorni za njihovo učenje i rezultate. Takođe, ona razvija i veoma individualan pristup prema učenicima i tako uspeva da angažuje i učenike sa posebnim potrebama. Svaki njihov trud ona javno pohvaljuje i nagrađuje, čime postiže i to da oni konačno budu prihvaćeni od strane celog odeljenja. Dečak sa slabim mentalnim sposobnostima i problemom u vezi sa emocionalnom zrelošću je

tako postao veoma aktivan u procesu učenja, što je profesorica prepoznala i nagradila (opservacija 15).

(d) Promena pristupa

Obe profesorice pokazuju veliko poštovanje prema učenicima i veliku želju da učenje učine zanimljivim i pristupačnim svim učenicima. Mnoga rešenja koja su odlučile da primene podrazumevaju, pre svega, promenu sopstvenog stava i pristupa (način obraćanja učenicima i preformulisanje negativnih rečenica u afirmativne, npr. „Ne pričaj više“ u „Molim vas, tiše“) (opservacije 3 i 4).

(e) Promena načina rada

Na osnovu prikupljenih podataka veoma je očigledno da su profesorice u velikoj meri unapredile svoju pedagošku praksu zahvaljujući obučavanju. Naime, one su shvatile da uvođenje grupnog rada u proces učenja znatno unapređuje angažovanje svih učenika u deljenju (opservacije 1, 2 i 11). Takođe, smanjivanje vremena koje provedu govoreći na času moglo bi doprineti većem angažovanju učenika (opservacije 5 i 6). Osim toga, profesorice su počele koristiti komunikativni pristup podučavanju (opservacija 7), a unapredile su i svoju veštinu planiranja časa (opservacije 12 i 13).

(f) Unapređenje odnosa sa učenicima

Nakon unapređenja načina rada i većeg angažovanja učenika došlo je i do unapređenja odnosa profesora i učenika. Profesorici 2a su tako prišli učenici sa kojima je prvobitno imala problema i rekli da je ona jedina osoba u školi koja želi da ih sasluša i koja ih pri tome i „čuje“ (opservacije 3 i 4).

(4) Mišljenje o međusobnom obučavanju kolega

Međusobno obučavanje je pomoglo učesnicama da realno sagledaju svoju praksu usled čega su uvele novine, unapredile nastavu, brže prevazišle probleme i sagledale različite aspekte svoje prakse. Takođe, putem obučavanja su naučile važnost samoopservacije i samoevaluacije. Eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja omogućava stalno stručno usavršavanje, razbijaju predrasude da profesor zna sve, pruža mu podršku da se menja, pruža mu nova saznanja i doprinosi unapređenju kolegijalnih odnosa. Njegovi najveći nedostaci su složena organizacija, činjenica da zahteva mnogo vremena, a neobjektivnost i nedobronamernost kolege može loše da utiče na ovu vrstu stručnog usavršavanja.

4.6.3. Par profesora 3

Profesorice iz ovog para rade u srednjoj školi u Novom Sadu. Obe su završile engleski jezik na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, jedna (3a) pre dvadeset četiri, a druga (3b) pre pet godina. Profesorica 3a je u vreme sprovođenja istraživanja imala šesnaest, a njena koleginica pet godina radnog iskustva. Profesorica sa više radnog iskustva je bila profesorica engleskog jezika drugoj učesnici u ovom istraživanju, a tokom njene prve godine rada ona je bila i njena mentorka. Obe navode da je jedini razlog zbog koga su odlučile da sarađuju tokom istraživanja taj što je mlađa profesorica zamolila stariju koleginicu da joj pomogne u primeni portfolija u nastavi.

(1) Pedagoška uverenja

Data u dodacima 13 (profesorica 3a) i 14 (profesorica 3b).

(2) Stručno usavršavanje

	Profesorica 3a	Profesorica 3b
Koje aktivnosti stručnog usavršavanja su Vam na raspolaganju u toku školske godine?	Samo one koje su ponuđene u Katalogu.	One ponuđene u Katalogu, ali i mentorski rad, čitanje stručne literature.
Koliko često pohadate aktivnosti stručnog usavršavanja?	Odgovor nije dat.	Odgovor nije dat.
Kako saznajete za aktivnosti stručnog usavršavanja?	Putem pozivnih pisama koja stižu školi ili i-mejlova od organizatora.	Putem pozivnih pisama koja stižu na adresu škole ili i-mejlova od organizatora.
Koje kriterijume uzimate u obzir prilikom odabira aktivnosti stručnog usavršavanja?	Tema i predavač.	Tema i predavač.
Koliko primenjujete novo naučeno u praksi?	Oko 60% onoga što nauči, najviše u vezi sa planiranjem i organizacijom časa, davanjem povratne informacije, ocenjivanja.	Ono što primenjuje zavisi od kvaliteta seminara i objektivne primenjivosti novonaučenog u uslovima u kojima radi.

Da li Vam stručno usavršavanje pomaže u rešavanju problema sa kojima se susrećete u praksi?	Stručno usavršavanje nije uopšte bitno uticalo na njen rad.	Da.
Kako rešavate probleme za koje ne pronalazite odgovore na stručnom usavršavanju?	Oslanja se na literaturu, internet i kontakte sa instruktorima za metodiku iz inostranstva.	Konsultuje internet i literaturu, a tek onda kolege.
Kako bi trebalo da izgleda stručno usavršavanje?	Više radionica koje bi trajale i po pet dana, razmena profesora sa drugim zemljama, interdisciplinarna nastava, obučavanje profesora u vezi sa sposobnostima učenja, kritičkog mišljenja.	Više radionica, kao i imenovanje savetnika kojima bi profesori mogli da se jave kada imaju nedoumici.
Kakva je saradnja profesora engleskog jezika u Vašoj školi?	Dobra, otvorena, svodi se na sporadičnu razmenu iskustva i materijala, kraće zajedničke aktivnosti.	Dobra, otvorena.
Kakva je atmosfera u školi u kojoj radite?	Dobra.	Dobra.

4.6.3.1. Međusobno obučavanje para profesora 3

Profesorice iz ovog para su ukupno radile sedam opservacija i to tako što je profesorica 3b posmatrala svoju koleginicu svih sedam puta, dok profesorica 3a nije nijednom posmatrala svoju koleginicu. Ponovljenih opservacija časa nije bilo. Za potrebe ovog istaživanja profesorica 3a je odlučila da se sve opservacije sprovedu u drugom razredu.

(1) Opervacija 1

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 3a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 3b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 2. novembar 2009. godine, prvi čas po podne

Razred: II

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Utvrđivanje gradiva putem govornih vežbi.

Ciljevi časa: Predstaviti učenicima ocenjivanje kao oblik učenja, a ne kao način procene stečenog znanja.

Planirane aktivnosti: Učenici rade u parovima. Svaki par dobija zadatak o kome treba da razgovara. Profesorica ocenjuje njihovu veština govorenja i daje povratnu informaciju.

Moguće poteškoće: Profesorica i posmatrač mogu imati različite standarde.

Predmet posmatranja: Vrsta povratne informacije koju profesorica daje učenicima, reakcija učenika na povratnu informaciju, provera postavljenih kriterijuma za ocenjivanje.

Način prikupljanja podataka: Kontrolna lista i selektivni verbatim.

(c) Opservacija časa

Prikupljeni podaci su prikazani u dodacima 27, 28 i 29.

(d) Razgovor nakon opservacije

Tokom tog razgovora profesorice su razgovarale o načinu na koji su dale konačnu ocenu učenicima tokom govornih vežbi. Naime, profesorica 3a je napravila opisnu skalu koju koristi za procenu veštine govorenja svojih učenika (dodaci 28 i 29), pa je tokom posmatranja časa i mlađa nastavnica procenjivala veština govorenja učenika koristeći istu skalu.

Profesorica 3b je konačnu ocenu izvela putem aritmetičke sredine (Dodatak 28), dok je profesorica 3a prvo dala ocenu za svaki navedeni kriterijum na skali, a potom je izabrala tri aspekta na kojima je sa učenicima radila u poslednje vreme – tečnost, izgovor i zalaganje (Dodatak 29). Ova profesorica je zaključnu ocenu izvela na osnovu ta tri posmatrana elementa. Pre časa opservacije jedna učenica je imala velikih problema u vezi sa izgovorom određenih glasova, te je profesorica 3a želela da se usredsredi samo na procenu njenog napredovanja u vezi sa izgovorom tih određenih glasova. Na taj način je, takođe, želela da izbegne mogućnost da niske ocene u vezi sa nekim aspektom veštine govorenja umanje ocene onih aspekata na kojima je učenica radila. Takav pristup bi trebalo da unapredi samopouzdanje i motivaciju učenika. Konačan ishod takvog ocenjivanja trebalo bi da bude da učenici prestanu da uče da bi dobili dobru ocenu.

Na osnovu prikupljenih podataka profesorice su zaključile da povratna informacija koju su učenici dobili ima sve odlike dobre povratne informacije – ona je javna, informativna, jasna i podsticajna. Pohvaljeni su oni učenici koji su to zasluzili, a profesorica nije upotrebila nijednu negativnu reč. Slabijim učenicima su data veoma precizna uputstva u vezi sa tim što

treba da rade kako bi unapredili tu svoju jezičku veština. Motivacija učenika je izuzetno visoka.

(2) Opservacija 2

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 3a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 3b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 20. novembar 2009. godine, peti čas pre podne

Razred: II

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Govorne vežbe.

Cilj časa: Utvrđivanje pouzdanosti i valjanosti novog načina procenjivanja veštine govorenja učenika.

Planirane aktivnosti: učenici rade u parovima. Svaki par dobija zadatak o kome treba da razgovara. Profesorica i posmatrač ocenjuju njihovu veštalu govorenja, a profesorica daje povratnu informaciju.

Moguće poteškoće: Profesorica i posmatrač mogu imati različite standarde.

Predmet posmatranja: Vrsta povratne informacije koju profesorica daje učenicima, reakcija učenika na povratnu informaciju, provera postavljenih kriterijuma za ocenjivanje.

Način prikupljanja podataka: Selektivni verbatim i kontrolna lista.

(c) Opservacija časa

Podaci prikupljeni u toku opservacije tog časa prikazani su u dodacima 30, 31 i 32.

(d) Razgovor nakon opservacije

Profesorice su razgovarale o ocenama koje su dale učenici koju su ocenjivale i na prethodnom času. Profesorica 3b je najviše uzela u obzir tečnost, izgovor i zalaganje, kako joj je to i sugerisala koleginica tokom prethodne opservacije, i dala joj 4 kao konačnu ocenu na tom času (Dodatak 31). Profesorica 3a je uzela u obzir ista tri kriterijuma i dala joj ocenu 5 kao konačnu ocenu (Dodatak 32). Takvu svoju odluku je obrazložila mlađoj koleginici rekavši da je, iako izgovor te učenice nije sjajan, ona razvila tehniku da sama ispravlja svoje greške, što je veoma pohvalno.

Profesorice su ponovo zaključile da je opisna skala za ocenjivanje veštine govorenja veoma dobra, kao i da povratna informacija koju je profesorica 3a dala učenicima sadrži sve osobine dobre povratne informacije

– ona je javna, informativna, jasna i podsticajna. Profesorice su se takođe složile i da nije potrebno prilikom svakog ocenjivanja uzeti sve navedene kriterijume u obzir, nego je poželjno izabrati samo neke koji su značajni za učenje i napredak svakog učenika pojedinačno.

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

Profesorica 3b na kraju svojih beležaka sa tog razgovora navodi i činjenicu da ona treba da vežba davanje kritičke povratne informacije i uputstava u kojima neće biti negativnih reči.

(3) Opservacija 3

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 3a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 3b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 2. decembar 2009. godine, prvi čas po podne

Razred: II

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Čas analize kontrolnog zadatka.

Cilj časa: Predstaviti učenicima ocenjivanje kao način učenja, a ne kao rezultat učenja.

Planirane aktivnosti: Profesorica komentariše rezultate kontrolnog zadatka i vrste grešaka i daje uopštenu povratnu informaciju.

Moguće poteškoće: Nije navedeno.

Predmet posmatranja: Vrsta povratne informacije koju profesorica daje, reakcije učenikâ.

Način prikupljanja podataka: Selektivni verbatim.

(c) Opservacija časa

Prikupljeni podaci su prikazani u Dodatku 33.

(d) Razgovor nakon opservacije

Tokom razgovora nakon prikupljenih podataka profesorica 3b je profesorici 3a postavljala pitanja u vezi sa određenim postupcima koje je videla tokom časa. Osim toga, tražila je i određena objašnjenja za ono što joj tokom opservacije časa nije bilo sasvim jasno.

Profesorica 3b je tako primetila da njena koleginica sve vreme tokom davanja povratne informacije koristi zamenicu za prvo lice množine, npr. „Nismo dovoljno vežbali“ i sl. Profesorica 3a je takav svoj postupak objasnila time što joj takva vrsta obraćanja omogućava da se poistoveti sa

naporima, frustracijama i drugim osećanjima učenikâ. Osim toga, upotreba lične zamenice za prvo lice množine može biti i ironična u slučajevima kada profesor želi da pokrene učenike iz stanja nezainteresovanosti ili umora.

Na pitanje da li unapred planira šta će reći učenicima ili im daje spontanu povratnu informaciju profesorica 3a odgovara da razmisli unapred kojim učenicima je neophodno da dâ pojedinačnu povratnu informaciju, a kojim učenicima će biti dovoljno da dobiju uopštenu povratnu informaciju koja se odnosi na nekoliko učenika istovremeno.

Profesorica 3a je tokom analize kontrolnih zadataka dozvolila jednoj učenici da ponovo uradi deo kontrolnog zadatka koji je slabo uradila i tako joj omogućila da dobije bolju ocenu. Profesorica 3a obrazlaže takav svoj postupak time što je želela da ubedi učenicu da bi joj dodatno vežbanje pomoglo da unapredi svoje znanje budući da je učenica bila čvrsto uverena da ona ne može dalje da napreduje u učenju bez obzira na to koliko vežbala.

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

Na kraju svojih beležaka sa razgovora nakon opservacije profesorica 3b kaže da je potrebno da još istraži takav oblik ocenjivanja koji služi i kao vid učenja, kao i da bi bilo dobro da poseti čas svoje koleginice kada bude zaključivala ocene na kraju školske godine.

(4) Opservacija 4

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 3a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 3b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 12. mart 2010. godine, šesti čas pre podne

Razred: II

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Razmišljanje o sopstvenom napredovanju u učenju.

Ciljevi časa: Učiniti vreme namenjeno za portfolio smislenim, razgovarati sa pojedinim učenicima u vezi sa tim da li misle da su napredovali, pomoći učenicima da se usredsrede na uspeh kako bi se unapredila njihova motivacija za učenje.

Planirane aktivnosti: svaki učenik dobija svoj portfolio, kao i novi folder pod nazivom „Ponosna sam na ovo / Ponosan sam na ovo“ u koji treba da stave bilo šta (prethodni kontrolni zadatak i sl.) što potvrđuje da su nedavno postigli neki uspeh u učenju. Od učenika se očekuje i da napišu

kratko obrazloženje u vezi sa tim zašto to smatraju svojim uspehom u učenju. Dok učenici rade samostalno, profesorica razgovara nasamo sa učenicima koji stavlaju mnogo stvari u svoje foldere, koji ne znaju šta da napišu kao obrazloženje zašto nešto smatraju svojim uspehom, sa onima koji su stavili jako malo stvari u svoj folder i sa onima koji su napisali jako kratko obrazloženje. Ukoliko učenik nema šta da stavi u tvaj svoj folder može da uvede „poseban folder“ pod nazivom „Nisam verovao / Nisam verovala da je to moguće, ali ovoliko sam napredovao / napredovala“.

Moguće poteškoće: Dobri učenici mogu biti bučni ili se mogu hvalisati, dok slabiji učenici mogu biti tihi i zamišljeni i mogu nerado odgovarati na profesoričina pitanja.

Predmet posmatranja: da li učenici razmenjuju ideje i komentare na engleskom jeziku, da li se atmosfera ili ponašanje menjaju nakon zadatka i kako.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Profesorica 3b je zabeležila sledeća zapažanja tokom opservacije tog časa: „Dobri učenici veoma rado stavlju dokaze sa dobrim ocenama u folder. Oni pokazuju te dokaze drugim učenicima, razmenjuju komentare i objašnjenja na engleskom i pri tome se stalno smeju.

Profesorica seda za sto za kojim sede učenici, gleda njihove kontrolne i druge zadatke i daje pozitivne komentare u vezi sa rezultatima koje su učenici ostvarili, na primer: ‘Sećam se tog sastava. Stvarno je originalan’. Tokom razgovora sa učenicima, profesorica učenicima postavlja i sledeća pitanja: ‘Da li se sećaš da li ti je taj kontrolni bio jako težak?’, ‘Da li se sećaš da li si ponavljao za taj kontrolni?’

Dvoje učenika, na suprotnim krajevima učionice, ne učestvuju u radu na času. Jedan učenik nešto piše, a drugi nije ni otvorio svoj portfolio. Profesorica seda pored njih, zamoli ih da joj pokažu neke od njihovih radova i učenici joj nevoljno pokazuju šta imaju. Profesorica im postavlja pitanja i oni daju odgovore mada veoma tiho. Profesorica im tada daje novi folder nazvan ‘Ponosim se na ovo jer...’ i učenici odmah prianjaju na posao.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Tokom tog razgovora profesorica 3a postavlja pitanja svojoj koleginici u vezi sa onim što se dogodilo na času. Naime, profesorica 3a želi da zna kakva je pitanja njena koleginica postavila učenicima kako bi unapredila njihovu svest u vezi sa tehnikama učenja. Profesorica 3b na to odgovara da

su pitanja bila u vezi sa poteškoćama u učenju, rezultatima i vremenom koje im je bilo potrebno da se pripreme za kontrolne zadatke.

Na pitanje zašto je učenicima dala poseban folder profesorica 3b je odgovorila da je to učinila da bi ohrabrla učenike i da bi profesorica pokazala da veruje u njihov potencijal. Osim toga, profesorica 3a je želela da zna i kakva je bila atmosfera na času, kao i da li je bilo nekih promena na kraju časa. Profesorica 3b je primetila da su se na kraju časa svi učenici dobro osećali budući da je uvođenje novog foldera motivisalo i ono dvoje učenika koji nisu imali čime da se pohvale.

(5) Opservacija 5

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 3a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 3b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 12. april 2010. godine, prvi čas po podne

Razred: II

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Razmišljanje o sopstvenom napredovanju u učenju.

Ciljevi časa: Omogućiti učenicima da razmisle o svom učenju i napretku u učenju jezika, pomoći učenicima koji su prilikom prošle opservacije dobili poseban folder da pronađu još nešto što bi poslužilo kao dokaz da su napredovali u učenju.

Planirane aktivnosti: Učenici dobiju svoj portfolio i treba da ga pregledaju, kao i da u njega uključe sve ono što bi dokazalo da su napredovali u učenju, a što se dogodilo od prethodne opservacije do opservacije ovog časa, profesorica razgovara sa učenicima, pogotovo sa ono dvoje koji su prethodnog puta dobili priliku da naprave poseban folder.

Moguće poteškoće: Nedostatak entuzijazma, što bi dovelo do odbijanja saradnje.

Predmet posmatranja: Kako profesorica pristupa učenicima, koje su reakcije na njene komentare.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Profesorica 3b je zabeležila sledeća zapažanja tokom opservacije časa: „Jedno od dvoje učenika koje sam posmatrala je pokazao profesorici šta je uvrstio u svoj poseban folder. Bio je to stari kontrolni zadatak iz koga je učenik dobio tri ocene: dvojku iz vokabulara, dvojku iz fonetske trans-

kripcije i peticu iz kondicionalnih rečenica. Komentar koji je učenik dodao kao prilog tom priloženom kontrolnom zadatku je: 'Ne mogu da kažem da sam napredovao, ali to je samo moja ocena i jednog dana ћu sigurno to poboljšati'. Drugi učenik nije htio da obrazloži zašto još uvek nije ništa stavio u folder. Profesorica nije više insistirala na obrazloženju. Atmosfera i entuzijazam su manje-više isti kao i na prethodnom času, sa izuzetkom jednog učenika koji je htio više da sarađuje i čije se raspoloženje popravilo."

(d) Razgovor nakon opservacije

Tokom tog razgovora profesoricu 3b je zanimalo o čemu je njena kolleginica razgovarala sa učenikom koji je radio na svom folderu tog časa. Profesorica 3a je rekla da je pitala učenika zašto je stavio kontrolni zadatak sa tri ocene u svoj folder i učenik je takav postupak obrazložio time što mu je to jedina petica iz engleskog jezika u toku te školske godine. Kako bi unapredila njegovu motivaciju i samopouzdanje, profesorica je odgovorila: „Misliš prva petica do sada?“

Nakon analize prikupljenih podataka dve profesorice su došle do zaključka da je poseban folder popravio raspoloženje i unapredio motivaciju jednog od dvojice učenika koji nisu mogli da ispune prvobitnog zadatka – da prilože nešto čime se ponose. Komentari koje je profesorica 3a davana učenicima bili su veoma podsticajni, pogotovo onaj koji je dala učeniku koji je priložio svoju jedinu peticu koju je dobio te godine.

Na kraju razgovora dve profesorice su zaključile da bi profesorica 3b trebalo da smisli neku aktivnost u vezi sa portfoliom za učenika koji još uvek odbija da se posveti zadatku.

(6) Opervacija 6

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 3a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 3b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 22. april 2010. godine, četvrti čas po podne

Razred: II

(b) Razgovor pre opervacije

Nastavna jedinica: Razmišljanje o sopstvenom napretku u učenju.

Ciljevi časa: angažovati učenika koji još uvek odbija saradnju, učenici dopunjaju svoj portfolio, dopisuju komentare i razmišljanja, čitaju portfolije jedni drugih.

Planirane aktivnosti: Učenici dobiju svoj portfolio i treba da ga pregledu, dopune sa razmišljanjima i komentarima. Učenici razmenjuju portfolije. Učenik koji odbija saradnju treba da napravi anketu koja se sastoji od tri pitanja za svoje kolege iz razreda, da obradi podatke i izvesti odeljenje o rezultatima.

Moguće poteškoće: Nedostatak entuzijazma, što bi dovelo do odbijanja saradnje.

Predmet posmatranja: Kako profesorica pristupa učenicima, koje su reakcije na njene komentare.

Način prikupljanja podataka: Kombinacija kratkih beležaka i selektivnog verbatima.

(c) Opervacija časa

Profesorica 3b je zabeležila sledeća zapažanja: „Učenik je uradio šta mu je i rečeno. Bio je veoma ozbiljan i usmeren na zadatku. Učestvovao je u razgovoru i bio je dobro raspoložen. Nije počeo da sortira papiре u svom portfoliju, ali ih je pregledao i čitao.“ Anketa koju je napravio i sproveo prikazana je u Dodatku 34.

Nakon što je učenik upoznao odeljenje sa rezultatima ankete profesorica je pokrenula razgovor o rezultatima. Na njeno pitanje kakav zaključak se može izvući iz podatka o broju kontrolnih zadataka iz gramatike, vokabulara i periodičnih provera znanja, učenici odgovaraju da je to posledica njihovog slabog poznavanja gramatike, a naročito članova i glagolskog vremena Present Perfect. Učenik koji je sačinio anketu sluša razgovor, smeje se, odgovara na pitanja profesorice i pita ostale učenike iz odeljenja ko je sve dobio slabe ocene iz onih kontrolnih zadataka iz kojih ih je on dobio. U pojedinačnom razgovoru profesorice sa učenicima, na pitanje zašto su stavili određene rade u poseban folder, učenici su uglavnom govorili da se stide ocena koje su dobili i žele da ih sklone.

(d) Razgovor nakon opervacije

Profesorice su zaključile da je zadatak koji je dodeljen učeniku koji nije htio da sarađuje doprinoe da se njegova motivacija unapredi. U stvari, profesorice zaključuju da je on bio polaskan, počastvovan i veoma motivisan. Obe profesorice smatraju da je tom učeniku izuzetno pomoglo to što je čuo da se i drugi učenici stide zbog nekih ocena koje su dobili. Profesorice su čak primetile da je on naočigled osetio olakšanje. Profesorica 3a smatra da može da očekuje da će taj učenik sledeći put početi da radi na svom portfoliju.

(7) Opservacija 7

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 3a, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 3b, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 21. maj 2010. godine, peti čas pre podne

Razred: II

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Zaključivanje ocena.

Ciljevi časa: Predstaviti učenicima ocenjivanje kao način učenja, a ne kao rezultat učenja.

Planirane aktivnosti: Profesorica i učenici razgovaraju o ocenama.

Moguće poteškoće: Prigovori nekih učenika i molbe za bolje ocene.

Predmet posmatranja: Proces zaključivanja ocena i povratna informacija koju profesorica daje, reakcije učenika.

Način prikupljanja podataka: Kombinacija selektivnog verbatima i kratkih beležaka.

(c) Opservacija časa

Na početku časa profesorica je želela da dobije povratnu informaciju od učenika u vezi sa nastavom engleskog jezika u toku školske godine koja je za njima. Ona je želela da učenici uporede školsku godinu sa životinjom na koju ih podsećaju njihov rad i napredak u okviru nastave engleskog jezika. Prikaz rezultata kombinacijom kratkih beležaka i selektivnog verbatima dat je u Dodatu 35.

Nakon toga usledilo je zaključivanje ocena. Profesorica seda pored svakog učenika i traži od njega da pregleda svoj portfolio i da na osnovu postignutih rezultata svaki učenik predloži svoju zaključnu ocenu. Svaka predložena zaključna ocena je bila realna i, kao takvu, profesorica ju je poхvalila i zapisala u dnevnik. Zaključivanje ocena se zavrшило za deset minuta i nije bilo prigovora.

(d) Razgovor nakon opservacije

Profesorice su zaključile da je tokom školske godine svaki učenik imao dovoljno vremena da nauči kako da prati sopstveni proces učenja, kako da ga usmerava i kako da, shodno tome, preuzme potpunu odgovornost nad svojim napretkom. Da su učenici to shvatili i naučili pokazalo je i zaključivanje ocena budući da su dali predloge zaključnih ocena sa kojima se bez ikakvog prigovora saglasila i profesorica 3a.

4.6.3.2. Stavovi para profesora 3 prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja

Nakon primene eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja profesorce su odgovarale na pitanja iz upitnika o njihovim stavovima u vezi sa međusobnim obučavanjem kolega (Dodatak 8).

	Profesorica 3a	Profesorica 3b
Da li Vam je međusobno obučavanje pomoglo da rešite neke nedoumice / probleme?	Obučavanje nije pomoglo mnogo da nauči nešto, niti da unapredi svoju praksu. Unapredilo je njen odnos sa koleginicom.	Naučila je mnogo, pogotovo ono što na seminarima ne može da se nauči jer je ovo bila živa i konkretna situacija. Pronašla je odgovore na pitanja u vezi sa upotrebotom portfolija i ocenjivanjem.
Na koje ste poteškoće nailazili tokom istraživanja?	Nije bilo poteškoća.	Nije bilo poteškoća.
Zašto ste izabrali svog kolegu / svoju koleginicu kao partnerku u istraživanju?	Koleginica je želeta od nje nešto da nauči.	Želela je nešto da nauči od koleginice.
Da li Vam je bilo teško da izaberete predmet posmatranja?	Nije bilo poteškoća.	Nije bilo poteškoća.
Da li su Vam prikupljeni podaci pomogli da sagledate šta se dešava u učionici?	Odgovor nije dat.	Odgovor nije dat.
Da li su Vam pomogli analiza podataka i razgovor sa kolegom / koleginicom?	Odgovor nije dat.	Odgovor nije dat.
Da li ste bili u situaciji da niste mogli da pronađete rešenje za neki problem?	Nije bilo takvih situacija.	Nije bilo takvih situacija.
Da li mislite da je došlo do nekog napretka usled primene međusobnog obučavanja?	Potvrđila je svoja uverenja i prepostavke u vezi sa nekim metodama rada. Došlo je do napretka u radu i učenju učenika, do promene ponašanja nekih učenika, tj. njihove motivacije. Uočava unapređenje samopouzdanja kod koleginice.	Ponosna je što je predložila koleginici rešenje za jednu situaciju i da se ono pokazalo delotvornim.

Da li je istraživanje uticalo na Vaš odnos sa partnerom sa kojim ste radili tokom istraživanja?	Odnos među kolegicama je unapređen. Koleginici nije bilo teško da prizna da nije bila zadovoljna sa nekim aspektom svog rada.	Ima grižu savesti da kolegini oduzima vreme i da joj nameće dodatni posao.
Koje su dobre strane ovog oblika stručnog usavršavanja?	Mogućnost prijateljskog zbližavanja, razmena iskustava i zajedničko stvaranje.	Odgovor nije dat.
Koji su njegovi nedostaci?	Ne postoje.	Odgovor nije dat.
Da li biste voleli da nastavite sa sprovodite obučavanje i posle istraživanja?	Napominje da je na kraju shvatila da je bilo neophodno da i ona posmatra koleginicu i da bi to svakako učinila sledeći put kada bi se obučavanje realizovalo.	Odgovor nije dat.

4.6.3.3. Zapažanja za par profesora 3

(1) Pedagoška uverenja

Pedagoška uverenja profesorice 3a zasnivaju se na verovanju da uloga profesora nije da ponudi učenicima odgovore, već da ih navede da samostalno dolaze do saznanja. S tim u vezi, ona smatra da su ciljevi nastave engleskog jezika razvijanje metakognitivnih veština učenika, osposobljavanje za samostalno učenje i preuzimanje odgovornosti učenika za takvo učenje.

Profesorica 3b smatra da je uloga profesora da učenicima daje uputstva i ideje, ali i da ih usmerava u procesu učenja, da im približi gradivo, kao i da ne nudi gotova rešenja. Ona veruje da je cilj nastave engleskog jezika kao stranog da se učenici sposobne za samostalno učenje, praćenje sopstvenog napredovanja u učenju i organizovanje smislenog učenja.

(2) Stručno usavršavanje

Obe profesorice pohađaju isključivo seminare koji su ponuđeni u Katalogu, a profesorica 3b navodi i mentorski rad i čitanje stručne literature kao načine svog stručnog usavršavanja. Obe dobijaju informacije u vezi sa održavanjem seminara preko škole ili direktno od organizatora. Profesorice navode da su kriterijumi koje razmatraju prilikom odabira seminara tema i predavač. Profesorica 3a primenjuje više od polovine novonaučenog u svom radu, dok profesorica 3b primenjuje ono što je realno primenjivo u uslovima

u kojima radi. Profesorica 3a takođe ističe i da dosadašnje stručno usavršavanje nije bitno uticalo na njen rad, dok njena mlađa koleginica smatra da ono ima uticaja na njenu nastavnu praksu. Prilikom pronalaženja nekog rešenja obe konsultuju literaturu i internet, a potom i kolege iz inostranstva (profesorica 3a). Kvalitetno stručno usavršavanje podrazumeva više višednevnih radionica, razmenu profesora (3a), interdisciplinarnu nastavu (3a) i uvođenje savetnika kojima bi se profesori obraćali za savete i pomoći (3b).

(3) Opservacije

Prikupljeni podaci tokom opservacija biće analizirani prema dva postavljenia cilja ovog istraživanja – primenjivošću eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja i uticajem koji je on imao na rad profesora i učenje učenika.

(1) Primjenjivost

(a) Uloge profesora

Na osnovu prikupljenih podataka izvesno je da su profesorice iz ovog para ušle u drugačiju vrstu odnosa od onog koji je bio planiran i očekivan, što je uticalo na njihovo iskustvo u vezi sa eksperimentalnim oblikom stručnog usavršavanja, pa i na njegov ishod. Naime, podaci ukazuju na to da je profesorica 3b, nekadašnja učenica profesorice 3a, zamolila svoju stariju koleginicu da joj pomogne u vezi sa uvođenjem portfolija u svoju pedagošku praksu. Način na koji su te dve profesorice sprovele obučavanje doveo je do neočekivanog ishoda – profesorica 3a je dobila potvrdu o tehnikama koje koristi u radu i rešila je neke izazove na koje je naišla, a profesorica 3b je samo posmatrala sprovođenje portfolija, ali nije pokušala da ga koristi. U takvom odnosu, u kome samo jedan učesnik ulaže ili daje nešto, a drugi samo posmatra i ne ulaže, može doći do osećanja nelagodnosti, koji se i javio kod mlađe profesorice. Naime, ona se osećala nelagodno što nameće svojoj koleginici dodatnu obavezu da joj pomogne u vezi sa primenom portfolija. Kvalitetno obučavanje za sprovođenje ovog oblika stručnog usavršavanja doprinelo bi pravilnom shvatanju uloga koje učesnici treba da preuzmu. Tačnije rečeno, pokretanje ovog oblika usavršavanja znači voljno učestvovanje kolega sa ciljem da pomognu jedan drugom, a ne situaciju u kojoj samo jedan nešto dobija. I samo posmatranje kolege može posmatrača navesti na refleksiju i kada ona nije planirana kao ishod posmatranja.

(b) Određivanje predmeta posmatranja

Kod ovog para profesora opservacije se pre svega koriste kao sredstvo učenja i obučavanja mlađe profesorice, a tek onda kao način za priku-

pljanje podataka u vezi sa efikasnošću rada profesora čiji se čas posmatra. Profesorica 3b, koja je sve vreme bila posmatrač, određivala je predmete posmatranja budući da je istraživanje postavljeno tako da joj pomogne da nauči nešto od koleginice, a ne da profesorica 3a ispita efikasnost tehnika koje koristi. Ona uvek navodi više predmeta posmatranja, ponekad dva (opservacije 3, 5, 6 i 7), a ponekad i tri (opservacije 1, 2 i 4).

(c) Prikupljanje podataka

Tehnike za prikupljanje podataka koje je koristila profesorica 3b su uglavnom odgovarale predmetima posmatranja. U opservacijama 4 i 5 bi upotreba neke druge tehnike (npr. selektivni verbatim, beleženje prema mestu sedenja i sl.) omogućila prikupljanje preciznijih podataka.

