

Rajka Đević¹, Milja Vujačić²
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Iskustva učitelja tokom stručnog usavršavanja uz podršku facilitatora³

Apstrakt: U savremenim koncepcijama stručnog usavršavanja nastavnika naglašava se značaj podrške facilitatora. Polazeći od toga da je sagledavanje perspektive nastavnika ključno za razumevanje tog procesa, cilj našeg istraživanja je bio da ispitamo kakva su iskustva učitelja tokom kontinuiranog stručnog usavršavanja za primenu inovativnih metoda u nastavi, uz podršku facilitatora. Primenom kvalitativne tematske analize, analizirani su transkripti audio-snimaka proizvedenih tokom 18 individualnih razgovora koje su facilitatori obavili sa tri učitelja jedne osnovne škole u Beogradu. Rezultati istraživanja ukazuju na to da su iskustva učitelja u tom procesu generalno pozitivna i da je došlo do preispitivanja postojeće prakse i implicitnih pedagoških uverenja, kao i do pozitivnih pomaka u njihovom radu. Individualni rad facilitatora sa učiteljima, koji uključuje uzajamno poverenje, ima potencijal kada je u pitanju podsticanje i održavanje motivacije učitelja za primenu inovacija i dalje stručno usavršavanje. Ukazano je na ključne implikacije dobijenih nalaza i date su smernice za dalja istraživanja u toj oblasti.

Ključne reči: stručno usavršavanje, učitelj, facilitator, inovativne nastavne metode, refleksivni pristup nastavnoj praksi.

Uvod

Cilj stručnog usavršavanja nastavnika jeste da nadogradi znanja koja su stekli u inicijalnom obrazovanju, da osigura razvoj novih veština i da obogati njihove profesionalne uvide (OECD, 2008). U osnovi savremenih koncepcija stručnog usavršavanja nastavnika su postavke teorije iskustvenog učenja i teorije transformativnog učenja. Prema teoriji iskustvenog učenja (Kolb, 2014), do istinskih saznanja dolazi se upravo putem iskustva, direktnog doživljaja i lične povezanosti sa novim spoznajama i konceptima, pa znanje koje nastavnici stiču tokom pro-

¹ Dr Rajka Đević je naučni saradnik u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu (rajkadjevic@gmail.com).

² Dr Milja Vujačić je viši naučnik saradnik u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu (mvujacic@ipi.ac.rs).

³ Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (br. Ugovora 451-03-68/2020-14/200018).

fesionalnog učenja „treba da počiva na iskustvenim događajima koji se dešavaju u kontekstu svakodnevnog rada, a ne na teorijskim pojmovima preuzetim izvan profesionalne prakse” (Džinović i Đerić, 2012, str. 119). Da bi proces učenja doveo do novih zaključaka i spoznaja i da bi se održala motivacija za dalje učenje, iskustvo treba da bude izazovno i različito od već postojećeg. Proces iskustvenog učenja počinje uvidom u to da postojeći konstrukti i znanja nisu dovoljni za rešavanje nekih novih problema i izazova sa kojima se nastavnici suočavaju, nakon čega slede aktivnosti posmatranja, analiziranja i reflektovanja novog iskustva koje dovode do novih spoznaja i zaključaka. Ciklus se završava isprobavanjem novih koncepata u praksi. Teorija transformativnog učenja (Mezirow, 1997) naglašava značaj učenja iz prethodnog iskustva upravo njegovom reinterpretačijom i transformacijom postojećih pretpostavki koje su u osnovi značenja koje pojedinac pridaje određenim pojavama, pa je u procesu učenja ključna kritička refleksija koja može da izazove promenu i unapređivanje. Promena perspektive je „emancipatorni proces u kojem osoba postaje kritički svesna kako i zašto strukture psihokulturnih pretpostavki (počinju da) ograničavaju način na koji osoba vidi sebe i svoje odnose, istovremeno rekonstituišući spornu strukturu da bi se omogućila inkluzivnija i diskriminativnija integracija iskustva i ponašanja zasnovanog na novom razumevanju” (Jovanović i Popović, 2019, str. 91). Polazeći od teorija iskustvenog i transformativnog učenja, u savremenim koncepcijama stručnog usavršavanja nastavnika naglašava se važnost učenja putem iskustva i isprobavanja novih rešenja u nastavi, kao i zauzimanja kritičkog odnosa prema svom radu putem preispitivanja sopstvene prakse i implicitnih pedagoških uverenja. Drugim rečima, od nastavnika se očekuje da nova znanja i veštine do kojih dođu u ovom procesu transformišu u nastavnu praksu, s ciljem da unaprede ukupan razvoj i postignuća učenika (Avalos, 2010; Desimone, 2009).

Unapređivanje nastavne prakse, kao jedan od osnovnih ciljeva stručnog usavršavanja nastavnika, predstavlja složen i neizvestan proces koji je često prožet različitim izazovima i teškoćama. Jedna grupa teškoća proističe iz koncepcije samih programa stručnog usavršavanja koji često nisu u skladu sa konkretnim potrebama nastavnika, njihovim prethodnim znanjima i postojećim pedagoškim uverenjima (Dori, Tal & Peled, 2002). Takođe, implementiranje inovativnih metoda u nastavnu praksu dodatno je otežano ukoliko se u okviru programa stručnog usavršavanja ne obezbede potreban vremenski kontinuitet (Džinović, 2009) i permanentna podrška nastavnicima (Borko, 2004). Osim teškoća koje proizlaze iz prirode programa, izdvajaju se problemi koji se dovode u vezu sa nastavnikom i njegovim odnosom prema profesionalnom razvoju i inoviranju nastavne prakse. Tako, nastavnik može osećati strah od nepoznatog i nesigurnost u uvođenju inovacija, naročito na početku tog procesa (Vujačić, Đević i Stanišić,

2017). Kao faktor koji često ometa proces uvođenja inovacija u nastavu prepoznaje se i nedostatak motivacije nastavnika da se dodatno profesionalno angažuju (Malinić, Đerić i Šefer, 2018). Čak i nastavnici koji na početku procesa pokazuju motivisanost skloni su odustajanju i padu motivacije u situacijama kada treba da odstupe od ustaljenih uverenja i navika. Dodatnu poteškoću može da predstavlja i negativan odnos nastavnika prema inovacijama, s obzirom na to da se negativne percepcije mogu nepovoljno odraziti na njihovu motivaciju da istraju u ovom procesu (Džinović, 2017).

Da bi se tokom procesa stručnog usavršavanja obezbedilo ostvarivanje postavljenih ciljeva profesionalnog učenja, neophodno je uvažavati lične karakteristike nastavnika i osobene specifičnosti konteksta u kojem se taj proces odvija (Stanković i Pavlović, 2010). Tako, nastavnici su više motivisani da učestvuju u nekom obliku stručnog usavršavanja ukoliko su angažovani u onim profesionalnim aktivnostima koje smatraju smislenim i za koje su zainteresovani (Schwarz, 2001). Osim uvažavanja aktuelnih profesionalnih potreba nastavnika, efektivno stručno usavršavanje nastavniciima bi trebalo da omogući da unaprede opšte pedagoško-psihološke veštine i predmetna znanja i da preispitaju postojeća uverenja, što će im omogućiti da postepeno prevazilaze određena ograničenja u svom radu (Darling Hammond & McLaughlin, 2011; Mitchell & Cubey, 2003). Takođe, da bi stručno usavršavanje imalo dugoročne efekte na rad nastavnika i da bi omogućilo da inovativne metode zažive u nastavnoj praksi, treba obezbediti adekvatan sistem podrške na nivou škole (Stanković i Vujačić, 2011). Posebno je važno da određeni program stručnog usavršavanja ima vremenski kontinuitet i jasno definisane procedure za sagledavanje iskustava nastavnika tokom profesionalnog učenja i za evaluaciju efekata samog programa (Guskey, 2003; Guskey, 2000). Adekvatno sagledavanje efekata realizovanog programa podrazumeva proces evaluacije koji je zasnovan na različitim metodologijama, izvorima i načinima prikupljanja podataka (Pavlović i Vujačić, 2012).

