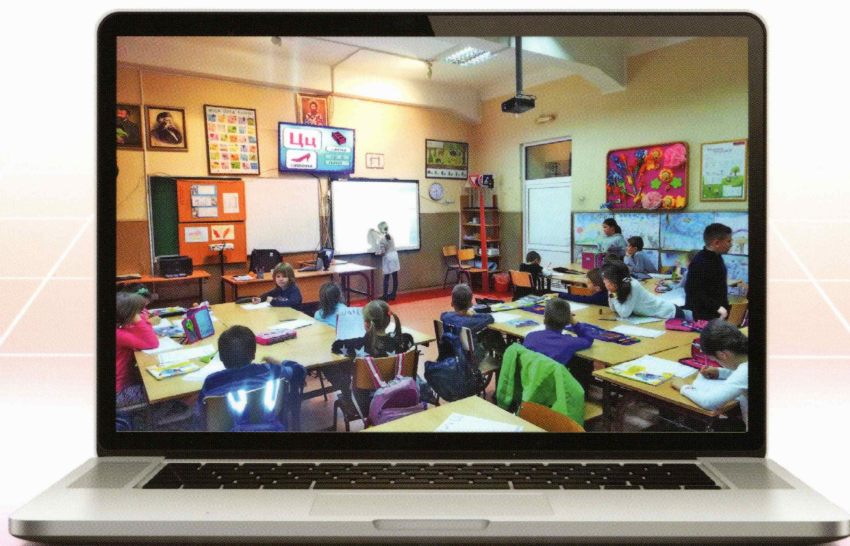




ИНСТИТУТ  
ЗА ПЕДАГОШКА  
ИСТРАЖИВАЊА

# НАСТАВА И УЧЕЊЕ У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ



Емилија ЛАЗАРЕВИЋ • Душица МАЛИНИЋ  
Николета ГУТВАЈН • Нада ШЕВА

Уреднице

БЕОГРАД, 2019.

Библиотека  
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

51



НАСТАВА И УЧЕЊЕ  
У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ

*Издавач*

Институт за педагошка истраживања

*За издавача*

Николета Гутвајн

*Уреднице*

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,  
Николета Гутвајн и Нада Шева

*Лектор*

Јелена Стевановић

*Технички уредник*

Јелена Станишић

*Дизајн корица*

Бранко Цветић

*Програмски прелом и штампа*

Кућа штампе плус  
[www.stampanje.com](http://www.stampanje.com)

ISBN 978-86-7447-150-0

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**НАСТАВА И УЧЕЊЕ  
У ПРОЦЕСИМА  
МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ**

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,  
Николета Гутвајн и Нада Шева

БЕОГРАД  
2019.

## ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

### Рецензенти

Проф. др Шефика Алибабић

Проф. др Оливера Гајић

Проф. др Александар Стојановић

*Напомена.* Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2019).

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

371.26/.27(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

316.614(082)

**НАСТАВА и учење у процесима модернизације Србије** : уреднице Емилија Лазаревић ... [и др.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2019 ([Београд] : Кућа штампе плус). - 312 стр. : илустр. ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 51)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"..."--> прелим. стр.  
- Тираж 300. - Стр. 9-16: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-150-0

1. Лазаревић, Емилија, 1966- [уредник] [аутор додатног текста]  
а) Настава -- Квалитет -- Зборници б) Ученици -- Успех -- Зборници в)  
Социјална интеракција -- Зборници г) Учење учења -- Зборници д)  
Србија -- Образовна политика -- Зборници

COBISS.SR-ID 282228748

# КАКО ДА НАСТАВНИЦИ БУДУ ИНОВАТИВНИ

---

**Владимир Џиновић<sup>1</sup>**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Професионални развој наставника се у великој мери односи на стицање нових знања, активности које подједнако подстичу креативност и критичко мишљење, као и на дисеминацију неке иновације или примену нових образовних политика (Egaut, 1994). Улога актера професионалног развоја, према томе, укључује вештине и уверења која обезбеђују спремност да се иновира пракса, знања како да се изводе истраживања у пракси чији је циљ усмерен на увођење промена у наставу, испољавање флексибилности и прилагодљивости у раду са ученицима, подстицање предузетништва у сопственом раду и код ученика, као и на спремност да се прати и вреднује сопствена пракса (Day, 1999; Hargreaves, 2003). То значи да се од наставника очекује да буду иноватори, истраживачи сопствене праксе, рефлексивни практичари, агенси и лидери промена у школи. У овом поглављу ћу представити најзначајније резултате у вези са подстицањем иновативности код наставника који су настали у оквиру пројекта „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“. Најпре ће бити описан модел групног иновативног учења наставника - који сам назвао моделом левка, а ослања се на креативне потенцијале групе који потичу од различитих перспектива заступљених у групи. Затим, представићу најважније налазе истраживања о искуствима наставника са иновативном праксом у школи. Коначно, биће размотрене импликације истраживачких резултата за наставну праксу и професионални развој наставника.

