

ДРАЖЕНКО ЈОРГИЋ

М О Д Е Л И
СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Издавач:
ГрафоМарк, Лакташи

Рецензенти:

Лектор:

Штампа:



За штампарију:
Светозар Ђеркета

Тираж:
180

ДРАЖЕНКО ЈОРГИЋ

М О Д Е Л И
СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

БАЊА ЛУКА, 2014

САДРЖАЈ

Увод	7
Појмовна разграничења	9
Обиљежја савременог стручног усавршавања наставника	13
Екстерни и интерни модели стручног усавршавања наставника ..	17
Методе и облици – детерминанте модела стручног усавршавања наставника	22
Материјално-техничка основа модела стручног усавршавања наставника	25
Интерактивни модели стручног усавршавања наставника	29
<i>Слагалица</i>	45
<i>Вртешка</i>	49
<i>Симулација – игра улога</i>	52
<i>Стручно усавршавање рјешавањем проблема</i>	57
<i>Егземпларно стручно усавршавање</i>	62
<i>Остали интерактивни модели</i>	65
Експериментални докази ефикасности примјене интерактивних модела стручног усавршавања наставника	67
Прилози – Изведбени модели.....	73
<i>Прилог 1. Модел „Слагалица”</i>	74
<i>Прилог 2. Модел „Вртешка”</i>	87
<i>Прилог 3. Модел „Симулација – игра улога”</i>	97
<i>Прилог 4. Модел „Стручно усавршавање</i>	105
<i>рјешавањем проблема”</i>	
<i>Прилог 5. Модел „Егземпларно стручно усавршавање”</i>	113
Закључак	123
Литература.....	127

УВОД

Стручно усавршавање наставника у основним и средњим школама још увијек је проблем који се није довољно систематизовао у организованој бризи експерата који се баве овом проблематиком. Стално се трага за најједноставнијим и најефикаснијим моделима стручног усавршавања. Они се крећу од модела самообразовања до формалних и неформалних модела својствених образовних установама и агенцијама који рјешавају ова питања. Учење одраслих постало је значајан инструмент за сналажење и бивствовање у овом времену. На овом пољу убрзаних промјена нашли су се и наставници основних и средњих школа који морају вјешто да одговоре на све изазове који се пред њих данас постављају. Професионалне компетенције наставника нису стечене само дипломом. Оне не могу „стојати у мјесту“, већ треба да прате савремене трендове у васпитању и образовању, односно наставници треба да се непрекидно усавршавају. Дакле, у погледу стручног усавршавања наставника, било да је ријеч о било ком моделу усавршавања пожељно је изградити прихватљиве и ефикасане моделе стручног усавршавања наставника који могу у сваком тренутку да прате савремене личне и друштвене потребе и захтјеве у васпитању и образовању дјеце, младих и одраслих.

Ова књига представља покушај теоријског и емпиријског представљања неких модела стручног усавршавања наставника. Они, сами по себи, у ствари су изведбени модели, јер резултати експерименталног истраживања и досадашња, нажалост веома скромна пракса, показују андрагошку оправданост њихове изведбености у савременој пракси стручног усавршавања. У књизи

се наглашавају многобројне предности интеракције и интерактивног учења одраслих – наставника као полазне основе за пројектовање и изградњу модела, прије свега, интерног стручног усавршавања наставника у основним, али и средњим школама.

У теоријском дијелу ове књиге анализирани су и расвјетљавани аспекти стручног усавршавања наставника, интерактивног учења одраслих - наставника, интерактивног стручног усавршавања наставника, а поготово интерактивних модела стручног усавршавања наставника. За све наведене моделе стручног усавршавања наведене су смјернице њихове изведбености са свим предностима и недостацима.

Поред теоријских одредница ових модела представљена је и методологија и кључни резултати једног експерименталног истраживања. Тим истраживањем доказано је да сви изведбени модели стручног усавршавања наставника имају своју оправданост у пракси стручног усавршавања наставника, јер су показали да се под њиховим утицајем могу, према самопројекцијима наставника, унапређивати професионалне компетенције наставника.

Путем прилога који су дати у овој књизи указује се на релевантност изведбености и примјене интерактивних модела стручног усавршавања наставника у основним школама. Међутим, сви ови модели могу бити аналогно примјењиви и у средњим школама. Сваки приказани модел може се искористити за накнадна и слична истраживања, а може бити и подстицај за тражење новијих модела у погледу унапређивања стручног усавршавања наставника и њихових професионалних компетенција.

ПОЈМОВНА РАЗГРАНИЧЕЊА

Два кључна појма о којима треба дати јасна разграничења у овој књизи свакако су појам *модел* и појам *стручно усавршавање наставника*. Оба ова појма дуго се спомињу у педагошкој периодици. У неким случајевима није се придавала нека посебна значајност њиховом дефинисању, јер сами по себи већ говоре о чему је ријеч. Ипак, у овој књизи ћемо читаоцима на кратко скренути пажњу шта се под овим појмовима најчешће подразумеива како би читање исте имало јасну представу о моделима стручног усавршавања наставника.

У свакодневном животу често чујемо ријеч модел. Прво на што помислимо је да је то нешто на шта се можемо угледати, нешто што нам је примјер како ће нешто изгледати или како би могло изгледати прије неке коначне примјене. Каже се често да радимо по моделу том и том. Ако се нешто може стварно радити по моделу онда за такав модел можемо рећи и да је он изведбен, поготово ако је показао своју ефикасност. Слично схватање појма модел можемо посматрати и у педагошко-методичком, односно андрагошком контексту схватања интерактивног учења и/или поучавања. Маргарета Скопљак (2013) је у својој докторској дисертацији *Утицај методичких модела интерактивног учења на ток наставне комуникације и васпитно-образовне исходе* покушала кроз истицање специфичности методике интерактивног учења дати неке оквире о појму модел. Међутим, она потврђује да више аутора различито схвата интерактивно учење, крећући се од схватања да се оно

састоји од различитих метода, да су то технике и поступци, док има и схватања да су то у ствари модели. Насупрот вези тумачења односа интерактивног учења и модела постоје и тумачења појма модела својствена искључиво највише у кибернетици и теорији система. Тако се модел схвата као одражавање сличних особина изучаваних појава и објеката. О моделу се може и разматрати и као односу модела и оригинала, гдје се те разлике манифестују у размјери геометријских димензија или брзини одвијања процеса¹. За моделе се чак каже да су подесни и да представљају олакшицу за експериментисање тако што су доста формално слични стварном објекту или потенцијалном оригиналу. Постоје и тумачења сличности, али и разлика између појмова модел и макета. Иван Ћисалов истиче да „макета” означава статични вјерни умањени приказ стварности, док је “модел” динамичан, он се креће или има функционалне покретне дијелове. Код макета нагласак је на вјерности, а не на функционалности, а код модела нагласак је на функционалности.“²

Разматрање феномена стручног усавршавања наставника, свакако да је јасније под околностима што прецизнијег појмовног разграничења. Наиме, у појмовном разграничавању поћи ћемо од термина *струка* и *усавршавање*. У савременим рјечницима, лексиконима и енциклопедијама појам струка се обично изједначава са појмовима професија и занимање, а док је појам усавршавање у блиској вези са појмом додатно образовање, без обзира да ли је ријеч о формалном, неформалном

¹ Materijal pripremljen za korišćenje u nekomercijalne obrazovne svrhe u skladu sa Članom 44. Zakona o autorskim i srodnim pravima - ("Sl. glasnik RS", br. 104/2009 i 99/2011). Текст преузет 22.7.2014. са file:///C:/Users/Drazenko/Downloads/TS_4d.pdf

² Текст преузет 22.7.2014. са <http://osjmtio.wordpress.com>

или информалном образовању. У Педагошкој енциклопедији 2 (1989, str. 104) истиче се да је стручно усавршавање наставника *облик* перманентног образовног процеса (васпитача, учитеља, наставника појединих предмета, наставника практичне наставе, стручних и осталих сарадника). Овдје се истиче да је то облик непрекидног образовања, што указује на постојање и осталих облика перманентног образовног процеса. Много шире, прецизније и свеобухватније објашњење стручног усавршавања наставника, без икаквог „уплива“ елемената идеологизације друштвеног уређења, описано је у Педагошком лексикону (1996, стр. 485), гдје се каже: „Стручно усавршавање наставника – подсистем у оквиру перманентног образовања просвјетних радника. Почиње непосредно по завршетку редовног школовања у форми приправничког стажа и полагања стручног испита и наставља се кроз разноврсне форме самообразовања и програмске активности наставничких школа, факултета, просвјетно-педагошких служби и стручних удружења (семинари и стручни скупови за вријеме љетњег и зимског распуста, савјетовање у вези са увођењем нових програма, уџбеника итд.).“ Као што видимо, ријеч је и о облику, али и подсистему једног ширег система или комплекса перманентног образовања наставника.

Широк спектар утицаја, како унутар професије наставника, тако и изван ње указује на значај и важност изучавања и развијања модела стручног усавршавања наставника. Дакле, модели стручног усавршавања наставника нису ништа друго него слични образци или функционалне копије различитих начина стручног усавршавања наставника. Они имају доста сличности са непрекидним допунским и додатним самоиницијативним и организованим учењем и поучавањем или

(само)образовањем наставника. Такво (само)образовање наставника представља потребу адаптирања наставника новонасталим савременим промјенама или промјенама које ће се десити, како у професији, тако и у додиру са професијом (струком), односно тангентним професијама и свим активностима које су директно или индиректно повезане са проsvјетном струком. Модели стручног усавршавања наставника експериментално се провјеравају. Уколико након провјере покажу веома високу функционалност и ефикасност у том случају постају и имају статус тзв. *изведбених модела*. Сви изведбени модели су у ствари примјери како се може у стварности, односно у пракси (само)организовати стручно усавршавање наставника. С друге стране, постојећи модели увијек су прилика за нове експерименталне провјере, корекције, дораде, побољшања, а све у функцији развијања нових модела стручног усавршавања.

ОБИЉЕЖЈА САВРЕМЕНОГ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Значајан искорак у унапређивању стручног усавршавања наставника на релацији „некад и сад“ још увијек није учињен. У основним и средњим школама Републике Српске данас је интерно (унутаршколско) стручно усавршавање наставника слично од школе до школе. Мање разлике међу школама евидентне су у појединим аспектима планирања, програмирања, реализације и вредновања стручног усавршавања наставника. Ипак, посебну важност треба дати самом постојању интерних модела школског стручног усавршавања, и то управо из разлога што је оно масовније и већег интензитета у односу на остале моделе, врсте и нивое стручног усавршавања наставника.

Избор модела, садржаја, вид реализације и временска динамика реализације садржаја (тема) стручног усавршавања наставника основних и средњих школа углавном се данас обавља по моделу планирања и програмирања „одозго“, односно најчешће од стране школског педагога. Поставља се питање: „Колико је планирање и програмирање интерног стручног усавршавања наставника данас усклађено и конгруентно са савременим достигнућима у науци и технологији, а да не говоримо о усклађености са провјереним моделима стручног усавршавања, те друштвеним, групним и индивидуалним образовним потребама“? Вјероватно је, а и надамо се, да у појединим основним и средњим школама можемо наћи доста елемената планирања и програмирања како је наглашено у претходно поста-

вљеном питању. Данас је најчешће случај да школски педагози врше избор модела и тема (садржаја) стручног усавршавања на основу доступне школске педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и остале релевантне литературе. Избор садржаја врше на основу стручних часописа, а нешто рјеђе „црпе“ теме из монографија и зборника. Многи од модела стручног усавршавања понављају се из године у годину и круже од наставника до наставника, застарјевају, нису нити теоријски, а ни практично актуелни, па је проблематично да ли су то модели за усавршавање или за нешто сасвим друго. Наиме, може се примјетити да у плановима и програмима стручног усавршавања наставника доминирају писане теме, те да су веома ријетко заступљени узорни часови, предавања или евентуалне дискусије на наставничким вијећима и стручним активима наставника. У појединим школама уобичајена је и пракса да се планира и писање одређеног броја иновативних писаних припрема за наставни рад (одређен број наставника или чак сви у току школске године треба да напишу и предају школском педагогу на увид неколико таквих припрема).

Имплементација модела и реализација планираних садржаја стручног усавршавања наставника у основним и средњим школама, такође је, мање више, слична од школе до школе. Веома доминантан модел реализације су писане теме, гдје наставници уобичајено пишу есеј – извјештаје на дату тему, док су, с друге стране, често приклоњени начину писања по моделу „ресавске школе“ (преписивање тема из часописа и књига), а они више довитљиви наставници користе се и веома популарном *cut – copy – paste* (исјечи – копирај – постави) вјештином. Све „написане теме“ достављају се током школске године школском педагогу и уобичајено „купе прашину и стварају паучину“ у једној од архива педагошке службе. У не-

ким школама најче се простора и времена за моделе предавања или евентуалних дискусија на основу планираних тема. То се обично изводи на наставничким вијећима и стручним активима наставника, гдје су реализатори наставници, понекад школски педагог или спољно лице – експерт за одређену област стручног усавршавања наставника. Најчешће ова предавања личе на усмена излагања написаних реферата са врло ријетким случајевима отварања дискусије или илустративно-демонстративног проблематизовања теме стручног усавршавања. Својствена пракса једног броја школа је да се дио стручног усавршавања обавља и извођењем узорних часова за наставнике. Те часове изводе наставници, могу и школски педагози, али је специфично да на истим присуствују други наставници како би се упознали са различитим приступима реализацији часова редовне наставе. Још треба и споменути да је пракса у неким школама да се током године пишу припреме за иновативни наставни рад, али је проблем сличан као и код писаних тема, јер ове припреме на крају, као и писане теме, постану архивског типа, те немају никакву дуготрајнију функционалну вриједност. Веома чест је случај да се у скоро свим основним и средњим школама током године обавља хоспитовање редовне наставе. То најчешће обављају школски педагог и директор школе примјеном приручног инструментарија на основу којих вреднују ефикасност извођења наставног часа. Уобичајена је процедура да се сваки хоспитован (посјећен) час заједно са наставником анализира како би се уочиле евентуалне добре и лоше стране наставног рада, и на тај начин утицало на усавршавање наставника. Међутим, пребрз темпо школског живота и рада често условљава мањи ниво хоспитовања, гдје се истим обухвати само мањи број наставника, а изостају и анализе појединих часова.

Повратна информација о ефикасности различитих модела и квалитету стручног усавршавања наставника у основним и средњим школама нешто је што веома често изостаје у данашњој савременој школи. Вредновање модела стручног усавршавања наставника скоро да се и не изводи, већином је то поступак који се, наводно, подразумијева као саставни дио реализације стручног усавршавања. Оно је изгледа вриједно чим се реализује. Скоро да и не постоји готово никаква транспарентност резултата стручног усавршавања, те се сматра довољним да се оно организује, а какви су исходи усавршавања, то изгледа никог не интересује или се скоро нико не труди да оцјени ефикасност различитих модела стручног усавршавања у својој школи. Веома су ријетки случајеви да се на сједници наставничког вијећа поднесу извјештаји који представљају резултат вредновања одређених модела стручног усавршавања наставника.

ЕКСТЕРНИ И ИНТЕРНИ МОДЕЛИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Нова достигнућа у наукама, техникама, технологијама, посебно у образовној технологији, убрзане промјене, а исто тако и новија схватања о васпитању и образовању дјецe, младих и одраслих у свјетлу наведених промјена и достигнућа одражавају се на ниво професионализма данашњег наставника. Савремени наставник мора да прати све савремене промјене, јер „стојећи у мјесту“ доводи у питање своју позицију као човјека у друштву и као наставника у просвјети. Једноставно, наставнику се данас наметнула потреба да се стално стручно усавршава, а како ће то да изводи ствар је његовог личног одређења, с једне стране, и бриге институција или друштва, с друге стране.

У школској пракси, а и изван ње, присутно је више модела стручног усавршавања. Када говоримо о различитим моделима стручног усавршавања или различитим класификацијама истог, у први план увијек морамо истаћи критерије класификације. Постоји више критерија класификације модела стручног усавршавања наставника. Када узмемо радни стаж или искуство као критериј тада говоримо о моделима стручног усавршавања наставника почетника (приправнички стаж) и моделима усавршавања осталих искусних наставника. С обзиром на ниво школовања можемо препознати моделе стручног усавршавања васпитача, али и наставника основних, средњих и високих школа. У основним школама према пре-

дметном подручју или стручним активима разликујемо нпр. моделе стручног усавршавања наставника српског језика, наставника математике, наставника музичке културе итд. Према нивоима организације васпитно-образовног рада основне школе можемо говорити и о моделима стручног усавршавања наставника прве тријаде (разредна настава), као и о специфичним моделима стручног усавршавању наставника друге (разредно-предметна настава), и исто тако треће тријаде (предметна настава). У односу на временски континуитет разликујемо моделе перманентног од модела периодичног и привременог стручног усавршавања наставника. Ако узмемо у обзир географско-демографска обиљежја просвјетне политике, односно нивое те политике тада говоримо о школским, општинским, регионалним и републичким моделима стручног усавршавања наставника. С обзиром на смјер интенције разликујемо моделе наметнутог стручног усавршавања од модела самоусавршавања, односно усавршавање усмјерено од стране институција (формалних или неформалних) и усавршавање усмјерено од самог наставника (на основу његових потреба и интересовања).

Као посебне моделе стручног усавршавања наставника треба издвојити и анализирати оне који су препознатљиви и реално присутни у савременој школској пракси и изван ње, без обзира на истакнутост и важност нивоа општости у односу на друге моделе стручног усавршавања наставника. Ријеч је о *екстерним* и *интерним* моделима стручног усавршавања наставника. Као полазни и основни критериј ове подјеле узимамо *мјесто и институцију* извођења стручног усавршавања наставника, односно можемо говорити о моделима унутрашњег или унутаршколског и моделима вањског или ваншколског стручног усавршавања. Дакле, ово су уједно и

два најистакнутија модалитета савременог стручног усавршавања наставника.

Модели стручног усавршавања наставника који се примјењују изван институције у којој раде наставници (изван школе) и које најчешће организују ваншколске институције називамо *екстерним моделима* стручног усавршавања наставника. Према Правилнику о стручном усавршавању, оцјењивању и напредовању васпитача, наставника, стручних сарадника и директора у предшколским установама, основним и средњим школама и домовима Републике Српске носилац организације и реализације стручног усавршавања васпитно-образовних радника је Републички педагошки завод Републике Српске (Службени гласник Републике Српске, 2006, број 78, стр. 7-8). Исти Завод доноси програме стручног усавршавања за све васпитно-образовне раднике, и то према одређеним подручјима и облицима стручног усавршавања.

Екстерно или ваншколско стручно усавршавање наставника често реализују спољни експерти који се баве истраживањем и унапређивањем васпитања и образовања. То су најчешће еминентни универзитетски професори, али могу бити и експерти из других подручја дјеловања који директно или индиректно имају утицаја на унапређивање васпитно-образовног процеса. Поред професора реализатори стручног усавршавања су и искусни наставници, савјетници, иноватори и други. Модел екстерног стручног усавршавања наставника су: семинари, савјетовања, округли столови, скупови, конгреси, конференције, разна такмичења, кампови, дружења, студијска путовања и слично. Примјена ових екстерних модела веома је скупа, често је интервентна и масовног карактера. Модел екстерног усавршавања обично се изводе када су у питању актуелне

новине, промјене или алармантни реформски захтјеви на глобалном нивоу просвјете који се дисеминирају до сваког наставника. Они су интенционални и формални, те представљају одраз друштвене бригае за стручним усавршавањем наставника.