Kako bi potrebe savremenog nastavnika bile zadovoljene tokom procesa stručnog usavršavanja, nastavniciima je prilikom profesionalnog učenja neophodno omogućiti da refleksivno revidiraju sopstvena pedagoška uverenja (Korthage & Vasalos, 2005) te da unapređuju i transformišu obrazovnu praksu aktivnim istraživačkim pristupom. U osnovi tog shvatanja je povezivanje istraživanja i prakse s ciljem da obrazovni akteri proučavaju svoju praksu kao istraživači i da teškoće na koje nailaze prevazilaze kontinuiranim traganjem i testiranjem različitih rešenja u nastavi (Džinović, 2016). Primenjujući nova rešenja u nastavi, nastavnici u sopstvenom iskustvu uviđaju da ona mogu dovesti do boljih rezultata u radu sa učenicima, nego što je to slučaj sa rešenjima koja su do tada primenjivali u nastavi i na koja su naviknuti (Džinović i Đerić, 2012). To iskustveno učenje pomaže

nastavnicima da postojeća implicitna pedagoška uverenja preispitaju i promene, što u krajnjoj liniji vodi ka unapređivanju nastavnog procesa (Pajares, 1992).

S obzirom na složenost procesa stručnog usavršavanja koji od nastavnika zahteva izlazak iz „zone komfora” te preispitivanje i menjanje duboko ukorenjenih uverenja o prirodi deteta, njegovom razvoju i procesu učenja, neophodno je da u tom procesu dobiju kontinuiranu stručnu i organizacionu podršku (Džinović, 2017; Borko, 2004). Naime, njihovo usavršavanje je uspešnije i efikasnije ukoliko je u taj proces uključen i facilitator (ekspert, istraživač). Polazeći od toga da u savremenom shvatanju stručnog usavršavanja nastavnika akcenat nije na tome šta nastavnik uči, već kako uči, značajno se menja i uloga edukatora u tom procesu. Za razliku od tradicionalne uloge prenosioca znanja, edukator postaje nastavnikov partner i facilitator razvojnih procesa. Facilitator nastavnicima obezbeđuje stručnu podršku tako što upoznaje nastavnike sa savremenim metodičko-didaktičkim znanjima, pomaže im u primeni tih znanja u praksi, podstiče ih da razvijaju nove pedagoške veštine i omogućava im da bolje razumeju ono što uče (Cordingley *et al.*, 2007). Osim toga, facilitator obezbeđuje psihološku podršku nastavnicima i predstavlja važan motivacioni agens koji ohrabruje i osnažuje nastavnike kako bi im pomogao da prevaziđu različite prepreke koje su neizostavan deo procesa uvođenja inovacija u nastavi (Tan, 2014; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011) i kako bi ubrzao njihov profesionalni razvoj (Džinović, 2016). Istraživanja pokazuju da je tokom procesa facilitacije korisno koristiti različite motivacione postupke, kao što su javna pohvala, promovisanje uspeha i nagrađivanje, i davati podržavajuće povratne informacije nastavnicima (Đerić, Malinić i Šefer, 2017).

Cilj istraživanja. U teorijskom uvodu smo ukazali na to da stručno usavršavanje učitelja koje podrazumeva iskustveno učenje, putem primene inovativnih rešenja u nastavi, refleksivnog pristupa i podrške facilitatora, stvara dugoročnije efekte na nastavnu praksu. Sagledavanje iskustava učitelja tokom ovako organizovanog stručnog usavršavanja ključno je za razumevanje tog procesa. Polazeći od toga, cilj našeg istraživanja je da ispitamo kakva su iskustva učitelja tokom kontinuiranog stručnog usavršavanja za primenu inovativnih metoda u nastavi, uz podršku facilitatora.

Metod

Kontekst istraživanja. Istraživanje koje ćemo prikazati u ovom radu deo je šire istraživačke studije koja je obavljena u jednoj osnovnoj školi u Beogradu, u kojoj je primenjen model Trolist. Taj model predstavlja pedagoški pristup obrazovanju u kome su objedinjena i isprepletana tri opšta cilja: razvijanje saradnje, stvaralaš-

tva i inicijative (Šefer, 2012). Kao deo modela Trolist, realizovan je i dugoročni program stručnog usavršavanja sa ciljem da se učitelji i nastavnici podstaknu da primene inovativne nastavne metode (metode saradničkog učenja, kreativnu igru, otvorene zadatke, dijalog u nastavi i istraživački rad) kako bi podstakli inicijativu, saradnju i stvaralaštvo učenika. Taj program stručnog usavršavanja obuhvatio je tri usko povezane celine: (a) instruktivne dane, tokom kojih su učitelji i nastavnici sukcesivno izučavali pomenute inovativne metode; (b) izradu priprema za časove i realizaciju časova na kojima su primenjene inovativne nastavne metode i (c) sastanke stručnih veća, na kojima su, osim učitelja i nastavnika, prisustvovali i facilitatori koji su imali ulogu da pokrenu dijalog među nastavnicima, da ih podstaknu da kritički razmišljaju o svojoj praksi i da im pomognu da inovativna rešenja povežu sa svojim postojećim znanjima i uverenjima.

Aktivnosti u fazi održivosti modela Trolist u model školi, u okviru koje je obavljeno istraživanje koje prikazujemo u ovom radu, bile su usmerene na stručno usavršavanje učitelja i nastavnika koji nisu prošli inicijalnu obuku i program stručnog usavršavanja zajedno sa ostalim kolegama. Početna aktivnost je podrazumevala organizovanje sastanka kome su prisustvovali svi istraživači (facilitatori) i odabrani učitelji i nastavnici. Na tom sastanku učitelji i nastavnici su informisani o procesu planiranog stručnog usavršavanja i upoznati sa aktivnostima koje su predviđene. Nakon toga, učiteljima i nastavnicima je podeljena inicijalna anketa u kojoj se očekivalo da označe one Trolist metode koje su primenjivali u radu i da opišu svoja iskustva u primeni tih metoda, imajući u vidu koristi i nedostatke, reakcije učenika i primenjivost na postojeći plan i program. Anketa je poslužila i tome da se dobije uvid u interesovanja učitelja i nastavnika za primenu konkretne inovativne metode iz Trolista. Naime, ponuđena im je mogućnost da izaberu jednu od Trolist metoda čiju primenu bi želeli da unaprede u saradnji sa facilitatorima. Na osnovu interesovanja učitelja i nastavnika napravljeni su timovi facilitatora kojima su raspoređeni odabrani učitelji i nastavnici. Svaki facilitatorski tim sastojao se od dva facilitatora koji su radili sa onim učiteljima i nastavnicima koji su odabrali Trolist metodu koja je deo njihove ekspertize. U ovom radu biće prikazani rezultati individualnog facilitatorskog rada sa tri učitelja koji su odabrali da se usavršavaju za primenu kreativne igre⁴. S obzirom na to da kreativna igra uvek počinje nekim nestrukturiranim zadatkom i da podrazumeva saradnju među učenicima, učitelji su

⁴ Igra, kao aktivnost koja je poučna i ima elemente zabave, istovremeno može biti i kreativna aktivnost koja pogoduje razvoju stvaralaštva, kao što su, na primer, likovno-konstruktivne igre, igre sa materijalima, igre koje angažuju različita čula, maštu i osećanja, igre koje oživljavaju različite prostore i vreme, igre koje povezuju različita značenja, igre u kojima se pojava posmatra iz različitih uglova, logičke igre u kojima postoji izvestan stepen divergencije i istraživačke igre (Šefer, 2015a).

se uporedo usavršavali i za primenu otvorenih zadataka⁵ i metoda saradničkog učenja u nastavi⁶.

Facilitatorski rad sa učiteljima obuhvatio je nekoliko usko povezanih celina: inicijalni razgovor sa učiteljima, osmišljavanje priprema za časove na kojima će biti primenjena kreativna igra, realizacija časova (sve časove su posmatrali facilitatori), refleksija nakon njihove realizacije i završni razgovor sa učiteljima. Tokom procesa stručnog usavršavanja sva tri učitelja su uz podršku facilitatora pripremila i realizovala po četiri časa na kojima su primenili kreativnu igru.