Кључно за постизање иновативности у професионалном развоју наставника јесте да се подстакне: а) учење у двострукој петљи, б) имагинација и в) кооперативно учење. Једнострука и двострука рефлексивна петља су модели за разумевање процеса професионалног учења на различитим нивоима сложености и рефлексивности. Рефлексија представља активност „огледања“ или „усмеравања погледа“ уназад на сопствене активности (Dallos & Stedman, 2009; Schön, 1983). Учење се поистовећује са

---

<sup>1</sup> E-mail: v.dzinovic@gmail.com

---

рефлектовањем на претходна знања, вештине, вредности и циљеве, како би се они трансформисали у дубље разумевање (Kolb, 1984). Интересовање за рефлексивност у контексту професионалног учења нараста под утицајем Шонове (Schön, 1983) књиге „Рефлексивни практичар” у којој он указује на то да је за учење практичара изузетно важно од суштинске важности развијање способности освешћивања и преиспитивања знања која су имплицитно присутна у њиховој пракси. Да би практичар стицао знања која су релевантна за практични контекст, Шон нуди модел рефлексије о пракси, која подразумева сагледавање имплицитних норми, стратегија и теорија које су присутне у основи његовог просуђивања и понашања, освешћивање осећаја који су водили акције практичара у одређеном правцу и улоге коју је конструисао за себе.

У једнострукој петљи постоји стална веза између конкретне праксе и слоја техничких, процедуралних и практичних знања, на основу којих се изводи пракса. Када се на учење може применити модел једноструке петље, то значи да наставник преиспитује које наставне поступке је могао боље да организује или изведе или које технике би требало да усаврши, тако да поправи наставну праксу. Учење у двострукој петљи представља сложенији процес, у коме наставник преиспитује сама теоријска и процедурална знања, као и сопствене имплицитне теорије које леже у основи његове професионалне делатности. Другим речима, учење у двострукој петљи ослобађа наставника ригидне везаности за одређени значењско–нормативни оквир и омогућава му да трага за алтернативним оквирима, који ће више одговарати захтевима конкретне наставне ситуације. Такође, он више није ограничен на готова, унапред дата научна знања, која често не нуде решења за специфичне проблеме у настави, већ може да креира сопствена знања и процедуре. То значи да је наставник који примењује модел двоструке петље подстакнут да се понаша као научник, који осмишљава поступке спровођења истраживања сопствене праксе, креира нова знања, примењује их и креира поступке евалуације праксе.

Учење у двострукој петљи, према томе, има одлике искуствене и трансформативне праксе (Mezirow, 2009; Pope & Denicolo, 2001). Учење се поистовећује са преиспитивањем и променом личних уверења, па се тај начин наглашава истоветност учења са процесом реконструкције личних значења. Најпознатији модел искуственог учења је Колбов (Kolb, 1984), који представља елаборацију Дјуијевог (Dewey, 1916/1944) процеса искуственог учења. Колбов циклус полази од увида да постојећа уверења

---



и знања не омогућавају решавање неког конкретног проблема. Циклус даље претпоставља фазе посматрања и анализе новог искуства, које је потребно на нов начин осмислити, креирањем нових концепата и њиховом практичном провером. На важност искуства у професионалној и личној промени указивао је и Џорџ Кели (Kelly, 1955). У королару о искуству Кели износи своје схватање учења, као процеса промене у конструисању која прати стално променљиви свет око нас. Ова промена је искуствена у толико што је заснована на увиђању хипотетичке природе знања, као и на нашој способности да трансцендирамо очигледно у тренутку када постанемо свесни ограничења онога што знамо. Превазилажење очигледног, као суштина сазнавања, представљена је у психологији личних конструката помоћу циклуса искуства (Kelly, 1977). У опису циклуса кроз који пролази човеково искуствено сазнавање Кели инсистира на личној укључености у неко сазнајно поље, као предуслову за конструисање нових значења. На основу тога што особа препознаје да је нека тема релевантна за њу, почиње да увиђа њену сложеност, вишезначност и ограничења својих дотадашњих конструкција те теме. Следи фаза конструисања нових претпоставки о предмету сазнавања, а за њом фазе тестирања њихове одрживости и ревизије на основу искуствених доказа из тестирања. Келијев циклус искуства, за разлику од Колбовог модела искуственог учења, наглашава антиципаторни карактер сазнавања. Стварати нова знања значи „бацити поглед унапред”, усмерити своју акцију ка догађајима који се још не виде на хоризонту, али у чије искрсавање се особа усуђује да верује. Овај визионарски поглед често значи способност да се будући догађаји антиципују на нов начин, који се не ослања на проверена и устаљена значења.