Стручно усавршавање наставника обавља се и унутар установе, односно унутар школе. Тада говоримо о *интерним моделима* стручног усавршавања наставника. Ови модели имају дугу традицију и специфични су, од школе до школе. Немају упориште у законским и подзаконским актима, али су као саставни дио програма стручног усавршавања често детерминисани у виду анекса Годишњег програма рада школе. Интерно или унутаршколско стручно усавршавање наставника планира се, реализује и вреднује кроз сарадњу школског педагога, директора и цијелог наставничког колектива. Планирање и програмирање стручног усавршавања врши се обично у првој половини мјесеца септембра, а реализација и вредновање се изводи током цијеле школске године. Ово усавршавање се најчешће планира и програмира „одозго“, од стране школског педагога, и из године у годину често има исту форму. Уобичајено је да садржаји ових модела имају форму „понављање познатог“, а требало би баш да имају форму стручног усавршавања. Садржаје интерног стручног усавршавања наставници често реализују путем писања есеја на задате теме, и то једном годишње, писањем припрема за иновативни наставни рад, одржавањем узорних часова, те путем евентуалних предавања, и у веома ријетким случајевима на основу расправа и дискусија на наставничким вијећима или стручним активима наставника. Модели интерног усавршавања обично се ослањају на упознавање наставника о иновацијама у васпитно-образовном раду и на актуелне проблеме рада и живота школе, нису скупи, флексибилни су, и реализују се у складу са

постојећом, у школи доступној педагошко-психолошко и дидактичко-методичком литературом, као и присутним материјално-техничким и стимулативним капацитетима. Интерним моделима стручног усавршавања брже се дјелује на наставнике, јер је сваки школски дан прилика да се нешто ново научи. Ови модели стручног усавршавања представљају одраз бриге школске управе и педагошке службе, а у одређеним случајевима и дио бриге самих наставника за стручним усавршавањем.

МЕТОДЕ И ОБЛИЦИ – ДЕТЕРМИНАНТЕ МОДЕЛА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Сваки модел стручног усавршавања наставника разликује се од другог модела. Те разлике углавном су детерминисане различитим обимом и интензитетом примјењених метода и облика усавршавања. Сваки модел стручног усавршавања наставника детерминисан је одређеним методама и облицима рада у датом моделу, односно методе и облици су конституенте модела. У андрагошкој дидактици познато је неколико метода и облика рада са одраслима, у нашем случају са наставницима.

Методе стручног усавршавања наставника су практично примјењиви поступци или начини рада наставника и организатора у процесу стручног усавршавања, гдје се под водитељством организатора остварују очекивани исходи осавремењивања знања наставника и усклађивања тих знања са научнотехнолошким промјенама и васпитно-образовним задацима. У пракси стручног усавршавања наставника можемо идентификовати неколико метода, и то:

- предавање (усмено излагање),
- предавање са мултимедијалном презентацијом,
- дијалогска метода,
- илустрација и демонстрација,
- писани радови,
- рад на текстовима, апликацијама и документима и
- практични радови.

Све наведене методе стручног усавршавања наставника препознатљиве су данас у различитим моделима стручног усавршавања наставника. Њихова примјена је често ограничена на примјену само једне, а у ријетким случајевима се примјењује више метода, што би, у сваком случају било андрагошки пожељно. Треба нагласити да су све наведене методе стручног усавршавања наставника у нераскидивој вези са најчешће помињаним наставним методама, јер шта је стручно усавршавање наставника него настава и (само)образовање за наставнике. Илић наглашава да су наставне методе, а што је и случај са методама стручног усавршавања, толико међусобно испреpletене и повезане, да данас нико нема дидактички увјерљивих аргумената да било коју методу означава „слабом“, „пасивном“, „добром“, „активном“ и слично (Илић, 2003). Све методе стручног усавршавања наставника корисне су, али их је најефикасније комбиновано примјењивати у различитим моделима стручног усавршавања, и то правилно и у „правим“ тренуцима када је то већини наставника у „правом тренутку“ најнеопходније.

У теорији и пракси савременог стручног усавршавања наставника, поред метода, разликујемо и неколико облика стручног усавршавања. Постоје облици који су специфични за екстерне моделе, а исто тако и облици специфични за интерне моделе стручног усавршавања наставника. Неки теоретичари говоре о облицима као формама или видовима стручног усавршавања. У теорији се спомињу и различите групације, модалитети и варијанте облика стручног усавршавања наставника. Наиме, полазећи од социјалних облика или форми партиципације наставника у процесу стручног усавршавања можемо издвојити основне облике стручног усавршавања наставника. Дакле, према броју активно или пасивно партиципирајућих

наставника, у оквиру одговарајућег модела, који директно или индиректно раде на одређеним садржајима стручног усавршавања можемо разликовати сљедеће облике стручног усавршавања наставника:

- фронтални,
- индивидуални,
- тандемски и
- групни.

Неопходно је нагласити да су сва четири облика стручног усавршавања наставника данас различито заступљена у било којем моделу стручног усавршавања. Реално је за очекивати, а узимајући у обзир предности и недостатке сва четири облика стручног усавршавања наставника, да је у пракси примјене и развијања модела стручног усавршавања наставника пожељно примјењивати сва четири облика, адекватно их комбиновати и наизмјенично их смјењивати. Погодан смјер кретања примјене ових облика у било ком моделу усавршавања био би од фронталног преко тандемског и групног, па на крају до индивидуалног облика рада.

МАТЕРИЈАЛНО-ТЕХНИЧКА ОСНОВА МОДЕЛА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Планирати, реализовати и вредновати моделе стручног усавршавања наставника неизводљиво је без одличне и право-времене материјално-техничке основе. Материјално-техничку основу модела стручног усавршавања наставника чине техничка помагала и уређаји заједно са средствима или медијима (изворима сазнања) стручног усавршавања. Од материјално-техничке основе у великој мјери може да зависи и ефикасност одређеног модела стручног усавршавања наставника.

За припремање, реализацију, па и вредновање бројних модела стручног усавршавања наставника неопходна су нам одређена техничка помагала и уређаји. Помагала и уређаји су оруђа, односно посредници помоћу којих средства или медије стављамо у функцију као изворе сазнања у примјени и развијању модела стручног усавршавања наставника. Због различитих модела, приступа, форми, врста, нивоа, метода и облика стручног усавршавања користимо и различита техничка помагала и уређаје. Примјена истих често зависи и од нивоа општости садржаја стручног усавршавања, као и од циљева и реалних захтјева приликом стручног усавршавања наставника. Приликом стручног усавршавања наставника без обзира на примјене модели могу се користити сљедећа техничка помагала: демонстрациони сто, разни сталци, пројекциона платна, графофолије, алати, оквири, табле, фланелографи, магнетографи, апликатори, разне посуде, причвршћивачи, маказе, љепила, фломастери и слично. Поред техничких помагала за потребе примјене модела стручног

усавршавања наставника данас се користе и бројни технички уређаји. Своју оправданост не налазе само у етапи реализације, већ и у припремању и вредновању модела стручног усавршавања наставника. Од техничких уређаја посебно можемо издвојити: фотокопирни апарат, рачунар, скенер, штампач, мемори-стик, систем звучника, појачала, фотоапарат, дигитална камера, диктафон, CD – плејер, видеорекордер, DVD – плејер или DVD – рекордер, видео – БИМ пројектор, мобител (смартфон), радио – касетофон, грамофон, микроскоп, телескоп, графоскоп, епидијаскоп, микрофон, TV – апарат, систем респондера, систем електронске учионице, фонолабораторије и слични технички уређаји.

Употребом техничких помагала и уређаја лакше и сврсисходније се употребљавају средства или медији стручног усавршавања наставника као битни посредници и извори сазнања у моделима стручног усавршавања наставника. Средства или медији стручног усавршавања наставника су посредни или непосредни носиоци информација, односно они представљају директне или индиректне изворе сазнања у процесу стручног усавршавања. Примјењују се помоћу техничких помагала и уређаја. Основна им је намјена да моделе стручног усавршавања учине што очигледнијим и да обезбиједи индуктивни пут сазнања приликом стручног усавршавања. Помоћу средстава стручног усавршавања олакшава се и поједностављује квалитет рада у процесу усавршавања наставника. Посредством средстава или медија омогућује се ефикаснија повезаност теорије и праксе васпитно-образовног рада. Било да је ријеч о посредним или непосредним изворима (средствима) стручног усавршавања наставника можемо их подијелити у три групе, и то: аудитивна, визуелна и аудиовизуелна средства стручног усавршавања наставника. У аудитивна средства можемо убрајати: говор водитеља или наставника у процесу стручног

усавршавања, звуци из непосредног окружења у објекту стручног усавршавања, импровизовани звуци, радио емисије, касетофонски снимци, телефонски, грамофонски и магнетофонски снимци, *CD* – записи, диктафонски снимци, *MP3* и снимци сличних формата, звуци музичких инструмената, природни звуци, звуци предмета и слично. Визуелна средства у моделима стручног усавршавања наставника су: слике, скице, шеме, цртежи, фотографије, илустрације, постери, визуелне пројекције са пројектора, графоскопа, епидијаскопа и сличних уређаја, записи на табли и хамер-папирима, предмети, „модел“и, макете, алати, помагала, уређаји, апарати, машине, оруђа, текстуални материјали (научне и стручне публикације, новине, листови, часописи, књиге, монографије, зборници, енциклопедије, лексикони, рјечници, приручници, брошуре, билежнице, уџбеници, радни листови, тестови, истраживачки инструменти, упутства, дописи, правилници, уредбе, документи, евидентне листе, писане припреме за наставни и ваннаставни рад, протоколи и остали текстуални материјали), те и друга визуелна средства. На основу активирања чула слуха и вида можемо говорити и о аудиовизуелним средствима стручног усавршавања, гдје убрајамо: *TV* – емисије, *DVD* – снимци, аудиовизуелне пројекције (нпр. *Power Point*), видеорекордерски снимци, наставнички игракази и слична средства. У савременој пракси стручног усавршавања наставника недовољно је искориштено богатство и функционалност средстава стручног усавршавања. Углавном се користи говор и текстуални материјали као посредници или извори сазнања, а често ни они нису релевантно искориштени у сврху реализације циљева стручног усавршавања наставника. Веома су ријетки случајеви примјене различитих и већег броја средстава стручног усавршавања. Они који то чине у одговарајућим моделима

усавршавања засигурно боље приближавају теорију пракси и обрнуто, те чине стручно усавршавање смисаоним и знатно ближим свим чулима наставника.

ИНТЕРАКТИВНИ МОДЕЛИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Моделе стручног усавршавања наставника у којима доминирају интерперсонална интеракција и интеракција наставника са различитим медијима с правом можемо назвати интерактивним моделима. У овом раду интерактивно учење одраслих – наставника доводимо у везу са моделима стручног усавршавања наставника. Донекле можемо рећи да термин интерактивно учење доводимо у конгруентну везу са термином интерактивно стручно усавршавање, али наравно, све посматрано из угла учења одраслих постављеног у контексту стручног усавршавања наставника.

Савремене психолошке, педагошке и дидактичке теорије о учењу веома слабо и споро су „продирале“ у социјалне домене примјене у моделима стручног усавршавања наставника. Можемо оправдано истаћи да је теорија заобилазила праксу у којој је постојала потреба да се процес учења рационализује и стави потпуно у функцију контекстности. Срећом, задњих десетак година интерактивно учење одраслих све више добија на значају што потврђују и нека емпиријска истраживања.

У педагошкој теорији није било већих покушаја да се што прецизније објасни појам интерактивно учење. У теорији, а нарочито у васпитно-образовној пракси спомиње се већи број термина који у суштини имају слично значење и представљају интерактивно учење. Тако су у употреби термини интерактивно учење, интерактивне методе, облици интерактивног уче-

ња, интерактивна настава, кооперативно учење, интерактивно самообучавање, активно учење, кооперативно-интерактивно учење, интерактивни приступ у настави и учењу и сл. Један број аутора интерактивно учење везује за интерперсоналне односе, односно за социјалну интеракцију. Тако, нпр. Сузић говори да је „интерактивно учење процес који резултира релативно перманентним промјенама у размишљању и понашању које настају на основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији“ (Сузић, 1999, стр. 24). Исти аутор интерактивно учење посматра као процес који је, у ствари, надоградња традиционалној настави. Интерактивно учење нашло је примјену у развијању новијих модела индивидуализације наставе. Илић развија модел наставног рада познат под називом интерактивна настава различитих нивоа сложености. Он сматра да би било релевантно овај модел наставног рада „иновирати уношењем у његову оријентациону структуру интерактивних облика учења, као што су:

- тандемско учење (кооперативно учење у пару ученик – ученик),
- групно учење (кооперативно учење у групама ученика – групе могу бити ангажоване на истим или различитим задацима и садржајима учења),
- кооперативно учење наставник – ученик (у тандему, у групи, у одјељењу), итд.“ (Илић, 1999, стр. 87).

Видимо да Илић не дефинише појам интерактивно учење, али он наглашава да у наставном раду постоје три интерактивна облика учења. Дакле, можемо уочити да аутор уводи термин облици интерактивног учења. Поред интерактивне наставе различитих нивоа сложености као једног од наставних система интерактивно учење је нашло своју сврху и у проблемској настави. О теоријско-апликативним аспектима интерактивног учења у

проблемској настави говорио је Бранковић, гдје је истицао суштину интерактивног учења. „Суштина интерактивног учења изражава се у међузависности и међудејству, односно међуутицају субјеката који заједнички уче“ (Бранковић, 1999, стр. 119). Аутор у овом случају појам интерактивно учење доводи у везу са сарадничким учењем гдје су актери учења међусобно зависни и утичу једни на друге приликом учења. Руски дидактичар Репјев користи термин интерактивно самообучавање, гдје не одваја самообучавање од учења као знатно ширег контекста. За интерактивно самообучавање он каже да је то „метод и модел самообучавања базиран на константном међудејству, сарадњи субјекта наставе и субјекта учења уз непрекидну повратну везу, с мониторингом резултата природног, непосредно оријентисаног самообучавања“ (Репјев, 2004, стр. 165). Наиме, интеракција између субјекта наставе и субјекта учења у овом погледу остварује се лично или помоћу аутоматизованих система обучавања, тестова, контрола, Интернет-технолозије. Проблемом дефинисања интерактивног учења и интерактивне наставе бавио се Крнета који ова два појма не раздваја, већ их „ставља“ у нераздвојни однос. Интерактивно учење сматра методом организације учења са другима, гдје учење схвата као процес који је усмјерен на развој младе личности, док под интерактивном наставом „подразумијева дидактички модел организације васпитно-образовног рада гдје интеракција појединца са другима из социјалног окружења доминира у усвајању наставних садржаја који су планирани наставним планом и програмом за одређене наставне предмете и разреде“ (Крнета, 2006, стр. 57). Може се примјетити да аутор у овом случају интерактивно учење дефинише као метод организације учења са другима. Без обзира што постоје и сличности и разлике у дефинисању, тумачењу и описивању појма

интерактивно учење сматрамо да овај појам треба дефинисати преко савремених дефиниција појма *интеракција* и појма *учење*. На основу савремених рјечничко-лексикографских извора тумачења интеракције (Клајн и Шипка, 2006) и савремених психолошких схватања појма учење (Radonjić, 1992) синтезом ових дефинисања можемо доћи до одређења појма интерактивно учење. Дакле, интерактивно учење, у овом случају интерактивно учење одраслих – наставника, је трајна или релативно трајна и специфична промјена индивидуе која се под одређеним условима може манифестовати у њеном понашању, а која је резултат претходног међусобног утицаја двије или више индивидуа једне на другу. Из овако дате дефиниције, а нарочито за потребе даљег разумијевања овог рада, веома су битне одреднице промјена индивидуе и међусобни утицаји тих индивидуа.

Своју примјену интерактивно учење је, данас, углавном нашло у васпитно-образовном раду са дјецом и младима. Знатно мање је примјена овог учења нашла мјесто у раду са одраслима. Но, међутим, то не значи да интерактивно учење не заслужује већу пажњу и примјену када је у питању образовање одраслих, или у нашем случају, у моделима стручног усавршавања наставника. Пошто смо истакли да је интерактивно учење процес међузависности, међудејстава и међуутицаја двије или више индивидуа, из тога произилази да ово учење често има облик рада у мањим или већим групама индивидуа у којима се испољавају наведене међузависности, међудејства и међуутицаји. Дакле, рад у групи и/или између група је нешто што детерминише контекстност интерактивног учења. Оно што посебно треба истаћи је значај групне динамике у интерактивном учењу. „Под групном динамиком подразумевамо: кретање, односе, процесе и узајамне промјене које чланови групе врше“ (Dervišbegović, 2003, str. 267). Било који

рад у групи и/или између група наставника карактерише процес стимулативне вишесмјерне вербалне и невербалне комуникације, повратног информисања, вредновања и самовредновања, анализирања, договарања, размјене мишљења и искустава и константне динамике утицаја чланова групе једних на друге. Моћ групе динамике у многобројним аспектима превазилази оне могућности које произилазе из моћи индивидуе. Оно што група наставника латентно или експлицитно одреди као групну норму која је прихватљива, како за групу, тако и за било ког члана групе, мало који појединац као индивидуа ван групе може да одреди, па да му је та норма савршено прихватљива. Када говоримо о раду са одраслима или са наставницима, у нашем случају, можемо истаћи да постоје различите формалне и неформалне групе истих. Тако у васпитно-образовном раду у основним школама препознајемо групе младих насупрот групама старијих наставника, групе женских насупрот групама наставника – мушкараца, групе наставника прве, друге и треће тријаде система основношколског рада, стручни активи као групе наставника, различита вијећа као групе наставника, наставнике одређеног разреда као групе „паралелних наставника“, групе наставника из различитих подручних школа, групе наставника према предметном одређењу, познаничке групе наставника, групе наставника – чланова одређених школских комисија, и још многобројне групе наставника које су данас препознатљиве у основним и средњим школама. Све ове групе настале су спонтано или су резултат „вјештачког“ формирања. Оно што је специфично код свих наведених група је динамика њиховог рада која се истовремено односи на јачање, како групе, тако и сваког појединца као члана одређене групе. Једно од често проблематизованих питања групе динамике је питање које се односи на то да ли резултат утицаја унутар и/или

између група иде више у правцу јачања колективизма или у правцу јачања индивидуализма, а исто тако је и проблем да ли се група или појединац развијају у позитивном или негативном смјеру. Оно што је битно у овом проблемском питању је да треба у групној динамици „искористити“ све елементе који оптимално доприносе и јачању колективизма, а исто тако и јачању индивидуализма. У андрагошком раду битно је знати ефективно „балансирати“ унутаргрупну динамику са динамиком спољних утицаја, односно оних утицаја који се могу од стране андрагога уносити у групу одраслих. У нашем случају, улогу андрагога преузимају школски педагози који једним дијелом у подручју свог дјеловања раде са наставницима на пољу примјене и развијања модела стручног усавршавања. Већ смо нагласили да моћ групне динамике оставља свој утицај на појединца као члана групе. Многа емпиријска истраживања групне динамике говоре о различитој природи искустава у групи. Проучавајући снагу утицаја групе на индивидуалне активности, перцепције, суђење и на увјерења, Ољача (1997) описује и анализира резултате четири значајна експеримента (Sherif, 1935; Asch, 1956; Milgram, 1965; Lewin, 1958; према Ољача, 1997). Андрагошки значај ових истраживања је у томе што се показало како се индивидуални избори и независне активности моделују под притиском група. Групна динамика не мора увијек да се одражава позитивно на развој групе. Један од битних показатеља развоја и јачања групе је групна кохезија. С тога, понекад развој и јачање групе не мора да је апсолутно детерминисан унутаргрупном динамиком, већ су у одређеним случајевима у раду са групама одраслих неопходни и спољни утицаји. Ови спољни утицаји су посебно значајни у погледу усмјерености на пожељно стварање групне кохезије. Ољача, такође, наглашава да је препоручљиво у образовању и усавршавању андрагога да исти овладају једноставнијим те-

хникама и играма које ће омогућавати лакше остваривање развојних задатака група. За вршење спољног утицаја на унутаргрупну динамику неопходно је упознати групу. За адекватно познавање проблема групне динамике неопходна су знања о групним односима и групним процесима. Посебно мјесто у познавању групе и њеног развоја заузима и групна норма. Познавањем групних норми или захтјеваних начина понашања за чланове групе могу се лакше споља моделирати развојни задаци групе. Специфичан аспект истраживања групне динамике је конформирање. Поједине одлуке, као производи групне динамике појединци свјесно или несвјесно усвајају и прихватају. Постоји велики број истраживања у којима је испитивана повезаност између конформирања и разних црта личности у ужем смислу. Рот указује на методолошке тешкоће утврђивања веза између конформирања и појединих црта личности (Rot, 2006). Сложеност проучавања и истраживања групне динамике, као и тешкоће интерпретирања резултата појединих истраживања указују на комплексност рада у групи и/или између група наставника. Нису довољни само агенси који постоје унутар групе да би се у интерактивном учењу позитивно стимулисао рад одраслих, већ су неопходни и правовремени и релевантни спољни утицаји на групу. У интерактивном учењу одраслих, група као група је недовољна за остваривање групних задатака. Неопходно је познавање групе, односно групне динамике са свим њеним обиљежјима како би се и уз вањске утицаје (утицаје од стране андрагога или школског педагога) на унутаргрупну динамику могао правилно моделирати рад група одраслих (наставника) који би се развијао у позитивном правцу, односно правцу, како развоја групе, тако и развоја сваког појединца као члана групе.