Učitelji su bili podstaknuti da aktivno učestvuju u procesu osmišljavanja i realizacije nastavnih časova na kojima je primenjena kreativna igra i da tokom i nakon realizacije časova refleksivno promišljaju o sopstvenoj praksi. U individualnim razgovorima sa učiteljima, facilitatori su ih na različite načine ohrabivali i podsticali da dođu do novih uvida o različitim aspektima svoje nastavne prakse i da nove uvide do kojih su došli povežu sa postojećim uverenjima. Uloga facilitatora podrazumevala je i ukazivanje na dobre strane rada učitelja, pa su tokom individualnih razgovora iznosili pozitivne utiske o času, isticali ono što je učitelj dobro isplanirao i realizovao. Facilitatori su posebno naglašavali pozitivne efekte na učenike koji su rezultat rada učitelja i primene inovativnih metoda. Osim što su isticali dobre strane časa, facilitatori su ukazivali i na ona rešenja koja nisu bila u potpunosti dobro isplanirana i realizovana i podsticali učitelje da daju nove, adekvatnije predloge. Facilitatori su učiteljima bili podrška i u osmišljavanju ideja za realizaciju narednih časova, koje su se u procesu osmišljavanja pripreme za čas nadovezivale na inicijalne ideje učitelja. U tom procesu podsećali su ih na Trolist ciljeve i ukazivali im na mogućnosti primene Trolist metoda u nastavi.

Učesnici istraživanja. Učesnici istraživanja su učitelji prvog i drugog razreda (tri učitelja) i dva facilitatora. Oba facilitatora imaju dugogodišnje iskustvo u oblasti obrazovanja i naučnoistraživačkog rada. Facilitatori su birani na osnovu njihovih stručnih kompetencija za određene teme i sadržaje koji se odnose na Trolist metode, u ovom slučaju za primenu kreativne igre. Što se tiče pola, u istraživanju su participirale dve učiteljice i jedan učitelj. Kada je u pitanju dužina radnog iskustva, učitelji koji su učestvovali u našem istraživanju imali su od jedne do pet godina radnog staža u školi. Za potrebe ovog istraživanja analizirano je ukupno 18 individualnih razgovora sa učiteljima (po šest individualnih razgovora sa svakim učiteljem).

⁵ Kreativna igra uvek počinje otvorenim nestrukturiranim zadatkom kojim nastavnici usmeravaju učenike da nešto izmisle, dopune ili dorade, čime pokreću divergentno mišljenje i upućuju učenike da traže više različitih rešenja koja su originalna i nova u odnosu na rešenja koja su drugi učenici već ponudili kao svoj odgovor (Šefer, 2015b).

⁶ Metode saradničkog učenja podrazumevaju interakciju među učenicima, saradnju, razmenu mišljenja i uzajamnu pomoć u rešavanju zajedničkog zadatka (Vujačić, Đević i Stanišić, 2017).

Instrumenti. Za potrebe ovog istraživanja kreirano je šest instrumenata: inicijalna anketa, tri vodiča za inicijalni razgovor sa učiteljima (poseban vodič za svakog učitelja), vodič za individualne razgovore sa učiteljima o utiscima nakon realizacije časova i vodič za završni razgovor sa učiteljima. Svi istraživački instrumenti bili su polustrukturirani i poslužili su samo kao okvir za individualne razgovore.

Inicijalna anketa je data učiteljima sa ciljem da se dobije uvid u njihova interesovanja za primenu konkretne inovativne Trolist metode. Sadržala je pitanja u kojima se od učitelja očekivalo da: (a) označe one Trolist metode koje su već primenjivali u radu; (b) opišu svoja iskustva u primeni tih metoda imajući u vidu koristi i nedostatke, reakcije učenika i primenjivost na postojeći plan i program i (c) odaberu konkretnu inovativnu Trolist metodu čiju primenu bi voleli da unaprede u saradnji sa facilitatorima, uz obrazloženje svog izbora.

Na osnovu odgovora datih u inicijalnoj anketi, za svakog učitelja je posebno kreiran vodič za prvi razgovor. Ti vodiči su poslužili da se o odgovorima koje su učitelji dali u inicijalnoj anketi dodatno prodiskutuje, što je facilitatorima bilo od pomoći u daljem individualnom radu sa učiteljima.

Vodič za individualne razgovore sa učiteljima o utiscima nakon realizacije časova sadržao je pitanja kojima su učitelji podsticani da kritički razmišljaju o svojoj praksi i da inovativna rešenja povežu sa svojim postojećim znanjima i uverenjima (Šta ste time hteli da postignete? Šta Vam je bila namera? Zašto Vam je bilo važno da to uradite? Šta ste želeli da ih naučite? Koja su bila Vaša očekivanja? Kako ste se osećali na času, a kako posle časa? Kako mislite da biste kroz 10 godina gledali na ovaj čas? Čime niste zadovoljni? Koji je najsvetliji momenat sa ovog časa? Kako su deca razmišljala tokom časa? Da li biste želeli još nešto da nas pitate? Šta biste voleli da Vas dodatno pitamo?).

Vodič za završni razgovor sa učiteljima poslužio je da se dobije uvid u njihova mišljenja o celokupnom procesu stručnog usavršavanja (Kako gledate na celokupan proces stručnog usavršavanja i facilitacije koji smo prošli sa Vama? Kako sada, nakon ovog iskustva, posmatrate kreativnu igru u nastavi? Šta smatrate osnovnim prednostima primene ove nastavne metode? Šta su osnovne teškoće u primeni ove metode? Da li ćete u Vašem daljem radu primenjivati ovu nastavnu metodu? Kakva podrška Vam je dalje potrebna za primenu ove nastavne metode?).

Način prikupljanja podataka. Individualni razgovori sa učiteljima prvog i drugog razreda realizovani su od februara do juna 2019. godine. Svi razgovori su vođeni u školi, uglavnom jednom u dve nedelje i trajali su u proseku 45 minuta. Za sve individualne razgovore napravljeni su audio-snimci koji su potom transkribovani.

Analiza podataka. Primenjena je kvalitativna tematska analiza sadržaja (Braun & Clark, 2006), koja je obuhvatila nekoliko faza: (1) detaljno upoznavanje sa transkribovanim materijalom radi dobijanja uvida u njegov sadržaj; (2) izdvajanje ključnih značenja i poruka iz teksta – kodiranje; (3) grupisanje kodova u kategorije i (4) grupisanje kategorija u teme. U trećoj fazi analize podataka autori ovog rada su izdvojene kodove svrstali u šest kategorija. Transkripti i lista kategorija prosleđeni su nezavisnom procenitelju sa ciljem da postojeće iskaze ispitanika svrsta u ponuđene kategorije. Dogovoreno je da kao najmanja jedinica analize bude uzet iskaz koji je izgovoren od jednog učitelja u kontinuitetu i da jedan iskaz može biti svrstan u jednu ili više kategorija. Postupak je korišćen radi utvrđivanja intersubjektivne saglasnosti i izračunavanja vrednosti kappa za svaku kategoriju.

Rezultati

U četvrtoj fazi analize podataka izdvojene kategorije⁷ grupisane su u tri teme: (1) izazovi i teškoće u procesu stručnog usavršavanja; (2) preispitivanje i menjanje nastavne prakse i implicitnih pedagoških uverenja i (3) motivacija za dalje stručno usavršavanje i primenu inovativnih rešenja u nastavi. U tabeli 1 prikazani su klasifikacija kodova u kategorije i teme, kao i učestalost pojavljivanja kodova u kategorijama.

Tabela 1. Klasifikacija kodova u kategorije i teme i učestalost pojavljivanja kodova unutar njih

TEME	KATEGORIJE	KODOVI
	Nesigurnost učitelja u primeni inovativnih metoda	Nesamostalnost učitelja (20) Primena inovativnih metoda je veliki izazov (12) Procena trajanja planiranih aktivnosti (18) Potreba za podrškom facilitatora (12)
Izazovi i teškoće u procesu stručnog usavršavanja	Implicitna pedagoška uverenja učitelja kao otežavajući faktor u primeni inovativnih metoda	Naglasak na usvajanje sadržaja (15) Kreativna igra kao <i>igrarija</i> , a ne metod za ozbiljno učenje (8) Učenici nisu dovoljno sposobni za teže zadatke (13) Ograničenja primene inovativnih metoda u pojedinim predmetima (10) Previše slobode učenicima – problem sa disciplinom (14)

⁷ Podaci ukazuju na to da je postignuta intersubjektivna saglasnost zadovoljavajućeg nivoa, s obzirom na to da su kappa vrednosti za pomenute kategorije između 0,8 i 1.

