

Milena Đurić | Master Obrazovanje nastavnika

ŠKOLSKA

PRAKSA 1

PORTFOLIO

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu | Novembar 2019.

# Sadržaj

|  |    |
|--|----|
| Sadržaj  | 2  |
| Upoznavanje sa školskom dokumentacijom i procedurama   | 9  |
| Pregledani dokumenti i njihove ključne funkcije u životu škole                               | 9  |
| Razvojni plan ustanove i Školski program: Analiza svrhe, načina donošenja i sadržaja         | 9  |
| Diskusija  | 16 |
| Analiza poslova i uloga nastavnika u školi   | 18 |
| Najznačajnije uloge nastavnika na osnovu dosadašnjeg iskustva i znanja                       | 18 |
| Poslovi i uloge nastavnika u literaturi  | 19 |
| Poslovi i uloge nastavnika zapažene u toku posmatranja na Praksi i nakon revizije nastavnice | 24 |
| Diskusija  | 26 |
| Analiza časa   | 28 |
| Uvod   | 28 |
| Čas 1: Arhitektonske konstrukcije  | 28 |
| Čas 2: Urbanizam, praktični rad  | 32 |
| Čas 3: Razrada projekata   | 33 |
| Diskusija  | 34 |
| Intervju sa nastavnikom  | 37 |
| Sadržaj intervjuja   | 37 |
| Diskusija  | 44 |
| Sve ono što me čini autentičnim nastavnikom  | 49 |
| Bibliografija  | 66 |

Školska praksa 1

# ZADATAK 1

UPOZNAVANJE  
SA ŠKOLSKOM DOKUMENTACIJOM  
I PROCEDURAMA

Zadatak 1:

## Upoznavanje sa školskom dokumentacijom i procedurama

### Pregledani dokumenti i njihove ključne funkcije u životu škole

#### Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja.

Predstavlja opšti dokument, tj. vodič kroz sistem obrazovanja i vaspitanja u smislu njihovih principa, ciljeva, ishoda, standarda i kompetencija.

#### Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju

Predstavlja dokument fokusiran na srednje obrazovanje i vaspitanje i pokriva delatnosti obrazovanja i vaspitanja u širem smislu, kao i prava, obaveze i odgovornost učenika, programe, ispite, evidencije, evaluacije, i druga pitanja od značaja.

#### Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanova

Predstavlja zakonski dokument fokusiran na evaluaciju stepena i kvaliteta izvršenja programa i drugih oblika obrazovanja i vaspitanja metodama vrednovanja (eksterno: vrše predstavnici Ministarstva obrazovanja) i samovrednovanja (interno: vrši sama ustanova).

### Razvojni plan ustanove i Školski program: Analiza svrhe, načina donošenja i sadržaja

#### Razvojni plan ustanove iz perspektive zakonske regulative

Po Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. Glasnik 2019), Razvojni plan ustanove donosi sama ustanova (njen razvojni tim) na osnovu izveštaja o vrednovanju i samovrednovanju. Razvojni plan sadrži *“prioritete u ostvarivanju obrazovno-vaspitnog rada, plan i nosioce aktivnosti, kriterijume i merila za vrednovanje planiranih aktivnosti i druga pitanja od značaja za razvoj ustanove”* (Sl. Glasnik 2019, član 50).

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju na sličan način formuliše Razvojni plan ustanove, s tim što mnogo specifičnije razlaže njegov sadržaj. U ovom zakonu, navode

se ne samo prioriteta, nosioci aktivnosti, i kriterijumi za vrednovanje obrazovno-vaspitnih aktivnosti, već se navode i drugi sadržaji plana. U to spadaju planovi unapređenja rada na osnovu analize rezultata završnih ispita učenika, planovi za bolju saradnju sa relevantnim poslodavcima, plan za prilagođene oblike nastave (za decu sa posebnim potrebama, talentovane itd.), plan zaštite od nasilja i prevencije osipanja učenika, plan stručnog usavršavanja, plan povezivanja sa lokalnom zajednicom, roditeljima, društvima i organizacijama od značaja, kao i usavršavanje nastavnika.

## Školski program iz perspektive zakonske regulative

Po Zakonu o osnovama obrazovanja i vaspitanja, Školski program, koji na svake 4 godine donosi školski odbor, određuje sve vidove obrazovanja i vaspitanja u školi. Školski program je dokument u skladu sa Nacionalnim okvirom obrazovanja i vaspitanja i sadrži opise i ciljeve svih programa date škole, jezik ostvarivanja programa, način prilagođavanja programa prema nivou vaspitanja i obrazovanja i dr.

Po Zakonu o srednjem obrazovanju i vaspitanju, Školski program je detaljnije definisan i čini se da iz ove zakonske perspektive ima širu funkciju ne samo kao osnova obrazovno-vaspitnog rada u cilju celovitog razvoja učenika<sup>1</sup>, već i kao spojnica školskih aktivnosti sa drugim akterima u obrazovanju, kao što su poslodavci, lokalna zajednica, preduzeća, roditelji (Sl. Glasnik 2018, pp. 5-10). Shodno tome, školski program za osnovni cilj ima, ne samo ostvarivanje ciljeva i ishoda obrazovanja, ne samo celoviti razvoj učenika (razvoj kognitivnih, socio-emocionalnih, estetskih, moralnih i drugih kompetencija), već i delovanje u zajednici i društvu u širem smislu.

## Razvojni plan ustanove iz perspektive zaposlenih u školi

Pedagoškinja odabrane Tehničke škole smatra da je Razvojni plan (u daljem tekstu - Plan) njihove škole „idealna“, jer je zasnovan na pravim vrednostima obrazovanja, ali isto tako i besmislen, jer je razveden od onoga što se dešava u praksi.