Претходно смо нагласили да се интерактивно учење као процес одликује међузависношћу, међудејством и међуутицајима чланова мањих или већих група. Ефекти овог учења могу да буду, како позитивни, исто тако и негативни. Увијек можемо поставити питања типа ко добија, а ко губи након учења, или да ли добија група или појединац, као и да ли губи група или појединац. Ефекти интерактивног учења одраслих – наставника могу бити резултат унутаргрупне динамике, али могу бити и резултат спољних утицаја на групу. Постоји већи број детерминанти које директно или индиректно утичу на исходе интерактивног учења. Један број тих детерминанти проистиче из саме групе, док други број детерминанти проистиче из спољних утицаја, односно утицаја од стране оног ко организује интерактивно учење одраслих - наставника. Интерактивно учење, као и сви многи други облици учења, није савршено. Поред многобројних предности у овом учењу примјећују се и одређени недостаци. Значајнија савремена проучавања, промишљања и резултати емпиријских истраживања ефикасности интерактивног учења показују битне домете, али и ограничења овог учења. У једном експерименталном истраживању Сузић је установио да се интерактивним учењем ефикасније утиче на памћење чињеница, схематско приказивање и издвајање битног од небитног у односу на класично предавачко поучавање (Suzić, 2002). Павловић интерактивно учење доводи у везу са обогаћивањем контекстности учења, гдје контекстно учење сматра животно смисаоним учењем. Према њему, у интерактивном учењу су присутне сљедеће одлике: активност субјекта, мотивација, социјално окружење и ефикасност учења (Павловић, 2003). На основу пилот програма за подстицање и развијање метакогниције, способности критичког читања и способности учења, Стојаковић наглашава да су

предности кооперативног и интерактивног учења студената вишеструке. Он каже: „Овакав активан начин рада омогућује и формирање једне шире флексибилне структуре мишљења, учења и рјешавања проблема као битних компоненти развијених способности учења“ (Stojaković, 2006, str. 323). Говорећи о карактеристикама интерактивне наставе, а узимајући у обзир да је у овој настави доминантно интерактивно учење, Крнета компарира предности интерактивне наставе у односу на разредно-часовну наставу. Наиме, као предности интерактивне наставе он наводи: подстицање природног развоја, актуелност знања, развијање спонтаности, природности и самоиницијативе ученика, као и погодност за обраду контраверзних садржаја (Крнета, 2006). Наравно, све претходно наведене предности нису једине предности интерактивног учења. На основу личних искустава, теоријских анализа и анализа резултата још неких емпиријских истраживања можемо говорити и о још неким значајним предностима овог учења. Те предности можемо истаћи као предности процеса и као предности исхода процеса интерактивног учења. Дакле, још неке предности интерактивног учења су:

- интензивна и стимулативна вишесмјерна вербална и невербална комуникација,
- мисаона и радна активизација,
- „скривено“ и јавно вредновање и самовредновање,
- континуирано повратно информисање,
- учење и поучавање у „зонама наредног развоја“,
- удруживање индивидуалних снага и ресурса,
- размјена и надопуњавање мишљења, знања и искустава,
- повољна емоционална клима – одсуство монотоније, анксиозности и напетости,

- јачање самопоуздања и самоконтроле,
- разрјешавање когнитивних дисонанци,
- интерперсонални трансфер знања и способности,
- подстицање и развој критике, самокритике и креативности и слично.

Поред наведених предности интерактивног учења евидентне су и одређене слабости истог. Наиме, слабости интерактивног учења су мање изражене, али се, ипак, манифестују када се учи у мањим или већим групама наставника. Говорећи о конституисању групе и анализирајући резултате истраживања Славина, Коена, Риригелмана и Харкинса, Сузић указује на неке проблеме у раду малих група. Он говори о следећим проблемима: групни продукт без утврђивања индивидуалних доприноса не појачава индивидуално учење; групни задаци који се рјешавају узајамном помоћи ученика тендирају томе да слабији ученици постају зависни од јаких; потешкоће укључивања појединца у групу – појединци боље раде за себе него за групу; „социјално дангубљење“ – изгубљено вријеме приликом укључивања појединца у групни рад (Сузић, 1999). И у интерактивној настави у односу на разредно-часовну наставу постоје одређене слабости. Као слабости истичу се: педоцентризам, јачање дидактичког формализма, помањкање заједничког обучавања, претварање школе и наставе у игру, укидање руководеће улоге наставника и непотпуна и несистематична знања ученика (Krnet, 2006). У групним процесима дешавају се ситуације да поједини чланови групе усвајају одлуке групе или већине чланова групе, а да при томе уопште не размишљају да ли је та одлука прихватљива или не. Овакве ситуације утичу на конформирање индивидуе, гдје она губи своју индивидуалност и независност. Рот (2006) на

основу анализирања психолошких проучавања конформирања факторе утицаја на конформирање личности дијели на ситуационе и индивидуалне, односно на оне које произилазе из саме групе и оне које произилазе на основу црта личности. Поред наведених слабости које су евидентне у процесу или након процеса интерактивног учења, можемо говорити о још неким факторима који ограничавају ефикасност овог учења: у великим групама или групама са већим бројем чланова - наставника слаби групна кохезија и међуутицаји чланова велике групе; понекад је веома тешко „споља“ утицати или уопште испитати групну динамику која може да се развија, чак и у негативном смјеру; због честе јачине групних односа тешко је установити интензитете и квалитете доприноса појединаца резултату групног рада; ако је руковођење у групи доминантно аутократско ефикасност групног рада се умањује. Све домете и ограничења, односно предности и недостатке интерактивног учења одраслих треба посматрати у односу на друге облике социјалног учења. У односу на, још увијек присутно класично предавање, или, условно речено „учење слушањем и гледањем“, интерактивно учење одраслих – наставника има веома значајно већи број предности него недостатака. Приликом планирања, реализације и вредновања интерактивних модела стручног усавршавања наставника, у његовом институционалном и интенционалном контексту, неопходно је познавање недостатака овог учења како би се сви недостаци правовремено ублажавали колико год је то изводљиво. На тај начин, ово учење ће заузимати значајно мјесто у већини модела стручног усавршавања и имати примат у односу на остале облике социјалног учења.

Крајња сврха учења у малим групама наставника није развој и јачање групе и резултата групног рада, већ кретање свих активности у процесу интерактивног учења и ефеката интерактивног учења од групе према појединцу, односно сваком члану групе. У интерактивном учењу групни напредак је неминован, али не треба заборавити да групу чине ипак појединци – индивидуе. Било који радни задатак који се поставља пред групу наставника и који се рјешава интерактивним учењем је задатак који се уједно поставља и пред сваког појединца или члана групе. Оно што је специфично у интерактивном учењу је међузависност и међуутицаји чланова групе једних на друге. Та међузависност и међуутицаји су различити. Једни су више, а једни мање зависни од других, док исто тако, једни врше већи, а други мањи утицај на друге чланове групе. У том процесу сталних утицаја – акција једних на друге, индивидуе као чланови групе стално преиспитују своје могућности у погледу свог доприноса групи. Међутим, кроз утицаје других чланова групе на себе самог свака индивидуа има прилику да „видљиво“ или „скривено“ коригује и надограђује своје личне когнитивне капацитете. У интерактивном учењу присутан је обостран утицај, односно колико год група наставника дјелује на појединца, исто тако и појединац врши одређен утицај на групу. Интеракција у групи или групна интеракција у низу својих „међуакција“ дјелује и на још неке акције. И појединац у групи може преусмјеравати акцију на себе самог. Он „... може бити сам са собом у интеракцији не само посредно кроз разне улоге и статусе које обавља већ и непосредно тако што на менталном плану преузима позицију другог, или се односи на себе самог у различитим временским тренуцима и ситуацијама“ (Босанац, Мандић и Петковић; према Бранковићу, 1999, стр. 119). Сваки члан групе има

могућност да се у току интерактивног учења преиспитује, да „гледа“ самог себе, свој утицај, своје могућности, своја сазнања. Дакле, појединац у групи „самоучи“, како то истичу неки психолози и дидактичари, односно путем групе могуће је кретање од интеракције према интраакцији, или ближе речено, од интерактивног према интраактивном учењу одраслих. На овај начин се рад у малим групама инструментализује и представља пут ка интериоризацији интеракције у интраакцију личности наставника. У методу и моделу интерактивног самообучавања намјењеног масовном професионалном образовању константно се (само)стимулише процес унапређивања умијећа учења. На основу примјене вишестепене расподијељене текуће спољашње објективне контроле и корекције у интеракцији са предавачем контрола и корекција се у току процеса самообучавања интериоризује у самоконтролу и самокорекцију обучаваних (Репњев, 2004). Социјална интеракција, ма о ком облику говорили, од значаја је и за развој метакогниције и способности за учење. Уз помоћ других у току интерактивног учења, с временом, све више и више развијамо и унапређујемо нашу свијест и наше знање о нашим когнитивним способностима, као што су нпр. памћење, опажање и мишљење. Поред развоја когнитивних способности интерактивним учењем се развијају и наше метакогнитивне способности, као нпр. метапамћење, метаопажање и метамишљење. У листи сугестија о томе како развијати метакогницију и метакогнитивне способности Стојаковић (2006) на првом мјесту истиче интерактивно и кооперативно учење. Интерактивно учење је у одређеним ситуацијама и интраактивно учење, односно учење интерактивног учења. Колико год дјеловали једни на друге, с временом, преиспитујемо и сами себе. Позитиван ефекат групе дјелује на индивидуу, али исто тако, док индивидуа унутар себе учи, она

враћа неке нове ефекте интраактивног учења групе. Динамика развоја групе креће се од групе према појединцу, али и појединац кроз интраакцију или интеракцију са самим собом даје групи још неке стимулансе који могу бити од користи, како за остале чланове групе, тако и за групу у цјелини.

Већ смо претходно нагласили да постоје оправдани теоријски, практични, па чак и футуролошки разлози организовања интерактивног учења, гдје посебно мјесто припада учењу одраслих, односно интерактивном учењу наставника основних и средњих школа. Савремена пракса формалних и неформалних модела стручног усавршавања показује велике недостатке, несистематичност и нерационалност у свим моделима усавршавања. У протеклих 20 година веома мало пажње се посвећивало научном проблематизовању интерактивних модела стручног усавршавања наставника. Постоје веома скромни прилози развоју и систематизацији андрагошких теорија које за проблем проучавања и емпиријског истраживања имају моделе стручног усавршавања наставника. Теорија недовољно „даје“ пракси, и обрнуто, пракса веома мало „даје“ својих искуствених прилога теорији. У школској пракси стање је слично као и у теорији. Већ дуги низ година није дошло до радикалнијих промјена у пракси развоја изведбених модела стручног усавршавања наставника. И даље је препознатљиво комбиновање екстерног и интерног стручног усавршавања наставника. Планирање и програмирање стручног усавршавања наставника углавном се изводи „одозго“ и врло мало пажње се посвећује уважавању образовних потреба наставника и усклађивању тих потреба са научним и друштвеним образовним потребама. Овакво стручно усавршавање какво је данас веома мало има елемената евалуације и презентације токова и резултата стручног усавршавања тако да је готово и немогуће

говорити о неком напретку или минималним помацима у погледу унапређивања стручног усавршавања. Постављају се и футуролошка питања као: Како ће изгледати у ближој и даљој будућности модели стручног усавршавања наставника?, Колико брзо и ефикасно ће наставници одговорити захтјевима убрзаних цивилизацијских, научних и техничко-технолошких промјена?, Да ли ће наставници стојати у мјесту или корачати напријед?, Колико брзо и на које начине ће наставници развијати и унапређивати своје педагошке, психолошке, дидактичке и методичке компетенције? и слична питања. Сва ова футуролошка питања наводе нас на размишљање како у будућности примјењивати и развијати моделе стручног усавршавања наставника, па да они имају смисла и да могу увијек правовремено дати одговоре на све изазове садашњости и будућности. Постоје оправдани теоријски, практични и футуролошки разлози примјене и развијања интерактивних модела стручног усавршавања наставника у савременом школству. Можда је научно релевантан и емпиријски најоправданији интерактивни приступ стручном усавршавању наставника основних и средњих школа. Данас све више у школама недостаје „удруживање“ когнитивних, конативних и афективних ресурса сваког наставника. Неопходно је, а и пожељно све ове ресурсе удружити и кроз интеракцију планирати, програмирати, реализовати и вредновати моделе стручног усавршавања наставника. Снага групне динамике удруживања наставника засигурно може нешто више да допринесе у односу на уобичајену „свјесну“ пасивизацију наставника и непотребна класична екс-катедра предавања за наставнике. Интерактивним моделима усавршавања наставници се више доводе у контекст релевантности стручног усавршавања, за разлику од досадашњег стања које више личи на „стручно

слушање“ него на стварно стручно усавршавање. Унутаргрупним и међугрупним интеракцијама у свим етапама стручног усавршавања наставника, а обавезно уважавајући и повезивање образовних потреба наставника и потреба науке и друштва вјероватно је могуће брже и ефикасније дати одговор на питање: Каквог наставника требамо сада имати, а каквог ћемо изграђивати у ближој и даљој будућности?

Неке одговоре на ова питања можемо дати кроз представљање неколико пута експериментално провјераваних модела стручног усавршавања наставника. Овом приликом представљамо пет најадекватнијих модела који су најприхватљивији за одрасле, у овом случају наставнике. То су:

- Слагалица,
- Вртешка,
- Симулација – игра улога,
- Стручно усавршавање рјешавањем проблема и
- Егземпларно стручно усавршавање.

Ово нису једини модели стручног усавршавања наставника. Постоји још модела, неки нису још експериментално провјеравани, а неки су много прихватљивији за дјецу и младе.

Слагалица

Слагалица је интерактивни модел стручног усавршавања наставника који је претходно био намијењен интерактивном учењу млађих ученика. Међутим, у развоју овог модела нашло се засходно да се овај модел адаптира и прилагоди одраслим ученицима. Показало се да је овај модел изводљив и у раду са наставницима, а не само са ученицима. Зове се Слагалица, јер се у овом интерактивном моделу слажу дијелови градива који се уче фрагментирано, па на крају интегративно у једној цјелини.

Структуру Слагалице чине четири главне етапе (Пић, 2012, str. 193):

1. Рад у основним групама,
2. Учење у специјалистичким групама,
3. Поучавање у основним групама и
4. Провјера разумијевања.

У првој етапи ради се у *основним групама*. Наставници се у овим групама упознају са задацима и врше летимичан увид у изворе учења. Број чланова основних група је јако битан на почетку овог интерактивног модела. Тај број би требало да је исти као и број дијелова лекције која се тада учи. На примјер, ако лекција има пет дијелова онда и основне групе треба да имају по пет чланова (наставника). Некада је то веома тешко ускладити због варирања броја наставника у цијелој групи која учествује у стручном усавршавању. У том случају основне групе могу имати и више од пет чланова. Битно је да групе у овом случају немају мање од пет чланова, јер се то одражава на даљи рад у овом моделу. У основним групама наставници

међусобно проучавају структуру лекције која се учи и договарају се који ће наставник на себе преузети дио лекције за даљи рад у наредним етапама овог модела. Ако су рецимо биле углавном петочлане основне групе онда се лекција дијели на пет дијелова и сваки дио припада одређеном наставнику према њиховом заједничком договору. У случају да је једна или више основних група са више од пет чланова онда ће у овом случају један дио лекције на себе преузети два наставника исте основне групе. Ова етапа не траје дуго, довољно је од пет до десет минута рада у основним групама.

Учење у *специјалистичким групама* наставника је друга етапа овог интерактивног модела. Након што су се претходно наставници у основним групама договорили ко ће на себе преузети одређени дио лекције ти наставници напуштају своје основне групе и формирају специјалистичке групе. Специјалистичке групе се формирају по принципу дијелова лекције за које су изабрани одређени наставници. То практично значи да прву специјалистичку групу чине сви наставници који су изабрани само за први дио лекције, другу специјалистичку групу за други дио, трећу за трећи дио лекције, и тако редом до задњег дијела лекције, односно задње специјалистичке групе наставника. Групе се зову специјалистичке, јер ће наставници у овим групама бити „специјалисти“ за само један дио лекције и они у овим групама овладавају знањима у оквиру само једног дијела лекције. Они у овим групама треба да се добро припреме како би у повратку у основним групама на што једноставнији и увјерљивији начин поучавали остале наставнике – чланове основне групе. Вријеме рада у специјалистичким групама зависи од обима и сложености дијела лекције за који се наставници специјализују. Оно оријентационо може да се креће од 10 до 15 минута.