TEME	KATEGORIJE	KODOVI
Preispitivanje i menjanje nastavne prakse i implicitnih pedagoških uverenja	Novi uvidi učitelja kao podsticaj za preispitivanje nastavne prakse i implicitnih pedagoških uverenja	Igru je moguće primeniti na časovima svih nastavnih predmeta (7) Nastavnik treba da obezbedi mehanizme kontrole grupnog rada (6) Za saradničko učenje su potrebne razvijene socijalne veštine učenika (8) Uvid da se primenom inovativnih metoda može postići uspeh u učenju (10) Uvid učitelja u to šta je mogao drugačije da uradi (27) Učenje ne treba shvatati kao proces prenošenja znanja (5)
	Pozitivni pomoci u radu učitelja	Učitelj je zadovoljniji svojim radom (19) Veća fleksibilnost učitelja (11) Jačanje samopouzdanja učitelja (7) Intenzivnija saradnja sa kolegama (14) Spremnost za nove izazove (23)
Motivacija za dalje stručno usavršavanje i primenu inovativnih rešenja u nastavi	Pozitivni efekti realizovanih časova na učenike kao motivacioni činilac	Učenici su aktivniji (14) Učenici su više motivisani (18) Zainteresovanost učenika (43) Podstaknute su kreativnost i maštovitost učenika (17) Veća autonomija i samostalnost učenika (14) Veća otvorenost učenika (16) Bolja interakcija među učenicima (13)
	Podrška facilitatora kao motivacioni pokretač promene	Stručna podrška facilitatora (17) Psihološka podrška facilitatora (8) Pozitivna povratna informacija (13) Objektivnost facilitatora – ukazivanje na ono što nije dobro (7)

Izazovi i teškoće u procesu stručnog usavršavanja

U iskazima učitelja primetno je da su se u procesu stručnog usavršavanja suočavali sa određenim teškoćama i izazovima te da su u osmišljavanju i realizaciji časova na kojima su primenili inovativne metode osećali određenu dozu nesigurnosti. Postojeća pedagoška uverenja učitelja koja nisu u skladu sa inovativnim načinom rada bila su im prepreka u pripremi i realizaciji časova.

Nesigurnost učitelja u primeni inovativnih metoda. Nedostatak prethodnog iskustva u primeni inovativnih nastavnih metoda uticao je na to da se učitelji u

planiranju i realizaciji časova osećaju nesigurno i nepripremljeno za taj proces. Nesigurnost učitelja odnosila se na to kako će se učenici i oni lično snaći u novim aktivnostima i da li će uspešno realizovati ono što je planirano.

Osećala sam se nesigurnije nego inače, upravo zato jer sam se plašila kako će oni to napisati i da li će se snaći u nečemu novom, u tom pisanju uloga i scenarija. To me je malo brinulo (učiteljica drugog razreda).

U nekom trenutku kada sam videla da imaju malo poteškoća u pisanju samog teksta i kada su počele razmirice među njima, svako bi da nametne nešto svoje, to me je onako malo zabrinulo... (učiteljica drugog razreda).

...verovatno zbog straha, verovatno zbog toga što se bojimo da oni ne mogu odmah da stvaraju, ako ih mi nismo malo uputili (učiteljica drugog razreda).

Učitelji su bili nesigurni i u proceni trajanja planiranih aktivnosti koje su realizovane primenom inovativnih nastavnih metoda. Tako, dešavalo se da je za pojedine aktivnosti bilo potrebno znatno više vremena nego što su učitelji predvideli u pripremi časa, pa se to odrazilo na aktivnosti koje su sledile, a koje, usled nedostatka vremena, nisu mogli potpuno da realizuju.

Da, da, to hoću da kažem da sam malo bila zbunjena... Za ovu prvu igru ja sam onako gledala na sat jer je vreme već prolazilo, a ja nisam isplanirala toliko vremena za tu igru. Ja sam, iskreno, mislila da će to ići brže, ali nisu oni mašine (učiteljica prvog razreda).

Zbog nesigurnosti i nedostatka prethodnog iskustva, učiteljima su bile potrebne podrška i pomoć u procesu osmišljavanja i realizacije časova na kojima je trebalo da primene inovativne nastavne metode. Primetno je da su imali potrebu za kontinuiranom podrškom facilitatora.

...ali pomoglo bi mi da vidim kako su to neki drugi učitelji primenivali... pomoglo bi mi jer bih od toga mogla da krenem. Ja ne mogu sada da sednem i da kažem eh, hajde, hoću ovu igru da smislim za ovu nastavnu jedinicu, a niti znam kako to treba da izgleda, niti znam šta ću time postići (učiteljica prvog razreda).

Mislim da mi je potrebna velika pomoć zato što mislim da je teško voditi kreativnu igru kao proces (učiteljica prvog razreda).

Implicitna pedagoška uverenja učitelja kao otežavajući faktor u primeni inovativnih metoda. U iskazima učitelja primetno je da su bili opterećeni sadržajima koji su predviđeni planom i programom, pa su u primeni inovativnih metoda

naglasak stavljali primarno na ono što učenici treba da nauče, a ne na način na koji mogu da uče.

Moja očekivanja su bila da shvate tu nastavnu jedinicu koju smo obrađivali, da uoče razliku između za toliko manje i za toliko puta manje (učitelj drugog razreda).

Mi bismo uradili na tabli nekoliko primera i onda bi oni uradili sami, ja ih obilazim, zadam dva primera i oni rade sami. To je kao vođeno vežbanje, gde ja mogu da vidim ukoliko neko nije baš shvatio, a meni je delovalo da je shvatio, da mu opet dodatno objasnim kako bi on posle samostalno mogao da rešava zadatke (učiteljica prvog razreda).

Početno uverenje učitelja da kreativna igra kao nastavna metoda nema veliki potencijal za učenje i usvajanje nastavnih sadržaja ograničavalo ih je da tu nastavnu metodu češće primene tokom časa. S jedne strane, učitelji smatraju da je igra korisna za primenu u nastavi, ali samo u određenim nastavnim situacijama čiji je cilj da učenike zabave i rasterete. S druge strane, kada procenjuju da prilikom obrade novog gradiva učenici treba dobro da razumeju i uvežbaju ono što se učilo na tom času, igru ne vide kao ozbiljnu metodu kojom se može obezbediti razumevanje i uvežbavanje novog gradiva.

Prvo će da provežbaju, pa kad budemo provežbali par primera, da ja vidim da to njima ide, onda ću da ubacim možda još neku igricu koju još uvek osmišljam da bi bilo zanimljivije, pošto se sad trudimo da bude igra... (učiteljica prvog razreda).

Nedostatak iskustva učitelja u primeni kreativne igre i početno nerazumevanje suštinskih potencijala te nastavne metode ključni su razlozi zbog kojih su učitelji smatrali da se ta metoda ne može adekvatno primeniti na časovima svih nastavnih predmeta, te da su časovi utvrđivanja gradiva pogodniji za primenu te metode nego časovi obrade novih nastavnih sadržaja.

Mislím da kreativna igra može mnogo da dođe do izražaja na časovima srpskog jezika, zbog ovih vežbaonica. Oni tu svašta mogu da smišljaju i stihove i svašta nešto, a ne znam kako bi moglo za matematiku da oni stvaraju, pogotovo na ovom uzrastu (učiteljica prvog razreda).

Koliko mi je bilo teško da uz primenu igre odradim onaj čas obrade nove nastavne jedinice... Meni je lepši bio čas kada je bilo utvrđivanje. Generalno je lakše primeniti kreativnu igru na časovima utvrđivanja gradiva (učiteljica prvog razreda).

Kako da primenim igru, pogotovo na času obrade? Na času utvrđivanja i znam otprilike kako bi to moglo da ide, ali na času obrade stvarno

mi ne pada na pamet jer ne shvatam kako može igra da traje sve vreme (učiteljica prvog razreda).

Postojeće uverenje učitelja da su učenici nedovoljno zreli i sposobni za veće izazove koji iziskuju samostalnost i autonomiju često ih je sputavalo da učenicima ponude izazovnije zadatke i da im daju više autonomije.

Da, ja sam se baš tu iznenadila. Ja sam mislila da će im to biti teško. Nisam očekivala da će moći mape tako dobro da urade (učiteljica prvog razreda).

Moje pitanje je u stvari bilo kako će se oni snaći... onako, očekivala sam da će se snaći pola-pola, ali da će imati problem oko drugog zadatka, a ispostavilo se pogrešno. Znači, oni su se snašli odlično (učiteljica prvog razreda).

Učitelji su imali problem da se naviknu na to da primena kreativne igre, otvorenih zadataka i metoda saradničkog učenja podrazumeva intenzivniju komunikaciju među učenicima, galamu, diskusiju i razmenu mišljenja jer su smatrali da u tim situacijama neće moći da kontrolišu proces učenja.

