

## ИСКУСТВА УЧИТЕЉА У ПРИМЕНИ ИНОВАТИВНИХ НАСТАВНИХ МЕТОДА У ОКВИРУ ПРОГРАМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА\*

*Миља Вујачић\*\**, *Рајка Ђевић* и *Јелена Станишић*  
Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

*Апстракт.* Стручно усавршавање наставника један је од начина увођења иновативних решења у наставу, при чему је сагледавање искустава наставника кључно за разумевање овог процеса. У нашој земљи ретка су истраживања у којима се овај проблем проучавао. Полазећи од тога, циљ нашег истраживања представља сагледавање искустава учитеља у примени иновативних наставних метода у току програма стручног усавршавања чији је фокус био на подстицању сарадње и стваралаштва ученика у настави. Ово истраживање је део ширег огледног истраживања које је реализовано у једној основној школи у Београду, у оквиру образовног модела *Тролист*. Узорак је чинило осам учитеља првог и другог разреда. Анализирани су њихови разговори обављени током 10 састанака стручних већа. У обради података примењена је квалитативна тематска анализа садржаја. Резултати указују на то да су претходна знања и искуства учитеља, као и њихова имплицитна педагошка уверења важни чиниоци који одређују успешност примене иновативних решења у настави. Примена иновативних метода у настави и размена искустава са колегама и фасилитатором током стручног усавршавања довела је до преиспитивања имплицитних педагошких уверења учитеља и до помака у њиховом раду у погледу мотивације, ефективности, сарадње са колегама и примене диференцираног приступа у настави. Перцепције учитеља указују и на позитивне промене када је у питању мотивација ученика и њихово активније позиционирање у настави. Кључне импликације истраживања односе се на неопходност интензивирања дугорочних програма у нашем систему стручног усавршавања наставника

\* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2017).

\*\* E-mail: [mvujacic@ipi.ac.rs](mailto:mvujacic@ipi.ac.rs)

којима би се створили потребни услови за успешнију примену иновативних решења у настави. На крају, указано је и на ограничења овог истраживања.

*Кључне речи:* иновативне наставне методе, искуства учитеља у примени иновативних метода у настави, програм стручног усавршавања, стручна већа.

## УВОД

У раду се бавимо искуствима учитеља у примени иновативних наставних метода током програма стручног усавршавања. Резултати истраживања у којима су испитивана искуства наставника у примени иновативних решења у настави указују на то да су они у овом процесу суочени са бројним изазовима, проблемима и тешкоћама, а неретко и са отпорима према новинама (Bitan-Friedlander, Dreyfus & Milgrom, 2004). С једне стране, ове тешкоће могуће је објаснити неусклађеношћу претходних знања, вештина и имплицитних педагошких уверења наставника са новинама које је потребно применити у настави (Dori, Tal & Peled, 2002). С друге стране, недостатак континуиране подршке наставницима такође може отежати процес увођења иновативних решења.

Програми стручног усавршавања наставника представљају најчешћи начин увођења иновација у наставу (Bitan-Friedlander, Dreyfus & Milgrom, 2004). С обзиром на то да једнократни и издвојени програми стручног усавршавања имају ограничавајуће ефекте у погледу промена до којих доводе у раду наставника (Pešikan, Antić i Marinković, 2010; Stanković, 2011), тенденције у овој области подразумевају осмишљавање дугорочних програма чији је циљ да се кроз адекватну подршку наставницима обезбеде услови за успешно иновирање наставног процеса. Тако, у различитим моделима стручног усавршавања (Clarke & Hollingsworth, 2002; Gray, 2001; Little, 2007; Shulman & Shulman, 2004) издвојени су кључни чиниоци који доводе до успешне примене иновативних решења у настави: (а) довољно времена да наставници нова знања прихвате и испробају у пракси; (б) континуирана стручна и организациона подршка; (в) подстицање рефлексивног приступа пракси и промена имплицитних педагошких уверења и (г) учење кроз сарадњу.

Дугорочни програми стручног усавршавања обезбеђују услове да се успешније примене иновативна решења у настави. Овим програмима предвиђено је довољно времена да наставници прихвате и интернализују новине и своја имплицитна педагошка уверења ускладе са филозофијом програма и његовим садржајима (Gray, 2001).

Континуирана стручна и организациона подршка наставницима представља важан услов за ефикасну примену иновација у настави. Професионално учење је успешније уколико је у тај процес укључен и фасилитатор (експерт, истраживач) који наставницима помаже да боље разумеју оно што уче, да развију нове вештине, да о својој пракси размишљају на другачији начин, те да буду фокусирани на лични профе-

сионални развој и развој ученика (Cordingley, Bell, Isham, Evans & Firth, 2007). Успешност иновирања наставе кроз одређени програм стручног усавршавања наставника зависи и од тога на који начин је читав процес испланиран и организован и да ли су планиране активности уткане у свакодневни живот и рад школе. Тако, ефикаснији су они програми који обухватају целокупан колектив и различите сегменте рада школе, а не само појединце и издвојене активности (Johnson, 1996).

У савременим моделима стручног усавршавања подстицање наставника на рефлексивни приступ свом раду је саставни део процеса увођења иновативних решења у наставу (Fullan, 1995). Рефлексивни приступ (Korthagen, 2001; Radulović, 2011), између осталог, подразумева да наставници преиспитују своју праксу и имплицитна педагошка уверења која у великој мери утичу на њихов рад и на одлуке које доноси у учионици (Calderhead, 1996; Leroy, Bressoux, Sarrazin & Trouilloud 2007; Richardson, 1996). До значајних промена имплицитних педагошких уверења наставника у процесу стручног усавршавања долази у ситуацијама када они увиде да је под утицајем промена њихове праксе дошло до помака у ученичким постигнућима (Guskey, 1986). Један од начина да се наставници подстакну на узајамну сарадњу, рефлексивни приступ и преиспитивање својих имплицитних педагошких уверења током стручног усавршавања је рад стручних већа (Dalgano & Colgan, 2007; McLaughlin & Talbert, 2001). Сарадња наставника у стручним већима одвија се кроз дијалог, партиципацију и заједничко доношење одлука (Ruopp & Haavind, 1993; Shulha & Wilson, 2003), што за резултат има оснаживање колектива школе и индивидуални развој сваког наставника (Adajian, 1996).

У овом раду фокус је на искуствима учитеља у примени иновативних наставних метода сарадничког учења као и метода и активности којима се подстиче стваралаштво ученика у настави (игра, дијалог, отворени задаци и истраживачки рад). Иако поменуте методе постоје као наставна решења већ деценијама, наставници немају довољно искуства у њиховој примени и у пракси их и даље доживљавају као новину (Ševkušić i Stanković, 2012; Šefer, 2012). Методе сарадничког учења подразумевају интеракцију међу ученицима, сарадњу, размену мишљења и узајамну помоћ приликом решавања заједничког задатка. Игра, као активност која је поучна и има елементе забаве, истовремено може бити и креативна активност која погодује развоју стваралаштва (Šefer, 2015a). Попут игре, и дијалог је креативна активност у којој ученици кроз договарање и преговарање покушавају да дођу до потпунијег разумевања онога што уче (Milin, 2015). Отворени задаци су неструктурирани задаци који се свде на различита упутства која усмеравају ученике да нешто измисле, допуне и дораде (Šefer, 2015b). Истраживачки рад у настави је приступ који подразумева решавање одређеног проблема са циљем креирања нових разумевања, знања и значења датог проблема

(Radišić, 2015). Истраживачки налази (Johnson & Johnson, 2000; Šefer, 2012) указују на то да примена поменутих метода доводи до позитивних ефеката у погледу социјалног, когнитивног и емоционалног развоја ученика (развој социјалних вештина, креативности, дивергентног и критичког мишљења, мотивације) због чега смо их укључили у наш програм стручног усавршавања.