## ■ Имагинација и иновативност

Искуствено учење које подразумева иновативне елементе чини један од кључних аспеката улоге наставника као истраживача сопствене праксе. Када настави приступи као истраживач, наставник је у прилици да свакодневно уочава проблеме са којима се сусреће, да анализира њихове узроке, поставља хипотезе о могућим решењима и тестира та иновативна решења у пракси. Истраживачки поступци које притом наставници примењују требало би да омогуће уношење значења актера истраживања, да дефинишу проблем тако да се укаже на низ корака за његово превазилажење, затим да подстакну нове идеје и отвореност за нова искуства, коначно, да ангажују „скривене”



потенцијале појединаца или заједнице који могу бити стављени у функцију њиховог развоја (Džinović, 2014).

Стицање знања, према томе, не може почивати на „рециклирању” онога што већ знамо, већ на стварању нечега новог, што нисмо знали и што никада није постојало у нашем искуству. Истинско учење, које нас ослобађа узалудног понављања ненаучених животних лекција, захтева визију, а не само вешто размештање постојећих коцкица у нови мозаик. Ради се о имагинацији која нам омогућава да напустимо сигурност познатог и истражимо нове начине осмишљавања људског искуства. То је управо оно што чине иноватори, настојећи да из збрке и неодређености, у којој се нађу када напусте окоштале форме значења, изнедре нове форме и праксе. О имагинацији као посебном облику знања, које подразумева да човек сазнаје свет тако што га обликује и мења, најпре је говорио Ђанбатиста Вико (Stojnov, 2005). Такође, Брунер говори о наративном мишљењу, које се одликује метафоричношћу и које бива уобличено причама као културним конструкцијама, помоћу којих се свет интерпретира у категоријама сврхе, намера јунака, заплета и моралних вредности. Имагинативно знање, према томе, подразумева да конструишемо једну од мноштва могућих верзија стварности, да попут аутора приче креирамо заплет и на тај начин осмишљавамо нове светове. Имагинативно знање је засновано на јединственој људској способности да свет тумачимо и на тај начин му намећемо мноштво различитих значења, која постају наши водичи за акцију.

Модел који добро описује стварање нових значења у процесу имагинативног сазнавања јесте циклус креативности (Kelly, 1955). Циклус креативности чине две фазе, које се наизменично смењују: фаза лабављења и фаза стезања конструкција. У фази лабављења особа почиње да доводи у питање постојеће, добро познате и учвршћене конструкције о свету, чиме ослобађа своје креативне потенцијале да на нов начин осмисли оно што је окружује. Фаза лабављења подразумева да слика о свету привремено постаје нејасна, недовољно одређена, „разливена”, а свет постаје отворен за мноштво нових начина конструисања. У фази учвршћивања особа улаже напор да овим новим увидима и конструкцијама одреди јасније границе, припише трајнија и одређенија значења, као и да их провери кроз експерименте. Успех имагинативног учења зависи од неизвесног „додира” два психолошка процеса - једног имагинативног, угрожавајуће отвореног, узнемирујуће недовршеног, хаотичног и другог који је попут паковања производа и њиховог уредног слагања на полицу. Постоји посебан ризик

---

да особе не успеју да из лабављења „извуку” и адекватно обликују обресе нових идеја, услед притиска временског ограничења (Džipović, 2016a). Другим речима, професионално учење зависи од успеха особе да заокружи циклус креативности, носећи се са ризиком да новина, која се појавила током лабављења, не буде препозната као смислена, лично и организационо релевантна и да „не доживи” своју пуну реализацију. За додатно разумевање иновативности у процесу професионалног учења можемо се ослонити на Валасов (Wallas, 1926) модел креативности који се састоји од четири фазе: припреме, инкубације, илуминације и верификације. У фази припреме особа постаје свесна проблема и разматра његове различите аспекте, али се на ову фазу надовезује фаза инкубације, када се особа повлачи од манифестног бављења проблемом а доминацију преузимају процеси на предсвесном нивоу. Следи фаза илуминације у којој се, као резултат контемплативног бављења проблемом, појављује увид о новој идеји, која представља решење проблема. Коначно, у фази верификације увид бива додатно уобличен, проверен и примењен. Заједничко за циклус креативности и Валасов модел креативности јесте удаљавање од уобичајеног, добро познатог и јасног погледа на објекат сазнања како би се отворио пут за визионарско антициповање нових значења онога што се сазнаје.

