

Менторски рад у току школске праксе будућих наставника

Уредник Фридрих Бухбергер

Увод и преглед

У образовању наставника посебно место заузима настојање да се пронађе најбољи облик професионалне праксе студената будућих наставника.

Публикација „Менторски рад у току школске праксе будућих наставника“ би требало да представи, конкретизује и оправда понуду / предлоге за даљи развој и унапређење школске праксе.

Шта значи менторски рад у току школске праксе будућих наставника?

Циљ образовања наставника сходно курикулуму је да се студенти – будући наставници образују на такав начин да постану експерти у области васпитања и подучавања. Студентима – будућим наставницима треба пружити подршку у професионалном развоју да би самостално и независно радили као наставници. То поред солидног стручно-научног образовања захтева и координисано професионално образовање, у којем велики значај има *менторски рад са студентима – будућим наставницима*.

У курикулуму студијског програма потребе за менторским радом вишеструко се узимају у обзир. Битан део у њему заузима такозвани менторски рад у току школске праксе будућих наставника. Професори стручно-научног

образовања у својој улози саветника за извођење праксе¹ у школи добијају велику могућност да са менторима и студентима – будућим наставницима раде заједнички

- у дужем временском периоду
- на задацима који су важни за њихов будући позив.

Уколико саветници за извођење праксе у школи, ментори и студенти – будући наставници ове могућности ефективно искористе да планирају, усмере се ка циљу и сарадњи, онда то називамо *менторским радом у току школске праксе будућих наставника*. Ако при томе професори стручно-научне обуке у својој улози саветника за извођење праксе заједно са студентима – будућим наставницима, тј. за студенте, осмисле адекватне ситуације за учење и ако су у стању, захваљујући својим теоријским као и стручно-практичним компетенцијама, да пруже савете студентима – будућим наставницима, онда ће студенти – будући наставници бити у стању да развију своје професионалне и личне способности прихватљиве за наставнички позив.

Менторски рад у току школске праксе будућих наставника има следећа најбитнија обележја:

- Процеси учења и развоја студената – будућих наставника су у средишту свих настојања.
- Саветници за практичну наставу и ментори осмишљавају студентима – будућим наставницима неопходне ситуације за учење.

¹ Под „саветницима за извођење праксе” подразумевају се професори методике, дидактике или наука о образовању.

- Менторски рад значи пружање помоћи у процесима учења и развоја.

Наведене три групације заједно раде на задацима неопходним за будући позив, који се односе на следеће четири етапе рада:

- договор о васпитно - образовним мерама
- опсервација васпитно - образовног рада
- разговор после опсервације / вредновање
- оцењивање / процењивање / евалуирање

Слика 2: Концепција публикације

САДРЖАЈ	ПОГЛАВЉЕ
Упознавање са задацима менторског рада у току школске праксе будућих наставника и интерпретација	I. СТАВОВИ И ЗАДАЦИ 1. Менторски рад – између посете школи и саветовања 2. Задаци саветника за извођење праксе и ментора
Менторски рад у току школске праксе будућих наставника као планиран, ка циљу усмерен и кооперативан процес – Заједнички рад у дужем временском периоду као	II. МОДЕЛ 4К Менторски рад у току школске праксе Шта значе 4К? 1. Кооперација 2. Континуитет 3. Усмереност на критеријуме 4. Везивање за

општи циљ професионалног образовања	контекст
Конкретне акције током менторског рада – Заједничко планирање, опсервација, процењивање и оцењивање	III. АСПЕКТИ МЕНТОРСКОГ РАДА 1. Договор 2. Опсервација 3. Разговор после опсервације 4. Процена

Понуда / предлози за решавање проблема

Ова публикација може да понуди широко и фундаментално (базично) знање о планирању и осмишљавању ситуација за учење у области менторског рада у току школске праксе будућих наставника, као и за унапређење професионалног образовања. Међутим, исто тако смо свесни до којих граница досеже. Понуђено (базично) знање и емпиријске вредности, тј. примери, захтевају мање или више личне расправе, критичку процену и разраду од стране саветника за извођење праксе и ментора. Зато ово можемо сматрати само неком врстом понуде / предлога који могу да помогну свима у процесу професионалног образовања наставника.

- Питања професионалног образовања, пре свега оног које се односи на сензибилизацију за менторски рад у току школске праксе;

- Индивидуална решења треба да развијемо у дијалогу заједно са колегама, имајући у виду стечена знања.

Уз уважавање оваквог концепта треба имати на уму, да је подједнако важно:

- да се проблеми идентификују и дефинишу;
- да се сваки појединачни задатак, тј. проблем, спецификује, како би могао да се изради флексибилан модел решења који је оптималан.

Готових *решења* за задатке и проблеме који нам се чине да су исти нема, бар не у области професионалног образовања. Међутим, потврђени модели решавања проблема ипак могу да се наведу, како би у неким специфичним ситуацијама могли да допринесу бољем професионалном учењу студената – будућих наставника. Зато је неопходно да саветници за извођење праксе и ментори буду у стању да на сензибилан начин идентификују где је проблем, да би потом флексибилно применили одговарајуће проверене моделе решавања проблема.

Пошто се у овој публикацији (базично) знање и емпиријске вредности презентују на један широкообухватан начин, не сме се никако погрешно схватити да хоћемо да представимо неку врсту упутства за „прави начин“ како се реализује менторски рад у току школске праксе будућих наставника. Ову публикацију, пре свега, сматрамо

подстицајем и предлогом који се односе на три уско повезана сегмента:

(I) Саветнике за извођење праксе и менторе треба да подстакне да планирају и осмишљавају конкретне ситуације за учење, као и да развијају индивидуална решења проблема у области професионалног образовања, тј. саветовања за извођење праксе.

(II) Публикација треба да подстакне (даљи) развој програма за практичну обуку у школи вежбаоници и концепта за менторски рад за извођење праксе. При томе она садржи низ предлога на који начин сви учесници у професионалном образовању могу заједно и кооперативно да раде. У овом смислу „професионално образовање“ може да буде основа за радне групе у установама за образовање наставника.

(III) Папир трпи све... Да би се оптимизовао менторски рад у току школске праксе, уз ову публикацију потребни су и кооперативни семинари у које треба укључити све оне који учествују у професионалном образовању и којима идеје и предлози из ове публикације могу да послуже као битна основа.

I. СТАВОВИ И ЗАДАЦИ

1. Менторски рад у току школске праксе – између посете школи и менторског рада

У образовању наставника је готово једногласно заступљено мишљење да је од изузетне важности свеобухватан и координисан менторски рад у току школске праксе будућих наставника. Исто толико је важно да саветници за извођење школске праксе, студенти – будући наставници и ментори интензивно и заједно раде. Облици менторског рада у професионалном образовању би требало да буду **веза** између образовних установа за студенте и школа вежбаоница, *копча између стручно-научних и стручно-практичних садржаја*.

И поред великог значаја који се за време студија придаје облицима менторског рада за извођење праксе у школи, често су то само *прилози у програмима за образовање наставника*. Ретко се менторски рад у току школске праксе посматра као систематски планирана активност у образовању наставника.

Уколико се менторски рад у току школске праксе, између осталог, посматра као („ометајућа“) посета школи, а не као интегрисана компонента професионалног образовања будућих наставника или као помоћ у учењу, онда ово упућује на *низ*

далекосежних и дубоко усађених проблема: менторски рад у току школске праксе се често реализује у облику који није заснован на теорији (учења). Саветници за извођења праксе у школи и ментори усмеравају своју пажњу на тренутно актуелна и случајна дешавања у настави студената – будућих наставника, а не на процесе учења битне за њихову будућу професију. Из тих разлога се добронамерне сугестије и препоруке студентима – будућим наставницима схватају као селективне и случајне повратне информације – планирано и континуирано подстицање учења и развоја изостаје. Јасно се мора нагласити да се на овај начин основни принципи учења и подучавања злоупотребљавају – на овакав начин менторски рад у току школске праксе постаје негативан модел учења и подучавања.

Често недостаје јасан договор, тј. јасно видљива веза између неопходних мера и менторског рада у току школске праксе, између професионалног образовања у школама вежбаоницама и понуђеног градива на установама за образовање наставника. Ово можемо сликовито и на следећи начин описати: „свет теорије“ често функционише потпуно независно од „света праксе“ – а самим тим и релативно независан од „света наставника – будућих студената“. Уместо да се изгради једна плодна веза између ова три „света“, тј. извора учења – теоријских сазнања, знања практичара („мудрост праксе“), субјективно прерађених модела – изгледа да владају хијерархијске структуре

потчињености и повлашћености или невезаност паралелног функционисања, уместо да процес учења и решавања проблема буде кооперативан.

Извођење праксе у школама се углавном своди на аспект извођења наставе – и то само на онај део који се односи на извођење појединачних часова – *где се занемарују дугорочни аспекти* (упореди: појединачни часови у средњорочном и дугорочном планирању наставе). Друга подручја рада наставника, као што је васпитање, углавном се не обрађују. Аспект формирања ставова студената – будућих наставника остаје, такође, неразрађен.

Саветници за извођење праксе не добијају никакву врсту *циљане обуке за обављање овог посла*, већ ће некако бити у стању да саветују своје студенте како да изграде професионалне компетенције за позив наставника.

Многи који се у Енглеској и САД баве извођењем праксе студената, у школама се руководе стратегијом *„кад иде јуне, нек иде и уже“* и мишљења су да струковно практичне студије треба укинути. Ово би значило да се проблем само одлаже, а не да се приближавамо решењу проблема. Предлози који би нас довели до циља би били да се изнова поставе циљеви, садржаји и начин организовања професионалног образовања наставника. Менторски рад у току школске праксе посредством саветника би требало да буде осмишљен као трајно саветовање како студената – будућих наставника тако и ментора у

школама. На тај начин би низ наведених потешкоћа могао разумно да се савлада у кооперативном процесу решавања проблема. Инсистира се и на *другачијем начину осмишљавања менторског рада у току школске праксе*, који се осликава у следећим постулатима:

- Неопходна је одређена оријентација у односу на процесе учења и развоја студената – будућих наставника.
- Менторски рад у току школске праксе као континуирана и координисана помоћ у учењу треба да се заснива на базичним принципима теорије учења.
- Уместо да компоненте функционишу независно једна од друге, потребно је да се фокусирамо на *приступ који је усмерен ка суштини проблема тј. који је везан за тему*. Учење засновано на истраживању – свих учесника – треба да постане основни принцип.

Задаци менторског рада у току школске праксе треба да буду област која спаја стручно-научне теорије и стручно-практичне студијске садржаје и који треба да омогуће редован контакт факултета и школа вежбаоница. Тиме се ствара основа за континуиране активности (без проблема) између саветника за извођење праксе, студената – будућих наставника и ментора. Саветници за извођење праксе стално се информишу о курикулуму професионалног образовања будућих наставника узимајући у обзир искуства стечена путем

професионалног образовања и све то преносе факултетима који ове садржаје повезују (*Функција интегрисања и посредовања*).

Саветници за извођење праксе као и ментори сами израђују модел за учење и подучавање који одговара студентима обучаваним да постану наставници. Поред дидактичких компетенција, преносе и способности и спремност према моделу који одговара улози наставника – рецимо предметне компетенције, саморефлексију, спремност да уче и да сносе отвореност (*Функција модела*).

Менторски рад у току школске праксе значи помоћ у учењу. Саветници за извођење наставе у школи као и ментори стварају адекватне ситуације за учење, тј. са студентима – будућим наставницима (*Функција организовања*).

Саветници за извођење наставе у школи и ментори пружају студентима – будућим наставницима подршку за њихов професионални и лични процес учења и развоја путем *менторског рада* (*Функција менторског рада*). Још једна додатна функција би могла да се анализира, а то је *функција евалуирања/процењивања*.

<p>2. Задаци менторског рада у току школске праксе – Између стварности и потреба</p>
--

Уколико желимо да направимо искривљене слике, могли бисмо менторе да представимо као особе које своја одељења предају студентима да би у њима изводили наставу углавном према задатом школском курикулуму. Саветници за извођење наставе у школи могу се искарикирати као неко ко повремено посети студенте који изводе наставу у одељењу, ухвати се тренутних утисака и на основу тога даје савете или критикује. Уколико се на основу тога изради оквир задатака за саветнике за извођење праксе и ментора, онда ова искривљена слика не може да се идеализује. Намера нам је да представимо једну збирку предлога за рад саветника за извођење праксе и ментора која ће бити релевантна за компетентну реализацију менторског рада у току школске праксе – збирку предлога која ће иницирати да се изради независно дефинисан оквир задатака за менторски рад у току школске праксе који ће израдити саветници и ментори.

Оквир задатака ће се развијати на два начина: прво у односу на циљеве и задатке професионалног образовања, а потом ћемо се бавити задацима саветника за извођење праксе и менторима у односу на различите области менторског рада у току школске праксе – припрема, опсервација, разговор после опсервације, евалуација/процена часа.

Занемарићемо детаљну разраду задатака саветника за извођење праксе и ментора, иако то може да изгледа као противречност у односу на кооперативност и

партиципацију у оквиру менторског рада у току школске праксе.

ЗАДАЦИ У ОДНОСУ НА ЦИЉЕВЕ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

Ако су неки од најбитнијих циљева и задатака професионалног образовања да се студентима – будућим наставницима пренесе *најопсежнија слика о њиховом будућем позиву путем низа области рада наставника* (васпитавање, извођење наставе, саветовање, оцењивање, иновације у раду, административни послови), онда из тога произилазе одређене консеквенце које се односе на организацију и креирање менторског рада у току школске праксе:

Менторски рад који пружају саветници за извођење праксе и ментори не може се ограничити само на појединачне аспекте рада наставника, него се мора односити на сва подручја рада. Када се наставници – почетници или надзорници жале да образовање наставника не нуди довољне квалификације за савладавање васпитне или саветодавне улоге наставника, онда те изјаве могу значити и да саветници за извођење наставе и ментори имају ограничене способности.

Појам свеобухватног стручног образовања се не може свести само на аспект (наставничке) вештине или на способности, него захтева објашњење које се односи како на способност тако и на спремност и однос према позиву.

Менторски рад у току школске праксе треба у исто време да допринесе развоју спремности за позив, стручном знању и односу према позиву (професионално етичке компетенције).

Све то поменуто захтева од саветника за извођење праксе и ментора друштвено-научне, (стручно) дидактичке, предметно-научне и професионално-практичне компетенције, које треба бар да одговарају стандарду студената – будућих наставника. Ово би вероватно значило да је захтев нереалан, уколико би се од саветника за извођење праксе и ментора захтевале свеобухватне компетенције у свакој од наведених области. До циља би нас пре довело када би се менторски рад у току школске праксе организовао током свих година студија, подељен на опште циљеве садржаја. На тај начин би саветници за извођење праксе могли да раде по академским студијским програмима који су усмерени на садржаје, тј. на професионално образовање будућих наставника. Тако би на смислен начин могла да се повеже систематска и интегративна перспектива са предностима експертског модела.

Професионално образовање студената –будућих наставника треба да доведе до *развоја разноврсног репертоара могућности за рад у струци*. Студенти – будући наставници треба да буду квалификовани да самостално и стручно раде као наставници. Ово од саветника за извођење наставе и ментора захтева висок степен сензибилности, отворености као и познавање разноврсних начина рада. Саветницима за извођење

практике и менторима је, такође, потребан разноврстан репертоар могућности за рад како у области васпитања тако и образовања, као и за решавање задатака у области образовања наставника који оправдано могу да се примене у односу на ситуацију. Вођење студената – будућих наставника ка самосталном раду у школи који захтева разноврсне варијанте поступања, такође, значи и поседовање способности да се дијагностицирају потребе за учењем и да се дâ подстицај, да се поседује вештина пружања савета или да се образложе сопствени поступци и одлуке – како у односу на теоријска сазнања тако и у односу на лично искуство.

Да би се студенти – будући наставници квалификовали да једног дана самостално, одговорно и самокритично обављају свој посао, то од саветника за извођење праксе и ментора захтева да буду у стању да испуне захтеве *улоге помагача и саветника у учењу*. Они заједно припремају адекватне ситуације за учење са студентима – будућим наставницима. Потом стварају погодну атмосферу за учење и рад, у којој студенти – будући наставници могу одговорно да експериментишу. Они нуде повратне информације како би студенти – будући наставници могли да се лично и професионално развијају за позив наставника – тако менторски рад у току школске праксе добија експериментални карактер, постаје радионица у којој долази до заједничког развоја учесника. Ово од саветника за извођење праксе и ментора захтева у подједнакој мери компетенције у односу на садржаје, као и комуникацијске компетенције. Ово би могао бити

проблем за менторе који треба да припреме неопходне ситуације за учење на два различита нивоа у исто време. Учење ученика у одељењима вежбаоницама такође захтева циљани подстицај, као и учење студената – будућих наставника током професионалног образовања.

ЗАДАЦИ ПРЕМА ОПШТИМ ЦИЉЕВИМА МЕНТОРСКОГ РАДА ЗА ИЗВОЂЕЊЕ ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ

Уколико се задаци саветника за извођење праксе и ментора базирају на општим циљевима за менторски рад у току школске праксе, онда можемо да кажемо следеће: уколико одредимо да је први општи циљ менторског рада у току школске праксе *припремање*, онда је разумљиво да то надилази пуку дефиницију, која се односи на припремни разговор о извођењу наставе. Под општим циљем за припремање подразумевају се три *различите јединице* које се спајају:

- дугорочније планирање које се оквирно подударе са плановима професионалног образовања будућих наставника;
- средњорочно планирање које се оквирно односи на семестралне програме;
- припремне активности за извођење наставе.

На макро нивоу, код саветника за извођење праксе се јавља *потреба за заједничким деловањем на изради и даљем развоју академских студијских планова и планова за професионално образовање*. Управо би било

сврсисходно, у односу на комуникацију и кооперацију са студентима, да се и они укључе у рад ментора при обављању свакодневних послова на изради практичних школских курикулума. Менторима би током обавезног стручног усавршавања на факултетима свакако требало обезбедити довољно простора за израду практичних школских курикулума.

Поставља се питање кооперативне израде семестралних програма за, тј, са студентима – будућим наставницима, при чему треба имати у виду захтеве академског студијског плана, плана професионалног образовања и специфичности одељења, као и нивоа њиховог знања. У склопу разговора о планирању између саветника за извођење праксе, ментора и студената – будућих наставника, треба конципирати семестралне програме у којима је потребно испланирати извођење наставе, као и разговоре о учењу и подучавању. Руководећи се основним принципима менторског рада у току школске праксе – (само)рефлексија, отворени дијалог, кооперативно решавање проблема – сви учесници презентују своје виђење: саветници за извођење наставе износе свој утисак, ментори извештавају о нивоу знања одељења у којима се изводи пракса и дају јасан преглед о курикулуму одељења у којима се изводи пракса, студенти – будући наставници дискутују о својим очекивањима. Заједнички се израђују наставни планови – планови уз помоћ којих треба да се реализује професионално образовање и менторски рад у току школске праксе током једног семестра.

Даљи задатак припремања је да се детаљно планира примена постављених општих циљева у односу на израђене наставне планове. Ово захтева одговарајуће прецизирање постављања циљева и садржаја, специфичних семестралних наставних планова, као и разраду критеријума.

Током разговора о планирању, као и о евалуацији/процени часа, саветници за извођење наставе и ментори треба да дају одговарајуће *импулсе и подстицаје, који се односе на конкретне теме и ситуације у одељењима у којима се изводи пракса*. Да би се савладале теме и ситуације, са студентима – будућим наставницима треба разрадити и образложити конкретне опште циљеве. Поступања саветника за извођење наставе, ментора и студената – будућих наставника треба да се ослоне на критеријуме ефикасног решавања проблема при вођењу разговора о планирању и евалуацији.

Током процеса васпитања и образовања студената – будућих наставника, саветници за извођење праксе, ментори и колеге студенти би требало да изложе *конкретна запажања*, примењујући заједнички постављене критеријуме.

Повратне информације током разговора о евалуацији одржаног часа треба да буду утемељене на дефинисаним критеријумима. Посебну пажњу треба посветити конструктивним и информативним запажањима.

Разговоре о евалуацији/процени часа треба посматрати из угла континуитета: мора се обезбедити позитиван став који треба интегрисати у репертоар општих циљева, а

даље активности треба планирати као наставак претходних.

Даљи задатак саветника за извођење праксе и ментора је *евалуација*, тј. *процена* професионалног учинка студената – будућих наставника. Уколико је закон о школи транспарентан и захтева облике процене успешности засноване на критеријумима, захтеве овог модела би требало применити и на образовање наставника. Испоставило се да су поступци примерени уколико саветници за извођење наставе, ментори и студенти – будући наставници заједно евалуирају тј. процењују часове. У сваком случају оцена успешности студента – будућег наставника од стране саветника за извођење наставе и ментора треба да буде јавна и образложена. У будућем раду треба подстицати и развој компетенција за самовредновање будућих наставника.

II. МОДЕЛ 4К – МОДЕЛ МЕНТОРСКОГ РАДА ЗА ИЗВОЂЕЊЕ ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ– ДУГОРОЧНИ ЗАЈЕДНИЧКИ РАД НА ОПШТИМ ЦИЉЕВИМА ПРОФЕСИОНАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

Преглед

У овом поглављу представљамо концепт менторског рада у току школске праксе – Модел 4К. Имајући у виду циљеве образовања наставника, а ослањајући се на сазнања истраживања која се односе на образовање наставника и праксу у школама, представљамо вам менторски рад у току школске праксе Модел 4К на следећи начин: *континуирана и координирана помоћ у учењу за студенте – будуће наставнике како би развили личне и професионалне наставничке способности у свим сегментима наставничког позива.* Менторски рад у току школске праксе се притом, не ограничава само на подршку за развој вештина, него се у истој мери односи и на развијање спремности за одговорно и самостално деловање, као и подстицање професионалног односа према раду (стучно-етичке компетенције).

Приоритетни угао гледања Модела 4К се састоји у личним процесима учења и развоја студената – будућих наставника. Овакво усмерење ни у ком случају не значи да се тако из вида губе захтеви стручно-научног образовања или захтеви одељења у којима се изводи пракса. У Моделу 4К ради се пре свега о томе да саветници за извођење праксе и ментори заједно са студентима – будућим наставницима осмишљавају ситуације за учење које омогућавају стручна знања, а у којима су интегрисани захтеви практичног образовања и одељења у којима се изводи пракса. Ово, такође, значи да у центру пажње професионалног образовања, тј.

менторског рада у току школске праксе, нису мање или више случајно одабрани захтеви одељења (нпр. „наставно градиво“) или очекивања професионалног образовања, које је лако спровести, већ процеси учења и развоја студената – будућих наставника. Садржаји професионалног образовања и менторског рада у току школске праксе интегришу и систематизују процесе учења и развоја студената – будућих наставника.

1. У уводном делу се кратко представљају четири К овог модела, објашњавају се основе и формулишу битне ставке које се односе на Модел 4К менторског рада у току школске праксе
2. Други део се односи на кооперативност. Сарадња између саветника за извођење праксе, ментора, студената – будућих наставника и ученика у одељењима у којима се изводи пракса – заједништво – у све већој мери постаје срж професионалног образовања. Кооперативност и њена суштина која се подстиче комуникацијом нису једноставно изводљиви и захтевају низ процеса учења. Зато смо из више углова разрадили полазне основе кооперативног менторског рада у току школске праксе (нпр. сарадњу учесника током извођење праксе у школама вежбаоницама, везу између „теорије“ и „праксе“ и успостављање битних кооперативних општих циљева).
3. Менторски рад у току школске праксе подразумева континуирану помоћ у учењу током професионалног образовања. Ово поглавље описује како се осигурава неопходан континуитет учења током професионалног образовања будућих наставника. У организационом и персоналном смислу, од чланова тима у школама

вежбаоницама се нпр. очекује да могу заједно кооперативно да раде у дужем временском периоду. Могућности за континуирани рад на општим циљевима професионалног образовања ће бити размотрене у даљем тексту.

4. Опште циљеве за планирање, опсервацију и разговор после часа треба разрадити и ускладити током професионалног образовања према критеријумима у односу на различите теме. На овај начин студенти – будући наставници могу једно време детаљно да се позабаве одређеним аспектима наставничког позива на основу примера. У овом делу, који се односи на треће К из модела – усмереност на критеријуме – ћемо показати како се менторски рад у току школске праксе реализује на тематски начин усмерен на проблеме.

5. Професионално образовање и менторски рад у току школске праксе се увек одвија у посебним ситуацијама. У овом делу који се односи на четврто К из модела – повезивање контекста – покушаћемо да разјаснимо везу између различитих фактора контекста, процеса професионалног учења студената – будућих наставника и предузимања одговарајућих мера за менторски рад у току школске праксе.

1. Модел 4 К Менторски рад у току школске праксе – Шта значе 4 К?

Ова четири “К” из модела за менторски рад у току школске праксе означавају: кооперативност, континуитет, усмереност на критеријумима и везивање за контекст.

Кооперативност значи да менторски рад у току школске праксе треба реализовати као *заједничку активност решавања проблема студената – будућих наставника, ментора и саветника за извођење праксе*. На кооперативно договореној теми – општем циљу (професионалног образовања) – треба заједно дугорочно да раде сви учесници. Ово значи да заједно дефинишу и одреде циљеве и садржаје професионалног образовања, као и кооперативно процене и даље развијају стечена радна искуства.

Континуитет је друга категорија Модела 4К. Заједнички одређени циљеви и садржаји професионалног образовања требало би да могу да се обрађују током *једног дужег временског периода*. *Процеси учења и развоја захтевају време* – констатација која на први поглед звучи тривијално, која се, међутим, у оквиру професионалног образовања и менторског рада у току школске праксе неретко одбацује. Студенти – будући наставници често не могу дугорочно и континуирано да раде на развоју одређених стручних компетенција: захтеви одељења у школама вежбаоницама су пречи; циљана надградња наставничких компетенција се ставља у други план у односу на тренутна дешавања која се чине битнијим. Ако професионално образовање, тј. менторски рад у току школске праксе треба да води ка стварању компетентног и одговорног рада наставника, онда је неприхватљиво да се скрене са пута континуитета и процеса учења и развоја студената – будућих наставника.

Професионално образовање или менторски рад у току школске праксе не може да се успостави уколико се континуитет дефинише као антоним за случајност или произвољност.