Трећа етапа Слагалице зове се *поучавање у основним групама*. Након учења наставника у специјалистичким групама сви наставници ових група враћају се у своје првобитне основне групе како би кроз међусобно поучавање интегрисали све дијелове лекције у једну компактну цјелину. Интрагрупно поучавање се изводи на сљедећи начин: у свим основним групама прво „стартују“ наставници који су били у првој специјалистичкој групи; они поучавају своје колеге из основне групе о закључцима везаним само за први дио лекције; послије „специјалиста“ првог дијела наступају наставници који су били у другој специјалистичкој групи и они поучавају своје колеге из основне групе о закључцима везаним само за други дио лекције; поучавање се наставља даље редом од трећег дијела до завршног дијела лекције, односно до наставника представника завршног дијела лекције или завршне специјалистичке групе који завршава поучавање својих колега у својој основној групи. Вријеме поучавања у основним групама углавном зависи од дијелова лекције, односно броја специјалистичких група. Што је било више специјалистичких група потребно је и више времена за поучавање. И ово вријеме оријентационо може да траје слично као и у другој етапи, од 10 до 15 минута.

Задња, односно четврта етапа Слагалице је *провјера разумијевања*. Циљ ове етапе је провјерити да ли су наставници разумијели лекцију коју су имали као садржај стручног усавршавања. Овдје је важно да се провјери разумијевање цијеле лекције, а не дијела исте. Провјера разумијевања врши се тако што водитељ програма стручног усавршавања или актива наставника (искусни наставник или неки други експерт) упућује питања и задатке наставницима – учесницима стручног усавршавања. Код постављања питања и задатака наставницима пожељно је активирати бар по једног наставника из сваке специјалистичке групе,

али тако да им се постави питање или задатак који није био дио расправе у њиховој специјалистичкој групи, већ у некој другој. На овај начин лако се можемо увјерити колико је било успјешно поучавање у основним групама и колико су наставници успјешно интегрисали све дијелове лекције у једну цјелину. Вријеме провјере разумијевања је око пет минута тако да се укупно вријеме овог интерактивног модела може уклопити у један школски час или 45 минута.

Слагалица као интерактивни модел стручног усавршавања наставника има својих предности, али и недостатака. Предности има много више. Неке од њих су: специјалистичко учење „дио по дио“, усклађивање интересовања и когнитивних капацитета сваког наставника, договарање око учења и поучавања, континуирана активна партиципација наставника, интра-групна и интергрупна интеракција, повезивање дијелова лекције у цјелину и слично. Основни недостатак Слагалице је распарчавање лекције у њене дијелове и ефикасност међусобног поучавања наставника. Сви наставници немају квалитетан приступ поучавању својих колега, тако да у погледу унапређивања Слагалице овај дио заслужује посебну пажњу.

Вртешка

Изразито користан интерактивни модел стручног усавршавања наставника за развој и подстицање критичности и самокритичности одраслих – наставника свакако је Вртешка. Овај модел стручног усавршавања добио је назив управо из разлога што се групе наставника „врте“ у току интергрупног вредновања. Као и Слагалица, и Вртешка се реализује кроз неколико етапа, и то (Пић, 2012, str. 194-195):

1. формирање група, преузимање групних питања (задатака, тема) и материјала за рад,
2. продукција, селекција и евиденција групно усаглашених оцјена, идеја и приједлога,
3. међугрупно кружно вредновање датих рјешења,
4. групни увид у сопствена међугрупно вреднована рјешења задатака и
5. провјера разумијевања и резимирање садржаја.

У првој етапи Вртешке *формирају се групе* наставника. Пожељно је да то буду четворочлане групе хетерогеног састава (нпр. различитог пола и искуства у васпитно-образовном раду). Свака од формираних група наставника *добија посебан задатак* или тему за рад. Да би свака група успјешно реализовала свој задатак неопходно је да добију *радни материјал*. Овај материјал чине: пано - хамер папир (формат А2) у онолико примјерака колико је група, свака група добија један или више дебљих фломастера или маркера, али строго у једној боји тако да свака група има своју препознатљиву боју (нпр. црвена, плава, зелена, смеђа и црна група наставника), маказе и селотеп. Задатак (тема) написан је на врху сваког

паноа (хамер папира), и то препознатљивом бојом за сваку групу. Обично је пожељно да се Вртешка реализује у саставу од четири до шест приближно четворчланих група наставника. Сви панои (4-6) лијепе се на сваки зид учионице у којој се реализује овај модел усавршавања. Сваки пано треба да је довољно удаљен један од другог да би групе могле несметано да раде. Прва етапа Вртешке траје веома кратко, оријентационо око пет минута.

Друга етапа овог интерактивног модела траје најдуже. У овој етапи врши се *продукција, селекција и евиденција групно усаглашених оцјена, идеја и приједлога*. Дакле, наставници у свакој групи анализирају свој постављени задатак или тему и покушавају да изнађу најбоље рјешење задатка или најбољи одговор или идеју на задату тему. Наставници се међусобно усаглашавају који су одговори (идеје) најбољи, те врше селекцију рјешења и уписују их на паноу. Ова етапа је завршена када се упишу сви одговори или рјешења, а оријентационо траје од 10 до 15 минута.

Управо због треће етапе овај модел се зове Вртешка. Основно обиљежје треће етапе је *међугрупно кружно вредновање датих рјешења*. Наиме, у овој етапи групе наставника се „врте“ од једне до друге групе, и тако до свих група. У овој етапи слиједи кружно учење и међугрупно вредновање резултата рада група. Ако су нпр. четири групе наставника оне се „врте“ по сљедећем правилу: прва група напушта своје радно мјесто и одлази на мјесто друге групе, друга на мјесто треће, трећа на мјесто четврте и четврта на мјесто прве групе наставника (групе треба да анализирају - уче резултате рада других група, да убиљеже знак „+“ за сваку ставку са којом се слажу и знак „-“ за ставке са којима се не слажу, а могу дописати и

неке нове приједлоге за задане активности – на плакату се задржавају двије до три минуте). По правилу рада вртешке групе настављају кружно учење и вредновање тако што након прве три минуте прелазе све групе на сљедеће паное који слиједу по смјеру кружења, односно сада прва група прелази са другог паное на пано треће групе, друга са трећег на пано четврте, трећа са четвртог на пано прве и четврта са првог паное на пано друге групе наставника (групе обављају исте активности као у претходном циклусу и све то траје око три минуте, односно анализирају - уче резултате рада других група, биљеже знак „+“ за сваку ставку са којом се слажу и знак „-“ за ставке са којима се не слажу, а могу дописати и неке нове приједлоге за задане активности). Након шест минута рада (2x3 минуте) слиједи завршна трећа ротација група, односно сада прва група прелази са трећег паное на пано четврте групе, друга група са четвртог на пано прве групе, трећа са првог на пано друге групе и четврта са другог на пано треће групе наставника (обављају исте активности као и у двије претходне – у трајању од око три минуте). Ова етапа траје оријентационо од 10 до 15 минута у зависности од броја група наставника или броја радних задатака.

У четвртој етапи Вртешке обавља се *групни увид у сопствена међугрупно вреднована рјешења задатака*. Након што су се све групе наставника „извртеле“ исте се враћају на своја почетна мјеста (првобитне паное). Групе наставника анализирају своје паное и ако се укаже потреба свака група наставника (крећући се од нпр. прве до четврте) може укратко додатно да објасни осталим групама резултате свога рада и евентуалне допуне и корекције истих ако су наведене. Тада свака група може да излаже највише до двије минуте. Ова етапа траје оријентационо од пет до десет минута.

Пета етапа Вртешке служи за *провјеру разумијевања и резимирање садржаја*. У овој завршној етапи сви наставници заједно са водитељем програма стручног усавршавања заједнички резимирају садржаје учења што је уједно и један вид провјере разумијевања садржаја учења. Ова етапа траје најкраће, двије до три минуте.

Предности Вртешке као интерактивног модела стручног усавршавања наставника огледају се у сљедећем: размјена и усаглашавање различитих искустава наставника, активна партиципација већине наставника, допуњавање знања наставника, међусобна критика и самокритика, међусобно резимирање, односно синтеза садржаја учења. Поред предности постоје и одређени недостаци овог модела. Неки од њих су ниво контроле учешћа свих наставника на својим радним задацима, као и могућност међугрупних конфликта због неаргументованих критика рада других група.

Симулација – игра улога

Врло занимљив модел стручног усавршавања наставника може да буде и симулација, односно најчешће симулирање игре различитих улога. У овом моделу релације улога могу бити различите, и то: наставник – наставник, наставник – ученик, ученик – наставник, наставник – родитељ и родитељ наставник. У свакој од ових улога обавезна је једна улога наставника, али из различитих позиција. Ове релације не морају бити у форми дијада, већ и тријада или већег броја улога на одређеним позицијама. На примјер, улоге могу бити један наставник и три родитеља. У овом интерактивном моделу стручног

усавршавања симулирају се обично најсложеније васпитно-образовне ситуације које често у пракси могу изазвати конфликте или када већ постоје дијагностиковани конфликти на наведеним релацијама и позицијама.

И овај модел као и остали реализује се кроз неколико етапа. Најчешће је прихватљива варијанта реализације кроз четири етапе, и то:

1. Припремне активности,
2. Симулирање игроказа,
3. Анализа симулираних игроказа и
4. Заједничко извођење закључка.

Прва етапа Симулације – игре улога су *припремне активности*. У овој етапи треба припремити све активности да би друга етапа или симулација била веома увјерљива. То подразумева припремање радног материјала који је неопходан за сваку ситуацију и улогу која ће се симулирати. Најчешће су то радни листићи на којима су описане одређене специфичне и веома сложене ситуације у васпитно-образовном раду. На истим листићима на којима се наводе ситуације исто тако се наводе и двије или више специфичних улога од којих једна обавезно мора бити улога наставника. Водитељ стручног усавршавања наставника сам или у сарадњи са осталим искусним наставницима радни материјал обично припрема прије непосредне реализације Слагалице – игре улога. Већи дио припремних активности отпада на припремање различитих улога у игроказу. Симулације улога се припремају за тандеме или групе наставника зависно од описа ситуације, односно игроказа. Најбитније је да се добро припреми улога наставника, јер је она најважнија (због ње се и изводи стручно усавршавање).

Код припремања улога ученика и улога родитеља наставници обично морају нешто више да импровизују него код улога наставника. Улога ученика је најтежа, јер се наставници морају добро поистовјетити са ученицима, поготово са њиховим понашањем, знањем, ставовима, интересовањима, мишљењима и слично. Улога родитеља је много лакша, јер су већина искусних и старијих наставника већ у стварности родитељи. У припремним активностима ситуације суимулација – игре улога могу бити различите. Битно је да су то веома актуелне и сложене ситуације за које већина наставника има проблема како да их ријешу. Те ситуације могу да предлажу наставници, а до бројних ситуацију може се доћи и анкетирањем родитеља и ученика. На примјер, ситуације могу бити: усмено испитивање и оцјењивање ученика, савјетодавни разговори наставника разредне и предметне наставе, превенција и рјешавање конфликта међу наставницима, наставницима и родитељима, наставницима и ученицима, симулирање креативних часова одјељењских заједница и родитељских састанака и сличне ситуације. За припрему улога у овом моделу стручног усавршавања обично је довољно око десет минута времена.

Симулирање играка је друга етапа овог интерактивног модела. Послије припремних активности наставници симулирају ситуације односно играју улоге за које су се определијели својим избором, односно играју улоге за које сматрају да ће их најбоље вјеродостојно симулирати. У овој етапи је најбоље искористити све наставнике, односно да сви играју одређене улоге. У одређеним ситуација, поготово кад је много наставника – учесника стручног усавршавања неизводљиво је све наставнике укључити у симулације. За такве ситуације одређен број наставника добија само улогу посматрача. Међутим, ове ситуације ипак треба, колико год је могуће избјегавати.

Приликом симулирања играказа у тандемима и/или групама наставника док једни наставници изводе играказ остали наставници су посматрачи. Пожељно је сваки тандем или групу наставника на крају играказа поздравити стимулативним аплаузом. Ово је битно због наставка рада у наредним етапама, јер наставницима аплауз представља похвалу као вањски мотив стручног усавршавања. Водитељ стручног усавршавања обавезно мора да нагласи свим учесницима да док посматрају симулације обавезно воде биљешке на основу својих запажања. Те биљешке треба да садрже добре и лоше стране сваке понаособ одигране улоге сваког наставника. Биљешке су неопходне због треће етапе овог интерактивног модела и оне се воде само за улоге наставника. За улоге родитеља и ученика не воде се биљешке и то се мора нагласити. Варијанте друге етапе могу да буду: све симулације једна за другом, симулација, па анализа симулације, слeдећа симулација, па анализа те симулације, или нека друга варијанта за коју се определијели већина наставника заједничким договором са водитељом. Вријеме трајања ове етапе зависи од величине групе наставника, односно од броја и сложености ситуација и улога за које се одређују наставници. То може да траје од 10 до 20 минута.

Ако је друга етапа била реализована у варијанти све симулације једна за другом онда се у трећој етапи Симулације – игре улога врши *анализа симулираних играказа*. Напомињемо да су сви наставници – посматрачи у другој етапи имали задатак да воде биљешке само за улоге наставника. Смисао биљешки је да се увиде све добре и лоше стране одиграних улога наставника. Редосљед анализирања симулираних играказа је исти као и редосљед симулирања играказа. Дакле, први тандем или група наставника излаже своје биљешке за све остале тандеме или групе наставника. Послије првог тандема

или групе наставника редом извјештавају остали тандеми или групе, али тако да не понављају исте анализе, већ да се само надовезују са неким својим специфичним запажањима која нису била примјећена код претходних тандема или група. Анализа се тако наставља све до посљедњег тандема или групе наставника. У овој етапи битно је нагласити да сваки тандем или група наставника покушава дати алтернативне приједлоге за сваку запажену лошу улогу наставника, односно како би у новој прилици наставник требао реаговати у истој или сличној ситуацији. Ова етапа оријентационо може да траје од пет до десет минута. Дуже ће трајати уколико се даје што више алтернативних приједлога како унаприједити реаговања наставника у сложеним ситуацијама.

Завршна четврта етапа интерактивног модела Симулација – игра улога је *заједничко извођење закључка*. Да би овај интерактивни модел стручног усавршавања наставника имао своју потпуну оправданост неопходно је на крају извести заједнички закључак. У закључку се прихватају све анализиране успјешне улоге наставника и најприхватљивији алтернативни приједлози како унаприједити улогу наставника у различитим сложеним и специфичним васпитно-образовним ситуацијама са другим наставницима, родитељима и ученицима. Приликом извођења закључка добро је и дати препоруке како тај исти закључак са симулација примени и у стварности или се заједно обавезати који су то радни задаци за све наставнике у наредном периоду реализације задатака васпитно-образовног рада и стручног усавршавања наставника. Извођење закључка може да траје до три минуте.

И овај интерактивни модел као и сви претходни има својих предности и недостатака. Предности су што се већина

наставника активно мисаоно и радно укључује у већини етапа, што се ситуације симулација бирају из круга наставника и реалности школске праксе, а не са неке друге стране, што наставници стварно бирају (припремају) најсложеније ситуације и што заједнички покушавају кроз игру улога и анализирање истих лично увидјети како се може ефикасније реаговати у сложеним васпитно-образовним ситуацијама. Велики недостатак Симулације – игре улога је ниво стручности и професионализма реаговања (симулирања) наставника у датој ситуацији. Може се десити да сви наставници (симулатори и посматрачи) немају адекватна рјешења за веома сложене ситуације, па им у таквим ситуацијама може недостајати експертска подршка. Зато је битно да је водитељ (и/или неколико наставника) претходно добро теоријски и искуствено припремљен.

Стручно усавршавање рјешавањем проблема

Настава било ког предмета у основној и средњој школи може се изводити рјешавањем проблема или као проблемска настава. Поред наставе рјешавање проблема је изводљиво и у ваннаставним активностима. Рјешавање проблема је пут ка развијању највиших форми мишљења какве су својствене за критичко и стваралачко мишљење ученика. Подстицање овог мишљења, нажалост, недостаје у нашим школама, веома мало се подстиче. Да би се што више развијало критичко и стваралачко мишљење ученика један од погодних начина свакако је и стручно усавршавање наставника, али по моделу рјешавања проблема. По овом интерактивном моделу стручног усавршавања наставници не само да стичу нова знања из различитих

подручја и садржаја стручног усавршавања, већ се истовремено усавршавају и како да организују проблемску наставу или рјешавање проблема у ваннаставним активностима. Дакле, стручно усавршавање наставника рјешавањем проблема има двоструко дејство. С једне стране, код наставника се подстиче критичко и стваралачко мишљење за одређене садржаје стручног усавршавања, а с друге стране, они искуствено на основу овог интерактивног модела унапређују разноврсне могућности рјешавања проблема у настави и ваннаставним активностима са ученицима.

Оријентациони ток интерактивног модела стручног усавршавања рјешавањем проблема има седам етапа, и то:

1. Заједнички увод у рјешавање проблема,
2. Формирање група или парова наставника за рјешавање проблема и одређивање задатака (проблема),
3. Интерактивно (групно или тандемско) рјешавање проблема,
4. Презентовање резултата интерактивног рјешавања проблема,
5. Анализа и оцјена рада на рјешавању проблема,
6. Уопштавање резултата и синтеза знања и
7. Евентуално задавање домаће задаће (Плић, 2012, стр. 198-199).

Прва етапа овог интерактивног модела стручног усавршавања је *заједнички увод у рјешавање проблема*. Ова етапа не траје дуго, негдје до три минуте, јер се наставници уводе у тему стручног усавршавања. У првој етапи се наглашава тачан назив теме стручног усавршавања, али са акцентом да ће се учење наставника изводити искључиво рјешавањем датог тематског проблема. Водитељ заједно са свим наставницима само укратко расправљају о датој теми и погодности да се она учи рјешавањем проблема.

Након заједничког увода *формирају се групе или парови наставника за рјешавање проблема и одређују задаци (проблеми)*. Код формирања група или парова пожељно је да исте буду хетерогеног састава, што би значило хетерогеност по радном искуству, наставним предметима и полу. На овај начин у групама или паровима обезбијеђује се већа ширина когнитивних искустава и мишљења наставника, што омогућује интерперсонално поучавање мање искусних наставника, поготово почетника. Међутим, понекад није лоше формирати групе или парове наставника хомогеног састава. То је обично пожељно када приликом стручног усавршавања постоји више тема и/или више различитих група наставника, нпр. Наставника различитих наставних предмета или предметних подручја (нпр. група учитељица које тренутно воде први разред, група наставника који предају математику, и сл.). Код одређивања задатака (проблема) неопходно је претходно се адекватно припремити, што би значило утврдити најприоритетније образовне потребе наставника – учесника стручног усавршавања. Након што су утврђене образовне потребе наставника може се у овом интерактивном моделу свим групама или паровима наставника задати један или више проблема. Да ли ће се задати један или више проблема зависи од величине и састава укупног броја наставника, а самим тим и од хомогености или хетерогености група наставника. Проблемске ситуације могу бити различите, као нпр.: израда профила одјељења ученика или профила ученика, израда истраживачких инструмената на дате проблемске ситуације, почетак савјетодавног разговора са родитељом или учеником, рјешавање конфликта и сличне проблемске ситуације. Друга етапа овог модела може да траје око пет минута.