*Проблем и циљ истраживања.* Иновирање наставне праксе једно је од кључних питања унапређивања наставе и обезбеђивања њеног квалитета. Будући да су наставници кључни носиоци овог процеса, важно је да се добије увид у то на који начин они перципирају процес увођења иновативних решења у наставу. У нашој земљи ретка су истраживања која у фокусу имају испитивање искустава наставника у примени иновативних решења у настави у оквиру одређеног програма стручног усавршавања. Полазећи од тога, циљ нашег истраживања је да се сагледају искуства учитеља првог и другог разреда у примени иновативних наставних метода којима се подстиче сарадња и стваралаштво ученика у настави, током програма стручног усавршавања у оквиру модела *Тролист*.

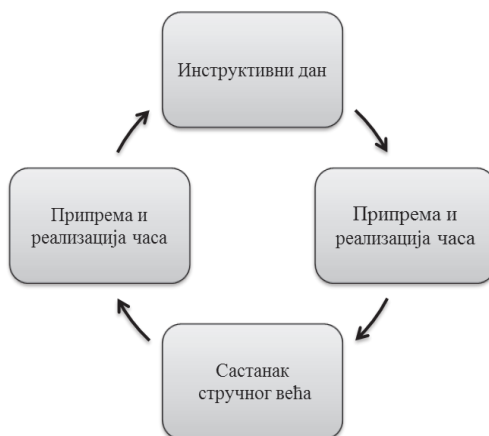
## МЕТОД

*Програм стручног усавршавања у оквиру модела Тролист.* Програм стручног усавршавања у оквиру којег смо испитивали искуства учитеља у примени иновативних наставних метода део је модела *Тролист*. Овај модел подразумева педагошки приступ образовању у коме су обједињена и испреплетана три општа циља: развијање сарадње, стваралаштва и иницијативе<sup>1</sup> (Šefer, 2012). Програм стручног усавршавања примењен је у једној основној школи у централном делу града Београда, у току школске 2013/2014. године.

Овај програм стручног усавршавања обухватао је три уско повезане целине: (а) инструктивни дани; (б) израда припрема за часове и реализација часова на којима су примењене иновативне наставне методе и (в) састанци стручних већа (Слика 1).

<sup>1</sup> У раду не разматрамо искуства учитеља у примени метода и активности којима се подстиче иницијатива ученика, с обзиром на то да је овај циљ у оквиру модела *Тролист* оствариван кроз рад на осмишљавању и реализацији ученичких пројеката (Ђегић, 2015), што није била тема на састанцима стручних већа.

Слика 1: Процес стручног усавршавања у оквиру модела Тролист



Током школске године реализовано је пет инструктивних дана на којима су учитељи и наставници сукцесивно изучавали наставне методе, облике рада и активности којима се подстиче сарадничко учење (на пример, *Коло–наоколо*, *Слагалица*, *Мрежа дискусије и дебата*, *Реципрочно подучавање*) и стваралаштво ученика (отворени задаци, игра, дијалог у настави и истраживачки рад).

Након сваке обуке, уз подршку истраживача/фацилитатора, следила је израда припрема за часове и њихова реализација на којима су учитељи и наставници примењивали иновативне методе и активности са којима су се упознали на претходно реализованом инструктивном дану. Након тога су организовани састанци стручних већа. Учитељи и наставници били су подељењи у шест стручних већа: два већа учитеља првог и другог разреда, веће учитеља трећег и четвртог разреда, веће наставника математике и природних наука, веће наставника страних језика и веће наставника друштвених наука. На састанцима стручних већа поред учитеља и наставника присуствовали су и фацилитатори (експерти, истраживачи) који су имали задатак да покрену дијалог међу наставницима, подстакну их да критички размишљају о својој пракси и да им помогну да иновативна решења повежу са својим постојећим знањима и уверењима. Структура састанака стручних већа обухватала је неколико целина: уводни део, анализу часова, израду нових припрема за час и завршни део. У уводном делу прављен је осврт на тему која је представљена на претходно реализованом инструктивном дану. Након уводног дела следила је анализа одабраних огледних часова, уз осврт на њихову припрему и реализацију. Важно је напоменути да је у овом делу нагласак био на размени мишљења и искустава учитеља/наставника о

примени датих метода. За анализу часа послужила су лична запажања учитеља/наставника који је час реализовао, колега који су посетили час, као и видео снимак датог часа. Уколико је на стручном већу коришћен видео-снимак са неког часа, анализа часа је подразумевала осврт на поједине унапред одабране снимљене секвенце. Кључне теме о којима се дискутовало током анализе часова јесу предности и недостаци у планирању и реализацији часа, односно примени одређене методе и активности, као и реакције ученика и наставника на оно што се дешавало на часу. Трећи део састанка подразумевао је разговор о идејама за наредни час и израду нових припрема. Завршни део био је посвећен сумирању кључних порука састанка и избору учитеља чији ће часови на следећем састанку бити детаљно анализирани.

Истраживачи/фацилитатори су континуирано давали подршку учитељима и наставницима током програма стручног усавршавања, а не само током инструктивних дана и састанака стручних већа. Подршка је подразумевала и њихове индивидуалне разговоре у вези са различитим питањима са којима су се сусретали у овом процесу, помоћ у изради припрема за часове, као и посете часовима на којима су примењиване иновативне методе.

*Учесници истраживања.* Учесници истраживања су учитељи стручног већа првог и другог разреда (осам учитеља) и седам фацилитатора (сарадници Института за педагошка истраживања, од којих су три фацилитатора аутори овог рада). Избор фацилитатора вршен је на основу њихових стручних компетенција за одређене теме и садржаје које се односе на *Тролист* методе, што објашњава ангажовање већег броја фацилитатора. Учитељи првог и другог разреда били су подељени у два стручна већа, тако да у једном стручном већу буду учитељи који раде у истој смени, што је такође разлог за ангажовање већег броја фацилитатора. Сви учитељи који су учествовали у нашем истраживању су особе женског пола које се добро познају и међусобно сарађују. Анализирани су разговори обављени током 10 састанака стручних већа.

*Инструмент.* За реализацију састанака стручних већа фацилитатори су користили унапред припремљен водич. Водич је обухватао следеће елементе: (а) уводни део састанка стручног већа (подсећање на инструктивни дан и тему, представљање часа од стране наставника); (б) централни део састанка стручног већа (усмеравање разговора о самом часу и указивање на његове важне аспекте, истицање могућих тешкоћа у примени одређених метода, подстицање сарадње међу наставницима, усмеравање на критички дијалог и размену искустава о датој теми, подстицање наставника да размишљају о примени дате методе или облика рада) и (в) завршни део састанка стручног већа (сумирање увида до којих се дошло током састанка, смернице за припремање наредног часа и договор о следећем састанку стручног већа). Водич је доступан у оквиру приручника за школе *Педагошки приступ Тролист: подсти-*

цај за сарадњу, стваралаштво и иницијативу (Šefer, Stanković, Đerić i Džinović, 2015: 38).