(d) Analiza rezultata

Budući da su te dve profesorice do sada bile u različitim vrstama odnosa, npr. profesor – učenik, mentor – mlađi kolega, na osnovu prikupljenih podataka stiče se utisak da je odnos dominacije među njima zadržan i tokom realizacije eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja. Profesorica 3a je na sebe preuzeila odgovornost da obuči mlađu koleginicu u vezi sa onim za šta je mlađa koleginica pokazala interesovanje. Tokom analize podataka ona je postavljala pitanja svojoj koleginici kako bi proverila koliko je ova razumela postupke koje je primenila tokom časa (opservacija 4), a tokom ostalih opservacija profesorica 3b je postavljala pitanja profesorici 3a, ne da bi joj pomogla da sama stekne uvid u adekvatnost postupaka koje je primenila, već da bi ona naučila zašto su određeni postupci primjenjeni na času koji je posmatrala. Međutim, analiza prikupljenih podataka i obrazlaganje određenih postupaka koje je primenila nesumnjivo je pomogla profesorici 3a da preispita svoju praksu, kao i da profesorice ispitaju efikasnost rešenja koje je profesorica 3b predložila za problem nastao tokom opservacije 4.

(e) Evaluacija ciklusa

Ne može se sa sigurnošću tvrditi da li je obučavanje sprovedeno na taj način pomoglo profesorici 3b da nauči kako da primenjuje portfolio budući da ona nijednom tokom istraživanja nije isprobala ono što je naučila od koleginice. Međutim, ono što bi moglo poslužiti kao znak da je ipak došlo do nekog učenja jesu beleške koje je mlađa profesorica zapisala u svom dnevniku. Nakon opservacija 2 i 3 ona, tako, razmišlja o onome što je videla da njena koleginica radi, te zaključuje da je potrebno da ona još usavrši te iste veštine. Takođe, ta profesorica odabira iste aspekte nastave koje je posmatrala tokom opservacija 1, 2 i 3, s obzirom na to da je koleginica tokom

časa koristila nešto što je mlađa profesorica želela da vidi više puta da bi shvatila kako se to radi.

(2) Uticaj

(a) Preispitivanje sopstvene prakse

Iako su istraživanje postavile tako da ono najpre koristi profesorici 3b budući da je izrazila želju da nešto nauči od svoje koleginice, prikupljeni podaci ukazuju na činjenicu da je istraživanje koristilo i profesorici 3a. Nai-m, iako tvrdi da učestvovanje u istraživanju nije doprinelo da ona promeni ili unapredi svoju praksu, podaci i izjave te profesorice jasno ukazuju na činjenicu da je ona dobila potvrdu u vezi sa efikasnošću tehnika koje koristi u svom radu. Tako je prilikom opservacija 1, 2, 3, 5, 6 i 7 profesorica 3a ste-kla uvid u razne aspekte svog rada (na primer, davanja povratne informacije učenicima), te su joj prikupljeni podaci, baš kao i razgovor sa koleginicom nakon opservacije, svakako dali priliku da preispita sopstvenu praksu. I pro-fesorica 3b je preispitivala svoju praksu posmatrajući koleginicu. Tako je tokom opservacija 2 i 3 zabeležila neka zapažanja u dnevnik, koja svedoče da je samoprocenom stekla utisak da bi trebalo da dodatno poradi ili da još razmisli o aspektu koji je posmatrala.

(b) Unapređenje motivacije i samopouzdanja učenika

Tokom opservacije 5 pojavio se učenik koja nije uspeo da uradi za-datak – da izabere nešto što bi stavio u svoj portfolio. Nakon analize pri-kupljenih podataka profesorica 3a predlaže koleginici da osmisli način da se i taj učenik motiviše. Nakon primenjenog rešenja tokom opservacije 6 primećeno je da su unapređeni njegova motivacija i samopouzdanje usled čega je on i izvršio zadatak.

(c) Praćenje učenika ponaosob

Na osnovu predmeta posmatranja i prikupljenih podataka tokom ne-kih opservacija (npr. 3, 4 i 5) jasno je da je profesorica 3b pratila pojedi-načne učenike. Tokom tih posmatranja ta profesorica je stekla uvid u način reagovanja pojedinačnih učenika na određene povratne informacije svoje koleginice (opservacija 3), videla je kako njena koleginica postupa sa uče-nicom koja ne može da izvrši zadatak tokom časa (opservacija 4) i zapazila da postoji i učenik na tom istom času koji ne obavlja zadatak. Nakon što mu je određen poseban zadatak koji bi unapredio njegovu motivaciju i samo-pouzdanje, profesorica 3b je pratila rad tog učenika tokom opservacije 6 i saznala da je pronađeno rešenje bilo efikasno.

(d) Učenje novog oblika stručnog usavršavanja

Kako i sama kaže, profesorica 3a je unapredila svoje veštine obučavanja mlađih kolega i naučila je da realizuje novi oblik stručnog usavršavanja, za koji smatra da je veoma koristan. S druge strane, iako je obučavanje osmisljeno tako da profesorica 3b uvede novinu u svoju pedagošku praksu, prikupljeni podaci ne ukazuju na to koliko je ona uspešno obučena za sprovođenje te novine. Stoga se ne može sa sigurnošću tvrditi koliko je tako postavljeni međusobno obučavanje kolega pomoglo i toj profesorici da unapredi svoju praksu. Isto tako, tako postavljenim istraživanjem se ne može utvrditi ni koliko bi profesorica 3a valjano sprovodila obučavanje u ulozi posmatrača.

(e) Učenje od kolege

Profesorica 3b je tokom realizacije eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja bila uključena u rad odeljenja u kome je vršila opservacije, te je tako mogla da ispita efikasnost nekih metoda koje su korištene tokom časa. Naime, ona je zajedno sa svojom koleginicom učestvovala u proceni jezičke veštine govorenja učenikâ na osnovu opisne skale (opservacije 1 i 2) i učestvovala je u pronalaženju rešenja za učenika koji je odbijao da učestvuje u radu na času (opservacije 5 i 6). I takav oblik stručnog usavršavanja je donekle koristio profesorici 3b s obzirom na to da je mogla da posmatra čas svoje iskusne koleginice i da u svetlu onoga što je videla preispita sopstvenu praksu. U svom dnevniku, nakon opservacija 2 i 3, ta profesorica beleži aspekte koje je nužno da još unapredi kako bi postigla nivo kompetencije svoje koleginice. I pored toga, ostaje neizvesno koliko bi uspešno profesorica 3b primenila te tehnike sa učenicima kojima predaje. Jedini dokazi da joj je učestvovanje u istraživanju donekle pomoglo jeste njena izjava na kraju istraživanja da je uvidela kako primena portfolija nije onoliko složena i zahtevna koliko je prvobitno mislila, kao i izjava njene koleginice da joj je drago da nakon istraživanja vidi da profesorica 3b pokazuje veće samopouzdanje.

(4) Mišljenje o međusobnom obučavanju kolega

Iako ističe da obučavanje kao oblik stručnog usavršavanja nema nedostataka i da ono doprinosi unapređenju kolegijalnih odnosa, razmeni iskustava i zajedničkom stvaranju kolega, profesorica 3a smatra da joj obučavanje nije pomoglo da nauči nešto novo, niti da unapredi svoj rad, ali joj je poslužilo da unapredi svoj odnos sa kolegicom. Međutim, ona ističe da je potvrdila neka svoja uverenja i smatra da je obučavanje pomoglo njenim učenicima da

unaprede svoj rad, učenje i motivaciju. S druge strane, profesorica 3b tvrdi da je naučila mnogo jer je imala priliku da uči iz konkretnih situacija.

Međusobno obučavanje kolega, kako ga je postavio ovaj par profesora, može biti veoma koristan i efikasan način obučavanja mlađih kolega, kao i svojevrstan vid učenja od kolega, pre svega onih metoda rada za koje smatramo da naš kolega uspešno sprovodi. Međutim, tako postavljeni međusobno obučavanje svakako mora da sadrži i opservaciju uvođenja posmatranih metoda u praksi. Takođe, od ključnog je značaja i da učesnici dobro razumeju svoje uloge.

4.6.4. Par profesora 4

I profesor (4b) i profesorica (4a) iz ovog para predaju engleski jezik u osnovnoj školi u Novom Sadu. Oboje su završili engleski jezik na Filološkom fakultetu u Beogradu. U vreme sprovođenja istraživanja profesor je imao deset, a profesorica osam godina radnog iskustva. On je završio studije 1999, a ona 2002. godine. Profesor smatra da su osnovni razlozi zbog kojih je izabrao koleginicu kao saradnicu u ovom istraživanju to što su tokom istraživanja predavali sličnim uzrasnim grupama, što poštuje koleginicu i njen rad, kao i usled činjenice da su sličnog senzibiliteta. Profesorica kaže da je imala prethodno pozitivno iskustvo u vezi sa međusobnim obučavanjem i da joj je osnovni motiv bio da nauči još nešto o tom obliku stručnog usavršavanja, kao i da je pristala da učestvuje jer joj je raspored časova to dozvoljavao.

(1) Pedagoška uverenja

Data u dodacima 15 (profesorica 4a) i 16 (profesor 4b).

(2) Stručno usavršavanje

	Profesorica 4a	Profesor 4b
Koje aktivnosti stručnog usavršavanja su Vam na raspolaganju u toku školske godine?	Opservacije časova, seminari, radionice, međusobna razmena iskustava sa kolegama.	Radionice, seminari, konferencije.
Koliko često pohađate aktivnosti stručnog usavršavanja?	3-4 puta godišnje.	3-4 puta godišnje.
Kako saznajete za aktivnosti stručnog usavršavanja?	Od kolega, putem pozivnih pisama školi.	Od kolega.

Koje kriterijume uzimate u obzir prilikom odabira aktivnosti stručnog usavršavanja?	Tema, primenjivost, predavač.	Tema.
Koliko primenjujete novonaučeno u praksi?	Što više.	Što više.
Da li Vam stručno usavršavanje pomaže u rešavanju problema sa kojima se susrećete u praksi?	Aktivnosti SU pomažu da prepoznaju probleme koje imaju, služe kao osveženje, način da se nauči nešto novo, način da razmeni iskustva i znanja, podsticaj u rešavanju problema.	Aktivnosti SU pomažu da prepoznaju probleme koje imaju, služe kao osveženje, način da se nauči nešto novo, način da razmeni iskustva i znanja, podsticaj u rešavanju problema.
Kako rešavate probleme za koje ne pronalazite odgovore na stručnom usavršavanju?	Traži pomoć kolege.	Traži pomoć kolege.
Kako bi trebalo da izgleda stručno usavršavanje?	Više radionica.	Više radionica.
Kakva je saradnja profesora engleskog jezika u Vašoj školi?	Odlična.	Odlična.
Kakva je atmosfera u školi u kojoj radite?	Nepodsticajna, zbumujuća ponekad konfliktna.	Odgovor nije dat.

4.6.4.1. Međusobno obučavanje para profesora 4

Profesori iz ovog para su uradili ukupno šest opservacija. Tri puta je profesorica posmatrala čas svog kolege, a tri puta je profesor posmatrao časove svoje koleginice. Ponovljenih opservacija časa nije bilo. Za potrebe ovog istraživanja i profesor i profesorica su odlučili da eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja sprovedu u četvrtom razredu osnovne škole u kojoj su zaposleni.

- (1) Opervacija 1
 - (a) Opšti podaci o času
 - Profesorica: 4a
 - Posmatrač: 4b, profesor

Datum i vreme posmatranja: 17. novembar 2009. godine, prvi čas pre podne

Razred: IV

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Poredenje prideva.

Ciljevi časa: Ponavljanje izrazâ u vezi sa izražavanjem mišljenja, ponavljanje pravilâ za poređenje prideva.

Planirane aktivnosti: Slušanje, pisanje, govorenje.

Moguće poteškoće: Upotreba maternjeg jezika na času i pored zadowoljavajućeg znanja engleskog jezika učenika.

Predmet posmatranja: Da li učenici koriste engleski jezik tokom rada na času.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Profesor je zabeležio sledeća zapažanja u vezi sa časom koji je posmatrao: „Svi učenici su tokom početnog razgovora imali priliku da nešto kažu. Kod aktivnosti slušanja, učenici su imali priliku samo jednom da slušaju razgovor. Na pitanja posle slušanja jedna učenica je dala gramatički netaćan odgovor ('He wearing...') i nastavnica joj nije dala nikakvu povratnu informaciju. Uopšte primećujem slabo ispravljanje učeničkih grešaka dok govore. Tempo časa je veoma brz, čak vrtoglavovo brz, ali se učenici dobro snalaze u takvom radnom okruženju. Učenici jedni drugima upadaju u reč i cela atmosfera postaje veoma konfuzna.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Tokom analize prikupljenih podataka dvoje profesora je došlo do sledećih zaključaka: (1) treba unaprediti tehnike davanja povratne informacije; (2) treba pronaći načine da se uplašeni učenici podstaknu na rad; i (3) potrebno je usporiti tempo rada na času, a samim tim i optimalizovati plan časa i ciljeve. Do ovakvih zaključaka profesori su stigli nakon što su im podaci ukazali na to da je tempo rada na posmatranom času bio prebrz, da nije bilo vremena za refleksiju, kao i da su učenici jedva pratili nametnuti tempo rada. Osim toga, profesori su zaključili i da profesorica nije davala neophodne i odgovarajuće povratne informacije učenicima, te se dešavalo da su neki od njih nesigurni u vezi sa tim kako su uradili postavljeni zadatak. Slabijim učenicima bi bilo dobro pružiti više ohrabrenja i dati više priznanja za trud. Takođe, profesori su se složili da bi trebalo da profesorica napravi

realan plan časa koji bi ostavljao dovoljno vremena da učenici razmisle i odgovore na postavljeno pitanje.

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

U svom dnevniku profesorica navodi da se osećala veoma loše nakon što joj je kolega dao povratnu informaciju nakon časa. Ona navodi da joj je kolega rekao da je čas bio veoma užurban i na trenutke konfuzan, usled čega je stekla utisak da je veoma loš predavač.

(2) Opservacija 2

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 4a

Posmatrač: 4b, profesor

Datum i vreme posmatranja: 18. februar 2010. godine, treći čas pre podne

Razred: IV

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Ponavljanje glagolskog vremena Simple Past, kao i vokabulara u vezi sa zanimanjima.

Ciljevi časa: Vežbanje jezičkih veština govorenja i pisanja, pravljenje prezentacije i izlaganje.

Planirane aktivnosti: Usmeno i pismeno opisivanje slika, pretraživanje interneta, pravljenje prezentacije.

Moguće poteškoće: Slike koje je profesorica pripremila za čas možda se neće svideti svim učenicima.

Predmet posmatranja: Tempo časa, način na koji se ponavlja vokabular.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleske.

(c) Opservacija časa

Profesor koji je posmatrao čas zabeležio je sledeća zapažanja tokom opservacije: „Učenici opisuju slike pismeno koristeći glagole date na tabli. Profesorica se šeta i ohrabruje pojedine učenike. Dok se ona šeta, dečaci iz odeljenja prave mnogo buke. Planiranje vremena je pod znakom pitanja. Učenici čitaju svoje opise slika i to u značajnoj meri utiče na povećanje njihovog samopouzdanja. Učenici tapšu jedni drugima i tako nagrađuju svačiji trud.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Na osnovu prikupljenih podataka dvoje profesora zaključuju da je tempo časa znatno unapređen, kao i da su svi učenici bili motivisani da učestvuju u radu na času. Usled toga, bilo je znatno manje buke nego na pret-

hodnom času. Međutim, i dalje postoji nekoliko učenika koji prave nered, te je časove potrebno planirati tako da se oni više angažuju dodatnim zadacima ili drugačijim ulogama u okviru zadataka koje rade kao i ostali učenici.

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

U svoj dnevnik profesorica je zabeležila da je cilj ovog časa za nju bio da isproba aktivnost sa smešnim slikama za koju je saznala na nedavno održanom seminaru. Ona napominje da je prezadovoljna kako su učenici prihvatali aktivnost i koliko su bili motivisani da učestvuju u radu na času.

(3) Opservacija 3

(a) Opšti podaci o času

Profesor: 4a

Posmatrač: 4b, profesor

Datum i vreme posmatranja: 11. mart 2010. godine, treći čas po podne

Razred: IV

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Film.

Ciljevi časa: Učenje vokabulara u vezi sa filmom, unapređenje jezičkih veština govorenja, slušanja i čitanja.

Planirane aktivnosti: Razgovor o omiljenim filmovima, čitanje teksta, slušanje, razgovor o zanimanjima u vezi sa filmom.

Moguće poteškoće: Česta upotreba maternjeg jezika, antagonizam među dečacima.

Predmet posmatranja: Davanje uputstava, atmosfera na času (pre svega kontrolisanje učenika koji se neadekvatno ponašaju), jezik učenikâ tokom časa.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Tokom posmatranja časa profesor je zabeležio sledeća zapažanja: „Samo dečaci odgovaraju na nastavnica pitanja, dok devojčice odgovaraju samo kada ih nastavnica prozove, a i tada odgovaraju na srpskom. Devojčica koja sedi pored mene nije rekla ništa tokom celog časa. Ponekad učenici pitaju nastavnici ponešto na srpskom iako oni to sigurno znaju da kažu i na engleskom, npr. ‘Smem ja?’.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Na osnovu prikupljenih podataka profesori zaključuju da je potrebno prozivati učenice tokom časa s obzirom na to da slabo učestvuju u radu na

času. Profesori takođe zaključuju da je možda potrebno prozivati i devojčicu koja zbog svoje stidljivosti nije ništa rekla tokom opservacije. Osim toga, profesori smatraju i da je potrebno uvesti rad u parovima jer bi to moglo da smanji upotrebu srpskog jezika tokom časa. Takođe, profesor bi trebalo da unapredi i davanje instrukcija budući da profesorica ima utisak da nisu svi učenici razumeli instrukcije u toku jedne vežbe.

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesorâ

U svom dnevniku profesor navodi da je stekao utisak da je njegova koleginica bila zadovoljna povratnom informacijom koju je dobila. Profesorica u svom dnevniku ističe da će na osnovu uvida koji je stekala u način na koji je protekao njen čas ubuduće nastojati da pojednostavi svoje predavanje.

(4) Opservacija 4

(a) Opšti podaci o času

Profesor: 4b

Posmatrač: 4a, profesorica

Datum i vreme posmatranja: 15. april 2010. godine, drugi čas pre podne

Razred: IV

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Televizija.

Ciljevi časa: Ponavljanje vokabulara u vezi sa televizijom i televizijskim programima.

Planirane aktivnosti: Govorna i pismena vežba u vezi sa omiljenim televizijskim programom.

Moguće poteškoće: Nekim učenicima će možda biti potrebna dodatna pomoć prilikom objašnjavanja razloga zbog kojih vole ili ne vole određene televizijske programe.

Predmet posmatranja: Tempo časa, da li je svim učenicima data ista prilika da učestvuju, da li profesor daje jasne instrukcije.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Profesorica beleži sledeća zapažanja: „Prva aktivnost je učenicima bila veoma zanimljiva. Svidelo im se što ima pokreta iako u prvi mah nisu hteli da učestvuju. Nakon desetak minuta, učenici su se umorili od ove aktivnosti. Nastavnik ispravlja izgovor učenika dok govore i daje rezime na kraju prve aktivnosti. Prilikom aktivnosti slušanja postoji problem sa vre-

menom jer neki učenici mnogo brže urade zadatak od nekih drugih. Aktivnost slušanja učenici rade u paru i prilikom predstavljanja odgovora ohrađuju jedni druge. Učenici više koriste srpski jezik nego na prošlom času zbog opštег stava i usled činjenice da su se već privikli na moje prisustvo.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Na osnovu prikupljenih podataka profesori dolaze do zaključka da je tempo časa unapređen i da su aktivnosti dobro isplanirane s obzirom na vreme. Aktivnosti se odvijaju mnogo efikasnije i svi učenici su uključeni u rad na času. Možda je potrebno pružiti učenicima više verbalnog i fizičkog podstrekha, kao i koristiti više sredstava moderne tehnologije (muzika, internet, prezentacije, itd.).

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

U svoj dnevnik profesor je nakon razgovora posle opservacije časa zapisao da smatra da je pismena vežba mnogo bolje protekla nego ranije i da je to verovatno usled činjenice da nije požurivao učenike.

(5) Opservacija 5

(a) Opšti podaci o času

Profesor: 4b

Posmatrač: 4a, profesorica

Datum i vreme posmatranja: 6. maj 2010. godine, četvrti čas po podne

Razred: IV

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Ponavljanje različitih jezičkih i gramatičkih struktura.

Ciljevi časa: Ponavljanje različitih struktura, pisanje i izvođenje dijaloga.

Planirane aktivnosti: Vežbanje izgovora, vežbe u vezi sa glagolima, vežbanje čitanja, slušanja, pisanja.

Moguće poteškoće: Neadekvatno ponašanje nekih učenika.

Predmet posmatranja: Planiranje zadataka, vreme govorenja nastavnika i učenika, davanje uputstava, planiranje vremena.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Tokom opservacije časa profesorica beleži sledeće: „Nastavnik piše na tablu rečenice koje učenici treba da prepisu. Učenici sede sa partnerom sa kojim će raditi tokom časa. Nastavnik onda požuruje učenike da povežu rečenice. U sledećoj aktivnosti nastavnik pita koji glagoli nedostaju (traži

prošlo vreme glagola), učenici ponavljaju za njim. Nastavnik pokazuje na glagole na tabli. Ovo je moglo da se uradi kao teniski turnir!

Nastavnik deli bingo kartice i učenici pišu svoje reči. Nastavnik proziva učenike tako što izgovori jedan glagol, ali u sadašnjem vremenu. To dovodi do velike zabune. Ovde bi trebalo dati nagradu učenicima. Miloš postaje frustriran. Mislim da bi neki od njih bolje razmišljali da su se kretali tokom ove aktivnosti.

Učenici čitaju dijalog iz knjige i dopunjaju ga rečima koje nedostaju. Onda slušaju i proveravaju odgovore. Učenici čitaju dijalog u parovima, jedan po jedan par, ali bez prethodne provere kako se čitaju nove reči. Mislim da bi se ovo moglo uraditi tako da svi čitaju istovremeno, a onda da čita jedan po jedan par. Verovatno im je trebalo više vremena.

Nastavnik daje smernice za pisanje dijaloga i učenici ga pišu. Miloš ne radi ništa i dosadjuje se. Četiri minuta pre kraja časa nastavnik požuruje učenike da završe sa pisanjem, a kada shvati da nema vremena, kaže učenicima da završe dijalog za domaći.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Tokom razgovora nakon opservacije časa profesorica se usredsredila na davanje sugestija kolegi, i to onih koje je i zabeležila tokom opservacije a koje se odnose na predloge kako je neke aktivnosti moguće drugačije uraditi. Profesor se složio sa tim predlozima.

(6) Opervacija 6

(a) Opšti podaci o času

Profesor: 4b

Posmatrač: 4a, profesorica

Datum i vreme posmatranja: 24. maj 2010. godine, treći čas pre podne

Razred: IV

(b) Razgovor pre opervacije

Nastavna jedinica: Ponavljanje prostog prošlog vremena.

Ciljevi časa: Ponavljanje glagolskih oblika koji se koriste za prosto prošlo vreme, upotreba sredstava savremene tehnologije (kompjuter, prezentacije).

Planirane aktivnosti: Vežbanje jezičkih veština govorenja, slušanja i čitanja.

Moguće poteškoće: Nemogućnost svih učenika da koriste računar dovoljno dobro.

Predmet posmatranja: Motivisanost učenika za rad na času.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Profesorica beleži sledeća zapažanja tokom opservacije časa: „Učenici dobijaju hendaut sa pričom u slikama i treba da kažu šta je junak te priče juče radio. Treba da povežu slike. Tu je moglo da se uvede i korišćenje priloških odredbi za ređanje prošlih događaja. Učenici slušaju priču o Madame Tussaud i čitaju priču koja se odnosi na slike, a zatim određuju da li su rečenice tačne ili netačne. Nastavnik piše na tabli godine iz teksta i proverava sa učenicima kako se te godine čitaju. U odeljenju postoji i novi dečak, Mihailo, koji je prebačen iz nekog drugog odeljenja zbog nedoličnog ponašanja. Čini se da je on fokusiran na zadatke sve vreme. Nastavnik kaže određenu godinu iz teksta, a učenici treba da se sete šta se tada dogodilo. Zatim učenici prave negativne rečenice, a potom upitne. Nastavnik zatim traži od učenika da se prisete teksta o Fridi Kalo koji su ranije radili i pokušava da ih, navođenjem godina, podseti na ono što su o njoj učili. Učenici se ne sećaju. Na osnovu onoga što je na tabli učenici ponavljaju rečenice (ne svi učenici).“

(d) Razgovor nakon opservacije

Nakon analize prikupljenih podataka profesori su se složili da je učešće učenika u ovako osmišljenim aktivnostima bilo unapređeno. Čak je i učenik koji je zbog svog nedoličnog ponašanja premešten u ovo odeljenje učestvovao u radu.

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

U svom dnevniku, nakon razgovora posle opservacije, profesorica ističe da ima utisak da profesor nije planirao svoj čas unapred, što je bitno uticalo na organizaciju časa, kao i na aktivnost učenikâ. I pored toga, cilj časa je, prema profesorici, ostvaren.

4.6.4.2. Stavovi para profesora 4 prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja

Na kraju istraživanja ovaj par profesora odgovarao je na pitanja iz upitnika čiji je cilj bio da ispita njihove stavove prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja (Dodatak 8).

	Profesorica 4a	Profesor 4b
Da li Vam je međusobno obučavanje pomoglo da rešite neke nedoumice / probleme?	Saznala kako se aktivnosti odvijaju (ritam, redosled i sl.), šta je rezultat nekih aktivnosti, koliko su učenici angažovani.	Potvrđio neka svoja zapožanja, usmerio pažnju na učenike i njihove potrebe, uočio stvari koje su bile skrivene.
Na koje ste poteškoće nai-lazili tokom istraživanja?	Pronalaženje termina za obučavanje.	Na početku, nije bio siguran koji je značaj obučavanja.
Zašto ste izabrali svog kolegu / svoju koleginicu kao partnerku u istraživanju?	Imala je prethodno pozitivno iskustvo sa međusobnim obučavanjem, a i raspored joj je dozvoljavao da prihvati poziv kolege.	Predavali su učenicima istog uzrasta, poštuje koleginicu i njen rad, sličnog su senzibiliteta.
Da li Vam je bilo teško da izaberete predmet posmatranja?	Nije imala poteškoća.	U početku je bilo teško, ali su se posle teme same nametale.
Da li su Vam prikupljeni podaci pomogli da sagledate šta se dešava u učionici?	Podaci su joj najviše pomogli u vezi sa planiranjem efikasnog časa.	Podsetio se da je neophodno stalno menjati i isprobavati nove stvari.
Da li su Vam pomogli analiza podataka i razgovor sa kolegom / koleginicom?	Te faze su bile od velikog značaja i čak su pronalažena rešenja za probleme koji nisu bili u središtu pažnje.	Te faze su bile od velikog značaja i čak su pronalažena rešenja za probleme koji nisu bili u središtu pažnje.
Da li ste bili u situaciji da niste mogli da pronađete rešenje za neki problem?	Nije bilo takvih situacija.	Nije bilo takvih situacija.
Da li mislite da je došlo do nekog napretka usled primene međusobnog obučavanja?	Došlo je do njenog opuštanja i stvaranja većeg međusobnog poverenja.	Isprobao neke nove stvari koje su dovele do unapređenja učenja.
Da li je istraživanje uticalo na Vaš odnos sa partnerom sa kojim ste radili tokom istraživanja?	Razmenjivali su ideje, unapredila je lično samopouzdanje, izgradili su bolji kolegijalni odnos. Posmatranjem kolege razvila je svest o sopstvenim greškama.	Došlo je do unapređenja odnosa.

Koje su dobre strane ovog oblika stručnog usavršavanja?	Stiče se uvid u sopstvenu praksi iz nekog drugog ugla.	Omogućava dugoročno i sistematsko posmatranje problema.
Koji su njegovi nedostaci?	Nedostatak vremena.	Moguće je da on prouzrokuje surevnjivost i sujetu.
Da li biste voleli da nastavite da sprovodite obučavanje i posle istraživanja?	Želela bi da nastavi da ga sprovodi.	Želeo bi da nastavi da ga sprovodi.

4.6.4.3. Zapažanja za par profesora 4

(1) Pedagoška uverenja

Pedagoška uverenja profesorice (4a) uključuju verovanje da je dužnost profesora da se stalno razvija i preispituje svoju praksu, kao i da neprestano menja svoj način rada. Njena pedagoška praksa temelji se i na uverenju da je cilj nastave da osposobi učenika za samostalno učenje, da unapredi njegovu radoznalost, kao i da ga učini odgovornim za sopstveno učenje.

Profesor (4b) veruje da treba da poštije i uvažava individualne razlike među svojim učenicima. On takođe smatra da odnos između profesora i učenika predstavlja razmenu informacija i energije, a nastavu vidi kao kreativan i produktivan proces. Njeni ishodi uključuju razvijanje svesti o važnosti učenja, bogaćenje različitih vrsta znanja i iskazivanje sopstvenog mišljenja.

(2) Stručno usavršavanje

Oboje profesora pohadaju seminare, radionice (4a) i konferencije (4b) tri-četiri puta godišnje. Osim toga, profesorica navodi i da koristi opservacije kao oblik stručnog usavršavanja, a sa kolegama neretko razmenjuje znanja i iskustva. Oboje saznaju za seminare od kolega, a profesorica i preko škole. Prilikom odabira aktivnosti za stručno usavršavanje oboje razmatraju temu kao bitan kriterijum, a profesorica dodaje još i primenjivost i predavača kao važne kriterijume. Oboje se trude da što više novonaučenog primene u svom radu. Stručno usavršavanje pomaže oboma da prepoznaju probleme na koje nailaze u svom radu, da osveže praksu i razmene znanja i iskustva sa kolegama. Prilikom pronalaženja rešenja za neku situaciju oboje traže isključivo pomoći kolege. Kvalitetno stručno usavršavanje za oboje podrazumeva ponudu većeg broja radionica.

(3) Opservacije

Prikupljeni podaci tokom opservacija biće analizirani prema dva postavljena cilja ovog istraživanja – primenjivošću eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja i uticajem koji je on imao na rad profesora i učenje učenika.

(1) Primanjivost

(a) Određivanje predmeta posmatranja

Predmet opservacije je često bio preopširan (npr. opservacije 3, 4 i 5) ili nedovoljno jasno formulisan (npr. opservacija 2 – način na koji se ponavlja vokabular ili opservacija 5 – planiranje zadataka i planiranje vremena), što je posmatraču otežavalo izvršenje zadatka, a svakako je uticalo i na kvalitet prikupljenih podataka.

(b) Prikupljanje podataka

Prikupljeni podaci vrlo često uopšte nisu odgovarali predmetu opservacije. Tako se, na primer, prilikom opservacije 1 očekivalo da će profesor sakupljati podatke u vezi sa upotrebom engleskog jezika na času, a prikupljeni podaci pokazuju da je on obraćao pažnju i na angažovanost učenika, davanje povratnih informacija u vezi sa greškama koje učenici prave, tempo časa i opštu atmosferu tokom rada. U prikupljenim podacima tako nema nijednog podatka u vezi sa predmetom posmatranja. Međutim, iako posmatrač najčešće beleži i ono što nije bilo izabrano kao predmet opservacije, beleške otkrivaju profesoru još neke aspekte njegovog rada koje bi valjalo unaprediti, te oni postaju predmet narednih časova opservacija. Tako, na primer, tokom opservacije 1 profesor, između ostalog, beleži i utiske u vezi sa tempom rada, što potom postaje predmet profesoričinog interesovanja tokom opservacije 2.

Osim toga, tehnike prikupljanja podataka su često neodgovarajuće s obzirom na izabrani predmet posmatranja (npr. opservacije 1, 3, 4 i 5). Tako se, na primer, tehnikom kratkih beležaka ne mogu prikupiti dovoljno valjani podaci u vezi sa davanjem uputstava (opservacije 3, 4 i 5), jezikom koji učenici koriste na času (opservacije 1 i 3) ili motivacijom učenika za rad na času (opservacija 6). Osim toga, kod opservacije 5 se navode čak četiri predmeta posmatranja, a koristi se samo jedna tehnika, koja je neodgovarajuća za neke od izabranih predmeta posmatranja. Na primer, primenjena tehnika ne može na dovoljno dobar način da pomogne u prikupljanju podataka u vezi sa vremenom koje učenici i profesori provedu u razgovoru na času.

Među prikupljenim podacima neretko se mogu naći lični komentari posmatrača. U prikupljenim podacima u opservaciji 2 tako stoji sledeće: „Planiranje časa je pod znakom pitanja“, dok u opservaciji 5 posmatrač zapisuje: „Ovo se moglo uraditi i kao teniski turnir“ i „Mislim da bi neki od njih bolje razmišljali da su se kretali tokom ove aktivnosti“. Posmatrači takođe nagađaju i izvode pretpostavke prilikom posmatranja časa i beleže takve svoje komentare kao dokaze, npr. u prikupljenim podacima u opservaciji 4 stoji i sledeće: „Učenici više koriste srpski jezik nego na prošlom času zbog opštег stava i usled činjenice da su se već privikli na moje prisustvo“. Isto tako, u opservaciji 6 posmatrač beleži i sledeće: „Čini mi se da je on fokusiran na zadatke sve vreme“.

(c) Analiza podataka i pronalaženje rešenja

Postoji veliko neslaganje između prikupljenih podataka i zaključaka izvedenih prilikom razgovora tokom opservacije. Tako se, na primer, u opservaciji 3 navodi da su predmeti posmatranja davanje uputstava, atmosfera na času i jezik učenikâ tokom časa. U prikupljenim podacima nema dokaza u vezi sa davanjem instrukcija, dok se u razgovoru nakon opservacije izvodi zaključak o tome kako bi profesor trebalo da unapredi davanje instrukcija. To ukazuje na činjenicu da posmatrači nisu bili usredsređeni na predmet posmatranja, da nisu koristili adekvatnu tehniku prikupljanja podataka i da, naravno, nisu beležili podatke u vezi sa predmetom posmatranja, iako su o predmetu posmatranja razgovarali nakon opservacije na osnovu onoga čega su se sećali. Takođe, prilikom opservacija 1, 2, 4 i 6 profesori izvode zaključke o nekim aspektima nastave iako u prikupljenim podacima nema podataka koji bi pokazali na osnovu čega su došli do tih zaključaka.