## ■ Кооперативно учење

Стварање сарадничке атмосфере у школи доприноси иновативности у настави и побољшању праксе сваког наставника (Little, 2002; Lynn, 1995). Сарадња међу наставницима теоријски се позиционира унутар популарних модела организационог учења (Senge, 1990), заједнице засноване на пракси (Wenger, McDermott & Snyder, 2002), снажних професионалних заједница (McLaughlin & Talbert, 2001), система активности (Engeström, 1999), као и модела социјалне мреже (Siemens, 2005). У бројним истраживањима сарадња међу наставницима препозната је као важна за развој њихових компетенција, изграђивање заједница учења, организациони развој у школи, подстицање образовних промена и за постигнуће ученика (на пример, Daly & Finnigan, 2010; Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke, 2010; Lima, 2010; Little, 2002; McLaughlin & Talbert, 2001; Moolenaar, Slegers & Daly, 2012; Rytivaara & Kershner, 2012). Оно што сарадњу чини тако значајном јесте могућност да наставници пруже подршку једни другима, да размењују искуства и знања, да обезбеде вршњачко подучавање, да спроведу истраживања и иновације у

школи, коначно, да изграде осећај заједничке припадности и културу тимског рада. Вршњачко подучавање повећава самопоуздање и самосвест наставника и унапређује способности наставника да користе различита наставна средства (Costa & Garmston, 1994; Zwarta, Wubbels, Bolhuis & Bergen, 2008). Такође, показало се да наставници који пролазе кроз вршњачко подучавање чешће примењују нове приступе у настави и да су вештији у примени тих нових приступа (Showers & Joyce, 1996), као и да боље овладавају вештинама управљања одељењем (Costa & Garmston, 1994). Вршњачко подучавање доприноси и унапређивању професионалне аутономије наставника која се манифестује у способности наставника да доносе одлуке, евалуирају ефекте тих одлука, планирају и спроводе иновације у настави, као и у доживљају наставника да ефекти наставе зависе од њих (Veenman & Denessen, 2001).

Посебно важан иновативни ефекат сарадње је у динамици коју обезбеђују разлике у перспективама између чланова професионалне заједнице (Džinović, 2011). Наставници могу да осмисле значајне професионалне сличности и разлике унутар колектива, што је важно за дефинисање професионалног идентитета као једног од исхода професионалног учења. Такође, наставник има прилику да учи како да преговара о професионалним разликама које су му важне и како да те индивидуалне специфичности постану део „наслеђа” професионалне заједнице, односно да постану заједнички конструкти. Ово преговарање нужно подразумева да наставници „уђу” у перспективе других наставника, што би довело до дубљег међусобног разумевања. Крајњи ефекат ове тимске сарадње је стварање заједничке визије, као производа коконструисања, које обезбеђује наративе о сврси сарадње и утемељује осећај заједничке припадности.

Теорија активности (Engeström, 1999) додатно разрађује идеју учења као сарадничке праксе. Она посматра учење као систем активности који укључује ширу заједницу различитих актера, у удруженом подухвату, који је посредован симболичким и материјалним средствима. Овакав шири, системски приступ учењу омогућава да се превазиђу недостаци теорија искуственог и рефлексивног учења. Наиме, у моделима искуственог и рефлексивног учења фокус је стављен на непосредно радно искуство особе и трансформације личних теорија насталих на основу тог искуства, док се занемарују знања у облику научних теорија и формализована стручна знања. Модел система активности равноправно узима у обзир експлицитна професионална знања као заједничка културна средства која онима који уче стоје на располагању и олакшавају ново учење. Учење се унутар таквог

система социјалне праксе појављује као ефекат сложених односа између имплицитних (личних) и формалних (научних) теорија, као и између појединца и професионалне заједнице.

### ■ Један модел подстицања иновативности наставника

Полазећи од парадигме професионалног учења наставника као искуственог, имагинативног и кооперативног, осмислили смо и применили модел подстицања иновативних решења у групи наставника. Овај модел се симболично може представити у облику левка (Džipović, 2016b). У „најширем” делу овог замишљеног левка наставници који изложе одређени проблем пред колегама добијају више разноврсних коментара, порука, личних искустава и питања у вези са проблемом. Кључно у овој фази модела је да се подстакне таква социјална динамика у групи наставника која омогућава сагледавање проблема из више различитих углова. Таква мултиперспективност пружа прилику наставницима да стекну нове и неуобичајене увиде, да размишљају о конвенционалним проблемима на неконвенционалан начин, што је суштина креативног мишљења. У делу левка који се сужава колеге у групи помажу наставнику који је изнео проблем тако што заједно са њим елаборишу садржаје продукване у претходној фази како би осмислили потенцијално нова решења. При томе му пружају психолошку подршку, указујући на његове професионалне снаге да се суочи са проблемом. У најужем делу замишљеног левка наставник бира једно потенцијално решење за које верује да највише одговара проблему и уз помоћ групе га разрађује и припрема за испробавање на часу.