*Начин прикупљања података.* Састанци стручних већа учитеља првог и другог разреда реализовани су од октобра 2013. до марта 2014. године. Састанци су реализовани у школи, углавном једном у две недеље и трајали су око два сата. За све састанке стручних већа направљени су аудио-снимци, који су након тога транскрибовани.

*Анализа података.* У обради података примењена је квалитативна тематска анализа садржаја (Braun & Clark, 2006) што је подразумевало неколико фаза:

- (1) детаљно упознавање са транскрибованим материјалом ради стицања ширег увида у његов садржај;
- (2) кодирање – издвајање кључних значења и порука из текста;
- (3) груписање издвојених кодова у категорије;
- (4) утврђивање општих категорија на основу њиховог тематског груписања и
- (5) груписање општих категорија у теме.

У трећој фази обраде података два аутора рада су на основу кодова заједно издвојила 22 категорије. Листа категорија и транскрипти су прослеђени трећем аутору овог рада са циљем да сврста исказе саговорника у понуђене категорије. Договорено је да најмања јединица анализе буде исказ који је изговорен од стране једног учитеља у континуитету, као и да један исказ може бити сврстан у једну или више категорија. Овај поступак је коришћен ради утврђивања интерсубјективне сагласности, при чему су израчунате вредности карра за сваку категорију. Првобитна анализа података је указала на то да неслагање аутора постоји код девет категорија (вредности карра за ових девет категорија су се кретале у распону од 0,2 до 0,7). Након разговора свих аутора уследила је нова категоризација исказа и израчунавање вредности карра само за тих девет категорија. У четвртој фази анализе података, кроз дијалог свих аутора, постојеће категорије су груписане у девет општих категорија. На основу груписања општих категорија издвојене су три теме.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У трећој фази анализе података издвојене кодове смо сврстали у 22 категорије<sup>2</sup> које смо потом груписали у девет општих категорија. На крају, опште категорије смо груписали у три теме. Класификовање категорија у опште категорије и теме и учесталост општих категорија приказани су у Табели 1.

<sup>2</sup> Подаци указују на то да је постигнута интерсубјективна сагласност задовољавајућег нивоа, с обзиром на то да су карра вредности за поменуте категорије између 0,8 и 1.



Табела 1: Класификација категорија у опште категорије и теме и учесталост општих категорија

Теме	Опште категорије (f)*	Категорије
Учитель као кључни чинилац промена	Претходно знање и искуства учитеља (27) Имплицитна педагошка уверења учитеља (42)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• трансфер знања</li> <li>• искуство учитеља као помоћ у раду</li> <li>• уверења учитеља</li> </ul>
Новина као подстицај у раду учитеља	Мотивација учитеља (35) Сарадња са колегама (47) Диференцирани приступ у раду са ученицима (16)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• лични доживљај учитеља</li> <li>• прилика за ново учење</li> <li>• узајамна помоћ учитеља</li> <li>• различите способности ученика индивидуализација</li> <li>• теже применити на одређеном узрасту ученика</li> <li>• теже применити у појединим предметима</li> <li>• боља припрема и организација учитеља</li> <li>• утицај спољашњих фактора</li> <li>• ефективно управљање временом</li> <li>• дисциплина ученика</li> </ul>
Позитивне промене код ученика	Превазилажење тешкоћа у раду учитеља (34) Мотивација ученика (59) Учење кроз интеракцију (23) Уважавање мишљења ученика у настави (12)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• већа ангажованост ученика</li> <li>• позитивни утисци ученика</li> <li>• заинтересованост ученика</li> <li>• интеракција ученика и учитеља</li> <li>• интеракција ученика</li> <li>• боље упознавање ученика</li> <li>• отвореност ученика</li> </ul>

*Напомена.* \* Учесталост општих категорија: број кодова који су сврстани у категорије. Поједини кодови се понављају у транскрибованом материјалу.



### Учитељ као кључни чинилац промена

*Претходно знање и искуство учитеља.* Знања која учитељи имају и њихово претходно искуство у раду показали су се као важни чиниоци који утичу на успешност примене иновативних метода у наставној пракси. Постојеће искуство и знање битно је утицало на превазилажење страха и несигурности са којима су се учитељи суочавали на почетку примене иновативних наставних метода.

*После толико година праксе осећала сам се као бачена у ватру. Ви сте мени дали нешто апсолутно ново, за пет минута хајде направи припрему за час. Успела сам ја то јер дуго радим. Да сам почетница, сумњам да бих могла (учитељица другог разреда).*

Учитељи су се највише ослањали на своја претходна знања и искуства током часова на којима су примењивали методе сарадничког учења, с обзиром на то да су већ примењивали групни облик рада у својој пракси. Претходно искуство и знање им је помогло и омогућило да са најмање тешкоћа припреме и реализују часове на којима су примењене управо ове методе.

*Немојте да се увредите али ми смо, бар нас три које дуго радимо, довољно веште и искусне да осмислимо овакав час и мотивишемо ученике. Није то само ствар ваше методе (учитељица првог разреда).*

Насупрот томе, учитељима је било много теже да осмисле часове на којима ће применити оне методе које нису довољно познавали и примењивали у пракси попут отворених задатака и истраживачког рада.

*Уф, мени је било катастрофа са отвореним задацима. Ја нисам уопште знала одакле да кренем. Гледала сам два три предмета и нисам знала шта ћу. На крају нека ми неко напише какву год припрему, ја ћу да је реализујем. Припрема ми је била највећи проблем (учитељица првог разреда).*

*Имплицитне педагогије учитеља.* Из разговора са учитељима показало се да су њихова имплицитна педагошка уверења у великој мери утицала на планирање и реализацију часова на којима су примењивали *Тролист* методе. Постојеће имплицитне педагогије учитеља често су биле препрека за реализацију појединих метода. На пример, схватање учитеља да од ученика који постижу слабији успех не треба имати висока очекивања довело је до тога да су током примене метода попут дијалога у настави, истраживачког рада и отворених задатака имали највише проблема да ове ученике адекватно укључе у планиране активности. Такође, приликом израде припрема за ове часове учитељи су имали недоумице

у вези са тим како ће ови ученици реаговати на планиране задатке и активности.

*Да, шта ја то од њих очекујем, а нисам им никада показала до сад. Да ли они то могу. Ја сам мислила да ме они неће разумети уопште (учитељица другог разреда).*

Такође, њихово схватање да се поједине методе не могу успешно применити у свим наставним предметима, нарочито на часовима математике, довело је до тога да су учитељи ређе бирали да *Тролист* методе примене на часовима овог предмета. Када су изабрали математику, огледне часове су доживљавали као велики изазов и тешкоћу јер је, према њиховом мишљењу, садржај предмета био важнији од самог начина на који се учи, што је ограничавало њихову креативност у осмишљавању активности које би се могле реализовати током примене ових метода.

*Математика је баш тешка, треба да се погоди наставна јединица. Тешко је ово применити када радим обраду, можда би било лакше на часовима утврђивања градива. Ево на пример, вертикално одузимање са прелазом нема теорије. Ако ви осмислите такав час и мени докажете да то може, ја ћу почети да примењујем на све стране (учитељица другог разреда).*

На то да имплицитна педагошка уверења могу да буду препрека за примену појединих метода указују и нека схватања учитеља. На пример, игра као метода не представља озбиљан начин учења који би требало често примењивати у настави, односно ову методу би требало примењивати само у појединим сегментима часа.