Ali nadam se da ću opet moći da iskontrolišem to da čas bude uspešan, a ne da bude kao igra, a u stvari onda ne postignem ono što sam planirala... jer ja u prvom razredu moram njih da naučim neke osnove i onda mi je to onako problematično da baš toliko pustim da budu samostalni (učiteljica prvog razreda).

...jer mnogo je lakše raditi kada nije buka, a primena kreativne igre podrazumeva probleme sa disciplinom. Mislim da mi je tu potrebna velika pomoć, zato što je teško voditi igru kao proces. Učenici su uzbuđeni tokom igre, pa mi se čini da malo izgube kontrolu, zaborave šta je dozvoljeno šta nije, upadaju u reč, ustaju. U tom smislu je teže održati čas (učiteljica prvog razreda).

I kada se radi tako nešto novo kao što je kreativna igra, oni žele da kažu nešto, komešaju se, nisu baš koncentrisani na pisanje (učitelj drugog razreda).

Preispitivanje i menjanje nastavne prakse i implicitnih pedagoških uverenja

Tokom procesa stručnog usavršavanja učitelji su sticali nove uvide o svom radu i nastavnom procesu, što ih je u velikoj meri podstaklo da kritički preispituju svoja pedagoška uverenja i različita rešenja u nastavi koja su ranije rutinski pri-

menjivali na svojim časovima. Proces kritičkog preispitivanja sopstvene prakse i postojećih pedagoških uverenja bio je pokrenut samim iskustvima učitelja tokom isprobavanja novih rešenja u nastavi i učešćem facilitatora u zajedničkim razgovorima pre i nakon realizacije časova. Kao rezultat iskustvenog učenja primenom novih rešenja u nastavi i stručne podrške facilitatora, učitelji su uspeali da prevaziđu početne dileme i nesigurnosti i da naprave određene pomake u svom radu.

Novi uvidi učitelja kao podsticaj za preispitivanje nastavne prakse i implicitnih pedagoških uverenja. Uvidi do kojih su učitelji dolazili u procesu stručnog usavršavanja podstakli su ih da preispitaju svoju nastavnu praksu i postojeća uverenja.

Jedan od zanimljivih uvida do kojih su učitelji došli tokom primene inovativnih metoda jeste da učenici mogu uspešnije da usvoje gradivo primenom kreativne igre nego frontalnim predavanjem.

Oni su to i naučili igrajući se onim karticama, oni su tek tada shvatili kako to ide. A ne tokom srednjeg dela časa, kada je bilo suvoparno obrađivanje (učiteljica prvog razreda).

U stvari oni na neformalan način dolaze do znanja kroz igru. Ne klasično kada ja stojim pričam i objasnim, proverim da li je nešto jasno ili nije jasno nego uče upravo kroz igru, igrajući se (učitelj drugog razreda).

Učitelji su uvideli da je u nastavi korisno primenjivati otvorene zadatke, koji nemaju unapred dat, tačan odgovor, jer se takvim pitanjima i zadacima mogu podsticati kreativnost i interesovanje učenika.

Zanimljivo je deci, evo sad su ponovo pitali jeste poneli lopticu? Njima je ta loptica ko zna šta... u stvari, malo je potrebno, videli ste i sami, da se oni motivišu, onda mi je prosto žao što im ranije nisam davala otvorene zadatke, ali eto nikad nije kasno (učiteljica prvog razreda).

Takođe, važan uvid do kojeg su došli jeste i to da se kreativna igra može primeniti na sve predmete i sadržaje.

Prvi čas je svet oko nas. Ja sam se malo plašila sveta oko nas. Međutim, ispalo je da u ovom predmetu stvarno imamo prostora za kreativnu igru i da je dobro što prilikom planiranja časova menjamo predmet, tako da sam postigla ono što sam želela (učiteljica prvog razreda).

Učitelji su uvideli da je prilikom organizovanja grupnog rada neophodno obezbediti mehanizme kontrole kvaliteta, odnosno osigurati ravnopravno učešće svih učenika, adekvatnu podelu uloga i poštovanje određenih pravila

ponašanja. Tokom primene grupnog rada učitelji su stekli uvid u to da je veoma važno da učenici već imaju izgrađene socijalne veštine, neophodne za saradničko učenje.

Ja sam zato napravila da bude šest grupa, te da ih bude četvoro u grupi. Onda mogu da pratim ko šta radi jer grupe nisu prevelike. Svaki pojedinačni član treba da ima svoj zadatak i svoje zaduženje, na osnovu pitanja koje je dobila cela grupa (učiteljica drugog razreda).

Učitelji su tokom realizacije časova uviđali da neka rešenja koja su isplanirali nisu bila dobra i sticali uvid u to da su planirane aktivnosti mogle da budu realizovane na drugačiji, uspešniji način.

Samo što sam mogao da malo razvučem taj naslov, tu sliku iza. Kada su otvorili žuto polje, njima se pokazao ceo naslov. Mogao sam malo da razbacam po ekranu da ne pogode tako lako (učitelj drugog razreda). Mislim da je kviz mogao da se realizuje drugačije. Nešto je moglo tu da bude živahnije, kreativnije. Tad su mi malo utihnuli. Koliko su bili zagrejani za onu igru izvlačenja... ili da sam bar nastavila sa nekim takvim pitanjima (učiteljica prvog razreda).

Pozitivni pomaci u radu učitelja. U razgovorima sa učiteljima nakon realizovanih časova na kojima su primenili inovativne nastavne metode uočavalo se da su zadovoljni održanim časovima. U njihovim iskazima preovladavali su pozitivni utisci o realizovanim aktivnostima tokom časa i pomacima koji su napravljeni u njihovom radu. Učiteljima je bilo zanimljivo da rade na drugačiji način, da izađu iz svakodnevne rutine i uobičajenog načina rada. Uvid u to da su učenici bili zadovoljni ponuđenim aktivnostima i načinom rada bio je ključni razlog njihovog zadovoljstva časom, ali i pokretač za dodatno ulaganje truda u osmišljavanje novih časova i aktivnosti.

Sa njima sam razgovarala da vidim kakvi su njihovi utisci. Kada sam videla da su oni zadovoljni, to je i moje zadovoljstvo (učiteljica drugog razreda).

Ne samo učenicima, i meni je bilo interesantno da nešto novo, drugačije probamo. Baš sam zadovoljna (učiteljica drugog razreda).

Iskustveno učenje koje su prošli tokom primene inovativnih metoda u nastavi i podrška koju su dobijali od facilitatora pomogli su učiteljima da prevaziđu početnu nesigurnost i postanu sigurniji u planiranju i realizaciji časova. Prevazilaženje početnih teškoća i problema i doživljaj da su sigurniji u sebe i svoje sposobnosti doveli su do njihove veće spremnosti da se suoče sa novim izazovima. Tako,

učitelji su bili spremniji da isprobaju i ona inovativna rešenja koja su na početku stručnog usavršavanja doživljavali kao isuviše teška i izazovna.

Ja bih volela, ako bude opet matematika, da bude utvrđivanje, pa da probamo zajednički da realizujemo te otvorene zadatke (učiteljica drugog razreda).

Značiće mi sigurno da nastavim da primenjujem inovativne metode. Pokušaću dalje isto ovako da radim, a probaću i nešto novo što nisam radio (učitelj drugog razreda).

Kada razmišljam o kreativnoj igri, mislim da sam na dobrom putu da to još više unapredim, mic po mic. Promišljala sam šta bih mogla iz matematike da popravim, koje zadatke da ubacim (učiteljica prvog razreda).

Kako je proces stručnog usavršavanja odmicao, učitelji su postajali opušteniji i fleksibilniji. Veća fleksibilnost se ogledala u manjem opterećivanju pripremom za čas, pa su tokom realizacije časa spontano uvodili neke promene kada su primetili da je određeno rešenje bolje od onog koje su isplanirali pre časa.

Ja sam imala svoj plan, ali vrlo lako sam znala da mogu da odstupim od njega i mislim da sam bila potpuno opuštena u odnosu na dva prethodna časa (učiteljica prvog razreda).

Takođe, učitelji su bili fleksibilniji i prema rasporedu nastavnih jedinica, pa se dešavalo da se ne pridržavaju uvek redosleda sadržaja koji je dat u planu i programu.