(d) Procena uspešnosti pronađenog rešenja

Iako ovaj par profesora nije realizovao ponovljene opservacije, očigledno je da su na svakom sledećem času koji je kolega posetio sproveli rešenje za određeni problem za koji su se dogovorili nakon prethodne opservacije. Tako, na primer, prilikom opservacije 1 prikupljeni podaci pokazuju da je tempo časa prebrz i da je učenicima teško da ga prate. Profesorica je to saznanje uzela u obzir prilikom planiranja sledećeg časa tako da je, prema prikupljenim podacima iz opservacije 2, očigledno da je tempo časa bio znatno unapređen, što je omogućilo svim učenicima da se uključe u rad. Isto tako, zaključke iz opservacije 3 – da treba više organizovati rad učenika u parovima i da učenike treba više prozivati u toku časa, su, kako pokazuju podaci, primenili tokom časa na kojem se vršila opservacija 5.

(2) Uticaj

(a) Učenje od kolege

Međusobno obučavanje kolega pomoglo je ovom paru profesora da uče kroz dobru praksu, ali i na osnovu grešaka svog kolege. Naime, iako predmet opservacije 3 nije bio tempo časa niti organizacija vremena, analiza podataka nakon opservacije 4 pokazuje da su tempo časa i organizacija vremena znatno unapređeni tokom opservacije 4. To bi se moglo objasniti činjenicom da je profesor, posmatrajući čas svoje koleginice (opservacija 1), smatrao da je to jedan od aspekata nastave koji bi profesorica mogla da unapredi, te je samorefleksijom došao do saznanja da bi i sâm mogao da unapredi taj aspekt svog rada. Osim toga, tokom opservacije 2 profesorica je koristila različite slike za ponavljanje glagolskog vremena Simple Past, te kada istu tu nastavnu jedinicu radi profesor (opservacija 6), on uvodi slike koje podstiču učenike na veće angažovanje, iako uvođenje tih vizuelnih sredstava nije bio zaključak nakon prethodne opservacije na kojoj je jedna od stvari koju su učenici ponavljali bila isto to glagolsko vreme. Navedeni primeri potvrđuju da su tokom sprovodenja međusobnog obučavanja profesori vršili samorefleksiju, što im je pomoglo da unaprede sopstvenu praksu.

(b) Unapređenje rada profesora

Podaci ukazuju i na to da je unapređena praksa profesora zahvaljujući analizi prikupljenih podataka (opservacija 2 (unapređen tempo rada); opservacija 4 (angažovani su svi učenici); opservacija 6 (profesor koristi vizuelna sredstva)). Osim toga, ohrabruje i podatak da su profesori pratili i svoj rad i rad svojih učenika tokom časa na kome su posmatrani i da su svoja zapažanja beležili u dnevnik (opservacije 2, 3 i 4). Takva samorefleksija im je pomogla da preispitaju sopstvenu praksu, te u svojim zapažanjima beleže spremnost i rešenost da promene ono sa čim nisu zadovoljni, kao i da još usavrše ono za šta smatraju da je potrebno da se unapredi.

(c) Unapređenje angažovanja učenika

Prikupljeni podaci nesumnjivo pokazuju da je eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja unapredio angažovanost učenikâ. To potvrđuju prikupljeni podaci tokom opservacija 2, 4 i 6.

(d) Unapređenje odnosa među kolegama

Profesor navodi da je pozvao svoju koleginicu da učestvuje sa njim u obučavanju jer ceni njen rad i sličnog su senzibiliteta. Profesorica, s druge strane, navodi da je pristala da učestvuje u obučavanju sa kolegom jer joj raspored to dozvoljava, kao i zbog činjenice da je želela da usavrši svoju spo-

sobnost obučavanja. S obzirom na navedene razloge za saradnju sa kolegom/koleginicom, ostaje nejasno koliko su dvoje kolega dobro saradivali i koliko su imali poverenja jedno u drugo. Nakon opservacije 1, tako, profesorica zapisuje u svoj dnevnik da je bila zatečena komentarima svog kolege i da je stekla utisak da nije dobar predavač. Tokom daljeg sprovodenja obučavanja ne nailazi se više na takvu vrstu komentara i osećanja. Nasuprot, nakon opservacije 3, profesorica beleži da misli da je njen kolega bio zadovoljan povratnom informacijom koju je od nje dobio. Dalje, nakon opservacije 5 profesor prihvata koleginičine sugestije za unapređenje nastave, a posle opservacije 6, umesto da mu kaže šta zaista misli o času koji je održao, ona svoje mišljenje zapisuje u dnevnik. Na osnovu odgovora koje su dali u upitniku o sprovedenom obučavanju, oboje profesora smatraju da su tokom realizacije ovog oblika stručnog usavršavanja unapredili svoj odnos.

(4) Mišljenje o međusobnom obučavanju kolega

Oboje profesora smatraju da im je međusobno obučavanje bilo višestruko korisno jer su sagledali stvari iz različitih uglova, potvrdili neka svoja zapažanja i uočili stvari koje su do tada bile skrivene. Zahvaljujući ovakvom stručnom usavršavanju to dvoje profesora su unapredili svoje samopouzdanje, međusobno poverenje i učenje svojih učenika. Oni ističu da su im prikupljanje podataka i njihova analiza bili veoma značajni i da, uopšteno govoreći, ovakav vid usavršavanja omogućava dugoročno i sistematsko usavršavanje. Njegov osnovni nedostatak je vreme, a profesori ističu da i loši kolegijalni odnosi mogu imati nepovoljan uticaj na obučavanje.

4.6.5. Par profesora 5

Profesorica sa 22 godine radnog iskustva (5b) radi u srednjoj školi u Novom Sadu, dok druga profesorica iz ovog para (5a), koja je u vreme sprovodenja istraživanja imala 10 godina radnog iskustva, predaje u osnovnoj školi u Novom Sadu. Obe su završile Filološki fakultet u Beogradu. Autorka je pozvala profesoricu sa više radnog iskustva da učestvuje u ovom istraživanju, a ona je odlučila da izabere svoju mlađu koleginicu kao partnerku u međusobnom obučavanju iz ličnih razloga. Naime, ona tu svoju odluku objašnjava na sledeći način: „Lični faktor je bio presudan – tip ličnosti, profesionalna interesovanja i praksa. Tu je i dosadašnji zajednički rad u školi i u Elti.“ Druga profesorica kao osnovni razlog zbog kojeg je prihvatile poziv

starije koleginice da učestvuje u ovom istraživanju navodi činjenicu da su se one i ranije neformalno bavile sličnim aktivnostima.

(1) Pedagoška uverenja

Data u dodacima 17 (profesorica 5a) i 18 (profesorica 5b).

(2) Stručno usavršavanje

	Profesorica 5a	Profesorica 5b
Koje aktivnosti stručnog usavršavanja su Vam na raspolaganju u toku školske godine?	Interni seminari u školi, aktivnosti ponuđene u Katalogu, konferencija Udruženja nastavnika engleskog jezika Srbije, druge konferencije u regionu, radionice, on-lajn seminari, seminari iz drugih predmeta, letnje i zimske škole, seminari stranih izdavačkih kuća.	Interni seminari u školi, aktivnosti ponuđene u Katalogu, konferencija Udruženja nastavnika engleskog jezika Srbije, druge konferencije u regionu, radionice, on-lajn seminari, seminari iz drugih predmeta, letnje i zimske škole, seminari stranih izdavačkih kuća.
Koliko često pohađate aktivnosti stručnog usavršavanja?	Vema često.	Veoma često.
Kako saznajete za aktivnosti stručnog usavršavanja?	Putem i-mejlova od organizatora, pozivnih pisama školi i od kolega. Katalog nije pouzdan jer ne sadrži važne informacije.	Od kolega, iz Kataloga, pozivnih pisama školi, putem i-mejlova od organizatora i veb-stranica.
Koje kriterijume uzimate u obzir prilikom odabira aktivnosti stručnog usavršavanja?	Tema, predavač i cena.	Sadržaj, tema i predavač.
Koliko primenjujete novonaučeno u praksi?	Barem nešto.	Barem nešto jer je ponekad cilj seminara da podstakne samoposmatranje ili samovrednovanje, a ne da predstavi novu aktivnost ili pristup.
Da li Vam stručno usavršavanje pomaže u rešavanju problema sa kojima se susrećete u praksi?	Pomaže u velikoj meri.	Pomaže u velikoj meri pogotovo kad još neko poznat pohađa isti seminar.

Kako rešavate probleme za koje ne pronalazite odgovore na stručnom usavršavanju?	Razgovara sa kolegama, pretražuje internet ili konzultuje literaturu.	Razgovara sa kolegama, pretražuje internet ili konzultuje literaturu.
Kako bi trebalo da izgleda stručno usavršavanje?	Više radionica, aktivnije učešće prosvetnih savetnika, razmena profesora sa drugim zemljama.	Uvesti probni period rada u školi od 6 meseci, uvesti nastavnicima dozvole za rad sa trajanjem od 3 do 5 godina, obavezna razmena profesora sa drugim zemljama u trajanju od 1 do 3 meseca.
Kakva je saradnja profesora engleskog jezika u Vašoj školi?	Kolege ne sarađuju mnogo zbog velikog broja časova; sa nekim je bolja saradnja nego sa drugima.	Kolege ne sarađuju mnogo zbog velikog broja časova.
Kakva je atmosfera u školi u kojoj radite?	Zadovoljavajuća.	Zadovoljavajuća; međuljudski odnosi su korektni. Škola bi trebalo da pruži bolji podsticaj profesorima.

4.6.5.1. Međusobno obučavanje para profesora 5

Ove dve profesorice su ukupno uradile šest opservacija i tri samostalno inicirana razgovora. Profesorica 5b je posmatrala časove tokom opservacija 1, 2 i 3, a profesorica 5a je posmatrala časove tokom opservacija 4, 5 i 6. Profesorica 5a je izabrala jedno odeljenje trećeg razreda osnovne škole u kojem će se sprovoditi opservacije, dok je profesorica 5b izabrala odeljenje prvog razreda srednje škole za potrebe ovog istraživanja.

(1) Opervacija 1

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 5a, profesorica sa manje radnog iskustva

Posmatrač: 5b, profesorica sa više radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 7. decembar 2009. godine, prvi čas po podne

Razred: III

(b) Razgovor pre opervacije

Nastavna jedinica: Odeća.

Ciljevi časa: Unapredjenje jezičkih veština slušanja, govorenja, čitanja i pisanja.

Planirane aktivnosti: Ponavljanje nazivâ odevnih predmeta putem čitanja sa usana. Svaki učenik potom dobija karticu sa slikom koja predstavlja jednu scenu iz određene priče. Dok slušaju, učenici treba da stanu u niz tako da slike koje su dobili pokažu redosled radnji onako kako je on dat u priči koju slušaju. Učenici rade u parovima tako da jedan učenik iz para čita jedan deo priče iz knjige, a njegov par sluša drugi deo priče sa kasete. Učenici treba da vežbaju prepričavanje priče onako kako su je zapamtili. Pravljenje anagramâ. Pevanje pesmice “She’ll be coming round the mountain”.

Moguće poteškoće: Neki učenici mogu sporije obavljati zadatke u toku časa.

Predmet posmatranja: Ritam i tempo časa.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Prikupljeni podaci prikazani su u Dodatku 36.

(d) Razgovor nakon opservacije

Tokom razgovora nakon opservacije profesorice su razmenile svoje utiske sa časa. Profesorica 5a je tako napomenula sledeće: „Uvod je trajao mnogo duže nego što sam planirala. Ne znam da li je to zbog toga što je to učenicima bila zahtevna aktivnost ili zbog lošeg izbora reči. Ređanje učenika pomoću kartica na kojima su bile slike iz priče koju su slušali je aktivnost koja je uključila sve učenike, samo nisam sigurna da li su svi učenici kasnije bili uključeni u opisivanje svoje slike. Nisam sigurna ni da li je bilo dovoljno vremena za govornu vežbu nakon toga, kao ni za zadatak sa anagramima. Moram razmisliti i šta bi se moglo uraditi da se smanji upotreba srpskog jezika na času.“ Profesorica 5b tokom razgovora ističe sledeća zapažanja: „Možda bi se čitanje sa usana u prvoj aktivnosti moglo zameniti mimikom. Čini mi se da su neki odevni premeti učenicima bili teški (npr. skirt i shirt). Iako je ova aktivnost trajala duže nego što je planirano, učenicima se jako svidela. Učenici su pažljivo slušali priču u sledećoj aktivnosti, ali mi se čini da nisu imali dovoljno aktivnosti sa karticama nakon slušanja. Možda su mogli nešto da odglume što je vezano za deo priče koji je prikazan na njihovoj kartici. Prilikom rada u parovima, mislim da su svi imali dovoljno vremena da se pripreme i da izvedu dijalog. Međutim, pregrupisavanje je bilo zbrunjujuće za neke učenike. Aktivnost sa anagramima je nekim učenicima bila najzahtevnija. Neki učenici imaju razvijene mentalne sposobnosti u odnosu na motorne (Olga, na primer). Možda bi im trebalo dati za domaći nekoliko anagrama u kojima na linije treba da napišu slova koja nedostaju.“

Profesorica 5b tokom tog razgovora ističe i sledeća zapažanja: „Moj opšti utisak je da učenici nisu imali poteškoća sa uputstvima, komentarima ili bilo kojim drugim vidom jezika koji je nastavnica koristila tokom časa. Međutim, oni su i pored toga uglavnom koristili srpski jezik. Možda bi trebalo zamoliti ih svaki put da to isto što su rekli na srpskom ponove i na engleskom ili to pretvoriti u neko takmičenje, tj. tokom izvesnog perioda voditi evidenciju ko koliko koristi srpski tokom časa. Najbolji će biti onaj učenik koji najmanje bude koristio maternji jezik, a nagrada za njega bi mogla da bude kesica bombona ili nešto slično.“

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

Profesorica 5a je u svoj dnevnik nakon razgovora posle te opservacije zabeležila sledeće: „Očigledno je da nisam mogla da usporim na času jer sam imala naporno jutro. Uvek isplaniram da uradim mnogo, pa kada vidim da nam ponestaje vremena, počnem da paničim. Čitanje sa usana sam radila prvi put i mislim da bi bilo korisno raditi tu aktivnost i češće. Imaću na umu aktivniju upotrebu kartica. Mislim da bi se učenicima svidelo da se takmiče u vezi sa upotrebotom srpskog na času, a o načinima da unapredim njihovu veštinu pisanja bih volela dodatno da razgovaram sa koleginicom. Milanova upotreba srpskog na času i njegova potreba da stalno bude u centru pažnju su me naročito iritirali.“

(2) Opservacija 2

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 5a, profesorica sa manje radnog iskustva

Posmatrač: 5b, profesorica sa više radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 19. januar 2010. godine, prvi čas po podne

Razred: III

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Rubbish.

Ciljevi časa: Proširivanje vokabulara u vezi sa odevnim predmetima, unapređenje sposobnosti govorenja i pisanja na temu odeće.

Planirane aktivnosti: Ponavljanje vokabulara, slušanje, samoprocena, projekat.

Moguće poteškoće: Neki učenici će možda slabije učestvovati u radu na času zbog nedostatka samopouzdanja.

Predmet posmatranja: Upotreba maternjeg jezika na času.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Prikupljeni podaci su prikazani u Dodatku 37.

(d) Razgovor nakon opservacije

Tokom tog razgovora profesorica 5a ističe da je uvodna aktivnost (opisivanje garderobe koju neko iz odeljenja nosi) trajala mnogo duže nego što je planirala. Međutim, ona smatra da je to vredelo budući da su učenici bili veoma angažovani. Profesorica napominje i da su učenici bili veoma aktivni tokom aktivnosti slušanja i da pretpostavlja da su neki učenici tokom te aktivnosti koristili srpski jezik samo da bi pokazali da znaju šta neke reči znače. Ona ističe da je primetila kako je u jednom momentu počela da kombinuje srpski i engleski, što su učenici rado prihvatali i smatra da je to veoma dobro. Ta profesorica smatra da je aktivnost koja je poslužila za ponavljanje vokabulara učenicima bila zanimljiva i misli da su svi razumeli šta se od njih očekivalo da urade. Međutim, profesorica 5a kaže da nije bilo dovoljno vremena da učenici završe aktivnost pisanja.

Profesorica 5b tokom tog razgovora ističe sledeće: „Nisam mogla a da ne primetim koliko si bila opuštenija na ovom času. Na momente si zaboravljala da paziš na vreme, ali to nije narušilo strukturu časa. Mislim da si uspostavila odličnu vezu sa odeljenjem. Zvala si ih po imenu, a ja to ponekad ne radim. Sve aktivnosti su imale smisla i koristi. Primetila sam da kombinuješ srpski i engleski, a to nisi radila na prošlom času. Aktivnost za ponavljanje vokabulara, ‘Buidling blocks’, je bila odlična i nameravam da je koristim sa svojim đacima. Bilo je dobro da si im dala da prepisuju za domaći jer su prethodno već dosta pisali i većina njih je dobro uradila taj zadatak. I brzo.“

Profesorice su se složile da je čas protekao dobro i da učenici nisu mnogo koristili srpski jezik tokom časa. Kada su ga i koristili, to je bilo beznačajno.

(3) Opservacija 3

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 5a, profesorica sa manje radnog iskustva

Posmatrač: 5b, profesorica sa više radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 12. mart 2010. godine, prvi čas po podne

Razred: III

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Top secret.

Ciljevi časa: Postavljanje pitanjâ i davanje odgovorâ u vezi sa ličnim podacima.

Planirane aktivnosti: Slušanje, govorenje, pisanje.

Moguće poteškoće: Neki učenici mogu biti sporiji u izradi zadataka.

Predmet posmatranja: Dinamika, interakcija tokom rada u grupi.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Prikupljeni podaci prikazani su u Dodatku 38.

(d) Razgovor nakon opservacije

Tokom ovog razgovora profesorica 5a je rekla da ima utisak da su tokom svih aktivnosti svi učenici bili angažovani, da su podržavali jedni druge, da su efikasno koristili vreme koje su imali na raspolaganju, kao i da smatra da je vrsta zadataka odgovarala potrebama i sposobnostima učenikâ.

Profesorica 5b tokom ovog razgovora ističe sledeća zapažanja: „Misljam da su aktivnosti dobro izbalansirane i po pitanju efikasnosti i po pitanju motivacije učenika. Učenici su bili otvoreni, pozitivni i pomagali su jedni drugima. Tehnike koje si koristila za animaciju učenika su, kao i uvek, bile sjajne. Takođe je i upotreba humora bila odlična. Po meni su oni već sada spremni za sledeći nivo udžbenika.“

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

U svojim beleškama u dnevniku profesorica 5a dodaje i sledeće komentare: „Drago mi je što se moji učenici osećaju opušteno na času i što slobodno učestvuju u radu. Jako su pozitivni i podržavaju jedni druge. Pozitivna atmosfera u odeljenju je pola posla. Ova grupa jako vole dinamične aktivnosti – glumu, pevanje.“

(4) Opservacija 4

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 5b, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 5a, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 9. novembar 2009. godine, šesti čas po podne

Razred: I

(b) Razgovor pre opservacije

Nastavna jedinica: Letters to the editor.

Ciljevi časa: Upotreba modalnih glagola za izražavanje stepena sigurnosti u vezi sa dešavanjem neke prošle radnje.

Planirane aktivnosti: Predstavljanje nove gramatičke funkcije, slušanje, govorenje.

Moguće poteškoće: Učenicima može biti teško da razumeju razliku između stvarnosti i spekulacije izražene modalnim glagolom.

Predmet posmatranja: Jezik koji profesorica koristi tokom časa za davanje uputstava i objašnjenja.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Profesorica 5a je tokom časa zabeležila sledeća zapažanja: „Uvodna aktivnost je trajala mnogo duže nego što je planirano. Profesorica je organizovala rad u parovima koristeći veoma jasne instrukcije i ograničila je vreme. Neki parovi su radili samostalno i činilo se da žele da nastave da razgovaraju i nakon isteka vremena, dok su neki parovi konstantno zahtevali profesoričinu pomoć. Svi su dobili priliku da učetvuju u radu. Profesorica je pitala učenike da objasne značenje novih reči i pomagala im navodeći ih na upotrebu tih reči u poznatim kontekstima. Izgleda da gorovne aktivnosti oduzimaju mnogo više vremena nego što se isplanira i teško je zaustaviti ih jednom kada počnu. I aktivnost pre i aktivnost posle slušanja su bile odlične. Obavljajući postavljeni zadatak učenici su davali odgovore ne koristeći određenu gramatičku strukturu i profesorica ih sve vreme navodi da je koriste. I nakon aktivnosti slušanja, kada su učenici davali svoja objašnjenja za priču o kojoj su slušali, nisu koristili određenu gramatičku strukturu. Priča im se jako svidela. Možda je trebalo učiniti modalne glagole ‘vidljivijim’. Tokom drugih aktivnosti, profesorica uvek daje primer učenicima kako da urade zadatak. Jezik kojim je profesorica govorila tokom časa je sasvim odgovarao postavljenim ciljevima i potrebama učenika. Uputstva su data jasno i postepeno. Međutim, nekoliko učenika ipak nije moglo da brzo reaguje na njih.“

Nakon što je upoznata sa podacima tokom opservacije, profesorica 5b kaže: „Već neko vreme primećujem da sam manje ekonomična sa vremenom koje imam na času jer im dopuštam da se opuste i da slobodno pričaju. Poslednjih godinu dana se pitam da li bi trebalo da se vratim na uobičajenu rutinu i da se pridržavam plana časa. Sledeći put ću probati da se više držim planiranog vremena koje dam učenicima da urade neki zadatak, tako da bi mogli da ponove ceo zadatak pojedinačno ili u parovima.“

(d) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesorâ

Nakon opservacije časa profesorica 5b je zabeležila sledeća razmišljanja o svom času u dnevnik: „Uvodna aktivnost je trajala duže nego što sam

planirala. Ne znam da li je to bilo zbog nejasnih uputstava ili zato što im nisam ograničila vreme. Čini mi se da su učenici shvatili pojam modalnih glagola za izražavanje prošlosti, ali nisu primenjivali pravila kada su govorili. Možda je trebalo više da ih prekidam i ispravljam. Šta bih mogla da uradim ubuduće kako bi više ispravno upotrebljavali gramatičke strukture koje naučimo?“

Nakon što je posmatrala čas svoje koleginice po prvi put profesorica 5a je u svoj dnevnik zabeležila sledeća zapažanja: „Nikada ranije nisam radila opservacije na ovaj način i bilo mi je jako zanimljivo. Ne znam da li sam bila dovoljno fokusirana na ono što je trebalo da posmatram jer su mi mnoge stvari tokom časa odvlačile pažnju.“

(5) Opervacija 5

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 5b, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 5a, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 29. januar 2010. godine, šesti čas po podne

Razred: I

(b) Razgovor pre opervacije

Nastavna jedinica: Unapređenje jezičke veštine govorenja.

Ciljevi časa: Planiranje odgovora, usvajanje izvesnih izraza tipičnih za govorni jezik.

Planirane aktivnosti: Slušanje, govorenje.

Moguće poteškoće: Neki učenici mogu biti zbumjeni usled ograničenja vremena.

Predmet posmatranja: Jezik koji profesorica koristi tokom časa za давање uputstava i objašnjenja.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opervacija časa

Zapažanja profesorce 5a, koje je zabeležila tokom opservacije časa, su sledeća: „Uvodna aktivnost za vežbu govorenja je bila dobra. Instrukcije su bile jasne i jednostavne. Primetila sam da je tinejdžerima uvek potrebno više vremena da urade zadatke otvorenog tipa ne zato što su oni zahtevni, već zato što se osećaju sigurnije kada rade zadatke zatvorenog tipa. Uglavnom im je lakše da rade zadatke u kojima odgovori mogu biti tačni ili netačni, nego one zadatke u kojima postoji više odgovora. Međutim, u ovom ode-

Ijenju ima i učenika (Mina i Isidora) kojima se ne može uvek dati prilika da govore i koji moraju biti svesni vremenskih ograničenja. Aktivnost slušanja je protekla glatko i bila je efikasna. Ono što mi se naročito svidelo jeste da ona pomaže unapređenju samopouzdanja učenika i navodi čak i slabije učenike da učestvuju u rešavanju zadatka. Da li si razmišljala da reorganizuješ grupu i sledeće godine koristiš knjigu koja je za nivo viša od ove?“

(d) Razgovor nakon opservacije

Nije prikazan.

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

Nakon održanog časa profesorica 5b je zabeležila sledeća zapažanja u svoj dnevnik: „Prva aktivnost je protekla dobro s tim što sam očekivala više pitanja. Ne znam da li ih je odbio moj pokušaj da ušteditim vreme ili su ih zbulile moje instrukcije. Kao i što sam očekivala, kada su govorili o tehnologiji, nisu koristili neke od fraza koje su bile na tabli, ali je njihov vokabular i bez toga bio dobar. Govorna vežba je odlično prošla. Tijana, naravno, nije bila dobra kao i drugi, ali je ipak nešto uradila i zbog toga joj je bilo drago. Moj lični cilj ovog časa je bio da eksperimentišem sa materijalom i nivoom jer nisam sigurna da li da ostanu na ovom nivou i sledeće godine ili da izaberem udžbenik koji je na nivou više. Drago mi je što sam videla da svi, sem Tijane, mogu da prate novi materijal.“

(6) Opervacija 6

(a) Opšti podaci o času

Profesorica: 5b, profesorica sa više radnog iskustva

Posmatrač: 5a, profesorica sa manje radnog iskustva

Datum i vreme posmatranja: 12. mart 2010. godine, šesti čas po podne

Razred: I

(b) Razgovor pre opervacije

Nastavna jedinica: A day in the life of...

Ciljevi časa: Unapređenje jezičke veštine pisanja – deskripcija.

Planirane aktivnosti: Vežba govorenja, pisanje na osnovu beležaka.

Moguće poteškoće: Učenici će možda nerado prihvatići da opišu svakodnevne aktivnosti, bilo usmeno ili pismeno.

Predmet posmatranja: Dinamika u toku časa (odnos među učenicima), odnos učenikâ prema materijalu koji se koristi u radu.

Način prikupljanja podataka: Kratke beleške.

(c) Opservacija časa

Profesorica 5a beleži sledeća zapažanja tokom opservacije časa: „Izlaženje izvan okvira udžbenika je uvek zahvalno, baš kako je to i urađeno sa slikama iz časopisa na ovom času. Učenici su uživali da razgovaraju o slikama u parovima. Uputstva koja su dobili na papirićima su im pomogla da se fokusiraju na zadatku. Verovatno nisu koristili uvodne fraze koje si očekivala jer su bili usred-sređeni više na to šta će reći, nego na to kako će to reći. Mnogi su govorili veoma tečno i dobro su saradivali sa svojim partnerom. Aktivnost čitanja pre pisanja nije pobudila mnogo interesovanja jer im je tema bila obična i nezanimljiva. Međutim, oni su ipak želeli da učestvuju u aktivnostima i uspešno su ih obavili. Kada postoje pričljivi učenici u razredu, kao i kada postoje tiki učenici, mislim da ih treba stalno razmeštati jer će se time naviknuti na drugačije sagovornike.“

(d) Razgovor nakon opservacije

Nije prikazan.

(e) Dodatna zapažanja i razmišljanja profesora

Profesorica 5b je nakon održanog časa u svoj dnevnik zabeležila sledeća zapažanja: „Moj prvi utisak je bio da su se učenicima svidele slike. Međutim, bila sam razočarana kada sam shvatila da većina njih ne koristi uvodne fraze poput: *Let me see, I'd say, I assume, He/She appears to be*, itd. Kada su prepričavali svoje priče koje su izmislili na osnovu slika, njihov govor je bio veoma tečan i bili su veoma samouvereni. Kao što sam i očekivala, priče koje su pričali bile su nalik na njihove životne priče. Pripreme za pisanje su protekle sasvim dobro. Sve u svemu, čas je protekao kao što sam očekivala – nije bilo odugovlačenja, imali su dobre ideje i govorili su tečno. Ponovo se dogodilo da pričljivi učenici preuzmu vođstvo i da potroše dosta vremena govoreći na času.“

Osim ovih šest opservacija, profesorce su obavile i tri razgovora tokom kojih su podelile jedna sa drugom svoja zapažanja u vezi sa rezultatima koje je primena nekog rešenja do koga su došle nakon opservacije uticala na rešavanje problema koji su posmatrale u okviru opservacija.

(7) Razgovor 1

Datum održavanja: 20. maj 2010. godine.

Tema razgovora: Učenica sa slabim motornim sposobnostima (opservacija 1).

Tokom tog razgovora profesorica 5a je istakla da je, zahvaljujući podacima prikupljenim tokom opservacije 1, ona intenzivno radila sa učenicom da joj pomogne da unapredi svoju veštinsku pisanja. Naime, profesorica

5a napominje da je učenici vrlo često davala dodatni domaći zadatak (da napiše slova koja nedostaju na crticama da bi dobila reč, prepisivanje slova itd.), ali tako da učenici ne bude neprijatno što dobija više domaćeg ili drugačiji domaći u odnosu na druge učenike. Ta profesorica navodi i sledeće: „Jednom prilikom, kada sam na času stajala pored nje dok je nešto radila, primetila sam da ima nešto napisano na parčetu papira u šta je stalno gledala. To su u stvari bila cirilična slova sa latiničnim ekvivalentima. To me je zadivilo! Pokušavala je, dakle, da sama pronađe rešenje za problem koji je imala iako je znala da se to rešenje meni baš i neće svideti. Njen napredak je još uvek spor, ali ne mogu pogrešiti ako budem strpljiva.“

Nakon što je profesorica 5a iznela svoja zapažanja koleginici, njih dve su zaključile:

„(1) U Srbiji deca počinju da uče latinična slova sa osam godina i to je kasno budući da uče da čitaju i pišu cirilicu sa sedam godina. To nepovoljno utiče na uvođenje latiničnog pisma u tom uzrastu.

(2) Kako bi podstakao decu na tom uzrastu da čitaju i pišu na engleskom, nastavnik treba da bude veoma oprezan i strpljiv, da vežba pisanje sa decom tako da deca uživaju u pisanju, da prihvati da deca prave ortografske greške i da izlaže dečije pismene rade po učionici.“

Takođe, profesorice zaključuju da bi deca trebalo da uče da pišu na engleskom kroz razne igre, npr. „Alfabeta kockica“, „Ajkula koja speluje“ itd. Osim toga, razvoj motornih veština bi kod dece mogao da se unapredi putem raznih zanimljivih aktivnosti, na primer: dodajte slova na linije da biste dobili reč, napišite sliku, rešavanje anagrama, izbacivanje uljeza, ređanje reči u proste rečenice itd.

(8) Razgovor 2

Datum održavanja: 20. maj 2010. godine.

Tema razgovora: Primena aktivnosti “Building blocks” u starijem uzrastu.

Tokom opservacije 2 profesorici 5b se veoma svidela aktivnost “Building blocks” koju je profesorica 5a koristila da ponovi vokabular u vezi sa odećom. Ovom prilikom, profesorica 5b je želela da zajedno sa koleginicom razgovara o načinima na koje bi mogla da primeni istu aktivnost sa srednjoškolskim uzrastom.

Profesorice su došle do zaključka da bi se ta aktivnost mogla koristiti za ponavljanje priloških odredbi za način, ponavljanje i učenje novih kolokacija,

ponavljanje uvodnih fraza u govoru (tokom opservacije 6 se ispostavilo da učenici nisu koristili uvodne fraze za koje se očekivalo da ih koriste, te bi to bila dobra vežba), kao i za ponavljanje i učenje novih fraznih glagola.

(9) Razgovor 3

Datum održavanja: 27. maj 2010. godine.

Tema razgovora: Unapređenje jezičke veštine pisanja.

Tokom tog razgovora profesorica 5b je istakla svoje zapažanje da učenici uvek premaše zadati broj reči u svojim sastavima. Ona smatra da je jedna od osnovnih odlika dobrog pismenog rada sažetost i preciznost u izražavanju, pa želi da svoje učenike tome nauči. Profesorica je vodila detaljnu evidenciju u vezi sa brojem reči koje su učenici koristili u svojim pismenim zadacima, koja je svedočila da su oni ponekad imali i dvostruko više reči nego što se to tražilo od njih.

Profesorice su se složile da je važno sa učenicima vežbati pisanje, te su došle do zaključka da bi im trebalo dati rečenice i kraće pasuse koje bi učenici skraćivali izostavljajući sve nepotrebne reči. Na taj način bi im se moglo pomoći da unaprede svoju veština pisanja i nauče kako se na kraći i efikasniji način nešto može reći. Profesorice su zajedno pripremile jednu vežbu koja bi mogla pomoći profesorici 5b da ostvari svoj cilj (Dodatak 39).

4.6.5.2. Stavovi para profesora 5 prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja

Nakon istraživanja profesorice su popunile upitnik, čiji je cilj bio da ispita njihov stav prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja (Dodatak 8).

	Profesorica 5a	Profesorica 5b
Da li Vam je međusobno obučavanje pomoglo da rešite neke nedoumice / probleme?	Obučavanje joj je pomoglo da reši neke probleme.	Nije sigurna da li je rešila neke probleme, ali joj je pomoglo da preispita svoju praksu i prisjeti se stvari koje je zaboravila.
Na koje ste poteškoće nailazili tokom istraživanja?	Nedostatak vremena i čijenica da ne rade u istoj školi.	Nedostatak vremena i čijenica da ne rade u istoj školi.