*Игра је прикладна само за уводни део часа. На тај начин успем да их заинтересујем за оно што ћемо учити (учитељица другог разреда).*

Такође, схватање учитеља да су ученици усмеренији на оно што уче уколико су мирни и раде самостално, те да је такав час успешнији, негативно је бојило њихов утисак о часовима на којима су ученици били бучнији током дискусије и заједничког учења.

*Мени је деловало хаотично, ја сам била ван себе. Овај други час је био много бољи. Нису се толико драли, није било толико приче и галаме (учитељица првог разреда).*

Код учитеља је присутно и уверење да успешност примене *Тролист* метода варира и у зависности од узраста ученика. Према њиховом мишљењу, ове методе је теже применити са ученицима првог разреда.

*Ја бих само додала да мислим да смо негде превидели да ученици првог разреда не могу ништа од овога да раде, ни на српском, ни на математици, ни на свету око нас док не науче да читају и пишу. На часовима ликовног и физичког можда и ништа више од тога (учитељица првог разреда)*

### *Новина као подстицај у раду учитеља*

*Мотивација учитеља.* Стручно усавршавање које је укључивало ангажовање учитеља у раду стручних већа, као и планирање и реализација часова на којима су примењиване *Тролист* методе, позитивно су утицали на мотивацију учитеља.

*Када сам ја чула моје колеге и када сам видела снимке њихових часова, ја сам добила много идеја за свој рад. То је свеукупно било подстицајно за мене (учитељица првог разреда).*

Мотивисаност учитеља се могла уочити кроз њихово ангажовање и труд који су улагали у осмишљавање часова на којима су ове методе примењене, као и кроз позитивне утиске и задовољство учитеља резултатима који су постигнути.

*Мени се час јако допао, јако сам задовољна децом и како су они реаговали на све што сам испланирала и рализовала, колико су били активни и то сви (учитељица првог разреда).*

Мотивација је варијала у зависности од тога на који начин су учитељи процењивали успешност реализованог часа. Када су били задовољни постигнутим резултатима, њихова мотивација за припрему и реализацију наредног часа била је већа. Лично задовољство учитеља часом, позитивна повратна информација од ученика, утисак учитеља да је атмосфера на часу била позитивна, као и њихов доживљај да је нов начин рада довео до помака у развоју ученика и њиховом постигнућу, посебно се позитивно одразило на њихову мотивацију.

*Ја сам приметила да су на овим часовима ученици много активнији и пажљивији. Чак и они који су раније били повучени. Ево, једна ученица ми је на часу када смо примењивали дијалог давала тако дивне одговоре и баи је била активна па сам била пресрећна и изненађена њеним напретком. Важно је да их овако подстакнемо и похвалимо за сваки ситан корак који направе (учитељица другог разреда).*

Занимљиво је да су учитељи били мотивисани и када су примењивали методе које су им биле познате (методе сарадничког учења), као и при-

ликом реализације часова на којима су примењивали методе које раније нису биле део њихове наставне праксе (отворени задаци и истраживачки рад). Велика мотивисаност учитеља да планиране активности што квалитетније реализују позитивно се одразила и на њихову иницијативу да сарађују са својим колегама.

*Сарадња са колегама.* Састанци стручних већа и могућност да планирају и реализују часове на којима ће применити неку од поменутих метода допринели су већој сарадњи међу учитељима него што је то био случај у њиховој дотадашњој пракси.

*Нешто од тих идеја сам применила за мој следећи час. Волела бих да чешиће имамо овакве радне састанке, где можемо чути једни од других нове идеје. Јер ми немамо иначе прилику да видимо како неко ради на часу осим ако тај неко не одржи огледни час.* (учитељица другог разреда).

Сарадња међу учитељима је највише дошла до изражаја током израде припрема за ове часове. У тим ситуацијама су се консултовали са колегама, размењивали идеје и мишљења и пружали помоћи и конкретне савете за реализацију ових часова.

*Мени се јако допада то што можемо да сарађујемо на изради припрема за час. Када не могу нечега да се сетим сети се нека од колегиница. Идеје можемо да разменимо са свима па је много лакше одрадити припрему када имамо помоћ једни других* (учитељица првог разреда).

До сарадње међу учитељима долазило је и због припреме материјала за активности које су планиране на часовима на којима су примењене *Тролист* методе. Наставници су заједно припремали и размењивали материјале за поједине активности.

*Делимо материјале између себе. Заједно их и правимо уз помоћ наших ученика. Ево, за моју групу јесењи кишобран колегиница и њени ђаци су два часа сецкали и фарбали моје меде, куце и букве* (учитељица првог разреда).

Недовољно познавање појединих метода и начина њихове примене у настави додатно је подстицало учитеље да иницирају сарадњу са својим колегама и да траже помоћ и подршку. Почетни страх и несигурност који је постојао код учитеља најбоље се превазилазио кроз сарадњу са колегама.

*Мени је било јако напорно на самом почетку и плашила сам се да апсолутно ништа нећу моћи да урадим. Међутим, када смо кренули, колегиница и ја смо почеле да причамо, могле бисмо овако,*

*могле бисмо онако. Када ја нечега не могу да се сетим, сети се она и обрнуто (учитељица првог разреда).*

*Диференцирани приступ у раду са ученицима.* Примена *Тролист* метода подстакла је наставнике да размишљају о диференцираном приступу у раду са ученицима и да испробавају његову примену у конкретним активностима на часу. Током реализације активности на часовима на којима су примењене *Тролист* методе, дошле су до изражаја разлике које међу децом постоје у погледу способности и интересовања. Ове разлике су биле подстицај за учитеље да примене диференцирани приступ у настави што је за њих представљало велики изазов и тешкоћу. На пример, учитељима је у примени диференцираног приступа током организовања групног рада најтеже било да адекватно припреме задатке за ученике различитих способности, што је често доводило до тога да сви ученици нису подједнако активни, а нарочито надарени ученици и ученици нижих способности.

*Група га је повукла, он је учествовао, био је одушевљен што је део групе. Али, овај задатак је њему био јако тежак, није допринео групном раду, а ни он сам на том часу није научио ништа (учитељица другог разреда).*

У примени диференцираног приступа учитељи су се ослањали на претходно искуство и на познавање индивидуалних карактеристика ученика, што им је често помагало да добро осмисле активности за поједину децу и да задатке одмере према њиховим интересовањима и могућностима.

*Стално сам правила комбинације. Није то само ствар инспирације, то је и ствар мог искуства и тога што добро познајем своје ученике. Јер ја сам могла унапред да предвидим да ће једно дете моћи да уради једну активност, да ће се друго дете изгубити у групама ако то добро не организујем, да ће се треће дете тешко снаћи без помоћи вршњака и слично (учитељица другог разреда).*

*Превазилажење тешкоћа.* Примена иновативних метода подстакла је учитеље да превазилазе тешкоће у свом раду попут страха и несигурности, дисциплинских проблема ученика, различитих организационих проблема и спољашњих фактора који су део системских решења. Тако, примена ових метода од учитеља је захтевала да боље организују време и простор. Стварање услова за примену појединих метода и реализацију планираних активности подразумевало је додатни ангажман у погледу организовања физичког простора учионице како би био у функцији учења. То је често захтевало додатно време, па су учитељи били у прилици да се боље организују и планирају своје активности.