*„Najveći problem je što se ne sluša praksa; ne sluša se škola. Pravilnik o vrednovanju je dat odozgo i ima univerzalnu formu, a u praksi je svaka škola za sebe [unikatna]. Škole treba da imaju slobodu u tome šta će da vrednuju, a ne da to bude nametnuto.“*

Ona se u nastavku kritički osvrće na Plan, navodeći je zasnovan na vrednostima koje nisu prilagođene našoj kulturi.

---

<sup>1</sup> Parafrazirano iz ovog zakona, školski program ima ciljeve kognitivnog razvoja (razvijanje učeničkih kapaciteta da kritički promišljaju, rešavaju probleme), ciljeve socijalnog razvoja (razvijanje komunikacijske sposobnosti, timskog rada, razvijanje samoinicijative i preduzetnički duh), ciljeve emotivnog razvoja (podsticanje individualnih sklonosti i interesovanja, negovanje drugarstva i prijateljstva), ciljeve poimanja estetike (različite kulturne aktivnosti).

*„Mi smo pomešali neoliberalni američki proizvod koji možemo da vrednujemo i norveški sistem [da li je mislila na finski?] koji je zasnovan na slobodi i individualnosti. Ali mi te dve stvari ne znamo da pomirimo. Mi smo potpuno drugačija kultura.“*

Nastavnica stručnog predmeta objašnjava kako se Plan donosi na veću koji čine predstavnici Aktiva (aktivni postoje za svaku struku zastupljenu u školi, npr. ova nastavnica pripada aktivu arhitektonsko-građevinske struke). Međutim, ona dodaje da među nastavničkim osobljem postoji slaba zainteresovanost za proces donošenja, kao i za sam Plan.

*„Oni [nastavnici] kad izaberu predstavnika, završili su sa angažmanom. Plan, kad se usvoji, stoji ovde na oglasnoj tabli, a tu većinom niko nikad ni ne prilazi. Ovde su ljudi dosta samoumerni u svoje [nastavničke] sposobnosti i nema potrebe da gledaju šta kaže Plan [ironičan ton]“.*

Na pitanje koji je njen stav o Planu, koliko i kako ima primenu u praksi, nastavnica odgovara kako je Plan odličan i jako koristan:

*„Ja sam stalno u tom filmu [ciljevi Plana]. U nastavi mi je uvek fokus na višim ciljevima koje želim sa tom decom da postignem, a to su ta širina u razmišljanju, disciplina i prilagođavanje situaciji. – Jako mi je važno da odavde izađu sa značajnom dozom opšte kulture, da znaju da preispituju, i da misle svojom glavom.“*

Sličan odgovor dobila sam i od druge nastavnice na čijem sam času bila. Ona je navela da su je prvo uputili na Razvojni plan kad je počela da radi u školi, i da joj je jako bio koristan.

## **Školski program iz perspektive zaposlenih u školi**

Školska pedagoškinja vidi Školski program (u daljem tekstu - Program) kao preopširan i nefleksibilan.

*„Škola kao takva je kruta. Ne prati vreme i ne prati razvoj učenika. Nema nikakvog usklađivanja sa praksom.“*

Iako navodi da nastavnici imaju donekle slobodu da sadržaj uobliče i prilagode učenicima, zatim da neke stvari ubace ili izbace, ona smatra da su ovakve akcije sistemski onemogućene.

*“Oni [nastavnici] i mogu tu i tamo da nešto promene i budu kreativni, ali im posle dođu iz školske uprave i traže propisanu formu.”*

Problem, kaže ona je i u tome što ima puno nastavnika koji “nisu za taj posao”, čiji rad je zasnovan na zastarelim metodama diktiranja i reprodukcije znanja. Pedagoškinja zatim navodi kako su nastavnici mahom u funkciji sistema, pa tako preobilan program samo mehanički i „bez osećaja“ iz dana u dan predaju.

*„Obrazovanje je i dalje produkcija. A u prosveti ne može da radi svako. Treba da postoji psihološka procena budućih nastavnika da se utvrdi senzibilitet za taj posao“.*

## **Perspektiva Razvojnog plana**

Razvojni plan (Tehnička škola 2018), dokument je koji, za period od 2018–2022, predviđa metode, aktere i raspored aktivnosti za unapređenje obrazovno–vaspitnog rada škole kako bi se obezbedio celoviti razvoj učenika i aktivnog delovanja u društvu.

U nastavku ću citirati nekoliko stavki iz Razvojnog plana (Tehnička škola 2018), koje će biti od značaja za dalja poglavlja ovog rada i diskusiju, prema njihovim pripadajućim oblastima promene ciljne Planom.

### **Programiranje, planiranje i izveštavanje.**

- “Usaglasiti na nivou obrazovnog profila i razreda sadržaje programa nastavnih predmeta kroz saradničku [kooperativnu] nastavu”
- “Jačati motivisanost učenika kroz uključivanje učenika u izradi programa školskih i vannastavnih aktivnosti”.

### **Nastava i učenje**

- “Stručno usavršavanje u okviru ustavove [...] saradnička nastava”
- “Praćenje napredovanja učenika kroz pedagošku svesku/elektronski dnevnik”
- “Podsticanje aktivne uloge učenika na časovima primenom metoda aktivnog učenja i nastave”
- “Upoznavanje učenika prvog razreda sa tehnikama efikasnog učenja”
- “Upoznavanje nastavnika sa različitim postupcima i načinima za podsticanje motivacije učenika za učenje i napredovanje”.

### **Kvalitet postignuća**

- “Za učenike sa niskim postignućima organizovana na nivou odeljenja vršnjačka podrška”

### **Podrška učenicima**

- “Informisanje o pravilima ponašanja i obavezama učenika u školi.”



## Perspektiva Školskog programa

Školski program Tehničke škole “23. maj” sastoji se iz uvodnog dela sa ciljevima školskog programa, praćen nastavnim planovima i programima za različite obrazovne profile.