Zašto ste izabrali svog kolegu / svoju koleginicu kao partnerku u istraživanju?	I ranije se neformalno bavila obučavanjem, te je želela još jedno iskustvo.	Prema tipu ličnosti, profesionalnosti, interesovanjima i praksi.
Da li Vam je bilo teško da izaberete predmet posmatranja?	U početku je nailazila na poteškoće, ali su se vremenom teme same nametale.	Nije nailazila na poteškoće.
Da li su Vam prikupljeni podaci pomogli da sagledate šta se dešava u učionici?	Podaci su u velikoj meri pomogli u sagledavanju onoga što se dešava u učionici.	Podaci su u velikoj meri pomogli u sagledavanju onoga što se dešava u učionici.
Da li su Vam pomogli analiza podataka i razgovor sa kolegom / koleginicom?	Prikupljeni podaci su im uvek pomagali da nađu rešenje, a i koleginica je uvek imala neki sjajan predlog.	Prikupljeni podaci su im uvek pomagali da nađu rešenje, a i koleginica je uvek imala neki sjajan predlog.
Da li ste bili u situaciji da niste mogli da pronađete rešenje za neki problem?	Nije bilo takvih situacija.	Nije bilo takvih situacija.
Da li mislite da je došlo do nekog napretka usled primene međusobnog obučavanja?	Unapređen rad profesora, angažovanje i učenje učenika.	Unapređen rad profesora, angažovanje i učenje učenika.
Da li je istraživanje uticalo na Vaš odnos sa partnerom sa kojim ste radili tokom istraživanja?	Odgovor nije dat.	Odgovor nije dat.
Koje su dobre strane ovog oblika stručnog usavršavanja?	Omogućava kolegama da sarađuju, da razmenjuju znanja i iskustva, pomaže im da lakše dođu do rešenja.	Nije vremenski prezahtevno ako se dobro isplanira, ne zahteva dodatne materijalne troškove, razvija poverenje među kolegama, motiviše učesnike da razmišljaju i deluju.
Koji su njegovi nedostaci?	Nema ih.	Ponekad lični odnos među kolegama može da zamagli objektivnost opservacije i davanje povratne informacije.

Da li biste voleli da nastavite da sprovodite obučavanje i posle istraživanja?

Odgovor nije dat.

Odgovor nije dat.

4.6.5.3. Zapažanja za par profesora 5

(1) Pedagoška uverenja

Pedagoška uverenja profesorice 5b zasnivaju se na verovanju da profesor neprestano treba da preispituje svoju praksu i da uvažava povratne informacije koje dobija od učenika i kolega. Odnos između profesora i učenika treba da se zasniva na poštovanju i toleranciji, a tokom nastavnog procesa profesor treba da uči i da se razvija, kao i da pomogne učenicima da postanu bolji i da ostvare svoje potencijale. Kroz nastavu profesor kod učenika razvija ljubav prema jeziku, učenici se podstiču na saradnju, a profesor prilagođava nastavu svim učenicima.

Profesorica 5a smatra da profesor treba stalno da se preispituje i usavršava. Nastava podrazumeva neprestano uvođenje promena, ona treba da inspiriše učenike da uče tako što će se stvoriti stvaralačka i podsticajna atmosfera.

(2) Stručno usavršavanje

Obe profesorice pohađaju aktivnosti stručnog usavršavanja veoma često s obzirom na to da prisustvuju različitim vrstama tih aktivnosti: internim seminarima u školi, seminarima za profesore engleskog jezika, on-lajn aktivnostima i seminarima za profesore drugih školskih predmeta. One saznavaju za aktivnosti stručnog usavršavanja direktno od organizatora, preko škole u kojoj rade ili od kolega. Prilikom odabira seminara obe profesorice razmatraju temu i predavača kao bitne kriterijume, dok profesorica 3a uzima u obzir i cenu. Obe ističu da uvek primene bar nešto od onoga što su naučile i da im stručno usavršavanje u velikoj meri pomaže da reše probleme na koje nailaze u svom radu. Neretko se obe konsultuju i sa kolegama ili pronalaze odgovore u literaturi i na internetu. Kvalitetno stručno usavršavanje za obe podrazumeva razmenu profesora iz različitih zemalja; profesorica 5a dodaje i da dobro stručno usavršavanje podrazumeva više radionica i aktivnije učešće prosvetnih savetnika, dok njena koleginica misli da je neophodno da postoji probni rad za mlade profesore, kao i da je neophodno da se uvedu nastavničke dozvole za rad.

(3) Opservacije

Prikupljeni podaci tokom opservacija biće analizirani prema dva postavljena cilja ovog istraživanja – primenjivošću eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja i uticajem koji je on imao na rad profesora i učenje učenika.

(1) Primanjivost

(a) Odabir predmeta posmatranja

Formulacija predmeta posmatranja ovih profesorica je veoma precizna i one gotovo uvek navode samo jedan aspekt koji žele da kolegini posmatra. Jedino bi predmet posmatranja u opservaciji 6 trebalo jasnije formulisati budući da je nejasno da li se posmatra dinamika časa ili odnos između učenika.

(b) Prikupljanje podataka

Izbor tehnika za prikupljanje podataka nije uvek odgovarao predmetu posmatranja. Tako se, na primer, umesto beleženja prema mestu sedenja u opservaciji 3 koristi tehnika kratkih beležaka za posmatranje interakcije tokom rada učenika u grupi. Isto tako, u opservaciji 2 bilo bi bolje koristiti selektivni verbatim ili pisanje scenarija za prikupljanje podataka u vezi sa upotrebom maternjeg jezika na času nego kratke beleške. Upotreba neodgovarajuće tehnike beleženja podataka u tim situacijama dovela je do prikupljanja nerelevantnih podataka.

Osim toga, među prikupljenim podacima tih dveju profesorica našli su se i lični komentari (npr. opservacija 3: „Po meni su oni već sada spremni za sledeći nivo udžbenika“ ili opservacija 4: „I aktivnost pre i aktivnost posle slušanja su bile odlične“), kao i subjektivni sudovi (npr. opservacija 5: „Aktivnost slušanja je protekla glatko i bila je efikasna“ i opservacija 6: „Aktivnost čitanja nije pobudila mnogo interesovanja jer im je tema bila obična i nezanimljiva“).

Kvalitetna obuka u vezi sa međusobnim obučavanjem kolega znatno bi unapredila sposobnost te dve profesorice da izaberu odgovarajuće tehnike za prikupljanje podataka i da zabeleže relevantne podatke na objektivan način. Time bi se svakako unapredio kvalitet prikupljenih informacija, usled čega bi profesorice mogle doći do boljih rešenja za posmatrane probleme.

(c) Analiza prikupljenih podataka

Tokom istraživanja te dve profesorice su u velikoj meri koristile samoopservaciju, refleksiju i samoevaluaciju. Naime, svaki njihov razgovor nakon opservacije časa počinjao je tako što je profesorica čiji se čas posma-

trao prva iznosila svoja zapažanja u vezi sa časom koji je upravo održala. Nakon toga je profesorica koja je posmatrala čas govorila o svojim utiscima i iznosila podatke koje je sakupila. Osim toga, one su koristile i dnevnik tokom celog istraživanja i u njega beležile utiske o donetim zaključcima tokom zajedničkih razgovora nakon opservacija (npr. opservacija 1), o tome šta planiraju da urade kako bi unapredile posmatrani aspekt svoje prakse (npr. opservacija 1), o održanom času (opservacija 6), a neretko se dešavalo i da zabeleže pitanja koja im se nametnu nakon što steknu uvid u stanje stvari (npr. opservacija 4). Osim toga, ove dve profesorice su u dnevnik beležile i zapažanja u vezi sa pojedinim učenicima (npr. opservacije 1 i 5).

(d) Primena konsultacija kao oblika obučavanja

Ovo je jedini par profesora koji je međusobni razgovor, tzv. konsultacije, primenio kao oblik obučavanja. Ove profesorice su tako održale tri susreta tokom kojih su razgovarale o napredovanju učenice sa slabim motoričkim sposobnostima, upotrebi jedne aktivnosti koju je profesorica 5b naučila od svoje koleginice i koju je želela da primeni u svojoj nastavi, kao i o unapređenju nastave pisanja.

(e) Evaluacija ciklusa

Profesorice iz para 5 nisu sprovodile ponovljene opservacije nakon primene nekog rešenja. Međutim, one su u velikoj meri koristile dnevnik i u njega beležile svoje utiske sa tek održanih časova, odgovore koje su doatile na pitanja koje su do tada imale ili pitanja koja su im se nametnula tokom razgovora nakon opservacije.

U samo jednom slučaju (opservacija 5) profesorica 5b je želela da njena koleginica posmatra isto što je posmatrala i prethodni put – jezik koji koristi za davanje uputstava i objašnjenja. Naime, tokom opservacije 4 profesorica 5b saznaće da bi trebalo da se drži planiranog vremena, tj. da unapred planira uputstva koja će davati učenicima sa ciljem da efikasnije koristi vreme. Nakon što je posle opservacije 4 došla do ideje kako da reši zatećeno stanje, profesorica 5b traži da predmet posmatranja i sledeće opservacije bude isti. Osim toga, tokom opservacije 1 profesorica 5a otkriva da se srpski jezik u velikoj meri koristi na času iako to nije bio predmet te opservacije. Nakon što joj je koleginica predložila nekoliko rešenja, profesorica 5a kao predmet posmatranja sledeće opservacije postavlja upravo upotrebu srpskog jezika na času sa ciljem da proveri koliko se u drugaćije osmišljenom času koristi maternji jezik učenika.

(2) Uticaj

(a) Praćenje rada i rad sa individualnim učenicima

Samoinicirani razgovori dveju profesorica su od višestrukog značaja za unapređenje njihovog rada i stručnog razvoja. Naime, razgovor 1 pokazuje da je profesorica 5a primenila rešenje koje joj je predložila profesorica 5b tokom opservacije 1 i da je tokom 5,5 meseci (opservacija 1 je bila 5. decembra 2009, a razgovor 1 20. maja 2010) pratila napredak učenice za koju se tokom opservacije 1 ispostavilo da ima slabije motoričke sposobnosti. Tokom celog tog perioda profesorica 5a je sa učenicom radila individualno kako bi joj pomogla da napreduje. Na osnovu iznetih zapažanja profesorice izvode opšti zaključak u vezi sa tim kako bi ubuduće trebalo postupiti u slučaju da se ponovo sretnu sa učenicima sličnih sposobnosti.

Takođe, u prikupljenim podacima prikazanim u Dodatku 37 jasno se vidi da je posmatrač navodio imena učenika koje je posmatrao tokom časa na osnovu čega je jasno da je pratio pojedinačne učenike iako to nije navedeno u predmetu posmatranja, niti u vrsti tehnike za prikupljanje podataka za koju su se profesorice opredelile tom prilikom. Takođe, nakon opservacije 5 profesorica 5b u svoj dnevnik beleži utiske i zapažanja sa tek održanog časa i osvrće se na rad jedne učenice, kako samo na tom času tako i na njen rad uopšte.

(b) Učenje od kolege

Razgovor 2 pokazuje da međusobno obučavanje kolega može da posluži i kao način da posmatrač nešto nauči od kolege čiji čas posmatra. Tokom tog razgovora profesorica 5a, na osnovu svog iskustva sa aktivnošću “Buidling blocks”, pomaže koleginici da pronađe jezičke elemente koje bi sa učenicima prvog razreda srednje škole bilo moguće uvesti ili vežbati pomoću pomenute aktivnosti.

(c) Unapređenje rada profesora

Na osnovu prikupljenih podataka, predstavljenih tokom razgovora nakon opservacija, neosporno je da je došlo do unapređenja rada profesoricâ. Tako, na primer, prilikom opservacije 2 profesorica 5b primećuje da je njen koleginka opuštenija nego na prethodnom času, da je vodila više računa o vremenu i da se srpski manje koristio tokom časa. Tokom opservacije 3 profesorica 5b takođe primećuje da je planiranje vremena unapređeno, dok tokom opservacije 5, na primer, profesorica 5a primećuje da njen koleginka ograničava vreme za izradu zadataka, što nije činila na prethodnom času.

Takođe, podaci prikupljeni tokom opservacije 4 su profesorici 5b dali do znanja da je potrebno nešto uraditi kako bi se zatečena situacija promenila. Među njenim beleškama nakon te opservacije nalazi se i pitanje koje ona sama sebi postavlja, a koje se odnosi na to šta bi moglo da se uradi da se situacija popravi. Iako prikupljeni podaci ne svedoče o tome kako je profesorica 5b pokušala da reši problem sa upotrebom pravilnih gramatičkih struktura, ohrabruje podatak da je ona ipak priznala da taj problem postoji, što može biti dovoljan motiv da ga i reši.

(d) Unapređenje rada i učenja učenika

Osim toga, tokom razgovora 1 profesorica 5a je iznela podatke koji pokazuju da je došlo do napredovanja učenice sa slabim motoričkim sposobnostima. Takođe, nakon što je putem refleksije shvatila da učenici u velikoj meri koriste srpski jezik na času (opservacija 4), profesorica 5a planira rad drugačije, nakon čega dolazi do saznanja da učenici u mnogo manjoj meri koriste maternji jezik (opservacija 5). Međutim, budući da profesorce nisu radile ponovljene opservacije niti refleksiju nakon primene nekog rešenja, nemoguće je pretpostaviti koliko su učenici napredovali u učenju. S obzirom na to, ponovljene opservacije bi trebalo vršiti jer su one važan izvor informacija o efikasnosti primjenjenog rešenja.

(e) Unapređenje refleksije i samorefleksije

U svojim beleškama tokom opservacije časa profesorice su neretko beležile i rečenice koje pokazuju da im je posmatranje časa poslužilo i da preispitaju sopstvenu praksu (npr. opservacija 2: „Zvala si ih po imenu, a ja to ponekad ne radim“), a zapisivale su i šta su novo naučile od koleginice čiji čas posmatraju (npr. opservacija 2: „Aktivnost za ponavljanje vokabulara, ‘Buidling blocks’, je bila odlična i nameravam da je koristim sa svojim đacima“). U prikupljenim podacima takođe se mogu naći i predlozi za rešavanje problema (npr. opservacija 1: „Možda bi se čitanje sa usana u prvoj aktivnosti moglo zameniti sa mimikom“), kao i zaključci i pretpostavke izvedeni na osnovu onoga što se posmatra (npr. opservacija 1: „Čini mi se da su neki odevni predmeti učenicima bili preteški (npr. skirt i shirt)“ ili opservacija 4: „Izgleda da gorovne aktivnosti oduzimaju mnogo više vremena nego što se isplanira i teško je zaustaviti ih jednom kada počnu“).

(f) Razmena ideja

Tokom razgovora nakon opservacije 1 profesorica koja je posmatrala svoju koleginicu predlaže nekoliko načina na koje se može prevazići situacija u vezi sa upotrebom srpskog jezika na času. U svojim beleškama u

dnevniku profesorica 5a navodi svoja razmišljanja o predlozima koleginice za koje smatra da su korisni i da bi ih valjalo upotrebiti.

(4) Mišljenje o međusobnom obučavanju kolega

Obe profesorice smatraju da im je obučavanje pomoglo na izvestan način. Profesorica 5a je zahvaljujući njemu rešila neke probleme, dok je profesorica 5b preispitala svoju praksu i prisetila se stvari koje je zaboravila. Obe smatraju da ovaj oblik stručnog usavršavanja pomaže profesorima da razmenjuju ideje i iskustva, da brže dođu do rešenja problema i da razviju međusobno poverenje. Profesorice smatraju da su zahvaljujući obučavanju unapredile angažovanje i učenje svojih učenika, a profesorica 5a ističe da je unapredila i svoj rad. Međusobno obučavanje zahteva složenu organizaciju vremena, a profesoricama je dodatnu poteškoću predstavljalo i to što ne rade u istoj školi.

4.7. Zaključci o sprovedenom istraživanju

Ciljevi sprovođenja eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja su bili: (1) da se ispita njegova primenjivost, tj. mogućnost da se sproveđe u našim uslovima i (2) da se ispita njegov uticaj na pedagošku praksu profesora, kao i na učenje učenika.

Iako se istraživanjem došlo do velikog broja podataka koji svedoče i o brojnim drugim aspektima eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja koji nisu predmet ovog rada, analiza prikupljenih podataka i izvođenje zaključaka na osnovu njih odnosiće se isključivo na postavljene ciljeve. Osim toga, biće pomenuť još poneki važan podatak do koga se došlo tokom istraživanja pod pretpostavkom da bi on mogao bitno da utiče na tok ili kvalitet obučavanja ukoliko bi se ono primenjivalo.

(1) Primenjivost

(a) Koristan oblik usavršavanja. Svi učesnici u istraživanju, osim profesorice 3a, ističu da je međusobno obučavanje veoma koristan oblik stručnog usavršavanja. Neki dalje ističu da je to jedan od najefikasnijih oblika stručnog usavršavanja, koji omogućava stalno stručno usavršavanje (npr. 1b, 2b, 4b), a neki bi želeli i da nastave da ga sprovode nakon istraživanja (npr. 1a, 1b, 2a, 2b, 4a, 4b).

(b) Nedostaci obučavanja. Gotovo svi profesori koji su učestvovali u istraživanju saglasni su da je osnovni nedostatak ovog oblika stručnog usavršavanja vreme (1b, 2a, 2b, 3a, 3b, 4a, 4b, 5a, 5b). Usled rasporeda časova, koji nekada podrazumeva da kolege koji zajedno realizuju međusobno obučavanje imaju časove u istim terminima, kao i zbog velikog broja časova i činjenice da neki profesori koji zajedno realizuju međusobno obučavanje predaju u različitim smenama ili čak različitim školama, ovaj oblik usavršavanja zahteva izuzetno složenu organizaciju, veliku požrtvovanost, pa i odricanje. Osim vremena, neki profesori (1a, 4a, 4b i 5b) konstatuju i da loši međuljudski odnosi mogu da dovedu u pitanje objektivnost prikupljenih podataka, valjanost analize podataka i dobromernost pri pronalaženju odgovarajućeg rešenja. Profesorica 3a napominje da obučavanje mora biti realizovano na dobrovoljnoj osnovi umesto da bude institucionalizovano jer bi, u slučaju da bude institucionalizovano, moglo da dovede do brojnih problema. Ovo svakako ukazuje na to da je potrebno razviti svest učesnika o značaju obučavanja, unaprediti njihovu spremnost da se usavršavaju i menjaju, unaprediti međuljudske odnose u kolektivu i obezbediti podršku i pomoć školske uprave. Međutim, profesore bi trebalo obučiti i ohrabriti da se samostalno udružuju i sprovode ovaj oblik stručnog usavršavanja u situacijama kada su im drugi vidovi usavršavanja nedostupni ili neodgovarajući.

(c) Neophodna kvalitetna obuka. Prikupljeni podaci potvrđuju već nekoliko puta iznetu tvrdnju u ovom radu da bi kvalitetna obuka u vezi sa međusobnim obučavanjem kolega u znatnoj meri unapredila njihove veštine i znanja u vezi sa ovim oblikom stručnog usavršavanja, a samim tim bi došlo i do značajnijeg unapređenja njihove prakse i učenja učenikâ. Naime, kvalitetna obuka u vezi sa eksperimentalnim oblikom stručnog usavršavanja bi u znatnoj meri pomogla profesorima da preciznije odrede i formulišu predmete posmatranja, da uspešnije izaberu odgovarajuće tehnike prikupljanja podataka, da ih upotrebe na pravi način kako bi sakupili objektivne i relevantne podatke. Osim toga, kvalitetna obuka bi im pomogla i da usavrše svoju veštinu analize prikupljenih podataka i davanja povratne informacije kolegi, a doprinela bi i boljem razumevanju uloga koje učesnici u ovom obliku stručnog usavršavanja treba da preuzmu.

(d) Ponovljena opservacija – bitan korak. Takođe, rezultati istraživanja pokazuju da je značajan elemenat u ovom obliku stručnog usavršavanja i ponovljena opservacija časa tokom kojeg se realizuje rešenje do kojeg su kolege zajednički došle zahvaljujući analizi podataka iz prethodne opser-

vacije. Pored toga, bilo bi značajno i da profesori steknu znanja ili usavrše svoju vêtinu u vezi sa samoopservacijom kao načinom samostalnog vrednovanja rešenja koje je primenjeno. Tek nakon što im rezultati o sprovedenoj izmeni potvrde efikasnost promene koju su sproveli, profesori mogu da promene svoj stav, što bitno utiče na njihov dalji rad i usavršavanje. Međutim, ovo istraživanje je samo donekle pokazalo da su neki profesori (npr. 1a, 1b, 2a, 5b) promenili svoje stavove i verovanja. Bilo bi korisno da su sakupljali podatke o učenju svojih učenika tokom izvesnog perioda kako bi došli do saznanja o tome da li je neko primenjeno rešenje zaista imalo dugoročnjeg uticaja na učenje učenika. I Guskey (2002) ističe da profesori prihvataju nove pristupe u radu tek nakon što ih aktivno primene u svom radu i uvere se da su ti novi pristupi doprineli da se unapredi učenje učenikâ.

(e) Upotreba obučavanja. Međusobno obučavanje kolega se koristilo kao kolegijalno obučavanje, tj. kao način da se reše određeni problemi i nedoumice (npr. par profesora 1: opservacije 1, 3, 5, 7, 9, 11; par profesora 2: opservacije 1, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15; par profesora 4: opservacije 1, 2, 3, 4, 5, 6; par profesora 5: opservacije 1, 2, 3, 4, 6), ali i kao tehničko obučavanje koje ima za cilj uvođenje određenih novina u pedagošku praksu (npr. par profesora 1: opservacije 2, 4, 6, 8, 10; par profesora 2: opservacije 2, 4, 6, 10, 13; par profesora 4: opservacije 2, 5, 6; par profesora 5: opservacije 2, 3, 5, 6). Kod para profesora 3 međusobno obučavanje nije imalo za cilj rešavanje problema i nedoumica, već je iskorišćeno za to da profesorica koja je posmatrala časove svoje koleginice stekne izvesna znanja o načinima primene nekih pristupa u radu. S tim u vezi, eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja je poslužio kao svojevrstan oblik tehničkog obučavanja. Drugim rečima, obučavanje nije realizovano na uobičajeni način, koji podrazumeva da profesor uvodi novine u svoju praksu, ali je ipak poslužilo profesorici 3b da se informiše o novinama koje želi da unese u svoj rad. Kod nekih profesora međusobno obučavanje kolega je istovremeno poslužilo i kao način rešavanja problema i nedoumica, ali i kao sredstvo za uvođenje novina. Tako se, na primer, kod para 5 prilikom opservacije 2 primećuje da profesorica 5a želi da dobije podatke u vezi sa upotrebotom maternjeg jezika na času, a tokom istog časa se primećuje da sprovodi i rešenje koje je zajedno sa koleginicom pronašla kao odgovor nakon analize podataka prikupljenih tokom opservacije 1.

(2) Uticaj na rad profesora i učenje učenika

U svim prikazanim opservacijama profesori su nastojali da unaprede sopstvenu praksu sa krajnjim ciljem da unaprede učenje učenika. Međutim, ne postoje prikupljeni dokazi u okviru svake opservacije koji bi potvrdili da je došlo do unapređenja rada profesorâ ili učenja učenikâ. Neki profesori, na primer, nisu beležili ni sopstvena zapažanja u dnevnik kojima bi to potvrdili, a nisu radili ni ponovljene opservacije koje bi im pomogle da saznaju da li je došlo do željene promene. Neki su, opet, opservacije radili u različitim odeljenjima, pa nisu mogli da uoče promene kojima je ipak potrebno vreme da se dogode. I pored toga, većina učesnika u istraživanju navodi u upitniku koji je ispitivao njihov stav prema eksperimentalnom obliku stručnog usavršavanja da su zapazili da su se izvesne promene dogodile.

(a) Unapređenje rada profesora. Neki parovi profesora su ipak prikupili podatke koji svedoče da su unapređeni njihov rad ili učenje učenikâ. Unapređenje rada profesora je tako očigledno u paru 1 (opservacije 1 i 2, 5 i 6, 11 i 12), paru 2 (opservacije 1 i 2, 3 i 4, 5 i 6, 9 i 10), paru 4 (opservacije 2 i 5) i paru 5 (opservacije 2 i 5). Prikupljeni podaci pokazuju da je međusobno obučavanje pomoglo ispitanicima da steknu uvid u svoj rad i preispitaju svoju praksu (svi parovi), kao i da nauče nešto od svojih kolega, što žele da primene u svom radu (npr. 3b, 4b i 5b). Takođe, eksperimentalni oblik usavršavanja je pokrenuo samorefleksiju kod nekih profesora (npr. 2a, 2b, 3b, 4a, 4b, 5a i 5b). Posmatranje časa kolege ili analiza prikupljenih podataka nakon opservacije učesnicima je poslužila da steknu uvid u svoj rad, ali je predstavljala i način preispitivanja sopstvene prakse.

(b) Rešavanje problema i nedoumica. Eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja je, takođe, pomogao mnogim profesorima da reše određene probleme na koje su nailazili u svom radu, baš kao i nedoumice (1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 4a, 4b, 5a, 5b). Za neke učesnike, jedina korist koju su, po sopstvenim rečima, imali od istraživanja jeste da su se uverili u ispravnost nekih svojih stavova i prisetili se nekada naučenih i korišćenih pristupa (3a i 5b).

(c) Unapređenje kolegijalnih odnosa. Podaci svedoče i o tome da je međusobno obučavanje unapredilo kolegijalne odnose među učesnicima (npr. par 4), da je dovelo do promene pristupa radu (npr. par 2), kao i do promene načina rada (parovi 1, 2, 4 i 5).

(d) Unapređenje učenja učenikâ. Svi parovi pokazuju zainteresovanost i za unapređenje učenja svojih učenika. Međutim, samo kod nekih postoje prikupljeni dokazi da je do željenog unapređenja zaista i došlo – par

profesora 1: opservacije 3 i 4, 7 i 8, 9 i 10, 11 i 12; par profesora 2: opser-
vacije 1 i 2, 12 i 13 i 15; par profesora 3: opservacije 5 i 6; par profesora
4: opservacija 6; par profesora 5: opservacije 1 i 3, razgovor 1. Unapređe-
nje učenja učenikâ se uglavnom odnosilo na unapređenje radne atmosfere
(bolja disciplina) (par 2 (opservacije 3 i 4)), veću zainteresovanost i veće
angažovanje za rad (par 1 (opservacije 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 i 12), par 2
(opservacije 1, 2, 7 i 8), par 3 (opservacija 4), par 4 (opservacije 3, 4 i 6) i
par 5 (opservacije 3 i 6)), rad sa učenicima sa posebnim potrebama (par 2
(opservacije 12, 13, 14 i 15) i par 5 (razgovor 1)), rad sa individualnim uče-
nicima ili praćenje rada pojedinačnih učenika (par 2 (opservacije 3, 4, 9, 10
i 11), par 3 (opservacije 1, 2, 3, 5, 6 i 7) i par 5 (razgovor 1)) i unapređenje
samopouzdanja učenika (par 2 (opservacija 15) i par 3 (opservacije 5 i 6)).

(e) Realizacija pedagoških uverenja. Uz to, rezultati istraživanja uka-
zuju i na činjenicu da svi profesori nastoje da u svom nastavnom radu rea-
lizuju svoja pedagoška uverenja. Naime, nakon opservacije određenog časa
i analize podataka jasno je da profesori stiču predstavu o tome kako zaista
izgleda njihov pedagoški rad, nakon čega pronalaze rešenja u vezi sa una-
pređenjem svog rada kako bi realizovali neko od svojih pedagoških uverenja.
Tako se, na primer, pedagoška praksa profesorice 2b zasniva i na uverenju da
su „osnovni uslovi za učenje još i zabava, mada ne sve vreme, kao i osećaj
prihvaćenosti i postignuća“. Toj profesorici međusobno obučavanje pomaže
da uspešno realizuje takvo svoje pedagoško uverenje budući da su predmeti
njениh opservacija 12, 13, 14 i 15 učenici sa slabim znanjem engleskog jezika,
učenik sa autizmom i dečak koji mentalno i emotivno nije sazreo za školu.
Osim toga, profesorica 3a čvrsto veruje da je potrebno da učenici postanu
samostalni u procesu učenja jezika i da moraju da preuzmu odgovornost za
sopstveno učenje. Budući da želi da nauči kako da realizuje ta pedagoška uve-
renja profesorica 3b odlučuje da posmatra upravo one časove koji pokazuju
da profesorica 3a uspešno realizuje svoja pedagoška uverenja (npr. upotreba
portfolija, ocenjivanje kao oblik učenja, analiza kontrolnih zadataka i sl.).

(f) Promena uverenja. Dogodilo se i da su neki profesori promenili
svoja uverenja. Tako, na primer, par profesora 1 u svojim pedagoškim uve-
renjima na početku istraživanja ističe da nemaju sva deca jednak poten-
cijale za učenje jezika i da nastava treba da bude prilagođena prosečnom
nivou znanja učenika iz odeljenja. Na kraju istraživanja, u upitniku koji je
trebalo da ispita njihov stav prema eksperimentalnom obliku stručnog usa-
vršavanja, profesorica 1a kaže da je uspela da angažuje i unapredi znanje i

onih učenika koji su imali veoma slabo predznanje. Da bi došlo do promene stavova i uverenja profesorâ bitno je da oni vide rezultate neke uvedene promene. Kod para 5 dolazi do promene pedagoških uverenja profesorce 5b. Ona ističe da potrebe njenih učenika određuju metode, materijale i strategije koje će koristiti. Jedna od metoda koje koristi u svom radu da bi unapredila interakciju učenika, kako kaže u upitniku nakon istraživanja, jeste postavljanje pitanja. Na osnovu prikupljenih podataka ona uviđa da ta tehnika nije uvek onoliko delotvorna koliko je mislila.

(3) Iskustvo sa međusobnim obučavanjem

Upošteno govoreći, svi profesori koji su učestvovali u ovom istraživanju tvrde da je ovaj oblik stručnog usavršavanja koristan na određeni način i navode sledeće razloge kojima objašnjavaju takav svoj stav (odgovori na upitnik o stavovima prema obučavanju; Dodatak 8):

- (1) omogućava da se profesor usredsredi na konkretan problem i da radi na njemu (profesori 1b, 2b, 3b i 4b);
- (2) omogućava profesorima da se konsultuju u raznim fazama realizacije nastave – tokom planiranja časa, nakon završenog časa (profesorica 1a);
- (3) omogućava da se dobije stručno mišljenje i stručna pomoć (profesorica 1a);
- (4) lako je i uvek dostupan, omogućava stalno stručno usavršavanje (profesorice 1b, 2a, 2b);
- (5) omogućava uvođenje novina u nastavu (profesorica 2a);
- (6) omogućava ostvarivanje željenog pomaka u radu i uspeh (profesori 2a i 4b);
- (7) pruža verniju sliku o procesu podučavanja i učenju učenikâ (profesorice 2a, 2b i 4a);
- (8) pruža sagledavanje onih aspekata rada o kojima profesori ranije nisu razmišljali (profesorica 2a);
- (9) pruža podstrek za promenu i sticanje novih znanja (profesorice 2a, 2b i 5b);
- (10) unapređuje kolegijalne odnose (profesori 2a, 2b, 3a, 4a, 4b i 5b);
- (11) pomaže u pronalaženju rešenja za određene probleme u pedagoškoj praksi (profesori 3b, 4b i 5a);
- (12) potvrđuje uverenja i stavove profesorâ (profesori 3a, 4b i 5b);

- (13) omogućava sticanje uvida u to kako izgledaju neke metode u praksi i kakav rezultat imaju (profesorica 4a);
- (14) služi kao način da se profesori podsete nekih metoda, strategija i pristupa koje su nekada naučili ili koristili (profesorica 5b);
- (15) omogućava razmenu znanja i iskustava (profesori 4a, 4b i 5a);
- (16) nije vremenski prezahtevno ako se dobro isplanira (profesorica 5b);
- (17) ne zahteva materijalne troškove (profesorica 5b);
- (18) pomaže u izgradnji ličnog samopouzdanja profesorâ (profesori 4a i 4b);
- (19) pomaže u razvijanju samosvesti o sopstvenoj praksi (profesori 4a i 4b).

Na osnovu iznetih stavova profesorâ jasno se vidi da je međusobno obučavanje pomoglo svim učesnicima na neki način. Takođe, jasno je i to da nisu imali značajnijih poteškoća u realizaciji ovog oblika stručnog usavršavanja. Nekim profesorima je u početku bilo teško da izaberu predmet posmatranja, ali, kako tvrde, kasnije su se teme same nametale. Svi profesori su saglasni da je vreme osnovni nedostatak ovog oblika usavršavanja, a neki dodaju i to da loši kolegijalni odnosi mogu loše uticati na ishode obučavanja. Ovaj oblik stručnog usavršavanja nema drugih nedostataka.

Rezultati istraživanja su potvrđili hipotezu od koje se počelo – međusobno obučavanje kolega je moguće primeniti u našim uslovima rada i ono pozitivno utiče na rad profesora i učenje učenika.

Ohrabrujući je podatak da su ovaj oblik stručnog usavršavanja prihvatili svi učesnici u istraživanju, bez obzira na njihovo pedagoško iskustvo i uzrast učenika sa kojima rade. Takođe, značajno je i saznanje da učesnici smatraju da prednosti eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja daleko nadmašuju njegove nedostatke i da su ga rado primenjivali bez obzira na činjenicu da su preopterećeni poslom i da nisu imali institucionalnu podršku. Naime, oni nisu bili oslobođeni časova kako bi realizovali obučavanje, a opet su pronašli vremena da ga sprovedu.

Isto tako, veoma je dragoceno i saznanje da su učesnici upotrebili međusobno obučavanje kako bi preispitali sopstvenu praksu, rešili nedoumice i probleme na koje su do tada nailazili, uvodili novine i bavili se pojedinačnim učenicima. Uzevši u obzir sve pomenute rezultate, autorka s ponosom ističe da su njena očekivanja prevaziđena.