*Дуго сам размишљала како да организујем групни рад. Морала сам да преуредим учионицу. Ја сам се организовала тако да док смо били на ручку један део тог времена одем и заједно са спремачицом наместим учионицу и клупе за рад у групама (учитељица првог разреда).*

Учитељи истичу да их је примена ових метода подстакла да ефикасније управљају временом на часу и да могу боље да контролишу коришћење времена како би оно било у функцији учења.

*Ово изискује више времена, наравно и да бих се припремила, али и да бих одрадила час треба ми више времена. Сад вероватно да морају неке ствари да се скрате, пробаћу следећи час на ћу видети шта ће да се деси (учитељица првог разреда).*

Примена ових метода често је доводила и до смањивања дисциплинских проблема ученика и понашања која могу да ометају активности на часу.

*Није било оног ружног тужакања и критиковања другог. Били су критични, али и самокритични. Никада нису истицали само грешке појединца, него су увек причали о резултатима групе као целине (учитељица другог разреда).*

### *Позитивне промене код ученика*

*Мотивација ученика.* Подаци које смо добили указују на позитивне перцепције учитеља о мотивацији ученика на часовима на којима су примењене *Тролист* методе. Учење кроз сарадњу и дијалог, постављање отворених задатака, учење кроз игру и истраживачки рад, омогућило је да се задовоље бројне потребе ученика у процесу учења, за које се може претпоставити да нису у довољној мери задовољене током класично организоване наставе.

*Они јако то воле да раде, воле да имају тај сараднички однос, да свако да дозу своје иницијативности на одређени начин. Не да се такмиче него да се допуњују, да помогну једни другима (учитељица другог разреда).*

Планиране активности су омогућиле да дођу до изражаја различита интересовања и могућности ученика, што је повољно утицало на њихову мотивацију и заинтересованост.

*Ученици јако воле да истражују, да раде групне радове, када добију различите теме, занимљиве и када раде у учионици и ван учионице и када добију задатак да иду у библиотеку (учитељица другог разреда),... Да и ономе ко је слабији у учењу дају на важности*

*и истакну како је и он дао одређени допринос успеху групе радећи индивидуално на свом делу задатка (учитељица другог разреда).*

Примена ових метода је позитивно утицала и на мотивацију ученика слабијих способности, као и повучених ученика.

*У мом случају, у мом одељењу највише су покренута та деца која су била затворена и деца са тешкоћама у учењу. Нарочито на оном часу када смо радили групни рад и када је свако имао свој део задатка. Тада су били најактивнији у животу. Па и кад смо радили отворене задатке нека деца која се обично не истичу су се истакла (учитељица другог разреда).*

Током реализације активности на овим часовима учитељи су приметили већу самосталност и отвореност ученика. Осим тога, могућност да ученици искажу своје мишљење о одређеним темама и да буду у интеракцији са вршњацима током учења додатно је подстицала њихову мотивисаност да се укључе у планиране активности.

*Учење кроз интеракцију.* Примена ових метода је подстакла интензивнију интеракцију и комуникацију између ученика и учитеља. Томе је допринела како природа појединих метода, тако и сам приступ учитеља приликом увођења новине на часовима. На пример, током примене ових метода учитељи су били мотивисани да интензивније прате оно што ученици раде и да на тај начин чешће ступају у интеракцију са њима. С друге стране, нове активности у којима су ученици учествовали подстакле су их да чешће постављају питања учитељима и траже њихову помоћ, што је довело до учесталије комуникације између ученика и учитеља.

*Ја сам надгледала сваког ученика појединачно, морала сам многе од њих да подстакнем, да их наведем на оно што треба да ураде, а неки су ме звали и сами по три, четири пута. У сваком случају сам кружила и надгледала, помагала им и усмеравала их (учитељица другог разреда).*

Током примене ових метода и сами ученици су имали прилику да чешће буду у интеракцији и да сарађују док уче. То је довело до интензивније комуникације међу ученицима, размене искустава и мишљења и узајамног пружања помоћи.

*Док раде заједно они дебатују, разговарају, доносе заједнички закључак. Када заврше онда још једном разматрају и доносе финални закључак. Та заједничка анализа се онда представља целом одељењу. Друге групе могу да им поставе питања (учитељица првог разреда).*



Учитељи су често били у прилици да се у раду са појединим ученицима ослањају на помоћ осталих ученика и да их подстичу да једни другима помажу.

*Давала сам им, на пример, ајде сад ти му задај задатке до 10. Онда она њему напише и проверава да ли је тачно урадио. Могу да се ослоним на осталу децу (учитељица првог разреда).*

Интеракције међу ученицима су биле прилика и да учитељи боље упознају ученике. На пример, током спонтаног груписања ученика у групе учитељи су могли да дођу до важних података о социјалним односима ученика у одељењу и квалитету интеракција појединих ученика.

*И то како су се они груписали било је највеће изненађење за мене, а посебно ми је било интересантно да посматрам како они уче и како међусобно комуницирају у тој комбинаторици (учитељица другог разреда).*

Током групног рада долазило је до узајамне међузависности ученика. На часовима математике, на пример, ученици су током групног рада радили индивидуално на свом делу задатка чије је решење било потребно за решење целокупног задатка који је група имала. На тај начин је подстицана лична одговорност сваког ученика за успех групе и доживљај да сви остали ученици у групи зависе од успеха његовог рада.

*Зато кажем опет добро је то што зависе једни од других. Значи ако само један део задатка није тачно урађен, онда није тачно ни решење задатка који је добила група (учитељица другог разреда).*

*Уважавање мишљења ученика у настави.* Примена Тролист метода је довела до већег уважавања мишљења ученика у настави и до њихове веће партиципације у процесу учења. Ученици су често били у прилици да самостално праве избор и одлучују о активностима које ће се реализовати, што је битно утицало на њихову мотивацију и ангажованост да се укључе у активности на часу. На тај начин је подстицана њихова одговорност и самосталност у процесу учења.

*Да, ја сам их питала на крају часа шта су ново научили, шта им се свидело, а шта не и зашто и шта би волели да применимо на неком од наредних часова (учитељица другог разреда).*

Активности на овим часовима су довеле до тога да ученици буду отворенији, да слободније искажу своје мишљење, да се ослободе страха од неуспеха и погрешног одговора.

*Да чујем твоје мишљење какво год да је, нека је и погрешно, и онда су они активни хоће да кажу без обзира на све. Никада нема*

*никаких санкција за то што је погрешно, ја баш волим да чујем како мислиш. Тако да и они који нису били сигурни у своје знање су се јављали (учитељица првог разреда).*

Одређене активности и начини рада на часу, као и већа слобода и отвореност ученика били су им подстицај да критички размишљају о идејама својих вршњака и ономе о чему учитељ говори.

*Приступ јесте одговарао. Ученици су показали већу заинтересованост при раду. Учила сам да ученици слободно размењују мишљење. Критиковали су једни друге баш (учитељица другог разреда).*

Примена нових метода је довела до тога да учитељи чешће питају ученике какво им је мишљење и искуство о ономе што су радили.

*Али да се вратим толико уназад па да их питам како су се осећали, шта мисле о томе, како су то решавали, да ли им је била потребна помоћ и да ли су разумели или нису, то никад раније нисам радила (учитељица другог разреда).*

## ДИСКУСИЈА

Сагледавање искустава учитеља у процесу примене иновативних метода у настави током стручног усавршавања од кључног је значаја за разумевање овог процеса. У анализи података издвојиле су се три теме које осликавају искуства учитеља у процесу стручног усавршавања и примене иновативних метода којима се подстиче сарадња и стваралаштво ученика у настави: (1) наставник као кључни чинилац промене, (2) новина као подстицај у раду учитеља и (3) позитивне промене код ученика.