Ciljevi Školskog programa zasnovani su na savremenim, pedagoški-definisanim vrednostima i ciljevima obrazovanja i vaspitanja (Slika 1).

### ***Ciljevi školskog programa su:***

- 1) пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета и ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима;
- 2) стицање квалитетних знања и вештина и формирање вредносних ставова ( у даљем тексту: знања, вештине и ставови ), језичке, математичке, научне, уметничке, културне, техничке, информатичке писмености, неопходних за живот и рад у савременом друштву;
- 3) развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса;
- 4) развој способности проналажења, анализирања, примене и саопштавања информација, уз вешто и ефикасно коришћење информационо-комуникационих технологија;
- 5) оспособљавање за решавање проблема, повезивање и примену знања и вештина у даљем образовању, професионалном раду и свакодневном животу;
- 6) развој мотивације за учење, оспособљавање за самостално учење, учење и образовање током целог живота и укључивање у међународне образовне и професионалне процесе;
- 7) развој свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свог мишљења;
- 8) оспособљавање за доношење ваљаних одлука о избору даљег образовања и занимања, сопственог развоја и будућег живота;
- 9) развој кључних компетенција потребних за живот у савременом друштву, оспособљавање за рад и занимање стварањем стручних компетенција, у складу са захтевима занимања, развојем савремене науке, економије, технике и технологије;
- 10) развој и практиковање здравих животних стилова, свести о важности сопственог здравља и безбедности, потребе неговања и развоја физичких способности;



Glavni sadržaji Školskog programa predstavljaju nastavne planove i programe za različite obrazovne profile. Na primer, Nastavni plan za arhitektonskog tehničara je detaljno razrađen raspored nastave na denelnom i godišnjem nivou, za sadržaje i predmete opšte informisanosti, stručne i izborne predmete. Nešto manje precizno, Školski program definiše nastavu na nekim fakultativnim oblicima nastave (koji uključuju stvaralačke i slobodne aktivnosti učenika, društvene aktivnosti, i kulturnu i javnu delatnost škole), određujući samo opseg broja časova na godišnjem nivou.

## **Ukrštanje perspektiva Razvojni plan škole**

Razvojni plan škole je u pregledanim Zakonima definisan kao glavni dokument koji daje perspektivu raznovrsnim zonama napretka škole za četvorogodišnji period. I sam dokument studirane škole, Razvojni plan Tehničke škole "23. maj", sadržajno je potpuno u skladu sa ovim zakonom, kao i u skladu sa savremenim shvatanjima obrazovanja i vaspitanja iz pedagoške literature.

Međutim, po rečima školske pedagoškinje, veliki jaz postoji između Razvojnog plana, koji ona karakteriše kao 'idealnog', i neprilagođenog praksi. Po njoj, Razvojni plan bi trebalo da bude fleksibilnije strukturisan i da se moć donošenja odluka (o tome šta će se vrednovati i kojim će se oblastima razvoja posvetiti) stavi u ruke školi.

Iz njene priče se stiče utisak da je Razvojni plan više formalni dokument, a manje dokument na osnovu koga se preduzimaju konkretne akcije koje donose propisane promene.

U razgovoru sa nastavnicama, osetio se znatan nivo ozbiljnosti u odnosu na Razvojni plan, i obe su njegove ciljeve okarakterisale kao i svoje ciljeve u nastavi. Međutim, analizom časova i u intervjuu (pogledati odgovarajuća poglavlja), pokazalo se da se ideje i mnogobrojni predlozi Razvojnog plana ne pojavljuju u nastavi (ovo se naročito odnosi na stavke Razvojnog plana koje sam citirala u prethodnom segmentu).

## **Ukrštanje perspektiva Školski program**

Školski program je dokument za koji može da se kaže da ima široke, holističke i izbalansirane ciljeve za razvoj učeničkih kompetencija, ali, njegovi sadržaji, deluju mahom orijentisani na razvoj kognitivnih znanja i veština. Ne postoji naznaka na koji se način obezbeđuje ostvarenje ostalih ciljeva Školskog programa (kao što su socijalni, emocionalni, estetski, moralni, itd.). Može se pretpostaviti da se ostvarenje ovih, nekognitivnih ciljeva obrazovanja i vaspitanja, implicira nastavom na navedenim fakultativnim aktivnostima.

U tom smislu, ne postoji jasno definisana veza između Razvojnog plana i Školskog programa. U slučaju analizirane Tehničke škole, Školski program je neizmenjen iz 2014. godine, dok je Razvojni plan za period 2018–2022. godine. Dakle, Školski program, koji je osnova Nastavnog plana i programa (koji bi trebalo da predstavlja glavni kanal kojim se

ciljevi razvojnog plana manifestuju u praksi), je zastareo u odnosu na Razvojni plan škole.

Iz razgovora sa pedagoškinjom škole, zabeležila sam da je Školski program smatran preobimnim, na nivou većine nastavnika škole, kao i nje same. Ona takođe primećuje da je, kao rezultat velike količine gradiva, teško postići druge ciljeve osim sticanja osnovnih znanja i veština. Povrh toga što su celoviti razvoj dece i širi ciljevi obrazovanja i vaspitanja teško postizivi u kontekstu obimnog Školskog i nastavnog plana, to je još više otežano zbog toga što su nastavnici mahom 'u funkciji sistema', sa predavačkim sistemom nastave u kojem su deca pasivna.

Iako sam sklona da se složim sa školskim pedagogom u tome da neki nastavnici nemaju 'senzibilitet za taj posao', u smislu da sadržaj predviđen Programom samo "mehanički" predaju, otvorena sam za ideju da se za profesiju nastavnika ljudi mogu obučavati (u tom smislu i postoji obrazovanje za nastavnike), da se navike mogu menjati, a ponašanja, osećanja i očekivanja osvestiti (radom na sebi i refleksivnom praksom).