У трећој етапи овог модела рјешава се проблем. У ствари у овој етапи врши се *интерактивно (групно или тандемско) рје-*

шавање проблема. Ово је мисаоно-практична етапа у којој треба да учествују сви наставници у свакој групи или пару. Нагласак је на размјени хипотеза како ријешити дати васпитно-образовни проблем. У овој етапи је веома битно да сваки наставник изнесе своју хипотезу, а да се заједно договарају којим корацима ће рјешавати дати проблем. Прије ове етапе пожељно је да водитељ програма стручног усавршавања напомене свим учесницима да ће послије ове етапе случајним избором једног наставника из групе или пара тај изабрани наставник презентовати осталим групама или паровима резултате интерактивног рјешавања проблема своје групе или пара. На овај начин постоји већа вјероватноћа мисаоне активизације свих учесника. Трећа етапа траје најдуже, оријентационо од 20 до 30 минута.

Након треће етапе приступа се *презентовању резултата интерактивног рјешавања проблема.* Водитељ програма стручног усавршавања наставника прозива редом од прве до посљедње групе или пара по једног случајно изабраног наставника који осталим учесницима укратко презентује резултате рјешавања проблема. Док представник групе или пара презентује остали учесници воде биљешке о добрим и лошим начинима рјешавања проблема. Вођење биљешки претходно водитељ треба да нагласи због наредне етапе овог интерактивног модела. Четврта етапа оријентационо траје од пет до десет минута.

Пета етапа је *анализа и оцјена рада на рјешавању проблема.* У овој етапи сви наставници се служе својим забиљешкама и по слободном избору коментаришу које су групе или парови наставника били успјешни или мање успјешни. За мање успјешне групе или парове пожељно је давати алтернативне приједлоге како су се проблеми могли рјешавати на бржи и једноставниј начин. Ова етапа оријентационо траје од пет до десет минута.

Након анализе и оцјене рада на рјешавању проблема приступа се *уопштавању резултата и синтези знања*. У овој шестој етапи изводи се коначна генерализација тако што наставници заједнички сумирају како се један или више проблема најбрже и најједноставније рјешава. На овај начин врши се синтеза цјелокупног знања на одређеном програму стручног усавршавања. Шеста етапа траје веома кратко, негдје око три минуте.

Седма етапа се односи на *евентуално задавање домаће задаће*. Пожељно је наставницима након реализације сваког програма стручног усавршавања дати домаћу задаћу. То је и оправдано, јер чему онда служи стручно усавршавање ако се неће резултати истог примјењивати и даље унапређивати у школској пракси. У случају овог интерактивног модела домаћа задаћа може бити рјешавање неког интерног васпитно-образовног проблема у матичним школама одређене групе наставника. Завршна етапа овог модела траје око три минуте.

Стручно усавршавање рјешавањем проблема као интерактивни модел стручног усавршавања наставника има такође својих предности, али и својих недостатака. Неке од предности су: фокусирано учење (рјешава се дио по дио проблема), усклађивање когнитивних ресурса сваког наставника, позитиван трансфер на поучавање и учење са ученицима, договарање око приступа рјешавању проблема, континуирана активна партиципација већине наставника, интрагрупна и интергрупна интеракција и слично. Основни недостатак овог интерактивног модела може бити степен сложености датог проблема или више проблема. Може да изостане експертска подршка у раду група или парова. У овом случају наставници могу дуго да лутају, а може се десити и да погрешно рјешавају проблеме, те да те грешке не примјете ни сви остали наставници. Зато је у

овом случају неопходна претходна припрема водитеља програма стручног усавршавања и/или једног броја искуснијих наставника за реализацију овог модела.

Егземпларно стручно усавршавање

Оно што често веома много смета већини наставника на семинарима стручног усавршавања, а којих је нажалост веома мало, то су дуготрајна теоретисања о неким општима педагошким питањима која се често понављају од семинара до семинара. Смета им такође што има веома мало прилике за одређену дискусију, а поготово што често на семинарима изостају конкретни школски примјери како се нешто ради. Због ових слабости стручног усавршавања одличан модел који елиминише ове недостатке је управо егземпларно стручно усавршавање.

Егземпларно стручно усавршавање наставника основних и средњих школа обично се изводи у четири етапе, и то:

1. Уводно егземпларно предавање,
2. Аналогно интерактивно учење,
3. Извјештавање група о резултатима учења и
4. Заједничко извођење закључка.

Прва етапа егземпларног стручног усавршавања је јако битна за успјешност друге етапе. Од *уводног егземпларног предавања* зависи квалитет учења у другој етапи. Уводно егземпларно предавање мора да буде богато конкретним егземпларима, односно примјерима из школске праксе. Предавач се мора добро припремити. То је обично експерт за дату тему стручног усавршавања или неко од веома искусних и компетентних

наставника за предавање на дату тему. Егземплари или примјери морају бити тотално конкретни, што значи да морају активирати сва чула свих присутних наставника на датом програму стручног усавршавања. У ту сврху водитељ – предавач мора да обезбиједи одличну материјално-техничку и мултимедијалну подршку. Он мора у том предавању често да илустрира и демонстрира на конкретним примјерима како се приступа одређеном васпитно-образовном феномену. За то су му често неопходне аудиовизуелне презентације којима ће посредовати у конкретном увјеравању наставника на датим егземпларима или примјерима. У зависности од сложености теме стручног усавршавања уводно егземпларно предавање траје оријентационо од 15 до 30 минута.

Ако се успјешно реализује уводно егземпларно предавање онда у другој етапи овог интерактивног модела неће бити значајних проблема да се научи дати садржај. У другој етапи наставници у мањим групама *аналогно интерактивно уче*. Формирају се мање хетерогене групе наставника у којима они аналогно, односно на сличан начин рјешавају други, опет сличан задатак. Пожељно је да се формирају четворочлане хетерогене групе, јер је искуство у групном раду показало да наставници одлично функционишу у оваквом броју. За рад у мањим групама наставника водитељ програма стручног усавршавања мора да обезбиједи сличан радни материјал какав је презентовао у уводном егземпларном предавању. Уз размјену мишљења и искустава наставници у групама рјешавају дати задатак. На примјер, ако је водитељ у првој етапи за егземплар или примјер имао израду анкетног упитника за ученике онда у овој етапи задатак за све групе може да буде израда анкетног упитника за родитеље. Друга етапа траје најдуже. Пожељно је да

то буде од 20 до 30 минута, опет у зависности од сложености и обима аналогног задатка.

У трећој етапи овог модела обавља се *извјештавање група о резултатима учења*. Наиме, пошто су све групе наставника завршиле са радом водитељ програма стручног усавршавања случајним избором прозива по једног наставника – представника групе да укратко презентује осталим групама наставника како су ријешили задатак. Остале представнике редом такође прозива да и они презентују своје резултате. Изузетно, може се у овој етапи и развити дискусија ако постоје одређене разлике у резултатима међу групама наставника. Ова етапа оријентационо траје од пет до десет минута.

У завршној четвртој етапи овог интерактивног модела врши се *заједничко извођење закључка*. На основу сличности резултата аналогног интерактивног учења сви наставници заједно са водитељом програма стручног усавршавања изводе финални закључак који је уједно препорука како те резултате примјенити у школској пракси са ученицима и њиховим родитељима.

Предности овог модела су сљедеће: наставници добијају конкретне примјере како се обављају одређене васпитно-образовне активности, вјежбање и учење по аналогiji на сличан начин, усаглашавање резултата учења и евентуалне правовремене корекције, активна партиципација већине наставника и сл. Што се тиче недостатака, готово да их и нема. Могући недостаци су могућности конфликтног мишљења у групном раду и деконтекстуализација аналогног интерактивног учења (учење се ипак не изводи у стварним школским условима). Овај други недостатак може се елиминисати накнадно приликом провјере резултата интерактивног учења у стварној школској пракси.

Остали интерактивни модели

Претходно интерпретирани интерактивни модели стручног усавршавања наставника нису једини модели. Постоји још неколико модела стручног усавршавања. У овом раду претходно смо издвојили пет најрепрезентативнијих модела. Они су били експериментално провјерни и показали су запажену ефикасност у стручном усавршавању наставника. Издвојени су такође и из разлога зато што у њима доминира интрагрупна и интергрупна интеракција.

На основу теоријских прилога и експерименталних доказа постоје и други модели. Многи модели још нису доказани као изведбени. У неким је чак и интеракција минимализована, па и маргинализована. Разлог за то лежи у чињеници што су они провјеравани углавном код дјецe и младих, а не код одраслих. На примјер, у грађанском образовању дјецe и младих постоје модели као што су: тандемско вјежбање, групно учење и поучавање, дебата, стваралачке вјежбе, респонсибилна вјежба, радионичка вјежба и слично (Піс, 2012).

У трагању за најефикаснијим интерактивним моделима стручног усавршавања наставника није довољна само теоријска експертиза, већ и емпиријски докази њихове ефикасности, а самим тим и изведбености. У новије вријеме све више се искориштавају *IT* технологије које своје мјесто налазе и у развијању модела стручног усавршавања. Могући правци развијања модела могу да се крећу ка сљедећим могућностима: *WEB* модели, *ONLINE* стручно усавршавање, усавршавање наставника преко виртуелних социјалних мрежа, видео и

телеконференције, и сличне могућности. Неопходна су бројна акциона истраживања која би покушала доказати изведбеност ових могућности.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ ДОКАЗИ ЕФИКАСНОСТИ ПРИМЈЕНЕ ИНТЕРАКТИВНИХ МОДЕЛА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Свих пет интерпретираних модела стручног усавршавања наставника имали су своју експерименталну провјеру³. Истражена је ефикасност утицаја интерактивних модела стручног усавршавања наставника на њихове професионалне компетенције. У почетној фази истраживања извршено је темељније теоријско педагошко-андрагошко проучавање феномена интерактивног учења, стручног усавршавања наставника и њихових професионалних компетенција.

Прије организовања експеримента са паралелним групама изведено је пилот истраживање ради баждарења, односно утврђивања метријских карактеристика истраживачких инструмената (скала процјене и самопроцјене). Након финалне израде мјерних инструмената обављено је методолошки релевантно организационо-техничко планирање и припремање експеримента. Овај експеримент са паралелним групама трајао је око годину дана.

Након испитивања иницијалног стања приступило се реализацији експеримента са паралелним групама. У експерименталну групу је „уведен“ експериментални фактор који у овом случају представљао *независну варијаблу*, односно *једногодишњи континуирани комплексни интерактивни модел стручног усавршавања наставника*. Дакле, експериментални фактор

³ Експериментална провјера извршена је у функцији израде докторске дисертације под називом „Утицај интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове професионалне компетенције“ кандидата Драженка Јоргића, односно аутора ове књиге.

представљао је комплекс интерактивних модела стручног усавршавања у току скоро цијеле школске године.

Након заједничког колективног интерактивног планирања и програмирања садржаја за педагошко-психолошко и дидактичко-методичко усавршавање наставника слиједила је интерактивна реализација свих предвиђених садржаја стручног усавршавања. За имплементацију интерактивних модела стручног усавршавања наставника обучени су школски педагози који су током цијеле године морали обезбијеђивати материјално-техничку и инструктивну помоћ у свим циклусима интерактивног стручног усавршавања наставника. У свакој експерименталној школи постојала су четири циклуса интерактивног стручног усавршавања у четири актива наставника. Наиме, у свакој експерименталној школи реализовано је 16 часова интерактивног стручног усавршавања, те је у цијелој експерименталној групи реализовано таквих 48 часова, гдје су били примјењени углавном свих пет и још неки интерактивни модели стручног усавршавања. Прије интерактивне реализације школски педагози морали су упознати свој школски колектив са планом и програмом интерактивног стручног усавршавања наставника.

Сви садржаји интерактивног стручног усавршавања су се интерактивно реализовали на састанцима наставничких вијећа, састанцима стручних актива и путем припремљених (у писаној форми) и интерактивно огледно одржаних часова на којима су присуствовали наставници из матичних стручних актива и школски педагог-верификатор с њима. Прикупљање писаних припрема (аналогних садржајима стручног усавршавања) и евидентирање одржаних огледних часова била је обавеза школских педагога експерименталне групе. Све прикупљене

припреме са састанака стручних актива и огледних часова касније су представљале зборник радова, односно *Практикум интерактивног стручног усавршавања* наставника једне школске године, а евиденција оцјена одржаних огледних часова служила је у сврху додатне повратне информације на сумативној интерактивној евалуацији цјелокупног стручног усавршавања наставника која се извела на крају школске године.

У контролној групи стручно усавршавање наставника се изводило по уобичајеном (традиционалном) моделу. Треба нагласити да у овој групи, ипак, постоје мање разлике у моделима стручног усавршавања наставника, али општа процедура организације стручног усавршавања је од школе до школе углавном слична.

На крају школске године приступило се мјерењу финалног стања након чега се послје прикупљања свих података вршила статистичка обрада података ради рекапитулације свих резултата, односно цјелокупног експерименталног програма. Завршницу истраживања представљала је интерпретација свих резултата, усљед чега је слиједила и дискусија у виду закључног разматрања.

На основу проучаване реално доступне савремене педагошке и андрагошке теорије о интерактивном учењу одраслих, стручном усавршавању наставника и о професионалним компетенцијама наставника, као и компаративне анализе свих резултата експерименталног истраживања утицаја интерактивних модела стручног усавршавања наставника на њихове професионалне компетенције у односу на утицај традиционалних (класичних)модела стручног усавршавања изведена је

завршна генерализација као закључак овог теоријског проучавања и експерименталног истраживања.

Током цијеле школске године наставници експерименталне групе су се усавршавали по концепту примјене интерактивних модела стручног усавршавања, док се контролна група наставника традиционално усавршавала, по традиционалним моделима. Наиме, интерактивно стручно усавршавање подразумијевало је интеракцију у свим етапама стручног усавршавања, и то у: планирању, програмирању, реализацији и вредновању. У складу са образовним потребама наставника, али и научно-друштвеним потребама највећи акценат овог усавршавања дат је на интерактивним часовима одржаним на активима наставника. Поред ових часова интеракција је била незаобилазна и на часовима колективног усавршавања, па чак и у току и после огледних часова. За разлику од интерактивних модела, традиционални модели усавршавања су се изводили по често уобичајеној несистематизованој процедури: планирање и програмирање „одозго“, занемаривање образовних потреба наставника, одсуство вредновања токова и исхода стручног усавршавања, стохастичност и дисконтинуитет и пасивизација усавршавања наставника.

Након годину дана стручног усавршавања наставника у три експерименталне и три контролне школе показало се да су у већини посматраних варијабли и индикатора истраживања ефикаснији интерактивни модели стручног усавршавања наставника.

Ставови о интерактивном учењу наставника који су се интерактивно стручно усавршавали остали су и даље у домену умјерено и изразито позитивних ставова, што вјероватно значи да наставници прихватају интерактивне моделе стручног усавршавања. Традиционално усавршавани наставници су након

годину дана изградили афирмативније ставове о интерактивном учењу који су вјероватно условљени богатим искуством са интерактивним учењем у раду са ученицима, а не на основу искуства стручног усавршавања.

Евидентна је значајна разлика вриједносних оријентација према плану и програму стручног усавршавања у корист наставника који су се интерактивно стручно усавршавали у односу на наставнике који су се усавршавали по моделима традиционалног стручног усавршавања.

Интерактивним стручним усавршавањем више су задовољене образовне потребе наставника за стручним усавршавањем него код наставника који се уобичајено (традиционално) стручно усавршавају.

Идентификована је значајна разлика мотивисаности за промјене и иновирање васпитно-образовног процеса у корист наставника који су се интерактивно стручно усавршавали у односу на наставнике који су се традиционално стручно усавршавали.

Анализирањем савремених наставних планова и програма наставничких факултета и васпитно-образовне праксе у школама идентификоване и категорисане су професионалне компетенције наставника у четири категорије професионалних компетенција, и то: педагошке, психолошке, дидактичке и методичке компетенције наставника. На основу наставничког самопроцјењивања репрезентативних индикатора свих професионалних компетенција идентификовани су изузетно високи нивои самопроцјена истих. Ни интерактивно, а ни традиционално стручно усавршавање наставника није значајно утицало на напредак професионалне компетентности наставника, што је вјероватно посљедица већ иницијално идентификоване веома

високе професионалне компетентности, па се и није могло много учинити за неки статистички значајан напредак. Ипак, интермедијално испитујући процес, али и исходе интерактивног стручног усавршавања дошло се до констатације да се интерактивно стручно усавршавање током године (интермедијално) према (само)процјењивању наставника показало високо ефикасним и да су наставници који су се интерактивно стручно усавршавали истакли позитивно мишљење и прихваћеност овог модела усавршавања.

На крају, послије овог теоријског проучавања, експерименталног истраживања, интерпретираних резултата истраживања и изведеног закључка, препоручују се школским педагозима и наставницима у основним и средњим школама иста или слична акциона истраживања којима би се испитивала ефикасност утицаја оваквих или сличних интерактивних модела стручног усавршавања наставника.

ПРИЛОЗИ – ИЗВЕДБЕНИ МОДЕЛИ

Прилог 1. Модел „Слагалица”

Специфичности рада у првом разреду

(планирање градива и праћење напредовања ученика)

- тема за час интерактивног стручног усавршавања наставника

Општи подаци

плана реализације часа интерактивног стручног усавршавања наставника

Очекивани резултати
<ul style="list-style-type: none">• Упознавање наставника о општим специфичности-ма рада у првом разреду;• Информисање наставника о значају правилног планирања наставних активности и припремања материјално-техничке основе рада у првом разреду;• Оспособљеност наставника за рационално и ефикасно планирање наставе у првом разреду, као и информисаност о релевантном праћењу напредовања ученика у првом разреду основне школе!

Одређивање доказа остварености очекиваних резултата

<ul style="list-style-type: none">• Да се наставници путем водитељског предавања упознају о општим специфичностима рада у првом разреду и информишу о значају правилног планирања наставних активности и припремања материјално-техничке основе рада у првом разреду;• Наставничка израда плана дијела дневне активности у првом разреду у предметним подручјима;• Наставничка израда цјелокупног плана дневне активности у првом разреду (у центрима за учење према наведеним активностима и трајању сваке активности);• Путем анализе попуњених „евалуационих листа стручног усавршавања наставника“!
--

План активности поучавања и учења

- Поучавање – водитељско предавање о најбитнијим специфичностима рада у првом разреду;
- Индивидуално анализирање наставног плана за први разред и модела дневног плана активности;
- Интрагрупна анализа постављеног задатка и расподеле експертских задатака према члановима група;
- Планирање дијела дневних активности рада у првом разреду у оквиру рада експертских тандема или група;
- Интрагрупна коедукација (у полазним или основним групама) резултата рада експертских тандема или група;
- Излагање и дискусија основних група о резултатима планирања наставних активности за један дан у првом разреду;
- Заједничко закључивање!