Треће К стоји за *усмереност на критеријумиме*. Усмереност на критеријумиме значи да у првом плану професионалног образовања, тј. менторског рада у току школске праксе увек стоји *одређивање општих циљева* за које увек треба дефинисати критеријуме. Категорија *усмереност на критеријумиме* при том обухвата *два аспекта која се међусобно прожимају*:

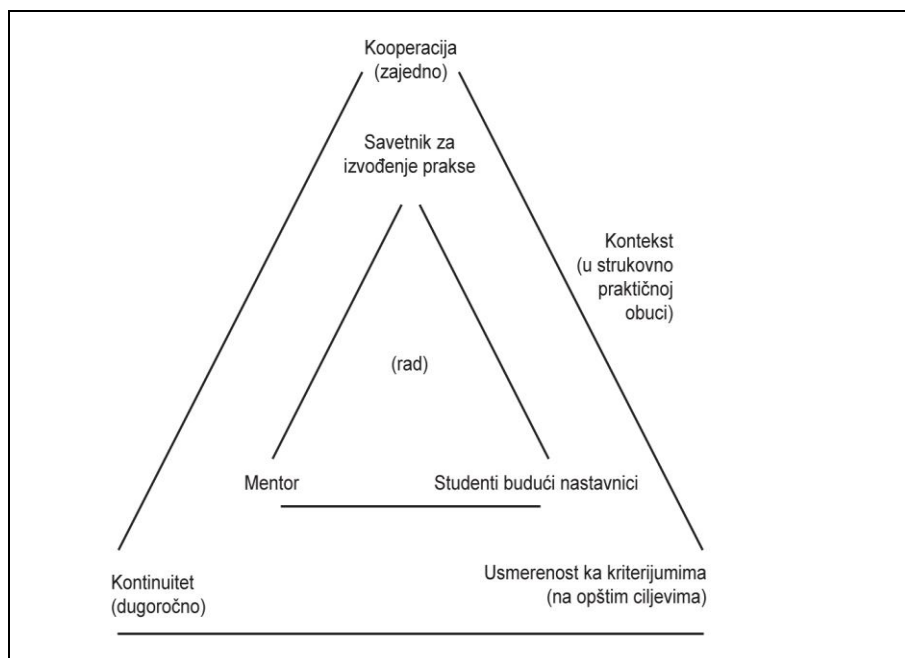
- Што се тиче одређивања општег циља, битно је да партнери током извођења праксе у оквиру плана професионалног образовања кооперативно поставе опште циљеве на основу широког комплекса стручних задатака које треба развити. Ово треба да послужи као основ за формулисање специфичних циљева током семестра. Фокусирање на циљеве је неопходно нарочито на почетку професионалног образовања.
- С друге стране усмереност на критеријуме значи да партнери у извођењу праксе треба у оквиру изабраног општег циља да *на исти начин разумеју постављене критеријуме*. Заједнички се израђују обележја општег циља и утврђују (појединачни) критеријуми за планирање, опсервацију и процену. Тако општи циљ и (појединачни) критеријуми чине основу за планирање, спровођење, опсервацију и процену покушаја у подучавању. Ово значи да се професионални процеси учења и развоја студената – будућих наставника

олакшавају кроз смањење комплексности, као и кроз повећавање сигурности и да им се на тај начин пружа ефикасна подршка на изградњи професионалних компетенција и самосвесног деловања. Обележја и (појединачни) критеријуми неког од општих циљева стварају тако тему која може континуирано – и кооперативно – да се обрађује на транспарентан начин током дужег временског периода.

Различити фактори контекста утичу на то какве су шансе за учење учесника у професионалном образовању. Контекст се између осталог одређује и кроз следеће аспекте:

Студијски планови – курикулуми имају трајни утицај на учење студената – будућих наставника и на обликовање ситуација у пракси. Велика је разлика између тога да ли један саветник за извођење праксе може дугорочније да ради са једном групом студената – будућих наставника и менторима, или се менторски рад своди на неколико посета практичним часовима током семестра. Специфичности одељења у школама вежбаоницама као што је нпр. важећи курикулум одређених предмета, узраст ученика, њихово предзнање или мотивација за учење, утичу на ситуацију при извођењу праксе. Субјективна очекивања и убеђења ментора и захтеви и усмереност саветника за извођење праксе могу да се наведу као додатни фактори контекста. Очекивања студената – будућих наставника или њихов ниво знања, такође, стварају додатне факторе контекста.

Слика 3: Модел 4К за менторски рад у току школске праксе



За Модел 4 К се везује *низ кључних аспеката*, које ћемо објаснити и конкретизовати у следећим одељцима.

Менторски рад у току школске праксе значи *проактивно планирање ситуација за учење*, уместо накнадно реаговање на дешавања током извођења праксе у

школама. Принцип случајности или произвољности се замењује *принципом планирања*, који заједно спроводе партнери у процесу извођења праксе. Саветници за извођење праксе, ментори и студенти – будући наставници заједно бирају, конкретизују и испробавају опште циљеве. Да би се ови циљеви обрадили, стварају се ситуације које се на одговарајући начин испробавају. То значи да *курикулум професионалног образовања за студенте – будуће наставнике* у најмању руку мора да буде од истог значаја као и захтеви школског курикулума у одељењима у школама вежбаоницама – оба аспекта треба умрежити. Менторски рад у току школске праксе значи *дугорочни, континуирани рад на темама и општим циљевима*. Обрађују се уређене секвенце учења. При томе се одређују и образлажу заједнички циљеви и садржаји обуке. Повратне информације и рефлексije се добијају непрестано у односу на постављене критеријуме и садржаје. Документују се активности нпр. у облику портфолија праксе, који сваки студент – будући наставник мора да води од почетка професионалног образовања. Од велике користи за менторски рад у току школске праксе могу да буду тзв. *модули за стицање емпиријског знања*. Они се могу описати на следећи начин: то су модули који садрже јасан опис циљева које треба постићи. Даље садрже упутства о неопходним предзнањима као и информацију о месту у оквиру ког се налазе у академском студијском плану или курикулуму професионалног образовања. Као треће, модул за емпиријско учење садржи могуће описе наставних активности који могу да допринесу постизању циљева. Такође, садрже предлоге

за опсервацију и анализу наставних активности усмерених ка циљевима. Поврх тога, садрже још и податке о додатној литератури за самостално студирање. *Модел општих циљева* могу релативно лако да се разраде у „модуле за емпиријско учење“. Погодни су за израду *отворених и претежно индивидуализованих курикулума*. Модуле за емпиријско учење не треба схватити као затворене курикулуме. Они много више могу да буду широка понуда за све партнере у извођењу праксе: као помоћ при избору општих циљева и тема или као подршка при конкретизовању изабраних сегмената општих циљева. Зато су модули емпиријског учења нешто привремено, нешто што се даље развија у конкретним групама при извођењу праксе у школи.

Фокус менторског рада у току школске праксе је усмерен пре свега на *индивидуалне процесе учења и развоја студената – будућих наставника*. Зато саветници за извођење праксе и ментори подстичу путем израде одговарајућих ситуација за учење и путем менторског рада развој професионалног и личног начина извођења наставе. Они подржавају студенте – будуће наставнике да спознају струковне захтеве и проблеме, као и да буду у стању да дефинишу проблематичне области. Захваљујући својим теоријским и професионалним компетенцијама нуде помоћ у учењу при развоју компетенција за решавање проблема. Подстичу професионално образовање да би се стекле способности и спремност за самоевалуацију, самосталан рад студената – будућих наставника и охрабрују их. Тиме менторски рад у току

школске праксе постаје подршка за самосталан процес решавања проблема студената – будућих наставника, постаје подручје у којем студенти – будући наставници одговорно и основано могу да експериментишу сопственим понашањем и тако стекну професионалне компетенције.

Модел 4К узима у обзир базичне *законитости за изградњу комплексних структура деловања*. У односу на теоријску перспективу деловања, он спаја сазнања о учењу, мотивацији и социјалној психологији. Овај Модел 4К је усмерен на кооперативност. Неопходно је *кооперативно решавање проблема свих партнера током извођења праксе*, као и одговарајућа комуникацијска основа. Саветници за извођење праксе и ментори се труде да *створе културу учења* у којој је могуће самостално, ка проблему усмерено и истраживачко учење. Принципи (само)рефлексије, отвореног дијалога и кооперативног решавања проблема би требало да буду водиле менторског рада у току школске праксе.

Слика 4 би требало да представи најбитније закључке Модела 4К у шест тачака.

Слика 4: Менторски рад – Модел 4 К



Кооперативан разговор и рефлексija деловања на основу критеријума

Разрада даљих корака: кориговање и поновно испробавање, усвајање и понављање, трансфер на нове ситуације

О ЗНАЧАЈУ КООПЕРАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ НАСТАВНИКА

Дефинисан и аутономни развој образовања наставника кроз децентрализацију (израда и даљи развој студијских програма и програма за професионално образовање) води до перманентне модернизације практичног рада у образовању наставника. Ова модернизација мора дидактички да се усмерава и да одговара дидактичким принципима. *Даљи развој и модернизација доводе до резултата и оправданих разлога:*

Принцип кооперативне дидактике садржи пре свега један идеализован концепт спремности и способности за отворену критичку комуникацију између актера – између свих професора и њихових студената које обучавају. *Специфични процеси* су посебно обележје кооперативне дидактике и много су важнији од циља којем се тежи; тзв. статус кво веома брзо показује да долази до стагнације.

Кооперативно дидактички приступ може теоријски и практично да буде усаглашен са убеђењем да је *извођење праксе у школи срж образовања наставника*. Можемо навести као пример *три важна корака да бисмо постигли кооперативну основу* у извођењу практичне наставе.

Сви учесници у професионалном образовању студената – будућих наставника прилажу своје планове и активно учествују у процесу планирања, учења, стицања искуства и рефлексiji. *Формулисане „циљеве кооперативности“* проверавају сви учесници у односу на чињенице, вредности и личну одговорност. Кооперативни процеси неопходни за моделе рада и начине спровођења морају да се развију и испробају. Важно питање је колико слободног простора (у правом смислу те речи) и простора за манипулисање остаје при свим настојањима *да се заједнички поступа*, када знамо да и најбоље намере могу да заврше у ћорсокаку. Познати су ометајући фактори и не треба их потценити.

Професионална кооперативност дидактичких циљева чешће се избегава и заобилази од стране свих учесника, него да се педагошке ситуације реструктуришу.

Реструктурисање се не може диктирати ако говоримо о кооперативности. Кооперативност и диктат аутоматски се искључују. Из тога произилази да је неопходан корак реструктурисања како би се постигла кооперативност, која је неизоставан педагошки захтев, да се на *моделу посматра кооперативно понашање и тако учи*.

Кооперативно понашање и учење није само пре свега

хтети тј. компетенција којој стремимо, него се мора доживети.

На примеру можемо показати и трећи корак који води ка сарадњи којој стремимо: професор који образује будуће наставнике и сам се мора запитати колико је вичан да формулише *циљеве социјалне компетенције* будућих наставника, које вероватно у сличним ситуацијама ни лично није увек у стању да примени. Стално понављање одређених противречних информација између захтева у односу на садржаје и реализацију („Уради нешто што ни ја сам нисам у стању да учиним...“) води ка томе да се студенти – исто као и сви други сарадници – противречно понашају, како према процесу учења, тако и према процесу подучавања. Пошто се о проблемима ове „модел ситуације“ само ретко говори, она се понавља без рефлексije на свим нивоима школског учења и подучавања и доводи до апсурдних садржаја учења, као и понашања наставника. *Кооперативност треба да доведе до аутентичности, како би спречила дидактичке противречности*.

**Проблеми се могу решити
... уколико на томе радимо...**

Покушаји решавања проблема покрећу одређена питања...

Постављање питања захтева *храброст*...

Храброст је пак *основа* за спровођење идеја...

Индивидуалне идеје подразумевају питања и одговоре...

Овим се затвара круг проблема честе *кооперативности морања*, која само путем узајамних давања одговора на велики број питања и води ка *кооперативности хтења*. Морамо ићи у правцу *партнерства*. Питања која се намећу крећу се у већ цитираном домену и на њих се мора одговорити контекстуално:

Домен личног

Желимо ли стварно једни друге да упознамо?

Можемо ли једни с другима искрено и пуни поверења да се суочимо?

Желимо ли то да научимо?

Можемо ли да поштујемо и прихватимо одлуке студената и ученика?...

Домен објективности

Где су границе наших задатака и неопходне одговорности?

Да ли су наше компетенције јасне/о (описане)?

Могу ли да прихватим структуру у којој морам да радим?

Домен међусобних односа

Да ли су међусобна жеља за упознавањем и дефинисање улога довољне да буду основ за озбиљан партнерски рад?

Колико отворено можемо да се суочимо једни с другима?

Да ли можемо да изађемо на крај и са евентуалним неповерењем?

Домен организације

Да ли посвећујемо довољно времена једни другима, или се виђамо „у пролазу“?

Да ли хоћу да одвојим време да са колегама партнерски радим?

Партнери у комуникацији, који треба да одговоре на ова питања су променљиви и самим тим нису хијерархијски повезани. Од њихове личне одлуке зависи да путем питања и одговоре покажу *стварну кооперативност хтења*.

Кооперативност као процес учења

Приметили сте да ми кооперативност сматрамо коегзистентним принципом – не само дидактичким принципом професионалног образовања, већ *принципом перманентног стварног учења*.

Да би се кооперативно изводило професионално образовање морају се створити одређени *услови*.

Предлажемо да се организују вишедневни тзв. *кооперативни семинари* како би се поправила кооперативност између саветника за извођење праксе и ментора. Само уз заједничке фазе припремања и заједничке фазе рада можемо доћи до неопходне идентификације свих актера који су укључени у менторски

рад са студентима будућим наставницима. То доводи до међусобног прихватања, а облици међусобне одговорности свих учесника могу да се продискутују, разраде и установе и да се пронађу компромиси.

Кооперациони семинари могу да се изводе по правилима интеракције усмерене ка темама, како је то описала Р. Кон. Равнотежа између Ја (домен личног) Оно (домен објективности) Ми (домен односа) и спољних фактора (домен организације) је суштина успешности кооперативних семинара. Одговорност за одрживост равнотеже између Ја, Оно и Ми имају вође групе заједно са целом групом.

Предлози који следе могу можда да помогну да кооперативне семинаре конструктивно и успешно осмислите. Молим вас изаберите оно са чиме сами можете да се идентификујете!

(а) Предлози за групно учење на кооперативним семинарима

Интеракције усмерене ка темама по Р. Кохн пружају следеће могућности за групно учење:

Слика 5: Интеракције усмерене ка темама

1. БУДИ САМ СЕБИ ВОЂА

Буди усмерен ка својим потребама у односу на тему...

Ти имаш одговорност за оно што се ради и учи на овом семинару.

2. ОМЕТАЊА ИМАЈУ ПРЕДНОСТ

Прекини разговор уколико не можеш да учествујеш у њему, обрати се оном ко те омета, разговарај ...

3. УВЕК САМО ЈЕДНА ОСОБА МОЖЕ ДА ГОВОРИ

4. ЕКСПЕРИМЕНТИШИ СА СОБОМ

Упитај се да ли се на тај начин понашаш зато што то стварно хоћеш...

Провери да ли је твоје понашање усмерено ка зближавању или избегавању.

Покушај чешће да испробаш нове начине понашања!

5. ОБРАТИ ПАЖЊУ НА СВОЈЕ СИГНАЛЕ ТЕЛА

Ослушни себе – твоје тело може често да каже више о твојим потребама и осећањима него твоја глава.

6. ЈА УМЕСТО „НЕОДРЕЂЕНИ ОБЛИК“ ИЛИ „МИ“ Једна препорука; или да ли се радо скриваш?

7. ДИРЕКТНО ОБРАЂАЊЕ

Ако желиш некеме из групе нешто да кажеш онда му се директно обрати

3. КОНТИНУИТЕТ

ЗАЈЕДНО ДУГОРОЧНО РАДИТИ НА ОПШТИМ ЦИЉЕВИМА ПРОФЕСИОНАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

Дидактички континуитет – Континуирани рад на општим циљевима

Један од главних проблема професионалног образовања вероватно настаје зато што се студенти будући наставници стално срећу са различитим захтевима. Уобичајена пракса је да је професионално образовање студената-будућих наставника претежно усмерено на специфичне ситуације у одељењима у којима се изводи – садржаји курикулума одређују могућности за стицање искустава студената будућих наставника. Одатле вероватно и бојазан ментора шта ће научити њихови ученици. Ова уобичајена пракса такође значи да се не осмишљавају посебне подстицајне ситуације за учење, како би будући наставници у процесу учења и развоја стекли професионална наставничка умећа – *изостаје дидактички континуитет процеса учења будућих наставника.*

Неопходно је да се овај – често принудни – принцип случајности замени принципом дидактичког континуитета и да се спроводи у више нивоа:

Курикулум за извођења школске праксе је структуриран према моделу *континуираног стицања квалификација оријентисаном ка компетенцијама.* То значи да, према

критеријумима сталног повећавања комплексности, студент – будући наставник добија све комплексније задатке током професионалног образовања. Компетенције студента будућег наставника треба сукцесивно развијати и интегрисати у један свеобухватни репертоар активности.

Наставни план за извођење праксе садржи, сходно континуираном стицању квалификација усмерених на компетенције, само оквирне области наставничких активности тј. основне задатке. Задаци професора на факултетима су да ове релативно широко обухваћене области и задатке конкретизују у академски курикулум за извођење праксе у школи. При томе треба да воде рачуна, са једне стране о специфичностима у односу на садржаје током семестра, а са друге стране о организационој структури предавања и облику менторског рада у току школске праксе. Посебан значај треба посветити умрежавању различитих предавања на факултету и извођења праксе у школи.

Решење за стварање континуитета, тј. превазилажење поменутих изложених проблема је у дефинисању општих циљева. То значи да студенти – будући наставници дужи временски период могу да се позабаве посебним аспектом у оквиру програма професионалног образовања (нпр. темом „јасно пренети информацију“). Општи циљеви професионалног образовања су – као што ће у делу Однос према критеријумима бити описано – *примери за учење уз помоћ којих се циљеви током дужег временског*

периода – отприлике три до пет наставних јединица – обрађују. Тек овако једно опсежно разматрање може осигурати рефлексiju наставничких активности, која је предвиђена у циљевима програма.

О дидактичном континуитету може да се говори и када се студенти – будући наставници у дужем временском периоду баве *општим циљевима школског курикулума*. Тада се тема не мења сваке недеље, већ може да се обрађује више часова, а они могу да спознају ефекте (извођења наставе) и да их унапреде. Овим се пружа шанса да студенти искусе одговорност према раду.

У најбољем случају долази до умрежавања поменутих могућности за постизање дидактичког континуитета. Програм професионалног образовања, отворен курикулум, нуди оријентацију за специфичне циљеве током семестра. Саветници за извођење праксе, ментори и студенти – будући наставници из њега бирају, имајући у виду предзнања студената, неколико обавезних, њима блиских тема, које ће обрадити. Ментори представљају школски курикулум дужег временског периода, тако да студенти – будући наставници и саветници за извођење праксе имају путоказ за овај период и могу да осмисле вежбе за извођење праксе које одговарају датом контексту. Онда следе кооперативни разговори у циљу решавања проблема како би се повезали општи циљеви студентског наставног плана и школског курикулума. На тај начин се оба аспекта успешније остварују него што је то било раније.

То конкретно значи да треба унапред дугорочније испланирати опште циљеве професионалног образовања, имајући у виду оба курикулума – курикулум за студенте и школски курикулум.

Дефинисање општих циљева

У претходним деловима овог поглавља описана су два аспекта професионалног образовања у школи: кооперативност и континуитет. *Кооперативност* је усмерена на партнерске односе у троуглу саветник за извођење праксе, ментор и студент. *Континуитет* представља организациони оквир који омогућава да учесници изграде кооперативан однос у дугорочном процесу.

Уз кооперативност и континуитет иде и *усмереност на критеријуме*, као треће К овог концепта. Усмереност на критеријуме значи:

Израда заједнички постављеног општег циља плана професионалног образовања који се заснива на критеријумима за планирање, опсервацију и разговор после опсервације.

При чему су најважнија следећа питања:

Слика 6: Усмереност на критеријуме

- Који су општи циљеви из плана професионалног образовања за извођење праксе које ћемо у следећем периоду посебно разматрати?
- На основу којих критеријума ћемо планирати, опсервирати и разговарати о циљевима овог часа?
- Које конкретне алтернативе за извођење наставе произилазе из ових размишљања?

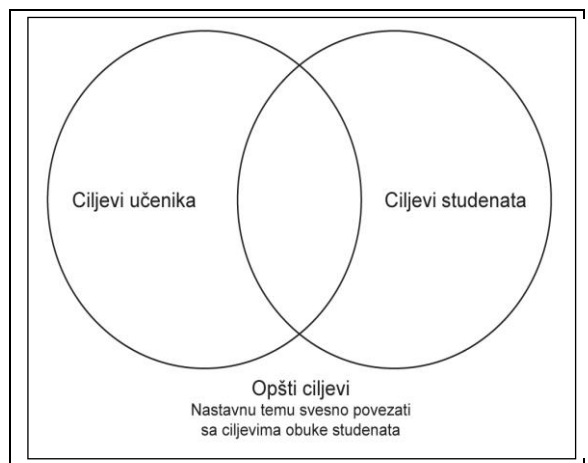
(a) Дефинисање циљева обуке

Описаном начину поступања претходи следеће размишљање: напредак у стицању знања током праксе у школи можемо очекивати ако се образовно васпитни процес планира, опсервира и о њему разговара *на основу заједнички конкретизованих и основаних критеријума*. Важан предуслов за то је дефинисање општег циља за дужи временски период, а затим и још конкретнија разрада појединачних наставних јединица. Дефинисање општег циља представља само *груб оквир* унутар којег се развијају специфични задаци на основу посебних критеријума. Ова тежишта могу нпр. да буду: „употреба медија“, „контрола учења и резултата“, „подстицање боље атмосфере у разреду“ итд.

Могли би да сматрамо да се то подразумева. Међутим, ако погледамо *реалност извођења стручне праксе у школи*, често уочавамо следеће: студенти добију тему која произилази из школског курикулума. У првом плану је да ученици нешто науче.

Уколико се пак менторски рад само сведе на просту чињеницу да се поставе циљеви, дешава се да наставни циљеви често не садрже оно што је најважније за *процес учења студената*. Они сваке недеље морају да се позабаве једном новом наставном темом за ученике. Из тих разлога често се занемари континуирани рад на циљевима професионалног образовања студената. Зато *општи циљеви морају да буду „фиксиране тачке“*, које остају исте током дужег временског периода, иако се захтеви стално мењају.

Слика 7: Пресек општих циљева



(б) Програми обуке се морају узети у обзир

Курикулум за професионално образовање извођења праксе у школи је структурисан према моделу континуираног стицања квалификација усмереног на компетенције. Он је пре свега усмерен на то да студенти – будући наставници не буду прерано оптерећени „*како да реше постављене задатке*“ који „*постају све комплекснији*“, а при томе „*водећи рачуна о њиховим предзнањима*“. У односу на то се формулишу одређени општи циљеви, који од студената – будућих наставника постепено траже решавање захтевнијих и комплекснијих задатака.

У програмима професионалног образовања факултета се оба општа циља наставног плана морају још детаљније конкретизовати. Да би се осмислио овакав план потребно је да у његовој изради учествује што више особа које су укључене у извођење праксе у школи. На тај начин осигуравамо идентификацију са овим – новим – приступом у обуци будућих наставника.

(в) Учење на основу примера општих циљева

Искуство са образовним програмима показује и следеће: Набрајање општих циљева не сме да се посматра као „затворени курикулум“ који студенти или тим за извођење праксе треба да „апсолвира“ и „реализује“. Увек постоји опасност од „скривених“ нуспојава, као нпр. у смислу горе наведеног „рада који пружа алиби“: не учи се на основу постављених општих циљева, већ се „штикирају“ циљеви обуке. Међутим, циљ је да се током извођења праксе у школи континуирано развијају наставничке способности.

Ово никако не значи да мислимо на одређени ток стицања или чак хијерархијско одређивање наставних квалификација. Поред захтева да комплексност учења при извођењу праксе постепено расте, битни су и други принципи учења, како би се постигла рефлексивна поступања током праксе.

Учење на основу примера, као продубљивање општих циљева праксе у школи, представља повољне услове за учење.

Не значи да се сви постављени општи циљеви за време праксе у школи „испредају“ током одређеног временског периода, већ они треба да пруже шансу за продубљивање знања на основу примера. На тај начин студенти добијају прилику да се неколико недеља теоријски и практично фокусирају на одређени општи циљ.

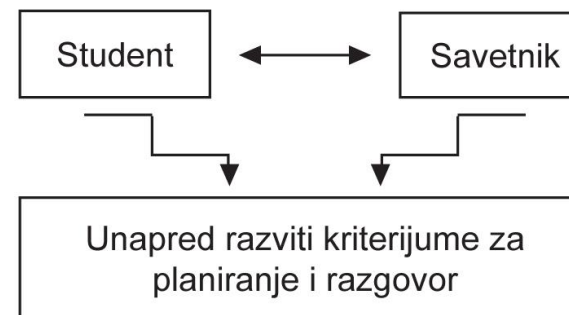
Они могу да се позабаве *практичним наставним садржајем* уз помоћ саветовања у тиму, као и путем литературе и других извора и да експериментишу на различите начине.

У исто време је могуће да се уведу и садржаји стручно-научних семинара за наставнике.

Описивање критеријума

Разрада општих циљева на основу примера довешће до циља пре свега уколико постоје конкретни и оправдани критеријуми за планирање, опсервацију и разговор за сваки општи циљ. Васпитно-образовни процес се увек – имплицитно или експлицитно – планира, опсервира и разматра. Који се критеријуми притом сматрају важним зависе од поимања „добре наставе“. Критеријуми не могу да се „наметну“ студентима, јер циљ професионалног образовања треба да је самосталност и рефлексивност. Пре свега је важно да се увек у дијалогу усагласе постављени критеријуми. Учесници треба да нађу „заједнички језик“, који ће им омогућити напредак у учењу.

Слика 8: Развити критеријуме унапред



Оно што овде може да изгледа као тривијално, у свакодневној пракси се не подразумева. Често се критеријуми не формулишу експлицитно усаглашавањем. Зато саветник за извођење праксе наставу процењује субјективним критеријумима, који се студентима пласира као „објективни исказ“. Таксативно разматрани појединачни аспекти ступају у први план, који нема никакве везе са текућим процесом учења студената. То постаје мање или више употребљива смерница по принципу: „овде је требало нешто више...., а овде нешто мање...“. Веза између садржаја и курикулума често не постоји. Студенти добију употребљиве савете, али их не могу ефикасно примењивати и даље разрађивати. Ради се о некој врсти „лечења симптома“, које нема неко

значајно дејство. Споља наметнути критеријуми неретко доводе до отпора или одбрамбеног става.

Развијање критеријума унапред ставља студенте и саветнике у позицију да ступе у дијалог. Тако могу да предоче и продискутују своје намере и поимање „добре наставе“. Може се претпоставити да то доприноси повољним условима за стицање знања током праксе. Без унапред разрађених критеријума, менторски рад у току школске праксе доводи до отуђења, што убрзо прераста у отпор. Уколико се не узме у обзир субјективност наставника, углавном долази до одбрамбеног става студента, који зато неће прихватити ни најбољи савет или упутство. Међутим, ако се студенти уваже као одговорни партнери спремни да прихвате критику, можемо очекивати да дође до конструктивног развоја. Консензус у односу на критеријуме и начине реализације сваког појединачног општег циља би требало да постоји већ у припремној фази планирања. Опсервација и разговор после часа могу да се односе на тај општи циљ и на усаглашене критеријуме. То доводи до добре основе за процену часа, јер студенти су се већ унапред упознали са општим циљем и могу равноправно да учествују у дискусији. Тако се смањује опасност давања једносмерне инструкције – а уз то и без усаглашених критеријума. Не разговара се о неким случајним запажањима, него се разговара пре свега на темељу одабраних критеријума.

Дакле, шта су *критеријуми за избор општих циљева*? Појам „критеријум“ у свакодневной употреби и

прагматичном смислу значи „обележје“ и „знак распознавања“. Овде се ради о одликама одређених кључних ситуација и о обележју на основу којег можемо проценити да ли су одлуке или поступања примерена или непримерена. *Три аспекта* су при томе битна, а они се у процесу установљивања критеријума прожимају: *пронаћи, конкретизовати и образложити критеријуме*.

(а) Пронаћи критеријуме

Који критеријуми су од значаја за одређени општи циљ? На ово питање не можемо дати свеобухватан одговор, јер то зависи од одређеног наставно-теоријског референтног оквира и може бити само на њему утемељено. Као прва могућност за проналажење критеријума за одређивање општег циља могу да нам помогну следећа питања:

Слика 9: проналажење критеријума

- На шта нарочито морамо да обратимо пажњу ако се разрађује овај општи циљ?
- Који аспекти и принципи су посебно важни за овај општи циљ?
- На основу чега препознајемо да је овај општи циљ коректно реализован?

Као одговор на ова питања често добијамо прве критеријуме који се односе на планирање, опсервацију и разговор о извођењу наставе. На примеру општег циља

„разумљиво преношење информација“, можда би могао овај први корак да доведе до следећих критеријума:

- разумљив језик
- јасноћа презентовања
- мимика и гестикулација као подршка.