## Diskusija

### Uloga školskih dokumenata za mene kao nastavnicu


Razvojni plan za mene kao buduću nastavnicu imaće ulogu izvora informacija o očekivanom radu u školi, ali i radne podloge za samoevaluaciju, i podsticanje različitih promena u načinu rada škole i u nastavi.

### Moja potencijalna uloga u razvoju ovih dokumenata

Uloga koju ja kao nastavnica mogu imati u razvoju ovih dokumenata je fakultativna i zavisice od mog interesovanja i angažovanja u okviru stručnog Aktiva. Pošto se sadržaj i struktura pomenutih školskih dokumenata donosi glasanjem, moj bi uticaj kao nastavnice bio ograničen na prezentaciju ideja, argumenata i predloga, čije bi usvajanje zavisilo od ideja, argumenata i predloga ostalih kolega u odboru.

### Predlog izmene ili dopune ovih dokumenata

Ono što bih iz ove perspektive predložila je svakako eksplicitnija projekcija ciljeva vaspitanja i obrazovanja na sadržaje Nastavnog plana. Ovo bi se moglo postići posebnim poglavljem Školskog programa o metodikama interaktivne nastave za različite tipove predmeta sa osvrtom na tip učenja koji se postiže (Blumova taksonomija) i cilj koji se postiže konkretnim aktivnostima (na primer, razvoj samodirektivnosti učenika, učenje kako se uči, timski rad, samoevaluacija, komunikacijske sposobnosti, kritičko mišljenje, rešavanje problema, itd.).



Školska praksa 1

# ZADATAK 2

ANALIZA POSLOVA  
I ULOGA NASTAVNIKA  
U ŠKOLI

Zadatak 2:

## Analiza poslova i uloga nastavnika u školi

### Najznačajnije uloge nastavnika na osnovu dosadašnjeg iskustva i znanja

#### Nastavničko-kognitivna uloga

- Facilitator aktivnog učenja kroz individualni rad, grupni rad i otvorene diskusije/projekte
- Sumira i strukturira naučna znanja. U skladu sa ciljevima nastavne jedinice i datog časa, nastavnik sticanje tih znanja i relevantnih kompetencija obezbeđuje dobro isplaniranim aktivnostima časa, koji akcenat stavljaju na aktivno učenje, individualno ili grupno.
- Organizacija individualnih časova, kao i organizacija časovnih celina (tokom više susreta) kako bi se sistematično i smisleno pokrili ciljevi učenja na predmetu
- Traga za fondom prethodnih (to jest trenutnih znanja) učenika kako bi u procesu kokreacije (različitih aktivnosti koje) uspešno povezoao nove, naučne pojmove sa postojećim, spontanim (teorija L. Vigotskog).
- Nastoji da učenici steknu, ne samo činjenična znanja, već i relevantne sposobnosti kritičkog promišljanja, traganja za znanjem, vrednovanja znanja.
- Nastavu organizuje tako da, na nivou niza časova ili polugodišta, ponudi bogat spektar sadržaja odgovarajućih za različite stilove učenja, inteligencije, sklonosti i mišljenja.

#### Socijalno-psihološka uloga

- Prati i prepoznaje dinamiku društvenih odnosa u razredu i u široj školskoj zajednici.
- Upoznavanjem i približavanjem učenicima, nastavnik širi svoj opseg saznanja o njihovim individualnim sklonostima i interesovanjima. To koristi i implementira u komunikaciji i nastavnim aktivnostima kako bi đacima razvio intrinzičku motivaciju za učenje. Ekstrinzičku motivaciju (nagrade, povlastice, itd.) koristi oprezno, bez visokog naglašavanja, sa jasno određenim kriterijumima i određene u skladu sa relevantnom aktivnošću (prirodne, to jest povezane nagrade).

- Razume da su najbolja motivacija za učenje kombinacija ekstrinzičke i intrinzičke motivacije, i time se rukovodi u svim fazama nastave. Svakako mu je veći fokus na negovanju i jačanju unutrašnje motivacije.
- Osetljivost na verbalnu i neverbalnu komunikaciju kao indikatore emocionalnih stanja učenika. Iako je nekad osvrnut i na samo ponašanje, nastavnik se u najvećoj meri u komunikaciji fokusira na razumevanje dubljih potreba i strahova učenika.
- Radi na sebi i rukovodi vlastitim emocijama. Na konstantnom je putu ličnog razvoja i samoosvešćenja.
- Primenjuje tehnike aktivnog slušanja i asertivne komunikacije.
- Vrednovanjem truda i procesa (a ne samo finalnog rezultata), pozitivnim očekivanjima i načinom komunikacije sa učenicima (povratna informacija, generalno pozitivni stil komunikacije operisan od posramljivanja, krivice, već fokusiran na rešenja) modeluje i učenicima razvija funkcionalni stil atribucije (teorija B. Vajnera).
- Organizacija vannastavnih aktivnosti u cilju negovanja osećaja zajednice, poverenja, bliskosti (Deci & Ryan; teorija samoodređenja) i relativnog izjednačanja, to jest razbijanja hijerarhije između nastavnika i učenika.
- Negovanje partnerske saradnje sa učenicima. Nastavnik uključuje učenike u proces donošenja odluka i delovanja u pitanjima i aktivnostima koji ih se tiču. On osnažuje učenike da pokazuju inicijativu, vrednuju, kritički posmatraju, i dodeljenom autonomijom, pomaže im da razviju odgovornost, spremnost na akciju, i autentični stav i kompetentnost za pitanja ključna za njihov celoviti razvoj i delovanje u društvu.