Ja sam dala sebi slobodu da zamenim časove, bitno je da se te nastavne jedinice obrade u tom mesecu. Neku nastavnu jedinicu realizujem pre, neku kasnije, u zavisnosti od potreba (učiteljica drugog razreda).

Tokom procesa stručnog usavršavanja, učitelji su imali potrebu da razmenjuju iskustva sa kolegama i diskutuju o novim rešenjima u nastavnoj praksi. Dakle, primena inovativnih metoda podstakla je učitelje da intenzivnije sarađuju sa kolegama.

Koleginica i ja smo stvarno sarađivale u smislu šta si ti sada spremila, šta misliš o ovoj ideji, dobro će proći tako... Uvek smo u toku ko šta radi, dokle je ko stigao sa pripremanjem časa i šta je novo smislio (učiteljica prvog razreda).

Mi smo razmenjivali iskustva, razgovarali smo o tome šta smo radili. Sarađivali smo, davali smo jedni drugima neke ideje, neke savete, tako da sarađujemo svakako (učitelj drugog razreda).

Motivacija za dalje stručno usavršavanje i primenu inovativnih rešenja u nastavi

Iskustva učitelja stečena tokom stručnog usavršavanja uz podršku facilitatora pozitivno su uticala na njihovu želju da unapređuju svoju praksu i da primenjuju inovativne metode u radu. Generalno, u svojim iskazima učitelji naglašavaju da je primena inovativnih metoda imala pozitivne efekte na učenike i njihov razvoj, što ih je podstaklo da se intenzivno angažuju i pripremaju za realizaciju časova na kojima su primenjivali inovativne metode. Važan motivacioni pokretač učitelja bila je i stručna i psihološka podrška koju su dobijali od facilitatora. U iskazima učitelja uočava se njihova motivacija za dalju primenu inovativnih metoda u nastavi i za dalje stručno usavršavanje i napredovanje.

Pozitivni efekti realizovanih časova na učenike kao motivacioni činilac. Prema mišljenju učitelja, realizacija časova na kojima su primenjene inovativne nastavne metode imala je pozitivne efekte na učenike. Učitelji su stekli utisak da su učenici bili angažovaniji i motivisaniji u procesu učenja, da vole da uče kroz igru i saradnju sa vršnjacima i da su bili zadovoljni ponuđenim aktivnostima.

I učenici su bili zadovoljni, videla sam da ih je zanimalo, da su radili, da je svako dao svoj doprinos (učiteljica drugog razreda).

Da, oni su baš bili srećni. Kada smo završili čas, kada sam ih pitala kako im se dopao čas, oni su rekli da je čas bio prelep, da su se baš oduševili (učiteljica drugog razreda).

Prema mišljenju učitelja, planirane aktivnosti na ovim časovima podstakle su učenike da saraduju tokom učenja, da razmenjuju mišljenja i ideje i da daju doprinos prema svojim mogućnostima. Primena inovativnih metoda pozitivno je uticala na kreativnost, maštovitost, samopouzdanje, samostalnost i autonomiju učenika.

Postigla sam ono što sam želela, a to je da deca budu zainteresovana sve vreme i da to zaista bude igra... ono crtanje mapa, po mom mišljenju, stvarno je bilo stvaralačko. Oni su potpuno sami sve radili (učiteljica prvog razreda).

A onda sam im bukvalno dala slobodu da oni sami osmisle i dopalo mi se na kraju kako su uradili jer ništa od toga nije bilo ono što je učiteljica rekla. Nije bilo nešto moje nego je zaista bilo njihovo (učiteljica drugog razreda).

A prosto prednost primene igre je u tome što su oni aktivniji, što oni jedva čekaju, što oni ispituju kada će opet biti takvi časovi. Stvarno

mi deluje da su to trajna znanja, znači da to zaista ostaje (učiteljica prvog razreda).

Podrška facilitatora kao motivacioni pokretač promene. U planiranju i realizaciji časova na kojima su primenili inovativne nastavne metode učiteljima je bila veoma značajna podrška koju su dobijali od facilitatora, naročito kada su nailazili na određene teškoće u pripremi i realizaciji časova. U svojim iskazima učitelji naglašavaju da im je mnogo značilo to što su od facilitatora dobijali konkretne ideje za realizaciju časa.

Naučila sam neke nove stvari, u smislu nekih ideja i saveta koje sam dobijala od vas. To su neke stvari na koje prosto nisam toliko obraćala pažnju kada sam pripremala i održavala časove bez vaše podrške (učiteljica drugog razreda).

Ono što ste mi predložili da radim tokom centralnog dela časa i da dam učenicima da sami osmisle zadatke, eto tu ste mi dosta pomogli (učitelj drugog razreda).

Takođe, učitelji su imali potrebu da od facilitatora dobijaju kontinuirane pozitivne povratne informacije o tome da li su isplanirane aktivnosti ispravne. Ohrabrivanje i potvrđivanje ispravnosti rešenja koja su osmislili bili su važan motivacioni pokretač učiteljima da ulože dodatni trud u planiranje i realizaciju časova.

Ali šta sada mislite? Mislite da ostavim ovu lopticu na početku? To sam htela da vas pitam jer mislim da može da bude dobro, ali uz vašu pomoć (učiteljica prvog razreda).

Je l' može da bude, ne znam da li je to stvaralački, da oni, na primer, uoče grešku, da izbace uljeza, da moraju da objasne zašto. Je l' to polu-otvoreni zadatak? (učiteljica prvog razreda)

Osim toga što je pozitivna povratna informacija za učitelje bila važan pokretač za dalji rad i primenu inovativnih metoda, oni su imali potrebu da čuju i mišljenja facilitatora o onome što nisu dobro osmislili i realizovali.

I volela bih da vi imate slobodu da sve kažete što mislite da je moglo bolje da se uradi. Da nemate utisak da ću ja to shvatiti lično (učiteljica prvog razreda).

Uvek je nekako dobro kada ti neko drugi ukaže na greške jer ne možeš samog sebe da vidiš, da doživiš... (učiteljica drugog razreda).

Uspostavljanje uzajamnog poverenja i pozitivnog odnosa tokom facilitacije olakšavalo je učiteljima da obavljaju aktivnosti koje su predviđene stručnim usavršavanjem.

...i generalno vaš pristup, porazgovarali smo, predložili ste šta može da se radi, ja sam vam rekao šta planiram i onda smo zajedno došli do pripreme (učitelj drugog razreda).

Uglavnom mislim da je bilo dobro, a naročito saradnja sa vama, to sam vam već rekla, vas dve ste baš onako prijatne osobe i u tom smislu nisam imala tremu. Da je možda bila neka osoba koja je stroga, možda mi ne bi bilo svejedno kada treba da dođe da posmatra čas, a ovako sa vama nisam imala nikakvu tenziju (učiteljica drugog razreda).

Stvarno sam se osećala lepo tokom ovog procesa. Uopšte nisam imala neku tenziju, negativnu. Možda je bilo neke pozitivne treme, ali ništa preterano. (učiteljica prvog razreda).

Diskusija

Sagledavanje promena koje se dešavaju u nastavnoj praksi i radu učitelja tokom stručnog usavršavanja uz podršku facilitatora ima ključni značaj za razumevanje tog procesa. Kontinuirano podsticanje učitelja da nova rešenja isprobavaju u nastavi i da refleksivno razmišljaju o sopstvenoj praksi uticalo je na određene pomake u njihovom radu. U analizi podataka izdvojile su se tri teme koje reflektuju iskustva učitelja tokom stručnog usavršavanja uz podršku facilitatora: (1) izazovi i teškoće u procesu stručnog usavršavanja; (2) preispitivanje i menjanje nastavne prakse i implicitnih pedagoških uverenja i (3) motivacija za dalje stručno usavršavanje i primenu inovativnih rešenja u nastavi.

Nalazi našeg istraživanja ukazuju na to da su na početku procesa stručnog usavršavanja učitelji bili suočeni sa određenim izazovima i teškoćama u primeni inovativnih nastavnih metoda. Početna nesigurnost učitelja, osećaj nesamostalnosti i određena doza straha i opreza nisu iznenađujući podaci, s obzirom na to da istraživanja potvrđuju da je proces uvođenja inovacija u nastavu jedan od najvećih izazova za učitelje, u kojem se suočavaju sa brojnim teškoćama i preprekama (Džinović, 2017; Bitan-Friedlander, Dreyfus & Milgrom, 2004). Teškoće sa kojima su se naši ispitanici susretali na početku stručnog usavršavanja mogu se objasniti i nedostatkom njihovog samopouzdanja, koje je, smatra Mezirov, tvorac teorije transformativnog učenja, ključno za isprobavanje novih uloga i promenu postojećih perspektiva (Mezirow, 1997).