(б) Конкретизовати критеријуме

Критеријуми за процену општег циља увек представљају апстракцију и класификацију начина поступања, који доводе до сасвим различитих конкретизација. Шта тачно значи „разумљив језик“? Да ли се мисли на „јасну артикулацију“ или „избор једноставних речи“? И надаље: шта значи „јасна артикулација“, а шта „избор једноставних речи“?

Да би се створила основа да се сви учесници у професионалном образовању разумеју, две ствари су бар неопходне: да се појединачни критеријуми конкретизују, нпр. кроз *индикаторе понашања* или *описивањем различитих ситуација*. Даље треба разрадити које све *могућности поступања* постоје да би се задовољио један одређен критеријум. При том студенти, ментори и саветници имају своја искуства, читају и консултују постојећу литературу (упореди део „развој модула“).

Могућа питања би могла бити:

Слика 10. Конкретизовати критеријуме

- На основу чега тачно могу да препознам да је овај општи циљ примерено испуњен?
- Које алтернативне методе рада могу смислено да планирам и спроведем?
- На шта тачно треба посматрач да обрати пажњу?
- О чему желим да причам за време разговора после опсервације часа?

Критеријум „разумљивост“ би сходно томе могао да се конкретизује и опише даљим критеријумима и алтернативним поступањима:

Једноставност: употреба једноставних речи, описивање тешко разумљивих речи; употреба једноставних реченица (избегавати сложене реченице) ...

Структура: посебно указати на нова поглавља; употребљавати реторичка питања као елементе структуре; изглед табле јасно структурисати...
Кратко и концизно: ограничити се на кључне информације; непотребно изоставити, али не скратити превише; употребљавати адекватне појмове...

Подстицање: успоставити лични однос (нпр.: ти сигурно знаш ...); убацили шаљиве примедбе; користити интересантна поређења...

Конкретизација је сврсисходна само до одређеног степена, уколико се настава не рашчлани на изоловане активности. Конкретизација треба да се спроводи само до оног степена док се не постигне међусобно разумевање у тиму за извођење праксе: да ли ми је јасно шта други подразумевају под овим критеријумом? Имамо ли исто поимање како овај критеријум може да се оствари?

(в) Образложити критеријуме

Критеријуме и алтернативне поступке које смо на овај начин дефинисали не можемо сматрати произвољном творевином, већ их морамо образложити. Могуће је дати *образложење* и *легитимност субјективних*, као и *објективних референтних тачака*.

Питања би онда гласила нпр.:

Слика 11: Образложити критеријуме

- Из којих разлога ово сматрам важним?
- Да ли ови критеријуми и могуће активности одговарају циљевима школе (нпр. самосталност)?
- Која теоријска сазнања потврђују ове критеријуме тј. конкретизације?
- Која лична искуства и сазнања потврђују ове критеријуме и активности?

Менторски рад у току школске праксе често остаје само на нивоу предлога активности, које нису утемељене. Критеријуми са друге стране воде од „рецепта“ ка „концепту“. Они нас, наиме, терају да сопствене претпоставке преточимо у ефективну наставу. Наведени критеријуми „разумљивости“ могу релативно лако да се образложе. „једноставност“ језика или прегледна „разрада“ неког предавања, подстиче интегрисање оног што смо чули у до сада усвојене когнитивне структуре. Ово није само познато из свакодневног искуства, него је и емпиријски потврђено у истраживањима о поимању стварности.

И поред свега „примена критеријума“ не значи „слепа примена критеријума“. Нпр. некада критеријуми не могу да се задовоље, јер су оправдано везани за друга мерила. Увек је важно да се да образложење за активности сходно одређеним критеријумима, а не да се инсистира на ригидним ставовима.

Критеријуми такође нуде могућност за *повећање маневарског простора*. Препоруке за планирање често само ограничавају (нпр.: „Покажите овде неку слику“). *Критеријуми* (нпр.: „визуелност“) међутим отварају могућност за више активности. На разговору о часу не оцењује се да ли су испуњене одређене препоруке у вези са активностима, него образложење примењених активности на основу критеријума. Дакле питања би нпр. била следећа: Да ли је „визуелност“ задовољена кроз скице? Из којих разлога би било боље да је приказана слика?

Везивање за одређене критеријуме увек значи и неку врсту *ограничавања*. Фокусирамо се на одређене аспекте наставе док друге често занемарујемо. У наведеном примеру, у првом плану је био критеријум „усмереност ка исходима“ А критеријум „усмереност ка ученику“ је при томе тек касније био уочен. Уколико свесно занемаримо поједине критеријуме, и даље можемо говорити о активној настави.

Документовање рада на општим циљевима

Континуирани рад током праксе у школи захтева да се *документује*. Наставни план предвиђа следеће: „најкасније до почетка другог семестра, студенти треба да документују и сакупе доказе за оне задатке које треба да ураде у оквиру извођења праксе у школи“. Препоручује се да студенти – будући наставници имају портфолио за праксу у којем ће сакупљати материјал о својим активностима од почетка студија. Овај портфолио ће тако између осталог садржати све припреме за час и протоколе за час, као и белешке о запаженим васпитним примерима. У портфолију за праксу се наравно документује и *рад на општим циљевима*.

(а) Бележење критеријума за опсервацију

Најсмисленије је да се документација односи на *конкретизацију планираних критеријума*. То би евентуално могло у овом облику да се забележи:

Слика 12: Документовање рада на општим циљевима

Општи циљ:	
Циљеви часа:	
Утврђени критеријуми за планирање, опсервацију и разговор	Белешке

Договорени критеријуми усмеравају студенте већ током израде припреме за час. Ментори, као и саветници за извођење праксе могу по том предложеном редоследу, уз помоћ листе критеријума, тачно у сваком аспекту да опсервирају рад студента на основу оног што је планирао. Када се током разговора, пре свега, у обзир узму општи циљеви које је студент сам дефинисао, разговор је много плодноснији.

(b) Обрада општег циља на разне начине

Бављење општим циљевима не треба ограничавати. Доказ о континуираном развоју праксе у школи може да буде нпр. и аудио запис часа, видео снимак са праксе о понашању наставника или коментарисани протоколи. И

напред поменуто писмо је пример како могу да се документују општи циљеви.

Осмишљавање општих циљева *треба да садржи и консултовање литературе*. На овај начин могу се повезати различити стручно-научни садржаји професионалног образовања са праксом у школи на веома функционалан начин и могу се интегрисати у начин размишљања и поступања студента.

(в) Процена рада на општим циљевима

Када рад на општим циљевима заузме централно место у концепту праксе у школи, онда ће се прихватити и при процени извођења праксе. Као што је већ поменуто, наставни план захтева да се документује на основу чега су процењени ефекти праксе у школи. Како то треба детаљно да изгледа разрађено је у одељку о процени часа.

Развијање модула

Према досадашњим искуствима сви учесници у извођењу праксе у школи морају да имају *помоћ при разради општих циљева*. Било би добро да се студентима, саветницима за извођење праксе и менторима на располагање стави одговарајући материјал. Овај материјал називамо *модулима обуке за извођење праксе у школи*. Модули садрже нпр. следеће елементе:

Слика 13: Модули

- јасно постављени циљеви
- упутства о неопходним предзнањима студената
- критеријуми за планирање, опсервацију и анализу часа
- опис поступања/активности за постизање циљева
- теоријско образложење, као и препоруке литературе за самостално студирање

Модули представљају везу између садржаја професионалног образовања на факултетима и праксе у школи. Зато не могу да „важе за све“, већ морају да се израде према дидактичким и методичким концептима који одговарају појединачним факултетима. Модули су само подстицаји за осмишљавање општег циља извођења праксе у школи. Они су „понуде“ за критеријуме и могуће активности. Модули не смеју да буду „клопке“, тј. да се погрешно схвате и да се мисли да студенти треба да испуне само одређене критеријуме понуђене у њима. Конкретна примена и разрада се мора вршити увек у тиму. Следи пример једног модула, као и више скраћених да бисмо показали како се модули израђују.

Слика 14: Модул контрола учења

Контрола учења током часа

Циљеви:

Контролисање испланираних циљева; стално понављање и контрола степена усвојености; показати (индивидуалан) напредак у учењу, као и васпитавање ученика за самоконтролу.

Предуслови за учење:

Основна знања о облицима наставе оријентисане ка циљевима учења и ученицима.

• Контрола испланираних циљева

Циљеви	Нпр. уме да наведе и покаже све суседне државе на карти.
Метода	Нпр. пано са обрисима, називи суседних држава Нпр.: 1. Показати на пану и навести називе
Контрола	2. Наставник наводи називе, ученици показују земље у наставним листовима, један ученик на пану 3. Један ученик у клупи показује у наставном листу, други каже назив земље 4. Ученици самостално наводе имена земаља; контрола уз помоћ фолија
Сегмент	

1. Настава оријентисана ка циљевима учења се углавном дели на јасно разграничене сегменте. Сваки сегмент води ка једном циљу који прво треба постићи, а онда извршити контролу.
2. Циљ 1. Ученици знају да наведу суседне државе и да покажу где се налазе. Извршити контролу како је горе назначено.
Циљ 2 : Ученици знају да наведу суседне државе. Контрола путем наставних листова.

Критеријуми и могући начини понашања:

- Проверити да ли су сви ученици постигли најбитније циљеве.
Нпр.: Сваки ученик пише на цедуљи; сви показују одређено место у наставном листићу...
- Применити разноврсне облике провере.
Нпр.: Усмено, писмена провера у пару, аутоевалуација...
- Сваки појединачни циљ поновити, утврдити и контролисати. Сваки појединачни циљ јасно разграничити.
Нпр.: Сада смо заслужили кратку паузу пре него наставимо

• Стално понављање и контролисање

Контрола учења не треба само да се односи на

„крајњи циљ“. Пре тога у процесу учења одређени садржаји се морају стално понављати, утврђивати, а потом и проверити.

Нпр. изговарање тешких речи утврђивати и контролисати прозивањем више ученика

Критеријуми и начини понашања:

- Од ученика тражити да понављају нове садржаје;
Нпр. питати ученика да ли може да нам још једном објасни шта значи реч „неутралност“
- На изјаву или примедбу ученика не реаговати увек лично, већ дозволити другим ученицима да то учине.
Нпр. ученик каже да неутралност значи да нема рата. Наставник би требало да пита одељење да ли је то тачно.
- Погрешне одговоре прихватити и ставити у позитиван контекст, тражити мишљење од других ученика.
Нпр.: Чујем да је Беч главни град Доње Аустрије...
- Током обраде допустити „грешке“ (у смислу постављања хипотезе), али после јасно исправити и уверити се да је ученик исправио своје поимање.
Нпр.: Барбара, шта си сад још научила о главним градовима?
- Грешке не исправљати одмах сам, него подстаћи ученике да сами размисле о томе.
Нпр. Наставник показује на погрешну реч на

наставном листу и каже: „Упореди са оним што пише на табли“.

- Стално проверавати да ли су ученици „сконцентрисани на садржај“.
Нпр. Ученик бележи нешто, и показује другима.
- Укључити проверу разумевања
Нпр. По давању захтева питати ученика да понови задатак

• Истаћи напредак у учењу

Подстиче се позитиван однос према учењу, уколико се учење доживи као нешто позитивно. Наставници могу да вежбају да развију и «позитиван однос» према малим напетцима у учењу (како према професионалним, тако и према васпитним циљевима). Да ли је ова чаша «полупразна» или „полупуна“? Да ли је ученик урадио 30 од 40 задатака тачно или 10 од 40 нетачно? Наставници који чешће виде „полупуну чашу“ много више подстичу самопоуздање својих ученика, усмеравају их ка постизању успеха и мотивишу за постизање резултата.

Критеријуми и начини понашања:

- Показати радост када одређени ученици већ нешто знају, а да то нису научили на часу (али не закључити да је то знање свих ученика).
Нпр. То је дивно да ти већ све суседне државе знаш да набројиш ...
- Ученицима показати да је ново градиво

интересантно (уколико је то стварно тачно и час добро испланиран).

Нпр.: Осмислила сам интересантне задатке који ће вам се веома свидети...

- Повремено истаћи да се мора уложити доста напора да би се усвојило ново градиво, али да се тако развија самопоуздање.
Нпр.: Обратите пажњу! Ово је веома тешко. Хоћемо ли успети то да савладамо?
- Показати задовољство када се успешно савладају одређени кораци у учењу.
Нпр.: Сјајно! То је скоро био задатак за трећи разред...
- Показати уважавање према сваком ученику путем давања повратне информације која је објективна, али усмерена лично.
Нпр.: Ово „А“ си веома добро написао.../ Драго ми је да сте тако добро обратили пажњу
- Посебно уважити индивидуални напредак у учењу.
Нпр.: Ово си успео да завршиш за 10 минута.... од 40 речи, 30 ти је тачно...

• **Омогућити евалуацију**

Настава која је усмерена ка ученику подстиче на самовредновање ученика и смањује екстерну контролу. Ученици се на тај начин усмеравају на утемељену самопроцену. Путем самовредновања ученици одмах добијају повратну информацију, што повећава ефекте учења

Критеријуми и начини понашања:

- Већ при давању захтева за учење, ученике упутити како могу (сами) да исконтролишу ефекте учења.
Нпр.: Урадите исто као што је дато у примеру...
- Ученике стално подстицати на самовредновање.
Нпр.: Подвуци речи које су ти непознате и сам провери њихово значење у речнику.
- Припремити и учинити доступним помоћ у решавању задатака.
Нпр.: Понудити картице са решењима, тражене речи, фолије итд.
- Омогућити више вршњачке помоћи, при чему треба избегавати такмичења и упоређивања резултата ученика.
Нпр.: Твој пар нек каже једну реч, ти је напиши, а он нека провери да ли је тачно написана.

(б) Модул „отвореног“ начина планирања

„Отворен“ начин планирања

Циљеви:

При планирању наставе, предвидети различите маневарске просторе за активности ученика (заједничко одлучивање, самовредновање итд)

Критеријуми и начини понашања:
Отворени облици организације часа: <ul style="list-style-type: none"> • Упознати ученике са планом рада на часу и дозволити им да о њему одлучују. • Ученицима пружити могућност да сами изаберу којом временском динамиком ће се час одвијати. • Дозволити ученицима да сами изаберу који им облици рада одговарају.
Отвореност према садржајима: <ul style="list-style-type: none"> • Заједно са ученицима размотрити захтеве наставног програма и смислено одабрати најважније. • Ученицима дозволити да изаберу теме и појединим ученицима дозволити да сами обраде одређене теме. • Прихватити теме које су ученици предложили.
Отвореност у односу на когнитивност: <ul style="list-style-type: none"> • Понудити разноврсне облике за самостално стицање образовања (нпр.: путем наставних листића, стручне литературе...) • Оставити простор за постављање хипотеза, учење путем истраживања, учење на сопственим грешкама, учење из радозналости. • Допустити креативну разраду тема.
Отвореност у социо-емоционалном смислу: <ul style="list-style-type: none"> • Допустити емоционалне исказе (нпр.: „Како је досадно!“) и имати разумевања за њих.

<ul style="list-style-type: none"> • Оставити времена да се вежба социјализација и партнерско решавање конфликта. • Тражити повратну информацију у вези са извођењем наставе (нпр.: путем евалуационог формулара)
Отвореност ка свету: <ul style="list-style-type: none"> • Учила и особе из спољног света укључити у наставу. • Изводити наставу више ван учионице (нпр.: излети, екскурзије, вршење анкета...) • Спојити школу са јавним животом (нпр.: путем различитих пројеката)

5. Повезивање контекста – Заједнички радити на општим циљевима професионалног образовања

Најбитнији задатак менторског рада током извођења праксе у школи је да се студентима – будућим наставницима омогући да осмисле и разраде ситуације за учење у којима могу да стекну професионална знања. Нарочиту пажњу захтевају две ситуације и њихов значај у оквиру струковно практичне обуке:

- Сарадња између студената – будућих наставника и ученика у школама вежбаоницама
- (Саветодавни) разговори између саветника за извођење праксе, ментора и студента – будућег наставника – разговори који се не везују само за припремање и процену васпитно-образовног рада,

него утичу на планирање и реализацију професионалног образовања и менторски рад у току школске праксе.

Ситуације за учење у оквиру професионалног образовања се никада не налазе у „безваздушном простору“. Напротив, многи елементи који су међусобно повезани утичу на њих, тј. одређују их.

Конкретне ситуације за учење су увек везане за специфичне контексте произишле из повезаних и осмишљених елемената које смо скицирали. Зато можемо да говоримо о *вези између различитих контекста* које треба узети у обзир, ако желимо да подстичемо учење студената – будућих наставника. Од саветника за извођење праксе и ментора се очекује да покажу *сензибилност за контекст*.

Чини нам се да је неопходно да расветлимо оне елементе контекста који утичу на професионално образовање и менторски рад у току школске праксе. Спознаја о вези између различитих контекста ће омогућити да се продуби увид у осмишљавање и конципирање менторског рада у току школске праксе. Саветници за извођење праксе и ментори треба да су у стању, много више него раније, да за, тј. са студентима-будућим наставницима осмисле ситуације за учење.

Учионица као вежбаоница и место на којем се професионално учи

Када студенти – будући наставници почну да изводе васпитно-образовни рад у учионици, суоче се са различитим, вековима ствараним условима, контекстом, осећањима. Они су између осталог настали захваљујући:

- предзнању ученика, стручним предзнањима
- мотивима и интересовањима ученика
- стиловима подучавања и начину рада, који кроз начин подучавања у великој мери осликавају ментора
- искуствима ученика која су стекли у раду са (досадашњим) студентима – будућим наставницима, њиховом степеном ангажовања, постизања или непостизања резултата.

III. АСПЕКТИ МЕНТОРСКОГ РАДА

Преглед

Треће поглавље приручника за менторски рад за извођење школске праксе се бави областима менторског рада – припрема, опсервација, разговор после опсервације и евалуација/процена. Имајући у виду компоненте модела 4К – кооперативност, континуитет, усмереност на критеријуме и везивање за контекст – даћемо за сваку од четири области *конкретне предлоге и импулсе* како би требало организовати и развијати менторски рад.

У овом поглављу свака област менторског рада ће посебно бити обрађивана само да бисмо постигли систематичност. Имајући у виду садржаје, а на основу општег схватања менторског рада за извођење школске праксе, *учење током извођења школске праксе* треба посматрати *као систем* у којем се сви аспекти стално преплићу :

- Студенти – будући наставници испробавају у конкретним ситуацијама заједнички, од стране саветника за извођење школске праксе, ментора и студената – будућих наставника унапред испланиране, тј. унапред продискутоване садржаје.
- Најбитнији *садржаји опсервације* се заснивају на критеријумима установљеним током разговора пре опсервације, које воде између себе колеге студенти, ментори и саветници за извођење школске праксе;

- Ова разматрања су такође и приоритетне *теме разговора после часа и евалуације/процене*;
- Из разговора после часа и разговора о евалуацији/процени произилазе *следећи садржаји за даље планирање и разговоре*.

1. Припремни разговор

Заједничко планирање педагошких ситуација

Преглед

Припремање за час треба повезати са разговорима о припреми за час које стручно води саветник за извођење праксе или учитељ тј. предметни наставник у чијем одељењу се изводи пракса. Разговори о припремању часа служе, са једне стране, да се изврши анализа васпитно-образовног рада који изводи студент, а с друге стране као припрема за будуће активности.

У даљем тексту ћемо се детаљније позабавити припремом за будуће активности и за то ћемо употребљавати појам *припремни разговор*. Ипак овај појам овде значи више него што обухвата припремни разговор за час који треба да буде изведен. У овом концепту професионалног образовања, припремни разговор обухвата следеће аспекте:

Слика 15: Припремни разговор

Припремни разговор током семестра
• Саставити тим за извођење праксе у школи

- Испланирати један до два састанка по семестру са тимом.
- У овим разговорима разјаснити задатке професионалног образовања за текући семестар (дугорочно планирање)

Припремни разговор да би се утврдили општи циљеви

- У заједничком договору одредити опште циљеве праксе у школи за наредне недеље (нпр. општи циљ „вођење разговора“).
- За осмишљавање овог општег циља пронаћи критеријуме и конкретизовати кроз могуће активности (средњерочно планирање)
- Омогућити студентима додатну помоћ у односу на опште циљеве (нпр. информативни материјал ...)

Припремни разговор о часу

- Заједнички водити припремни разговор о предстојећем часу (краткорочно планирање)

- Студентима давати *конкретне савете* при планирању наставне јединице.
- Помоћи да се критеријуми и могуће активности за постизање општег циља одређеног часа конкретизују.
- Подстаћи студенте на рефлексiju донетих одлука при планирању.

Припремни разговор оријентисан на концепт

- Током припремних разговора водити рачуна о *моделу 4К*.
- Подстаћи студенте да *кооперативно* учествују у припремним разговорима.
- Радити *континуирано* на ситуацијама које се односе на општи циљ.
- За опште циљеве договорити *критеријуме* и могуће активности.
- Имати у виду целокупан *контекст* професионалног образовања (нпр. различите начине вођења припремног разговора у сваком од семестара).

Припремни разговор током семестра

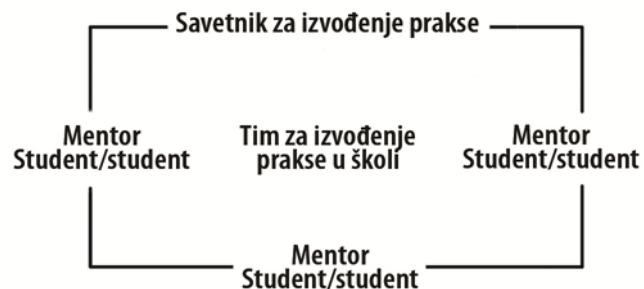
Појам припремни разговор је у уводном примеру за извођење праксе подробно обрађен. Он се односи и на *дугорочно планирање педагошких ситуација*. Овде ћемо представити и на основу примера показати циљеве плана професионалног образовања тима за извођење школске праксе. У тиму се воде и припремни разговори о свим другим релевантним питањима који су у контексту менторског рада за извођење школске праксе.

(а) Одржавање састанка тима

„Припремни разговор“ се према томе не односи само на краткорочно саветовање за извођење наредног часа. Циљано професионално образовање захтева и *дугорочно планирање*.

У томе су се веома добро показали тимови за извођење праксе у школи, који се састоје од једног саветника за извођење праксе, два до четири ментора и шест до осам студената. Уколико ови тимови дуже време буду радили заједно, резултат би могао да буде рад који је *континуиран, кооперативан и усмерен на циљеве професионалног образовања*.

Слика 16: Тим за извођење школске праксе



У овим тимовима могу да се разјасне сва евентуална питања у вези текућих семинарских радова нпр.: одређивање циљева, одређивање општих циљева, начин менторисања, захтеви, питања евалуације/процене итд.

Да би тим за извођење праксе добро функционисао, морају постојати адекватни услови. Под тим подразумевамо *консултације* једанпут или два пута током семестра на којима ће се разговарати о планирању тј. на којима ће се разменити стечена искуства. Ове консултације при томе не смеју да буду додатно временско оптерећење студената. Оне пре свега треба да су део професионалног образовања, тј. менторског рада. Ова питања мора сваки факултет сам за себе да решава. Препоручују се и *координациони састанци свих саветника за извођење праксе*. На њима могу да се договоре и даље развијају *основе за професионално образовање* унутар појединачних тимова. На једном факултету се веома корисним показао кооперативни састанак о општим циљевима извођења праксе у школи и њихова анализа кроз видео запис.

(б) Разјаснити циљеве професионалног образовања

У тиму за извођење школске праксе треба да се договоре смернице за семинарски рад. Оне пре свега произилазе из курикулума тј. циљева програма професионалног образовања. Међутим, планирање семинара *не треба да је строго одређено*, него би требало да је *заједнички договорено* у тимовима. У првом плану је рад на циљевима професионалног образовања, који је *лично мотивисан*. Заједнички припремни разговори не смеју да нас ограничавају, него треба да дају *перспективу* за даљи лични развој студената при извођењу праксе у школи.

Било би изузетно препоручљиво да се на почетку овог тимског рада образложи *модел 4К*. То се може урадити тако што ће тим, на једном изабраном примеру, заједно одредити критеријуме општег циља и могуће активности.

(в) Договор о менторском раду

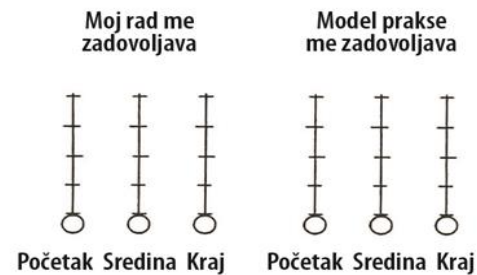
Даљи задатак који треба обавити на састанцима тима се састоји у томе да се сва важна питања менторског рада за извођење праксе у школи морају претходно продискутовати, као нпр.:

- Колико слободе имају студенти при заједничком одлучивању о темама?
- Како треба да се понашају ментор и саветник за извођење праксе ?

- Како треба да се понашају ментор и саветник за извођење праксе, ако треба да интервенишу за време часа (нпр. код стручних питања или дисциплинских проблема)?
- На основу којих критеријума се вреднује?
- Која врста менторства помаже, а која ограничава?

Оваква врста питања се често „гура под тепих“. Међутим, успешан рад ће само заживети тамо где влада погодна клима за отворен разговор. За све учеснике је често од велике помоћи када једни од других добију различите подстицаје за извођење праксе у школи. За подстицање разговора следећа скала се показала веома добра. Она подједнако задовољава саветнике за извођење праксе, менторе и студенте.

Слика 17: Скала задовољства при извођењу праксе у школи



Приказ ових резултата може да подстакне дискусију и размену искустава између свих учесника. Наставници, као и студенти притом доживљавају један прихватљив модел отвореног разговора о питањима професије; међутим, ово захтева *атмосферу која је кооперативна*, у којој сви учесници могу да искажу своје мишљење, без да трпе било какве санкције.

Припремни разговор о општем циљу

Поред дугорочног планирања семинарског рада током „припремног разговора“ треба, такође, разговарати о *средњорочном планирању педагошких ситуација током извођења праксе у школама*. Тиме мислимо на следеће: Са студентима се заједно установљава један за њих веома важан општи циљ, који ће пратити неколико недеља узастопно (нпр. општи циљ „вођење разговора“, „вредновање постигнућа“ или „подстицање свеобухватних циљева“). При томе се заједнички проналазе критеријуми и адекватне активности да би се осмислиле педагошке ситуације за постизање општег циља. Поред овога

студентима може да буде понуђена и помоћ (нпр. материјал са информацијама) како би могли темељније да се позабаве општим циљем. Овакви средњорочни припремни разговори се по правилу не воде са комплетним тимом, него „делимичним“ (ментор са своја два студента, повремено и са саветником за извођење праксе).

(а) Опште циљеве ускладити са педагошким ситуацијама

У професионалном образовању се по правилу само краткорочно планира. Многим студентима, а често и менторима, пре свега је важно конкретно саветовање за први наредни час. У првом плану је циљ реализације часа. Мање се обраћа пажња на специфични *циљ професионалног образовања студента*. На овај начин се пак отежава континуирани рад током извођења праксе у школи. Сваке недеље треба обрадити нову тему са новим захтевима.

Дакле, рад на општим циљевима значи да је потребно да се *средњорочно* – неколико недеља узастопно – усмеримо на *одређени циљ праксе у школи* и на основу њега са студентима планирамо одговарајуће *педагошке ситуације*. При томе се очекује да професионално образовање постане ефикасније ако се *континуирано бавимо* једним општим циљем. На овој начин избегавамо тзв. ад хок рецепте за реализацију појединачних часова. Општи циљеви упућују на општије „концепте“ за извођење

праксе, који се на више узастопних часова испробавају и стално унапређују.