## **Evaluativna i reflektivna uloga**

- Vršiti evaluaciju znanja učenika formativno i sumativno.
- Modeluje i facilituje proces samoevaluacije učenicima kroz sve faze učenja
- Komunikacija povratne informacije učenicima u svim fazama učenja na dinamičan način (učenici međusobno, samoevaluacija, nastavnik-učenik).
- Evaluira sopstvene kompetencije, preispituje efektivnost svojih metoda nastave i učenja na njegovim časovima (samo-preispitivanje, kolegijalna evaluacija (peer review), učenička evaluacija).
- Evaluira školski sistem i otvara debate i pitanja o ciljevima i ostvarivosti ciljeva škole u praksi pred školskom upravom, PP službom i nastavničkim osobljem.

## Poslovi i uloge nastavnika u literaturi

### Uloge nastavnika po autorima Ivić, Pešikan i Antić (2003, pp. 68–72)

#### Nastavnička uloga

##### Predavanje i vođenje časa

Ove uloge obuhvataju prenošenje informacija, izlaganje gradiva, prezentovanje sadržaja, vođenje učenja na času.

Specifično, one obuhvataju korišćenje raznorodnih materijala i usmeravanje učenika da ih koriste u aktivnostima; formulisanje problema, demonstriranje, pojašnjavanje, uopštavanje, povezivanje, zaključivanje, interpretiranje, itd; primena odabranih nastavnih tehnika, metoda i aparatura; povezivanje znanja sa znanjima iz drugih predmeta i ukazivanje na praktičnu primenu.

##### Nastavnik kao organizator nastave.

Uloga podrazumeva postavljanje cilja časa i planiranje nastavnih sadržaja, aktivnosti, metoda, materijala i tehnologije shodno cilju; planiranje vremena časa.

##### Nastavnik kao partner u pedagoškoj komunikaciji

Ova uloga podrazumeva svaku komunikaciju koja je u cilju učenja učenika.

Specifično, ovde spadaju pitanja, zahtevi, mišljenja, sudovi, podsticanje učenika na mišljenje, razmenu (učenici-učenici i učenici-nastavnici), osposobljavanje učenika za samoevaluaciju, praćenje, istraživanje i preispitivanje kao deo učenja.

##### Nastavnik kao stručnjak za svoju oblast

Uloga podrazumeva praćenje discipline koju predaje i integrisanje novina u nastavu.

Ova uloga obuhvata modelovanje ponašanja u datoj oblasti i nastavnika kao izvora informacija u svojoj oblasti.

#### Motivaciona uloga

##### Motivisanje učenika za rad i održavanje tih interesovanja

Ova uloga obuhvata razvijanje unutrašnje motivacije za učenje; pronalaženje i oslanjanje na individualna interesovanja učenika, kako bi se nastava približila đacima; podsticanje postojećih i razvijanja novih interesovanja učenika; održavanje pažnje i zainteresovanost učenika na času; praćenje individualnih interesovanja učenika kao osnove za profesionalnu orijentaciju; korišćenje pozitivnog potkrepljenja za podsticanje željenog ponašanja.



### **Nastavnik kao model profesionalne identifikacije**

Nastavnik svojom ličnošću, načinom rada i ophođenja u nastavi inspiriše decu da zavole predmet i profesionalno se identifikuju sa istim.

### **Uloga procenjivača, evaluatora**

#### **Ocenjivanje znanja**

Sve aktivnosti nastavnika koje učenicima daju povratnu informaciju o uspešnosti učenja. Ovde je uključeno ocenjivanje testova, zadataka, vežbi, radova, itd; verbalne i neverbalne poruke fidbeka učenicima; analiza individualnih postignuća učenika u odnosu na samog sebe (ipsativno).

#### **Ocenjivanje ponašanja i ličnosti učenika**

Sve aktivnosti nastavnika koje daju povratnu informaciju učenicima o ponašanju i ličnosti učenika.

### **Saznajno - dijagnostička uloga**

U ovoj ulozi, nastavnik otkriva i saznaje o učeničkim znanjima, sposobnostima, tipovima inteligencije, interesovanjima, talentima, sklonostima; prepoznaje učeničke individualne stilove učenja, nivoe zrelosti, i spremnosti za raznorodne nastavne aktivnosti; prati i uočava intelektualne i spoznajne promene kod učenika; poznaje psihologiju razvoja učenika i shodno sa tim usklađuje očekivanja koja ima od učenika.

### **Uloga regulatora socijalnih odnosa u razredu kao grupi**

Ova uloga naglašena je kod nastavnika razrednih starešina, ali važna je i za predmetne nastavnike. Uloga obuhvata regulisanje discipline, pravednost u evaluaciji znanja i ponašanja, formiranje atmosfere u razredu (takmičenje ili saradnja, fleksibilnost ili krutost, itd.); uticanje na međusobne odnose svih učesnika u nastavi; organizovanje socijalnih aktivnosti; poznavanje socijalnih statusa učenika u razredu; ponašanje prema manjinskim grupama; rešavanje ličnih konflikata sa učenicima; socijalno modelovanje i prenošenje sistema vrednosti (vaspitna uloga).

### **Uloga partnera u afektivnoj interakciji**

Ova uloga podrazumeva poznavanje afektivnih stanja i potreba učenika po uzrastima; stavove nastavnika prema osećanjima i načinima na koji se izražavaju;

ohrabrivanje dece da prihvate sva emocionalna stanja i da se sa njima nose; reagovanje na dečije ponašanje kako verbalno tako i neverbalno.