Резултати нашег истраживања указују на то да се учитељи, у примени иновативних решења у настави, ослањају на своје претходно знање и искуство, те да им оно у великој мери олакшава примену нових решења и превазилажење почетних тешкоћа. Овај налаз упућује на то да је приликом планирања стручног усавршавања и одабира садржаја учења важно узети у обзир претходно знање и искуство наставника. То би значило да нови садржаји и знања не треба да буду превелики захтев и нереално очекивање за учитеље, али да ипак буду у „зони њиховог наредног развоја”. Тиме би дошло до већег трансфера знања и лакшег повезивања претходних и нових знања и искустава.

На примену нових метода утичу и имплицитна педагошка уверења учитеља, а нека од њих могу бити и значајна препрека за испробавање нових решења у настави. Резултати неких истраживања указују на то да до преиспитивања и мењања постојећих имплицитних педагошких уверења учитеља долази у ситуацијама заједничког учења са колегама (Akenson, Cullen & Hanson, 2009; Choi Fung Tam, 2015) и да су за

промену наставне праксе неопходна не само нова теоријска знања, већ и упознавање са алтернативним, ефективним решењима у наставној пракси (Spillane, 1999), што се показало и у нашем истраживању. Тако, прављење припрема и сама реализација часова на којима су примењивали *Тролист* методе, као и размена са колегама и фацитатором на састанцима стручних већа, подстакли су учитеље да преиспитују своја досадашња схватања о настави и учењу и да схвате да постоје другачија решења и начини разумевања целокупног наставног процеса. Како су састанци стручних већа одмицали и како су учитељи имали већи број реализованих часова на којима су примењивали ове методе, успевали су да нека имплицитна педагошка уверења превазиђу. На пример, примена групног рада подстакла је учитеље да преиспитају своје постојеће схватање да ученици боље уче током индивидуалних активности, када су мирни и усмерени на оно што уче, јер су увидели позитивне ефекте примене групног рада за све ученике. Овај податак је у складу са налазом истраживања (Guskey, 1986) које указује на то да наставници са успехом могу превазићи нека своја имплицитна педагошка уверења уколико увиде да нова решења у настави доводе до бољих постигнућа ученика.

Налази указују на то да учитељи увиђају позитивне помаке у свом раду када је у питању њихова мотивација, ефективност, сарадња са колегама и примена диференцираног приступа у раду са ученицима. Такође, учитељи су подстакнути да се више ангажују, да прецизније планирају простор и време, да се боље организују и детаљније припреме за час, да проналазе ресурсе и припремају материјале за планиране активности, као и да буду флексибилнији и професионалнији у раду. Разлоге због којих је дошло до оваквих помака у раду учитеља видимо управо у организацији стручног усавршавања у оквиру модела *Тролист*. Обухваћеност целокупног колектива школе, помоћ од стране фацитатора и колега, временски јасно испланиране активности и очекивања од учитеља могу бити разлози за њихову већу одговорност и мотивацију у примени иновативних решења у пракси. Неке од метафора које објашњавају помаке у раду учитеља и њихов доживљај иновације као подстицаја за мењање праксе су: „Сви смо усмерени ка истом циљу”, „Нисмо препуштени сами себи”, „Мој рад је значајан и другима”.

Крајњи циљ стручног усавршавања и увођења иновативних решења у наставу јесу позитивни ефекти које би оно требало да оствари на саме ученике. Резултати нашег истраживања указују на то да су учитељи увидели одређене позитивне промене у погледу мотивације ученика, процеса учења (интензивнија интеракција свих учесника наставног процеса) и позиционирања ученика у настави (отвореност, слобода, партиципација, критички дијалог). Објашњења ових налаза видимо у природи иновативних метода које су примењене у оквиру програма стручног усавршавања *Тролист*. Ове методе су у складу са савременим схватањем процеса учења у коме се полази од тога да се учење најбоље

одвија у сарадњи и интеракцији са другима, у ситуацији када ученици пронађу лични смисао у ономе што уче, када су суочени са изазовима и када наставници имају висока очекивања од њих (McTigbe & Brown, 2005; Tomlinson, 1999).

## ЗАКЉУЧАК

Главни закључак нашег истраживања јесте да су искуства учитеља у примени иновативних наставних метода током програма стручног усавршавања чији је фокус био на подстицању сарадње и стваралаштва ученика у настави генерално позитивна. У нашем истраживању потврђени су налази истраживања који указују на то да су дугорочни програми стручног усавршавања погодан контекст за примену иновативних решења у настави (Little, 2007; Shulman & Shulman, 2004). Допринос нашег истраживања јесте у томе што, поред тога што даје увид у то на који начин учитељи сагледавају процес примене иновативних метода у настави, упућује и на важне импликације које се односе на даљи развој стручног усавршавања наставника у нашем систему образовања. Наиме, кључни недостатак система стручног усавршавања наставника у нашој земљи односи се на недовољан потенцијал доминантних краткорочних семинара у погледу повезивања нових знања са наставном праксом, промена у раду наставника и суштинског унапређивања наставе (Pešikan, Antić i Marinković, 2010; Stanković, 2011). Из тог разлога, у даљем планирању професионалног развоја учитеља и наставника требало би већи нагласак ставити на програме стручног усавршавања који, попут *Тролист* модела, подразумевају континуитет, рефлексивно учење у сарадњи са колегама, подршку експерта (фацилитатора) и праћење успешности процеса увођења иновативних решења у наставу.

На крају указали бисмо и на нека ограничења овог истраживања. Поред тога што је узорак истраживања мали и сведен само на учитеље првог и другог разреда једне основне школе, евентуално ограничење видимо и у томе што смо увид у искуства учитеља у примени иновативних метода засновали искључиво на анализи њихових разговора са састанака стручних већа. Како би се добили свеобухватнији подаци о искуствима учитеља у примени иновативних решења у настави, у будућим истраживањима било би пожељно укључити и друге изворе података као што су белешке учитеља о часу и индивидуални интервјуи са учитељима.

### Коришћена литература

- Adajian, L. B. (1996). Professional communities: Teachers supporting teachers. *The Mathematics Teacher*, 89(4), 321–326.
- Akenson, V. L., Cullen, T. A. & Hanson, D. L. (2009). Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching practice. *Journal of Research in Science teaching*, 46(10), 1090–1113.
- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A. & Milgrom, Z. (2004). Types of “teachers in training”: The reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 607–619.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 702–725). New York: Macmillan.
- Choi Fung Tam, A. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 21(1), 22–43.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Cordingley, P., Bell, M., Isham, C., Evans, D. & Firth, A. (2007). *Continuing Professional Development (CPD) – What do specialists do in CPD programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers* (Report no. 1504R). London: University of London.
- Dalgano, N. & Colgan, L. (2007). Supporting novice elementary mathematics teachers' induction in professional communities and providing innovative forms of pedagogical content knowledge development through information and communication technology. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1051–1065.
- Dori, Y. J., Tal, R. T. & Peled, Y. (2002). Characteristics of science teachers who incorporate web-based teaching. *Research in Science Education*, 32(4), 511–547.
- Đerić, I. (2015). Inicijativa učenika u školi. U J. Šefer, D. Stanković, I. Đerić i V. Džinović (prir.), *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu* (str. 158–177). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230–235.
- Gray, C. K. (2001). Teachers' perception of innovation adoption. *Action in Teacher Education*, 23(2), 30–35.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5–12.
- Johnson, D. W. & R. T. Johnson (2000). Making classrooms more cooperative. *Education and human development*, 20(1), 117–132.
- Johnson, N. (1996). Reconceptualising schools as learning communities. *Reflect*, 2(1), 6–13.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: Pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529–545.
- Little, J. W. (2007). Teachers' accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. In P. A. Moss (Ed.), *Evidence and decision making* (pp. 217–240). Boston: Blackwell Synergy.
- McTighe, J. & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards – is détente possible? *Theory into Practice*, 44(3), 234–244.