Материјално-техничка основа рада

- 8 – 10 наставних листића са обостраним приказом наставног плана за први разред и модела дневног плана активности;
- 2 наставна листића са обавезним садржајима за једну дневну активност у првом разреду – за израду дневног плана активности;
- 2 × 4 наставна листића за рад експертских тандема или група – за израду плана активности у оквиру предметних подручја;
- Евалуационе листе стручног усавршавања наставника;
- - Оловке!

Структура, организација и ток часа интерактивног стручног усавршавања наставника

1. Уводне активности – 5 мин.

Водитељ часа стручног усавршавања треба да поздрави све наставнике из дотичног актива и да им се унапријед захвали на активној партиципацији;

Водитељ истиче члановима актива најбитније специфичности рада у првом разреду, и то:

- Организација наставе у 3 предметна подручја,
- Подјела предметних подручја у 3 програмска садржаја,
- 3 часа дневно (око 30 минута један час + припремне и завршне активности),
- Садржаји у виду обавезних и селективних,
- Ослањање на претходна искуства наставника који су радили у првом разреду,
- Заједничко планирање наставе (годишње, мјесечно, седмично, дневно),
- Планирање материјално-техничке основе наставног рада,
- Рад у „центрима за учење“ (нпр. центри: писање, атеље, научни, саобраћај, математика, библиотека и слични),
- Смјењивање ученика „из центра у центар“ за учење
- Оцјењивање, самооцјењивање и портфолијско (кумулативни досјеи ученика) оцјењивање и
- Рад путем игровних активности и сличне специфичности.

2. Анализа наставног плана за први разред и модела дневног плана активности – 3 мин.

- Водитељ часа стручног усавршавања наставника дијели сваком наставнику по један наставни листић на којем се са једне стране налази наставни план за први разред, а с друге стране модел дневног плана активности;
- Сваки наставник треба индивидуално да анализира садржај на наставним листићима!

3. Формирање 2 групе наставника – 2 мин.

- Водитељ часа формира 2 приближно уједначене групе наставника, и то по слободном избору наставника (приближно око 4 наставника у свакој групи);
- Групе се физички одвајају, а исте прилагођавају клупе и столице за групни рад!

4. Анализа задатка и расподјела експертских задатака – 3 мин.

- Водитељ часа дијели свакој групи наставника по један наставни листић на којем се налазе обавезни садржаји за једну дневну активност у првом разреду;
- Наставници у групама треба да анализирају садржаје, да се договоре око расподјеле задатака како би формирали експертске тандеме или групе наставника који би планирали дио дневних активности као саставни дио цјелокупне дневне активности у првом разреду;
- - Наставници треба да подијеле цијели задатак на 4 експертска задатка, и то: припремне уводне - игровне активности, активности за подручје „моја околина“, за подручје „говор, изражавање и стварање“ и за подручје „ритмика, спорт, музика“!

5. Формирање 4 експертска тандема или групе наставника и планирање активности у оквиру предметних подручја – 10 мин.

Након што су се наставници договорили у групама о расподјели радних задатака формирају се 4 експертска тандема или групе наставника, и то по принципу:

1. експертски тандем или група - припремне уводне – игровне активности,
2. експертски тандем или група - активности за подручје „моја околина“,
3. експертски тандем или група - активности за подручје „говор, изражавање и стварање“ и
4. експертски тандем или група - активности за подручје „ритмика, спорт, музика“;

Наставници у новоформираним експертским тандемима или групама треба да планирају активности према предвиђеним задацима (у складу са предметним подручјима), водећи рачуна да те активности буду распоређене по „центрима за учење“ – све планиране активности требају планирати на 2 иста предвиђена наставна листића како би касније „пренијела“ резултате у 2 основне - полазне групе!

6. Реформирање полазних – основних група и интрагрупна коедукација – 8 мин.

- Након рада у експертским тандемима или групама сви наставници се враћају у почетне (полазне или основне) 2 групе како би кроз међусобну коедукацију развили и припремили план цјелокупних дневних активности у складу са задатим обавезним садржајима рада у првом разреду;
- Наставници треба да на празном папиру интегришу закључке са експертског планирања како би написали цјелокупни план дневних активности за предвиђене обавезне садржаје у првом разреду основне школе!

7. Излагање група о резултатима планирања наставних активности за један дан у првом разреду – 6 мин.

- Након што су полазне (основне) групе написале план дневних активности у првом разреду исте излажу резултате до којих су дошли, тако што ће прво излагати прва па друга група;
- Док једна група излаже друга може да даје коментаре и приједлоге у вези са постојећим резултатима рада групе, и то у смислу давања конструктивних приједлога за побољшање планирања активности у оквиру дневног рада са ученицима првог разреда основне школе!

8. Извођење закључка – 3 мин.

- Након излагања основних група и евентуалне дискусије водитељ треба да скрене пажњу на заједничко извођење закључка који би био најприхватљивији за већину наставника;
- Извођење закључка и предлагање мјера стручног усавршавања наставника за наредни период!

9. Самоевалуација часа стручног усавршавања – 5 мин.

- Водитељ часа интерактивног стручног усавршавања наставника дијели сваком наставнику „евалуациону листу стручног усавршавања наставника“;
- Сваки наставник из дотичног актива треба да попуни листу и исту преда водитељу часа!

НАСТАВНИ ПЛАН

ПРЕДМЕТНО ПОДРУЧЈЕ	ПРОГРАМСКИ САДРЖАЈИ	БРОЈ ЧАСОВА		
		НЕДЈЕЉНО	ГОДИШЊЕ	
			ОБАВЕЗНИ САДРЖАЈИ	СЕЛЕКТИВНИ САДРЖАЈИ
МОЈА ОКОЛИНА	1. Активности социо-емоционалног развоја	2	48	24
	2. Активности когнитивног развоја	2	48	24
	3. Еколошке активности	1	24	12
СВЕГА		5	120	60
ГОВОР, ИЗРАЖАВАЊЕ, СТВАРАЊЕ	1. Говор и књижевност за дјецу	2	48	24
	2. Писање и развој графомоторике	1	24	12
	3. Ликовна култура	2	48	24
СВЕГА		5	120	60
РИТМИКА, СПОРТ, МУЗИКА	1. Кретање и игре у природи	2	48	24
	2. Пјевамо, свирамо, играмо	2	48	24
	3. Такмичимо се: елементи спортских игара	1	24	12
СВЕГА		5	120	60
УКУПНО		15	360	180

ПРВИ РАЗРЕД

4. МОДЕЛ ДНЕВНОГ ПЛАНА АКТИВНОСТИ
ШКОЛСКА ГОДИНА: _____ ДАТУМ: _____

УВОДНЕ АКТИВНОСТИ:		ТРАЈАЊЕ
* Функционална или покретна игра		8,00 – 8,20
* Планирање		8,20 – 8,30
ЦЕНТРИ ЗА УЧЕЊЕ	Активности у малим групама	
ПРИРОДА	Активност 1	8,30 – 9,00
	Активност 2	9,00 – 9,30
	Рекреативна пауза (Излазак на отворено – доручак)	9,30 – 10,00
	Активност 3	10,00 – 10,30
СЛАГАЛИЦЕ	Активност 1	8,30 – 9,00
	Активност 2	9,00 – 9,30
	Рекреативна пауза (Излазак на отворено – доручак)	9,30 – 10,00
	Активност 3	10,00 – 10,30
БИБЛИОТЕКА	Активност 1	8,30 – 9,00
	Активност 2	9,00 – 9,30
	Рекреативна пауза (Излазак на отворено – доручак)	9,30 – 10,00
	Активност 3	10,00 – 10,30
АТЕЉЕ	Активност 1	8,30 – 9,00
	Активност 2	9,00 – 9,30
	Рекреативна пауза (Излазак на отворено – доручак)	9,30 – 10,00
	Активност 3	10,00 – 10,30
ДРУШТВЕНЕ ИГРЕ	Активност 1	8,30 – 9,00
	Активност 2	9,00 – 9,30
	Рекреативна пауза (Излазак на отворено – доручак)	9,30 – 10,00
	Активност 3	10,00 – 10,30
ЗАВРШНЕ АКТИВНОСТИ		
* Завршне активности		10,30 – 10,45
* Поспремање простора, прибора и материјала		10,45 – 11,00

1. експертски тандем или група
Моја околина: Породица, моји родитељи и ужа родбина.
Говор, изражавање, стварање: Вјежбе дисања (дување балона, папирних птица окачених о канап и сл.).
Спорт, ритмика, музика: Ходање, трчање, пузање, провлачење, котрљање, колутање, одржавање равнотеже, шутирање, ударање и вођење лопте, вожња тротинета, трицикла, бицикла, санкање, скијање, вожња котураљки и клизање, активности у води, елементарни облици спорта, организовано постављање и кретање.
Припремне уводне - игровне активности су:

2. експертски тандем или група		
Моја околина: Породица, моји родитељи и ужа родбина.		
Центри за учење	Активности у малим групама	Трајање

3. експертски тандем или група		
Говор, изражавање, стварање: Вјежбе дисања (дување балона, папирних птица окачених о канап и сл.).		
Центри за учење	Активности у малим групама	Трајање

4. експертски тандем или група

Спорт, ритмика, музика: Ходање, трчање, пузање, провлачење, котрљање, колутање, одржавање равнотеже, шутирање, ударање и вођење лопте, вожња тротинета, трицикла, бицикла, санкање, скијање, вожња котуралки и клизање, активности у води, елементарни облици спорта, организовано постављање и кретање.

Центри за учење	Активности у малим групама	Трајање

Дневни план активности у првом разреду

<p>Моја околина: Породица, моји родитељи и ужа родбина. Говор, изражавање, стварање: Вјежбе дисања (дување балона, папирних птица окачених о канап и сл.). Спорт, ритмика, музика: Ходање, трчање, пузање, провлачење, котрљање, колутање, одржавање равнотеже, шутирање, ударање и вођење лопте, вожња тротинета, трицикла, бицикла, санкање, скијање, вожња котураљки и клизање, активности у води, елементарни облици спорта, организовано постављање и кретање.</p>		
УВОДНЕ АКТИВНОСТИ		ТРАЈАЊЕ
-		8 – 8.20
-		8.20 – 8.30
Центри за учење	Активности у малим групама	Трајање
ЗАВРШНЕ АКТИВНОСТИ		
- Завршне активности		
- Поспремање простора, прибора и материјала		

**Евалуациона листа
часа стручног усавршавања наставника**

Упутство за попуњавање листе: У овој листи треба да изнесете Ваше процјене успјешности часа стручног усавршавања! На сваку од 10 наведених тврдњи треба да упишете једну оцјену од 1 до 5 (1 – лоше, 2 – задовољава, 3 – добар, 4 – врло добар и 5 – одличан)! Када упишете све оцјене, саберите их и збир упишите у поље УКУПНО! Са друге стране листа можете уписати Ваше коментаре за час и дати неке нове приједлоге за будући рад!

ТВРДЊЕ	ОЦЈЕНЕ
<i>1. ПРИМЈЕРЕНОСТ ЧАСА ТЕМИ</i>	
<i>2. ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА</i>	
<i>3. АТМОСФЕРА НА ЧАСУ</i>	
<i>4. УСКЛАЂЕНОСТ ЧАСА СА ШКОЛСКОМ ПРАКСОМ</i>	
<i>5. АКТИВИЗАЦИЈА (ИНТЕРАКЦИЈА) СВИХ НАСТАВНИКА</i>	
<i>6. МОЈА АКТИВИЗАЦИЈА</i>	
<i>7. МОЈЕ РАЗУМИЈЕВАЊЕ И СХВАТАЊЕ ТЕМЕ</i>	
<i>8. МОЈА МОГУЋНОСТ ПРИМЈЕНЕ ОВЕ ТЕМЕ У ПРАКСИ</i>	
<i>9. МОЈИ УТИСЦИ ЗАКЉУЧНОГ РАЗМАТРАЊА ТЕМЕ</i>	
<i>10. ДОПРИНОС ЛИЧНОМ УСАВРШАВАЊУ</i>	
У К У П Н О:	

Прилог 2. Модел „Вртешка”

Израда програма унапређивања рада у појединим наставним предметима

- тема за час интерактивног стручног усавршавања наставника

-

Општи подаци плана реализације часа интерактивног стручног усавршавања наставника

Очекивани резултати
<ul style="list-style-type: none">• Упознавање наставника о значају унапређивања свих етапа наставног процеса било ког наставног предмета;• Оспособљеност наставника за критичку анализу приоритетних активности унапређивања наставног процеса;• Оспособљеност наставника за креирање програма унапређивања рада у појединим наставним предметима!

Одређивање доказа остварености очекиваних резултата
<ul style="list-style-type: none">• Да се наставници путем водитељског предавања упознају о значају унапређивања свих етапа наставног процеса било ког наставног предмета;• Групна израда, интергрупна кружна евалуација и евентуална презентација програма унапређивања рада у појединим наставним предметима;• Путем анализе попуњених „евалуационих листа стручног усавршавања наставника“!

План активности поучавања и учења

- Поучавање – водитељско предавање о значењу термина програм, о унапређивању рада у препаративној, оперативној и верификативној етапи наставе, као и о значају 2 кључна питања (ШТА? и КАКО?) унапређивања рада у настави појединих предмета;
- Групно креирање програма унапређивања рада у појединим наставним предметима;
- Групно кружно учење и евалуација резултата рада осталих група;
- Кратке групне презентације евентуалних корекција креираних програма;
- Заједничко закључивање!

Материјално-техничка основа рада

- 4 хамер-папира формата А2;
- 4 маркера-фломастера различитих боја;
- 1 самољепљива трака;
- Евалуационе листе стручног усавршавања наставника;
- Оловке!

Структура, организација и ток часа интерактивног стручног усавршавања наставника

1. Уводне активности – 5 мин.

Водитељ часа стручног усавршавања треба да поздрави све наставнике из дотичног актива и да им се унапријед захва-ли на активној партиципацији;

Водитељ истиче члановима актива најбитније специфичности о значају унапређивања свих етапа наставног процеса било ког наставног предмета, и то:

1. да програм означава логички структурирану и повезану концепцију активности, а у овом случају активности унапређивања рада у појединим наставним предметима;
2. постојање 3 узрочно-последичне етапе наставног процеса (припремање, реализација и вредновање) које су у вези и са унапређивањем њих самих;
3. истаћи 2 кључна питања у унапређивању рада у појединим наставним предметима (1. шта унаприједити? и 2. како унаприједити?);
4. на питање „**Шта унаприједити?**“ навести алтернативе: новије (иновативне) припреме, односи у настави (демократизација односа), опрема, технички уређаји, изглед и апликације у учионици, наставна средства, методе, облици, поступци праћења напредовања ученика (профил ученика и одјељења), петоминутне провјере знања ученика, тестови објективног типа и слично;
5. на питање „**Како унаприједити?**“ навести алтернативе: заједничка наставничка израда програма унапређивања наставног рада (по разредним активима – „паралелна одјељења“), размјена искустава наставника и искустава са семинара, сарадничко унапређивање наставе, консултовање савремене дидактичко-методичке литературе,

консултовање експерата, сарадња са библиотекарим, медијатекарим, педагогом, психологом, дефектологом, директором, родитељима, локалном заједницом, невладиним организацијама и слично!

2. Групно креирање програма унапређивања рада у појединим наставним предметима – 15 мин.

Водитељ часа формира 4 групе наставника (по избору наставника);

Свакој групи водитељ даје по један хамер-папир и маркер-фломастер;

На зидовима учионице свака група треба да налијепи свој хамер-папир, али тако да су сви папири скоро подједнако удаљени један од другог;

Водитељ часа свакој групи наставника одређује следеће задатке:

1. ГРУПА: Написати на папиру што више **активности** које треба унаприједити и навести **начине** како то извести, и то све у оквиру наставе СРПСКОГ ЈЕЗИКА;

2. ГРУПА: Написати на папиру што више **активности** које треба унаприједити и навести **начине** како то извести, и то све у оквиру наставе МАТЕМАТИКЕ;

3. ГРУПА: Написати на папиру што више **активности** које треба унаприједити и навести **начине** како то извести, и то све у оквиру наставе ПРИРОДЕ И ДРУШТВА и

4. ГРУПА: Написати на папиру што више **активности** које треба унаприједити и навести **начине** како то извести, и то све у оквиру наставе ФИЗИЧКЕ, МУЗИЧКЕ И ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ!

3. „Вртешка“ – Групно кружно учење и интергрупна евалуација резултата рада група – 9 (3x3) мин.

- Након што су наставници исписали своје плакате слиједи кружно учење и међугрупна евалуација резултата рада група (у три ротациона циклуса);
- 1. група долази на мјесто 2. групе, 2. на мјесто 3., 3. на мјесто 4. и 4. на мјесто 1. групе наставника (групе треба да анализирају-уче резултате рада других група, да убиљеже знак + за сваку ставку са којом се слажу и знак – за ставке са којима се не слажу, а могу дописати и неке нове приједлоге за задате активности – на плакату се задржавају 3 минуте);
- По принципу рада вртешке групе настављају кружно учење и евалуацију тако што након прве 3 минуте прелазе све групе на сљедеће плакате који слиједи по смјеру кружења, односно 1. група сада прелази на плакат 3. групе, 2. на мјесто 4., 3. на мјесто 1. и 4. на мјесто 2. групе наставника (групе обављају исте активности као у претходном циклусу и све то траје 3 минуте, односно анализирају-уче резултате рада других група, биљеже знак + за сваку ставку са којом се слажу и знак – за ставке са којима се не слажу, а могу дописати и неке нове приједлоге за задате активности);
- Након 6 минута рада (2x3 минуте) слиједи завршна 3. ротација група, односно 1. група сада прелази на плакат 4. групе, 2. група на мјесто 1., 3. на мјесто 2. и 4. на мјесто 3. групе наставника (обављају исте активности као и у 2 претходне – у трајању од 3 минуте)!

4. Кратке групне презентације евентуалних корекција креираних програма – 8 мин.

- Након што су се све групе „извртиле“ исте се враћају на своја почетна мјеста (првобитне плакате);
- Групе наставника анализирају своје плакате и ако се укаже потреба свака група наставника (крећући се од 1. до 4.) може укратко додатно да објасни осталим групама резултате свога рада и евентуалне корекције истих ако су наведене (свака група може да излаже у времену од 2 минуте)!

5. Извођење закључка – 3 мин.

- Након евентуалних кратких презентација водитељ треба да скрене пажњу на заједничко извођење закључка који би био најприхватљивији за већину наставника;
- Извођење закључка и предлагање мјера стручног усавршавања наставника за наредни период!

6. Самоевалуација часа стручног усавршавања – 5 мин.

- Водитељ часа интерактивног стручног усавршавања наставника дијели сваком наставнику „евалуациону листу стручног усавршавања наставника“;
- Сваки наставник из дотичног актива треба да попуни листу и исту преда водитељу часа!

„СРПСКИ ЈЕЗИК“

Шта унаприједити?

„МАТЕМАТИКА“

Шта унаприједити?

„ПРИРОДА И ДРУШТВО“

Шта унаприједити?