### **Osvrt na izvor**

Iako su Ivić, Pešikan i Antić (2003) predstavili su sadržajan i sistematičan pregled nastavničkih uloga, treba imati na umu da su pojedinačne kategorije neisključive, to jest, da su međusobno preklapajuće i međuzavisne. Na primer, *uloga partnera u afektivnoj komunikaciji* je zavisna od *saznajno-dijagnostičke uloge* (dijagnosticiranje individualnih odlika učenika, poznavanje uzrasnih karakteristika, zrelosti, itd.), a utiče i na *ulogu regulatora socijalnih odnosa* (uticaj na socijalnu klimu u razredu, doživljaj pravednosti u odnosima sa učenicima, itd.). U mnogim objašnjenjima i primerima različitih uloga evidentno je značajno preklapanje – način komuniciranja sa učenicima prepoznat je i u *ulozi partnera u afektivnoj komunikaciji*, u *ulozi procenjivača / evaluatora*, kao i u *motivacionoj ulozi* nastavnika.

### **Veštine nastavnika po Kyriacou**

Ovaj autor diskutuje osnovne *veštine* nastavnika neophodne za posao koji obavlja. Veštine je Kyriacou (2001, p. 19) definisao kao *“smislene aktivnosti koje potiču učenje”*, a čine ih tri elementa: znanje, odlučivanje i radnje za postizanje *“željenih obrazovnih ciljeva u vezi sa učenjem učenika”*.

Osnovne nastavničke veštine (“nastavna umijeća”), po ovom autoru slede u daljem tekstu.

#### **Planiranje i priprema**

Ovoj grupi spadaju veštine odabira i planiranja nastavnih aktivnosti u skladu sa ciljevima i planiranim ishodima časa.

Autor naglašava da je za ovu veštinu važan jasno i razumljivo definisan cilj; sadržaj i struktura časa usklađene sa predviđenim tipom učenja; jasan kontekst nastavne jedinice (veza sa prethodnim i narednim učenjem); pripremljeni i provereni materijali i nastavna sredstva; da nastavna jedinica podstakne i održava zainteresovanost i aktivnost učenika.

#### **Izvođenje nastave**

Kao poželjne veštine za izvođenje nastave su sposobnost raličitih vidova uključivanja učenika u proces učenja shodno cilju i poruci časa.

U okviru ove grupe veštine naveden je nastavnikov stav – samouverenost i sigurnost – a sa druge strane, promišljeno ponašanje u funkciji da zainteresuje i motiviše za nastavu. Takođe se nižu osobine i veštine poput poštovanja učeničkih

ideja, uvažavanje njihovih potreba, uključivanje učenika u izvođenje časa, raznovrsnost aktivnosti.

### **Vođenje i tok nastave**

Ovde spadaju nastavničke veštine da organizuje i modifikuje aktivnosti na samom času, tako da održava zainteresovanost, pažnju i učešće učenika.

### **Atmosfera na času**

Ovu grupu nastavnčkih veština mogli bismo nazvati i motivacionim veštinama – veštine potrebne da se kod učenika razvije i održi motivisanost za učenje i aktivnost na času i pozitivan odnos prema nastavi.

### **Disciplina**

Ove veštine mogli bismo okarakterisati kao bihevioralne. Uključuju veštine neophodne da se učenici disciplinuju i da se na času održi red i pažnja metodama ekstrinzičke motivacije.

### **Ocenjivanje napretka učenika**

Ovde spadaju veštine neophodne za formativno i sumativno ocenjivanje napretka učenika; pružanje povratne informacije učenicima koje ohrabruju na dalji rad i napredak; podržavanje samopraćenja i samoevaluacije..

### **Refleksija na sopstveni rad**

Ove veštine obuhvataju preispitivanje, procenu i refleksiju na sopstveni rad u cilju njegovog unapređenja.

### **Osvrt na izvor**

Za razliku od poglavlja iz knjige autora Ivić, Pešikan i Antić (2003), koji su diskutovali *uloge* nastavnika, Kyriacou (2001, pp. 24–27) razmatra nastavničke *veštine* potrebne za uspešnu nastavu.<sup>2</sup>

Ove veštine, deluju kao da se preklapaju sa, i gravitiraju ka jednoj centralnoj veštini, koju bismo mogli nazvati senzitivno–motivaciona veština. Naime, svaka od navedenih ‘nastavnih umijeća’ u sebi ima komponentu senzitivnosti i motivacije po ovom autoru: u planiranju i pripremi, “*nastavna jedinica osmišljena je tako da pobudi i održi učeničku pozornost, zanimanje i sudelovanje*”; u izvođenju nastave, “*nastavnik pokazuje poštovanje za učeničke zamisli i pomaže njihovoj razradi*”; u vođenju i toku nastave, “*ritam i tijek nastavnog sata prilagođen je učenicima*”; u atmosferi na času, “*učenike se potiče i podržava da uče*”; u disciplini, “*rad se uglavnom temelji na pozitivnom razrednom ugođaju*”, itd.

---

<sup>2</sup> Za potpunije razumevanje razlika i sličnosti između veština i uloga nastavnika, potrebno je dodatno istraživanje i analiza, što je izvan opsega ovog rada..

## Poslovi i uloge nastavnika zapažene u toku posmatranja na Praksi i nakon revizije nastavnice

[Sivom bojom su prikazane uloge uočene posmatranjem, a zlatnom komentar nastavnice na moja posmatranja, kao i uloge koje je nastavnica dodala mojoj listi.]

### Nastavnička uloga

U okviru nastavničke uloge (po Ivić, Pešikan & Antić 2003), najdominantnija je *uloga predavanja i vođenja časa*. Nastavnica objašnjava, ukazuje na činjenice, usmerava na to kolike su dimenzije osnove koja se iscrtava.

Nastavnica potvrđuje da joj je ovo najveća i najzahtevnija uloga i da ona često i „gubi glas“ u procesu približavanja materije učenicima.