Postojeća implicitna pedagoška uverenja za učitelje su predstavljala prepreku da inovativna rešenja sa lakoćom prihvate i primene u svom radu sa učenicima. U primeni inovativnih rešenja u nastavi učitelji su se suočavali sa teškoćama upravo zbog toga što njihova uverenja o detetu, njegovom razvoju, procesu

učenja i sopstvenim ulogama u nastavnom procesu nisu bila potpuno u skladu sa novinama koje je trebalo da primene u praksi, što je potvrđeno i u drugim studijama (Dori, Tal & Peled, 2002; Vujačić, Đević i Stanišić, 2017). Polazeći od rezultata istraživanja koja pokazuju da implicitna pedagoška uverenja u velikoj meri utiču na rad nastavnika (Leroy, Bressoux, Sarrazin & Trouilloud, 2007), očekivano je da su ona uverenja učitelja koja nisu u skladu sa savremenom pedagoškom paradigmom otežavala primenu inovativnih metoda u nastavi (Glušac, Milić i Pilipović, 2017). Na primer, u njihovo tradicionalno razumevanje učeničke discipline (učenici su na času mirni, tihi, slušaju učitelja) ne uklapa se glasna i živa komunikacija među učenicima koja se dešava tokom primene kreativne igre, otvorenih zadataka i metoda saradničkog učenja. Takvo shvatanje discipline praćeno je potrebom učitelja da čvrsto kontrolišu ponašanje učenika u procesu učenja, što se može dovesti u vezu i sa njihovim opterećenjem da dati plan i program u celini realizuju i ostvare, odnosno sa uverenjem da je važnije šta će deca naučiti od toga na koji način će se učenje odvijati. Samim tim, primena inovativnih metoda za učitelje predstavlja problem i teškoću jer imaju utisak da tada ne mogu da kontrolišu ostvarivanje postavljenih ciljeva i da steknu uvid u to da li su učenici naučili ono što je planirano.

Naši nalazi su potvrdili da stručno usavršavanje nastavnika, u čijem osmišljavanju se polazi od teorija iskustvenog i transformativnog učenja i koje uključuje učenje putem direktnog iskustva u praksi, isprobavanja novih rešenja u radu sa učenicima, kontinuirane podrške facilitatora i refleksivnog osvrta na realizovane časove može da dovode do određenih pomaka u radu učitelja. Drugim rečima, novi uvidi koje učitelji stižu tokom primene inovativnih rešenja u nastavi podstiču ih da preispituju svoju ustaljenu praksu i pedagoška uverenja jer se suočavaju sa situacijama u kojima otkrivaju da su nova rešenja, u čiju efikasnost oni do tada nisu verovali, bolja od onih koja su primenjivali. Uvidi u to da postojeći konstrukti i znanja nisu dovoljni za rešavanje nekih novih problema i izazova sa kojima se nastavnici suočavaju su, prema teoriji iskustvenog učenja, ključni i predstavljaju početni korak ka preispitivanju i menjanju postojećih uverenja i usvajanju novih koncepata. Proces preispitivanja implicitnih pedagoških uverenja i njihovog menjanja bio je podstaknut i uvidima koji su učiteljima dali potvrdu da primena inovacija ima pozitivne efekte na same učenike i njihovo postignuće. Ovaj nalaz je u skladu sa rezultatima drugih istraživanja kojima je potvrđeno da su nastavnici spremni da svoja postojeća uverenja preispitaju i promene onda kada uvide da nova rešenja u nastavi imaju pozitivne efekte na učenike (Pajares, 1992). Utisci učitelja da su učenici na časovima na kojima su primenili inovativna rešenja zadovoljniji, aktivniji i zainteresovaniji bili su važan izvor njihovog ličnog i profesionalnog zadovoljstva, kao i motivacioni pokretač da inovativan način

rada prihvate i internalizuju kao sastavni deo svoje prakse. Ovi nalazi potvrđuju da učenje putem iskustva u toku kojeg učitelji stižu uvid u efekte primenjenih inovativnih rešenja (Džinović i Đerić, 2012; Kolb, 2014), posebno kada su u pitanju učenici i njihov razvoj, predstavlja snažan motivacioni pokretač njihovog profesionalnog razvoja i unapređivanja nastavne prakse. Tokom procesa stručnog usavršavanja učitelja došlo je do njihovog osnaživanja, osamostaljivanja, veće fleksibilnosti i lakšeg suočavanja sa izazovima, što je u velikoj meri uticalo na njihovu motivaciju da i nakon završetka programa stručnog usavršavanja nastave da primenjuju inovativna rešenja u nastavi i unapređuju svoju nastavnu praksu. Ovi nalazi potvrđuju Mezirovu tvrdnju da je samopouzdanje ključno u procesu transformativnog učenja (Mezirow, 1997), i za promenu postojećih perspektiva i uverenja, i za isprobavanje novih uloga.

U našem istraživanju je potvrđeno da uključivanje facilitatora u proces stručnog usavršavanja predstavlja važnu podršku učiteljima za primenu inovativnih rešenja. U iskazima učesnika našeg istraživanja uočava se zadovoljstvo tom podrškom, koja se najpre ogledala u upoznavanju učitelja sa savremenim rešenjima u nastavi i pružanju pomoći u njihovoj primeni. Ovi nalazi potvrđuju značaj stručne podrške facilitatora čiji je rezultat razvijanje novih veština učitelja i bolje razumevanje onoga što uče (Cordingley et al., 2007). Osim stručne podrške, učiteljima je veoma važno bilo to što su ih facilitatori tokom celokupnog procesa stručnog usavršavanja ohrabivali i podsticali da se suoče sa izazovima, što je predstavljalo važan motivacioni pokretač njihovog profesionalnog razvoja. Ovi nalazi su u skladu sa rezultatima prethodno obavljenih istraživanja kojima se ističe značaj psihološke podrške koju učitelji dobijaju od facilitatora tokom stručnog usavršavanja (Džinović, 2017; Džinović, 2016). Posebno značajan deo podrške facilitatora učitelji vide u pravovremenim i kontinuiranim povratnim informacijama koje su dobijali, što je u skladu i sa nalazima prethodno obavljenog istraživanja u našoj zemlji (Đerić, Malinić i Šefer, 2017).

Zaključak

Glavni zaključak našeg istraživanja je da su iskustva učitelja u procesu stručnog usavršavanja uz podršku facilitatora generalno pozitivna. Našim istraživanjem je potvrđeno da učenje putem iskustva i novih uvida do kojih učitelji dolaze u primeni inovativnih nastavnih metoda dovodi do preispitivanja i menjanja njihove postojeće nastavne prakse i implicitnih pedagoških uverenja. Nalazi našeg istraživanja potvrđuju da podrška facilitatora tokom kontinuiranog individualnog rada sa učiteljima predstavlja važan motivacioni pokretač u procesu stručnog

usavršavanja. Potvrđeno je da je učiteljima, osim stručne podrške, izuzetno važna bila i psihološka podrška koju dobijaju od facilitatora, naročito u prevazilaženju teškoća i problema sa kojima se suočavaju tokom primene inovacija. Uspostavljanje odnosa koji uključuje poverenje, razumevanje i poštovanje od facilitatora predstavlja važan podsticaj učiteljima da suštinski preispitaju svoj način rada i postojeća uverenja, da sa većim samopouzdanjem isprobavaju nova rešenja i da održe motivaciju za dalje stručno usavršavanje i unapređivanje nastavne prakse.

Polazna iskustva učitelja u procesu stručnog usavršavanja uz podršku facilitatora mogu se sagledati i kroz prizmu organizacije celokupnog procesa, koji je podrazumevao individualni rad sa učiteljima. Na taj način, facilitatori su bili u prilici da se više posvete učiteljima nego što bi to bio slučaj da je proces stručnog usavršavanja organizovan u grupnim formama učenja, kao što su, na primer, stručna veća. Intenzitet i kvalitet interakcije i komunikacije sa facilitatorima te veća odgovornost učitelja kao rezultat individualnog rada mogući su razlozi koji su doprineli njihovoj motivisanosti i pozitivnom odnosu prema celokupnom procesu stručnog usavršavanja koji su prošli.