Međutim, ne treba zanemariti činjenicu da su profesori koji su učestvovali u ovom istraživanju veliki entuzijasti, da su veoma aktivni i radi da neprestano uče nove stvari, te pozitivne rezultate do kojih je dovelo ovo istraživanje svakako ne treba generalizovati. Naime, rezultati bi verovatno bili drugačiji da su u istraživanju učestvovali oni koji nisu toliko otvoreni za sticanje novih zna-

nja i koji ne poznaju autorku. U takvoj situaciji bilo bi moguće očekivati da neki odustanu od istraživanja ili da nekima od njih obučavanje kao oblik usavršavanja uopšte ne odgovara. Ipak, i ovako postavljeno istraživanje je pokazalo da i profesori koji svoju praksu stalno unapređuju na različite načine imaju nedoumica koje im je eksperimentalni oblik stručnog usavršavanja pomogao da reše.

Osim toga, da je postojala početna obuka učesnika u ovom istraživanju, kako je to prvobitno i planirano, profesori bi možda uspešnije realizovali međusobno obučavanje. Tako bi, na primer, upotreba adekvatnijih tehnik za prikupljanje podataka kod nekih parova unapredila kvalitet prikupljenih informacija, njihovu analizu i pronalaženje rešenjâ. Samoopservacije ili ponovljene opservacije časova bi takođe doprinele da profesori steknu uvid u efikasnost sprovedenog rešenja, što bi svakako dodatno unapredilo njihov rad ili učenje učenika. Pored toga, da su imali obuku, profesori bi daleko bolje shvatili svoje uloge u istraživanju, te bi se izbegle sve situacije koje su ih unekoliko sprecile da uspešnije realizuju eksperimentalni oblik usavršavanja.

I pored navedenih nedostataka koje je ovako postavljeno istraživanje imalo, rezultati do kojih je ono dovelo veoma su podsticajni. Ispostavlja se da je međusobno obučavanje prikladan oblik stručnog usavršavanja za sve profesore engleskog jezika bez obzira na njihovo pedagoško iskustvo i uzrast učenika sa kojima rade. Ono se pokazalo kao efikasan način rešavanja konkretnih nedoumica, pronalaženja odgovora na pitanja vezana za specifične uslove rada i pojedinačne učenike. Osim toga, došlo se i do saznanja da je međusobno obučavanje odličan način da profesor preispita svoju praksu, isprobava nešto što je naučio na nekom drugom obliku stručnog usavršavanja, uvede novine u svoju praksu, realizuje svoja pedagoška uverenja, promeni uverenja, kao i da sa kolegom razmeni znanja i iskustva. Ovaj oblik stručnog usavršavanja daje učesnicima slobodu da ga sprovode kada za to imaju vremena i potrebu, a – ukoliko su vešti – mogu samostalno i da prate njegove rezultate (kao par 2 koji je vršio samoopservacije).

Takođe ohrabruje i činjenica da je autorkina tvrdnja da predloženi model međusobnog obučavanja (videti Odeljak 3.2.3) predstavlja logičan i dobar sled koraka – bila tačna. Naime, istraživanje je pokazalo da su sve prikazane faze neophodne, a mnogi učesnici su samostalno odlučili da sprovedu i opservaciju ponovljenog časa iako se to od njih nije zahtevalo. Tako se stiče utisak da je i ponovljena opservacija bitan korak u kvalitetnom međusobnom obučavanju budući da omogućava profesorima da steknu uvid u efikasnost primjenjenog rešenja, a uverenje o tome da neko primjenjeno rešenje ima pozitivne rezultate može da dovede i do promene stavova.

5. ZAVRŠNA RAZMATRANJA

U poslednjem poglavlju vrši se rekapitulacija osnovnih ideja i zaključaka pomenutih u prethodnim poglavljima. Takođe, u ovom delu autorka navodi i konkretne predloge za unapređenje stručnog usavršavanja u Srbiji i potkrepljuje ih rezultatima sprovedenih istraživanja i primerima dobre prakse.

Savremena literatura koja se bavi obrazovanjem uopšte, kao i obrazovanjem nastavnog kadra, ističe značaj kvalitetnog obrazovanja budućih profesora i njihovog stalnog stručnog usavršavanja. Tako se u opsežnom istraživanju *Teachers' professional development. Europe in international comparison* (Scheerens, 2010: 13) navodi i da „škole imaju obavezu da obezbede učenicima ono obrazovanje koje će im omogućiti da se prilagode globalnom, konkurentskom, raznolikom i složenom okruženju u kome su kreativnost, sposobnost za inoviranje, inicijativa, preduzetnički duh i posvećenost stalnom učenju važni isto onoliko koliko i znanje iz određenog školskog predmeta“¹⁰. Takvo shvatanje obrazovanja, kao i proučavanje principa rada najuspešnijih škola, dovelo je do stava da profesor ima ključnu ulogu u obezbeđivanju kvaliteta nastave i da je jedini način da se unaprede rezultati učenja unapređenje pedagoške prakse profesorâ. S tim u vezi, istraživanje na kome se temelji pomenuta publikacija navodi na zaključak da je osnovni preduslov za modernizaciju obrazovnog sistema obrazovanje i obučavanje profesorâ. Takvo shvatanje obrazovanja i učenja zahteva prihvatanje novih uloga od strane profesorâ, promene u vezi sa obrazovanjem nastavnog kadra (podizanje svesti o značaju stručnog usavršavanja, njegovog planiranja i sl.), kao i institucionalne i sistemske promene (donošenje pravilnikâ, akata kojima će se urediti vrednovanje i nagrađivanje angažovanja profesorâ koji

¹⁰ “Schools therefore have a duty to provide their pupils with an education which will enable them to adapt to an increasingly globalised, competitive, diversified and complex environment, in which creativity, the ability to innovate, a sense of initiative, entrepreneurship and a commitment to continue learning are just as important as the specific knowledge of a given subject.”

se usavršavaju itd.). Pomenuto istraživanje je takođe dovelo i do saznanja da većina zemalja učesnica nije zadovoljna kompetencijama svojih profesora. Te zemlje navode da ne postoji dovoljno mogućnosti da zaposleni u obrazovanju unaprede svoje kompetencije. Kvalitetno obrazovanje nastavnog kadra i njegovo stručno usavršavanje predstavljaju danas, dakle, veliki izazov ne samo u našoj zemlji, već i u drugim zemljama širom sveta.

Istraživanje na kome se temelji ova knjiga je stoga samo jedan od brojnih koraka koje je neophodno preduzeti kod nas kako bi se stekla celovita i jasna slika o uspostavljenom sistemu stručnog usavršavanja profesorâ engleskog jezika sa ciljem da se ono unapredi. Istraživanje je, pre svega, pokazalo da u Srbiji postoji solidan zakonski okvir u vezi sa stručnim usavršavanjem, ali da on nije adekvatno realizovan s obzirom na to da neki važni segmenti usavršavanja ne postoje (Odeljak 1.3), da nisu stvoreni odgovarajući uslovi za njegovu primenu, kao i da nije obezbedena odgovarajuća materijalna i institucionalna podrška za praktičnu primenu donesenih akata. Najvažnije od svega, istraživanjem se došlo do saznanja da među profesorima, bez obzira na godine starosti ili radnog staža, postoji veliko interesovanje za unapređenje kvaliteta rada i učenja učenika. Osim toga, istraživanje je potvrdilo i da u trenutno uspostavljenom sistemu stručnog usavršavanja međusobno obučavanje kolega predstavlja adekvatan i prihvatljiv način da se uvedu novine u pedagošku praksu, da se ona preispita i da se unapredi učenje *svih* učenika. Učesnici su priхватili međusobno obučavanje i kao dodatnu aktivnost u nizu mnogih drugih koje pohađaju radi svog usavršavanja i kao zamenu za usavršavanje koje im nije dostupno, koje ne smatraju adekvatnim ili za ono koje im ne nudi odgovore na pitanja koja imaju.

Na osnovu analize uspostavljenog sistema stručnog usavršavanja kod nas, podataka prikupljenih putem do sada objavljenih istraživanja u našoj zemlji i u svetu postojeće literature objavljene u drugim zemljama, autorka želi da ponudi i konkretnе predloge za unapređenje trenutne situacije. Preduzimanjem tih koraka profesorima u Srbiji bi se obezbedilo kvalitetno stručno usavršavanje koje bi se realizovalo u nekoliko logički povezanih faza, kako je to i predloženo u Odeljku 1.3. Pre nego što se išta preduzme u pogledu unapređenja stručnog usavršavanja neophodno je da svi koji su u njega uključeni shvate da je ono proces, a ne niz sporadičnih, pojedinačnih i nepovezanih aktivnosti, kao i da sadrži nekoliko faza (videti Odeljak 1.3). Ukoliko se neka od njih ne realizuje, kvalitet takvog usavršavanja se dovodi u pitanje.

(1) Inventar znanjâ i veštinâ profesorâ. U složenom poduhvatu reformisanja stručnog usavršavanja od neprocenjivog značaja bi bilo i pravljenje inventara znanjâ i veštinâ koje bi profesori u našoj zemlji trebalo da imaju u određenim fazama svoje karijere. Na taj način oni bi samostalno mogli da prate i usmeravaju sopstveni razvoj, a i onome ko im pomaže da planiraju svoje stručno usavršavanje ili onome ko procenjuje njihovo stručno usavršavanje bi svakako bilo veoma korisno da takav inventar postoji. Kao primeri inventara za planiranje i usmeravanje stručnog usavršavanja, koji daju pregled veštinâ profesorâ po fazama u razvoju karijere, mogu poslužiti i *Pennsylvania adult teacher competencies* (Pennsylvania Department of Education, 2001), te *Performance appraisal of experienced teachers – technical requirements manual* (Ontario Ministry of Education, 2009). U našoj zemlji se takav inventar (“CPD framework for teachers of English”) pojavio zahvaljujući Britanskom savetu i ta institucija prema njemu planira i sprovodi aktivnosti za stručno usavršavanje koje nudi. On se još uvek, nažalost, koristi prema sopstvenom nahođenju profesora dok su ga u okolnim zemljama, poput Crne Gore i Hrvatske, usvojile čelne državne institucije koje se bave obrazovanjem, preveden je na maternji jezik i postoje tendencije da se prilagodi i drugim školskim predmetima.

S druge strane, u Srbiji je 2011. godine Nacionalni prosvetni savet usvojio Standarde kompetencija nastavnika. Prema tom dokumentu, postoje četiri vrste kompetencija koje je profesor dužan da usavršava: kompetencija za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave; kompetencija za poučavanje i učenje; kompetencija za podršku razvoja ličnosti učenika; i kompetencija za komunikaciju i saradnju. Prilikom procesa akreditacije predloženih aktivnosti za stručno usavršavanje svaka odobrena aktivnost se svrstava u jednu od pomenute četiri kompetencije kako bi se obezbedilo da profesori imaju priliku da ih sve razvijaju. Međutim, ukoliko se analiziraju opisi pomenutih kompetencija dolazi se do zaključka da su one prilično uopštene ili nedovoljno precizne, usled čega profesori mogu smatrati da jednu ili više kompetencija imaju razvijenu u potpunosti, te se opredeliti za razvijanje samo jedne, dve ili nijedne ako smatraju da su već uspeli sve da ih razviju. Stručno usavršavanje koje je osmišljeno prema tim kompetencijama bilo bi teško vrednovati. Daleko bi efikasnije bilo napraviti detaljan inventar znanja i veština prema fazama u razvoju karijere, kako je to već rečeno.

(2) Planiranje stručnog usavršavanja. Uzimajući u obzir brojne veštine i znanja koje profesor u 21. veku treba da savlada kako bi mogao da

prenese neophodna znanja i veštine svojim učenicima, sasvim je razumljivo da moraju da postoje i različiti oblici stručnog usavršavanja koji će zadovoljiti potrebe raznih profesora. Naime, znanja i veštine svakog profesora su drugačije, a svaki od njih bi trebalo da ima i svoje ciljeve u okviru stručnog usavršavanja koje želi da ostvari. I istraživanje na kome se temelji ova teza potvrđuje tu tvrdnju – čak se i profesori sa istim brojem godina radnog iskustva značajno razlikuju međusobno (npr. profesorice 1a, 1b, 2b i 3b). Budući da se razlikuju i po ličnim osobinama, kao i po pedagoškim uverenjima, pa time i nastavnim ciljevima kojima teže, oni imaju različite potrebe u smislu stručnog usavršavanja. Prema tome, stručno usavršavanje je veoma individualno i neophodno je osmisliti način na koji bi se profesorima pomoglo da planiraju, prate i procenjuju sopstveno usavršavanje. Na taj način oni bi preuzeли odgovornost za sopstveno napredovanje, ali i napredovanje svojih učenika, usmeravali bi svoj stručni razvoj i samostalno bi odlučivali o aktivnostima u kojima žele da učestvuju. Stručno usavršavanje bi, dakle, postalo stvar ličnog izbora, ali i lična odgovornost. Istraživanje koje je sprovedeno u 130 škola u Velikoj Britaniji, *The logical chain: Continuing professional development in effective schools* (2006), pokazalo je da uspešni britanski profesori, baš kao i škole u kojima su zaposleni, planiraju svoje stručno usavršavanje. Istraživanje koje je sprovela Glušac (2012), koje je uključilo 289 profesora engleskog jezika u Srbiji, pokazalo je da 79 ispitanih profesora ne znaju šta se podrazumeva pod planiranjem stručnog usavršavanja. Takođe, podjednak broj ispitanika planira stručno usavršavanje gotovo uvek i često, a njih 13 nemaju za to vremena.

Bilo bi idealno da postoji savetnik za stručno usavršavanje u svakoj školi, koji bi imao odgovarajuća znanja i veštine potrebne da pomogne svakom profesoru da planira svoje usavršavanje, da izabere odgovarajuće aktivnosti, da primenjuje novostećena znanja i veštine, te da prati i procenjuje rezultate svog stručnog usavršavanja. Takvim stručnim i sistematskim planiranjem i usmeravanjem stručnog usavršavanja postiglo bi se mnogo i na ličnom planu profesorâ, ali i na nivou škole, pa i celokupnog obrazovnog sistema. Škola bi na taj način mogla da stvori pozitivnu radnu atmosferu u kojoj se vodi računa o individualnim potrebama profesorâ, razvijali bi se međuljudski odnosi, među profesorima bi postojalo osećanje i verovanje da su posvećeni postizanju istog cilja, delili bi iste vrednosti i sprovodili različite oblike usavršavanja na nivou same škole (istraživanja i slično) itd. Takva pozitivna i radna atmosfera bi svakako bila podsticajna za celoku-

pan kolektiv, ali i vredan primer i podstrek učenicima da sarađuju i shvate vrednost doživotnog učenja. Svakako bi takva stručna pomoć u planiranju stručnog usavršavanja profesorâ predstavljala i racionalnije trošenje sredstava budući da bi se aktivnosti za stručno usavršavanje pažljivije birale, a profesori bi uz stručnu pomoć mogli i samostalno da ostvaruju mnoge druge oblike usavršavanja za koje se trenutno ne mogu kvalitetno ospособити, npr. akciono istraživanje, međusobno obučavanje kolega, zajedničko učenje, interdisciplinarna nastava itd.

(3) Kvalitetno i relevantno stalno stručno usavršavanje. Budući da je uloga profesora značajno promenjena u 21. veku i da se od njega traži da poseduje znanja i veštine koje verovatno nije imao priliku da nauči tokom studija, neophodno mu je pružiti odgovarajuću pomoć i podršku kroz različite vidove stručnog usavršavanja. To usavršavanje mora biti kvalitetno i raznovrsno, kako bi odgovaralo potrebama različitih profesora i uslovima u kojima oni rade.

U nastojanju da se obezbedi takvo usavršavanje neophodno je realno sagledati zahteve današnjeg učenika, potrebe profesora, napraviti strategiju obrazovanja za određeni period i postaviti ciljeve, a tek onda, u skladu sa prethodno pomenutim, napraviti plan za sprovođenje kvalitetnog stručnog usavršavanja. Neretko se, međutim, dešava da su aktivnosti stručnog usavršavanja profesorima nametnute i, kao takve, neodgovarajuće. Brojni teoretičari u oblasti stručnog usavršavanja i obrazovanja profesorâ (Belzer, Drennon i Smith, 2001; Joyce i Showers, 2002; Marcinkiewicz, 2001; Lessing i De Witt, 2007) ističu da je od suštinskog značaja da se prilikom osmišljavanja stručnog usavršavanja uzmu u obzir potrebe i ciljevi onih kojima su aktivnosti namenjene. Kod nas bi Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja trebalo da ispita i analizira potrebe profesorâ u vezi sa oblicima i sadržajima stručnog usavršavanja, pa da onda raspiše konkurs za akreditaciju onih programa koji odgovaraju predloženim temama. Najefikasnije je ono stručno usavršavanje koje predstavlja kombinaciju aktivnosti koje nadležna institucija naloži da se sprovedu s ciljem da se profesori upoznaju i obuče za uvođenje neke novine u obrazovni sistem, na primer i aktivnosti koje su profesori predložili kao neophodne (Bolitho, 1996). Bilo bi veoma značajno prepoznati i primere dobre prakse među profesorima u zemlji, te ih pozvati da osmisle i održe neke aktivnosti za svoje kolege.

Isto tako važno u obezbeđivanju kvalitetnog stručnog usavršavanja je i vrednovanje već akreditovanih aktivnosti koje se nude profesorima. Naime,

Katalog ne nudi informacije u vezi sa kriterijumima koje su predložene aktivnosti zadovoljile da bi bile akreditovane i stepenom u kojem su te aktivnosti zadovoljile postavljene kriterijume. Osim toga, postavlja se pitanje i koliko uticaja na unapređenje kvaliteta aktivnosti imaju formulari za vrednovanje aktivnosti stručnog usavršavanja koje profesori moraju da popune na kraju svake aktivnosti u kojoj učestvuju kako bi im bio izdat sertifikat budući da rezultati vrednovanja akreditovanih aktivnosti od strane profesora koji ih pohađaju nisu dostupni u potpunosti. Tačnije rečeno, odnedavno se na sajtu ZUOV-a može pronaći prosečna ocena seminara koji je već realizovan i stoga ocenjen. Međutim, nisu dostupne ocene pojedinačnih aspekata seminara, te je informacija u vezi sa njegovim kvalitetom i dalje nepotpuna.

(4) Bolje osmišljen Katalog. S obzirom na to da se spisak akreditovanih aktivnosti koje su profesori dužni da pohađaju objavljuje u Katalogu, te da ga koristi veliki broj profesora, neophodno je da se osmisli drugačiji način predstavljanja akreditovanih aktivnosti s obzirom na činjenicu da postojeći prikaz aktivnosti ne nudi dovoljno informacija. Tako se, na primer, navodi jedino ime osobe koja će održati seminar, ali ne i njene kompetencije. Osim toga, mesto održavanja seminara se ne predviđa unapred, već se od zainteresovanih za pohađanje nekog seminara očekuje da kontaktiraju realizatora i saznaju gde se seminar održava i da li se planira da se održi u mestu u koje bi zainteresovanom profesoru bilo zgodno da otputuje. Donedavno se u Katalogu nije nalazila informacija u vezi sa cenom pohađanja seminara, što je zainteresovanim profesorima predstavljalo izvestan problem u planiranju svog usavršavanja. I istraživanje koje je sprovedla Glušac (2012) je pokazalo da su za 289 ispitanih profesora engleskog jezika u Srbiji prilikom odabira seminara najvažnije sledeće informacije: tema, vreme održavanja, cena i informacije o predavaču. Katalog, kao jedini izvor informacija o akreditovanim seminarima koje su profesori dužni da pohađaju, nudi dve od te četiri informacije koje su profesorima od suštinskog značaja prilikom odabira seminara.

Isto tako, informacije koje su prikazane u Katalogu često ne odgovaraju stvarnom stanju stvari. Naime, profesorica 2a (Odeljak 4.6.2) napominje da za neke od aktivnosti stručnog usavršavanja, ponuđene u Katalogu, stoji da su radionice, dok su one u stvarnosti bile realizovane kao predavaњa bez praktičnih aktivnosti.

To svakako ukazuje na potrebu da se aktivnosti stručnog usavršavanja koje se predlažu Zavodu budu i procenjene pre nego što se akredituju.

Na niz drugih nedostataka koji trenutno postoje u Katalogu ukazano je u Odeljku 2.4.

(5) Samostalno inicirani oblici usavršavanja. Nijedan sistem stručnog usavršavanja ne može ponuditi svakom profesoru odgovore na sva pitanja koja ima. Stoga je od neprocenjivog značaja obučiti ga da samostalno, ili u saradnji sa kolegom ili kolegama, traga za odgovorima na specifična pitanja koja ima. Obučavanje profesora da sprovode akcionalno istraživanje ili međusobno obučavanje u okviru svoje ucionice značajno bi unapredilo njegov rad, što ističu i Nunan (u: Richards i Nunan, 1997), Hook (1981), Walker (1985) i Richards (navedeni u: Richards i Farrell, 2008). Bartlett (navedeni u: Richards i Nunan, 1997: 205) navodi da je to način da profesori prestanu da se pitaju kako, da počnu da razmišljaju o tome šta ili zašto i da započnu proces kritičke refleksivne prakse (eng. *critical reflective teaching*).

Osim toga, profesorima bi se mogla ponuditi i kvalitetna obuka u vezi sa mnogim drugim oblicima stručnog usavršavanja koje mogu samostalno pokrenuti, poput zajedničkog predavanja, interdisciplinarne nastave i slično. Pored toga, valjalo bi i da im bude dostupno više kvalitetnih on-lajn kurseva. Za sada ih u našoj zemlji jedino nude Britanski savet (nekoliko različitih obuka) i Ambasada SAD (E-teacher scholarship). Međutim, budući da se pomenute on-lajn aktivnosti ne nalaze u Katalogu, učešće u njima se ne vrednuje.

(6) Stručna pomoć u rešavanju konkretnih problema. Čak i u situaciji kad postoje aktivnosti koje odgovaraju stvarnim potrebama profesora i kad je profesor obučen da pokrene razne samostalne aktivnosti na stručnom usavršavanju, može se dogoditi da postoji problem koji on ipak ne može da reši. U takvoj situaciji bi od neprocenjivog značaja bilo da postoji adekvatna stručna pomoć koja mu je na raspolaganju. Tako uspostavljeni sistem stručnog usavršavanja bi značio da se svaki problem može rešiti i da ne postoji onaj koji je bolje potisnuti jer prevazilazi trenutne profesorove mogućnosti. U tom smislu, bilo bi neophodno unaprediti rad prosvetnih i pedagoških savetnika, uvesti u rad instruktore za metodiku nastave i unaprediti mentorski rad. Takođe, to bi moglo značiti i da bi školski pedagozi i psiholozi mogli biti više angažovani u procesu nastavnog rada budući da se trenutno uglavnom bave administrativnim poslovima. Stručna pomoć bi predstavljala direktnu pomoć profesorima u rešavanju konkretnih problema sa kojima se suočavaju. Takođe, ovim istraživanjem se došlo i do ideje da bi bilo značajno osmisliti on-lajn pomoć profesorima u rešavanju problema

na koje nailaze. Naime, predlog profesoricâ 2b i 3b upravo i jeste da se angažuju posebno obučeni stručni savetnici, mentori ili instruktori kojime bi profesori mogli da se obraćaju putem i-mejla.

(7) Međusobna podrška, razmena znanja i iskustava. Izabrana savremena literatura koja se bavi obrazovanjem profesora ili njihovim usavršavanjem, koja je predstavljena u ovoj knjizi, govori u prilog saradnje među profesorima zarad unapređenja kvaliteta njihovog rada, učenja učenikâ, pa i načina rada celokupne ustanove u kojoj su profesori koji sarađuju zaposleni. Na pitanje, koje im je postavljeno nakon istraživanja, kako bi osmislili stručno usavršavanje profesorâ engleskog jezika u Srbiji – da su u prilici da to učine – gotovo svi profesori odgovaraju da bi bilo neophodno uvesti više radionica. Oni ističu da je to dragocena prilika da razgovaraju i tako razmenjuju znanja, iskustva i veštine. Takav oblik saradnje bi svakako značio brže dolaženje do ideja i rešenja za neke probleme, a poslužio bi i kao svojevrstan izvor motivacije profesorima da slede primere svojih kolega.

Jednako važno je i podsticanje profesora da razmenjuju iskustva i znanja pismenim putem. Naime, profesorica 3a kaže da bi trebalo da postoji više publikacija koje bi se bavile postojećim problemima u našem obrazovnom sistemu i njihovim rešenjima jer bi se na taj način pomoglo profesorima da brže dođu do rešenja. Veliki broj profesora koji je učestvovao u ovom istraživanju smatra da ono što im predstavi izvorni govornik engleskog jezika pri nekoj aktivnosti stručnog usavršavanja oni u manjoj ili većoj meri moraju da prilagode uslovima u kojima rade. Isto je tako i sa stručnom literaturom sa drugog govornog područja, čiji autori posmatraju problem iz svoje perspektive i u uslovima koji su karakteristični za podneblje u kojem žive i rade.

Jedan od načina da se profesorima omogući da više sarađuju i tako podržavaju jedni druge, da dele znanja i iskustva jeste i pokretanje dodatnih regionalnih centara za stručno usavršavanje. Ti centri zapravo i ne moraju biti centri za stručno usavršavanje kakvi već postoje kod nas, već se aktivnosti stručnog usavršavanja mogu odvijati u nekoj školskoj prostoriji koja je posebno za to namenjena. U Srbiji bi trebalo da postoje područja ili okruzi od kojih svaki ima svoj centar za stručno usavršavanje. Po jedan profesor engleskog jezika, koji se naročito ističe svojom pedagoškom praksom, mogao bi da bude koordinator za svoj okrug. Njegov zadatak bi bio da redovno bude u kontaktu sa svojim kolegama, da analizira njihove potrebe i, shodno tome, poziva predavače na određenu temu, kao i da organizuje

redovna okupljanja kolega na kojima će oni razgovarati o tekućim aktivnostima za usavršavanje u koje su uključeni, na kojima će planirati zajednička istraživanja, organizovati međusobno posmatranje časova i slično.

Takva okupljanja bi predstavljala kvalitetnije i relevantnije stručno usavršavanje od mnogih postojećih aktivnosti. Drugim rečima, aktivnosti organizovane na takav način odgovarale bi stvarnim potrebama profesora, što bi verovatno motivisalo još veći broj njih da ih pohađa. U tom slučaju, profesori bi bili podstaknuti da primenjuju nešto od onoga što nauče ili saznaju od kolega. Takođe, potrebno je napomenuti i da bi tako organizovane aktivnosti bile dostupnije većem broju profesora budući da bi se organizovale u gradu ili okolini u kojoj rade, što ne zahteva putovanje i ne podrazumeva troškove prevoza i smeštaja.

Stručno usavršavanje organizованo na način sličan predloženom postoji u susednoj Hrvatskoj.¹¹ Tamo se, naime, usavršavanje sprovodi na državnom, regionalnom i školskom nivou. Tačnije rečeno, profesor ima dužnost da jednom u dve godine pohađa seminar na državnom nivou, najmanje tri puta godišnje na regionalnom nivou i redovno na nivou škole. U Hrvatskoj postoje četiri agencije (Agencija za odgoj i obrazovanje – AZOO) u sklopu državne institucije zadužene za razvoj vaspitanja i obrazovanja, i svaka ima svoje savetnike za različite školske predmete. Posao savetnika jeste da organizuje stručna usavršavanja na državnom i regionalnom nivou. U svakom regionu postoje instruktori za metodiku nastave, koji realizuju seminare. Budući da su u neposrednom kontaktu sa profesorima oni vrše analizu potreba i, u dogовору са savetnicima iz određene agencije, prave odabir tema koje će se obraditi u toku jedne školske godine. Instruktori se biraju na period od dve godine i mogu biti reizabrani neograničen broj puta. Isto tako, mogu biti i zamenjeni ukoliko savetnik za određeni predmet nije zadovoljan njihovim radom. Savetnici pružaju i individualnu podršku profesorima u okvirima svojih ovlašćenja i mogućnosti.

(8) Primena novonaučenog u praksi. Da bi stručno usavršavanje predstavljalo valjan sistem, sačinjen od logično povezanih koraka, ono bi svakako moralo da podrazumeva da profesori primene bar nešto od onoga što nauče tokom neke aktivnosti stručnog usavršavanja koju su pohađali. Nažalost, u našem sistemu stručnog usavršavanja to je jedna od faza koje

¹¹ Zahvaljujem se Izabeli Potnar Mijić, višoj savetnici za engleski i nemački jezik, iz Agencije za odgoj i obrazovanje (Podružnica Osijek), na iscrpnim informacijama u vezi sa radom Agencije.

nedostaju. Tačnije rečeno, od profesora se ne zahteva da primene nešto od onoga što su naučili. Logično se onda nameće pitanje svrhe njihovog usavršavanja. Bez sumnje je da postoje oni koji uvek primene nešto za šta misle da bi unapredilo njihov rad, ali se postavlja pitanje zašto oni koji to ne čine pohadaju aktivnosti stručnog usavršavanja. Verovatno zato da bi formalno ispunili tu obavezu, sakupili potrebne bodove i tako osigurali svoje radno mesto za još neki period. Ostaje nedoumica da li i kako oni onda unapređuju svoju praksu.

Odnedavno postoji inicijativa ZUOV-a da podstakne profesore da primenjuju ono što nauče na akreditovanim seminarima. Naime, ZUOV poziva profesore da učestvuju u konkursu „Saznali na seminaru, primenili u praksi“, koji se raspisuje jednom godišnje. Profesori se samoinicijativno prijavljuju na konkurs sa predlozima načina da se novonaučeno primeni u radu, a potom se biraju najbolji primeri implementacije novih znanja i veština. Jedan od nedostataka te inicijative jeste da se nagrade ne dodeljuju za svaki školski predmet ponaosob, već se od svih pristiglih prijava za sve predmete biraju najbolji. Takođe, takva inicijativa ne zahteva od svih profesora da primene novonaučeno u svom radu.

U Crnoj Gori, na primer, pitanje primene novonaučenog rešeno je na sledeći način: profesor koji pohađa neku aktivnost dužan je da razmeni novostečena iskustva i znanja sa kolegama iz škole tako što će za njih održati neku prezentaciju ili radionicu. Osim toga, zadatak školskog pedagoga ili psihologa jeste da prati sprovodenje novonaučenog tog profesora, te da napise detaljan izveštaj o razmeni iskustava i znanja i primeni novonaučenog i da ga dostavi Zavodu za školstvo Crne Gore.

(9) Vrednovanje stručnog usavršavanja. Dobar sistem stručnog usavršavanja neizostavno uključuje i vrednovanja tog usavršavanja. Guskey (2000) tako smatra da je procena stručnog usavršavanja sastavni deo svakog kvalitetnog usavršavanja. Takođe, on navodi da za uvođenje vrednovanja stručnog usavršavanja postoje četiri razloga: (a) stručno usavršavanje je počelo da se posmatra kao trajan i stalni proces i nije više pojedinačan događaj; (b) ono predstavlja voljnu radnju koja ima za cilj pozitivnu promenu; (c) vrednovanje stručnog usavršavanja predstavlja način da se prikupe podaci na osnovu kojih bi bilo moguće usmeravati dalje stručno usavršavanje; i (d) sve je veći pritisak na raznim nivoima obrazovanja za preuzimanje veće odgovornosti, te svaki postupak mora biti opravдан. I rezultati istraživanja na kome se temelji ova teza govore da neki učesnici smatraju da bi

bilo neophodno da „profesori koji idu na stručno usavršavanje budu adekvatno nagrađeni za svoje angažovanje i inovativnost u nastavi“ (profesorica 2b). Drugim rečima, trebalo bi uspostaviti sistem vrednovanja stručnog usavršavanja koji bi omogućio da se prepoznaju, a onda i nagrade, napori onih profesora koji su rezultat njihovog nastojanja da neprestano unapređuju svoj rad i učenje svojih učenika.

Proces vrednovanja pedagoškog rada profesorâ mogu da vrše oni koji su za to posebno obučeni. To podrazumeva da će oni koji sprovode vrednovanje imati dobre merne instrumente i da će posedovati veštine koje je neophodno da poseduje onaj koji obavlja taj posao – objektivno posmatranje, davanje objektivne povratne informacije i sl. Takođe, informacije prikupljene na taj način treba dalje da se koriste u svrhu unapređenja rada profesora.

(10) Sistem nagrađivanja. Cilj stručnog usavršavanja profesora jeste unapređenje kvaliteta nastave, a time i učenja učenikâ. U dobro osmišljenom sistemu usavršavanja treba da postoji način za praćenje napredovanja svakog profesora, a u skladu s tim i vrednovanje i nagrađivanje njegovog rada. Nažalost, to su etape koje kod nas još uvek ne postoje, što umnogome umanjuje kvalitet postojećeg usavršavanja.

Iako je stručno usavršavanje u Srbiji obavezno za profesore, još uvek ne postoji efikasan sistem praćenja, vrednovanja i nagrađivanja tog usavršavanja. I dalje postoje oni koji nikada ne pohađaju aktivnosti stručnog usavršavanja i zbog toga ne trpe nikakve posledice. Usled nepostojanja sistema praćenja i vrednovanja ostaje nepoznato koliko profesora i u kojoj meri sprovodi novonaučeno u svojoj praksi, što dodatno otvara pitanje svrsishodnosti stručnog usavršavanja – onakvog kakvo je trenutno.

Pavilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni glasnik RS*, br. 85/13, čl. 29–45) predviđa da se profesori nagrađuju putem napredovanja i sticanja zvanja, ali to još nije počelo da se sprovodi u delo. Takođe, bilo bi dobro da postoje i drugi oblici nagrađivanja poput povećanja plate, novčanih nagrada, plaćenog studijskog boravka u inostranstvu, plaćene on-lajn obuke ili školarine za poslediplomske studije (u celosti ili delimično) i slično. Pre nego što se uspostavi sistem vrednovanja i nagrađivanja valjalo bi ispitati razloge zbog kojih profesori ne učestvuju u stručnom usavršavanju ili to ne čine dovoljno. Na osnovu dobijenih rezultata neophodno je ponuditi usavršavanje koje odgovara stvarnim potrebama profesora, jer jedino takvo stručno usavršava-

vanje može biti dovoljan podsticaj da ga pohađaju. Tek takve napore ima smisla vrednovati i nagradivati.