- Milin, V. (2015). Istraživački razgovor: podsticaj kritičkog mišljenja. U J. Šefer, D. Stanković, I. Đerić i V. Džinović (prir.), *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu* (str. 129–142). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 278–296.
- Radišić, J. (2015). Istraživački rad: podsticaj divergentnog i kritičkog mišljenja. U J. Šefer, D. Stanković, I. Đerić i V. Džinović (prir.), *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu* (str. 143–156). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). New York: Macmillan.
- Ruopp, R. & Haavind, S. (1993). From current practice to projects. In R. Ruopp, S. Gall, B. Drayton & M. Pfister (Eds.), *LabNet: Toward a community of practice* (pp. 21–57). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shulha, L. & Wilson, R. J. (2003). Collaborative mixed-methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methodology* (pp. 639–670). Newbury Park: Sage.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 143–175.
- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izzivi in usmerenitve profesionalnega razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 87–101). Ljubljana i Beograd: Pedagoški inštitut i Institut za pedagoška istraživanja.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Personalized Learning*, 57(1), 12–16.
- Šefer, J. (2012). Trolist: ključne komponente novog pristupa obrazovanju. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja novi pristup obrazovanju I deo* (str. 11–42). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2015a). Igra: podsticaj divergentnog mišljenja i mašte. U J. Šefer, D. Stanković, I. Đerić i V. Džinović (prir.). *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu* (str. 115–128). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2015b). Otvoreni zadaci: podsticaj divergentnog mišljenja. U J. Šefer, D. Stanković, I. Đerić i V. Džinović (prir.). *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu* (str. 102–114). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J., Stanković, D., Đerić, I. i Džinović, V. (2015). *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. i Stanković, D. (2012). Saradnja. U J. Šefer i S. Ševkušić (prir.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: Novi pristupi obrazovanju I deo* (str. 153–181). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Примљено 12.7.2017; прихваћено за штампу 15.11.2017.



## ПРИЛОГ

## Прилог 1: Примери кодиранија и категоризације транскрибованог материјала прикупљеног током састанка стручњака првог и другог разреда

Теме	Опште категорије	Категорије	Кодови	Транскрипти
1.1 Претходно знање и искуство учитеља	1.1.1 Трансфер знања	1.1.1.1 Трансфер знања	1.1.1.1.1. Претходно знање наставника је помогло у примени нових метода	Само ја сам их поделила у мање групе по четворо јер знам да је рад у мањим групама ефикаснији (учитељица првог разреда).
			1.1.1.2. Искуство учитеља као помоћ у раду	Први час сам дала деци много задатака, некам добро проценила, то је зато што сам тек почела да радим а и са овим новинама се први пут сусрећем (учитељица другог разреда).
1.2 Учитель као кључни чинилац промене	1.2.1 Уверења учитеља	1.2.1.1 Лични доживљај учитеља	1.2.1.1. Групни рад је тешко организовати на часовима математике	Математика је много тежа. Она је најтежа за примену групног облика рада (учитељица другог разреда).
			1.2.1.2. На отворене задатке не могу да одговоре сви ученици	Ако дати отворен задатак свима обрадиће деца која то могу. Деца која то не могу неће урадити ништа или ће преписати од оних који су урадили, јер немају ту весту сигурности (учитељица првог разреда).
2.1 Мотивација учитеља	2.1.1 Лични доживљај учитеља	2.1.1.1 Лични доживљај учитеља	2.1.1.1. Позитивни утисци наставника о примени иновативних метода	Деца боље уче овако када испробавају, када уче кроз искуство. Тако ће боље запамтити (учитељица другог разреда).
			2.1.1.2. Жеља да се нешто ново испроба у пракси	Биш је сјајно, јер на почетку уопште нисам имала идеју шта ћу са математиком. Биш ми је било тешко и кад сам кренула да размишљам шта би могла и када ми је пало на памет била сам поносна на себе. Биш сам задовољна што сам нешто ново смислила и испробала на часу (учитељица првог разреда).



<p>2. Новина као подстицај у раду учитеља</p>	<p>2.2.1 Узajамна помоћ учитеља</p> <p>2.2.1.1 Нове идеје колега помажу у раду и припреми часова</p> <p>2.3.1 Различите способности ученика</p> <p>2.3.1.1 Познавање њихових помаже наставнику одабру начина рада</p>	<p>... добро је када се међусобно договарамо и када разменимо искуства и то бачи помаже у раду (Учитељица другог разреда).</p> <p>Сутер су га деца прихватила и он је био ушћин што је учествовао у групном раду, али морала сам и ја да му мало помогнем, јер кад га оставим, напредак је мали (Учитељица првог разреда).</p>
<p>2.3 Диференцирани приступ у раду са ученицима</p>	<p>2.3.2 Индивидуализација</p> <p>2.3.2.1 У складу са карактеристикама могућностима наставник проналази активира</p>	<p>Дала сам задатак да напишу шта је и другарство. Било је деце која нису ништа написала. Онда сам ја рекла, добро, нисте ништа написали. Можете ли да нам кажете. Тако сам и њих укључила. Било је фантастичних одговора (Учитељица првог разреда).</p>
<p>2.4.1 Теже применити на одређеном узрасту ученика</p>	<p>2.4.1.1 Ограничења за рад са ученицима првог разреда</p>	<p>Ја бих само додала да смо превидели да ученици првог разреда не могу да раде овакве активности на српском, математици и свету око нас док не науче да читају и пишу (Учитељица првог разреда).</p>
<p>2.4.2 Теже применити у појединим предметима</p>	<p>2.4.2.1 Групни рад је тешко применити на часовима математике</p>	<p>Тешко је применити то на часовима математике. Треба да се погоди наставна јединица. Лакше код утврђивања градива него код обраде нових садржаја (Учитељица првог разреда).</p>
<p>2.4.3 Превазилажење тешкоћа у раду учитеља</p>	<p>2.4.3.1 Примена игре тражи пуно времена за припрему часа и осмишљавање активности</p>	<p>Много је више рада. Мени је требало пуно времена да припремим час. Морала сам да укључим колеге и родитеље (Учитељица другог разреда).</p>
<p>2.4.4 Утицај спољашњих фактора</p>	<p>2.4.4.1 Програм и уџбеници нису прилагођени и препрека су за примену дијалога у настави</p>	<p>Кад би програм био мањи, када би се наставна јединица обрађивала три или четири часа, а не само један час, онда бих могла да чеиће применим дијалог у настави. Врло је незгодно уз овај тренутни програм да се примени (Учитељица другог разреда).</p>