Polazeći od rezultata našeg istraživanja, možemo izdvojiti nekoliko važnih implikacija za praksu stručnog usavršavanja nastavnika, i na sistemskom nivou i na nivou škola. Na sistemskom nivou treba naglasiti dugoročne programe stručnog usavršavanja, koji polaze od potreba konkretnih nastavnika i koji uključuju njihovo iskustveno učenje u primeni inovacija u nastavi, uz stručnu i psihološku podršku. Drugim rečima, treba postepeno prevazilaziti dominantnu ulogu koju kratkoročni programi imaju u našem sistemu stručnog usavršavanja nastavnika. Na nivou škola treba osmišljavati i realizovati aktivnosti kojima se nastavnici podstiču na individualni razvoj i učenje, reflektivni pristup nastavnoj praksi, učenje putem saradnje sa kolegama, istraživanja nastavne prakse i isprobavanja novih rešenja u nastavi. Stručne službe treba osnažiti da preuzimaju ulogu facilitatora, naročito tokom usavršavanja mlađeg nastavnog kadra, te da podstiču nastavnike da reflektivno promišljaju o nastavnoj praksi, odnosno da joj istraživački pristupe i da *nauče da uče* iz sopstvenog iskustva. Osim grupnih oblika učenja, u kojima se podstiče saradnja među nastavnicima, važno je iskoristiti i potencijale individualnog facilitatorskog rada kojim se, osim praćenja napretka svakog pojedinačnog nastavnika i prilagođavanja njegovim osobenim potrebama, mogućnostima i interesovanjima, obezbeđuje i viši nivo lične odgovornosti nastavnika za uspeh primenjenih inovacija u nastavi.

Imajući u vidu da je naše istraživanje realizovano u pripremljenom kontekstu (celokupan kolektiv škole je prethodno realizovao dugoročni program stručnog usavršavanja), što se verovatno pozitivno odrazilo na pripremljenost, motivaciju i senzibilizaciju naših ispitanika, istraživanje bi trebalo obaviti i u onim

školskim kontekstima u kojima nije obezbeđena prethodna podrška i priprema nastavnog kadra. Bilo bi zanimljivo ispitati i iskustva nastavnika predmetne nastave tokom stručnog usavršavanja uz pomoć facilitatora, imajući u vidu razlike koje između njih i učitelja postoje u inicijalnom obrazovanju i načinu organizacije rada u školi. Takođe, u daljim istraživanjima fokus bi trebalo staviti i na sagledavanje perspektive facilitatora u facilitatorskom radu sa nastavnicima kako bi se dobio uvid u njihova iskustva i izazove sa kojima se suočavaju u tom procesu.

Reference

- AVALOS, B. (2010). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- 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.
- BITAN-FRIEDLANDER, N., DREYFUS, A., & MILGROM, Z. (2004). Types of “teachers in training”: Thereactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 607–619.
- BORKO, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- DARLING-HAMMOND, L., & MCLAUGHLIN, M. (2011). Policies that support professional development in the era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92.
- DESIMONE, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199.
- 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., MALINIĆ, D. I ŠEFER, J. (2017). Kako unaprediti proces inoviranja školske prakse. *Inovacije u nastavi*, XXX(4), 1–13.
- DŽINOVIĆ, V. (2009). Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika. U: Kormlenović, Đ., Malinić, D. i Gašić-Pavišić, S. (ur.). *Kvalitet i efikasnost nastave* (321–333). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- DŽINOVIĆ, V. I ĐERIĆ, I. (2012). Nova paradigma profesionalnog razvoja nastavnika – podsticaj za inicijativu, saradnju i stvaralaštvo. U: Šefer, J. i Radišić, J. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu, Drugi deo* (113–135). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- DŽINOVIĆ, V. (2016). Podsticanje grupnog profesionalnog učenja nastavnika. U: Maksić, S. i Đerić, I. (ur.). *Razvoj istraživačke prakse u školi* (55–74). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- DŽINOVIĆ, V. (2017). Uverenja nastavnika matematike i prirodnih nauka o inovacijama u nastavi – kvalitativna studija. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(1), 31–54.
- GLUŠAČ, T., MILIĆ, M. I PILIPOVIĆ, V. (2017). The Analysis of Pedagogical Beliefs of Serbian Teachers of English. In: Gudurić, S. & Radić-Bojanić, B. (Eds.). *Languages and Cultures in Time and Space VI* (429–449). Novi Sad: Faculty of Philosophy.
- GUSKEY, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- GUSKEY, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84 (10), 750–784.
- JOVANOVIĆ, A. I POPOVIĆ, K. (2019). Potencijal za transformativno učenje u rekreativnim trkačkim timovima u Srbiji. *Andragoške studije*, (1), 87–110.
- KOLB, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- KORTHAGEN, F., & VASALOS, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- 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*, XXII(4), 529–545.
- MALINIĆ, D., ĐERIĆ, I. I ŠEFER, J. (2018). Odnos nastavnika prema inoviranju nastavne prakse: procene istraživača. *Teme*, XLII (2), 341–357.
- MEZIROW, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 74(1), 5–12.
- MITCHELL, L., & CUBEY, P. (2003). *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings: Best Evidence Synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- OECD (2008). *Nastavnici su bitni: kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije.
- PAJARES, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- PAVLOVIĆ, J. I VUJAČIĆ, M. (2012). Efekti programa stručnog usavršavanja nastavnika. U: Šefer, J. i Radišić, J. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu*, *Drugi deo* (81–112). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- SCHWARZ, M. S. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teacher and Teacher Education*, 7(6), 685–704.
- STANKOVIĆ, D. I PAVLOVIĆ, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U: Polovina, N. i Pavlović, J. (ur.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (17–40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- STANKOVIĆ, D. I VUJAČIĆ, M. (2011). *Praćenje i vrednovanje programa stručnog usavršavanja nastavnika: priručnik za autore i realizatore programa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- ŠEFER, J. (2012). Trolist: ključne komponente novog pristupa obrazovanju. U: Šefer, J. i Ševkušić, S. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja novi pristup obrazovanju, I deo* (11–42). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ŠEFER, J. (2015a). Igra: podsticaj divergentnog mišljenja i mašte. U: Šefer, J., Stanković, D., Đerić, I. i Džinović, V. (prir.). *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu* (115–128). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ŠEFER, J. (2015b). Otvoreni zadaci: podsticaj divergentnog mišljenja. U: Šefer, J., Stanković, D., Đerić, I. i Džinović, V. (prir.). *Pedagoški pristup Trolist podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu – Priručnik za škole* (102–114). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Institut za pedagoška istraživanja.
- TAN, Y. S. M. (2014). A researcher-facilitator's reflection: Implementing a Singapore case of learning study. *Teaching and Teacher Education*, 37(1), 44–54.
- VUJAČIĆ, M., ĐEVIĆ, R. I STANIŠIĆ, J. (2017). Iskustva učitelja u primeni inovativnih nastavnih metoda u okviru programa stručnog usavršavanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 234–260.

Rajka Đević⁸, Milja Vujačić⁹
Institute for Educational Research, Belgrade

Teachers' Experiences Throughout Professional Training with the Help of Facilitators¹⁰

Abstract: The importance of facilitator support is given particular emphasis within the modern conceptions of professional teacher training. Starting with the premise that perceiving teachers' perspective is of vital importance for understanding this process, the goal of our research was to examine the experiences of teachers throughout continual professional training for the application of innovative teaching methods with the help of facilitators. By applying qualitative thematic analysis, we have examined audio recording transcripts created during 18 individual conversations that the facilitators conducted with three teachers from a primary school in Belgrade. The results of the research show that the experiences of teachers in this process are overall positive and that it prompted them to reconsider existing practices and implicit pedagogical beliefs, and introduced positive developments in their work. The individual work of facilitators with teachers founded on trust demonstrates potential when it comes to encouragement and maintaining teachers' motivation for implementing innovations and undergoing further professional training. We have highlighted the key implications of the obtained findings and provided guidelines for further research in the area.

Key words: professional training, teacher, facilitator, innovative teaching methods, reflective approach to teaching practice.

⁸ Rajka Đević, PhD is Research Associate at the Institute for Educational Research in Belgrade (rajkadjevic@gmail.com).

⁹ Milja Vujačić, PhD is Senior Research Associate at the Institute for Educational Research in Belgrade (mvujacic@ipi.ac.rs).

¹⁰ Note: The research was conducted with the financial support of the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (contract no. 451-03-68/2020-14/200018).