На конкретном примеру ће бити илустровано функционисање модела левка. Наставница биологије износи пред чланове групе дилему како да мотивише ученике да се више укључе у активности на часу. Дискусија започиње тако што наставница износи колегиницама свој осећај узнемирености због несарадљивости ученика и дели са њима дилему да ли има сврхе њен рад у школи. Једна од колегиница износи свој став да би се у таквим ситуацијама требало уздржати од емоционалног реаговања и „бити хладан”, јер наставник не би требало да покаже ученицима да су га повредили. Друга наставница предлаже као решење да наставник напусти час на десет минута и тако упуту поруку ученицима да су „прешли границу”. Наставница која је изнела проблем оспорава понуђено решење, износећи бојазан да би ученици били одушевљени тиме да наставник напусти час. У

наставку она размењује са колегама своје уверење да је потребно заплашити ученике да ће радити ненајављен тест уколико одбију да раде вежбе које им је задала. Трећа колегиница износи своје искуство да је корисно посветити час разговору са ученицима о томе како се наставница осећала када су ученици одбили да раде, зато што се тако обезбеђује узајамно разумевање. Наставница која је изнела проблем указује да има дилему у вези са тим да ли би ученици били заинтересовани да разговарају о односу са наставником, али истиче да је спремна да размотри предложено решење. Четврта колегиница говори о свом искуству придобијања ученика тако што их пита шта њих занима у вези са темом часа и што прилагоди планиране активности изнетим интересовањима. У дискусију се укључује пета колегиница указујући на вежбе усмеравања пажње које могу ефикасно да помогну у ситуацијама када је ученицима пажња расејана или када су уморни. У наставку примене модела замишљеног левка фацитатор подстиче наставницу биологије да још дубље размотри предлоге које је добила од колегиница, нако чега свој избор сужава на то да ли да разговара са ученицима о томе како је доживела њихово одбијање сарадње или да их „казни” задавањем ненајављеног теста. У трећој фази наставница се одлучује да разговара са ученицима и заједно са колегама у групи планира како то да изведе на часу.

### ■ Искуства наставника у вези са применом иновација у настави

Истраживања показују да када наставници примењују новине у настави суочавају се са низом професионалних и личних изазова, који их приморавају да уложе значајан додатни напор како би новина успешно заживела у пракси (Džinović, 2017). На пример, примена иновативних наставних метода је, из перспективе наставника, значила проналажење решења да се подели контрола над наставним процесом са ученицима, да се флексибилније узима у обзир временско ограничење и временска организација наставе, као и да се пронађу смислени начини да се нове методе уклопе у постојећи систем оцењивања. Наставници као главне предности иновација у настави виде то што ученици стичу знања која су комплексна, знања у примени, то што су имали прилику да уче из искуства и кроз сарадњу са вршњацима, као и то што су сви актери показали већу мотивисаност и ентузијазам за различите школске активности.

Такође, показало се да наставници реагују на иновације променљиво и контекстуално, у зависности од свакодневних искустава са њима (Džinović,

2017). Искуство успеха да се примени одређена иновативна метода доводи до испољавања ентузијазма, мотивисаности да се даље ангажују у иновирању наставе и оснажује креативна решења у прилагођавању иновација постојећем школском контексту. Међутим, исти наставници суочени са препрекама током континуиране примене иновација показују несигурност, песимизам и уверења да класична настава обезбеђује ученицима стицање потребног и очекиваног обима знања, што доводи до склоности да се врате конвенционалном начину рада. Исто тако, повећани изазови да се иновативне методе успешно примене у настави доводе код наставника до јачања наратива о ученицима и родитељима као онима који нису способни да прихвате иновације или сеprotиве њима, а тим наративима наставници оправдавају свој амбивалентан однос према иновацијама.