Задатак припремних разговора је пре свега у томе да студентима помогне у разјашњењу њихових општих циљева. За то су погодна евентуално следећа питања (која све више иду у детаље):

- Са којим аспектима наставе желите посебно да се позабавите у наредном периоду?
- Шта би за вас био следећи корак који би могао да унапреди ваш рад током извођења праксе у школи?
- Да ли неки од ваших личних циљева одговара општем циљу курикулума професионалног образовања?
- Који општи циљ курикулума за извођење праксе вас највише интересује?
- Шта желите сами за себе да провежбате у оквиру овог општег циља?

Ова листа питања показује да рад на општим циљевима пре свега полази од *индивидуалних интересовања и проблема* студената. Зато захтеви курикулума за извођење праксе и школског курикулума треба да буду креативно повезани један са другим.

(б) Проналажење критеријума за утврђивање општег циља

Утврђивање општих циљева не треба да буде ни „прописано“ ни „дефинисано“. Такође, при даљој конкретизацији, не ради се о томе да се заједно са сваким

студентом разјасне најзначајнији аспекти сваког општег циља. Треба пронаћи такве критеријуме и могуће активности који су у односу на садржај и лична опредељења студента релевантни за одређивање специфичног циља. При конкретизацији општег циља треба поћи од ситуације у којој се студент налази. Могућа питања за то би била:

- Шта вам је нарочито важно код овог општег циља?
- Како можете да остварите ваш циљ?
- Шта вам је за то потребно?
- Како могу да вам помогнем при томе?

И овде се ради о томе да студенти прецизирају своје циљеве и да се решења проналазе заједно са њима. Споља наметнуте „поуке“ за обраду одређеног општег циља не воде ка остварењу циља у реализацији школске праксе.

У даљем тексту ћемо сажети оно што је у одељку „усмереност на критеријумиме“ већ ближе објашњено:

Проналажење критеријума

- Шта је најбитније код овог општег циља?
- Који аспекти и принципи овог општег циља су садржајно, као и лично, битни за студента?

Код специфичног циља „контрола учења и постизање успеха“ критеријуми могу нпр. да гласе овако:

- Смењивање облика контроле
- Праћење индивидуалног напретка у учењу

- Омогућавање самоконтроле ...

Конкретизација критеријума

- Које активности могу да применим да бих испунио одређени критеријум?
- Који би био конкретан пример за остварење овог критеријума?

Критеријум „самоконтрола“ би могао нпр. на следећи начин да се конкретизује:

- Дати решења на радном листу
- Убацити речи – решења

Образлагање критеријума

- Зашто овај критеријум сматрам важним?
- Који циљеви се њиме подржавају?
- Која сазнања и искуства потврђују овај начин рада?

Критеријум „самоконтрола“ можемо лако да објаснимо нпр. на основу образовних циљева. Речју, ученици треба да постану независни од спољашњег вредновања и усмеравања.

Разрађени критеријуми и могуће активности би требало прегледно излистати, како би се добила основа за даље припремне разговоре. Оваква листа критеријума за општи циљ „подстицање самосталног учења“ ће овде бити приказана.

Полазна тачка за овај општи циљ је примедба једне студенткиње да је морала стално да понавља захтев, иако је он већ био написан на радним листовима.

У припремном разговору је било договорено да се у наредном периоду детаљније позабавимо овим проблемом и да ученике подстакнемо на самостално учење. На тај начин ће студенткиња радити и на курикулуму за професионално образовање („подстицање општих образовних циљева“). Из заједничког разговора настало је више критеријума и алтернатива активности за одређивање општег циља.

Слика 18: Листа критеријума

„Подстицање самосталног учења“
Критеријуми/могуће активности
Разјаснити циљеве: <ul style="list-style-type: none"> - Ученицима објаснити циљ самосталног рада - Упозорити их на важне моделе понашања
Помоћи при учењу: <ul style="list-style-type: none"> - Понудити материјал - Дати писане задатке
Надгледати рад ученика: <ul style="list-style-type: none"> - Ученицима допустити да самостално раде истражујући - Само уколико је потребно појединим ученицима

помоћи
Рефлексива:
<ul style="list-style-type: none"> - Са ученицима разговарати о њиховом самостално обављеном раду - Извући закључке за будући самостални рад ученика
Оснаживање:

Критеријуми, тј. могуће активности су у овом примеру *joш увек само уопштено* описани. Они ће бити примењени само на различитим часовима у наредним недељама и морају зато сваки пут изнова да се конкретизују.

„Самостално учење“ из конкретног примера је испробано на једном часу физичког васпитања и на два часа природе и друштва. За сваку од ових наставних јединица су се тражиле педагошке ситуације за наредне недеље у којима би „самостално учење“ било могуће применити. Критеријуми и могуће активности су се одређивали на основу тих ситуација.

(в) Могућа помоћ у учењу за постизање општих циљева

То што студенте, такође, треба подстицати на *самостални рад током извођења праксе*, не значи у исто време да они треба да буду „препуштени сами себи“. Ментори и саветници за извођење школске праксе треба

да понуде своју помоћ студентима при проналажењу критеријума за опште циљеве и могућим активностима за реализацију часа. То не значи, као што је био случај до сада, да им се не дају директиве за подстицаје, упутства или примери.

Саветници за извођење праксе или наставници ментори могу да упуте студенте и на другу *помоћ у учењу*, која би могла да се назове *директно саветовање по питању општих циљева*. Могу са студентима да се организују вежбе чији садржаји су им донекле познати или сами могу да дођу до одређених информација (нпр. на предавањима о друштвеним наукама или дидактици). На овај начин се стиче баланс између теоријског и практичног образовања. Препоручује се и упућивање на скрипте, на литературу или евентуално на видео материјал.

Поред изложеног би на припремним разговорима, ако је икако могуће, требало да се на располагање ставе и писани материјали, који дају подробније информације о одређеним општим циљевима. Овакви „модули“ за професионално образовање могу да буду подстицај за додатне критеријуме и могуће активности, а који због недостатка времена током заједничког припремног разговора често изостану. У поглављу III у одељку „усмереност на критеријуме“, ближе су објашњени примери модула. Веома подстицајна је и Бекерова књига „Педагошке ситуације“. Из ње дајемо пример једног обрасца за педагошку ситуацију „бављење доприносима ученика“. Овде наведени индикатори понашања ће у

даљем тексту бити ближе разјашњени и циљано испланирани за одређену педагошку ситуацију.

Слика 19: Материјал који се односи на општи циљ

Образац за планирање и евалуацију			
Ситуација : Бављење доприносима ученика			
Циљ: _____			
Индикатори понашања:			
планирано		реализовано	
И 1	0	Прецизира допринос	0
И 2	0	Разрађује допринос	0
И 3	0	Ставља допринос у контекст	0
И 4	0	Образлаже допринос	0
И 5	0	Развија допринос	0

Оваква врста материјала која се односи на опште циљеве треба временом да се израђује у свим областима професионалног образовања, како би била доступна свима. За покретање иницијативе за израду оваквог материјала и заједничко осмишљавање нових модула добро дођу разни састанци везани за праксу у школи. Овакав писани материјал треба сматрати само *подстицајем/предлогом*. Он не треба да замени личну иницијативу, нити да ограничи активности на часу. Модули треба да буду „ризница“ за проналажење критеријума, а

никако „клопка“ (у смислу да све наведене критеријуме треба испунити).

Припремни разговор о наставној јединици

Појам *припремни разговор* треба разумети у изворном значењу: *непосредно пре* реализације одређене наставне јединице студентима се дају савети. Прво се ментори и саветници за извођење праксе подробно баве *конкретним менторским радом*. Тада се усаглашавају *договорени општи циљеви* са конкретним наставним јединицама. На крају се напомиње да припремни разговор треба да подстакне и на рефлексiju активности у оквиру планираних педагошких ситуација.

(а) Конкретан менторски рад

Кључни задатак припремног разговора је да се сакупе *идеје за планирање предстојеће наставне јединице*. Углавном студенти током ових разговора прво питају: „Шта да радим са овом наставном јединицом?“

Подстицати самостално учење

Менторе и саветнике за праксу ово питање углавном изазове да аутоматски дају *конкретне одговоре*. Такође постоји и *опасност* да почну да *усмеравају* студенте и да им *паметују*. Често се дешава да они ту наставну

јединицу „напамет знају“ и спонтано наметну свој план часа студентима. Сваки корак у реализацији часа се изнесе и на тај начин остаје мало слободног простора за идеје студената.

Овакав начин рада сигурно није примерен циљевима професионалног образовања које се заснива на самосталном и одговорном раду. Менторски рад треба да буде *„пружање помоћи да би сам себи помогао“*. То значи да се ментори *свесно суздржавају* да имају поверења у способност студената да сами реше проблем и да ту њихову способност подстичу. Није овде најбитније да се студентима дају готови рецепти за рад, него треба подстицати њихов труд да развију способности за *самосталну примену стечених професионалних знања*.

Подстицати питања

Припремни разговор у овом контексту значи, „кренути заједно на пут“ да би били отворени за различита решења. То нпр. захтева да студенти могу да *постављају питања* и да током припремних разговора науче како *сами себи могу да помогну*. Предуслов за то је наравно *кооперативна радна атмосфера* која охрабрује да студенти постављају питања кад им нешто није јасно.

Слика 20: Питања која се односе на планирање

- Предзнање ученика о овој теми
- Претпостављене везе и интересовања ученика
- Основни аспекти теме
- Могуће потешкоће
- ШТА? ЗАШТО? – садржаји и циљеви
- КАКО? С ЧИМ? – Методе и наставна средства
- ГДЕ? КУДА? – контрола учења

Одвојити довољно времена

Важна питања се углавном појаве тек онда када проблем постане очигледан. Зато би било упутно да се студентима доста унапред да информација о предстојећој теми. Могу се поделити нове теме на почетку дана извођења праксе, како би се студентима дала могућност да до свог припремног разговора имају довољно времена да поразмисле о теми. Или док се са једним од студената планира час, другом се да тема да се кратко за њу припреми и осмисли питања.

Међутим, и за време припремног разговора, студентима треба довољно времена да би могли да „прераде“ новодобијене информације. „Паузе за размишљање“ су при томе за студенте исто тако важне колико и за ученике на часу. Дакле, треба увек оставити довољно времена за хватање бележака, подпитања, размишљање, а не „обасути“ студента тирадом....

Давати јасне информације

За целокупан менторски рад важе познати *принципи разумљивости*: једноставност, повезаност, сажетост и подстицај. Током припремног разговора треба обратити пажњу на следеће:

Једноставност:

Употребљавати кратке реченице; ограничити се само на главне реченице.

Употребљавати једноставне речи; стране или стручне речи описати и разјаснити.

Исказе објаснити путем примера...

Структура / организација:

Ако је могуће јасно одвојити целине припремног разговора (нпр. осмишљавање циља часа – питања у вези са методама рада – провера знања).

Сваки део разговора „заокружити“; сваки део јасно разграничити.

На крају поновити закључке (може и студент)

Сажетост / прецизност

Не говорити тако „да се од шуме не види дрвеће“

Не давати превише предлога одједном.

Употребљавати адекватне појмове и поређења.

Кратко и јасно! Али: не и сувише кратко, што би могло да буде непрецизно – дати времена за „прераду“ информација...

Подстицај / стимуланс:

Изражавати се позитивно, оптимистички (нпр: „Сигуран/на сам да ћете ви то успети...“).

Исказе поткрепити гестикулацијом и покретима.

Допунити подстицајним примерима; упоређивањем или показати неки одређени начин поступања....

Дати примере

Дата упутства треба још мало разрадити. Многи добронамерни предлози ментора и саветника за праксу студентима често делују уопштено и апстрактно. Номинализација или неспецифицирани глаголи не представљају јасну слику за студенте. Шта нпр. значи: „Нарочито поведите рачуна о очигледности!“ Или: „Ово треба брзо да пређете!“ Као ментори треба да увежбавамо да овакве уопштене исказе прецизирамо и конкретизујемо: Како тачно треба нешто да се уради? На који начин ово треба одрадити? Потребно је да за ово дамо примере.

Демонстрирати начин понашања

Ментори треба да се лише преопширног објашњавања. Некада је најсврхисходније да се неки конкретан поступак *демонстрира* током припремног разговора. У овом *спонтаном игроказу* студенти могу да глуме „ученике“, а ментор или саветник за праксу конкретно показује одређену вештину.

Путем игроказа приказати како се „поступно“ може деловати у случају ометања часа, нпр.:

- Гледати у ученика који омета
- Ћутећи прићи ученику који омета
- Прозвати ученика који омета без постављања задатка
- Обратити се ученику именом и потом наставити са часом;

Симулација може да се припреми и за наредни час. Саветници за праксу или ментори онда преузимају један део часа. Они тада демонстрирају одређену, унапред припремљену способност подучавања (нпр. како се неки разговор на часу смислено усмерава, без да се паметује. Или како се ученику даје повратна информација о његовом напредовању). На тај начин се студентима на очигледном моделу показује пожељан начин понашања по којем могу да се оријентишу.

Вежбање симулација

Понекад је веома корисно дати могућност студентима да за време припремних разговора демонстрирају и испробају симулацију неке планиране активности.

Пример:

Горе наведену ситуацију ометања часа студенти директно симулирају на припремном разговору. На тај начин спознају различите начине понашања и боље могу да процене који ће им највише одговарати да га примене у реализацији часа.

„Ментални тренинг“

Нова сазнања из психологије нас, такође, упућују на то да кроз „ментални тренинг“ – дакле кроз „умни тренинг“ путем замишљених слика – можемо лакше да остваримо своје циљеве. То нам је пре свега познато код спортиста, који могу да замисле идеалне покрете које у реалности треба да остваре (нпр. ски тркачи који пре почетка трке у мислима пролазе кроз капије и притом руком показују правац кретања). Тако и студенти могу да буду подстакнути да за време припремних разговора себи у мислима *сликовито представе* жељено понашање и да замисле како сами реагују у „идеалној прилици“. Што су слике јасније замишљене, оне више доприносе да се постигне циљ у реалној ситуацији. *Одглумљено представљање* циља би могло још позитивније да делује на понашање у датој ситуацији. То значи да студент треба да увежбава жељену седећу или стојећу позу. На тај начин такво понашање може да „уђе под кожу“.

Посматрање односа и ставова

Последњи пример јасно показује да су при извођењу наставе веома битни „однос“ и „став“ (у физичком и психичком смислу), који утичу на понашање наставника. Професионално образовање се не односи само на

когнитивна знања, него у великој мери и на *афективне циљеве учења*.

Курикулуми факултета, као и обавезног образовања, треба да садрже јасно постављене афективне циљеве учења, као што су: *ученик у центру наставног процеса*, поштовање индивидуалних постигнућа ученика или развијање *самосталности у раду и самоодговорност* наставника.

Ако вредносни ставови и однос према раду треба да се развијају и живе у некој особи, они не треба да буду наметнути споља (нпр. путем сталног вршења притиска и оцењивања). Менторски рад онда представља пружање помоћи студентима при разјашњавању *њихових личних вредносних ставова*. За то су погодне стратегије за разјашњење вредносних ставова које се препоручују и у настави са ученицима.

Изјаве које се дају у вези са разјашњењем вредносних ставова морају бити тако исказане да се не стиче утисак да желимо оног другог да „преобратимо“ (нпр. полазећи од друштвених норми, па све до индивидуалних у односу на процену постигнућа). Код разјашњавања вредносних ставова ради се о томе да неког подстакнемо да вредносне ставове дубље размотри, да се одлучи за (или не против) и онда тако поступи. Сваку врсту индоктринације треба избегавати. Међутим, то не значи да ментори и саветници не треба веома јасно да изложе своје сопствене вредносне ставове (нпр. у односу на своју сопствену оријентацију у вези са индивидуалном нормом постигнућа).

Припремни разговори усмерени ka појединцу

Сходно сазнањима хуманистичке психологије, развој студената укључујући и њихов **однос према раду који одговара демократичној школи** не постиже се кроз принуду, већ пре свега стварањем такве атмосфере за учење која је усмерена ка развоју личности. Ово се пре свега односи на то:

- да ученици/студенти пре свега сами себе прихвате као личности, које имају своје посебности
- да се верује у природни развојни потенцијал ученика/студента
- да се у великој мери да могућност ученицима/студентима да се слободно развијају као личности
- да су међуљудски односи много важнији од образовних планова и метода

Према Карлу Р. Роџерсу, основни принципи који се односе на усмереност ка личности се изражавају кроз *вредносне ставове, емпатијско разумевање и искреност*. Уколико ментори и саветници за праксу током припремних разговора (и у другим ситуацијама током праксе) ове конкретне ставове подржавају, онда се тиме стварају *подстицајни услови за учење*.

Уважавање вредносних ставова:

Уважавање вредносних ставова се у припремним разговорима огледа у следећем: као саветник за праксу,

старам се да атмосфера буде пуна међусобног поштовања и људске топлине. Покушавам да поштујем сваког студента у односу на његову посебност и да му се обраћам љубазно и брижно. Пун сам поверења и охрабрујем га. Покушавам да га „позитивно мотивишем“ и дајем му много слободног простора и могућност за самоодговорност ...

Пример:

Ментор: „Сами одлучите о томе, знам да могу да се ослоним на вас.“
Саветник за праксу: „Радује ме да сте се упустили у овај експеримент.“

Искреност:

Искреност у контексту припремног разговора значи следеће: Као саветник за праксу пред студентима не изводим „шоу“. Признајем своје грешке и тако дајем до знања да сам особа која се, такође, стално усавршава. Не скривам своје вредносне ставове, већ отворено и искрено кажем шта волим, а шта ми се мање допада (без да при томе будем увређен или да своје мишљење желим да наметнем другом). Не заобилазим конфликте, покушавам при томе да се понашам природно, а не „у улози професора“ ...

Пример:

Ментор: „Ово је добра идеја, мени не би пала на памет.“
Саветник за праксу: „На претходном часу тешко сам поднео Желео бих да са вама поразговарам како ви то видите....“

Емпатијско разумевање:

Разумевање у односу на припремни разговор значи да ја, као саветник за праксу, покушавам да се ставим у ситуацију студената. Трудим се да из перспективе студената сагледам њихове ставове и осећања. Обраћам пажњу како „прихватају“ моје сугестије и како се при томе осећају.

Пример:

Ментор: „Зар нисте хтели да у овој ситуацији радије нешто друго испланирате?“

Саветник за праксу: „Сигурно вам није пријатно да овде тако отворено наступате ...“

Ни саветници за праксу, а ни студенти не могу на силу да у потпуности остваре ове три категорије. Много више се ради о томе да се оствари *однос човека према човеку*. У овом процесу сви учесници могу да науче да се заједно развијају и да целокупно професионално образовање осмишљавају као подстицајне ситуације за учење у којима је могуће научити оно што је свакој особи најважније.

(б) Планирање у односу на опште циљеве

Учење које нам је лично значајно се током праксе може нарочито подстицати кроз повезивање *општих циљева*. Општи циљеви треба, наиме, да се односе на *индивидуалне потребе* студената које везују за свој рад у оквиру професионалног образовања. У ситуацијама које се односе на опште циљеве студенти треба дуже време да се позабаве једним за њих битним аспектом у наставном процесу.

Интегрисање општих циљева

Када је договорен општи циљ, који се *средњорочно неколико недеља* (и самим тим за неколико часова) обрађује, онда се током краткорочног припремног разговора поставља питање: „*Како може да се оствари мој општи циљ током наредних часова?*“

За општи циљ „провера знања“, одговор на то питање би лако могао да се да на следећем часу математике – ту имамо довољно ситуација у којима вршимо провере. Било би теже интегрисати овај општи циљ на часу на којем се дискутује о „адекватним начинима старања о животињама“

У сваком случају морају се поставити приоритети. Да ли би студент требало на овом часу на којем се дискутује да промени тему која би боље могла да се повеже са „провером знања“? Или би требало да се сконцентрише на неки други општи циљ који би лакше могао да се интегрише у час на којем се дискутује (нпр. општи циљ „вођење разговора“)? У првом случају задовољава се принцип континуитета циљева професионалног образовања студената. У другом случају, у првом плану је континуитет школског курикулума. Овде би требало увек пронаћи креативна решења, како би се подржао однос према општим циљевима.

Пример:

Студенткиња је сматрала да је горе наведени пример општег циља „подстицање самосталног учења“ за њу лично важан. На следећем часу требало је да одржи час физичког васпитања са темом „вежбе са лоптом“. После заједничких размишљања, за тај час је изабрана „вежба са разним задацима“ у којој се „самостално учење“ може

подстицати путем картица са задацима и упутствима и цртежом, а све задате вежбе се могу радити лоптом.

Конкретизовање општих циљева

Критеријуми и могуће активности за општи циљ ће моћи само уопштено да се одреде на нивоу средњорочног планирања. То смо показали у горе наведеном примеру у којем је студенткиња само дала назнаке могућих активности за општи циљ „подстицање самосталног учења“. Овде ћемо се позабавити тиме да током припремног разговора за следећи час конкретно разрадимо критеријуме и могуће активности. Следећа питања би могла у томе да нам помогну:

- *Шта треба урадити на следећем часу да бисмо остварили установљене критеријуме и предложене активности?*
- *На основу чега ћемо на овом часу утврдити да је одређени критеријум остварен?*

Одговори на ова питања нам нуде идеје за планирање којима остварујемо општи циљ.

Пример:

Да би на часу физичког васпитања остварили критеријум „разјашњење циља“, студенткиња је предвидела да са ученицима разговара о одређивању циља методе самосталног учења и да са њима разјасни најважније начине понашања.

Планирање корака у остваривању општег циља

Током припремног разговора се ближе одређује како се у плану рада могу осмислити *педагошке ситуације да би се*

постигао општи циљ. Сваки појединачни критеријум и свака могућа активност се морају реализовати конкретним методичким кораком.

Пример:

Студенткиња је планирала да на часу физичког васпитања у разговору где сви ученици седе у кругу реализује критеријум „разјашњење циља“. Прво хоће да да упутство за следећу фазу самосталног учења и при томе ће скренути пажњу на писано упутство о томе шта ученици треба да раде. Онда је планирала да ученици кратко поразговарају о циљевима њене замисли. Од ученика се очекује да самостално искажу проблеме који могу да се појаве при оваквом начину рада. Потом ће сваки ученик себи одредити неки циљ који се односи на позитивно понашање у овој фази самосталних физичких вежби. (нпр.: сести када у некој ситуацији превише ученика стоји).

(в) Подстицање рефлексije

Колико год је менторски рад важан, он носи и одређене опасности са собом: саветници за праксу или ментори често дају „рецепте“ који подстичу и који помажу у одређеним ситуацијама на часу. Тако студенти неретко не добијају општије концепте које флексибилно могу да примене у новим педагошким ситуацијама. Зато током припремних разговора треба стално да буду подстицани да рефлектују оно што су планирали и да то образложе. Као ослонце за njihova образложења, овде ћемо описати три главна аспекта припремног разговора (циљ, методе и вредновање постигнућа).

Рефлексија дидактичких питања

Чини нам се да је питање „КАКО?“ оно које уопштено стоји у првом плану: Како осмислити час? Методички аспект часа – то „КАКО?“ – се свакако мора сагледавати заједно са другим дидактичким аспектима – „ШТА?“ „ЗАШТО?“ Рефлексија у планирању наставе непрестано укључује дидактичка питања у вези са релевантношћу циљева и садржаја и њихово значење за наше ученике. (Дидактичка анализа).

- Шта све садржи ова тема?
- Шта ћемо од тога изабрати за наше ученике?
- Зашто је важно да се бавимо овом темом?
- За шта хоћу да оспособим ученике?

Овде се пре свега ради о томе да се *циљеви и садржаји* часа образложе и оправдају. Углавном се циљеви и садржаји не оспоравају јер се често само препишу из књига. Теме се, међутим, могу тумачити на веома различите начине и могу се везивати за различите циљеве.

Пример:

Час на којем се раде вежбе за правопис не мора да служи само да се остваре циљеви да ученици умеју правилно да пишу. Смислено је да се, такође, и много важнији циљеви узму у обзир, нпр, „подстицање развоја личности“. А он би се остварио тако што би сваки ученик сам за себе могао да одлучи да ли му треба још додатних вежби или не.

Образлагање методичких решења

Избор методичких решења, такође, треба стално образлагати:

- *Зашто је ово прави пут, а не неки други?*
- *Шта тиме хоћу да постигнем?*
- *Шта ме је навело на ову одлуку?*
- *Које циљеве остварујем овом методом?*

Рефлексија сопственог учења захтева да постанемо свесни *интенције* одређених поступака и да се открију *концепти* који су у позадини тога. Као полазне тачке за образлагање методичких решења могу се јасно истаћи *општи циљеве образовања и методички принципи*.

Пример:

Групни рад као подстицај за „социјализацију“

Дужи задаци за самостално учење као подстицај за „учење како се учи“

Конкретно бављење неким училом као примена принципа „примена знања“.....

Треба обратити пажњу и на то да неке ствари у наставном процесу могу да унапреде „скривени наставни програм“. Ту мислимо на процесе учења који су супротни официјелним циљевима школе, а који се остварују кроз наставни процес (као и кроз школски систем).

Пример:

Честа примена фронталног рада на часу може да доведе до пасивности, што кочи самосталност ученика.

Омиљена игра „ко зна први да реши задатак“ (Ко је победник у решавању рачунских задатака напамет?) може да доведе до конкуренције међу ученицима и до социјалног несклада у одељењу.

Преиспитати провере постигнућа учења

Провере постигнућа учења се могу узети као посебан сегмент за рефлексију, јер већином се то на пракси занемарује – мисли се да се то подразумева под „изјавама“ да је уобичајено да се исправљају правописне грешке. Овде се ради о томе да се током припремног разговора разјасне конкретне мере за проверу и опсежно критички образложе. Пре свега треба подстицати оне врсте провере постигнућа које ученицима омогућавају више слободног простора.

Припремни разговори о концепту

Из претходно написаног већ се јасно види да се овај концепт професионалног образовања – наиме Модел 4К – примењује и у сегменту *припремни разговор*. На овом месту ћемо још једном кратко представити сегменте модела. На крају ћемо показати једну *табелу за претрагу и проверу* за припремни разговор у односу на циљеве, реализацију и евалуацију и како се то везује за Модел 4К.

Кооперативност

Учење током праксе захтева *партнерство у раду* у којем су сви учесници повезани и подједнако сnose одговорност. Током припремних разговора би требало да се све ситуације за студенте као и за ученике планирају што је могуће *кооперативније*.

Континуитет

Континуитет се, када је реч о „припремног разговору“, нарочито односи на *дугорочно планирање* реализације општих циљева током једног семестра. На овај начин студентима се даје могућност да континуирано раде на за њих важним образовним циљевима. Континуитет се односи и на дугорочно планирање наставног процеса у учионици, који произилази из *годишњег плана* рада и *најбитнијих циљева* часа. Води се рачуна о континуитету када се разговара о резултатима часа који имају *далекосежне последице*, тј. када треба додатно радити са ученицима или поставити нове опште циљеве за студенте.

Усмереност на критеријуме

По овом концепту, кључно је у припремним разговорима установити *конкретне критеријуме* на основу којих ће бити планиране, реализоване, опсервиране и продискутоване педагошке ситуације везане за опште циљеве. Студенти треба унапред да знају шта је битно и под којим условима ће се опсервирати њихова настава и на основу којих критеријума ће се вредновати њихов рад. Ова питања прво треба разјаснити на припремним разговорима.

Контекст

Наравно да сва ова питања треба сагледати у целокупном *контексту професионалног образовања*. У многим наставним плановима нису предвиђени неопходни оквирни предуслови за припремне разговоре, јер је у распореду предвиђено највише по један час недељно за њих. Зато би било изузетно важно да се у почетним семестрима предвиди више времена за припремне и евалуационе разговоре.