Istraživanja sprovedena u 23 zemlje (Scheerens, 2010) pokazuju da su Španija i Slovenija zemlje u kojima najviše profesora učestvuje u aktivnostima stručnog usavršavanja. Jedan od razloga koji može da objasni tu činjenicu može biti i taj što u Španiji napredovanje u karijeri profesora, pa i visina primanja, zavise od angažovanja u stručnom usavršavanju. S druge strane, u Sloveniji samo 5% ispitanih profesora nije učestvovalo u aktivnostima stručnog usavršavanja, a razlog za to može biti i podatak da je 80% aktivnosti za stručno usavršavanje koje se nude profesorima u toj zemlji besplatno. U našoj zemlji se plaća učešće na gotovo svim akreditovanim aktivnostima i veoma često profesori sami snose taj trošak, a neretko i troškove puta, pa i smeštaja.

(11) Podrška i veća angažovanost školske uprave. Ništa manje važnu ulogu u podsticanju profesorâ na stručno usavršavanje, a time i na unapređenje učenja i pozitivne atmosfere za učenje u školi, nema ni sama škola. Veliki broj učesnika u ovom istraživanju smatra da u školi u kojoj rade postoje zadovoljavajući kolegijalni odnosi, ali da pri tome profesori nemaju vremena za saradnju ili nemaju naviku da sarađuju jedni sa drugima. Sa ciljem da se unaprede kolegijalni odnosi i da se među zaposlenima stvorи osećaj posvećenosti istom cilju neophodno je da školska uprava učini određene korake. Naime, treba podstaći, ali i omogućiti veću razmenu znanja i iskustava među zaposlenima. Školska uprava bi mogla da podstakne profesore na organizovanje raznih internih seminara i obuka u školi, koji bi služili i za unapređenje kolegijalnih odnosa, vrednovanje primerâ dobre prakse onih profesora koji bi realizovali tu obuku, razmenu znanja i iskustava, stvaranje osećanja posvećenosti istom cilju itd. Profesore takođe treba podstaći na razne oblike saradnje, ili im ponuditi razne načine da sarađuju. Naravno, to podrazumeva i prepoznavanje potreba svakog pojedinačnog profesora i stvaranje takvih uslova u kojima će on moći da ostvari neku svoju zamsao. Značaj uloge koju direktor škole ima u stvaranju pozitivnog radnog okruženja, a time i unapređenja osećanja efikasnosti profesorâ, potvrđuju i Tschannen-Moran i Hoy (2007). Autori navode i činjenicu da slab osećaj efikasnosti dovodi do malog akademskog napretka, što se potom ispoljava kao slab osećaj efikasnosti profesora. S druge strane, akademski napredak se unapređuje povećanjem osećanja efikasnosti profesora. Osim toga, Guskey (2002) navodi da kvalitetno stručno usavršavanje podrazumeva i razvijanje

svesti o promeni kroz koju profesori prolaze tokom stručnog usavršavanja: da im je potrebno redovno davati povratnu informaciju o učenju učenikâ, da im treba organizovati aktivnosti nakon nekog stručnog usavršavanja za primenu naučenog, da im treba pružiti podršku u nastojanju da se menjaju, ali da ih treba i terati da se promene.

U istraživanjima koja su se bavila značajem saradnje profesora za unapređenje pedagoške prakse i učenja učenika, objavljenim u knjizi *Team up for 21st century teaching and learning* (Carrol, Fulton i Doerr, 2010: 39), ističe se da su istraživanja dovela do zaključka da jaki stručni krugovi imaju veliku prednost u odnosu na slabo organizovane stručne krugove budući da oni doprinose razvoju kreativne moći usled zajedničkog rešavanja problema, a dovode i do izraženog osećanja efikasnosti i profesionalizma. U slabo organizovanim krugovima profesori se susreću sa izolacijom i nedostatkom podrške, što ih navodi da se povlače i zatvaraju pred svakim mogućim vodom saradnje. Ista istraživanja pokazuju i da se profesori neće uključiti u opservaciju, mentorski rad, razgovor ili se odlučiti da unesu neku novinu ukoliko se osećaju nesigurno. I Honigsfeld i Dove (2010) tvrde da je saradnja profesora ključ za ostvarivanje neophodnih obrazovnih i društvenih promena. Ta saradnja može da podrazumeva bilo kakav oblik zajedničkog učenja i razmene, na primer razgovor, istraživanje ili rad na projektu. Kako potvrđuju rezultati do kojih je došao Little (navedeno u: Honigsfeld i Dove, 2010), ono što razlikuje uspešne i manje uspešne škole jeste veća saradnja zaposlenih. To potvrđuju i rezultati opsežnog istraživanja, objavljeni u *MetLife survey of the American teacher: Collaborating for student success* (Metropolitan Life Insurance Company, 2010), u kome se navodi da uspešniji profesori rade u školama u kojima postoji dobra saradnja profesorâ i školske uprave.

Osim direktora škole, veliku podršku profesorima trebalo bi da pruže i školski pedagog i/ili psiholog, koji bi aktivnije trebalo da se uključe u stručno usavršavanje zaposlenih. Naime, pedagog/psiholog bi, prvenstveno, trebalo da bude posebno obučen za pružanje podrške u vezi sa stručnim usavršavanjem, a onda bi mogao da preuzme niz različitih uloga: da pruži profesoru individualnu podršku (da mu pomogne da nađe rešenje za određeno pitanje, da posmatra njegov čas, da mu pomogne da planira svoje stručno usavršavanje i slično), da organizuje ili realizuje niz aktivnosti stručnog usavršavanja za sve zaposlene, da prati stručno usavršavanje svakog zaposlenog itd. Profesori koji su učestvovali u istraživanju na kome se temelji

ovaj rad u najvećem broju slučajeva ne obraćaju se nikome iz školske uprave ukoliko nailaze na neki problem koji ne mogu da reše.

(12) Dostupna stručna literatura. Istraživanje na kome se temelji ova knjiga pokazalo je da veliki broj profesora konsultuje stručnu literaturu prilikom pronalaženja rešenja za neki problem. Do istog saznanja došla je i Glušac (2012) u svom istraživanju koje je pokazalo da je 204 od 289 ispitanih profesora konsultovalo neku stručnu literaturu u poslednjih mesec dana. S tim u vezi, bilo bi veoma značajno ponuditi zaposlenima biblioteku sa stručnom literaturom u okviru škole i tako je učiniti dostupnijom onima koji je koriste i podstaći one koji je ne koriste da to počnu da čine. Takođe, neki učesnici u ovom istraživanju su istakli da je stručna literatura veoma skupa i time nedostupna. Osim toga, učesnici naglašavaju i važnost stručne literature pisane na maternjem jeziku od strane domaćih autora budući da ona predstavlja izvor ideja za rešenje situacija u realnim uslovima rada. S tim u vezi, trebalo bi podstaći i same profesore da više pišu i tako razmenjuju iskustva i znanja, kao i omogućiti im da razmenjuju iskustva i pismenim putem (pokrenuti štampane i on-lajn časopise za profesore, na primer). Trenutno kod nas postoji samo jedan časopis čija je svrha razmena znanja i iskustava profesora, *ELTA Journal*. Veoma je podsticajno što se Dokumentom o vrednovanju stalnog stručnog usavršavanja u ustanovi (*Službeni glasnik RS*, 13/2012) predviđa nagrađivanje profesora za objavljivanje rada u stručnom časopisu sa 10 sati stručnog usavršavanja.

(13) Veća dostupnost stručnog usavršavanja. Jedan od prvih koraka ka unapređenju trenutne situacije u kojoj se nalazi stručno usavršavanje profesora engleskog jezika kod nas jeste da ono bude pristupačnije većem broju profesora. Trenutno se profesori susreću sa brojnim poteškoćama koje im onemogućavaju da se usavršavaju. Bilo bi neophodno napraviti jedinstvenu listu svih aktivnosti (akreditovanih i neakreditovanih¹²) za stručno usavršavanje koje se u određenoj školskoj godini planiraju. Time bi profesori bili bolje obavešteni o mogućnostima koje su im na raspolaganju i mogli bi adekvatnije da planiraju svoje vreme i sredstva. Organizovanje dodatnih regionalnih centara takođe bi znatno uticalo na veću dostupnost

¹² Istraživanje koje je sprovela Glušac (2012) pokazuje da činjenica da li je seminar akreditovan ili ne nije važan faktor za profesore engleskog jezika u Srbiji pri odlučivanju da li će pohađati neku aktivnost stručnog usavršavanja ili ne. Ukoliko aktivnost obrađuje temu koja ih zanima, istraživanje pokazuje da će je oni pohađati bez obzira na to da li je akreditovana i gde se organizuje.

stručnog usavršavanja. Ništa manje važno nije ni unapređenje podrške od strane školske uprave, koja bi ponudila razne zajedničke aktivnosti za svoje zaposlene ili individualnu pomoć pedagoga ili psihologa pojedinačnim profesorima. Takođe, aktivnosti za stručno usavršavanje bi postale dostupnije ukoliko bi postojali i akreditovani on-lajn seminari koje bi profesori mogli da pohađaju.

(14) Kvalitetnija priprema budućih profesora. Kako bi se uopšte pokrenuo izuzetno složen proces reforme stručnog usavršavanja neophodno je prvo uticati na promenu svesti i stavova u vezi sa stručnim usavršavanjem. Naime, još tokom studija bi studente trebalo podučavati značaju stručnog usavršavanja. Takođe bi bilo neophodno upoznati ih sa svim postojećim oblicima stručnog usavršavanja i govoriti im o vrednostima i načinima planiranja individualnog usavršavanja. Na taj način bi budući profesori mogli lakše prepoznati svoje potrebe i pronaći odgovarajuće oblike stručnog usavršavanja. Nemoguće je, naravno, studentima pružiti sva znanja i veštine koji će im ikada biti potrebni, ali je moguće uticati na razvoj njihove svesti o neophodnosti da se stalno usavršavaju. Ništa manje važno ne bi bilo ni obučiti studente za neke oblike stručnog usavršavanja koje bi samostalno mogli da pokrenu u situaciji kada im ponuđeno usavršavanje iz nekog razloga nije dostupno ili kada im ne nudi zadovoljavajuće rešenje.

Stručno usavršavanje kakvo je ovde predloženo doprinelo bi da se obezbedi njegov kontinuitet, da se omogući praćenje rezultata, unapređenje kolegijalnih odnosa, rešavanje konkretnih pitanja i problema, ostvarivanje boljih rezultata u učenju, a sve bi to dovelo do unapređenja motivacije profesora i njihove efikasnosti, kao i do postepenog prihvatanja raznih uloga i obaveza. Osim toga, tako osmišljeno stalno stručno usavršavanje bi nesumnjivo omogućilo i da se zadovolji postojeći propisani zakonski okvir za stručno usavršavanje (videti Odeljak 2.2). Ukoliko se situacija u vezi sa stručnim usavršavanjem ne unapredi u skorije vreme profesori će sve češće doživljavati sagorevanje (kao profesorica 2b koja ima pet godina radnog iskustva), a neki će učvrstiti svoje uverenje da nemaju dovoljno znanja i snage za rešavanje problemâ i da ne postoje odgovarajući mehanizmi da ih reše, pa ih neće ni rešavati (kao profesorica 1a). Prema Beijaardu, Verloopu i Vermuntu (2000), profesorovo viđenje sopstvenog stručnog identiteta utiče na njegovu efikasnost i stručno usavršavanje, kao i na njegovu sposobnost i spremnost da se borи sa promenama.

Proces reforme stručnog usavršavanja na način na koji je to predloženo je dugogodišnji, veoma složen i zahtevan posao i uključivao bi brojne ljude na različitim nivoima obrazovanja i sa različitim funkcijama u takvom sistemu. Reforma sistema stručnog usavršavanja koja podrazumeva samo promene propisa, povećanje broja obaveza koje profesori treba da preuzmu i kriterijumâ koje treba da zadovolje neće umnogome trajno rešiti postojeću situaciju. Promene je potrebno izvršiti na više nivoa, počev od menjanja svesti studenata koji se pripremaju za nastavnički poziv, zaposlenih profesora i svih ostalih koji su direktno ili indirektno uključeni u sistem usavršavanja, preko kvalitetnijeg obrazovanja studenata, kvalitetne obuke onih koji imaju neku ulogu u sistemu stručnog usavršavanja, do dobro osmišljenih aktivnosti i visokih kompetencija onih koji te aktivnosti realizuju. I Borg u intervjuu objavljenom u “Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg” (Birrello, 2012) kaže da su mnoge dosadašnje opsežne i skupe reforme stručnog usavršavanja bile neefikasne jer su zanemarivale uverenja nastavnikâ. Rezultati istraživanja i pregled relevantne literature pokazuju da je došlo vreme u mnogim zemljama, uključujući i našu, da se započnu korenite reforme obrazovanja, od koga zavisi uspeh u mnogim drugim segmentima života i rada. Proces reforme zahteva dobru organizaciju, posvećenost tom cilju i veliko angažovanje mnogih ljudi. Ako bi se postavili ciljevi koje takva reforma treba da ostvari i osmislili načini da se sprovedu sve neophodne promene, to bi umnogome pomoglo da se u tom pokušaju i istraje.

Na kraju, autorka konstatiše da se od momenta kada je nastala ideja za istraživanje na temu međusobnog obučavanja kolega i momenta završetka rada na ovoj knjizi dogodio niz značajnih pomaka u vezi sa unapređenjem stručnog usavršavanja profesora engleskog jezika u Srbiji. Ostaje nada da su još mnoge potrebne promene na putu da se uskoro dogode i da smo konačno stavili u prvi plan ono što nam je i najvažnije – *kvalitetno obrazovanje sopstvene dece zarad njihove i naše bolje budućnosti*.

BIBLIOGRAFIJA

- Abbot, S., Carter, R. M. (1985). Clinical supervision and the foreign language teacher. *Foreign Language Annals*, 18, pp. 25–29.
- Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *The Journal of Staff Development*, 12 (1), pp. 22–27.
- Allen, L. (2002). Teachers' pedagogical beliefs and the standards for foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 35 (5), pp. 518–529.
- Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers' knowledge growth. In: Freeman, D. and J. Richards (Eds.) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andđelković, D. Č. (1983). Oblici motivacije i stimulacija usavršavanja nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 2, str. 137–138.
- Aranđelović, D. (1986). *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika, vaspitača i saradnika*. Beograd: Nova prosveta.
- Arcaro, J. H. (1995). *The Balridge award for education: How to measure and document quality improvement*. Delray Beach, Florida: St. Lucie Press.
- Avramović, Z. M. (2001). Usavršavanje nastavnika u Srbiji. *Nastava i vaspitanje*, 1, str. 120–125.
- Bachrudin, M. (1995). *Assessing and assisting novice teachers: A framework for staff development*. Washington, DC: Microfiche.
- Badiali, B. J. (1998). Teaching of supervision. In: Firth, G. R. and E. Pa-jak. (Eds.). *Handbook of research on school supervision*. New York: Macmillan.
- Bailey, K. (1994). *Methods of social research (4th edition)*. New York, Ontario: The Free Press.
- Barbknecht, A., Kieffer, C. (2001). *Peer coaching: The learning team approach*. K-college. Arlington Heights, IL: SkyLight Professional Development.
- Barkley, S. G. (2005). *Quality teaching in a culture of coaching*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Becker, J. M. (1996). Peer coaching for improvement of teaching and learning. *Teachers' Network*. Available at: www.teachnet.org/TNPI/research/growth/becker.htm.
- Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*. Available at: www.mendeley.com/research/teachers-perceptions-of-professional-identity-an-exploratory-study-from-a-personal-knowledge-perspective.
- Beijaard, D. & de Vries, Y. (1997) Building expertise: A process perspective on the development or change in teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), pp. 243–255.
- Belisle, T. (1999). Peer coaching: Partnership for professional practitioners. *ACIE Newsletter*, 2 (3). Available at: www.carla.unm.edu/immersion/acie/vol2/ May1999_PeerCoaching.
- Belzer, A., Drennon, C., Smith, C. (2001). Building professional development systems in adult basic education: Lessons from the field. In: Comings, J., B. Garner and C. Smith (Eds.). *Annual review of adult learning and literacy*, 2, pp. 151–188. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5 (2), pp. 88–94.
- Bloom, G., Castagna, C., Moir, E., Warren, B. (2005). *Blended coaching. Skills and strategies to support principal development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bolitho, R. (1996). Some key issues in INSETT. In: Radai, P. (Ed.). *INSETT provision for modern language teachers within national career structures*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Boritko, N. M. (2005). Humanističke osnove tehnologizacije profesionalnog obrazovanja pedagoga. *Pedagogija*, 2, str. 201–211.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, pp. 81–109. Available at: eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1_Language_Teaching_36-2.pdf.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In: Burns, A. and J. C. Richards (Eds.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Borsuk, A. (2007). Teacher improvement critized. *Journal Sentinel Inc.* Available at: www.jsonline.com/news/milwaukee/29364779.
- British Council. (2010). *Guide to training and development for teachers of English. Routes to excellence*. Available at: www.teachingenglish.org.uk.
- Brkić, M. (2003). Usavršavanje i napredovanje prosvjetnih radnika. *Obrazovanje i usavršavanje učitelja*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (1992). Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect*, 7 (3), pp. 56–66.
- Carr, W., Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through action research*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Carrol, T., Fulton, K., Doerr, H. (2010). *Team up for 21st century teaching and learning*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.
- Cheng, M. M., Cheung, W. (2004). Comparing perceptions: The competence of novice teachers and the expectations of school principals. *Asia Pacific Education Review*, 5, pp. 188–199.
- Churches, A. (2008). Eight habits of highly effective 21st century teachers. *Interface*, 9. Available at: www.interfacemagazine.co.nz/articles.cfm?c_id=10&id=28.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Costa, A. L., Garston, R. J. (2002). *Cognitive coaching – a foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Crane, T. (2002). *The heart of coaching*. San Diego: FTA Press.
- Cruickshank, D. R. (1984). *Helping teachers achieve wisdom*. Manuscript. Columbus, Ohio: College of Education, Ohio State University.
- Dalton, S., Moir, E. (1991). Evaluating LEP teacher training and in-service programs. Paper presented at *The Second National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues*, Washington,

- DC (September 4–6, 1992). Available at: www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED349811.pdf.
- Darder, A., Torres, R. (2003). *The critical pedagogy reader*. London: RoutledgeFalmer.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (10), pp. 300–314.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Department for Education and Skills, Manchester Metropolitan University. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development*. Norwich: Queen's Printer. Available at: dera.ioe.ac.uk/4754/1/16385164-58c6-4f97-b85b-2186b83ede8c.pdf
- Dokument o vrednovanju stalnog stručnog usavršavanja u ustanovi. *Službeni glasnik RS* 13/2012.
- DuFour, R. (2004). What is a ‘Professional learning community’? *Educational Leadership*, 8, pp. 8–11.
- Edge, J. (n.y.a.). Training, education & development, teacher development – unit 1. *Aston University masters in TESOL / TESP’s teacher development module*. Available at: www.philseflsupport.com/development.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Filipović, D. (1992). Obrazovanje učitelja u kontekstu koncepcije o permanentnom obrazovanju. *Pedagogija*, 3–4, str. 125–132.
- Finley, S. J. (2000). *Instructional coherence: The changing role of the teacher*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Flaherty, J. (2005). *Coaching – evoking excellence in others*. Burlington, MA: Elsevier.
- Fletcher, J. S., Mullen, A. C. (Eds.) (2012). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Freeman, D. (1982). Observing teachers: Three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*, 16, pp. 21–28.
- Freeman, D., Richards, J. (Eds.). (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. (1993a). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50 (6), pp. 12–17.
- Fullan, M. (1993b). *Change forces: Probing the depths of educational reforms*. Bristol: Falmer Press.
- Fullan, M. (2006). *Learning to lead change – building system capacity*. Toronto: Michael Fullan Enterprises.
- Galbraith, P., Anstrom, K. (1995). Peer coaching: An effective staff development model for educators of linguistically and culturally diverse students. *Directions in Language and Education*, 1 (3), pp. 1–6.
- Gallavan, N. (2007). Seven perceptions influencing novice teachers' efficacy and cultural competence. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 2 (1), pp. 6–22.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), pp. 915–945.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., Ross-Gordon, J. M. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn&Bacon.
- Glušac, T. (2011a). Peer coaching as a form of professional development: Pros and cons. In: Tomović, N., Vujić, J. (Eds.). *English Language and Literature Studies: Image, Identity, Reality*, pp. 437–447. Beograd: Filološki fakultet.
- Glušac, T. (2011b). Peer coaching: Another burden on EL teachers' shoulders or a way out?. In: Delija, S. (Ed.). *Ultimate Teacher*, 5, pp. 11–17. Tirana, Albania: English Language Teachers' Association.
- Glušac, T. (2012), u rukopisu. *Survey of English language teachers in Serbia*. Istraživanje sprovedeno za Britanski savet u Beogradu.
- Glušac, T. (2013). Continuing professional development and INSETT for English language teachers in Serbia: Looking through the prism of reality. In: Bolitho, R. and A. Padwad (Eds.). *Continuing professional development. Lessons from India*, pp. 115–122. New Delhi: British Council.
- Goleman, D. (2010). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Gore, J. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 37, pp. 33–39.

- Gray, S. L. (2005). *An enquiry into continuing professional development for teachers*. London: Esmée Fairbairn Foundation.
- Grossman, P., McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), pp. 184–205.
- Guo, Y. (2005). An investigation of ESL teachers' experience of peer consultation. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 31 (2), pp. 17–36.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), pp. 381–391.
- Hall, G. E., Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Pearson Education.
- Hochschild, A. R. (2003). Emotion work, feeling rules, and social structure. *The American Journal of Sociology*, 85 (3), pp. 551–575.
- Honigsfeld, A., Dove, M. (2010). *Collaboration and co-teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hook, C. (1981). *Studying classrooms*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Harlow: Longman.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hopkins-Thompson, P. A. (2000). Colleagues helping colleagues: Mentoring and coaching. *NASSP Bulletin*, 84 (617), pp. 29–36.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), pp. 31–57.
- Hunter, M. (1984). Knowing, teaching and supervising. In: Hosford, P. (Ed.). *Using what we know about teaching*, pp. 169–192. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hutchings, P. (1995). *From idea to prototype: The peer review of teaching*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Ivanović, M. (2011). *EFL teacher development in Serbia: Teachers' and school leaders' perspectives*. Neobjavljeni masterski rad odbranjen 2011. godine na Univerzitetu u Londonu.

- Jovanović, B. (1996). Potrebe, značaj i oblici stručnog usavršavanja nastavnog kadra. *Društvene promene i obrazovanje učitelja*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Joyce, B., Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development. Fundamentals of school renewal*. NY: Longman.
- Joyce, B., Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2006/2007*. Beograd: Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja.
- Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2008/2009*. Beograd: Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja.
- Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2009/2010*. Beograd: Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja.
- Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2010/2011*. Beograd: Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja.
- Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2012/2013. i 2013/2014*. Beograd: Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), pp. 995–1006.
- Kennedy, M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57, pp. 205–211.
- Kenneth, W., Nicotera, A. (2003). *Enhancing teacher quality: Peer coaching as a professional development strategy. A preliminary synthesis of the literature*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Library of Education, Educational Resources Information Center. Available at: www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED483035.pdf.
- Killion, J. (2002). *Assessing impact: Evaluating staff development*. Oxford, Ohio: National Staff Development Council.

- Kise, J. (2006). *Differentiated coaching: A framework for helping teachers change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kissock, R. (2003). An international perspective: Professionalization through globalization. Paper presented at *Global Challenges and U. S. Higher Education*, Duke University, 23–25 January 2003. Available at: ducis.jhfc.duke.edu/archives/globalchallenges/pdf/kissock.pdf.
- Kovač, M. (2009). *Stavovi zakonodavaca, predavača i nastavnika o profesionalnom usavršavanju nastavnika engleskog jezika u Srbiji*. Neobjavljeni diplomski masterski rad odbranjen 26. septembra 2011. godine na Filološkom fakultetu u Beogradu.
- Kulić, R. (2000). Obrazovanje odraslih kao civilizacijska pojava. *Pedagogija*, 3–4, str. 228–232.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ladyshevsky, R. (2005). Building cooperation in peer coaching relationships: Understanding the relationships between reward structure, learner preparedness, coaching skill and learner engagement. *Physiotherapy*, 92, pp. 4–10.
- Lessing, A., De Witt, M. (2007). The value of continuous professional development: Teachers perceptions. *South African Journal of Education*, 27 (1), pp. 53–67.
- Levi, B. (2001). Lives of teachers: Update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*, 7, pp. 29–47.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76, pp. 591–596.
- Liston, C., Peterson, K., Ragan, V. (2008). *Enhanced peer coaching program in Washington State*. Bothell, WA: Puget Sound Center for Teaching Learning and Technology.
- Makević, S. (1981). Rad školskog pedagoga na profesionalnom usavršavanju nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 2, str. 307–313.
- Malderez, A., Bodóczky, C. (1999). *Mentor courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Cambridge Journals*, 38, pp. 103–118.
- Marcinkiewicz, H. (2001). Systems planning for faculty development: Integrating instruction with technology. *Annual Proceedings of Selected Research and Development and Practice Papers Presented at the Na-*

- tional Convention of the Association for Education Communications and Technology. Available at: files.eric.ed.gov/fulltext/ED470147.pdf.
- Marinković, S. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i učeničko postignuće*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Matijević, M. (1985). Ospozobljavanje odraslih za samoobrazovanje. *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Meloy, J. (2002). *Writing the qualitative dissertation. Understanding by doing*. New Jersey: Lawrence, Erlbaum Associates, Publishers.
- Mertler, C. A. (2009). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Metropolitan Life Insurance Company. (2010). *MetLife survey of the American teacher*. New York: MetLife, Inc. Available at: www.metlife.com/assets/cao/contributions/foundation/american-teacher/MetLife_Teacher_Survey_2010.pdf.
- Microsoft Australia Partners in Learning. (2009). *National evaluation. Final report May 2009*. Available at: www.microsoft.com/australia/education/schools/partners-in-learning/fostering-local-innovation.aspx.
- Microsoft Partners in Learning (2009). *Transforming education in East Asia with peer*. Available at: www.microsoft.com/education/ww/leadership/partnerships/pil/Pages/index.aspx.
- Murray, A. (2010). Empowering teachers through professional development. *English Teaching Forum*, 1, pp. 2–11.
- Mušanović, M. (1987). Ispitivanje potreba nastavnika za usavršavanjem. *Pedagogija*, 23 (4), str. 476–481.
- National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- National Commission on Teaching and America's Future. (2010). *Who will teach? Experience matters*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- National Staff Development Council. (2007). *What's your professional development IQ?* Available at: www.friscoisd.org/ly/departments/professionalDev/documents/ProfessionalDevelopmentIQ.pdf.
- Neufeld, B., Roper, D. (2002). *Off to a good start: Year I of collaborative coaching and learning in the effective practice schools*. Cambridge, MA: Education Matters, Inc.

- Nolan, J., Hillkirk, K. (1991). The effects of a reflective coaching project on veteran teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (1), pp. 62–76.
- Nolan, J., Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Nuan, D. (1989). *Understanding language classrooms: A guide for teacher initiated action*. London: Prentice Hall.
- Nuan, D., Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odell, S. J. (1990). *Mentor teacher programs: What research says to the teacher*. Washington, DC: National Education Association.
- Office for Standards in Education. (2006). *The logical chain: Continuing professional development in effective schools*. London: Ofsted. Available at: www.ofsted.gov.uk/resources/logical-chain-continuing-professional-development-effective-schools-0.
- Oljača, M. Đ. (1992). *Samoobrazovanje i samorazvoj odraslih – teorij-sko-metodički pristup*. Novi Sad: Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju.
- Ontario Ministry of Education. (2009). *Performance appraisal of experienced teachers. Technical requirements manual*. Ontario: Ontario Ministry of Education. Available at: www.edu.gov.on.ca.
- Padwad, A., Dixit, K. (2011). *Continuing professional development. An annotated bibliography*. Kolkata, India: British Council.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Pechone, R., Chung, R. (2006). Evidence in teacher education: The performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57, pp. 22–36.
- Pennsylvania Department of Education, Bureau of Adult Basic and Literacy Education. (2001). *Pennsylvania adult teacher competencies*. Available at: www.portal.state.pa.us/portal/.../able_teacher_competencies_pdf.
- Pešikan, A., Antić, S., Marinković, S. (2010a). Konceptacija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog nivoa. *Nastava i vaspitanje*, 2, str. 278–296. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Pešikan, A., Antić, S., Marinković, S. (2010b). Konceptacija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – koliko smo daleko od efikasnog modela.

- Nastava i vaspitanje*, 3, str. 471–482. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Petrić, B. (2006). *Rečnik reforme obrazovanja*. Novi Sad: Platoneum, Mi-sao, Pedagoški zavod Vojvodine.
- Petrović-Bjekić, D. (1992). Radna motivacija i samoprocena uspešnosti na-stavnika srednjih škola. *Psihologija*, 25 (1–2), str. 145–160.
- Petrović-Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Poettler, T. S., Badiali, B. J. (2001). *Teacher leader*. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 86/2015.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 85/2013.
- Price, B. P. (2008). Teacher perceptions of the impact of professional de-velopment and teacher-student relationships on school climate. Un-published doctoral dissertation defended at Graduate Faculty of Auburn University, Alabama. Available at: etd.auburn.edu/etd/handle/10415/1065.
- Prodanović, T. T. (1982). Problemi osposobljavanja nastavnika za savreme-no permanentno profesionalno samoobrazovanje. *Nastava i vaspitanje*, 3–4, str. 697–710.
- Randall, M., Thornton, B. (2001). *Advising and supporting teachers*. Cam-bridge: Cambridge University Press.
- Regional Educational Laboratory. (2007). *Coach can mean*. Washington, DC: National Centre for Education Evaluation and Regional Assistan-ce, Institute of Education Science, U. S. Department of Education.
- Reiss, K. (2003). Why coaching matters. *School Administrator*, 60 (10), pp. 16–18.
- Renyi, J. (1996). *Teachers take charge of their learning*. Washington, DC: The National Foundation for the Improvement of Education.
- Richards, J. C., Farrell, T. S. C. (2008). *Professional development for lan-guage teachers. Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Nunan, D. (Eds.). (1997). *Second language teacher educa-tion*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Savićević, D. M. (2007). *Osobenosti učenja odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Scott, V., Miner, C. (2008). Peer coaching: Implications for teaching and program improvement. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 1 (3), pp. 1–2.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7 (1), pp. 167–175.
- Shaha, S. H., Lewis, V. K., O'Donnell, T. J., Brown, D. H. (2004). *Evaluating professional development: An approach to verifying program impact on teachers and students*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Shavelson, R. J., Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behaviors. *Review of Educational Research*, 51 (4), pp. 455–498.
- Scheerens, J. (Ed.) (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Available at: [www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=Teachers_Professional_Development.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=Teachers_Professional_Development.pdf)
- Showers, J., Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 13 (3), pp. 235–254.
- Singh, G., Richards, J. C. (2009). Teaching and learning in the course room. In: Burns, A. and J. Richards (Eds.). *The Cambridge guide to second language teacher education*, pp. 201–209. New York: Cambridge University Press.
- Smith, C., Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7. Available at: www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf.
- Soanes, M. (2008). The difference between learning, training, education & development in performance programmes. *Press Release Distribution*. Available at: www.prlog.org/10078533-the-difference-between-learning-training-education-development-in-performance-programmes.
- Southwest Educational Development Laboratory. (1997). *Professional development for language teachers. Implementing 'The Texas essential knowledge and skills for languages other than English'*. Austin,

- Texas: Texas Education Agency. Available at: www.sedl.org/loteced/products/profdev.pdf.
- Spillane, J. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, pp. 343–346.
- Stanković, D., Đerić, I., Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: Perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, str. 29–48.
- Stober, D. R., Grant, A. M. (2006). *Evidence based coaching handbook*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Suzić, N. (2000). Kako motivisati nastavnike. *Pedagogija*, 38 (3–4), str. 382–391.
- Tchantz, J. M., Vail, C. O. (2000). Effects of peer coaching on the rate of responsive teacher statement during a child-directed period in an inclusive preschool setting. *Teacher and Special Education*, 23, pp. 189–201.
- Texas Education Agency. (1997). *Professional development for language teachers. Implementing 'The Texas essential knowledge and skills for languages other than English'*. Available at: www.sedl.org/loteced/products/profdev.pdf.
- The Partnership for 21st Century Skills. (2008). *21st century skills English map*. Available at: www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_english_map.pdf.
- Tkalac Verčić, A., Sinčić Čorić, D., Pološki Vokić, N. (2010). *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada. Kako osmislići, sprovesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. Zagreb: M.E.P. doo.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, W. A. (2007). The differentiated antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 944–956.
- Tsui, A. (2007). What shapes teachers' professional development?. In: Cummins, J. and C. Davison (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching*, 11, pp. 1053–1056.
- Vacilotto, S., Cummings, R. (2007). Peer coaching in TEFL/TESL programmes. *ELT Journal*, 61 (2), pp. 153–160.
- Vasiljević, D. (2008). Individualno usavršavanje nastavnika. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 10, str. 17–32. Užice: Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu.