На тешкоће у иновирању наставне праксе указује и истраживање о препрекама у подстицању школских промена (Jošić, Džinović & Ćirović, 2014). Наставници истичу да највише ометају унапређивање школске праксе крута организација рада у школи, лоши међуљудски односи и недостатак финансијских и материјалних средстава. Када је у питању организација рада школе, наставници највише замерки имају на план и програм, сматрајући да се инсистирањем на његовом строгом и формалном придржавању додатно удаљавају од свакодневице часа. Сем тога, истиче се да постоји неусаглашеност планираних наставних садржаја различитих предмета, тако да се тематски сродне области у различитим предметима обрађују са великом временском разликом. Неповезаност и нефлексибилност постојећих планова и програма, према мишљењу учесника истраживања, мањкавости су које отежавају сарадњу међу колегама и интердисциплинарни приступ настави и спутавају креативност наставника. Такође, постојећа временска и просторна организација у школи отежава промене, јер рад у сменама, „изоливаност” одељења и уситњен распоред часова онемогућавају спонтану размену идеја и искустава између наставника. Једна од тема, која одсликава проблем са организацијом школских активности, јесте преоптерећеност професионалним обавезама. Наставници се жале на преобимну документацију, на повећане захтеве које доноси обавезно професионално усавршавање, на све веће ангажовање у школским већима, тимовима и пројектима које школе спроводе у сарадњи са надлежним министарством, невладиним и међународним организацијама.

Другу значајну препреку иновацијама у школи, према перцепцијама наставника, представљају неповољни међуљудски односи у школском

---

колективу. Изражен је доживљај да организациона клима у школи спутава „импульсе промене” и ствара практичне тешкоће у раду наставника. Према мишљењу наставника, односи међу колегама су често обележени лошом комуникацијом, као и тешкоћама да се једни на друге ослоне као поуздани партнери. Одсуство професионалне подршке нарочито погађа појединце који су ентузијастички, јер се суочавају са недостатком спремности других да се прикључе њиховим иницијативама, а неретко и са отвореним отпором. Наставници наглашавају одсуство подршке директора као посебно крупну препреку за унапређивање рада у школи. Наиме, директор се опажа као фигура без чије подршке се ниједан „пројекат” у школи не може спровести, те се од њега очекује да разуме значај нових идеја и иницијатива и да активно учествује у њиховом спровођењу. Такав приступ често, међутим, изостаје, што је посебно видљиво у томе што директори ускрате финансијска средства потребна за реализацију одређених наставних иновација и пројеката. И шире гледано, образовни систем, према мишљењу наставника, не цени у довољној мери квалитетне и посвећене наставнике, а као упечатљив показатељ одсуства системске подршке унапређивању квалитета наставници наводе то што њихове колеге, које постижу изузетне резултате, не добијају награде и што су подједнако плаћени као и они који постижу просечне резултате. Коначно, односи који су највише обележени неразумевашем и одсуством узајамне подршке јесу односи између наставника и родитеља. Наставници истичу да је сарадња са родитељима изузетно важна за успешну сарадњу са ученицима, али су амбивалентни према њима, што је резултат промењене улоге родитеља у школском систему и нејасних граница у односу између школе и породице. Наиме, наставници доживљавају родитеље као недовољно спремне да се ангажују око постигнућа и дисциплинских проблема своје деце, због чега препуштају наставницима одговорност за сопствену децу. С друге стране, наставници се осећају „угрожено” због све веће моћи коју родитељи добијају у школи и сматрају да је потребно заштитити наставнички ауторитет.

Као један од најзначајнијих фактора који отежавају промене у наставној пракси опажају се неповољни финансијски и материјални услови у којима се одвија живот школе. Наставници саопштавају да доживе значајно осујећење када не могу да остваре унапред планиране наставне и ваннаставне активности због недостатка финансијских средстава за набавку наставних материјала, лоше техничко-дидактичке опремљености школа или недостатка адекватних наставних кабинета. Такође, истичу да је због недостатка материјалних средстава често угрожена реализација угледних и



иновативних часова, одржавање школских приредби и секција, као и одлазак ученика на такмичења.

Имајући у виду преовлађујуће наративе наставника о системским и организационим отежавајућим околностима за испољавање иновативности у пракси, не чуди налаз истраживања о иницијативи наставника који показује да наставници иновативно понашање у школи пре опажају као израз нечије индивидуалне предузимљивости и карактеристика личности, него као уобичајену праксу (Džinović, Đević i Đerić, 2013). У том смислу, истичу да је жеља за успехом и лична посвећеност спровођењу неке идеје од кључне важности за успех иновативне наставе. Наставници сматрају да испољавају својеврсну иницијативу и професионалну смелост када у редовну наставу повремено уведу кооперативни рад, пројектну наставу или драматизацију, што се може разумети имајући у виду налазе о изазовности примене тих метода у свакодневној пракси. Такође, већина наставника избегава одређене кооперативне активности, као што је посета часу колеге и критичка анализа часа заједно са колегама (које представљају иновативну праксу у школама) управо настојећи да избегну изазове које те активности носе. Значајан закључак је да иновативни подухвати у школи, било да се тичу наставе или сарадње са колегама, зависе од снажних, иницијативних и истрајних појединаца, који најчешће немају подршку за такво понашање у свом професионалном окружењу.