*„Ja im sve objašnjavam do najsitnijih detalja. Trudim se da sve bude uprošćeno i jasno predstavljeno, jer znam kako ne nama bilo teško na fakultetu da to sve sami povežemo“*

Ona potom ukazuje na veze novih znanja i veština sa prethodnim. Na primer, nastavnica poziva učenike da izvade osnovu sprata kuće koju crtaju kako bi se oni nadovezali na to u crtanju krova. Na osnovu grafičkih podataka o poziciji fasadnih zidova, ona im na tabli (a kasnije i pojedinačno, obilazeći po učionici) objašnjava vezu između crteža krova i crteža poslednjeg sprata.

*„Oni često ni ne donose radni materijal, niti se sećaju šta su i zašto prethodno radili, tako da ja sve moram opet da im sažvaćem i ukažem na važnost.“*

Ona dodaje da joj je ova uloga najiscrpnija, jer u njoj vidi sebe koja mora da „popunjava rupe“ u učeničkim predznanjima i one izazvane manjkom njihove pripreme za čas.

Kod ove nastavnice, zapažena je i *uloga nastavnika kao organizatora nastave* – ona organizuje vreme namenjeno za čas, najavljuje i vodi aktivnosti u skladu sa prethodnom pripremom za čas.

*“Nije to ništa teško. Sve je unapred predviđeno Programom i tačno se zna šta sve mora da se pređe. Sloboda koju ja uzimam za prilagođavanje nastave je ta da njene ishode prilagodim Maturi.”*

U okviru nastavničke uloge, evidentna je i *uloga nastavnika kao partnera u pedagoškoj komunikaciji*. Nastavnica prati rad i napredak učenika i ukazuje na propuste, i izvore znanja – crtež na tabli, literatura, prehodni radovi.

*„Svima im pomažem, ali ne trudim se više ništa specijalno da motivišemo one koji su otvoreno nezainteresovani. Digla sam ruke od njih. Radim sa šačicom onih koje ovo stvarno zanima.“*

## **Evaluacija znanja i povratna informacija.**

Nastavnica obilazi učenike i njihov progres usklađujući svoje komentare i povratnu informaciju nivou znanja.

*„Moram češće da radim procenu znanja“, kaže nastavnica. „Previše materijala prelazimo a kasnije se ispostavi da dobar deo toga učenicima nije jasan i ne znaju samostalno da primene“.*

Iako bi se ova uloga nastavnice jasno mogla nazvati *evaluatorskom*, ono što je i njoj, a i poznavacima literature jasno, je da nedostaje neki vid sistematičnog praćenja učeničkog napretka i učenja, formativno ocenjivanje, vršnjačko ocenjivanje i samopraćenje, kako bi ova uloga bila kompletna i kako bi postala izvor informacija za unapređenje i same nastavničke uloge.

## **Procena i prilagođavanje društvenoj klimi u razredu.**

Nastavnica navodi da je svako odeljenje specifično i da spram njihovog kolektivnog stava i ponašanja, ona prilagođava pristup, to jest izvođenje nastave.

*“Tačno znam šta mogu od kog razreda da očekujem.”*

Ova uloga, koju nastavnica opisuje, najbliža je *saznajno-dijagnostičkoj ulozi*, sa elementima *uloge regulatora socijalnih odnosa* (po Ivić, Pešikan & Antić 2003). Ono što u percepciji nastavnice nedostaje, da bi se ova uloga mogla shviti paralelom *veštine formiranja atmosfere na času* (po Kyriacou 2001), je svest o tome da je nastavničina odgovornost da se atmosferi na času ne samo prilagođava, već da je i gradi.

## **Psihološka i istraživačka uloga.**

Po ovoj nastavnici, jako je važna osetljivost na psihološka stanja učenika trenutno kao i kroz vreme. Više puta je pristup pojedinim učenicima sa problemima u

porodici prilagodila nakon uočene promene u ponašanju i stavu praćene razgovorom sa razrednim starešinom učenika.

Iako navodi da je ova uloga 'jako važna' za njen posao, nastavnica u daljem razgovoru otkriva nezadovoljstvo što mora 'i time da se bavi', pored mnogobrojnih drugih školskih obaveza. Ova uloga je najbliža *ulozi partnera u afektivnoj komunikaciji* (Ivić, Pešikan & Antić 2003).


## Diskusija

Rad na ovom eseju, naveo me je da uočim tri skupa nastavničkih uloga. Prvi se odnosi na nastavničke uloge u savremenoj didaktičkoj literaturi i zakonima o obrazovanju i vaspitanju. Drugi skup predstavljaju uloge koje nastavnici smatraju da bi trebalo da budu centralne za njihov posao. Treći skup uloga su one za kojima se javlja potreba u praksi, i koje nastavnici (nerado) obavljaju.

- (1) Uloge i veštine očekivane od nastavnika koje su opisane u literaturi (a implicirane su i u relevantnim zakonima, kao što je diskutovano u prethodnom poglavlju) su mnogobrojne, raznovrsne i zahtevne. Opisane uloge su i neophodne da bi nastavnik obavljao posao obrazovanja i vaspitanja dece i mladih onako kako je to postavljeno u savremenoj didaktičkoj literaturi (sa ciljem kognitivnih kompetencija, celovitog razvoja, i delovanja u društvu).
- (2) Uloge koje proučavani nastavnici u ovoj Tehničkoj školi prihtavaju, smatraju svojim primarnim ulogama i osećaju se kompetentno da ih obavljaju, su nastavničke uloge i evaluatorske uloge. Prateći autore Ivić, Pešikan i Antić (2003), moglo bi se reći da, od nastavničkih, tu spadaju uloge prenošenja znanja, organizacije nastave i nastavnih aktivnosti, nastavnik kao partner u pedagoškoj komunikaciji i kao stručnjak u svojoj oblasti; od evaluatorskih, tu spadaju uloga ocenjivanja znanja.
- (3) Trećoj grupi uloga pripadaju sve socio-psihološki zasnovane uloge, za koje se nastavnici u odabranoj školi ne osećaju kao da su njihove matične uloge, ne osećaju se za njih kompetentno i veliki su izvor nastavničke demotivacije i nezadovoljstva svojim poslom. Ako ponovo primenimo podelu po autorima Ivić, Pešikan i Antić (2003), ovoj grupi nastavničkih uloga pripale bi motivaciona uloga, sazajno-dijagnostička uloga, uloga regulatora socijalnih odnosa i uloga partnera u afektivnoj komunikaciji.