У вези са координацијом свих области образовања може се искористити и додатна помоћ за планирање (нпр. на предавањима стручних предмета, дидактике, друштвених наука, на вежбама итд.)

Треба обратити пажњу на то да је у *контексту наставног програма професионалне праксе* предвиђен степен слободе студената:

Пример:

1. семестар: „Планирање и реализација детаљно описаних и ограничених наставних задатака...”
2. семестар: „...једноставни модели за разраду... при чему степен комплексности задатака расте“.
3. семестар: „Решавање комплекснијих васпитно-образовних задатака...”
4. семестар: „Спремност за самостално извођење самоодговорне и рефлексне праксе...”

Слика 21: Припремни разговор

У току професионалног образовања, припремни разговори морају бити структурирани са различитим степеном тешкоћа. У вишим семестрима студенти треба да добију више могућности да *средњорочно планирају наставу* и да, у односу на циљеве, садржаје и методе, самостално изводе наставу.

ТАБЕЛА ЗА ПРЕТРАГУ И ПРОВЕРУ

Табела за претрагу и проверу која је дата у наставку, служи за самопроверу који *аспекти припремног разговора* ће се реализовати у заједничком раду ментора, саветника за праксу и студената.

Табела повезује модел 4К (кооперативност, континуитет, усмереност на критеријуме и контекст) са питањима у вези циљева (шта? зашто?), методама (како? с чим?) као и провером наученог (где? куда?) у оквиру припремних разговора.

Из тога произилази дванаест поља са питањима на тему припремних разговора. Појединачна питања се исказују примерима. Односе се на различите аспекте, на пример на аспект курикулума професионалног образовања (нпр. да ли студент кооперативно учествује у одлукама о циљу свог професионалног образовања?) или школског курикулума (нпр. да ли студент кооперативно учествује у одређивању циљева часа?).

Припремни разговор	Шта? Зашто? Дидактичка анализа и образовни циљеви	Како? С чим? Методе и наставна средства	Где? Куда? Провера научног и консеквенце
Кооперативност	Нпр.: Да ли ментори и студенти заједно одређују општи циљ?	Нпр.: Могу ли студенти да одлучују о избору метода и наставних средстава?	Нпр.: Да ли се са студентима разговара о даљим консеквенцама постигнућа ученика?
Континуитет	Нпр.: Да ли студенти добијају информацију о дугорочним циљевима наставе?	Нпр.: Могу ли студенти дуже време да испробавају једну исту методу?	Нпр.: Могу ли студенти на наредном часу да унапреде своја искуства?
Усмереност на критеријуме	Нпр.: Да ли се дискутује о критеријумима за избор циљева (нпр. значај садашњег времена)?	Нпр.: Да ли планирано одговара критеријумима одабраних концепата за наставу?	Нпр.: Да ли се договарају критеријуми на основу којих се студенти оцењују?
Контекст	Нпр.: Да ли су студенти 5. семестра у стању да углавном самостално одреде циљеве?	Нпр.: Да ли се студенту може поверити да ради по одређеној методи током семестра (нпр. пројектна настава)?	Нпр.: Да ли у овом одељењу тек треба изградити облике самопровере?

2. Опсервација часа – Заједничко уочавање најбитнијег током часа

Преглед

Да би студенти – будући наставници могли компетентно да говоре о наставном процесу, то захтева да умеју детаљно да опсервирају час. Уколико студенти – будући

наставници током школовања за свој професионални рад имају ефикасну подршку и адекватан менторски рад, што подразумева високо квалитетну информацију, онда би морали да имају добар основ за пре свега, егзактну опсервацију часа. Опсервација васпитно-образовног рада

се не може посматрати као нешто изоловано или као нека изолована активност. Пре свега на опсервацију треба гледати као на *активност* која је саставни део *циклуса рада током школске праксе*, тј. припремног разговора – извођења часа – разговора о часу / процена – евалуација / оцењивање. При опсервацији наставе елементи модела 4К се у потпуности морају узети у обзир.

У даљем тексту ће бити разрађен и објашњен значај *опсервације као темеља за спознају и оријентацију* за процену, тј. разговор о часу, као и за евалуацију тј. процену од стране ментора, саветника за праксу и студената. Представимо начине вршења *опсервације са специфичним проблемима и постављеним хипотезама*. Ради се о следећим садржајима:

Слика 22: Посматрање

Договорити општи циљ опсервације
<ul style="list-style-type: none"> • У договору заједно изабрати општи циљ опсервације. • Разрадити важне критеријуме за договорене опште циљеве опсервације.
Белешке тока опсервације
<ul style="list-style-type: none"> • Размотрити различите могућности онога што смо приметили током опсервације. • Водити белешке о току опсервације. • Посматрати на основу критеријума и та запажања

бележити.

- Студенте – будуће наставнике укључити у опсервацију

Вршити опсервацију према концепту

- Током опсервације оријентисати се према моделу 4К.
- Студенте кооперативно укључити у опсервацију.
- За време опсервације континуирано подстицати опште циљеве учења током праксе.
- Разрадити конкретне критеријуме опсервације за опште циљеве .
- Током опсервације имати на уму целокупан контекст професионалног образовања.

Договорити општи циљ опсервације

Неки тзв. *наивни посматрач*, то је неко ко на наиван начин објективно жели све да сагледа и зато углавном без оријентације улази у поље посматрања; врло брзо ће схватити да због *превеликог броја садржаја које посматра* на крају не може много да каже о ономе што је видео.

Образовање и васпитање су веома комплексне области и не могу се лако у целости сагледати. Зато се препоручује да саветници за праксу и ментори прецизирају које феномене, дешавања итд. мисле да опсервирају. Ако менторски рад треба да има циљ да стреми ка континуираном развоју практичних образовно-васпитних

способности и вештина, онда неизоставно треба да се *оријентишемо на опште циљеве* у оквиру ефективне опсервације наставе. *Опште циљеве за опсервацију наставе* треба заједно да *договоре* и да их *прецизирају на основу одговарајућих критеријума* студент – будући наставник који изводи час, студент који хоспитује на часу, ментор и саветник за праксу. Придржавање договорених општих циљева за извођење наставе и опсервацију не само да олакшава рад наставника, тј. студента који изводи наставу, него структурише пре свега поље посматрања посматрача.

Општи циљеви опсервације часа могу се односити на наредни час који ће студент изводити, али то се мора унапред договорити. Они могу бити предвиђени:

- у индивидуалном плану учења студента
- у програму једног сегмента професионалног образовања
- или у курикулуму одељења школе вежбаонице.

(а) У договору заједнички изабрати општи циљ опсервације

Ментори, саветници за праксу и студенти – будући наставници једне групе која изводи праксу у школи заједнички постављају општи циљ опсервације. Тако се *структурише* ток опсервације. Критеријуми опсервације и на основу њих добијени резултати опсервације су транспарентни и теоријски доказиви.

Избору и постављању општих циљева опсервације по правилу претходи конкретизација и прецизирање у оквиру припремног разговора. Да би се стекле професионалне

способности и компетенције у оквиру структурисаног процеса учења, требало би што конкретније давати повратне информације, те је неопходно усагласити конкретни општи циљ опсервације.

Шта можемо да посматрамо?

У суштини сви релевантни сегменти и димензије наставног процеса могу да се користе као општи циљеви опсервације, нпр.:

- садржај – одредбе курикулума
- односи – васпитни, интерактивни
- процес рада – принципи методике, ток часа, облици рада
- ученик, наставник – принципи развојне психологије и сл.
- наставна средства – техничка, помоћна

Опсервација наставе се не односи ни у ком случају само на начин понашања током часа, већ и на став, поимање, стручно знање, способности и стручне компетенције. Све оно што може бити важно и релевантно за наставни процес, а о чему је постигнут консензус у тиму, све то може бити предмет опсервације и установљено као општи циљ.

Битну оријентацију за избор општег циља опсервације представљају планови професионалног образовања. Тако је, на пример, у једном од планова професионалног образовања одређеног факултета предвиђено да у другом семестру студија општи циљ буде уводни део часа, давање јасних информација, упутства за израду задатака, као и развијање односа према ученицима.

Модули који су представљени у делу усмереност на критеријуме дају основне подстицаје за избор и разраду општих циљева опсервације.

Како може да се посматра настава?

Када се договарају општи циљеви опсервације мора се сачинити *привремени план опсервације*. Регистровање типичних ситуација у којима се манифестују одређене околности током опсервације треба бележити у унапред израђен *протокол* или у неки *помоћни инструмент* за опсервацију. Опсервација мора да се односи на одређени општи циљ, да буде одређена и утемељена, да би примерено могла да се употреби за разговор после часа, процену и оцену часа.

Пример:

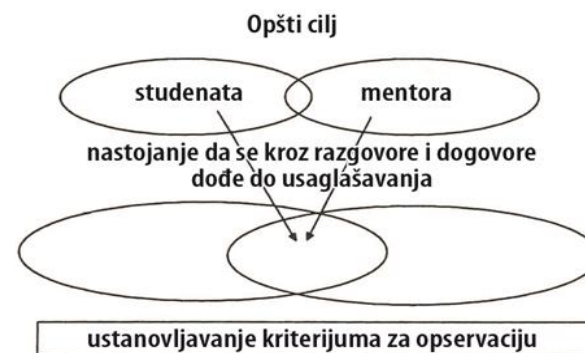
Општи циљ опсервације:

Спровођење и осмишљавање ситуација за разговор

План опсервације:

- сваки пут забележити када дође до разговора (између наставника и ученика, између ученика)
- снимити аудио или видео запис
- припремити језичке протоколе разговора или делова разговора
- установити дужину појединачних секвенци
- забележити редослед оног који говори и оном коме се обраћа
- применити одговарајуће методе за опсервацију

Слика 23: Установити критеријуме



Претходна слика приказује схематски приказ битних стадијума избора и заједничког договора о општим циљевима и критеријумима опсервације. **У плану професионалног образовања једног факултета предвиђен је специфичан циљ (нпр.: вођење разговора). Код овог специфичног циља долази до једног садржајног усаглашавања студената и ментора.** Током даљих разговора и договора, евентуално у присуству саветника за праксу, па чак и ученика одељења школе вежбаонице, прецизира се реализација актуелног специфичног циља. Тако долазимо до даљег *договора и усаглашавања*. На крају могу да се установе *критеријуми за опсервацију специфичног циља* (нпр.: да је могуће подједнако учешће наставника и ученика; понављање и даљи развој размишљања ученика). Притом би требало конкретизовати и *план опсервације*

(б) Разрада важних критеријума

Договорени општи циљеви опсервације требало би да усмеравају опсервацију наставног процеса и да је структуришу, међутим, они су још увек сувише уопштени, што захтева да се *прецизирају на основу релевантних и утемељених критеријума*. Опсервацију треба спроводити на основу што јасније дефинисаних критеријума. Њих треба одредити и доказати на основу свакодневне школске праксе, тако и из друштвено-научних, стручно-дидактичких и професионално-научних теорија и модела. На тај начин се уочавају веома јасно разграничени начини понашања, активности, дешавања или педагошке ситуације. Они имају одређен значај за ток наставног процеса и педагошку интеракцију између наставника, тј. студента – будућег наставника и ученика. Дакле, код разраде критеријума за дефинисање општих циљева опсервације пре свега се ради о томе да се током припремног разговора конкретизују садржаји, тј. врсте садржаја опсервације. Полазећи од тога, било би значајно да се поставе питања (у наставку овог текста) и да се заједнички одговори на њих:

- Које могуће активности општег циља може или жели да реализује студент – будући наставник? Које алтернативне активности су још могуће?
- Како и на основу чега студент – будући наставник показује, тј. како и на основу чега посматрач може да уочи, да је одређени критеријум остварен? (Упореди део усмереност на критеријуме и припремни разговор).

Пример:

Општи циљ опсервације:

Вођење разговора

Критеријуми:

- Поновити и развијати мисао ученика
- Подсетити ученике на установљена правила разговора
- Подстицати ученике на директно обраћање и усмереност на тему
- Водити рачуна да сви ученици могу да се искажу

Када су критеријуми разрађени током припремног разговора детаљно продискутовани и пажљиво размотрени, они постају добра основа за разговор после часа, као и за анализу и процену часа.

Бележење тока опсервације

Опсервација наставног процеса се врши пре свега са циљем да се што је могуће више плански сакупе информације о току наставног процеса и рада наставника. *Упутства за опсервацију* треба да допринесу да се сагледају релевантни аспекти наставе. Онај ко ништа не пише или не води одређене белешке о запажањима, није у стању да се позове на материјалне доказе током евалуације и разговора о часу. Да би се спровела адекватна и употребљива опсервација потребно је да постоје с једне стране одговарајући општи циљеви опсервације на које се она односи, а са друге стране сазнања о процесу за добијање и бележење података опсервације. Записивање тока опсервације значи да смо у стању да садржај једног опажања пренесемо на један

други ниво квалитета (нпр.: фотографија једне тродимензионалне фигуре у ствари није рађена тродимензионално, међутим ипак оставља такав утисак). При томе не сме да дође до губљења информација. Ток опсервације може схематски да се прикаже на следећи начин:

- кроз посматрање реалности наставног процеса уочавају се дефинисани процеси, радње, начини понашања
- уочена дешавања могу да се доделе неком општем циљу опсервације, наиме једној димензији или врсти дешавања
- о посматраном дешавању се води протокол, тј. белешке

Запажања се морају забележити за сваку активност и ситуацију у којој се нешто деси. За сваки забележен догађај који је везан за општи циљ опсервације треба разјаснити важност у односу на школску педагогију или контекст.

Пример:

Посматра се и бележи:

Студент – будући наставник поставља питање одељењу. Неки ученици сигнализирају дизањем руке или довикивањем да желе или умеју да одговоре на питање. Студент – будући наставник показује руком на неког од њих. Тај ученик се диже и даје одговор. Студент – будући наставник диже руку.

Због кратког времена посматрања и истовремено многих могућности за посматрање отежава се опсервација. Да не би дошло до ирелевантних резултата опсервације, треба се руководити контекстом часа који се опсервира.

Пример:

Студент – будући наставник подиже руку. Овај специфични гест може да значи много тога, што се открива тек у контексту рада наставника:

- наглашавање нечега што је речено
- упутство да се пример напише на табли
- израз нестрпљења, нервозе
- опомена или упозоравање
- показивање на одређеног ученика
- несвесно изражавање стидљивости

(а) Узимање у обзир различитих могућности уоченог

За фокусирање, бележење или документовање уочених дешавања разрађене су технике регистровања и кодирања или поступак за израду протокола за опсервацију часа. Зато могу да се примене веома различите форме протокола и описа. У зависности од врсте регистровања, тј. примењеног инструмента за опсервацију, могу се очекивати и различити резултати опсервације. Зато *пре* опсервације часа мора бити промишљено и разјашњено следеће:

- шта *треба посматрати*, тј. шта је од *интереса за посматрање* (дефинисати и усагласити општи циљ опсервације и критеријуме)
- које *резултате* желимо да постигнемо *опсервацијом* (описивање података, класификација, изражавање, усмереност ка контексту),.
- како спроведена опсервација на *најбољи начин* може да се примени у протоколу

У оквиру професионалног образовања наставника опсервацију наставног процеса спроводи најчешће већи број посматрача (студенти – будући наставници првог семестра који хоспитују; онда по правилу студент – будући наставник хоспитант, ментор и саветник за праксу). Из тих разлога би требало да су све категорије опсервације у довољној мери разјашњене. Сакупљањем података о опсервацији дешавања у настави и поступцима наставника омогућава се да се кроз њихову учесталост као и кроз ток часа (путем записа или техничних помагала) дође до специфичног квалитета, тј. одређених категорија дешавања. Обилје могућих уочавања током часа може бити веома поједностављено следећим приказом и рашчлањено:

Слика 24: Могућности уочавања



За менторски рад нам се чини да је следеће од кључне важности:

- Тим за извођење школске праксе прво разрађује и дефинише одређени општи циљ, тј. један проблем или једно питање од значаја за рад наставника.
- Договарају се критеријуми за овај општи циљ.
- Онда се за проверу тог проблема или питања саставља процедура за опсервацију.
- Установљена процедура треба да одговара специфичном проблему или питању које се посматра и да доприноси њиховом разјашњењу.
- То значи, да од тог специфичног проблема и питања зависи која процедура опсервације ће се применити, тј. на који начин ће се вршити опсервација.

Пример:

При разматрању општег циља “вођење разговора” учили смо да су ученици говорили наглас нарочито током мотивационих фаза часа, а остале их нису много интересовале. После дискусије након часа формулисали смо следеће проблеме и питања. У којим ситуацијама су ученици бучни и како студент на то реагује? У наставку је дата табела за опсервацију да би се разјаснило ово питање и да би колеге студенти на следећем часу могли боље да разматрају ово питање.

Неструктуисани протоколи опсервације

У протоколима за опсервацију се често произвољно бележи оно што се уочи или што се учини важним. Из искуства знамо да углавном негативни утисци преовлађују. Код таквих протокола релативно ретко долази до суштинских описа понашања и догађаја. Многи важни детаљи или догађаји се превиде. Посматрач у исто

време интерпретира и записује своја тумачења и квалификује их, а она у суштини мало казују о дешавањима током часа. Неструктуисане опсервације не воде до употребљивих класификација.

Структуисани протоколи опсервације

Резултати опсервације често између осталог зависе од техничко-практичних могућности. Уколико желимо што детаљније да дођемо, нпр. до информације о садржају часа, утолико више прети опасност да превидимо оно најзначајније. И аудио или видео записе треба опрезно користити, иако могу у потпуности да документују садржаје или секвенце часа. Опсервација наставног процеса ће се спроводити много лакше, веродостојније и даће боље резултате уколико је структурисана и ставља акценат на оно што нам је битно.

Када примењујемо НЕСТАНДАРДИЗОВАНЕ ПРОЦЕДУРЕ посматрач углавном сам може да одлучи о конкретним општим циљевима суштине опсервације и о начину бележења, тј. записивања. Уколико се опсервација часа ограничи на низ специфичних, прецизно дефинисаних општих циљева, онда говоримо о *систему категорија*. Такозвани *систем бележења* нуди начине понашања које можемо да уочимо или не уочимо током једног периода опсервације. Користећи се овим системом посматрач може да установи које активности и која понашања ће се десити у одређеном временском периоду и контексту, а под одређеним околностима, и колико често.

Слика 25: Пример за категорије опсервације као основ за опсервацију

<p>Општи циљ опсервације Облици активирања Критеријуми за опсервацију:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Студент – будући наставник се стално труди да укључи све ученике у рад и ословљава их лично • користи примере који су усклађени са интересовањима и потребама ученика • ученицима допушта да примењују различите начине учења и активности • ученици могу да креирају одређене фазе часа • међурезултате приказује и записује
<p>Општи циљ опсервације Облици диференцирања Критеријуми за опсервацију:</p> <ul style="list-style-type: none"> • студент – будући наставник појединим ученицима, тј. групи ученика пружа посебну помоћ при учењу • континуирано прати степен постигнућа и напретка ученика и подстиче их на даљи напредак • за напредне ученике постоје додатни задаци • ученици истих интересовања могу да раде у групи • поједини ученици имају могућност избора специфичних задатака за учење

Слика 25а: Пример за систем бележења као основ за опсервацију

	Има	нема
Континуирано подстицање активности		

и мотивације	0	0
Усмереност ка циљу	0	0
Диференцирање и индивидуализација	0	0
Компетентно владање градивом	0	0
Флексибилни стилови предавања	0	0
Интеракција на часу	0	0
Обезбеђивање дисциплине	0	0
Изражавање	0	0
Појава, мимика и гестикулација	0	0
Употреба наставних средстава (рукопис, графике)	0	0
Придржавање ускостручних критеријума	0	0

Техника кодирања

Из широке палете нестандардизованих образаца за опсервацију многи могу да се употребе за опсервацију наставе. За то нам на располагању стоји велики број *техника кодирања*.

Вредносне скале (rating scales)

Помоћу техника кодирања посматрач може да закључи у коликој мери тврдња одговара или не одговара ситуацији и да означи ту позицију на скали.

Хистограм

Помоћу хистограма се сабира колико често долази до појединих радњи или понашања, дакле, колико често се појављују у протоколу за опсервацију. Предуслов је да су ове категорије претходно договорене као општи циљеви опсервације и да су квантитативно и временски егзактно фиксирани. Опажена понављања се могу и графички приказати. Добијени налази омогућавају спознају о извођењу наставе, тј. понашању наставника.

Вербални протоколи

Тачна реконструкција посматраних дешавања и наставе се омогућава на основу записивања изјава. С једне стране се на тај начин може доћи до редоследа акција и реакција говорника и слушаоца, а са друге стране до броја и дужине појединачних разговора. Тешкоће нам ствара бележење изговореног, за то би требало да користимо скраћенице или одговарајуће симболе. За ову врсту протокола од велике помоћи су аудио снимци.

Треба вршити структурисану опсервацију уз помоћ стандардизованих процедура за опсервацију. **СТАНДАРДИЗОВАНЕ ПРОЦЕДУРЕ** су егзактно дефинисани системи у односу на садржај и примену. Оне су настале углавном у оквиру научних истраживања, рашчлањавају одређене аспекте наставе и везују се за бележење, тј. записивање. Битно је при томе да је пре

свега одређен повод за опсервацију и време вршења опсервације. Захтева се, на пример, да се сваке три секунде направи белешка. Стандардизовани системи опсервације часа се односе углавном на одређене димензије релевантне за наставни процес (нпр. интеракција између наставника и ученика). Пошто овакви инструменти често пренаглашавају једностране категорије и уз то од посматрача захтевају озбиљну обуку за употребу и примену техника за израду протокола и процену, треба их опрезно користити током професионалног образовања. Предност стандардизованих система опсервације се огледа у свеобухватној и детаљној припреми димензија опсервације наставе и статистичком записивању.

Пример за *стандардизовану процедуру* је *анализа интеракције по Фландерсу* који даје десет категорија за опсервацију вербалне процедуре у настави. Свака појединачна категорија захтева одређени код, који омогућава бележење. Протокол се води тако да се у одређеним интервалима, на пример, сваких пет секунди установи о којој категорији се тренутно ради на часу и да се онда запише уз помоћ одговарајућег кода.

Слика 26: Анализа интеракције по Фландерсу (нешто поједностављена)

Исказ наставника	реактиван	1. прихвата осећања 2. хвали и охрабрује 3. прихвата или користи размишљања ученика
	иницијативан	4. поставља питања 5. предаје 6. даје упутства 7. критикује или оправдава ауторитет
Изјаве ученика		8. одговара (наставнику) 9. самоиницијативно говори
Остало		10. тишина или сви углас

(б) Испуњавање обрасца за опсервацију која је усмерена на ток часа

При изради протокола за ток часа записују се најбитнији методички и садржински кораци тока и рада на часу да би се добила што је могуће свеобухватнија структура опсервације часа. Задаци, предузете мере и иницијативе од стране наставника се егзактно записују, као и доприноси, успеси и начин понашања ученика. Протокол тока часа је усмерен на то да обухвати ток наставног процеса на основу методичких критеријума.

Овакав приказ садржи временску динамику и редослед облика рада, тј. наставних садржаја (временско линеарни приказ). На овај начин посматрач може да бележи опис тока часа који се односи на један или више аспеката наставе.

Пример:

Током припремног разговора је договорена структура тока часа која се ослања на модел SEEL. Током опсервације часа се води рачуна о томе,

- да ли је могуће утврдити структуру тока часа
- да ли је могуће утврдити договорену структуру тока часа
- да ли извршена опсервација одговара структури.

Слика 27: SEEL модел

Време	Ток часа Конкретна запажања	Примедбе Сугестије	
		Суочавање са проблемом	акт иви рањ е
8:00 до 8:10	Ученици из плана читавају величину поседа једног земљорадника	Суочавање са проблемом	акт иви рањ е
8:10 до 8:20	Истичу се кораци и раговара се о њима 1) израчунати сва поља 2) водити рачуна о облику поља 3) применити одговарајуће формуле за израчунавање површине 4) израчунати делове површина и сабрати појединачне резултате	Решавање проблема	инф орм иса ње/ реш ења

8:20 до 8:40	Ученици у пару решавају задатак; за надарене су предвиђени додатни задаци	Спровођење	кон сол ида ција
8:40 до 8:55	Упоређују се резултати, понавља се поступак рада, истичу се разлози погрешних решења. Даје се домаћи задатак.	Вежбе	

Из овог протокола можемо закључити да је час јасно структурисан (фаза решавања проблема, тј. активирања/фаза решавања проблема, тј. информисања – решавања/фаза спровођења и вежби). Ток часа јасно одговара договореном SEEL моделу и извршена посматрања структуре тока часа лако могу бити забележена. Пошто се ради о једном „часу за вежбање“ спровођење и вежбе се прожимају (консолидација). Решавање проблема се спроводи поступно (микроструктура).

У протоколу тока часа може се уочити и промена облика активности и то показује да се курикуларно дидактички и методички догађаји и одлуке међусобно преплићу. На питања као што су:

- Да ли су дидактичке интенције видљиве?
- Да ли су методичке мере реализације садржаја и пружање подршке ученицима усклађене?
- Да ли су уочени елементи тока часа усклађени са променом активности?
- Да ли се мењају облици интеракције?

Одговор дају протоколи часа који се односе на његов ток и тако нам омогућавају увид и информацију, која се односи на кључне моменте тока и структуре часа.

(в) Опсервација на основу критеријума и бележење ученог

Опсервације се односе на дефинисане, тј. усаглашене делове сегмената часа. Важни аспекти и перспективе наставе и њихови предуслови и дати услови могу се захваљујући процени добијених података опсервације придодати анализи (анализа наставе). Овде се ради о томе да се из великог броја утисака и чињеница извуку они који су од значаја за наставу, тј. разумевање наставног процеса. Суштина анализе наставе се састоји у томе да истакне међусобну повезаност свих појединачних фактора који чине наставни процес.

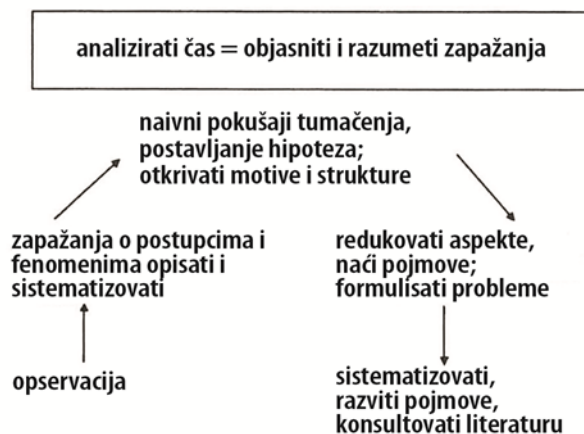
Процена посматраног тока часа претпоставља теоријско предзнање о настави, а захваљујући опису и истицању наставних, тј. педагошких феномена доприноси да теорија и пракса буду јаче повезане. Иако анализа наставе полази од актуелног стања у настави; из описа и интензивне разраде учених педагошких дешавања и веза произилази први покушај за рефлексiju у односу на професију и самим тим за педагошке норме.

Анализа часа почиње опсервацијом и описом сегмената часа (општи циљеви опсервације). Она омогућава да се извуку за наставу важни појмови и категорије и на крају води до њихове систематизације. Учено се класификује, прецизира и разјашњава у односу на контекст. Категорије опсервације и анализа структуришу опажања и схватања наставе. На тај начин се практична искуства артикулишу и разјашњавају. Школском учењу и подучавању се на тај

начин прилази вишеслојно и вишестрано, а самим тим и (само) критички.

Кроз анализу часа се путем посматрања освешћује шта се на часу, тј. током наставног процеса дешава. *Тако анализа часа постаје учење кроз праксу за практичан рад кроз разраду и рефлексiju праксе.* Модели битни за будући позив на тај начин могу да буду примењиви уколико се интегришу у стварни процес спознаје.