„ФИЗИЧКА, МУЗИЧКА И ЛИКОВНА КУЛТУРА“

Шта унаприједити?

**Евалуациона листа
часа стручног усавршавања наставника**

Упутство за попуњавање листе: У овој листи треба да изнесете Ваше процјене успјешности часа стручног усавршавања! На сваку од 10 наведених тврдњи треба да упишете једну оцјену од 1 до 5 (1 – лоше, 2 – задовољава, 3 – добар, 4 – врло добар и 5 – одличан)! Када упишете све оцјене, саберите их и збир упишете у поље УКУПНО! Са друге стране листа можете уписати Ваше коментаре за час и дати неке нове приједлоге за будући рад!

ТВРДЊЕ	ОЦЈЕНЕ
<i>1. ПРИМЈЕРЕНОСТ ЧАСА ТЕМИ</i>	
<i>2. ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА</i>	
<i>3. АТМОСФЕРА НА ЧАСУ</i>	
<i>4. УСКЛАЂЕНОСТ ЧАСА СА ШКОЛСКОМ ПРАКСОМ</i>	
<i>5. АКТИВИЗАЦИЈА (ИНТЕРАКЦИЈА) СВИХ НАСТАВНИКА</i>	
<i>6. МОЈА АКТИВИЗАЦИЈА</i>	
<i>7. МОЈЕ РАЗУМИЈЕВАЊЕ И СХВАТАЊЕ ТЕМЕ</i>	
<i>8. МОЈА МОГУЋНОСТ ПРИМЈЕНЕ ОВЕ ТЕМЕ У ПРАКСИ</i>	
<i>9. МОЈИ УТИСЦИ ЗАКЉУЧНОГ РАЗМАТРАЊА ТЕМЕ</i>	
<i>10. ДОПРИНОС ЛИЧНОМ УСАВРШАВАЊУ</i>	
У К У П Н О:	

Прилог 3. Модел „Симулација – игра улога”

Помоћ жртвама и насилницима (интерактивна андрагошка вјежба)

Циљ интерактивне вјежбе: Увјежбавање и оспособљавање наставника за стимулативни и подржавајући савјетодавно-корективни рад са жртвама, насилницима и њиховим родитељима.

Циљана група учесника: око 25 наставника.

Материјал за вјежбање: Радни листићи са задацима за групни рад (симулације улога у савјетодавно-корективном раду са жртвама, насилницима и њиховим родитељима).

1. етапа: Увођење учесника у интерактивну вјежбу (5 мин.)

Водитељ интерактивне вјежбе информисе све учеснике о циљу вјежбе. Објашњава им да ће радити у петочланим или шесточланим групама, те да ће након њиховог формирања добити конкретне задатке. Задатке ће добити на радним листићима на којима је описана ситуација вршњачког насиља. Сваки члан у групи ће имати своју улогу, и то: савјетодавац, жртва, насилник, родитељ жртве и родитељ насилника. Задатак сваке групе је да међусобно подијеле улоге и да се договоре како ће изгледати почетна питања, коментари и невербални знаци приликом савјетодавног разговора са жртвом, насилником и њиховим родитељима. Питања могу да забилеже са друге стране радног листића. Послије записивања питања свака група ће бити прозвана случајним избором да одглуми једну ситуацију почетка савјетодавног разговора.

Ситуације су сљедеће: савјетодавац – жртва, савјетодавац – насилник, савјетодавац – родитељ жртве и савјетодавац – родитељ насилника. Док једна група симулира почетак савјетодавног разговора остале групе посматрају симулацију и биљеже на радном листићу правилно постављена питања, дате коментаре и невербалне знаке, али и евентуалне грешке у постављању питања, давању погрешних коментара и невербалних знакова. Све групе ће имати прилику за симулацију једне од наведених ситуација. Послије симулација водитељ интерактивне вјежбе ће отворити дискусију о правилним и погрешним питањима, коментарима и невербалним знацима у свим симулацијама савјетодавно-корективног разговора. Послије дискусије ће водитељ вјежбе уз помоћ неколико учесника извести заједнички закључак о одржаној интерактивној вјежби.

2. етапа: Формирање петочланих или шесточланих група (3 мин.)

Водитељ вјежбе ће формирати пет до шест петочланих, односно шесточланих група. Замолиће све присутне наставнике да дигну руке, па ће их замолити да упамте број који се буде односио на њих приликом пребројавања. Бројаће се од један до пет, односно шест (зависно од укупног броја учесника). Овако ће се формирати пет до шест хетерогених група наставника. Послије пребројавања слиједи распоређивање у групе према бројевима, и то: све јединице у прву групу, све двојке у другу групу, и тако до петица или шестица у пету или шесту групу. Показати свакој групи гдје ће бити смјештена у радној сали.

3. етапа: Групни рад (15 мин.)

Након што су формиране све групе водитељ дијели свакој групи исти радни листић. Задатак сваке групе је да у групи прочита понуђену ситуацију вршњачког насиља и одреди улогу за сваког члана и да припреми, односно напише на радном листићу неколико почетних питања за савјетодавни разговор између савјетодавца и жртве, насилника и њихових родитеља.

4. етапа: Симулације савјетодавног разговора (15 мин.)

Након што су групе одредиле улоге за симулацију и записале питања за почетак савјетодавног разговора водитељ случајним избором прозива два представника једне групе да одглуме почетак савјетодавног разговора између савјетодавца и жртве. Послије тога се прозивају два представника неке друге групе да одглуме ситуацију савјетодавац – насилник, и тако редом преко ситуације савјетодавац – родитељ жртве до ситуације савјетодавац – родитељ насилника све док не буду симулирали представници свих група (послије сваке симулације водитељ вјежбе иницира аплауз као похвалу сваком „глумцу“). Док се симулирају савјетодавни разговори остали посматрачи биљеже правилна и евентуално погрешно постављена питања, дате коментаре и невербалне знаке од стране улога савјетодаваца.

5. етапа: Дискусија (4 мин.)

Послије симулације задње групе водитељ покреће дискусију са два питања, и то: У којим ситуацијама су била најправилније постављена питања, дати коментари и попутни невербални знаци савјетодавца? и У којим ситуацијама је можда било погрешно постављених питања, погрешно датих коментара и невербалних знакова? На друго питање водитељ тражи од учесника правилна алтернативна рјешења.

6. етапа: Извођење закључка (3 мин.)

Послије дискусије водитељ заједно са свим учесницима изводи закључак са реализоване вјежбе и тражи од истих препоруке за даље усавршавање савјетодавно-корективног рада са жртвама, насилницима и њиховим родитељима. Водитељ се свим учесницима захваљује на активној партиципацији у нади да ће се сарадња са њима наставити даље.

7. Самоевалуација часа стручног усавршавања – 5 мин.

- Водитељ часа интерактивног стручног усавршавања наставника дијели сваком наставнику „евалуациону листу стручног усавршавања наставника“;
- Сваки наставник треба да попуни листу и исту преда водитељу часа!

Ситуација: У једној основној школи десило се вршњачко насиље. Марко, ученик осмог разреда претучен је од стране насилника Илије који је такође из осмог разреда. Илија је истукао Марка, јер му овај није хтио дати 5 КМ које је Илија

пријетећи тражио од њега. То се десило иза школе. Неколико очевидаца из осмог разреда је све то видјело и пријавило насиље дежурном наставнику...

УЛОГЕ: Марко (жртва), Илија (насилник), Маркова мајка, Илијина мајка и Савјетодавац (наставник).

ПОЧЕТНА ПИТАЊА САВЈЕТОДАВЦА ЗА ЖРТВУ (МАРКА):

1.

2.

3.

4.

5.

ПОЧЕТНА ПИТАЊА САВЈЕТОДАВЦА ЗА НАСИЛНИКА (ИЛИЈУ):

1.

2.

3.

4.

5.

ПОЧЕТНА ПИТАЊА САВЈЕТОДАВЦА ЗА ЖРТВИНУ
МАЈКУ:

1.

2.

3.

4.

5.

ПОЧЕТНА ПИТАЊА САВЈЕТОДАВЦА ЗА НАСИЛНИ-
КОВУ МАЈКУ:

1.

2.

3.

4.

5.

*ЗАПАЖАЊА ПРАВИЛНОГ ВОЂЕЊА САВЈЕТОДАВНОГ РА-
ЗГОВОРА:*

*ЗАПАЖАЊА **НЕПРАВИЛНОГ** ВОЂЕЊА САВЈЕТОДАВНОГ РАЗГОВОРА:*

**Евалуациона листа
часа стручног усавршавања наставника**

Упутство за попуњавање листе: У овој листи треба да изнесете Ваше процјене успјешности часа стручног усавршавања! На сваку од 10 наведених тврдњи треба да упишете једну оцјену од 1 до 5 (1 – лоше, 2 – задовољава, 3 – добар, 4 – врло добар и 5 – одличан)! Када упишете све оцјене, саберите их и збир упишите у поље УКУПНО! Са друге стране листа можете уписати Ваше коментаре за час и дати неке нове приједлоге за будући рад!

ТВРДЊЕ	ОЦЈЕНЕ
<i>1. ПРИМЈЕРЕНОСТ ЧАСА ТЕМИ</i>	
<i>2. ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА</i>	
<i>3. АТМОСФЕРА НА ЧАСУ</i>	
<i>4. УСКЛАЂЕНОСТ ЧАСА СА ШКОЛСКОМ ПРАКСОМ</i>	
<i>5. АКТИВИЗАЦИЈА (ИНТЕРАКЦИЈА) СВИХ НАСТАВНИКА</i>	
<i>6. МОЈА АКТИВИЗАЦИЈА</i>	
<i>7. МОЈЕ РАЗУМИЈЕВАЊЕ И СХВАТАЊЕ ТЕМЕ</i>	
<i>8. МОЈА МОГУЋНОСТ ПРИМЈЕНЕ ОВЕ ТЕМЕ У ПРАКСИ</i>	
<i>9. МОЈИ УТИСЦИ ЗАКЉУЧНОГ РАЗМАТРАЊА ТЕМЕ</i>	
<i>10. ДОПРИНОС ЛИЧНОМ УСАВРШАВАЊУ</i>	
У К У П Н О:	

Прилог 4. Модел „Стручно усавршавање рјешавањем проблема”

Индивидуализација наставног рада с ученицима са посебним потребама (карактеристике ученика, оцјењивање истих,...)

- тема за час интерактивног стручног усавршавања наставника

-

Општи подаци плана реализације часа интерактивног стручног усавршавања наставника

Очекивани резултати
<ul style="list-style-type: none">• Информисаност наставника о врстама потреба ученика, класификацији дјеце са посебним потребама, као и карактеристикама индивидуализације наставе, те испитивања и оцјењивања таквих ученика;• Оспособљеност наставника за рјешавање проблема креирањем задатака различитих нивоа сложености наставе почетног читања и писања у функцији унутрашње диференцијације наставног рада;

Одређивање доказа остварености очекиваних резултата
<ul style="list-style-type: none">• Да се наставници путем водитељског предавања упознају о врстама потреба ученика, класификацији дјеце са посебним потребама, као и карактеристикама индивидуализације наставе, те испитивања и оцјењивања таквих ученика;• Групно рјешавање проблема креирањем задатака различитих нивоа сложености наставе почетног

читања и писања у функцији унутрашње диференцијације наставног рада;

- Групне презентације ријешених задатака (проблема);
- Међугрупна дискусија о значају ангажовања родитеља у раду са дјецом са посебним потребама!

План активности поучавања и учења

- Поучавање – водитељско предавање о врстама потреба ученика, класификацији дјеце са посебним потребама, као и карактеристикама индивидуализације наставе, те испитивања и оцјењивања таквих ученика;
- Интрагрупно рјешавање проблема креирањем задатака различитих нивоа сложености наставе почетног читања и писања;
- Интергрупно презентовање рјешења проблема свих група;
- Заједничка дискусија;
- Заједничко закључивање!

Материјално-техничка основа рада

- 4 наставна листића за проблемским ситуацијама креирања задатака различитих нивоа сложености наставе почетног читања и писања;
- евалуационе листе стручног усавршавања наставника;
- оловке!

Структура, организација и ток часа интерактивног стручног усавршавања наставника

1. Уводне активности – 10 мин.

Водитељ часа стручног усавршавања треба да поздрави све наставнике из дотичног актива и да им се унапријед захвали на активној партиципацији;

Водитељ истиче члановима актива најбитније специфичности о врстама потреба ученика, класификацији дјеце са посебним потребама, као и карактеристикама индивидуализације наставе, те испитивања и оцјењивања таквих ученика, и то:

- код дјеце можемо разликовати социјалне, емоционалне, медицинске и образовне потребе;
- поред ученика који имају сметње у развоју и учењу, и даровити ученици су ученици са посебним потребама;
- дјеца са развојним сметњама најчешће се разврставају у 6 основних група, и то:
 1. дјеца са сензорним сметњама (вид и слух),
 2. дјеца са тјелесним сметњама (инвалидитет, церебрална парализа,...),
 3. дјеца са недовољно развијеним сазнајним способностима (од лаке до „дубоке“ менталне ретардације),
 4. дјеца са поремећајима говора (дислалија, дисартрија спастика, дислексија и ринолалија),
 5. дјеца са поремећајима моторике (дисграфија, дислатерализованост, тикови и тзв. „моторни дебилитет“) и
 6. дјеца с израженим поремећајима у понашању (васпитни проблеми, емоционална и социјална незрелост,

агресивне реакције, делинквентно понашање,...);

- ситуације испитивања и провјеравања знања и способности код ученика са сметњама у развоју и понашању прилагодити њиховим хендикепима (нпр. код слабовидих ученика више користити ситуације усменог испитивања);
- пожељно је описно евидентирање и праћење напредовања ученика са развојним тешкоћама;
- портфолијско оцјењивање (израда збирке ученичких радова);
- пожељно је ученике са развојним тешкоћама педагошки стимулативно оцјењивати, што значи награђивати нешто вишим оцјенама и оне минималне успјехе, а нарочито истицати подручја рада на којима су ученици веома успјешни;
- у школској пракси препознатљива су 2 начина рада с ученицима са посебним потребама, и то: вањска диференцијација (допунска и додатна настава) и унутрашња диференцијација (индивидуализована настава);
- ученике са тежим развојним поремећајима усмјеравати на рад са експертима (дефектолози, психолози, медицински радници, педагози, социјални радници,...)!

2. Интрагрупно рјешавање проблема креирањем задатака различитих нивоа сложености наставе почетног читања и писања – 15 мин.

Водитељ часа формира 4 групе наставника (по избору наставника);

Свакој групи водитељ даје по један наставни листић на којем се налази проблемска ситуација - непопуњена табела за креирање задатака;

Сарадничким радом у групама наставници треба да ријеше

проблем тако што ће на наставним листићима приказати задатке различитих нивоа сложености у настави почетног читања и писања;

Исти треба да ријеше проблем креирањем задатака на 3 нивоа сложености, и то:

1. за ученике који заостају (имају потешкоће у учењу) у савладавању почетног читања и писања (исподпросјечни ученици),
2. за просјечне ученике и
3. за даровите ученике (ученици који брзо напредују у техници и логици читања и писања)!

3. Интергрупно презентовање рјешавања проблема – 8 мин.

- Након што су наставници ријешили проблем креирањем задатака различитих нивоа сложености слиједи излагање представника свих група о резултатима њиховог рада;
- Прво излаже 1. група, док остале групе могу да коментаришу рјешења 1. групе дајући извјесне примједбе и приједлоге за креативнија рјешења;
- Након излагања 1. групе излаже представник 2. групе, и тако редом док све четири групе не изложе своја рјешења уз евентуалне примједбе и приједлоге за ефикаснија рјешења креирања задатака различитих нивоа сложености у настави почетног читања и писања;
- Дакле, свака група има око 2 минута времена за излагање резултата рада!

4. Заједничка дискусија – 4 мин.

Након излагања резултата рада свих група водитељ часа стручног усавршавања наставника покреће дискусију о значају ангажовања родитеља у раду с ученицима са посебним потребама; Исти покреће и одржава дискусију на основу 3 питања, и то:

1. Како увјеравати родитеље о специфичним тешкоћама и ефектима рада с ученицима са посебним потребама?,
2. Како мотивисати родитеље за активнију сарадњу са школом и
3. Како увјеравати родитеље о оптималном напредовању њихове дјеце?!

5. Извођење закључка – 3 мин.

- Након евентуално краће дискусије водитељ треба да скрене пажњу на заједничко извођење закључка који би био најприхватљивији за већину наставника;
- Извођење закључка и предлагање мјера стручног усавршавања наставника за наредни период!

6. Самоевалуација часа стручног усавршавања – 5 мин.

- Водитељ часа интерактивног стручног усавршавања наставника дијели сваком наставнику „евалуациону листу стручног усавршавања наставника“;
- Сваки наставник из дотичног актива треба да попуни листу и исту преда водитељу часа!

Нивои	Задаци за почетно читање	Задаци за почетно писање
<p><u>I ниво сложености</u> (ученици који заостају; имају потешкоће у учењу; у савладавању почетног читања и писања; исподпросјечни)</p>		
<p><u>II ниво сложености</u> (просјечни ученици)</p>		
<p><u>III ниво сложености</u> (даровити ученици; ученици који брзо напредују у техници и логици читања и писања)</p>		

**Евалуациона листа
часа стручног усавршавања наставника**

Упутство за попуњавање листе: У овој листи треба да изнесете Ваше процјене успјешности часа стручног усавршавања! На сваку од 10 наведених тврдњи треба да упишете једну оцјену од 1 до 5 (1 – лоше, 2 – задовољава, 3 – добар, 4 – врло добар и 5 – одличан)! Када упишете све оцјене, саберите их и збир упишете у поље УКУПНО! Са друге стране листа можете уписати Ваше коментаре за час и дати неке нове приједлоге за будући рад!

ТВРДЊЕ	ОЦЈЕНЕ
<i>1. ПРИМЈЕРЕНОСТ ЧАСА ТЕМИ</i>	
<i>2. ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА</i>	
<i>3. АТМОСФЕРА НА ЧАСУ</i>	
<i>4. УСКЛАЂЕНОСТ ЧАСА СА ШКОЛСКОМ ПРАКСОМ</i>	
<i>5. АКТИВИЗАЦИЈА (ИНТЕРАКЦИЈА) СВИХ НАСТАВНИКА</i>	
<i>6. МОЈА АКТИВИЗАЦИЈА</i>	
<i>7. МОЈЕ РАЗУМИЈЕВАЊЕ И СХВАТАЊЕ ТЕМЕ</i>	
<i>8. МОЈА МОГУЋНОСТ ПРИМЈЕНЕ ОВЕ ТЕМЕ У ПРАКСИ</i>	
<i>9. МОЈИ УТИСЦИ ЗАКЉУЧНОГ РАЗМАТРАЊА ТЕМЕ</i>	
<i>10. ДОПРИНОС ЛИЧНОМ УСАВРШАВАЊУ</i>	
У К У П Н О:	

Прилог 5. Модел „Егземплярно стручно усавршавање”

Методолошка оспособљеност наставника за утврђивање индивидуалних разлика и постигнућа ученика

- тема за час интерактивног стручног усавршавања наставника

-

Општи подаци плана реализације часа интерактивног стручног усавршавања наставника

Очекивани резултати
<ul style="list-style-type: none">• Разумијевање и схватање наставника о методолошкој релевантности утврђивања индивидуалних разлика и постигнућа ученика;• Оспособљеност наставника за креирање тестова нивоа и структура знања!
Одређивање доказа остварености очекиваних резултата
<ul style="list-style-type: none">• Да се наставници путем водитељског егземплярног предавања упознају о значају писменог тестирања као најједноставнијег и практично најпримјеренијег начина утврђивања индивидуалних разлика и постигнућа ученика;• Анализирањем оријентационих питања/задатака у оквиру подтестова теста нивоа и структура знања ученика;• На основу тандемске аналогне израде питања/задатака

за подтестове теста нивоа и структура знања ученика;

- Путем анализе попуњених „евалуационих листа стручног усавршавања наставника“!