- Vasiljević, D. (2006). Usavršavanje nastavnika na daljinu. U: Alibabić, Š. i A. Pejatović. (ur.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, str. 402–415. Beograd: Filozofski fakultet.
- Vlada Republike Srbije. Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji. *Službeni glasnik RS*, br. 55/05 i 71/05 – ispravka.
- Vlahović, B. (1983). Usavršavanje pedagoških kadrova u funkciji modernizacije tehnologije vaspitno-obrazovnog procesa. *Nastava i vaspitanje*, 32 (1–2), str. 273–280.
- Vlahović, B. M. (2002). Pripremanje i usavršavanje nastavnika kod nas. *Pedagogija*, 3, str. 46–62.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wajnryb, R. (2011). *Classroom observation tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, R. (1985). *Doing research: A handbook for teachers*. London: Methuen.
- Wolpert-Gawron, H. (2011). *Tween crayons and curfews: Tips for middle school teachers*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Wong, K., Nicotera, A. (2003). *Enhancing teacher quality: Peer coaching as a professional development strategy. A preliminary synthesis of the literature*. Washington: Institute of Education Sciences.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 – autentično tumačenje i 68/2015.
- Zeihner, K. M. (1981–2). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12 (4), pp. 1–22.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (4), pp. 465–487.
- Zuber-Skerritt, O. (2004). *Professional development in higher education: A theoretical framework for action research*. London: Kogan Page Limited.

DODATAK 1:

RAZGOVOR PRE OPSERVACIJE

Ovaj korak međusobnog obučavanja se obično sprovodi neposredno pre posmatranja. Ono traje nekoliko minuta i njegov cilj jeste da profesor još jednom prođe kroz sve etape svog časa tako što će ih objasniti kolegi koji će posmatrati čas. Takođe, cilj tog dela obučavanja je i u tome da se kolege dogovore u vezi sa predmetom posmatranja i da izaberu tehniku prikupljanja podataka za koju smatraju da bi pomogla u prikupljanju što objektivnijih i relevantnijih podataka.

Kolega koji će posmatrati čas može sledećim pitanjima da dođe do potrebnih informacija, kao i da podstakne kolegu na razmišljanje:

- (1) Koji su ciljevi i ishodi časa koji će posmatrati?
- (2) Kako se ovaj čas nadovezuje na prethodni čas i šta ćete raditi na sledećem času?
- (3) Šta si planirao / ste planirali da radite na času?
- (4) Šta bi voleo / biste voleli da posmatram tokom časa?
- (5) Zašto misli / mislite da je to važno da se posmatra?
- (6) Kako bi voleo / biste voleli da prikupljam podatke? Koja vrsta podataka bi ti / Vam bila najkorisnija?

DODATAK 2: TEHNIKA PRIKUPLJANJA PODATAKA – PISANJE SCENARIJA

Datum: 26. oktobar 2013.

Čas: 2, 8.45

Odeljenje: II1

Predmet posmatranja: Uputstva

N – nastavnik

U – učenik

Ui – učenici

N: Open your books on page 16.

Ui: Otvaraju knjige.

N: Exercise 3. Read and match words with pictures. Everybody understands?

Ui: Some students talk to their mates.

N: Nikola, what do you need to do?

U: Da pročitamo i povežemo reči i slike.

N: That's right. Thank you.

Ui: Doing the task.

N: Now, I want you to listen to the CD and raise your hand when they say a new word you had in the previous exercise. Understand? We'll do the first one together. Listen carefully.

DODATAK 3:

TEHNIKA PRIKUPLJANJA PODATAKA – KRATKE BELEŠKE

Datum: 2. mart 2013.

Čas: 2, 8.45

Odeljenje: III

Predmet posmatranja: Tempo časa

8.45 Nastavnica pozdravlja učenike i kratko sa njima ponavlja reči koje su naučili na prethodnom času. Ponavljaju kroz igru koja se učenicima jako dopada. Svi su aktivni.

8.55 Nastavnica uvodi nove reči kroz priču o šumi. Na hamer papiru je nacrtala šumu i priča učenicima priču na engleskom pokazujući na predmete na crtežu kada izgovori neku reč koja se na njemu nalazi. Ona govori razumljivo, dovoljno sporo da je svi učenici mogu pratiti. Koristi različite boje i visine glasa, kao i gestove. U odeljenju je potpuna tišina.

9.05 Nastavnica potom traži od učenika da otvore svoje sveske. Kaže im da će slušati jednu priču o šumi sa CD-a i traži od njih da nacrtaju ono što čuju.

9.15 Nastavnica potom piše nove reči na tablu i traži od učenika da ih prepisu. Učenici prepisuju, nastavnica obilazi da proveri da li tačno prepisuju.

9.22 Nastavnica proziva po jednog učenika i postavlja mu pitanja u vezi sa njegovim crtežom. U pitanju se pojavljuje jedna od novih reči koje uče tokom tog časa.

9.30 Učenici se dele u dve grupe i svaka u koloni staje ispred table. Na tabli se nalaze crteži koji prikazuju reči koje su učenici naučili tokom časa. Nastavnica izgovori jednu reč i učenici koji su prvi u obe kolone treba da dotaknu sliku na kojoj je prikazana reč koju je nastavnica izgovorila. Učenik koji to prvi učini osvaja poen za svoju grupu.

9.35 Kraj časa

DODATAK 4: SELEKTIVNI VERBATIM

Datum: 23. septembar 2013.

Čas: 1, 2.00

Odeljenje: V4

Predmet posmatranja: Jezik koji nastavnica koristi da umiri učenike.

- Nikola, I'd appreciate if you could be quiet.
- Marko, can you be quiet, please?
- Ivana, why do we have to listen to your talking in every class?
- Can I have your attention everybody? Now listen to me. I'm very angry and very serious. If you don't stop talking and doing something else, I'll give you a test.
- You're wasting too much of our time talking.

DODATAK 5:

TEHNIKA PRIKUPLJANJA PODATAKA – BELEŽENJE PREMA MESTU SEDENJA

Datum: 17. septembar 2012. godine

Čas: 1, 14h

Odeljenje: III3

Predmet posmatranja: Individualni rad učenika

Aleksandar 1. čita, 2. piše, 3. sluša	Milica 1. čita, 2. čita, 3. sluša	Vlada 1. čita, 2. piše, 3. sluša	Maja 1. čita, 2. piše, 3. sluša
Petar 1. piše, 2. piše, 3. piše	Ivana 1. čita, 2. priča, 3. crta	Anja 1. crta, 2. priča, 3. priča	Sonja 1. čita, 2. priča, 3. priča
Dušan 1. priča, 2. crta, 3. sluša	Marko 1. čita, 2. piše, 3. sluša	Danijel 1. crta, 2. piše, 3. piše	Stevan 1. čita, 2. piše, 3. sluša

Individualne aktivnosti tokom časa:

1. Učenici čitaju razglednicu iz knjige.
2. Učenici pišu razglednicu kao odgovor na pročitano.
3. Učenici slušaju kraći tekst o dečakovim aktivnostima tokom letnjeg raspusta.

DODATAK 6: RAZGOVOR NAKON OPSERVACIJE

Posmatrač: Da li si pogledao / ste pogledati prikupljene podatke sa opservacije?

Profesor: Jesam. Prvo moram da kažem da su mi ti podaci zaista pomogli da konačno shvatim u čemu je problem. Do sada sam samo naslućivao i nagađao šta bi mogao da bude problem, pokušavao sam da primenim različita rešenja, a sada mi se čini da konačno shvatam pravi uzrok problema.

Posmatrač: Šta si zapravo shvatio / ste zapravo shvatili?

Profesor: Mislim da prelazim brzo iz jedne etape časa u drugu i da ne proveravam da li su svi razumeli šta sam rekao i šta treba da urade.

Posmatrač: Dakle, misliš da bi trebalo da usporiš i pre nego što pređeš na sledeću etapu časa da pitaš učenike da li ima neko ko nije razumeo.

Profesor: Da, baš tako. Do sada sam stalno mislio da su učenici nezainteresovani da rade ono što im kažem, a sada shvatam da ne mogu to da urade jer nisu razumeli ono što smo upravo uradili ili ne razumeju šta treba da urade.

Posmatrač: Dobro. Kako misliš / mislite da možeš / možete da prevaziđete taj problem?

Profesor: Za početak ču im dati više vremena da urade zadatak koji im dam. Obilaziću ih dok rade i tako pomagati učenicima kojima je potrebna moja pomoć. Nakon što svi završe, ukratko ćemo ponoviti to što smo upravo uradili i polako krenuti dalje. Mislim da bi bilo dobro da jednu opservaciju posvetimo samo davanju instrukcija.

DODATAK 7:

UPITNIK O STRUČNOM USAVRŠAVANJU PROFESORÂ ENGLESKOG JEZIKA

Tatjana Glušac

Istraživanje u cilju izrade doktorske teze pod nazivom „Međusobno obučavanje kolega kao oblik stalnog stručnog usavršavanja profesorâ engleskog jezika: teorijski, metodološki i praktični aspekti“.

Jun 2010.

UPITNIK O UČESTVOVANJU U AKTIVNOSTIMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA

Ovaj uputnik se sprovodi u okviru istraživanja koje će poslužiti kao osnova za izradu doktorske teze iz Metodike nastave engleskog jezika. Upitnik je anoniman, pa Vas molim da što iskrenije odgovorite na postavljena pitanja u vezi sa oblicima stručnog usavršavanja koje pohađate. Hvala.

1. Koliko dugo predajete engleski jezik?

2. Navedite nekoliko aktivnosti stručnog usavršavanja koje imate na raspolaganju u toku školske godine.

3. Koliko često pohađate radionice / seminare / konferencije i sl.? Zašto je to tako?

4. Kako saznajete za aktivnosti stručnog usavršavanja (od kolega, iz Kataloga za stručno usavršavanje, iz pozivnih pisama koja stižu na adresu škole, iz i-mejlova koje lično dobijate od organizatora i sl.)?

5. Koje kriterijume uzimate u obzir kada se odlučujete za neki oblik stručnog usavršavanja (mesto održavanja, da li je akreditovan, koliko košta, ko drži seminar i sl.)?

6. Nakon završenog stručnog usavršavanja, koliko onoga što ste naučili zista i primenite na svojim časovima? Šta najčešće primenjujete (aktivnost, pristup času, novo saznanje, npr. informaciju o različitim vrstama inteligencije i sl.)?

7. U kojoj Vam meri ponuđeni oblici stručnog usavršavanja pomažu da rešite probleme na koje nailazite u učionici?

8. Kako najčešće rešavate probleme za koje ne pronađete rešenje na nekoj radionici / seminaru i sl. (potražite pomoć kolege, obratite se školskom pedagogu / psihologu, pokušate da pronađete odgovor u knjizi / na internetu i sl.)?

9. Kada biste bili u mogućnosti da osmislite kako bi trebalo da izgleda stručno usavršavanje profesorâ engleskog jezika, kako bi ono izgledalo (više / manje radionica, razmena profesora sa drugim zemljama, nadzornici, dozvole za rad profesorâ i sl.)?

10. Kakva je saradnja profesorâ engleskog jezika u školi u kojoj ste zapo-sleni? Navedite primere.

11. Kako procenjujete opštu atmosferu u školi u kojoj radite (vrlo dobri odnosi među kolegama, podstiču se kreativnost i inovativnost, kolege nisu otvorene za saradnju i sl.)?

12. Dodatni komentari.

DODATAK 8:

UPITNIK O MEĐUSOBNOM OBUČAVANJU KOLEGA ZA UČESNIKE U ISTRAŽIVANJU

Tatjana Glušac

Istraživanje u cilju izrade doktorske teze pod nazivom „Međusobno obučavanje kolega kao oblik stalnog stručnog usavršavanja profesora engleskog jezika: teorijski, metodološki i praktični aspekti“.

Jun 2010.

UPITNIK ZA UČESNIKE U ISTRAŽIVANJU

Ovaj upitnik se sprovodi u okviru istraživanja koje će poslužiti kao osnova za izradu doktorske teze iz Metodike nastave engleskog jezika. Upitnik je anoniman, pa Vas molim da što iskrenije odgovorite na postavljena pitanja u vezi sa Vašim učešćem u istraživanju na kome se zasniva ova doktorska teza. Hvala.

1. Uopšteno govoreći, da li Vam je učešće u ovom istraživanju pomoglo da rešite neke nedoumice / probleme na koje ste nailazili u učionici? Obrazložite odgovor / navedite primere.

2. Navedite neke od poteškoća sa kojima ste se suočavali dok ste učestvovali u istraživanju (malo vremena, nemogućnost pronalaženja rešenja i sl.).

3. Zašto ste odlučili da izabere svog kolegu / svoju koleginicu kao partnera / partnerku? Zašto ste odlučili da prihvate poziv kolege / koleginice da učestvujete u istraživanju kao njegov / njen partner?

4. Da li Vam je bilo teško da odlučite šta biste voleli da predložite kolegi / koleginici da posmatra na Vašem času u okviru istraživanja? Obrazložite odgovor.

5. Da li su Vam prikupljeni podaci pomogli da steknete verniju sliku o onome šta se dešava u Vašoj učionici i šta treba učiniti da se postojeća situacija popravi? Obrazložite odgovor / navedite primer.

6. Da li su Vam pomogli analiza prikupljenih podataka i razgovor sa kolegom / koleginicom u cilju pronalaženja rešenja? Obrazložite odgovor / navedite primer.

7. Da li je bilo situacija kada ni Vi ni Vaš partner niste mogli da pronađete neko rešenje, čak ni na osnovu prikupljenih podataka? Kako ste tada postupili?

8. Da li mislite da je došlo do nekog napretka u vezi sa Vašim načinom predavanja ili znanjem učenikâ tokom ovog eksperimentalnog oblika stručnog usavršavanja? Obrazložite odgovor / navedite primer.

9. Da li mislite da je potreba da neprestano sarađujete na neki način uticala na Vaš odnos sa Vašim partnerom / partnerkom u istraživanju? Na koji način (videli ste da je mnogo lakše imati kolegu sa kojim delite izazove, mnogo je lakše rešavati probleme sa nekim, shvatili ste da je Vaš kolega mnogo stručniji nego što ste mislili i sl.)?

10. Koje su, po Vama, dobre strane ovog oblika stručnog usavršavanja?

11. Koji su, po Vama, nedostaci međusobne obuke kolega?

12. Da li biste voleli da nastavite sa ovim oblikom stručnog usavršavanja i posle istraživanja? Obrazložite odgovor.

13. Dodatni komentari.

DODATAK 9: PEDAGOŠKA UVERENJA PROFESORICE 1A

„Nastavu vidim kao interakciju učenika i nastavnika. Nakon tog procesa, obe strane bi trebale da postanu bogatije novim znanjima i iskustvima. Nastavnički poziv podrazumeva usmeravanje nastavnog sadržaja prema potrebama i mogućnostima učenika. Bitno je da se nastava pravilno usmeri da bi učenici pokazali izvestan napredak i usvojili određena funkcionalna znanja koja će moći da primene u budućnosti.

Ciljevi nastave: osnovni cilj nastave engleskog jezika je da osposebi učenika da komunicira na osnovnom nivou o temama iz svog neposrednog okruženja i svakodnevnog života. Takođe, nastava stranog jezika treba da razvije svest kod učenika o značaju višejezičnosti, odnosno, svest da uspešno ovladavanju jezičkim kompetencijama doprinosi izgradnji ličnosti kao i profesionalnom razvoju.

Metode i pristupi u nastavi: u današnje vreme teško je izvoditi nastavu rukovodeći se klasičnim metodama, tako da sve više moramo da unosimo razne inovacije u nastavu. Nastavne teme i jedinice treba konkretizovati koristeći komunikativni pristup u nastavi tako da se one sve više približe stvarnom životu učenika i njihovom ličnom iskustvu. U nastavu treba unositi nova sredstva, kao što su flash kartice, posteri, razni tematski panoci i, ukoliko smo u mogućnosti, određeni nivo tehnike (kompjuter, projektor, DVD, ...). Određene gramatičke i leksičke teme treba povezati sa ličnim doživljajem učenika tako da oni budu pripremljeni da odgovaraju na zadatu temu.

Predavanje stranog jezika treba da podstakne učeničku maštu i radoznalost, kao i kreativnost. Nastava treba da bude zanimljiva i sa implementacijom različitih sadržaja, tako da održi pažnju učenika i da ih motiviše da o određenim temama razmišljaju i van nastave, i da na sve moguće načine koji su im dostupni proširuju i nadograđuju svoje znanje engleskog jezika.

Glavni ciljevi kojima treba da bude vođen svaki nastavnik su ti da nastava treba da bude prilagođena prosečnom nivou znanja jednog odeljenja i da teme treba prilagoditi učeničkom uzrastu i interesovanjima jer na taj način možemo dobiti zadovoljavajuće rezultate rada.

U velikoj meri ulogu u usvajanju stranog jezika ima talenat, odnosno osećaj za sam jezik, tako da, nažalost, sva deca nemaju jednak potencijale za učenje stranog jezika, dok se kod određene dece javlja otpor prema uče-

nju stranog jezika. Ove činjenice mogu predstavljati problem u izvođenju nastave.

Izvođenje nastave je proces koji se menja iz godine u godinu, jer svaka nova generacija učenika je drugačija od prethodne i nastavnik mora da se prilagođava ovim promenama.

Najbolji način da procenimo da li je neki primenjeni metod uspešan je reakcija samih učenika. Ukoliko je njihova aktivnost i radoznalost izražena tokom časa, i ukoliko smo dobili kvalitetno izradjene kontrolne i pismene zadatke, očigledno je da smo dobili dobre rezultate.“

DODATAK 10: PEDAGOŠKA UVERENJA PROFESORICE 1B

„Nastava i nastavnički poziv za mene podrazumeva moju ulogu, koja je od izuzetnog značaja, u procesu nastave kao vaspitača, i neko ko pruža učenicima ne samo znanja iz oblasti engleskog jezika nego i šire obrazovanje vezano za različite sfere života. Nastava je danas veoma otežana, u smislu izvođenja iste, jer su učenici generalno demotivisani i ne vide značaj škole, kao ni pojedinačnih predmeta. Govorim iz sopstvenog iskustva. Često mi se desi da me pitaju ‘Šta će nama engleski jezik?’ Ja, kao nastavnik, pokušavam svakodnevno da im objasnim tu važnost. Nekada uspem, nekada ne. Disciplina je takođe jedan od VELIKIH PROBLEMA (bar u mojoj školi, gde su mahom muška deca). Tako da kada uspostavim disciplinu, jedini problem koji mi ostaje je da ih motivišem da rade i uče. Ali, kao što sam ranije spomenula, oni niti su nešto preterano zainteresovani, niti imaju veliko prethodno znanje, što mi otežava rad. Iskreno, kada sam počela da radim, bila sam toliko poletna i puna entuzijazma vezano za to kako ću da napravim velike promene i napredak kod mojih učenika. Ali kako vreme prolazi, vidim da je to jako težak zadatak koji sam sebi postavila i da je to večita borba sa vretenjačama. Nije lako danas biti nastavnik iz svih ovih razloga i još mnogih drugih, ali jedino što nam preostaje je da se maksimalno trudimo da ispunimo ono što smo zacrtali sebi. Koliko u tome uspemo, ne zavisi samo od nas...“

Ciljevi nastave: osnovni cilj nastave engleskog jezika je da osposobi učenika da komunicira na osnovnom nivou o temama iz svog neposrednog okruženja i svakodnevnog života. Takođe, nastava stranog jezika treba da razvije svest kod učenika o značaju višejezičnosti, odnosno, svest da uspešno ovladavanju jezičkim kompetencijama doprinosi izgradnji ličnosti kao i profesionalnom razvoju.

Metode i pristupi u nastavi: u današnje vreme teško je izvoditi nastavu rukovodeći se klasičnim metodama, tako da sve više moramo da unosimo razne inovacije u nastavu. Nastavne teme i jedinice treba konkretizovati koristeći komunikativni pristup u nastavi tako da se one sve više približe stvarnom životu učenika i njihovom ličnom iskustvu. U nastavu treba unositi nova sredstva, kao što su flash kartice, posteri, razni tematski panoi i, ukoliko smo u mogućnosti, određeni nivo tehnike (kompjuter, projektor, DVD, ...). Odre-

đene gramatičke i leksičke teme treba povezati sa ličnim doživljajem učenika tako da oni budu pripremljeni da odgovaraju na zadatu temu.

Predavanje stranog jezika treba da podstakne učeničku maštu i radoznanost, kao i kreativnost. Nastava treba da bude zanimljiva i sa implementacijom različitih sadržaja, tako da održi pažnju učenika i da ih motiviše da o određenim temama razmišljaju i van nastave, i da na sve moguće načine koji su im dostupni proširuju i nadograđuju svoje znanje engleskog jezika.

Glavni ciljevi kojima treba da bude vođen svaki nastavnik su ti da nastava treba da bude prilagođena prosečnom nivou znanja jednog odeljenja i da teme treba prilagoditi učeničkom uzrastu i interesovanjima jer na taj način možemo dobiti zadovoljavajuće rezultate rada.

U velikoj meri ulogu u usvajanju stranog jezika ima talenat, odnosno osećaj za sam jezik, tako da, nažalost, sva deca nemaju jednake potencijale za učenje stranog jezika, dok se kod određene dece javlja otpor prema učenju stranog jezika. Ove činjenice mogu predstavljati problem u izvođenju nastave.

Izvođenje nastave je proces koji se menja iz godine u godinu, jer svaka nova generacija učenika je drugačija od prethodne i nastavnik mora da se prilagođava ovim promenama.

Najbolji način da procenimo da li je neki primjenjeni metod uspešan je reakcija samih učenika. Ukoliko je njihova aktivnost i radoznalost izražena tokom časa, i ukoliko smo dobili kvalitetno izrađene kontrolne i pismene zadatke, očigledno je da smo dobili dobre rezultate.“

DODATAK 11: PEDAGOŠKA UVERENJA PROFESORICE 2A

„Osnovni ciljevi nastave engleskog jezika na mlađem uzrastu, po mom iskustvu, jesu podstaci učenike da unaprede svoje veštine i obogate svoj vokabular (i aktivni i pasivni) tako da se i zabavljaju i da su dovoljno motivisani. Ovo znači da učenici treba da počnu slobodnije da koriste jezik u različitim situacijama i da na taj način prošire svoja interesovanja i unaprede samostalno učenje (putem čitanja knjiga, gledanja televizije, itd.). Na taj način učenje stranog jezika na starijem uzrastu postaje lakše, zabavnije i opuštenije. Ja stavljam veliki akcenat na komunikaciju – na vežbanje tečnosti, jezik u realnim situacijama, diskusije, itd. Prelazak iz četvrtog u peti razred je ogromna promena sa stanovišta metodike nastave, pa mislim da je učenicima potrebno vremena da se priviknu na nove načine učenja jezika i ponavljanja prethodno naučenog gradiva. Nastojim da koristim engleski jezik sve vreme, a samo ponekad ponudim prevod kako bih pomogla najslabijim učenicima. Ovakva pedagoška praksa je u velikoj meri unapredila učenje u poređenju sa starim knjigama i nastavnim materijalom. U višim razredima mislim da je važno uvežbavati tečnost, kao i insistirati na iskazivanju ličnog mišljenja, kako usmenim tako i pismenim putem. Najveći izazov je održati pažnju učenika budući da nisu mnogo motivisani za one zadatke za koje im je potrebno duže vremena, kao ni za zadatke koji od njih zahtevaju kreativnost i iskazivanje ličnog mišljenja. Ono što se do sada pokazalo kao uspešno u praksi jeste prilagođavanje načina predavanja različitim starosnim grupama. Poslednje dve godine dozvoljavam učenicima u višim razredima da prave prezentacije na neku od tema iz udžbenika po kome radimo i pokazalo se da su više zainteresovani da slušaju svoje vršnjake u ulozi nastavnika nego mene. Oni pokazuju veće interesovanje za iskazivanje ličnog mišljenja, više učestvuju u razmeni mišljenja i sl.“

DODATAK 12: PEDAGOŠKA UVERENJA PROFESORICE 2B

„Za mene je biti nastavnik isto što i biti kompozitor koji daje uputstva grupi pojedinaca kako da ostvare određeni tempo i brzinu. Nastavnik takođe treba da zagolica maštu i pokrene kreativnost svojih učenika da bi stvarali. U slučaju učenja stranog jezika to stvaranje predstavlja komunikaciju. Zadatak nastavnika u procesu učenja jeste i da inspiriše učenike i da im pomogne da se osećaju sigurno, opušteno i zainteresovano. Odnos između nastavnika i učenika koji se zasniva na poštovanju i uvažavanju je preduслов za učenje. Mislim da su osnovni uslovi za učenje još i zabava, mada ne sve vreme, kao i osećaj prihvaćenosti i postignuća. Sada kada sam to napisala postala sam svesna dve stvari. Jedno je potreba da definišem svoju filozofiju predavanja i učenja i da je zapišem, zajedno sa svojim ciljevima. Iznenadena sam što to nikada do sada nisam pomislila da uradim. Mislim da bi značajno pomoglo da to imam zapisano na prvoj strani svoje sveske jer bih tako bila usredsređena na ostvarivanje tih ciljeva i to bi me svakodnevno motivisalo. Priznanje sebi i drugima da imate problem je odličan početak za promenu. Probleme treba analizirati i podeliti u nekoliko grupa kako bi nastavnik ostao motivisan da ih rešava jedan po jedan. To je, na kraju krajeva, i jedan od najboljih, a ujedno i najtežih, zadataka u nastavničkom poslu – stalno ‘obnavljanje’. Na početku svoje karijere bila sam potpuno usmerena na zadovoljavanje forme – iluzije ljudi koji su postavili standarde a nikada nisu kročili u učionicu. Sada pokušavam da budem opuštenija, pa čak i ako to znači kršenje izvesnih pravila. Sve to radim da bih prilagodila svoje časove potrebama i interesovanjima svojih učenika. Mislim da ne treba biti rob udžbeniku i nastavnom planu i programu. Postala sam sigurnija kao nastavnica, fleksibilnija, imam veću kontrolu i naučila sam mnogo. Sa druge strane, mislim da sam doživela sagorevanje i da sam pod stalnim stresom. Mislim da mi je moja dosadašnja pedagoška praksa oduzela mnogo energije. Mislim da to jako utiče i na kvalitet mojih časova. Još uvek nisam naučila da u potpunosti kontrolišem ponašanje učenika. Osim toga, postoji još nekoliko nedoumica na koje pokušavam da pronađem odgovore: zašto učenici najčešće poštuju, najviše vole i najviše se boje onih nastavnika koji se prema njima odnose grubo i bez milosti? Odakle im ta definicija autoriteta? Moje lične nedoumice su u vezi sa mojim strahom da nikada

neću postati onakva nastavnica kakva želim da postanem. Nemam sumnje da sam postala nastavnica, a ovu priliku ću iskoristiti da pomognem sebi da unapredim svoju praksu, da je analiziram i osnažim. Došlo je vreme za promenu, a ove opservacije su dobar uvod u ono što će, nadam se, uslediti.“

DODATAK 13: PEDAGOŠKA UVERENJA PROFESORICE 3A

Profesorica sa više radnog iskustva ističe da je za nju nastavnički poziv većiti eksperiment i da ponekad posao kojim se bavi može biti frustrirajući, a ponekad nestvarno lep. Osnovni nastavni ciljevi koje nastoji da ostvari u svom radu su da pruži učenicima mogućnost da rešavaju izazovne zadatke, da shvate da su oni sami sebi najbolji profesori jezika, da im pomogne da nauče kako sami da uče, da im dâ objektivnu povratnu informaciju, koja mora biti pozitivna čak i ako je ocena loša, kao i da im pomogne da postanu nezavisni u svom traganju za znanjem.

Kako bi postigla svoje nastavne ciljeve, ova profesorica najčešće ne daje učenicima gotova rešenja, nego im postavlja takve zadatke koji će im pomoći da sami dođu do određenih odgovora. Osim toga, kako bi im pomogla da postanu nezavisni, ova profesorica uči svoje učenike da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje i napredak tako što traži od njih da procene svoje znanje i napredak, kao i način na koji su ih postigli.

Ona ističe da joj je i dalje jedna od nedoumica koju pokušava da reši kako da na najbolji način zadovolji potrebe svakog pojedinačnog učenika. Njena pedagoška praksa je na početku karijere podrazumevala unapređenje znanja i veština učenikâ, a sada, osim toga, njena praksa uključuje i razvoj metakognitivnih veština i veština učenja. Ona smatra da se njena pedagoška praksa promenila usled činjenice da su se učenici odnosili prema engleskom jeziku kao prema drugim školskim predmetima čije je sadržaje moguće naučiti napamet, kao i zbog toga što je za učenike greška bila tabu, a ne normalan razvojni put. Ona tvrdi da su takva shvatanja njenih učenika u velikoj meri usporavala njihovo napredovanje u učenju.

DODATAK 14: PEDAGOŠKA UVERENJA PROFESORICE 3B

Ova profesorica smatra da nastavnički poziv ne podrazumeva samo davanje uputstava i ideja, već i usmeravanje učenikâ u procesu učenja, kao i približavanje gradiva učenicima. Neki od ciljeva kojima ona teži u svom radu su sledeći: pomoći učenicima da otkriju način na koji uče, pomoći im da razviju strategije za učenje, da prate sopstveni razvoj i da budu svesni onoga što su postigli kako ne bi bili samo pasivni primaoci znanja. Kako bi postigla svoje nastavne ciljeve ova profesorica izbegava da daje učenicima gotova rešenja. Umesto toga, ona često učenicima postavlja pitanja, podstiče ih da razmišljaju o onome što uče i da izraze svoje ideje i mišljenje, koristi interaktivne aktivnosti koje razvijaju saradnju među učenicima i redovno im daje povratne informacije kako bi bili svesni svog napretka.

Ova profesorica smatra da joj je još uvek velika nedoumica kako da prepozna različite stilove u učenju svojih učenika, kao i strategije koje koriste u procesu učenja. Osim toga, ona ističe da je osnovni preduslov za uspešno učenje da učenici vide neku korist u onome što uče, te joj je ponekad teško da na jasan način objasni učenicima kako ono što uče može biti primenjivo i korisno u stvarnim situacijama.

Na početku karijere ova profesorica je učenicima pružala znanje i usmeravala je aktivnosti na času. U središtu njene pažnje bili su razvoj jezičkih veština učenika, kao i praćenje njihovog rada. Ona kaže da danas, osim toga, njena pedagoška praksa podrazumeva i usmeravanje procesa učenja njenih učenika, kao i pronalaženje načina na koje mogu da savladaju gradivo.

DODATAK 15:

PEDAGOŠKA UVERENJA PROFESORICE 4A

Pedagoška praksa profesorice iz ovog para zasniva se na njenom uverenju da nastavnički poziv podrazumeva stalan razvoj profesora, neprestano suočavanje sa izazovima, kao i da ovaj poziv zahteva neprestano menjanje uslova rada. Nastavnički poziv za nju predstavlja uveravanje drugih i stvaranje potrebe kod drugih da isprobaju nešto novo. Neki od ciljeva kojima teži u svom radu odnose se na stvaranje veće odgovornosti kod učenikâ za napredovanje u učenju, nastojanje da im pomogne da postanu nezavisni u procesu učenja, kao i da unapredi njihovu radoznalost. Neprestano preispitivanje sopstvene pedagoške prakse i uticaja koje takva praksa ima na učenike pomažu joj u ostvarivanju navedenih ciljeva. Ono što joj u nastavničkom pozivu još uvek predstavlja nedoumicu jeste kako da se izbori sa stalnim poteškoćama i zahtevima na koje nailazi u svom radu. Ova profesorica smatra da se njena pedagoška praksa promenila u odnosu na vreme kada je počela da se bavi ovim poslom budući da joj je sada lakše da se povuče iz procesa učenja i da pusti učenike da rade sami, pri čemu ih ona nadgleda. Ona takođe ističe da se, u odnosu na vreme kada je bila početnica, sada više ne plaši tištine. Profesorica smatra da je do navedenih promena došlo usled želje da isproba nešto novo, da podeli svoje znanje sa učenicima, kao i usled toga što je želela da im stavi do znanja da joj je stalo do njih. Ona kaže da procenjuje uspešnost svojih metoda na osnovu rezultata koje učenici postižu, kao i na osnovu toga da li su motivisani da rade.

DODATAK 16: PEDAGOŠKA UVERENJA PROFESORA 4B

Profesor iz ovog para navodi da je njegovo osnovno pedagoško uverenje da učenike treba navesti da shvate važnost učenja jezika i kao načina da se dođe do saznanja iz drugih oblasti, ali i kao praktične veštine. Učenike treba ohrabrvati i podsticati da sami traže svoj način izražavanja, a da im pri tome treba dati priliku i vreme da se uključe u razmenu mišljenja i ideja. Neophodno je, takođe, podučiti ih i kulturnim, društvenim i drugim aspektima jezika.

Za ovog profesora podučavanje je razmena koja podrazumeva stalni tok informacija i energije između profesora i učenikâ. Podučavanje podrazumeva „optimalizaciju vremena i sredstava radi postizanja određenih ciljeva“. Ono je kreativan i produktivan proces u kome je uvek potrebno prepoznati i vrednovati postignuto, ali i ono što zaslužuje da još bude unapređeno. Osnovni ciljevi kojima ovaj profesor teži jesu: podučavati učenike u vezi sa osnovnim vrednostima jezika, kao i u vezi sa osnovnim veštinama komunikacije, imajući na umu individualne razlike, i stalno preispitivati sopstvenu praksu i unapređivati ono što profesor smatra nedovoljno dobrim.

Ovaj profesor kaže da pri ostvarivanju svojih ciljeva stalno ima na umu stvari za koje smatra da su od suštinske važnosti za učenje i podučavanje: šta želi da nauči svoje učenike, da li koristi najbolji mogući metod, koliko dobro razume potrebe svakog učenika, koliko je objektivan u postavljanju ciljeva i slično. Profesor dodaje i sledeće: „Prepostavljam da, kao i svaki drugi profesor, ponekad izgubim iz vida napredak svojih učenika. Ponekad mi je teško da prepoznam pozitivan uticaj koji moja praksa ima na njihov rad. Osim toga, često pribegavam rutini ne želeći ili ne imajući snage da ispravim očigledne nedostatke koje primećujem. Nedostaje mi odlučnosti da reagujem pravovremeno i efikasno kada se pojavi neki problem, što dovodi do odugovlačenja i usložnjavanja problema.“

Ovaj profesor ističe da se njegova pedagoška praksa promenila u odnosu na početak njegove karijere budući da on sada ume da sagleda neki problem iz šire perspektive i iz više uglova, kao i da je svestan dugoročnih ciljeva i može da im se prilagodi. Takođe je, tokom godina, shvatio da su samevaluacija i saradnja sa kolegama od neprocenjivog značaja u usavršavanju pedagoške prakse. On je tokom vremena naučio da prati rezultate svog rada i da na taj način procenjuje kakav uticaj imaju metode koje primenjuje.