Дубљи увид у то како наставници ризикују у психолошком смислу када покрећу иновативне промене пружају налази истраживања о подстицању професионалне промене у групи наставника (Džinović, 2014). На основу увида у дискусије наставника може се закључити да су наставници изградили стратегије „психолошког преживљавања” у окружењу које доживљавају као угрожавајуће и негостољубиво за промене. Ове стратегије углавном подразумевају способност да се избегне рањивост услед отворености за потенцијално осујећење. Другим речима, „преживљавање” подразумева то да су наставници изградили чврсте семантичке обрасце и ритуале понашања, којих се грчевито придржавају јер им обезбеђују какву-такву извесност. Ипак, такав приступ ставио је наставнике у својеврсну „чауру”, а најзначајнија последица тога јесте одсуство промене, јер је управо отвореност за испробавање нових садржаја и за неуспех ризик на који је неопходно охрабрити наставнике, уколико желимо да подстакнемо њихов циклус креативности. Наставници, тако, углавном дају предност извесности без иновација у односу на промену која носи потенцијал напретка, али и ризик да се ствари погоршају.

---

## ■ Закључци и педагошке импликације

У завршном делу потребно је осврнути се на препоруке које се односе на професионални развој наставника и наставну праксу, а које произлазе из изложених истраживачких налаза. Резултати наших истраживања сугеришу да је за подстицање иновативности наставника потребно: 1) имплементирати праксу групног искуствено-имагинативног учења наставника као редован неформални облик стручног усавршавања наставника у школи и 2) обезбедити подстицајне услове у школи за развој иновативне праксе. Модел професионалног учења наставника који све више добија на значају јесте група за професионално учење наставника (Birchak *et al.*, 1998; Džinović, 2016). Овај модел је погодан јер омогућава да се група заинтересованих наставника различитих предмета окупља у редовним интервалима да би разговарали о настави, размењивали искуства, пружали једни другима професионалну подршку, предлагали иновативна решења и заједнички планирали различите наставне и ваннаставне активности. То значи да се у оквиру овог модела може применити модел левка за подстицање иновативности код наставника, о коме је било речи. Наиме, управо групна дискусија усмерена на то да се реше одређени професионални проблеми ствара одличне услове за најширу фазу модела левка, када је потребно продуковати што више неконвенционалних идеја и перспектива. Такође, посебно је важно да групе за професионално учење наставника обезбеђују добар контекст за изграђивање нарочитог односа, који Лорд (Lord, 1994) назива критичком колегијалношћу, а који се сматра кључним за дубинску промену професионалне праксе. То је однос у коме се наставници осећају слободно да заузму критички став према себи и колегама, спремни су да преиспитују лоше праксе и усвајају нове идеје и добра решења из професионалног окружења, а такође и однос у коме наставници имају прилику да развијају вештине преговарања и емпатског разумевања. Према томе, овај модел групног професионалног учења омогућава комплетирање циклуса креативности (Kelly, 1955). С једне стране, клима неформалности, подршке, мултиперспективности и отворености за новине обезбеђује услове за фазу лабављења, када се појављују нове идеје и наставници имају прилику да размишљају „луцидно”. С друге стране, критичка колегијалност омогућава сужавање почетног скупа идеја на једну идеју, која се затим „бруси” кроз критичку дискусију и тако припрема за тестирање, што одговара фази стезања у циклусу креативности.

Друга препорука за праксу, која се заснива на резултатима наших истраживања, односи се на то да је неопходно обезбедити подстицајно окружење у школи за успешну примену иновација. То пре свега значи да је потребно омогућити стручно вођење наставника током процеса увођења иновација, ширу организациону подршку, као и одговарајућа финансијско-материјална средства. Када је у питању вођење, пре свега би требало имати у виду континуирану стручну помоћ наставницима који уводе новине, у форми фацитаторског рада са стручњацима за имплементацију новина или са искуснијим колегама. На пример, у групама за професионално учење наставника пожељно је присуство спољног члана, који охрабрује, подстиче, оснажује и „убрзава” процес професионалног иновирања. Улога фацитатора је важна и када поједини наставници настоје да иновирају своју праксу. Ова врста подршке изузетно је важна ако имамо у виду изазове са којима се наставници који примењују иновације у настави сусрећу, као и то да је иновирање пракса која суочава наставнике са потребом да изађу из своје уобичајене зоне комфора и савладају осећај несигурности и страх од неуспеха. Такође, потребно је да управа школе препозна значај иновативних појединаца и иновативних пракси у школи, тако што ће им пружити стручну и материјално-финансијску подршку. Потребно је промовисати појединце који „експериментишу”, како би се послала порука да је пожељно уводити промене, али и како би се подстакла неформална размена иновативних пракси у наставничком колективу. Такође, важно је успоставити баланс између заједништва и професионалне аутономије наставника, што подразумева изграђивање атмосфере у којој ће се наставници током иновације осећати слободно да се ослоне на колеге у свакодневној пракси, а да се не осете беспомоћно и неспособно.