План активности поучавања и учења

- Егземпларно поучавање – водитељско предавање о значају писменог тестирања као најједноставнијег и практично најпримјеренијег начина утврђивања индивидуалних разлика и постигнућа ученика;
- Индивидуална анализа оријентационих питања/задатака у оквиру подтестова теста нивоа и структура знања ученика;
- Тандемско аналогно креирање питања/задатака за подтестове теста нивоа и структура знања ученика;
- Међутандемска дискусија о примјени резултата тестирања у сврху индивидуализације или прилагођавања наставе психофизичким способностима ученика;
- Заједничко закључивање!

Материјално-техничка основа рада

- око 16 наставних листића са исписаним оријентационим упутствима и примјерима (егземпларима) питања у оквиру подтестова теста нивоа и структура знања;
- 8 образаца за тандемско аналогно креирање питања/задатака у оквиру подтестова теста нивоа и структура знања ученика;
- евалуационе листе стручног усавршавања наставника;
- оловке!

Структура, организација и ток часа интерактивног стручног усавршавања наставника

1. Уводне активности – 7 мин.

Водитељ часа стручног усавршавања треба да поздрави све наставнике из дотичног актива и да им се унапријед захвали на активној партиципацији;

Водитељ часа истиче члановима актива значај писменог тестирања као најједноставнијег и практично најпримјеренијег начина утврђивања индивидуалних разлика и постигнућа ученика, и то:

1. уобичајено је да у школској пракси разликујемо 3 нивоа постигнућа ученика (исподпросјечни, просјечни и изнадпросјечни);
2. за утврђивање индивидуалних разлика и постигнућа ученика подобни су тестови нивоа и структура знања који се састоје од 3 подтеста, и то: **1. одређивање чињеница**

(око 25 % питања или задатака за ниво исподпросјечних ученика), **2. разумијевање и схватање информација и односа** (око 50 % питања или задатака за ниво просјечних ученика) и **3. примјена знања – могућност прераде информација – учење открићем** (око 25 % питања или задатака за ниво изнадпросјечних ученика);

3. адекватна питања или задаци за први ниво (исподпросјечни ученици) обично почињу ријечима *Ко?*, *Када?*, *Колико?*, *Гдје?*, *Како?* (рјешења се налазе директно у тексту одређене наставне јединице);

4. адекватна питања или задаци за други ниво (просјечни ученици) обично почињу терминима *Зашто?*, *Због чега?*, *Од чега зависи?*, *Да ли је то тачно или не?*, *Издвој!*, *Групиши!*, *Упореди!*, *Које су разлике, а које сличности?* и сл.;

5. адекватна питања или задаци за трећи ниво или подтест (изнадпросјечни ученици) обично се формулишу терминима који се односе на *предвиђање*, *објашњавање*, *уочавање узрочно-посљедичних односа*, *вредновање значаја теорије за праксу*, и сл.

6. на основу резултата на сва 3 подтеста могу се идентификовати ученици који су исподпросјечни, просјечни и изнадпросјечни;

7. значај идентификације ученика је због даљег припремања наставе, а понајпре због релевантне индивидуализације наставе, односно прилагођавања исте психофизичким способностима ученика!

2. Индивидуална анализа оријентационих питања/задатака (егземплара) у оквиру подтестова теста нивоа и структура знања ученика – 5 мин.

- Водитељ часа стручног усавршавања наставника дијели сваком наставнику по један наставни листић – егземплар (примјер);
- Сваки наставник треба индивидуално да анализира егземплар, односно сва оријентациона питања/задатке у оквиру подтестова теста нивоа и структура знања ученика!

3. Тандемско аналогно креирање питања/задатака за подтестове теста нивоа и структура знања ученика – 20 мин.

- Водитељ часа формира 8 тандема наставника и то по критерију истих или приближно повезаних наставних предмета (српски језик – српски језик, страни језик – страни језик, или нпр. историја – географија);
- Сваки тандем добија по 1 празан образац у којем требају аналогно претходно анализираним егземпларима креирати 8 питања или задатака, и то по принципу: 2 питања/задатка за ниво одређивања чињеница, 4 питања/задатка за ниво разумијевања и схватања информација и односа и 2 питања/задатка за ниво примјене знања – могућности прераде информација – учења открићем (сви тандеми креирају задатке на основу слободног избора било које наставне теме у оквиру њихових предмета)!

4. Међутандемска дискусија о примјени резултата тестирања у сврху индивидуализације или прилагођавања наставе психофизичким способностима ученика – 5 мин.

Након што тандеми наставника заврше креирање питања/задатака у оквиру подтестова теста нивоа и структура знања водитељ часа покреће међутандемску дискусију иницирајући је питањима типа:

- Шта чинити даље након евидентирања резултата тестирања?,
- Која је корист утврђивања индивидуалних разлика и постигнућа ученика? и сл.!

5. Извођење закључка – 3 мин.

- Након кратке дискусије водитељ треба да скрене пажњу на заједничко извођење закључка који би био најприхватљивији за већину наставника;
- Извођење закључка и предлагање мјера стручног усавршавања наставника за наредни период!

6. Самоевалуација часа стручног усавршавања – 5 мин.

- Водитељ часа интерактивног стручног усавршавања наставника дијели сваком наставнику „евалуациону листу стручног усавршавања наставника“;
- Сваки наставник из дотичног актива треба да попуни листу и исту преда водитељу часа!

ТЕСТ НИВОА И СТРУКТУРА ЗНАЊА

I подтест (одређивање чињеница – око 25 % задатака)

- адекватна питања или задаци за први ниво (исподпросјечни ученици) обично почињу ријечима *Ко?*, *Када?*, *Колико?*, *Гдје?*, *Како?* (рјешења се налазе директно у тексту одређене наставне јединице);

- на примјер: Отворени тип питања („Шта је деκлинација?“)

II подтест

(разумијевање и схватање информација и односа – око 50 % задатака)

- погодни су сљедећи типови задатака (просјечни ученици):

1. Тип двоструког избора: нпр. Глаголи „дати“, „узети“ и „казати“ су свршени глаголи (заокружи тачан одговор! А) тачно Б) нетачно

2. Тип вишеструког избора: нпр. Заокружи именицу која није средњег рода!

А) јутро Б) копље В) ребро Г) врат

3. Тип досјећања: нпр. Глаголски облик којим се изражава заповијест, жеља или молба да се нека радња врши или изврши зове се

4. Тип надопуњавања: нпр. Аустро-Угарска је искористила _____ као повод за почетак империјалистичког рата против _____.

5. Тип успоређивања: нпр.

А) атомска енергија Прва индустријска револуција Г

Б) електрична енергија Друга индустријска револуција Б

В) електроника Трећа индустријска револуција А, В

Г) парна енергија

И остали слични типови задатака/питања (нпр. сређивања, аналогije, интерпретативни текст задатак ИТЗ, означавања, груписања,...

III подтест

(примјена знања – могућност прераде информација – учење открићем – око 25 % задатака)

- погодни су задаци који се односе на предвиђање, објашњавање, уочавање узрочно-последичних односа, вредновање значаја теорије за праксу, и сл. (изнадпросјечни ученици);

- нпр.: Сљедеће синтагме трансформишите у друге синтагме тако што ћете умјесто глаголске именице употребити глагол (у инфинитиву) од којег је глаголска именица настала.

С и н т а г м е: писање задатка, уношење дрва, израда плана, пилање грађе, пробијање тунела, уништавање штеточина.

ТЕСТ НИВОА И СТРУКТУРА ЗНАЊА

I подтест (одређивање чињеница – креирајте 2 задатка!)

**II подтест
(разумијевање и схватање
информација и односа – креирајте 4 задатка!)**

**III подтест
(примјена знања – могућност прераде информација –
учење открићем – креирајте 2 задатка!)**

**Евалуациона листа
часа стручног усавршавања наставника**

Упутство за попуњавање листе: У овој листи треба да изнесете Ваше процјене успјешности часа стручног усавршавања! На сваку од 10 наведених тврдњи треба да упишете једну оцјену од 1 до 5 (1 – лоше, 2 – задовољава, 3 – добар, 4 – врло добар и 5 – одличан)! Када упишете све оцјене, саберите их и збир упишите у поље **УКУПНО!** Са друге стране листа можете уписати Ваше коментаре за час и дати неке нове приједлоге за будући рад!

ТВРДЊЕ	ОЦЈЕНЕ
<i>1. ПРИМЈЕРЕНОСТ ЧАСА ТЕМИ</i>	
<i>2. ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА</i>	
<i>3. АТМОСФЕРА НА ЧАСУ</i>	
<i>4. УСКЛАЂЕНОСТ ЧАСА СА ШКОЛСКОМ ПРАКСОМ</i>	
<i>5. АКТИВИЗАЦИЈА (ИНТЕРАКЦИЈА) СВИХ НАСТАВНИКА</i>	
<i>6. МОЈА АКТИВИЗАЦИЈА</i>	
<i>7. МОЈЕ РАЗУМИЈЕВАЊЕ И СХВАТАЊЕ ТЕМЕ</i>	
<i>8. МОЈА МОГУЋНОСТ ПРИМЈЕНЕ ОВЕ ТЕМЕ У ПРАКСИ</i>	
<i>9. МОЈИ УТИСЦИ ЗАКЉУЧНОГ РАЗМАТРАЊА ТЕМЕ</i>	
<i>10. ДОПРИНОС ЛИЧНОМ УСАВРШАВАЊУ</i>	
У К У П Н О:	

ЗАКЉУЧАК

Континуирано и доживотно стручно усавршавање неминовност је за сваког наставника до краја његове радне каријере. Послије стицања дипломе просвјетног радника ниједан наставник не смије да ту стане са својим професионалним развојем. Разлози су бројни због којих наставници морају даље наставити радити на себи. Они „настављају“ развој ученика, али „настављају“ и свој развој. Зато се и зову „наставници“. Разлози због којих „настављају“ свој развој налазе се у слjedeћем: развоју наука, техника и технологија, промјенама система вриједности, промјенама општих, посебних и специфичних циљева васпитања и образовања, развоју друштва на глобалном, али и локалном нивоу, односу друштва према појединцу и обрнуто и слично.

Приликом рада на себи сви наставници не приступају у том погледу једнако. Неки уопште не раде на себи, а они који то чине служе се разним доступним могућностима. Постоје наставници који само чекају на реакције системски организованог стручног усавршавања. Исто тако постоје и они наставници који се искључиво самообразују. Неки то чине обострано, ослањају се на системски организовано усавршавање, али и на самообразовање. У цјелом том сплету могућности неопходно је препознати и искористити најефикасније моделе стручног усавршавања.

У развоју андрагошке теорије и кроз одређена емпиријска истраживања развијали су се и унапређивали различити модели стручног усавршавања наставника. Неки модели су остали само у доменама теорије, а неки само у емпирији без пре-

тходних теоријских анализа и уопштавања. У том развоју можемо препознати двије групе модела. Једни су *традиционални* и они су углавном ослоњени на класична уопштена предавања са дистанцирањем од било какве интеракције са учесницима стручног усавршавања. Друга група модела су *интерактивни*, они су новијег датума и доминантно се ослањају на образовне потребе наставника, конкретну школску праксу и доминантну интеракцију међу учесницима стручног усавршавања.

Интерактивни модели свакако су модели који заслужују већу пажњу у стручном усавршавању. Они се стално развијају и унапређују са тенденцијом да постану изведбени модели. Проучавањем теорије о интерактивном учењу одраслих и различитим приступима усавршавању наставника, те експерименталним провјеравањем издвојили смо пет препознатљивих и најрепрезентативнијих модела стручног усавршавања: Слагалица, Вртешка, Симулација – игра улога, Стручно уса-вршавање рјешавањем проблема и Егземплярно стручно усавршавање. Ових пет модела стручног усавршавања стално треба и даље развијати, преиспитивати, дограђивати и по потребама модификовати како би се и они сами усавршавали. Они су изводљиви у основним и средњим школама, али могу се примјењивати и на другим мјестима у раду са одраслима. Повременим акционим истраживањима увијек се може испитивати њихова ефикасност у датом контексту.

Водитељи програма стручног усавршавања (експерти, школски педагози, али и сами наставници) могу користити ових пет модела у својим школама у сврху интерног унутаршколског стручног усавршавања. Наравно, сви ови модели изводљиви су и изван школа. Посебно се могу изводити на одређеним општинским, регионалним или републичким стручним

семинарима на којима буде по неколико стотина учесника. Дакле, модели стручног усавршавања наставника управо служе да буду смјерница како се може изводити стручно усавршавање. На наставницима је да одлуче који модели су најприхватљивији, а које моделе треба даље развијати и унапређивати како би постали изведбени модели. На њима је да одлуче, јер се то тиче само њих и њиховог професионалног развоја.

ЛИТЕРАТУРА

- Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S., Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Бранковић, Д. (1999). Интерактивно учење у проблемској настави. У књизи: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци, стр. 109 – 132.
- Бранковић, Д. (2005). Интерактивно учење у настави – нова педагошка парадигма, у Зборнику радова са научног скупа „Наука и образовање“, књига 6, том II. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Brown, R. (2006). *Grupni procesi (dinamika unutar i između grupa)*. Jastrebarsko: „Naklada Slap“.
- Vizek – Vidović, V., Vlahović – Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj, *Ljetopis socijalnog rada, broj 2*, str. 283 – 310. Zagreb: Pravni fakultet sveučilišta u Zagrebu. Studijski centar socijalnog rada.
- Гордон, Т. (2001). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Dervišbegović, M. (2003). *Socijalni rad – teorija i praksa*. Sarajevo: Zonex.
- Dryden, G., Vos, J. (1999). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Живковић, П. (2002). Акционо истраживање као метод усавршавања рефлексивних и креативних способности наставника. *Наша школа, бр. 1-2*, стр. 151 – 160.

- Илић, М. (1999). Интерактивна настава различитих нивоа сложености – ИН РНС. У књизи: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци, стр. 77 – 108.
- Илић, М. (2003). Развијање стандарда методичког образовања будућих учитеља, у Зборнику „*Образовање и усавршавање учитеља*“ – Научни скуп са међународним учешћем. Ужице: Учитељски факултет, стр. 399 – 408.
- Илић, М. (2004). Обучавање наставника и ученика за ненасилно и педагошки стимулативно комуницирање у настави, Зборник радова са Научног скупа с међународним учешћем „*Комуникација и медији у савременој настави*“, Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду, стр. 112-123.
- Илић, М. (2004). Традиционални и савремени модели наставног рада, у Зборнику радова са научног скупа „*Традиција и савременост*“, Б. Лука: Филозофски факултет, стр. 1053 – 1062.
- Илић, М. (2005). Планирање ефикасне наставе у обрнутом дизајну. *Наша школа, бр. 1-2*, стр. 141-158.
- Пић, М. (2006). Interaktivno obučavanje nastavnika za individualizaciju učenja čitanja i pisanja u inkluzivnoj nastavi, u Zborniku radova „*Individualizacija i inkluzija u obrazovanju*“, Sarajevo: CES, str. 14 – 32.
- Илић, М. (2006). Методолошко и стручно-методичко оспособљавање наставника за индивидуализацију учења у инклузивној настави, *Наша школа, бр. 3-4*, стр. 28 – 72.
- Илић, М. (2006). Интерактивно обучавање наставника и ученика за ненасилно рјешавање сукоба, у Зборнику радова

са Међународне научне конференције „Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика“, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини и Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, стр. 162 – 174.

Пић, М. (2012). *Metodika građanskog obrazovanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet i Sarajevo: Образовни центар за демократију и људска права CIVITAS.

Јоргић, Д. (2009). *Утицај интерактивног стручног усавршавања наставника на њихове професионалне компетенције*. Докторска дисертација. Универзитет у Бањој Луци: Филозофски факултет.

Клајн, И. и Шипка, М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.

Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu (zbirka praktičnih primjera)*. Zagreb: Educa.

Krneta, D. (2006). *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: Fakultet za političke i društvene nauke.

Kulić, R. (1997). Specificnosti nastave za odrasle i nastavnikova uloga u učenju i obrazovanju, *Andragoške studije, Vol. 4, br. 1*.

Kulić, R., Despotović, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.

Милијевић, С. (2002). Стално стручно усавршавање наставника у функцији унапређивања васпитно-образовног рада. *Наша школа, бр. 1-2*, стр. 183 – 204.

- Миљинчић, М. (2002). Реформа обуке и стручно усавршавање наставника. Бања Лука: Републички педагошки завод, *Настава, бр. 1*, стр. 202 – 204.
- Министарство просвјете (2002). Упутство за примјену Правилника о стручном усавршавању и професионалном напредовању наставника, стручних сарадника и васпитача. Бања Лука: Републички педагошки завод, *Настава, бр. 1*, стр. 212 – 215.
- Олјаца, М. (1997). *Andragogija*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Олјаца, М. (1996). *Self koncept i razvoj*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Павловић, З. (2003). Контекстност интерактивног учења. *Наша школа, бр. 1-2*, стр. 226 – 239.
- Pedagoška enciklopedija 2* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: IRO „Školska knjiga“, Sarajevo: SOUR „Svjetlost“ OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Titograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Правилник о стручном усавршавању, оцјењивању и професионалном напредовању наставника, стручних сарадника и васпитача (2004). Бања Лука: *Службени гласник Републике Српске, број 109, год. XIII*, петак, 17. децембар 2004. године, стр. 1-14.

Приручник sa основама програма стручних усавршавања наставника (1998). Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске.

Radonjić, S. (1992). *Psihologija učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Репьев, Ю.Г. (2004). *Интерактивное самообучение*. Москва: Логос.

Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Filozofski fakultet.

Rot, N. (2006). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Savićević, D. (2000). *Put ka društvu učenja*. Beograd: DP Đuro Salaj i JNIP Prosvetni pregled.

Stojaković, P. (2006). *Višestruke sposobnosti za učenje*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Сузић, Н. (1999). Интеракција као вид учења и поучавања. У књизи: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци, стр. 9 – 44.

Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-centar.

Скопљак, М. (2013) *Утицај методичких модела интерактивног учења на ток наставне комуникације и васпитно-образовне исходе*. Докторска дисертација. Универзитет у Бањој Луци: Филозофски факултет.

file:///C:/Users/Drazenko/Downloads/TS_4d.pdf

<http://osjmtio.wordpress.com>