DODATAK 17:

PEDAGOŠKA UVERENJA PROFESORICE 5A

Ova profesorica kaže da se njena pedagoška praksa zasniva na uverenju da dobar profesor mora uvek da ima širom otvorene oči kako bi uočio promene. Budući da nastavnički poziv podrazumeva neprestano uvođenje promena i prilagodavanje na promene, neophodno je da profesor razvije mnogobrojne veštine, kao i da nastoji da postane kompletna ličnost. Za ovu profesoricu predavanje podrazumeva inspirisanje učenikâ da otkrivaju, istražuju i uživaju u učenju. Neophodno je stvoriti pozitivnu i prijateljsku atmosferu za učenje koja bi istovremeno bila i dovoljno zanimljiva tako da učenici ne budu svesni procesa učenja. Međutim, ponekad je potrebno osvestiti učenika, tj. pomoći mu da postane svestan procesa kroz koji prolazi. Osim toga, učenicima je neophodno i ukazati na praktičnu primenu onoga što uče budući da to unapređuje njihovu motivaciju. Za nju, nastavnički poziv predstavlja i stalno razmišljanje o vlastitoj praksi kako bi se zadržale dobre metode i tehnike, odbacile one koje nisu efikasne i pronašle druge koje bi ih uspešno zamenile. Ova profesorica smatra da je neophodno da profesor stalno unapređuje svoju pedagošku praksu jer uvek ima nešto novo da se sazna, nauči i primeni.

DODATAK 18: PEDAGOŠKA UVERENJA PROFESORICE 5B

„Nastavnički poziv je za mene privilegija, a ne nešto što je obavezujuće i naporno. Ja ga vidim kao neraskidivi deo moje ogromne ljubavi za učenjem, samorazvojem i saznanjem ko sam i kako mogu da postanem što je moguće bolja. Predavanje je onda način da se pomogne drugim ludima da postanu bolji i da ostvare svoj potencijal. Stoga mislim da je osnovna svrha nastavničkog poziva stvoriti priliku za učenje. I najmanje i najviše što svaki nastavnik može da učini jeste da sa učenicima podeli svoju potrebu da istraži jezik i da sa njima podeli svoju ljubav prema jeziku i kulturi naroda čiji jezik uče. Kako bih unapredila učenje, nastojim da naučim svoje učenike da se međusobno slažu i da sarađuju. U takvom nastojanju bitno je uočiti potrebe i postaviti nastavne ciljeve. Potrebe mojih učenika određuju metode koje ćeu koristiti, baš kao i strategije i materijale. Uvek ostavljam prostora za izmene i promene i na taj način ohrabrujem učenike da učestvuju u kreiranju procesa učenja. Moja pedagoška praksa se temelji i na međusobnom poštovanju i toleranciji. Uprkos, ili zahvaljujući, svojoj dugoj pedagoškoj praksi, ja redovno razmišljam o svom radu, analiziram metode i strategije koje koristim i modifikujem svakodnevne procedure i tehnike kako bih pokazala razumevanje za povratne informacije koje dobijam i od učenika i od kolega.“

DODATAK 19: PAR PROFESORA 1, OPSERVACIJA 1

Class: 4th

Date: 26 October 2009

Grade: 5

Observed: L1, giving instructions, S motivation

T: Good morning. How are you?

Ss: Fine.

T: I would like you to open your books on page 6.

T: Look at exercise 3. There are pictures of different pieces of clothing.

Please match them with their names.

T: Now, Vuk, what are you wearing today?

S: I'm wearing blue trousers, green ... Kako se kaže džemper?

T: Jumper.

S: Yes, a green jumper and sneakers.

T: Now, look at exercise 4 on page 6. You can see pieces of clothes in different sizes. Look at the first two pictures, at the shoes. What color shoes are big? What color shoes are small?

T: How can we say something is big and something is small?

T: Ivan, look at your shoes and look at Branko's shoes. Whose shoes are bigger?

S: My.

T: You mean 'My shoes'?

T: Look at the text on page 7. Read the text and answer the questions in your notebook.

T: I want you to write a similar story about your family member and yourself.

S: Mogu ja pisati o svom drugu?

T: Peda, do what I said. Write what is for homework in your notebook.

DODATAK 20: PAR PROFESORA 1, OPSERVACIJE 3 | 4

Class: 4th

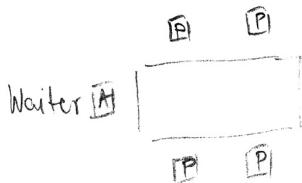
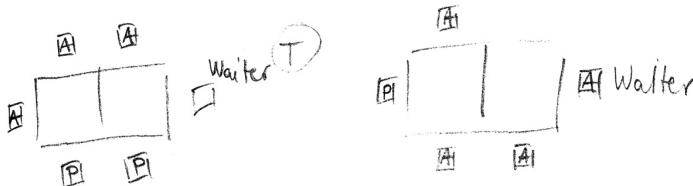
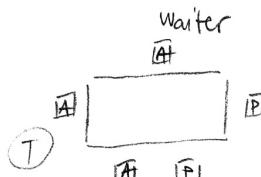
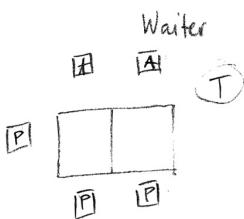
Date: 7/12/09

Grade: I

Time of observation:

- razvoj komunikacije
- učešće učenika
- nadgledanje rada u grupama

T's desk



A - active
P - passive

DODATAK 21: PAR PROFESORA 1, OPSERVACIJE 5 I 6

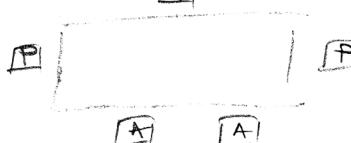
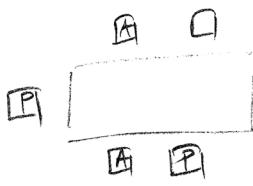
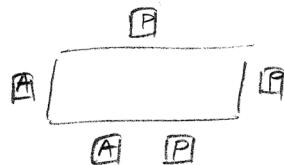
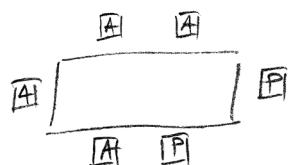
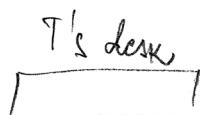
Class: 3rd, AM

Date: 16 March 2010

Grade: I

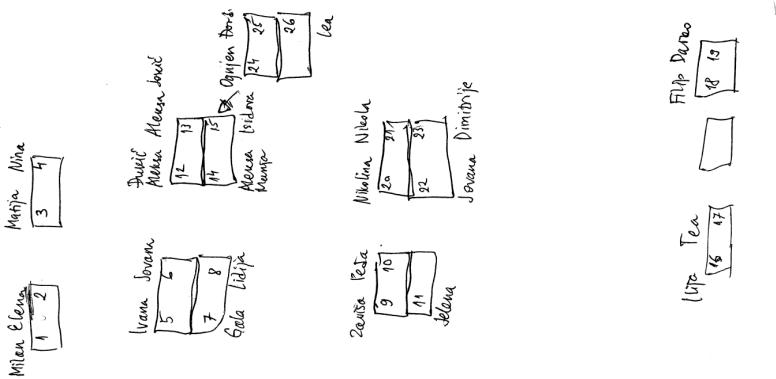
Observation aims:

- učestvovanje u radu
- motivi radost za rad



A - active
P - passive

DODATAK 22: PAR PROFESORA 2, OPSERVACIJE 3 | 4



- 13 talking to 12
- 17, 18 writing + matching
- 16 - doing p 6a on Halloween¹¹¹, then he moved on to do Easter
- 24 looking over into 15' book
- 2 talking to 1
- 3 playing with scraps of paper in his book
- teacher helps 11, 13 to match animals
- teacher checks Jovana 22, then 3 + 4
- all the class makes comments
- teacher helps 11. He also makes comments
- teacher does backward counting to calm them down
- 24 lying down on the desk, scratching his head with a pencil
- 16 - outlining shapes on his book cover (Pešić)
- 16, 17, 18 starts arguing (Teodora) with Stjepan about copying her work!
teacher intervenes
- 18, 19 talking
- 2 keeps talking to 1 or else interacting him in different ways, smiling into his face, taking his stuff..
- 1x CD 15, 16 not listening to song; 20, 24 talking over the song
- 2x CD 22 turns around while listening to song
- 3 talking to 4
- 4 stops drawing, stands up, comes over to the teacher to complain
- 20, 21, 22 not doing anything
all the class talking by the end of the song

3x CD

25 "roaring" during the song

22,23 turn round to talk / discuss with 18,19

20 ignores teacher's questions, appears offended afterwards
(Nikolina)

24,25 talking over a song

4x CD

23 talking rather loudly to 22

teacher goes

5 singing parts of song, seems she's enjoying it!

around to check

13 talking to 15, not listening to teacher's instructions

the drawing

1,2 talking

WB, p. 30

3 hasn't opened / found p. in WB for quite a few minutes

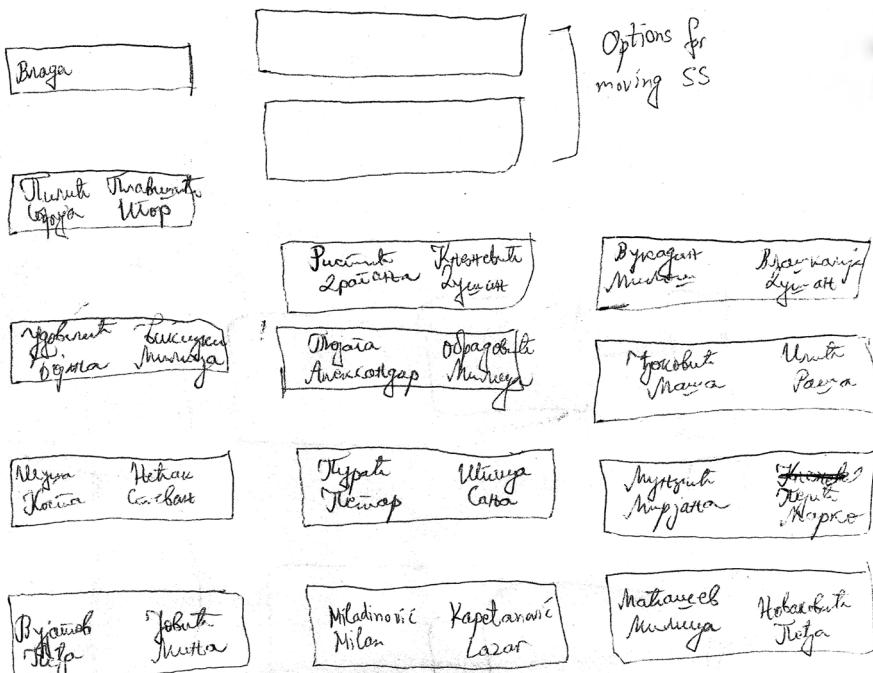
more

5 arguing wth with 6

p. 31

wordsearch

DODATAK 23: PAR PROFESORA 2, OPSERVACIJE 3 I 4, PONOVLJENA OPSERVACIJA



SS reseated

Teacher's desk

BOARD

SEATING
TEACHER'S ARRANGEMENT
IMPROVEMENTS

DODATAK 24: PAR PROFESORA 2, OPSERVACIJE 5 I 6, PONOVLJENA OPSERVACIJA

Class: 5-4

Topic Unit: "Challenges 1", Unit 17 – Explorers, p.62

Aims:

- saying years
- vocabulary presentation/ revision – vocabulary of travel
- skills practice - speaking, reading & listening, writing
- materials: worksheet with a map and ex. 2 copied and printed from p. 62

Activities:

- communication – frontal, student → teacher
cross-curricular discussion about what children have already learned in history classes about famous explorers
- transfer → Would you like to be an explorer one day? Where would you go? Who would help build the science station on the South Pole? Who would volunteer to be the first astronaut to visit the future “space towns” on the Moon? Why/Why not?
- individual – listening and reordering the years
- pair work – listening for information to complete the worksheet (books closed)
- group work – listening and reading the text about Marco Polo for feedback to the previous activity; gap-fill the text with years
- if time → students read out the text

Step 1. Introduction

Language used: Hello, children. Today we are going to talk about explorers. What do explorers do? Do you know any famous explorers? Where did they go/What did they do?

Teacher→Student – explain the topic

Student→Teacher – check vocab. EXPLORER; put the word on board first

Group work (3 SS) – talk about famous explorers

S→T – get feedback to group work and put the names of explorers on board

Step 2. Presentation – Saying years

Language used: We will learn about a famous explorer today. So, there will be a lot of years about when he did some things. Listen to some years and tell me how we say years.

Frontal – listening CD 2x; Books open, p. 62, ex. 1

Feedback – call out individual SS to say some of the years; elicit the rule from an individual S

Step 3. Skills practice – Reading a map to find information; SS are given worksheets; Books closed

Language used: Who was Marco Polo? Do you know anything about him? Look at the worksheet. Use map and complete the sentences. Now, please listen and check your answers.

S→T – brainstorm ideas around the class about how much they know about Marco Polo

Group work (4 SS) – distribute the worksheets and give instructions

Feedback – Books open, p. 62, ex. 3 – listening to check the group work CD 1x

Step 4. Vocabulary practice – completing the text with years

Language used: Listen to the text again and write the years in the gaps. What year is it?

S→T – CD 2x – teacher stops the CD after each gap to elicit answers from the whole class

Step 5. Roundup – Reading practice

Language used: Let's read about Marco Polo now. Thank you very much. No homework for today.

Class is dismissed.

S→T – Teacher calls out individual SS to read.

DODATAK 25: PAR PROFESORA 2, OPSERVACIJE 9 I 10

1st row kid

- looks bored; seems he doesn't understand the instructions at first
- doesn't use a lot of English; basic words "Yes/No" in MT;
- frequently looks down; when he finished writing and went back to his place, he covered his head with his hands
- at certain times indolent, at other times very eager to answer, keeps raising his hand

2nd row kid

- engaged in the animal activity; uses question structure correctly, speaks clearly.

act. 1

- #### intro "Guess the animal sound"
- Teacher captured everybody's attention and they fully participated in the game

act. 2

- #### act. 3. Memory game
- matching pictures to the words
 - 3 girls in the middle row were too slow with it; pictures ~~were~~ were doing it while the others were engaged in the game
 - the girl ~~was~~ on the left did it all herself, without letting her partner get engaged

act. 2

- The class starts being very loud, a number of the pupils seem to disregard teacher's instructions
- Pupils in the last middle and row on the right did the activity in MT; others seemed to have done it well

The atmosphere is very good; there are no isolated pupils who are inactive or disinterested. All seem to understand what they need to do. However, they don't have the patience to follow your instructions to the end and they start talking about the activity, then start asking their peers about what should be done.

DODATAK 26: PAR PROFESORA 2, OPSERVACIJE 12 | 13

intro 12'	Murder in the Classroom	year VII
	Teacher introduces the murder game	
	she puts a table on board	
	she explains new vocab	
	she invites several students to use their English	
	Teacher gives instructions, students have copied the table on board	
	Aleksa behaves strangely	
instuct	teacher provides the context by reading the text	
13' - L	Students make notes	
13' -	Teacher writes questions on board and gives them for (homework)	
13' -	Teacher allocates roles to students	
	Students are given 2' to read the text and start talking about it after they have memorized it	
24' ✓	All students were engaged in reading	
▲	Nobody is making any notes (via the)	
	Students start talking in the middle of Tara's speech	
▲	A number of students don't have a clear idea who to make notes about	
	Some students do not understand who should make notes, why they don't have papers	
34'	More students get bored / confused; Some students do not hear well because lots of students are murmuring; some students still complain not to understand the idea if talking/ making notes; 4 students are doing Serbian homework, keeping quiet at the same time	
36'	- Students calmed down	
	Many students rely on their texts, reading parts of them	
<hr/> <hr/> <hr/>		
Result:		
11 out of 24 students have not made any notes!		

DODATAK 27: PAR PROFESORA 3, OPSERVACIJA 1

What is observed:

- a) T-O will observe the result of the assessment and the feedback T gives to the S
- b) T- O will assess the S and compare the result with that of T
- c) T-O will observe the Ss reaction

T/O's observation sheet:

- a) c) T-O will observe the result of the assessment and the feedback T gives to the S

S had to talk his class-mate into going with her to a concert of a band the class-mate did not like, the language of persuasion had been practiced beforehand. The teacher gave her 4.

Feedback:

T: (Beaming) 'Well, done Katarina! This is a very nice, plump 4. Much, better than the last time. First of all excellent vocabulary, you've tried out all the useful phrases! Was it difficult to remember where and how to use them?'

S: (Beaming) 'Well, sometimes I wasn't quite sure ...'

T: 'You needn't have worried, everything was OK. What I was really impressed with was your *this*. You seem to have overcome this problem completely! You also got the intonation of the q-tags absolutely right! (To the class) What do you people say?'

Class: 'Yes, she's OK now', 'She doesn't have to worry about the pronunciation of the word *third* any more!'

T: 'Did it take a lot of practice?'

S: 'Yes, Luka and Sanja drilled me on the bus for two weeks!'

T: 'Great job, you two! Can I pick your brain sometime? I could do with some useful teaching tips.'

Luka & Sanja: (Giggle, giggle) 'Anytime!'

T: (To the S) 'Was there something in your conversation that now, in retrospect, you are not happy with?

S: 'I don't know... (shrug)..Probably vocabulary in general...I never know how to practice it on my own...I'm always forgetting new words...

T: 'Tell you, what, for homework, Luka, Sanja and you try devising some technique or try out some of those I suggested last time, I'm quite curious whether you will prove to be our Dream Team, ok?

Ss: 'Ok.'

b) T's mark was 4, my mark was 4

DODATAK 28: PAR PROFESORA 3, OPSERVACIJA 1

ASSESSING AND MARKING SPEAKING (1)

TASK 1: Consider the following criteria for assessing speaking (conversational skills):

Message (How relevant is the language material to the context and how appropriate is it to the situation?)

Mark: 5

Fluency (How natural is the student's speed and have there been any breakdowns in communication? Does he/she use any self correcting techniques ('repair' skills) successfully?)

Mark: 3

Interaction (Is the student's interaction adequate? How is he/she using strategies such as hesitation to keep the conversation going?)

Mark: 4

Accuracy-Vocabulary (How rich is the student's vocabulary? Is he/she using complicated lexis (not yet studied in class) accurately or not? Is his/her register appropriate?)

Mark: 4

Accuracy-Grammar (How many mistakes of grammar which the student should know at this level does the student make? Is he/she using complicated grammar structures already studied (plus those not yet studied in class) accurately or not?)

Mark: 2

Pronunciation (Are there any sounds or group of sounds that the students cannot pronounce properly? Does his intonation sound natural?)

Mark: 4

Effort (How much effort does the student put into participation in the speaking activity?)

Mark: 4 ?

TASK2: Assess and mark (1-5) the S using the criteria above

$$\frac{25}{50} : 2 = \frac{3,7}{2} = 4$$

DODATAK 29: PAR PROFESORA 3, OPSERVACIJA 1

ASSESSING AND MARKING SPEAKING

TASK 1: Consider the following criteria for assessing speaking (conversational skills):

Message (How relevant is the text to the context and how appropriate is it to the situation?)

Mark: 5

Fluency (How natural is the student's speed and have there been any breakdowns in communication? Does he/she use any self correcting techniques ('repair' skills) successfully?)

Mark: 3

Interaction (Is the student's interaction adequate ?How is he/she using strategies such as hesitation to keep the conversation going?)

Mark: 3

Accuracy-Vocabulary (How rich is the student's vocabulary? Is he/she using complicated lexis (not yet studied in class) accurately or not? Is his/her register appropriate?)

Mark: 3

Accuracy-Grammar (How many mistakes of grammar which the student should know at this level does the student make? Is he/she using complicated grammar structures (not yet studied in class) accurately or not?)

Mark: 3

Pronunciation(Are there any sounds or group of sounds that the students cannot pronounce properly? Does his intonation sound natural?)

Mark: 4

Effort (How much effort does the student put into participation in the speaking activity?)

Mark: 5

TASK2: Assess and mark (1-5) the student using the criteria above

4

DODATAK 30: PAR PROFESORA 3, OPSERVACIJA 2

What is observed:

a) T-O will observe the result of the assessment and the feedback T gives to the same S as in Observation Class 4

b) T- O will assess the S and compare the result with that of T

c) T-O will observe the Ss reaction

T/O's observation sheet:

a) T-O will observe the result of the assessment and the feedback T gives to the S

S had to apologize to his class-mate for an imagined failure to report on her class-mate's two-timing boyfriend. The T gave her 5

Feedback:

T: (Serious face, gestures thumb up) 'The fruit of the labours of the Dream Team?'

S: (Beaming) 'No this time it was just Luka. He is a pest! I had to learn the dialogue from the book by heart and then he made me improvise. He made me talk to myself and now my family thinks I'm crazy!'

T: 'Do you see any room for improvement?'

S: 'Not for the moment! Please let me enjoy this 5 for a few days!'

T: 'Fair enough! Let me know on Friday, OK? You really deserve a rest, congratulations!'

S: (Beaming): 'Yesss!'

c) Ts mark was 5, my mark was 4

DODATAK 31: PAR PROFESORA 3, OPSERVACIJA 2

ASSESSING AND MARKING SPEAKING (2)

TASK 1: Consider the following criteria for assessing speaking (conversational skills):

Message (How relevant is the language material to the context and how appropriate is it to the situation?)

Mark: 5

Fluency (How natural is the student's speed and have there been any breakdowns in communication? Does he/she use any self correcting techniques ('repair' skills) successfully?)

Mark: 4

Interaction (Is the student's interaction adequate? How is he/she using strategies such as hesitation to keep the conversation going?)

Mark: 4

Accuracy-Vocabulary (How rich is the student's vocabulary? Is he/she using complicated lexis (not yet studied in class) accurately or not? Is his/her register appropriate?)

Mark: 4

Accuracy-Grammar (How many mistakes of grammar which the student should know at this level does the student make? Is he/she using complicated grammar structures already studied (plus those not yet studied in class) accurately or not?)

Mark: 3

Pronunciation (Are there any sounds or group of sounds that the students cannot pronounce properly? Does his intonation sound natural?)

Mark: 2

Effort (How much effort does the student put into participation in the speaking activity?)

Mark: 5

TASK2: Assess and mark (1-5) the S using the criteria above

TASK3: Choose three most important criteria which are to be decisive for the final mark: FLUENCY, PRONUNCIATION, EFFORT

TASK4: Write down the final mark and think of the comment that you will give to the S: 4

DODATAK 32: PAR PROFESORA 3, OPSERVACIJA 2

ASSESSING AND MARKING SPEAKING

TASK 1: Consider the following criteria for assessing speaking (conversational skills):

Message (How relevant is the text to the context and how appropriate is it to the situation?)

Mark: 5

Fluency (How natural is the student's speed and have there been any breakdowns in communication?
Does he/she use any self correcting techniques ('repair' skills) successfully?)

Mark: 4

Interaction (Is the student's interaction adequate ?How is he/she using strategies such as hesitation to keep the conversation going?)

Mark: 3

Accuracy-Vocabulary (How rich is the student's vocabulary? Is he/she using complicated lexis (not yet studied in class) accurately or not? Is his/her register appropriate?)

Mark: 5

Accuracy-Grammar (How many mistakes of grammar which the student should know at this level does the student make? Is he/she using complicated grammar structures (not yet studied in class) accurately or not?)

Mark: 3

Pronunciation (Are there any sounds or group of sounds that the students cannot pronounce properly?
Does his intonation sound natural?)

Mark: 4

Effort (How much effort does the student put into participation in the speaking activity?)

Mark: 5

TASK2: Listen to the volunteer answer questions, assess and mark (1-5) his/her answer using the criteria above

TASK3: Choose three most important criteria which are to be decisive for the final mark: ACCURACY - VOC, PRON., EFFORT

TASK4: Write down the final mark and think of the comment that you will give to the volunteer: 5

DODATAK 33: PAR PROFESORA 3, OPSERVACIJA 3

What is observed:

- T-O observes T's feedback
- T-O observes the Ss reaction

T/O's observation sheet:

a) T-O observes T's feedback

T's general comment:

T uses constructions with the first person plural e.g. 'We don't seem to have had enough of practice..' 'We don't make so many mistakes in our conditionals anymore..' 'We seem to be OK as relative clauses are concerned...' 'As long as we are concentrated...'

Feedback:

T: 'The papers that impressed me the most are Sanja's (3) and 'Vanja's (5). Sanja, you have crossed the magic line, just as I thought you would! After such a long line of 2s - a break! Well done. Are you happy? (Answer: 'Yes!!!') I am, too!

'Vanja, the French would say 'chapeau bas ; - I take off my hat for you - Not a single teenie-weenie mistake, not a comma out of place! How do you do it/ What's your secret?'

'There is only one paper with 62 points out of 100 which get mark 2. Dajana, it is quite clear that it wasn't exactly your day, was it?

Dajana: 'No, I got confused with the phrasal verbs in the reading comprehension, and I still don't 'feel the mixed conditionals... I'll never be able to get them right...'

T: Anybody who could master present and future perfect tenses as quickly as you could, can't say that.

Dajana: 'But I know. I did all the exercises you gave us and look at this! I could do another 50 and the result would be the same!'

T: 'Wanna bet it wouldn't? Here are just 10 more. I'm going to give you 15 minutes to practice and do them and then we're going to check, OK?

Dajana (very reluctantly): Am I going to be given a mark?

T: 'If you like, yes.'

Dajana (very reluctantly): 'OK' (She practices for 15 minutes, does a check up test, 5 sentences, 4 correct, gets a 4 to her obvious relief).

T: 'Nebojša, you got a 3. Are you angry with yourself?

Nebojša: 'Yes, very much so. I've ruined my chances of getting 5 as my final mark.'

T: 'Is that the only reason?'

Nebojša: 'No, it is also very embarrassing.'

T: 'I couldn't disagree with you more. First of all, you are an intelligent person who knows that being angry with oneself is not constructive. Second, if you can't help being angry with yourself, be so for the right reasons. As it is your reasons are not worthy your intelligence.'

Nebojša is silent and almost sulky.

T: 'Anybody willing to make a wild guess at what the right reasons would be?'

Ss: 'Failing to concentrate. This is something I suffer from.', 'Not learning rules or examples of exceptions because you think they are too stupid to waste your time on them.' "Being childish and stubborn and not doing your homework because you think you don't need any practice 'jer rasturaš engleski'."

T interrupts: 'I'm sure that you, Nebojša, don't really need anybody to find that reason for you. Yet, I really don't think you should be angry with yourself for not being your usual brilliant self for just once.'

T: 'The 4's are all exceptionally good ones, only a few points short of the range box for 5. Well done, people. Would you like one more test before the end of the school year to get into the 'golden range box'?

Ss: 4 yes, 2 no

T: 'Am I allowed to try and change your mind?'

2Ss: 'We won't have time to prepare properly...'

T: 'The invitation will be open anyway...' The three 5s are their usual brilliant selves!

DODATAK 34: PAR PROFESORA 3, OPSERVACIJA 6

Questionnaire

Please answer the following questions:

1. How many items in your FOR MY EYES ONLY folder do you have?

5 / 6 / 2 1 1 7 1 0 1 3 4 2

Total: 34

2. How many of these items are grammar exercises you failed to do adequately?

4 2 / 2 1 4 1 0 1 3 7

Total: 19

3. How many of these items are vocabulary exercises you failed to do adequately?

3 / 1 0 1 1 2

Total: 8

4. How many of these items are periodical check-up tests you failed to do adequately?

1 1 / 2 3 0 1 3

Total: 11

DODATAK 35: PAR PROFESORA 3, OPSERVACIJA 7

What is observed:

- T-O observes T's assessment and feedback
- T-O observes the Ss reaction

T/O's observation sheet:

T: 'Well, if you could express how you feel about the 180 odd classes of English in the school year behind us using a picture of an animal, what would it be, ? Explain why.

Class (after discussing it in groups, good mood, lots of laughter): wild horse (difficult to ride but very exciting) 3Ss, giraffe (different, exotic, a bit aloof and dreamy, idealistic) 1S, happy donkey (heavy load to carry but nice carrots for dinner) 1 S, eagle (able to fly very high above the world) 3Ss, cow (always there to rely on when you need milk) 4Ss. And what animal would you choose?

T: Monkey (generally friendly but can bite when you least expect it) 1S

Explanations:

T: Generally friendly = no particular problems, quite impressive achievement and good marks; can bite when you least expect it = failure to do assignments on time, neglected homework etc.

Ss: wild horse - difficult to learn some constructions or apply some rules but when you get something right you feel great; giraffe- classes different in style and atmosphere from all other classes, detached from the things that are important at school like marks etc., focus on how you feel and what you think; happy donkey - a lot of work but the results are worth the effort; eagle - it feels like a privilege to attend these classes; cow - one can rely on the fact that if you work you get a visible result that is nourishing and tastes nice;

T-O observes T's assessment and feedback

T joins groups of students and they analyze each marks sheet.

Buzz words: steady improvement index, jumps, corrections, plateau, failure to challenge obstacles

Ss reported to T what their final mark was according to the marks sheet and it was accepted as the one for the register. No objections.

The process ended 10 minutes before the end of the class and the rest of the time was dedicated to some interesting things on the *you tube*.

DODATAK 36: PAR PROFESORA 5, OPSERVACIJA 1

tempo / pacing

TTT / STT

overelaborizing

2' 10'

5.
3. sth come back

Right so what's the password today? (2x)

Here you are?

For you

Here you

Just wait be patient!

All right

Now, please

look at me!

nice explanation

Glue, please. Milan

quick - trans!

It would be worth investing into classroom management

14' 20' -

expression

settling time

14. 41

overinstructions

Can you put the letters into the correct order,

✓

✓

Do it in pairs.

DODATAK 37: PAR PROFESORA 5, OPSERVACIJA 2

14.07.17 * Milorad ^{was} asked to say it in E
D Spelling - motorbike
Lenka asks Lenka
↓ asks
say : Milor, ... Type use of first names
use of name ✓ they accept without difficult
write the word
show me ✓

2) the circle

T She's wearing + ct. S: T-shirt

There's something wrong

Kristina - corrects the colour 2x, 14.07.17
Lenka: not skirt red trousers 3,4, + Milor takes over as
a teacher

② + Girl:

T - great ~~girl~~: Who's she talking about? ↗

③ Christine

2
14 19

'Now, please
Now, it's Rubbish time!'

Ch Teacher, tell W. Ie pobedju ti

T: How?

120 Listen 'number'. (Use of English in the classroom)

sandwiching
(T+S)

-- Emotional Response - Što bilo ubio ovu lasicu!
mnogo da je ne bih?

DODATAK 38: PAR PROFESORA 5, OPSERVACIJA 3

2) Listen

Fur-coat (naše bave nose lisicu oko vrata) ↗

↓ Why not write on the board

Frame 3 Read! Ss repeat

(8) T-reads

Ss -repeat

I've got an idea!

nice mimics - relaxed ↗

Ts - says:

Which Frame is it?

↓ listen

expressions ↗

expressions ↗

* 4'



3) Close your B,
+ eyes

Suggestopedia - nice settling

Think about the words about clothes ↗

click! (ringers) Wake up!

PW-Ss :building blocks

timing a too ambitious

↓ compressing

2 - L - 5'

(3) 35th minute BB block done

slower than last time ↗

good use of the - class poster ideas! ↗

Is it worth explaining! ↗

Self-evaluation! T checks!

DODATAK 39: PAR PROFESORA 5, RAZGOVOR 5

PRECIS

- 1 He liked to go to the place where they show films on Tuesdays and Fridays.
- 2 He didn't like pork or beef or lamb. In fact he didn't like meat at all. He only liked to eat fish.
- 3 They didn't go to the cinema because Mary wanted to see one film, Susan another one and Jenny a different film to either of her friends.
- 4 The person was wearing a pair of dark trousers and a dark jacket. The trousers matched the jacket. The person was related to my friend because he was his father.
30 → 12
- 5 He didn't very often go to watch films that were shown for two days every week at the local place where they show films. He didn't go very often for two reasons. He told me that the first reason why he didn't go was because it cost a lot of money to buy a ticket. The second reason why he didn't want to go was because people sitting in the seats next to him or behind him or in front of him were always talking or making a noise which made him nervous and angry and got on his nerves.

Doc. dr Tatjana Glušac

**MEĐUSOBNO OBUČAVANJE KOLEGA
KAO OBLIK USAVRŠAVANJA
PROFESORÂ ENGLESKOG JEZIKA**

Edicija E-disertacija, knjiga 7

Filozofski fakultet, Novi Sad

Za izdavača:
Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš, dekan

Urednici:
Prof. dr Tvrko Prćić
Prof. dr Biljana Šimunović Bešlin

Recenzenti:
Prof. dr Predrag Novakov
Filozofski fakultet, Novi Sad
Prof. dr Vesna Pilipović

Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić”, Novi Sad
Dr Radmila Popović, Senior Education Specialist (TESOL)
World Learning / SIT Graduate Institute, Washington, DC

Korektura:
Predrag Rajić
Autorka

Kompjuterski slog, korice i konverzija:
Ferenc Finčur
KriMel, Budisava

2016.

ISBN 978-86-6065-351-4

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3::811.111

ГЛУШАЦ, Татјана

Међусобно обуčавање колега као облик усавршавања
професора енглеског језика [Електронски извор] /
Татјана Глушак. - Нови Сад : Филозофски факултет, 2016.
- 1 електронски оптички диск (CD-ROM) : текст ; 12 cm. -
(E-disertacija ; knj. 7)

Насл. са насловног екрана. - Библиографија.

ISBN 978-86-6065-351-4

a) Енглески језик - Методика наставе b) Енглески језик -
Стручно усавршавање
COBISS.SR-ID 304431111

7

E - DISERTACIJA