2.4.5 Ефективно управљање временом	2.4.5.1 Уводне активности на часу у функцији увођења ученика у главну тему часа	<i>Током поделе у групе обновили су геометријске облике, њихове називе, а тиме су добили и имена група (учитељица првог разреда).</i>
2.4.6 Дисциплина ученика	2.4.6.1 Занимљивим активностима се превазилазе проблеми недисциплине ученика	<i>Када сам радила отворене задатке на часу музичког изненадила су ме три деџака која су обично немирна и неће да се укључују у активности. Како су само код четвртог нивоа отвореног задатка истражили испред табле и измислили нову мелодију (учитељица другог разреда).</i>
3. Позитивни ефекти на ученике	3.1.1.1 Сви ученици су ангажовани током групног рада	<i>Када се рад у групама добро осмисли и организује сви ученици су активни, сви се потруде (учитељица другог разреда).</i>
3.1.1 Већа ангажованост ученика	3.1.1.2 Примена нових метода више активира ученике него што је то случај на традиционално одржаним часовима	<i>Много више проблема имам да их активирам када је обичан час у питању. Када нешто истражују и раде у групама они су активнији (учитељица првог разреда).</i>
3.1 Мотивација ученика	3.1.2 Позитивни утисци ученика	<i>Било им је јако занимљиво, допале су им се активности у групама, уживали су у томе (учитељица другог разреда).</i>
3.1.3 Заинтересованост ученика	3.1.3.1 Нов начин рада мотивише и пасивније ученике	<i>Када је час овако организован онда то утиче и на мотивацију и заинтересованост пасивнијих ученика који иначе не учествују толико у раду. На овим часовима и они желе да се укључе и покажу шта могу и знају (учитељица другог разреда).</i>
3.2.1 Интеракција ученика и учитеља	3.2.1.1 Ученику је важно јасно упутство и повратна информација	<i>Када им дам јасне инструкције шта треба да раде онда је њима лакше јер тада знају шта треба да раде и шта се од њих очекује... Стално траже ту потврду да ли је то што раде добро или не (учитељица првог разреда).</i>

3.2 Учење кроз интеракцију	3.2.2 Интеракција ученика	3.2.2.1 Помоћ ученицима у групи	слабијим <i>Рад у групи је супер за сарадњу међу вршњацима. Они сами могу да процене када и на који начин да укључе ученика који слабије напредује. Ја сам се данас одушевила како су једног дедача укључили да и он допринесе групном задатку (учитељица другог разреда).</i>
	3.3.1 Боље упознавање ученика	3.3.1.1 Посматрање током игре - наставник боље упозна ученике	<i>За мене је остало још занимљиво у мом послу да посматрам децу. То могу најбоље када уче кроз игру. Видела сам како реагују на неке ситуације, једни рачунају, једни гледају у друге, једни се тужају (учитељица првог разреда).</i>
3.3 Уважавање мишљења ученика у настави	3.3.2 Отвореност ученика	3.3.2.1 Ученици воле када им се да прилика да кажу своје мишљење.	<i>Они много воле дијалог и воле да изнесе своје мишљење, да размислеју искуства. Слажем се да то развија критичко мишљење. Мислим да развија и њихово самопоуздање (учитељица другог разреда).</i>
	3.3.2.2 Ученици су отворенији и спремнији да кажу своје мишљење када знају да нема погрешног одговора.	<i>Желим да чујем њихово мишљење какво год да је, нека је и погрешно. Када постану свесни тога ученици су слободнији да кажу одговор (учитељица првог разреда).</i>	

CLASS TEACHERS' EXPERIENCES IN IMPLEMENTING  
INNOVATIVE TEACHING METHODS WITHIN THE IN-SERVICE  
TRAINING PROGRAMMES

*Milja Vujačić, Rajka Đević and Jelena Stanišić*  
Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

*Abstract*

Teacher in-service training is one of the ways to introduce innovative solutions to teaching, whereby obtaining an insight into teachers' experiences proves to be vital for understanding this process. In our country, the studies dealing with this problem are fairly rare. Using this as a starting point, the aim of our study was to obtain an insight into class teachers' experiences in implementing innovative teaching methods during the in-service training programmes whose focus was on encouraging the cooperation and creativity of students during classes. This study is a part of a more extensive experimental research that was conducted at a primary school in Belgrade within the Trefoil educational model. The sample included eight first-grade and second-grade class teachers, whose conversations, which took place during ten meetings of the teachers' board, were analysed. A qualitative thematic content analysis was used in data processing. The results indicate that the previous knowledge and experience of class teachers, as well as their implicit pedagogical beliefs, are important factors which determine the successfulness of the implementation of innovative solutions in teaching. The implementation of innovative methods in teaching and the exchange of experiences with colleagues and the facilitator during the in-service training have contributed to the re-examination of class teachers' implicit pedagogical beliefs and the shift in their work with respect to motivation, effectiveness, cooperation with colleagues and implementing a differentiated approach in teaching. Class teachers' perceptions also point towards the positive changes when it comes to students' motivation and their more active positioning during classes. The key implications of the current study refer to the necessity of intensifying the long-term programmes in our in-service teacher training system that would create the necessary conditions for a more successful implementation of innovative solutions in teaching. Finally, it is also pointed out to the limitations of the current study.

*Key words:* innovative teaching methods, class teachers' experiences in implementing innovative teaching methods, in-service training programmes, teachers' board.

## ОПЫТ УЧИТЕЛЕЙ В ПРИМЕНЕНИИ ИННОВАТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

*Миља Вујачич, Рајка Ђевић и Елена Станишић*  
Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

### *Аннотация*

Повышение квалификации учителей является одним из способов внедрения инновативных решений в учебный процесс, причем рассмотрение опыта учителей имеет ключевую роль для понимания данного процесса. В нашей стране исследования, в которых рассматривалась упомянутая проблема, малочисленны. Исходя из этого факта, цель нашего исследования - рассмотрение опыта учителей в применении инновативных методов обучения в рамках программ повышения квалификации, фокусированных на поощрении сотрудничества и творчества учащихся в учебной деятельности. Наше исследование представляет фрагмент более комплексного экспериментального исследования, которое было реализовано в одной из восьмилетних школ г. Белграда, в рамках образовательной модели *Трехлиственник*. Корпус составили восемь учителей первого и второго классов. Анализировались их дискуссии, которые велись на 10 совещаниях учебного совета. При обработке данных применение нашел активный тематический анализ содержания. Результаты указывают на то, что имеющиеся знания и опыт учителей, а также их имплицитные педагогические убеждения, являются важными факторами, определяющими успешность применения инновативных решений в обучении. Применение инновативных методов в обучении и обмен опытом с коллегами и фасилитатором в ходе повышения квалификации привели к перерассмотрению имплицитных педагогических убеждений учителей и к положительному движению в их работе относительно мотивации, эффективности, сотрудничества с коллегами и применения дифференцированного подхода к обучению. Замечания учителей указывают и на позитивные изменения мотивации учащихся и их более активного позиционирования в обучении. Ключевые импликации исследований касаются необходимости интенсификации долгосрочных программ в отечественной системе повышения квалификации учителей, которые создали бы необходимые условия для более успешного применения инновативных решений в обучении. В заключение статьи указывается и на ограничения настоящего исследования.

*Ключевые слова:* инновативные учебные методы, опыт учителей в применении инновативных методов в обучении, программа повышения квалификации, учебный совет.