Слика 28: Анализа часа



Пример:

Један студент – будући наставник се током разговора после часа жали да по његовом мишљењу на његовим часовима ученици недовољно сарађују. Ментор, саветник за праксу и хоспитант су на

основу своје опсервације сагласни са овим утиском. Да би пронашли могући узрок и објашњење ситуације, указују између осталог и на значај утицаја интеракције. Имајући у виду Фландерсову анализу интеракције и његове категорије (2=хвали и охрабрује; 3=прихвата или користи размишљања ученика), као и Скинерову теорију утицаја, договорено је да се ова чињеница путем хистограма у којем ће се бележити свака ситуациона изјава, посматра као општи циљ опсервације на следећем часу. Подаци добијени опсервацијом су потврдили сумњу: студент – будући наставник не утиче у довољној мери на ученике и није консеквентан.

Битан узрок недовољног сарађивања ученика са наставником је тако могао да се потврди теоријским сазнањима. Утврђени резултати опсервације представљају темељ за анализу часа. У даљем раду посматрачи покушавају да утврде да ли је студент – будући наставник показао напредак. Кроз опсервацију се с једне стране уочавају општи циљеви тренинга и рада, а са друге стране потврђују евентуални узроци мањкавог рада или се проверава оно што је наставник планирао да уради на часу.

Слика 29: Циклични модел функционисања

Уочен проблем на часу		Процена и образлагање на <i>разговору после часа</i>
- Формулисање ученог проблема/хипотеза - Конкретизација циклуса рада - Усаглашавање о општем циљу опсервације и критеријумима	Установљавање општих циљева	На припремном разговору: - Разговарати о променама - Формулисати очекивања и циљеве - Испланирати

		могуће активности и ситуације - Договорити се о реализацији – унапред предвидети реакције ученика
Реализација часа – тренинг – опсервација	Тренинг – опсервација	Током опсервације: - Вођење протокола и описивање одговарајућих кључних ситуација - Уочавање других могућности – проширење критеријума за опсервацију

Решења ученог проблема – потврђивање или одбацивање сумње	Анализа	Процена, образложење и анализа на разговору после часа са предавачем и свим посматрачима, тј. присутнима – могуће реплике и оцењивање
---	---------	---

Током опсервације, да би се спровела анализа часа, посматрач се руководи претпоставкама, питањима и хипотезама, како би на крају добио разјашњења и конкретне показатеље. Тако се студенти вежбају да се истраживачки односе према пракси и да раде на основу теоријских сазнања. Опсервација часа на основу критеријума уважава конкретан контекст часа, захтева сталну комуникацију свих актера и омогућава континуирану надградњу професионалних компетенција.

(г) Укључивање студената – будућих наставника у опсервацију часа

Да би могли конструктивно да изврше процену и анализу часа и да разговорају о њему потребно је да *сви присутни активно учествују у опсервацији*. Хоспитујућим студентима – будућим наставницима треба поверити

циљане задатке, који захтевају одговарајућу разраду и процену, како би уочили најбитније аспекте наставе. Студентима су потребни критеријуми који им помажу да комплексне сегменте наставе структуришу, како би могли да размотре сваки понаособ. Једнообразни приступ не помаже много и не подстиче, зато треба стремити ка *сазнањима* о различитим врстама опсервације *из више перспектива*, а које ће допринети следећем:

- Студенти на почетку својих студија током хоспитовања посматрају часове у целости и без структуре, да би уочили различите елементе.
- Студенти посматрају према свом интересовању и датим околностима различите области и аспекте наставе.
- Студенти се концентришу на прецизно дефинисане и усаглашене циљеве опсервације.
- Студенти посматрају различите делове наставе на основу установљеног временског плана.
- Сваки студент има свој темпо рада и на различит начин посматра рад на часу. На крају се добијени резултати сумирају у једну целовиту слику о часу.
- Сваки студент за један одређени општи циљ прави опис тока целокупног часа.
- Технички снимци часа се припремају са одређеним задатком, а потом се процењују и анализирају.
- Ако се више пута хоспитује и врши опсервација часова код неког наставника (тј. студента) могуће је добити релативно јасну слику о његовом стилу предавања и карактеристикама одељења итд. Анализа и разговор

после часа не треба предуго да се односе само на часове једног одређеног наставника.

Теоријски предлози и модели преузети из различитих научних области (друштвених и стручних предмета, /предметне/ дидактике) нуде стално нове опште циљеве опсервације и као такви могу да буду предмет опсервације у зависности од тога колико су релевантни за праксу.

У наставку ћемо навести два примера опсервације часа које студенти треба да обаве у оквиру своје праксе у школи:

- посматрање васпитно-образовног рада ментора, је општи циљ првог семестра; касније следи посматрање и хоспитовање у одељењима где се изводи пракса када се анализирају педагошке ситуације
- опсервација часа студента – будућег наставника из групе за извођење праксе, понекад и извођење наставе ментора или саветника за праксу, општи су циљ од краја првог семестра професионалног образовања.

У сваком случају се препоручује да се *задачи опсервације студента – будућег наставника на одговарајући начин дидактизују*:

- договорити општи циљ опсервације и доделити задатке
- разговоре о процени и повратним информацијама везати за критеријуме
- посматране активности, ситуације на часу итд. анализирати у односу на стварна дешавања током часа

- целокупну опсервацију у оквиру професионалног образовања усмерити на опште циљеве опсервације и тако у току образовања обрадити све битне педагошке аспекте као опште циљеве опсервације

О значају резултата опсервације треба дискутовати, наиме упоредити их са наивним теоријама (теоријама свакодневног живота) или осигураним резултатима истраживања наставе. Притом треба размислити и о томе да недостатак времена или лоша атмосфера не доприносе угодним разговорима и анализама.

Документација о часовима (као нпр. видео записи), може да буде разматрана и процењивана из више углова.

Резултати рада ученика (записи у свескама, радним листовима, домаћи задаци итд.) годишњи и недељни планови, планови студената, кућни ред и томе сл. чине углавном институционалне факторе. Скице плана, извештаји о хоспитовању, белешке о разговорима после часа, саморефлексија и др. као и наставна средства (уџбеници, визуелна наставна средства) могу такође да утичу на ситуације на часу или да послуже у разјашњењу одређених процена. Из тих разлога се препоручује да се узму у обзир када се разматрају резултати опсервације.

Опсервација усмерена ка концепту

У свакодневном животу се не прави велика разлика између опажања и посматрања. Посматрати можемо нехотице, али можемо да следимо и нешто што нам је закупило пажњу. Међутим, ако нећемо да се

задовољимо само случајним резултатима, онда посматрање значи селективну спознају према интересовањима. Посматрање часа у том смислу захтева прецизно одређене циљеве посматрања (опсервација). Притом треба водити рачуна да не вршимо одмах и процену онога што посматрамо. Вредност посматрања васпитно-образовних процеса у оквиру курикулума се најпре може сагледати кроз *посматрање усмерено на концепт*. Најбитнији елементи за ту врсту посматрања ће у даљем тексту бити објашњени.

Као и при разговорима пре и после часа, и при евалуацији часа се показало да је и за посматрање на основу концепта најпогодније да се посматрање часа усмери на кооперативност, континуитет, критеријуме и контекст. Сврха посматрања наставе у контексту професионалног образовања је пре свега у томе да се уоче васпитно-образовни процеси и феномени, да се обухвате и све то документује, како бисмо могли да извршимо анализу. Из тих разлога неопходно је да студенти – будући наставници стекну што бољи увид у најбитније димензије наставе и рада наставника.

Кооперативност

Професионално образовање, као елеменат проналажења професионалног идентитета будућих наставника, захтева партнерски рад између студента – будућег наставника, ментора, саветника за праксу (= тим за школску праксу) и ученика. У заједничким разговорима треба установити опште циљеве поступања на часу и посматрања часа.

Основ за то могу бити план професионалног образовања, компетенције сваког студента или курикулум одељења. Тим за школску праксу конкретизује и заједнички прецизира опште циљеве и критеријуме за посматрање часа.

Континуитет

Континуитет у односу на посматрање часа значи да посматрачи часа (хоспитујући студент – будући наставник, ментор, саветник за праксу, група студената) стварно концентрисано посматрају ток часа. Како је немогуће обухватити све појединости часа и забележити их, тако је незаобилазно да се концентришемо на тачно описане задатке посматрања, тј. опште циљеве. Континуитет се притом односи на дугорочан рад на општим циљевима и критеријумима. Њих треба имати на уму све док студент – будући наставник не стекне довољно релевантне способности и вештине. Континуитет на крају значи и да резултати посматрања чине основ за даље мере поступања и даља дешавања, а исто тако и за процену часа.

Усмереност на критеријуме

Разумевање посматрања као селективног опажања, вођеног хипотезама, захтева да ментор или студент – будући наставник дефинише шта треба да се посматра пре реализације часа. Према овом концепту, већ у припремном разговору треба разјаснити који је општи

циљ посматрања и на основу којих конкретних критеријума треба да се спроводи и оствари. Студенти у сваком случају треба унапред да знају на који начин ће посматрати час, тј. како ће бити посматран и оцењен „њихов“ час. Резултати посматрања ће бити од велике користи студенту и позитивно ће се одразити на његово учење уколико могу да се усмере на један те исти критеријум од припремног разговора преко планирања и реализације, тј. посматрања до разговора о часу и евалуације. У овом случају критеријуми нису само мерне јединице сопствених компетентних захтева у односу на наставу, већ су јака спона између теорије и праксе.

Контекст

Према искуствима, студенти током посматрања часа често преузимају стратегије понашања ментора као свог узора. Резултати посматрања часа треба да се оцене и образложе у оквиру нормативног или теоријског концепта. Ако се посматрач свесно и транспарентно руководи педагошким принципима онда то доводи и до рефлексije. Посматрање часова у оквиру професионалног образовања зато мора строго да се оријентише на контекст свих области образовања:

- Задатак посматрања би по могућности требало да се односи на оне области рада у којима ће студент – будући наставник радити као практикант заједно са ментором и ученицима.
- Посматрање часа треба да води ка продубљивању разумевања педагошких ситуација и закључака, који
- не могу да се добију ни кроз рефлексiju, нити кроз интуитивно посматрање часа.
- Активности посматрања часа морају бити уско повезане са научним предметима образовања студента.

У контексту уобичајеног образовања наставника неопходно је предузети многе мере за побољшање како би се описани аспект посматрања часа ваљано реализовао.

Табела за претрагу и проверу

Табела која следи упућује на најбитније аспекте. Дата питања треба да подстакну да сопствено поимање у односу на посматрање часа анализирамо и по могућности оптимизујемо.

Слика 30: Посматрање часа

Опсервација часа	Шта? Зашто? Дидактичка анализа и образовни циљеви	Како? С чим? Методе и наставна средства	Где? Куда? Провера наученог и консеквенце
Кооперативност	Нпр.: Да ли су општи циљеви опсервације договорени са студентима?	Нпр.: Да ли је заједнички направљена процедура за опсервацију?	Нпр.: Да ли ће се резултати опсервације заједнички проценити?
Континуитет	Нпр.: Да ли ће се одабрани општи циљеви имати у виду дужи временски период?	Нпр.: Да ли примењени инструменти за опсервацију омогућавају дугорочну и континуирану опсервацију?	Нпр.: Примећују ли се разлике и напредак током одређеног периода?
Усмереност на критеријуме	Нпр.: Да ли се разрађују критеријуми за опште циљеве опсервације?	Нпр.: Да ли је могуће у процесу опсервације применити критеријуме?	Нпр.: Да ли установљени критеријуми дозвољавају оправданост последица?
Контекст	Нпр.: Да ли су одабрани критеријуми и облици за опсервацију у контексту са образовањем наставника?	Нпр.: Да ли се процес опсервације може оправдати у односу на контекст?	Нпр.: Које последице и закључци произилазе из конкретних ситуација на часу?

3. Разговор после одржаног часа – заједнички разговор о педагошким ситуацијама

Преглед

Извођење часова треба сходно курикулуму повезати са *разговорима о процени часа* који треба да послуже с једне стране за анализу васпитно-образовног рада студента, а са друге за припрему за предузимање одговарајућих мера. Тиме се јасно даје до знања да мора да постоји блиска веза између плана васпитно-образовног рада, реализације и анализе, тј. рефлексije.

Модел 4К за менторски рад у потпуности следи горе наведене одредбе: припрема, реализација, опсервација и евалуација чине систем који у оквиру професионалног образовања умрежава континуитет, усмереност ка критеријумима и кооперативност у једну целину.

У оквиру овог умреженог система, у овом одељку нарочита пажња се посвећује аспекту тзв. *разговора после одржаног часа*. При евалуацији и разговору о часу – сматрамо то колико колегијалним, толико професионалним дијалогом – посебно место заузимају *повратне информације* ментора и саветника за праксу и хоспитујућих студената упућене студенту који је реализовао час. Најважнији циљ притом мора да буде да се пружи *помоћ за самопомоћ*, како би се код студената подстакла *способност за решавање проблема*. Треба подстицати *способност* студента – будућег наставника да *рефлектује* свој рад, као и спремност да са другима жели (и да је у стању) професионално да разговара о васпитно-образовном раду.

У којем облику повратне информације могу да унапреде учење и професионални развој студента – будућег наставника и на које садржаје треба да се односи разговор после часа, биће тема овог одељка.

Стварати кооперативну климу за разговор

- Поштовати аспекте међуљудских односа
- Неговати *културу партнерског разговора*
- Развити подстицајне језичке обрасце
- Узајамно давати *повратне информације*.

Поштовати факторе који се односе на уважавање личности

- Уважавати самопоштовање студента
- Поштовати *очекивања студента* у односу на успешност извођења праксе
- Препознати *отпор* и адекватно се носити с њим.

Евалуационе разговоре осмишљавати као подстицајне ситуације за учење студената

- На основу *конкретног посматрања* одвојити повратне информације и запажања од интерпретације
- Повратне информације углавном везивати за *договорене опште циљеве*
- Повратне информације увек *позитивно* исказати у *дијалогу*
- *Заједно* тражити *алтернативе* и нове начине рада

Подстицати додатне опште циљеве

- На основу повратних информација развијати *додатне опште циљеве*
- Повратну информацију процене општих циљева по потреби дати и у писаној форми

Повратна информација оријентисана на концепт

- При давању повратне информације оријентисати се према Моделу 4К

Створити кооперативну климу за разговор

Разговор после одржаног часа се вероватно убраја у најосетљивији и у великој мери ометајући део менторског рада. Ако студент – будући наставник некада помисли да постоје три врсте „разговора после часа“ – један са ментором без саветника за праксу, неки други са ментором и саветником за праксу, као и неки трећи у аутобусу од школе вежбаонице до факултета са колегом студентом, онда то указује на вишеструке проблеме у овој области.

Вођење ефикасних и подстицајно развојних разговора после часа захтевају од саветника за праксу и ментора не само изузетне дидактичке компетенције, него и – а можда и пре свега – високо развијене способности комуникације. Неретко се дешава да студенти – будући наставници не разумеју садржај повратне информације јер у емотивном смислу или у односима између саветника за праксу,

ментора и студента-будућег наставника постоје проблеми. Зато је битно за подстицајне евалуационе разговоре да се питања односа између свих учесника уваже, одаберу облици партнерског разговора и разграде ометајући језички обрасци. Поврх тога сви учесници праксе могу једни другима да дају повратне информације, што одговара принципима кооперативности.

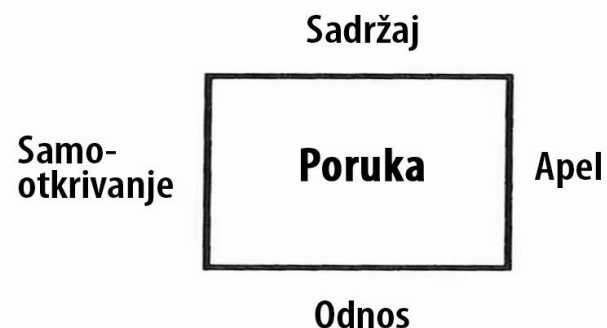
(а) Поштовати аспекте међусобних односа

Шта мучи ментора или саветника за праксу у конкретним евалуационим разговорима? То често питање гласи „На који начин то да кажем да би ме студент разумео?“. Са друге стране студенти се вероватно неретко питају „Хоће ли ме данас поново ‘черечити’?“

Овим смо дотакли једну битну тачку у односу на разговор уопште: као у сваком разговору, и код евалуационих разговора у оквиру професионалног образовања, не ради се само о *теми*, овде конкретније о опсервацији наставе, већ у великој мери и о међусобним *односима*.

У сваком (евалуационом) разговору је много више тога у игри од само квази објективног садржаја – мешају се садржај, међусобни односи, самооткривање и апел. Овога треба да су свесни сви учесници евалуационог разговора. У наставку приказана слика „квадрат порука“ то показује.

Слика 31: Квадрат порука



- Садржај („о чему информишем“) је само један аспект разговора. У истој мери се ради и о
- односима („Шта мислим о теби и какав однос имамо један према другом“). Поврх тога нас психологија комуникације упућује на још један аспект:
- самооткривање („Шта сам о себи откривам?“) и
- апел („Шта очекујем од тебе?“)

Ментори и саветници за праксу треба да буду свесни тога да свака изјава упућена студентима, такође, садржи и додатне поруке: који однос имају према њима, шта мисле о њима и шта се од њих – експлицитно или имплицитно – очекује или захтева.

Овде се углавном поставља питање како да саветници за праксу и ментори дефинишу своју улогу током разговора после одржаног часа. Да ли се они виде као „судије“, „наставници“, „пријатељи“, „ментори“, „саветници“,

„терапевти“ или у некој сличној улози? Не сме да нам буде свеједно са којим предубеђењем и ставом водимо разговор после одржаног часа.

(б) Неговање културе партнерског разговора

Пре него што саветници за праксу и ментори започну евалуациони разговор са студентом требало би да буду свесни да већ постоје одређени фактори који су утицали на менторски рад. Само сазнање да постоје ти фактори може да допринесе стварању одговарајућих ситуација које подстичу учење. Студенти ће повратне информације продуктивно – у смислу личног напретка у учењу – обрадити уколико је *клима за разговор присна и кооперативна*. Тамо где се то не постигне исход учења ће (вероватно) бити веома оскудан. Очигледно је да услови „if I could reach them, I could teach them“ морају нарочито бити обезбеђени у саветодавним ситуацијама. Способност саветника за праксу и ментора да створе претежно позитивну атмосферу за разговор, чини нам се да је један од најбитнијих фактора.

Партнерска култура разговора после одржаног часа захтева између осталог да се узму у обзир и следећи аспекти:

Стварати повољне услове за разговор

Први аспект се односи на питање: Да ли су задовољени *спољни услови*? Евалуациони разговор не треба водити „успут“. Пријатан *простор за разговор* у којем нема ометања спада у предуслове за конструктиван разговор у пријатној атмосфери. За вођење разговора такође *треба испланирати* и *погодан тренутак*. Распоред седења треба да омогући услове за добру комуникацију и погодно место за сваког учесника.

Заузети став пун поштовања

Већ на основу држања тела може се закључити да ли партнери у разговору показују позитиван однос или нетрпељивост један према другом. У суштини треба да се упитамо да ли влада *пријатна атмосфера*. Љубазност и емотивна топлина су важни чиниоци квалитетног односа. Они могу да уклоне баријере и омогуће непосредни, лични разговор. Студенти морају да осете да су прихваћени и да су принципијелно равноправни партнери. Искреност је могуће остварити само на основу добрих међуљудских односа. Уважавање се посебно огледа у томе да се студенти ословљавају као равноправни партнери и да се њихово мишљење уважава.

Пажљиво саслушати

Из тога произилази као следећи захтев подстицајног и кооперативног разговора: неопходност да се посветимо партнеру у комуникацији и да уважимо његова осећања.

Овде се ради о следећем питању: Да ли *пажљиво слушамо* студента? То пре свега значи да им не упадамо у реч и да не делимо савете одмах. Баш напротив, требало би да саветници за праксу и ментори саслушају шта студент – будући наставник жели да каже и то сажето још једном понове. Тако ће студенти сазнати да су озбиљно схваћени. Уже гледано, *пажљиво слушање* значи и жељу да *емпатијски разумемо* унутрашњи свет и „убеђења“ студената, а да не интерпретирамо њихове исказе.

Искреност и отвореност

Став који уважава вредности и емпатију не значи у исто време да саветници и ментори треба да се сакрију иза маске љубазности. Они пре свега морају да буду препознатљиви као особе које имају свој став и који у правом смислу и искрено комуницирају без да вређају. И за разговоре после одржаних часова важи реченица Рут Кохн „Све што је истинито не желим да кажем, али све што кажем је истинито“ Притом ће се саветници увек упитати: Да ли студенти исто тако могу слободно да искажу своје ставове и мишљења? Да ли ја подстичем комуникацију у којој и они могу да искажу своја размишљања и осећања.

Ненаметљиво вођење разговора

Вероватно највећа опасност вођења разговора после часа лежи у томе да саветници пребрзо пређу на ниво „саветовања“ и правила понашања. Студенти се тада осете „заскоченим“ и не могу да прихавате предлоге – ма колико они били смислени – и интегришу их у свој модел понашања.

Много је прикладније да се иде ненаметљиво и да се допусти студенту да сам говори о релевантним аспектима. Врло често се већ тада открију баш оне тачке о којима ментор, саветник за праксу, а можда и колега студент желе да дају повратну информацију. Уколико ове тачке студент тематизује, већа је вероватноћа да је отворен да прихвати повратну информацију других. Они аспекти, који су после тога још битни за саветника треба тематизовати на мање наметљив начин како би се одржала позитивна клима за разговор. У томе ће нам помоћи конкретан опис такве једне ситуације:

Пример:

Саветник: „Рекли сте деци да су већ мали људи и да самостално могу да реше задатак. Неколико ученика је тада било немирно и играло се лоптом.“

Студенткиња: „Да, и мени је то сметало. Ја бих их сада поставила да седе у кругу онако као на крају за рефлексiju. То сам тамо испланирала и тамо ми је то и успело.“

У суштини поставља се питање: Да ли је осигурана међусобна размена информација и да ли је избалансирана количина информација између свих учесника у разговору? Држање „монологи“ или „мисионарско понашање“ колико год да садржи изузетну аргументацију и савете, није баш подстицајно за учење и

усавршавање. Упутства ментора и саветника за праксу треба да имају подстицајни карактер, који студентима оставља простор за сопствене одлуке.

Примери:

Подстицајне, мање директне изјаве ментора и саветника за праксу могу рецимо да буду: „Шта бисте следећи пут могли другачије да урадите?“ „Шта би била алтернатива овоме?“ „Можете ли се сетити неке ситуације где вам је ово већ успело?“ „Шта је у досадашњем разговору за вас било подстицајно?“ „Можете ли ми подробније објаснити шта сте мислили када сте рекли 'мали људи'?“

Уз то студенти – будући наставници, као и ментори изражавају жељу да евалуациони разговори не буду само структурисани према садржајима него и времену. Они желе, а и морају да добију право да им се омогући да дођу до речи, што често није случај. Сликавита можемо упоредити евалуациони разговор са плесом: наизменично партнери воде, а ипак се усклађују како би се хармонично кретали.

(в) Развијање подстицајних језичких модела

Током вођења евалуационих разговора могу се установити језички модели, који се по правилу углавном негативно одражавају на комуникацију. Пре свега овде се ради о *уопштеним опажањима*, која кроз детаљнија потпитања могу да се прецизирају и потом конструктивно реше.

Пример:

Студент: „Овог пута ми ништа није успело.“

Саветник: „Баш ништа?“

Студент: „Па, радни лист им се веома свидео и добро су га решили.“

Амерички психолози *Бандлер* и *Гриндер* су овакву врсту искривљених и самим тим за комуникацију ометајућих језичких модела испитали и дали упутства за њихову прецизну даљу разраду.

Следи неколико примера:

Апстрактне субстантиве објаснити током процеса:

Студент: „Мотивисање ових ученика је веома тешко.“

Саветник: „Шта радите да бисте мотивисали ученике?“

Повезати контекст:

Студент: „На факултету нас другачије уче.“

Саветник: „Ко вас другачије учи?“

Непрецизне речи прецизирати:

Студент: „Марија све време омета час.“

Саветник: „Шта радите ви када вас омета?“

Разјаснити ограничење:

Студент: „Овде не могу да применим групни рад.“

Саветник: „Шта би се десило када бисте применили групни рад?“

Избећи пренаглашавање:

Студент: „Ово двоје стално ометају час.“

Саветник: „Стално?“

Истаћи узроке и последице:

Студент: „Љути ме!“

Саветник: „Којим поступком?“

Тражити да се претпоставка образложи:

Студент: „То неће проћи код ученика.“

Саветник: „Шта вас наводи на ту претпоставку?“

Открити вредносне ставове:

Студент: „Настава усмерена на ученика никуда не води.“

Саветник: „Одакле ви то знате?“

Тек разјашњење уопштених језичких модела показује колико студенти стварно сагледавају практичан рад у

школи. Крути начини посматрања се претварају у живе процесе и тако често воде до нових погледа и решења. Често постају видљиви и „моделу предубеђења“ студената, који доводе до конкретних радњи у извођењу праксе у школи. Главни задатак менторског рада је да освести ова сазнања. Неопходан предуслов за помоћ у прецизирању је пре свега *добар однос између свих учесника (Бандлер и Гриндер* говоре о „рапору“, о „једногласју“ саговорника).

(г) Узајамно давање повратних информација

Ослањајући се на принципе кооперативности, смислено је да повратне информације не иду само једносмерно, од ментора и саветника за праксу ка студенту. И студент може свом ментору и саветнику за праксу да да повратну информацију о њиховом раду.

Овде се дакле ради о метакомуникацији, о „комуникацији о комуникацији“. Метакомуникација у односу на школску праксу значи да се разговара и о начину саветодавних и евалуационих разговора и о квалитету повратне информације. Ово у сваком случају захтева велику спремност за самооткривање и самокритичност свих учесника.

Као први корак за то можемо употребити једноставне упитнике који студенту пружају могућност да процени комплетно професионално образовање, као и климу у којој се води разговор.

Слика 32: Упитник за повратну информацију током менторског рада

Слажем се са следећим исказима	веома		мање		
Задовољан сам радном климом током праксе	5	4	3	2	1
Менторство је адекватна помоћ за мене	5	4	3	2	1
Моје мишљење се уважава и прихвата	5	4	3	2	1
Често ме критикују и подаштавају	5	4	3	2	1
На евалуационим разговорима у довољној мери исказујем своје мишљење	5	4	3	2	1

Оваква врста упитника требало би да се понуди најмање на крају сваког дела праксе када се студенти опраштају од свог ментора – и не морају да стрепе да ће њихова оцена менторског рада на било који начин утицати на њихове резултате.

Циљ овога би пре свега требало да буде да се током целокупног рада омогући стална метакомуникација и отворени дијалог.

У овом контексту, такође, треба споменути да и студенти морају да добију специфичну повратну информацију од својих ученика и да о тој повратној информацији партнерски разговарају.