## ■ Литература

- ☞ Birchak, B., Connor, C., Crawford, K. M., Kahn, L. H., Kaser, S., Turner, S. & Short, K. G. (1998). *Teacher Study Group: Building Community through Dialogue and Reflection*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- ☞ Costa, A.L. & Garmston, R.J. (1994). *Cognitive coaching: a foundation for Renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- ☞ Dallos, R. & Stedman, J. (2009). Flying over the swampy lowlands: Reflective and reflexive practice. In J. Stedman & R. Dallos (Eds.), *Reflective Practice in Psychotherapy and Counselling* (1–7). Maidenhead: Open University Press.
- ☞ Daly, A.J. & Finnigan, K. (2010). A Bridge Between Worlds: Understanding Network Structure to Understand Change Strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111–138.

- ☞ Daly, A.J., Moolenaar, N.M., Bolivar, J.M. & Burke, P. (2010). Relationships in reform: the role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359–391.
- ☞ Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- ☞ Dewey, J. (1916/1944). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Simon & Schuster Inc.
- ☞ Džinović, V. (2011). Teachers' professional development as construing a community of practice. In D. Stojnov, V. Džinović, J. Pavlović & M. Frances (eds.), *Personal construct psychology in an accelerating world* (147–158). Belgrade: European Personal Construct Association (EPCA) Publishing.
- ☞ Džinović, V. (2014). Konstruisanje promene: profesionalni razvoj nastavnika osnovnih i srednjih škola (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- ☞ Džinović, V. (2016a). Creativity with Students. In Winter, D.A & Reed, N. (eds.), *The Wiley Handbook of Personal Construct Psychology* (361–370). Chichester, West, Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- ☞ Džinović, V. (2016b). 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.
- ☞ Džinović, V., Đević, R. i Đerić, I. (2013). Percepcije nastavnika o sopstvenoj inicijativnosti: kolektivna inicijativa spram lične inicijative. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 282–297.
- ☞ Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (eds.), *Perspectives on activity theory* (377–404). Cambridge: Cambridge University Press.
- ☞ Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- ☞ Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. London and New York: Teachers College Press.
- ☞ Jošić, S., Džinović, V. & Ćirović, I. (2014). Teacher's perceptions of factors impeding school improvement in Serbia. *Psihologija*, 47(2), 231–247.
- ☞ Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- ☞ Kelly, G.A. (1977). The psychology of the unknown. In Bannister, D. (ed.), *New perspectives in personal construct theory* (1–19). London: Academic Press.
- ☞ Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- ☞ Lima, J.A. (2010). Thinking More Deeply About Networks in Education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1–21.
- ☞ Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917–946.
- ☞ Lord, B. (1994). Teachers' professional development: critical colleaguwship and the role of professional communities. In N. Cobb (ed.), *The future of education: perspectives on national standards in America*. New York: College Entrance Examination Board.
- ☞ Lynn, L. (1995). Successful school restructuring involves four components. Retrieved: April 24, 2012 from the World Wide <http://www.wcer.wisc.edu/publications/highlights/v7n3.swf>

- ☞ McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
  - ☞ Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorist – in their own words* (90–105). Abingdon, OX: Routledge.
  - ☞ Moolenaar, N.M., Slegers, P.J. & Daly, A.J. (2012). Teaming Up: Linking Collaboration Networks, Collective Efficacy, and Student Achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262.
  - ☞ Pope, M. L. & Denicolo, P. M. (2001). *Transformative education: personal construct approaches to practice and research*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
  - ☞ Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-Teaching as a Context For Teachers' Professional Learning and Joint Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 28 (7), 999–1008.
  - ☞ Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
  - ☞ Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency and Doubleday.
  - ☞ Showers, B. & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12–16.
  - ☞ Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning Theory for the Digital Age. *International Journal for Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
  - ☞ Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
  - ☞ Veenman, S. & Denessen, E. (2001). The coaching of teachers: Results of five training studies. *Educational Research and Evaluation*, 7(4), 385–417.
  - ☞ Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace and World.
  - ☞ Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Publishing.
  - ☞ Zwarta, R. C., Wubbels, T., Bolhuis, S. & Bergen, C. M. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 982–1002.
-