Слика 33: Понашање успешног наставника из угла ученика

	тачно нетачно				
	5	4	3	2	1
1. Он/она примећује све што се дешава у разреду.	5	4	3	2	1
2. Он/она интервенише одмах кад неко од ученика омета час.	5	4	3	2	1
3. Он/она нам често допушта да сами одлучујемо.	5	4	3	2	1
4. Он/она стално проверава како радимо и шта знамо.	5	4	3	2	1
5. Он/она покушава да нас разуме, иако понекад правимо проблеме.	5	4	3	2	1
6. Он/она води рачуна да смо током часа стално запослени.	5	4	3	2	1
7. Ми с њим/њом разговарамо о настави и о нашем одељењу.	5	4	3	2	1
8. Он/она је према нама отворен/а и искрен/а.	5	4	3	2	1
9. Ако се ученици не понашају добро морају рачунати да ће их он/она казнити.	5	4	3	2	1
10. Мислим да нас он/она воли.	5	4	3	2	1

**Обратити пажњу на факторе који се
односе на личност**

Као што смо већ навели, према сазнањима комуникационе психологије свака изговорена информација (од стране саветника за праксу, ментора или студента – будућег наставника) у исто време упућује на четири ствари:

- Има одговарајући садржај („О чему информишем“)
- Говорник изражава слушаоцу *аспекте међусобног односа* („Шта о теби мислим и какав је наш однос“);
- *Самооткривање* долази до изражаја: изговара се – свесно или несвесно – нешто о личности говорника („Шта сам желим да откријем о себи“)
- Изражава се *апел* („Шта желим да урадиш“)

Различите личности се препознају по томе, које врсте саопштења у њиховим изјавама предњаче у току разговора и – комуникација изгледа да је нешто веома тешко – шта су чули из разговора.

У односу на омиљен начин саопштавања и слушања произилазе различити стилови комуникације, који су уско повезани са факторима личности. Шулц ван Тун разликује осам различитих стилова комуникације, који сваки за себе има типичан модел, а који се могу у мање или више израженом облику уочити током евалуационих разговора код свих учесника:

- Оскудно-зависан стил („Како треба то да урадим?“)
- Помагачки стил („Без бриге. Ја сам ту за тебе! То ћемо ми већ савладати.“)
- Несебичан стил („Допусти ми да ти помогнем.“)
- Агресиван стил – без осећања за вредности („Ти си крив, неспособан, лењ ...“)

- Самопотврђујући стил („Ја сам без грешке и мана.“)
- Одлучно – контролисани стил („То се тако ради и никако другачије.“)
- Дистанцирајући стил („Мудрост налаже да се ствари посматрају трезвено и без емоција и са одређене висине...“)
- Отворено комуникативан – драматичан стил („Слушајте само, то сам ја!“)

Сваки од ових комуникацијских стилова се испољава кроз посебан начин говора и слушања. На евалуационе разговоре о педагошким ситуацијама – неретко описане као ситуације пуне емоција – веома утичу ови комуникацијски стилови. Да би се омогућиле задовољавајуће ситуације за разговор, потребно је да се бар следећи аспекти узму у обзир више него што је то до сада био случај: самопоштовање, очекиване реакције и одбојност учесника у разговору. Поврх тога могу се открити и језички модели који онемогућавају комуникацију.

(а) Уважавати осећање самопоштовања студента

У односу на своје осећање самопоуздања, личности се у веома разликују. То потиче од различито стечених искустава у животу. Ова искуства су условљена „активистичким“, тј. „фаталистичким“ развојем односа према животу. Људи који имају позитиван став према себи не знају само шта не желе, већ и шта желе. Они то показују независно од тога да ли ће то деловати на њих позитивно или негативно. Различити степен

самопоштовања нас упућује и на то зашто неки студенти пате када су неуспешни или када добију негативну повратну информацију, док неки други неуспех виде као подстицај. Вероватно захваљујући овој чињеници већина саветника за праксу преферира да своје повратне информације започне позитивним исказима.

Углавном позитивне повратне информације доводе до бољих резултата, а негативне проузрокују супротно. Неколико истраживања то и показује:

Студенти који имају висок степен самопоштовања се по правилу мењају у жељеном правцу и то независно од тога да ли су добили позитивну или негативну повратну информацију. Особе које имају довољно самопоуздања више воле јасне повратне информације, иако су оне негативне.

Они студенти са ниским степеном самопоштовања се углавном мењају када добију позитивне повратне информације. Негативна критика не утиче на њих да боље уче. Она их чини несигурним и спутава њихову активност и жељу за новинама и изазовима.

(б) Уважавати очекиване реакције

Менторски рад је показао да студенти имају различит однос према очекиваном успеху током праксе у школи. Многи имају поверење у себе и очекују велике успехе. Други су пак бојажљиви, немају толико поверења у себе, а у односу на успех су скептични, па чак и нереални.

Студенти који су мотивисани да успеју су веома отворени и често покушавају да пренагласе своје резултате. Наша препорука за менторски рад би зато била да се ови студенти упуте да испробају могуће алтернативе и да им се понуде захтевнији циљеви.

Саветници за праксу и ментори треба да изграде осећање за (неуспешне) бојажљиве студенте. Њих пре свега препознајемо између осталог по томе да од саветника увек желе сасвим прецизно да сазнају шта треба да раде. Бојажљиве студенте препознајемо и по њиховој веома израженој склоности да своје резултате често негативно процене, да кривицу за неуспех углавном сами себи приписују и да изражавају песимизам у односу на своје будуће резултате.

Како (неуспешне) бојажљиве особе покушавају да на разне начине своје страхове држе под контролом, како би их сакрили од других, за саветнике је тешко да се адекватно носе са оваквим студентима. Тако у резигнирајућем гласу студента – будућег наставника који каже „Сигурно сам опет много тога погрешно урадио. Полако мислим да више ништа не могу добро да урадим, да ништа нисам научио и да ништа више не знам“, може да се крије велики страх, исто као у наизглед флегматичној и често само индиректној поруци неког другог студента са следећим садржајем: „У суштини ме то уопште не дотиче!“. У првом случају студент је можда „упаковао“ свој страх да би осигурао наклоност и благодот ментора. У другом случају је можда уз помоћ наводне

равнодушности студент покушао да контролише свој страх.

За пружање повратних информација (неуспешним) бојажљивим студентима од помоћи би могле да буду следеће препоруке:

- Нарочито истаћи и подвући оно што је позитивно
- Не упуштати се у сваку непријатну ситуацију већ само у оне које се односе на даљи развој ургентних ситуација
- Притом не истицати оно што је негативно, него предочити позитивне алтернативе
- Извор алтернатива ограничити на мањи број једноставних и конкретних предлога за рад
- Јасно истаћи индивидуални напредак у учењу у целисти и избегавати упоређивања (нпр. са другим студентима)
- Упутити и на то да су и варијабилни фактори који се односе на личност (нпр. залагање) веома значајни за успех, а не само срећа и повољни спољни фактори (нпр. мали број ученика у одељењу)

(в) Препознати одбрамбени став и адекватно се носити с њим

Као саветници за праксу често срећемо студенте који на повратну информацију, ма колико она била конструктивно и објективно исказана, реагују углавном одбрамбеним ставом. Разлоге за то можемо наћи у објашњењима која се односе на психолошке моделе:

Често примењена стратегија одбране се може назвати „рационализацијом“. Сопствени начин понашања, који је објективно гледано погрешан, се оправдава наизглед рационалним доказивањем, да би се субјективно – такорећи пред сопственом савешћу – оправдао. Помоћу ове стратегије студенти често покушавају да ублаже своје разочарење због неуспелог часа. Овакав случај имамо када студенти принципијелно покушавају да ублаже критику наводним „логичним“ аргументима како би свој рад на часу по сваку цену приказали као нешто значајно. (Нпр: „*Брзо сам прелазео градиво и оптеретио ученика, али ни у животу се спорост не толерише.*“)

Још једна врста одбрамбеног понашања се веома често среће, а то је „*циљана одбрана*“. Психологија то тумачи овако: циљано понашање је у принципу општеприхваћено, међутим, сами морамо сносити одговорност за неостварене циљеве и не пребацити кривицу на неке институционалне принуде или ситуационо специфичне факторе. На овај начин студенти покушавају да докажу да је циљ недостижан, иако они у суштини могу да се идентификују с њим (нпр.: „*Настава усмерена на ученика је у принципу важна, али немогуће је то извести са овим ученицима.*“).

Да не би дошло до одбрамбеног става, препоручујемо:

- да се направи *позитивна атмосфера* како студенти не би дошли у ситуацију да морају да се бране
- да се студентима допусти да кажу шта су за њих *најважнији аспекти* часа
- да се прво разговара о оним *општим циљевима* који су стварно постигнути

- да се студенти укључе у *одређивање циљева и дефинисање критеријума*
- да се студенти охрабре да високо постављене циљеве разраде у реалне потциљеве које могу да остваре

Ка крају треба рећи да постоји и одбрамбени став *саветника за праксу*. Ако дође до „усијања“ током разговора, морамо бити самокритични и сами преиспитати своје понашање:

- Имам ли предрасуде у односу на студента?
- Колико се фиксирам само на своју „теорију“?
- Да ли на студента пројектујем своје сопствене слабости?
- Да ли студенту откривам и своју личност или се кријем иза своје улоге?...

Осмислити разговор после часа као подстицајну педагошку ситуацију

Евалуациони разговори углавном, а нарочито изречене повратне информације, треба да унапреде рад студента –будућег наставника и да отворе даље могућности за његов напредак. Чињенице о овим аспектима које ћемо навести у даљем тексту треба да допринесу унапређењу евалуационих разговора.

(а) Давати конкретне повратне информације

Дифузне и нејасне повратне информације не можемо гледати као помоћ у учењу. Реченице као што су „То је

био успешан час“ или „Требало би да будете мало бржи“ нису информације које имају нарочити значај.

Полазна основа за конструктиван разговор треба да буде опис опажених ситуација. Такви конкретни описи су у исто време и основ за евентуалне промене понашања. Често само записивање опаженог може да изазове несугласице са студентима.

Да би повратне информације биле конкретне, неопходно је да се воде протоколи (опсервације). Уколико се вођење оваквих протокола занемари, постоји основана сумња да ће евалуациони разговори бити уопштени и необавезујући, педагошке ситуације лоше интерпретиране и да се ментори и студенти – будући наставници неће добро разумети. Протоколи могу да буду усмерени на ток часа или на критеријуме одговарајућих општих циљева (упореди нпр. одељке: усмереност на критеријуме и опсервација).

(б) Опсервацију раздвојити од интерпретације часа

Већ при изради протокола за опсервацију током рада на часу студента – будућег наставника треба правити велику разлику између опажања и интерпретација (мишљења, осећања, давање оцене, сумње).

Током евалуационих разговора, такође, треба разликовати опсервацију од интерпретације. То студентима омогућава да лакше искажу свој угао гледања и да извуку закључке.

(в) Придржавати се општих циљева током разговора

Да би студенти стекли што више знања, припремни разговори, тј. разговори о планирању наставе, треба да су што квалитетнији. Уколико се тада већ постигне договор о наставничким способностима и начину рада као и о *критеријумима* на који начин ће се то евалуирати, то ће се у великој мери одразити на ефикасно учење током евалуационих разговора. Према томе и евалуациони разговори као и разговори за давање повратних информација се морају односити на *договорене опште циљеве*. За то је студент могао правовремено да се припреми и упозна са *критеријумима* како би што успешније могао да оствари опште циљеве у датим педагошким ситуацијама. Повратне информације – па чак и ако су негативне – ће студентима бити од много веће користи јер се на тај начин описује неусклађеност између стварно показаног рада на часу и заједнички договореног (жељеног) начина рада. Често се дешава да саветници за праксу и ментори имају потребу да формално изнесу све могуће тешкоће које су учили. Међутим, превише изнетих информација не може конструктивно да се обради, па чешће изазива одбојност него отворену дискусију. Зато много подстицајније може да делује када се ограничимо на критеријуме општих циљева.

(г) Давати углавном позитивне повратне информације

Повратне информације треба углавном позитивно исказати. У супротном постоји могућност да се региструје претежно мањкаво и нежељено понашање. Квалификовано, прихватљиво и самим тим потврђено понашање остаће нерегистровано и непримећено, уколико се не исказе на позитиван начин.

Позитивни аспекти се често само уопштено исказују у повратним информацијама, нпр. „Веома вам је успела комуникација током часа“. Корист од овог исказа је веома мала. Студенти треба да знају шта је тачно у њему оквалификовано као позитивно. Тек то води ка бољем начину рада на часу и оснажује за будуће педагошке ситуације.

На овај начин могу и општи циљеви образовног курикулума, који нису директно испланирани, да унапред буду „посматрани“ и разматрани. Ако је студент испунио нпр. општи циљ „вођење разговора“ који је предвиђен у курикулуму професионалног образовања, онда може да се концентрише на оне опште циљеве тренинга који су за њега важни.

Од помоћи су, такође, и они разговори на којима саветник за праксу позитивно исказе повратну информацију и током којих пружа *подршку за учење*, а није у улози судије:

- Видети пре свега јаке стране и могућности студента, а мање наглашавати њихове мањкавости
- Обратити пажњу на ставове и мишљења студената, не прескапати их, већ имати разумевање за њих

- Потражити образложења за одређена поступања на часу и (субјективне) теорије студената прихватити као значајне
- Поћи од тога да људи раде најбоље што могу, а да ми можемо да им помогнемо да своје могућности унапреде
- Предлоге видети као понуду, којом могу да прошире репертоар свог рада у настави.

(д) Разговоре после часа водити у дијалогу

Често су разговори после часа монолози или мисионарски покушаји ментора. Студенти ово не доживљавају као помоћ. Они желе баш супротно, да и њихова запажања и ставови буду уважени. Саветници за праксу и ментори би требало чешће да се суздрже како би омогућили праве партнерске разговоре. На евалуационим разговорима су присутни и хоспитујући студенти колеге и стално их треба укључивати у те разговоре.

(ђ) Заједнички тражити алтернативе

Иако саветник за праксу критикује рад студента кроз повратне информације, требало би да наведе *конкретне алтернативе* за рад на часу. Студенти баш желе да добију конкретне алтернативе и *образложења* за њих. Да би се пак осигурала идентификација студената са могућим алтернативама рада, а такође и да би се подстицала њихова креативност током школске праксе,

чини нам се да је неопходно да се и они сами укључе у потрагу за алтернативама.

Подстицање додатних активности у вези са општим циљевима

Повратне информације током разговора после часа се према овом концепту пре свега односе на *установљене опште циљеве*. Из заједничког разговора онда даље произилазе додатни подстицаји за актуелни општи циљ, али и перспективе за будуће опште циљеве. У овом смислу се разговор после часа претаче у припремни разговор. Са друге стране, преплићу се разговор после часа са проценом часа. Оба аспекта ће бити скицирана у даљем тексту. При чему ће бити приказана једна веома „отворена“ и једна такозвана затворена форма рада на општим циљевима.

(а) Тражити нове опште циљеве

Могући рад на општим циљевима већ је био разматран у одељцима *однос према критеријумима и припремни разговори*. Овде ћемо показати додатне могућности које се ослањају на „модел циљева“ програмирања нове лингвистике према *Бандлеру* и *Гриндеру*. Реч је о пружању помоћи некоме како би дефинисао своје сопствене циљеве.

Прецизирање циља

Само уколико имамо јасну представу о нашим циљевима, можемо свесно да тежимо ка њиховом остварењу. Ако циљеве непрецизно и негативно формулишемо, тј. ако наши циљеви зависе од понашања других, тешко ћемо их постићи.

Пример:

„Не желим да се ученици тако равнодушно понашају према мени.“
Овај циљ је релативно непрецизно, негативно формулисан и његово остварење не зависи искључиво од студента.

Шта је ваш циљ?

Затражити да се циљ прво (у слободној форми) изговори. Онда га преформулисати да буде конкретан и позитиван и под сопственом контролом (да његово остварење не зависи од других).

Пример: „Хоћу да имам приснији однос са ученицима.“

Тражење критеријума за остварење циља

Овде се ради о томе да се ближе одреде критеријуми помоћу којих можемо да остваримо циљ. Важно је при томе и да испробамо држање тела које исказује постизање циља. На овај начин се циљ „персонализује“ да би нам на тај начин касније ушао „у све поре“.

- *Како ћете знати да сте постигли свој циљ?*
- *У ком контексту стоји циљ? Када, где, с ким ћете га остварити?*

- *Каква ће бити ваша поза тела када остварите свој циљ?*

Треба дефинисати што је могуће јасније критеријуме који описују остварење циља (и то као да је већ постигнут). Разјаснити ближе услове у којима ће бити показано понашање када се циљ оствари. Заузети одговарајући став тела (поза, гестикација, дисање итд.).

Пример:

„На паузи сам у одељењу 4б на које иначе не обраћам пажњу ... стојим сасвим опуштено, слободно се крећем, погледам понеког ученика ... (демонстрира телом). Разговарам са неким од ученика и причам о ваншколским стварима...“

Преиспитивање циља

Преиспитивање треба да разјасни да ли је циљ стварно смислен и пожељан. Многи циљеви, наиме, имају и своју „цену“ или за собом повлаче друге „последнице“ које треба узети у обзир. Дотадашње понашање такође има (често скривен) узрок, који мора бити узет у обзир. У току разјашњавања, циљ често може и да се промени!

- *На који начин ће се променити ваш начин рада када постигнете циљ?*
- *Чега морате да се лишите? Која је цена тога? Шта је оно што је добро у садашњем начину рада и у датим околностима?*
- *Како ће ваше окружење (ученици, колеге...) реаговати када остварите циљ?*
- *Хоће ли бити додатних последица? Прихватате ли те последице?*

Пример:

„Ако сам дистанцирана, не морам да се уносим у проблеме ученика. Мораћу да се одрекнем неке врсте комфора. Међутим, то ће ми се исплатити...“

„Можда ћу за време паузе имати мање времена за припреме ако се више посветим ученицима. Међутим, мени је мој циљ важнији и зато ћу материјале за наставу унапред средити код куће...“

Откривање тешкоћа и пружање помоћи

У овом одељку ћемо објаснити које тешкоће можемо да очекујемо у остваривању циља и која је конкретна помоћ неопходна да би се постигао циљ. Пре свега се ради о томе да се подстакне потенцијал сваког студента за решавање потешкоћа.

- *Шта вам стоји на путу да остварите циљ (неко осећање, неко убеђење, нека одлука...)?*
- *Које способности поседујете да то превладате (и у неком другом контексту)?*
- *Која врста помоћи вам је потребна?*
- *Шта ћете прво урадити?*

Пример:

„Не знам да ли могу да се упустим у приснији однос са ученицима, то је мало чудно осећање...“

„Добро се слажем са људима у фудбалском клубу. То осећање може да ми помогне да се дружим и са ученицима у одељењу...“

„Сутра ћу раније ући у учионицу...“

Ментор и саветник за праксу могу да прођу све ове кораке са студентом и да му на тај начин помогну да разјасни и оствари циљеве који су му лично важни. Најбитније је да разумеју своју улогу *помагача* и да не

уносе сопствене циљеве или „објективне“ аспекте у процес разјашњавања циљева студената.

(б) Разговор о процени остваривања општег циља

По правилу би разговор после часа требало да буде *ослобођен притиска оцењивања*, а пре свега да буде отворена дискусија о општим циљевима. У првом плану је испробавање нових могућности. Општи циљ је постигнут када су остварени договорени критеријуми. У неким случајевима ће можда бити неопходно да се инсистира на одређеним кријеријумима, тј. начинима понашања и да се детаљније размотре последице које се односе на оцену. То ће пре свега бити случај када је могуће да се добије негативна оцена, онда студенти морају благовремено добити објашњење о резултатима које очекују.

Слика 38: Писана повратна информација као конкретан подстицај за даљи рад

Општи циљ: Понашање наставника/однос са ученицима	
Критика на основу опсервације	Промена понашања, неопходне мере
- „разговара“ са таблом - у једном делу часа је ретко погледао све или неког од ученика	- одржавати контакт очима са појединим и свим ученицима, свесна комуникација, не прекидати контакте
- нема промена у односу на јучерашњи стил понашања - градиво предаје досадним монотоним гласом, без	- говор свесно модификовати, акцентовати, „испробати“ паузе, проживети изречено.

пауза да би нешто нагласила	
- своје излагање често завршава са: „Има ли неко питање?“ (што је најбољи начин, ако стварно постоје питања, да се избегну)	- техника право постављања питања, невербалне сигнале свесно опазити и суочити се са тешкоћама.
- кад даје упутства креће се између клупа и тако често прекида контакт са одељењем	- стајати испред разреда, контакт очима, давати јасне инструкције, уверити се да су ученици разумели
-док ученици преписују текст са табле, непрестано говори	- обратити пажњу да коментари иду синхронизовано, тј. ћутати

Усмерити разговор после часа на концепт

У сегменту разговора после часа ћемо се, такође, придржавати *Модела 4К као основе за даљи рад*.

Кооперативност

Критеријуми за опсервацију и евалуациони разговор се заједнички планирају (можда и уз помоћ понуђених модула или оних за учења на основу искуства).

Евалуациони разговор се води као партнерски дијалог у којем равноправно учествују саветник за праксу, ментор, студент који изводи наставу и студенти који хоспитују.

Континуитет

Евалуационе разговоре треба водити по цикличном току: планирање – реализација – евалуација. Кроз персонални континуитет треба остварити однос поверења између студената и „даваоца повратних информација“.

Усмереност на критеријуме

Мора се водити рачуна о томе да се не разговара о било каквим опажањима, него пре свега о опажањима која се односе на критеријуме усмерене на области општег циља.

Контекст

Током сваког евалуационог разговора треба водити рачуна о специфичном оквиру педагошке ситуације, о специфичном контексту (нпр. ситуација у одељењу, школски курикулум, традиција учења, просторни и организациони фактори итд.) у односу на посебне околности у којима студент изводи наставу.

Важно је, такође, да саветник за праксу и ментор размишљају и о томе шта од једног студента одређеног семестра могу да очекују, а шта, имајући на уму одређене услове, од њих не може да се очекује. Морамо имати на уму и чињеницу да свако ко врши опсервацију већ својим присуством психички оптерећује ситуацију. Присуство ментора на часу већ по правилу мења понашање студента, колико год се ментор понаша дискретно и примерено ситуацији. Студент то делимично осећа као терет. Студенти зато донекле имају права када тврде да

би час изгледао сасвим другачије да је одговорност за час била само његова.

Табела за претрагу и проверу

Следи већ позната табела са питањима за евалуациони разговор. Ових дванаест поља пружају упутства како поједини аспекти наставе (наиме, циљ, садржај и методе) могу да се повежу са Моделом 4К.

Слика 39: Евалуациони разговор (feedback)

Евалуациони разговор	Шта? Зашто? Дидактичка анализа и образовни циљеви	Како? С чим? Методе и наставна средства	Где? Куда? Провера наученог и консеквенце
Кооперативност	Нпр.: Да ли су циљеви евалуације и општи циљ за евалуациони разговор партнерски договорени?	Нпр.: Да ли се током евалуационог разговора користи метакомуникација уз помоћ упитника?	Нпр.: Да ли је заједнички установљено какве ће се консеквенце извући из повратних информација?

Континуитет	Нпр.: Да ли се из повратних информација извлаче даљи циљеви и општи циљ?	Нпр.: Да ли се напредак у учењу студента записује у дневник праксе?	Нпр.: Да ли се дужи временски период прате консеквенце које су установљене на евалуационом разговору?
Усмереност на критеријуме	Нпр.: Да ли се за евалуациони разговор заједнички дефинишу критеријуми?	Нпр.: Да ли се повратне информације, које се тичу методичких аспеката односе на установљене критеријуме?	Нпр.: Да ли установљени критеријуми чине већину садржаја повратних информација?
Контекст	Нпр.: Да ли се повратне информације ослањају на циљеве плана професионалног образовања?	Нпр.: Да ли се води рачуна да се од студената почетних семестара траже једноставније методе?	Нпр.: Да ли се током евалуационог разговора узимају у обзир очекивана понашања студента?

4. Оцењивање – Заједничка процена педагошких ситуација

Преглед

Рећи саветнику за праксу или ментору да процена постигнућа током школске праксе студента са собом

носи велики број проблема, је исто што и носити дрва у шуму. Ову проблематику карактеришу често контрадикторна и контроверзна мишљења:

- Многи мисле да баш постигнућа стечена током праксе у школи и процена тих постигнућа представљају најбитнији основ за избор будућег позива наставника
- други пак изражавају сумњу у неопходност и смисленост једне (екстерне) процене професионалног учинка и то нарочито на основу петостепене скале оцењивања

Проблеми се одражавају у области сагледавања и евидентирања професионалног учинка током извођења часа. На које садржаје би требало да се односи оцењивање? Која је сврха оцењивања, тј. процене професионалног учинка? Проблеми настају када је реч о утврђивању норми за процену професионалног учинка – ко их поставља и чиме могу да се оправдају? Када бисмо у овом поглављу могли да понудимо коначна решења за вишеструке проблеме, то би било исто као када бисмо пронашли камен мудрости. Али то не треба да буде тако. Можемо понудити низ упутстава за решавање проблема која могу да буду од помоћи саветницима за праксу и менторима при (само) дефинисању процене професионалног рада и за унапређење компетентног и основаног спровођења оцењивања.

Оцењивање мора бити засновано и на *саветовању и кооперативности, помоћи за самопомоћ, самосталном учењу и самосталном планирању.*

Оцењивање се мора:

- заснивати на придржавању договора
- *оправдати*
- спроводити *транспарентно*
- кооперативно и у тиму
- заснивати на заједнички утврђеним критеријумима и *конкретним дешавањима*

Основ за елементе оцењивања произилази из курикулума професионалног образовања.

У овом поглављу ће бити разматрани следећи садржаји:

Суочавање са проблемом оцењивања у оквиру школске праксе

- Критички сагледати сопствени начин вршења процене.
- Путем оцењивања подстаћи и подржати развој учења.
- Тражити и пронаћи путеве за вршење процене.

Оцењивање усмерити на договорене опште циљеве

- Оцењивати на основу договорених општих циљева.
- Оцењивати индивидуални напредак у учењу.

Документовати оцењивање

- Користити оцењивање као средство за предузимање поступних мера
- Сачинити усмене коментаре

- Подстицати самопроцену

Процену вршити заједнички у тиму

- Партнерски водити евалуационе разговоре
- Оцењивати на редовним састанцима током школске праксе

Оцењивати на основу концепта

- Спроводити оцењивање на основу Модела 4К

Суочавање са проблемима оцењивања током школске праксе

Уколико је пракса интегрисани део циљева студијског програма који се заснива на професионалним и научним достигнућима, онда је неопходно да објашњења о утисцима о васпитно-образовном процесу буду утемељена на чињеницама, а не да произилазе из личног искуства. Настава као елемент социјалне активности изазива код учесника, што значи код посматрача и оцењивача, веома често како добра, тако и лоша, како пријатна, тако и непријатна сећања на доба школовања и студирања, у којима смо и сами били такорећи „објект педагошких умећа“ других (под наводницима или без њих). Много тога, од начина изражавања наставника па све до међуљудских односа, неретко буди непријатне успомене којих често нисмо ни свесни. Зато хоспитовање и оцењивање просто мами на спонтане изјаве мање или више афективних процена. Починемо да се руководимо

искуствима како су нас други процењивали или како бисмо ми волели да су нас други проценили.

Изузетно важну улогу игра рационализација упакована у псеудоаргументе сопствене фиксације и потискивања, а разнолика скала од преувеличане критике до фарисејског супериорног става или самарићанског улепшавања, почиње да делује на оцењивача у односу на његов темперамент, карактер или стање свести.

(а) Критички сагледати сопствени начин вршења процене

Онај ко се бави сталним учењем и проценом наставе мора да буде свестан својих ставова о оцењивању, јер стечена искуства ментора и саветника за праксу и даље остају да живе у њима и тако утичу на спровођење процене. И зато се према задацима оцењивања треба односити са *великом одговорношћу*. Ни *избегавање* у том контексту не може да буде решење. Не видим, не чујем и ништа не знам јесу три мудрости живота, али сигурно не и у овом контексту. Сваки оцењивач мора да постане свестан својих *грешака и слабости* у вршењу процене и мора стално радити на њиховом савладавању. Непријатност при процењивању извођења школске праксе јасно се показује у различитим облицима „избегавања процене“, попут:

- „Мој прорачун показује да је средња оцена“ (*на изглед објективна процена*)

- „Дакле, ако упоредим ваше резултате, вама могу дати деветку, а вама будући да сте млађи семестар десетку. *(редукција оцена)*
- „У суштини сте били изузетно добри.“ *(паушална похвала)*
- „Колико знам процедуре на факултету, сигурно ће вас оценити саветник за праксу.“ *(избегавање процене)*
- „Јесте ли задовољни деветком?“ *(вршење процене искључиво на основу оцене)*
- Већ сам вам дао задатак да на једном часу радите групни рад, дакле ...“ *(штикмирање задатих критеријума са листе)*
- „Покушајте да се сами процените.“ *(делегирање процене на студента)*
- „За мене је ваш учинак само осам.“ *(изоловано диктирање)*
- „Моју оцену ћу написати и послати факултету службеном поштом у наредним данима.“ *(тајно оцењивање – нетранспарентност)*

Настојања да евалуациони разговори буду кооперативни су битан предуслов да се спозна једнострано процењивање и да се то превлада. Евалуациони разговори треба да су конструктивна основа за унапређење учења. У центру пажње резултата евалуационих разговора током семестра не треба да стоји бројчана оцена, него образложена оцена и процена учинка и индивидуалног напретка у учењу студената. Процена мора да се спроведе – према одредбама образовног курикулума, јасно дефинисаним критеријумима и сходно индивидуалном напретку у учењу,

што помаже како онима који оцењују тако и онима који бивају оцењени.

(б) Подстицати унапређење знања путем оцењивања

Нема потребе за посебним дискусијама када је реч о томе да су *неминовне грешке* током процеса увежбавања васпитно-образовних, тј. свих вештина неопходних за вршење праксе и да *студенти имају право на њих, јер из њих треба да уче*. Учење кроз праксу и искуство увек са собом носе могуће грешке. Нетачност и питања су често присутни као *подстицаји за стицање нових знања*. Овде се пре свега ради о томе да се помогне у превладавању фактора (као што су неуспех, страх, назадовање итд.) који евентуално утичу на захтеве у односу на резултате. Саветници за праксу и ментори који се ослањају на педагогију и психологију не могу баш све проблеме овога света да реше. Оно што могу, то је да буду свесни теорија по којима поступају и система које примењују. Са друге стране, студенти морају да науче да постану способни за рад, доношење одлука и решавање конфликта. Ово важи и за саветнике за праксу и менторе – за све оне који кооперативно сарађују у оквиру професионалног образовања.

Оцењивање треба пре свега да се заснива на развоју, тако што ће се стално водити рачуна о процесу учења и личном развоју студента. Даљи захтев у односу на *оријентацију према школској пракси* је да се побољша и унапреди извођење различитих пракси и начина рада у

области школске педагогије. Треба развити образложења заснована на теоријским моделима и таквим оцењивањем допринети повезивању теорије и праксе.

Код студената, такође, може да дође до ригидности, фиксација, мотивације за неуспехом, страхова и других механизма који су непримерени професионалном образовању, а који потичу из личних, психолошких и животних реакција. Прихватање критике и упутстава, показивање толеранције према фрустрацији у довољној мери итд. су за студенте бар у прво време основне особине које могу да подстакну и лични развој. Веровање у судбину („...све је онако како јесте, не може ту много да се учини“) је исто тако непримерено као и неуролошка хиперсензибилност („... стално се иживљавају на мени.“). *Ефективна процена* у сваком случају треба да буде заснована на *системима понашања и размишљања* студената и да им тако пружи неопходну *индивидуалну помоћ*. *Педагошки подстицаји* треба да буду практични и оперативни и да дају резултате! Сваки облик оцењивања треба да се односи на напредак у учењу у оквиру сваког семестра, а не на појединачне резултате током једног дана праксе.

(в) Тражити и пронаћи начине за оцењивање

Ни онај ко оцењује, нити онај чији се рад оцењује не треба да дођу у ситуацију да се „бране“. Оцене морају бити како психолошки тако и педагошки одбрањиве:

- ако подстичу студента и оснажују га да буде спреман и способан за рад и постизање резултата
- ако се квалитет постојећих резултата и рада потврђује или се постављају нови циљеви
- ако саветници кроз своје предузете мере студенте подржавају и
- ако студенти захваљујући развоју својих компетенција и своје личности унапреде свој рад

Оцене ни у ком случају не треба да буду *осуде* студената! Оне треба да покажу шта је то позитивно или можда и негативно у раду студената током праксе и шта би они конкретно требало да изоставе или које би мере требало да предузму да би задржали позитивни стандард резултата, оно што још није задовољавајуће да поправе и да унапреде своје знање.

Задаци школске праксе могу у том смислу да буду постављени као проблеми чије решавање захтева *вишеслојну процену* која се односи на процесе учења и на спремност да се уложи напор, да се заузме одређени став и однос према раду, да се стечена знања примене и рад у настави буде утемељен.

Онај ко оцењује спроводи то на основу одређених *референтних норми* и из тога извлачи процену квалитета о спроведеним активностима. Углавном су ефикасне три врсте норми:

Учинак једног студента – будућег наставника се упоређује са другим и оцењује се као просечан, изнад или испод просека. Једна (не увек јасна) просечна норма се узима

као полазна основа. У том случају говоримо о *социјалној референтној норми*.

Оцена се може односити на лични успех и напредак у учењу студента. Она може да буде дефинисана као: исто, боље или лошије у односу на раније постигнуте резултате. Ова референтна норма се назива *индивидуалном*.

Понекад се оцене могу односити и на реалне захтеве. Тада се утврђује да ли су постигнути, успешно постигнути или пак само донекле или уопште нису постигнути (пре тога јасно дефинисани и образложени) реални захтеви и услови. Ова референтна норма се назива *реална*.

Пример:

„Од установљених критеријума, ви сте у овом семестру остварили...; опште циљеве „...“ нисте остварили. У односу на општи циљ „настава оријентисана на проблеме“ успело вам је да помоћу Seel модела одговорите на критеријуме.“

У односу на евалуацију, постављају се следећа одлучујућа питања:

- На коју референтну норму се по правилу односе моје оцене?
- Како образлажем оне норме које по мом мишљењу одсликавају „добру“ наставу?
- Како ћу студентима – будућим наставницима објаснити референтне норме тако да они сами могу да направе свој референтни систем?

Одговори на ова питања треба да осигурају неопходан слободан простор за студенте, како би могли у довољној мери да развију своје капацитете учинка, емоционалност и постану комплетне личности. Уколико су *сваком* оцењивачу (бар допола) јасни његови *ставови о*

оцењивању и референтне норме, неће се само избећи „изненађења“ у оцењивању, већ ће се отворити и добри путеви за решење проблематике оцењивања.

Усмерити оцењивање на договорене опште циљеве

На различите начине може да се постане „добар“ наставник и да се „добро“ изводи настава. Мишљења о томе шта је „добра“ настава се веома разликују. Самим тим како „лоши“ тако и „добри“ резултати студената током школске праксе зависе од одређене субјективне слике оцењивача о „доброј“ настави. Непрецизно изведена укупна оцена и процена не казује ништа, јер се не односи на конкретна понашања и активности – прецизирање и конкретизација су неопходни.

(а) Оцењивати на основу установљених општих циљева.

Оцењивање од стране саветника за праксу и ментора се у највећој мери базира на њиховом *професионалном искуству*. Вредност тога ни у ком случају не сме да се потцени, међутим, оно носи са собом опасност да се даје само паушално мишљење, да се испуне предсказања дата самом себи и да се то изопачи у предрасуду. Јаз између тзв. теорије и тзв. праксе се према исказима студената веома осећа. Педагошки модели и теорије не располажу ни са каквим *опште прихваћеним и*

обавезујућим мерилима квалитета, дефинисаним захтевима и стандардима који би безусловно могли да потврде оцену. Зато је друштво наметнуло слику о наставнику и самим тим у том контексту и његову улогу и функцију. То није јасно формулисано него углавном латентно. Не постоје посебни захтеви у односу на улогу наставника. Међутим, неспорно постоји промена става између тих различитих очекивања према улози наставника и релативно нејасно дефинисаних задатака и захтева у односу на наставнике.

Захтеви према наставнику у односу на садашњу педагошку литературу и друштвени профил су вишеструки и разнолики и не могу се тек тако свести на исти именоватељ. Тако се на пример очекује изузетна педагошка, дидактичка и стручна компетенција, наставник треба да осигура социјално-емотивне везе и да их у довољној мери испуни, он треба да се ангажује и да се заложи и пре свега да буде личност и да то покаже.

Представа о наставнику као уметнику за наставу су исто тако заступљена као и очекивања педагошких врлина и високих личних квалитета – неретко се таква очекивања и захтеви појављују као претерана идеализација.

Смислена процена рада будућег наставника, која притом треба да удовољи и захтеву да тај рад буде педагошки заснован, је због вишеструко умрежених области школске праксе могућа само на бази постављања општих циљева који ће бити бити предмет опсервације током праксе у школи и који ће бити процењени током евалуационих разговора. Образложења треба да садрже могућности за

побољшање (оптимизацију), а пре свега да узму у обзир личне могућности студента.

Као могућа практична и више пута доказана решења у односу на *критеријуме оцењивања*, предлажемо да се дефинишу општи циљеви рада и тренинга, начин понашања или квалитативни захтеви. Они могу бити одређени нпр. кроз:

- одговарајуће *наставне јединице курикулума професионалног образовања* током једног семестра
- *лични ниво знања и одговарајуће захтеве студената* и/или
- *дугорочни наставни план* одељења итд.

(б) Оценити индивидуални напредак у учењу

Пошто општи циљеви у оквиру професионалног образовања представљају градиво за учење, без проблема могу да се повежу са индивидуалним напретком у учењу студената. Оцене су у том смислу *констатација о нивоу квалитета постигнутог кулрикуларног и индивидуалног напретка у учењу током праксе у школи*. Овај напредак изражавамо тако што сагледамо колико се он приближио циљаним мерилима квалитета. У случају неправилности и грешака, треба понудити мере подршке у смислу вежби за одређене опште циљеве образовања, (специјалан) тренинг за рад будућих наставника итд.

На крају се оцењује оно што је постигнуто у односу на додатне мере, оно што је могло да буде уочено и оно што је студент могао да образложи и оправда својим исказима. Притом важи:

- ако су договорени општи циљ рада, захтеви, критеријуми итд. оправдани, онда је учинак позитиван
- ако се напредак не може констатовати или ако је критеријум неоснован, учинак се негативно оцењује

На овај начин оцена више није само мајсторски смишљен епиграм и не заснива се на честим мрачним предсказањима („*Само оштро, увек можете да попустите!*“ „*Видећете ви где ће завршити ваша доброта!*“). Оцењивање треба да представља ефикасну контролу усмерену на успех студента, који је преузео задатке школске праксе, засниване на договореним општим циљевима постигнућа и рада, чији се квалитет може измерити. На тај начин је процес оцењивања функционално смештен у целокупни процес менторског рада током школске праксе.

Током припремних разговора се фиксирамо на један општи циљ рада. Током извођења наставе ми га конкретизујемо и испробамо, опсервирамо реализацију и за време евалуационог разговора следи повратна информација о томе и оцењивање. По правилу важи следеће: *што су критеријуми егзактније договорени, утолико прецизније може да се изврши процена и да се јасно да одговарајућа оцена.* Оцена се односи на дугорочно (семестрално) посматрање и процењене учинке током школске праксе. Могу, наравно, да се ураде и

образложе и краткорочне класификације у дидактичком, садржајном, педагошком и психолошком смислу, као тачно и нетачно.

Документовати оцену

(а) Оцењивање применити као средство поступних мера

Када резултати практичног рада нису задовољавајући, на време се морамо побринути за пружање одговарајуће помоћи, на пример:

- поновити извођење часа
- придржавати се истог општег циља
- увежбавати посебан начин извођења наставе
- вршити менторски рад уз помоћ медијских средстава
- консултовати стручну литературу и ону која се односи на практичан рад
- испунити захтеве и задатке
- водити менторске разговоре са експертима са факултета
- савете тражити од одговарајућих институција (психолошко саветовање, проректора за наставу итд.) и ако је неопходно и од терапеута
- променити студије (можда само смер унутар факултета)
- прекинути студије

Све предузете мере и пружене савете треба у *писаној форми документовати* и студента упознати с тим на следећи начин:

- истицањем могућих последица и
- давањем одговарајућих рокова.

Одлуке о томе да ли је студент подобан, тј. неподобан за наставнички позив морају на време одговорно и засновано да буду припремљене и спроведене. Оваква „*храброст да се донесе одлука*“ садржи велику одговорност ментора и саветника за праксу према ученицима и нашим школама.

Слика 40: Споразум о извођењу праксе у школи

Споразум о извођењу праксе у школи
Представник факултета Н.Н. са студенткињом Н.Н.
/Група за праксу Х.У.

После обавештења саветника за праксу Н.Н. и менторке Н.Н. уочене су приличне потешкоће при извођењу праксе у II семестру, које у овој фази студија захтевају да се темељно размисли и провери да ли је одлука да се постане наставник разредне наставе била исправна и који се кораци могу предузети да би то сами проверили.

Школска пракса у III семестру (зимски семестар 201_/201_) се може успешно завршити само ако се следећи задаци у договореном року изврше:

- 1) Начелни разговор о циљевима професије, очекивања у односу на професију и прва искуства током извођења праксе у школи: проф. Н.Н. вас очекује. Јавите му се да би вам дао термин за време испитног рока.
- 2) Посета часу и видео снимак вашег часа у уторак 25. 05. 2014.. проф. Н.Н, А.В. Н.Н.
- 3) Сечено искуство: разговор са др Н.Н. пре летњег распуста у вези са темама из области *стечена искуства*. Приложити

потврду о похађању предмета из области *стечена искуства* у јесен 2013.

- 4) Анализа видео снимка: До средине новембра 2014. снимити видео и са саветником по сопственом избору разговарати о сегментима по сопственом избору (протокол).
- 5) Консултације: Крајем новембра 2014. разговарати о тренутној ситуацији на пракси и о напретку. Заказати термин са представником факултета Н.Н!

Представник Н.Н.
Н.Н. (студенткиња)

(в) Припремити коментаре за разговор

Не може се довољно нагласити важност тога да процена у суштини *нема* подједнако значење као и бројчана оцена. Учење кроз извођење праксе у школи и менторски рад који се пружа студенту, од почетка истичу циљеве *усмерене на процес*, а који не могу бити остварени селективном проценом.

Процена појединачних сегмената наставног процеса се спроводи на основу договорених општих циљева, који су усаглашени са неопходним компетенцијама студента у односу на извођење праксе у школи.

Оцењивање се притом не спроводи само током *евалуационог разговора* у оквиру завршних разговора, већ се препоручује и саветује да се одређени утисци, *подстицаји и предлози* као и *образложења* сакупљају и *бележе*. Ово је основ за оцењивање у сваком семестру.

Овај поступак је и из административних разлога смислен јер тако имамо документацију о сваком појединачном

часу. Процена се срећом врши давањем *усменог коментара*.

Овим коментарима се описује и формулише начин рада и врста помоћи која је указана студенту да би успешно, тј. мање успешно или неуспешно савладао општи циљ. На овај начин се током семестра за извођење праксе добија један континуитет обрађених општих циљева са одговарајућим коментарима, који (у виду дијагностичког обрасца или извештаја о напретку у учењу) пружа закључке о напретку у учењу и стицању компетенција студената. Процена учинка током практичног семестра на тај начин осликава конкретан *профил учинка* (види пример за процену учинка током семестра) који следи на основу егзактних, предузетих активности или слабости и педагошких ставова и врлина. Ово произилази из курикулума који налаже да се води евиденција о учинку студената – будућих наставника током школске праксе.

Поврх свега, захваљујући предложеном начину за процену рада студената могу да се добију и упутства за друге још необрађене опште циљеве курикулума професионалног образовања, а које студент већ задовољава. У исто време могу се обрадити општи циљеви који, и поред вишеструких вежби, још увек нису у довољној мери и адекватно савладани. На тај начин се могу подстицати индивидуални задаци школске праксе, који не преоптерећују студента и могу се давати упутства за лично унапређење рада (нпр. посебан тренинг за рад наставника). Ово је добар начин да се узме у озир и самопроцена студената, њихова рефлексивност итд. Овакве процене се између осталог не могу упоредити са просечним оценама изведеним из појединачних.

Слика 41: Процена учинка током семестра

Критеријуми за процену	Описни коментари
Обрађени општи циљеви	
1. Уводни део часа	У оквиру општег циља „ <i>уводни део часа</i> “ студенткиња је показала напредак, од веома непрецизног увода на почетку успела је да подстакне и да се циљано усмери на увод. Успела је да пажњу ученика усмери на себе и да их заинтересује за тему.
2. Поставка задатака, вежбе	У оквиру општег циља „ <i>поставка задатака</i> “ студенткиња је била веома креативна у проналажењу подстицајних као и циљаних задатака. У позитивном смислу истичемо да је студенткиња захваљујући вежбама на тренингу за рад наставника веома унапредила испрва непрецизне поставке задатака.

3. Давање информација и инструкција	У области „информисања“ примећује се само незнатни напредак, нарочито током давања инструкција недостаје још увек прецизно планирање делотворних подстицаја, као и уздржавање од коментара. Саморефлексија у односу на појединачне опште циљеве није била у довољној мери изражена и теоријски поткрепљена (недостајала су образложења за избор критеријума и начин рада). Студенткиња се током разговора о општим циљевима ипак показала веома отвореном и спремном да учи.
Показатељи позитивних страна:	Код необрађених општих циљева посебно треба истаћи следеће: Студенткиња већ доста добро уме да структурише ток свог <i>плана</i> . Решава једноставне <i>конфликте</i> суверено тако што поступно примењује одређене мере и пре свега одржава контакт очима са целим одељењем. Њен <i>контакт</i> са ученицима је добар, иако још увек нема довољно истанчан осећај за поједине исказе ученика.
Упутства за даљи индивидуални рад:	Као следећи корак се препоручује <i>вођење разговора</i> као општи циљ, при чему пре свега треба радити на доминантности наставника и деконцентрацији/ометању.
На основу индивидуалног напретка у оквиру договорених општих циљева, успех у овом семестру се оцењује оценом „девет“.	

(г) Подстицати на самопроцену

Разговори посвећени повратној информацији и процени рада, као и описна процена, садрже образложења која временом постају важан саставни део личног система понашања студента – будућег наставника. Кроз планирање и реализацију индивидуалних општих циљева учења у оквиру курикулума за професионално образовање, кроз саветодавни разговор о унапређењу (или стагнацији) њихових компетенција и кроз перманентно укључивање самоконтроле и давања повратних информација хоспитујућих студената, студенти се све више оснажују да сами процене прикладност својих

одлука и поступака током праксе и на тај начин полако постају независни од спољашње контроле. Способност за аутономну самопроцену је битан показатељ професионализма. Студент – будући наставник, захваљујући менторском раду, мора да покаже све више самосталности за „свој“ рад на часу.

„Сопствени развој“ може да подстакне пре свега ментор који:

- се постепено стручно и лично „повлачи“ („наставник у позадини“),
- дозвољава студенту да сам преузме одговорност
- охрабрује студента да заступа своје становиште.

Важно је споменути да студенти веома уважавају самопроцену. Следећи поступак се показао успешним код спровеђења циљаног подстицања самопроцене, : после припреме часова, студенти – будући наставници састављају основане коментаре на свој план. После процене часа, током разговора, они пишу „дневник праксе“ у којем између осталог обрађују и следеће тачке:

- Шта ми је посебно успело и шта желим да примењујем и даље (прецизан опис и образложење).
- Шта ми још увек није успело и на чему желим још да радим (прецизан опис, могући услови, разрада алтернативних активности).

„Дневници праксе“ или збирка завршних обрада су углавном веома личне природе, али исто тако могу да буду основа за разговоре на предавањима о дидактици или за личне разговоре са менторима. На крају служе и као документација за рефлексiju праксе у школи.

Организовање процене рада у тиму за извођење праксе

Постизање или непостизање договорених циљева професионалног образовања захтева заједнички закључак свих учесника у професионалном образовању. Процене треба донети узимајући у обзир надлежност и задатке сваког учесника, као *резултат заједничког размишљања*. Само на тај начин, сви кораци процене могу бити транспарентни. Процена се показала у исто време и као „полигон“ за кооперативност.

Процена треба да се врши као заједничко и узајамно учење, без ефеката страха и доминације, и то кроз:

- директне одговоре на питања
- активно слушање саговорника
- принципијелно поштовање мишљења и личности партнера
- прихватање аргумената партнера у разговору
- подстицање самопроцене, тј.
- залагање за консензус

(а) Партнерски водити евалуационе разговоре

Како долази до тога да евалуациони разговори буду незадовољавајући и заврше се тако?

Према Гордону, добар однос се огледа у следећем:

- отвореност и транспарентност као основ међусобне искренности
- искрено поштовање личности других
- међусобни односи уместо једностраних односа
- неопходна дистанца да би се развила креативност и индивидуалност
- међусобно удовољавање потребама других.

Овде се поставља питање, и то свим учесницима, да ли процес процене, тј. евалуациони разговор може да задовољи ове захтеве. и да одговори на уобичајено питање „како“ када се ради о процени. Погледајмо Гордонове захтеве као чеклисту помоћу које ћемо проверити чињенично стање:

- Шта већ постоји?
- Шта још недостаје?
- На који начин можемо заједнички да искористимо овај или онај захтев?

Када човек осећа да га онај други стварно прихвата онда је слободан да крене својим путем и може да почне да размишља о томе. Тако жељени циљ треба у сваком случају да нам буде:

- жели ли да се мења онако како би требало
- како би желео или би требао да се промени
- у ком правцу жели да се развија
- на који начин би могао да постане другачији
- како би више могао да буде оно за шта је способан

(б) Вршити процену на већу школске праксе

На крају сваког семестра треба одржати веће школске праксе. Задаци овог већа су између осталог *колегијална процена* резултата школске праксе сваког студента појединачно. Процена се врши на основу приложених предлога саветника за праксу о оцени за постигнуте циљеве професионалног образовања, постигнут степен компетенција студента за извођење праксе и других остварених задатака (нпр. документација резултата школске праксе). Треба се придржавати што експлицитнијих специфично академских критеријума. Даљи задатак већа школске праксе је да прецизира образовне циљеве за следећи семестар и да за поједине

студенте предвиди, тј. предложи посебан менторски рад и мере.

Саветници за праксу имају задатак да на већу искажу предлоге оцена студената – будућих наставника. Самим тим овај задатак је веома значајан. Усаглашавање (предлога) оцено у групи за извођење праксе, тј. у менторском тиму, треба да има карактер модела који одговара оцењивању и процени и може да буде примењен. Циљ ће се постићи ако саветници за праксу, ментори и студенти – будући наставници *заједнички* раде на усаглашавању (предлога) оцена. Из тих разлога евалуациони разговори треба да се воде *транспарентно*. У сваком случају би требало да саветник за праксу и ментор (предлог) оцена саопште и образложе студенту – будућем наставнику у групи за извођење праксе и то на основу договорених критеријума. Још једном морамо да нагласимо да није предвиђено да се дају посебне оцено за појединачне часове (а самим тим ни израчунавање просечне оцено за постигнуте резултате током једног семестра, јер то представља лошу праксу).

Оцењивање на основу концепта

У завршном поглављу желимо још једном да укажемо да у овој књизи представљени концепт професионалног образовања – Модел 4К може и треба да се примени и у области оцењивања. Из тих разлога ће се у даљем тексту детаљно указати на сегменте *кооперативност*,

континуитет, усмереност на критеријуме и концепт. Табела за претрагу и проверу служи да се конкретизује поменути сегмент који се односи на компетенције за оцењивање према Моделу 4К.

Кооперативност

Оцењивање се не темељи на једностраним моделима комуникације и не треба да представља односе моћи и власти. Оцењивање врше заједно сви учесници у процесу учења и извођења наставе, при чему процене проверавају и упоређују: онај ко изводи наставу, хоспитанти, саветник за праксу и ментор, па чак у неким случајевима и ученици, а све то у отвореној и од страха растерећеној атмосфери, на прикладан и достојанствен начин. Такође, и на већу школске праксе у сваком семестру треба да се спроводи кооперативно оцењивање сваког студента у односу на његове напретке у учењу и стицању компетенција и у односу на његов педагошки рад.

Континуитет

Оцењивање није таксативно набрајање дефинитивних и коначних исказа или одлука, већ оно треба да створи основ за *давање савета* и *пружање помоћи при учењу*. Полазећи од процене квалитета појединачних часова сукцесивно се утврђују и протоколишу лични напредак у учењу и стицању компетенција, тако да током једног семестра, тј. у укупном професионалном образовању,

настаје једна врста „извештаја о напретку у учењу“ или табела дијагнозе. Тако оцењивање служи за самопроналажење са жељом да се изнова истраје, стекне поверење, напусте лоше навике и прихвате критике. На основу тога се предлаже дугорочнија сарадња између студента – будућег наставника, саветника за праксу, ментора, као и одређеног одељења.

Усмереност на критеријуме

Уколико се што прецизније вежемо за јасно описане и дефинисане задатке, оцењивање ће бити поузданије, валидније и објективније. Студент мора да добије прецизна упутства која се односе на одређене захтеве. Од многобројних општих циљева, за тренинг за извођење наставе треба пре свега изабрати оне који су или нови за студента или их још увек не остварује у довољној мери. У том смислу листе критеријума представљају могуће примере за ту врсту општих циљева рада. Тек на крају професионалног образовања се могу оцењивати комплексни задаци у оквиру школске праксе (нпр. блок настава).

Контекст

Оцењивање се увек односи на конкретну, личну, образовну и у датим околностима одељења вежбаонице условљену педагошку ситуацију коју морамо узети у обзир. Тек кроз ове утицаје контекста оцењивање постаје смислено и прихватљиво.

Имајући у виду све изложено, можемо констатовати да се следећа начела за оцењивање у оквиру професионалног образовања на факултетима сматрају подстицајним:

- предвидети конкретне, прецизно дефинисане задатке за оцењивање
- вршити оцењивање колико год је то могуће према циљевима применљивог учења и рада
- што је задатак прецизнији, утолико је оцењивање валидније и прецизније

- задаци у оквиру школске праксе треба да омогуће довољно простора за широк оквир тема и задатака
- критеријуми и мерила за оцењивање треба да се договоре са студентом пре извођења наставе
- студенти треба да буду укључени у етапе оцењивања – подстицање самопроцене студената
- ометајуће факторе и утицаје споља би требало колико год је то могуће искључити, у сваком случају не смеју да оптерете студента.

Слика 42: Оцењивање

Оцењивање	Шта? Зашто? Дидактичка анализа и образовни циљеви	Како? С чим? Методе и наставна средства	Где? Куда? Провера наученог и консеквенце
Кооперативност	Нпр.: Да ли се циљеви и садржаји договарају са студентима, саветницима за праксу и менторима сходно плану професионалног образовања факултета?	Нпр.: Да ли критеријуме за оцењивање доносе студенти, саветници за праксу и ментори?	Нпр.: Да ли се студентима нуди конкретна помоћ, дају предлози за побољшање?
Континуитет	Нпр.: Да ли се дугорочни задаци заједнички обрађују све док се стварно не реше?	Нпр.: Да ли се студенти дуже време баве системом оцењивања?	Нпр.: Да ли студенти добијају изведен закључак о свом личном напретку у учењу?
Усмереност на критеријуме	Нпр.: Да ли се критеријуми разматрају на основу примерених разлога?	Нпр.: Да ли реализована настава одговара установљеним критеријумима?	Нпр.: Да ли се закључна оцена односи на договорене критеријуме?
Контекст	Нпр.: Да ли ситуација у учioniци-вежбаоници омогућава испуњење установљених циљева?	Нпр.: Да ли се личне вредности свих учесника узимају у обзир при оцењивању?	Нпр.: Да ли студент добија потврду да може да се успешно носи са ученицима у контексту ситуације у одељењу?