Čak i ako potpuno izostavimo didaktičku teoriju, i fokusiramo se samo na prosvetnu praksu, možemo reći da postoji veliki raskol između uloga nastavnika iz perspektive zakona, i uloga koju nastavnici očekuju da njihov posao podrazumeva. U tom se procepu nalaze uloge koje nastavnici u praksi mahom obavljaju, ali nerado, bez osećaja da su kvalifikovani i odgovorni.





Školska praksa 1

# ZADATAK 3

ANALIZA ČASA

Zadatak 3:

## Analiza Časa

### Uvod

U ovom poglavlju analiziraće se tri časa. Zvanični Upitnik za vrednovanje časa (Slika 2) biće korišćen samo za analizu prvog časa, dok će se osvrći na časove iz perspektive uloga nastavnika i koncepcija nastave priložiti za sve časove.

**Šta je Upitnik za vrednovanje časa?** Taj dokument je sredstvo koje se u praksi koristi za spoljašnju evaluaciju škola po nivou ostvarenosti standarda predviđenih u obrazovno-vaspitnom sistemu.

**Kako se vrši vrednovanje?** Vrednovanje vrši stručni četvoročlani tim sačinjen od pedagoga ili prosvetnih savetnika iz Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Stručni tim ima zadatak da prisustvuje na minimum 40% časova date škole, vrednuje ih datim upitnikom, a potom se vrši i evaluacija glavnih školskih dokumenata (poput Razvojnog plana škole, Školskog programa, Izveštaja o postignućima na završnom ispitu, itd.).

**Koji je cilj vrednovanja škola?** Škole se vrednuju radi utvrđivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada i unapređenja istog. Za škole ocenjene trojkom i četvorkom se smatra da ispunjavaju standarde kvaliteta. Za škole vrednovane jedinicom i dvojkom smatra se da ne zadovoljavaju osnovne standarde kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, i za njih je predviđen program unapređenja kvaliteta.

Sve refleksije i analize u ovom poglavlju biće bazirane na posmatranju i vrednovanju pojedinačnih časova i zato se napominje da diskusije o koncepcijama obrazovanja, učenju, nastavničkim stilovima, itd. važe samo za pojedinačni čas koji je bio predmet posmatranja. Ovi podaci se ne mogu (bez daljeg i šireg prikupljanja podataka) generalizovati u cilju celovite evaluacije nastavnika, nastave ili učenja na odabranim predmetima ili škole kao celine.

## Čas 1: Arhitektonske konstrukcije

### Opis Časa

Nastavnica (M.P.) objašnjava kako se crta osnova krova crtajući na tabli, dok učenici sa svojih mesta precrtavaju. Ona ubrzo završava rad na tabli i ostavlja đake da rade individualno, dok ona šeta od jednog do drugog i direktno odgovara na pitanja učenika.

### Upitnik za posmatranje i vrednovanje Časa

Čas je evaluiran spram Upitnika za posmatranje i vrednovanje (Slika 2).

Iz perspektive Upitnika, nivo ostvarenosti standarda nastave i učenja je na ovom času nizak. Za ovo vrednovanje postoje dve grupe komentara.

- (1) Iako sadrži ključne i kritične kriterijume *kvaliteta* savremene nastave fokusirane na razvoj cele ličnosti učenika, upitnik je zasnovan na *kvantitativnoj* evaluaciji. Postavlja se pitanje u kojoj meri se kvalitet može standardizovati, kvantifikovati i evaluirati kratkoročnim posmatranjem i numeričkim ocenama.

Ako izbliza pogledamo neke od kriterijuma iz Upitnika, videćemo da je mahom teško posmatranjem oceniti u kojoj meri je zadovoljen. Na primer, na datom času Arhitektonskih konstrukcija, deluje kao da svi učenici rade i crtaju, što bi mogao biti indikator razumevanja (kriterijum 2.1.2), međutim, u narednim razgovorima sa nastavnicom, ona otkriva da učenici većinom samo precrtavaju sa table i jedni od drugih bez poptunog razumevanja.

Neki kriterijumi u sebi sadrže više kriterijuma, što otežava vrednovanje. Na primer, kriterijum 2.3.6, koji kaže da "Učenik planira, realizuje i vrednuje projekat u nastavi samostalno ili uz pomoć nastavnika". Pitanje je kako će se ovaj kriterijum vrednovati ako izostane, na primer, učeničko vrednovanje, i zašto se na isti način vreduje samostalni rad i rad uz asistenciju nastavnika.

- (2) *Moguće je da nastava na posmatranom času nije dovoljno kooperativna, u maloj meri je zastupljeno učenje o učenju, praćenje i učeničko samopraćenje napretka, participacija učenika, formativno ocenjivanje, uvažavanje i pozitivni stav prema učenicima, itd.*

Ovakavo objašnjenje sledilo bi direktno iz analize upitnika, po kojem bi ovaj čas ukupno bio ocenjen jedinicom ili dvojkom. Postavlja se pitanje, da li se ovo vrednovanje kvaliteta može posmatrati kao metodološki validno, ili se može okarakterisati kao skup utisaka o času podređenih strukturi upitnika,

nastavnom kontekstu i subjektivnom utisku, kao i ograničenom vremenu jednog (nasumično odabranog) časa.

**ПРАВИЛНИК о стандардима квалитета рада установе**  
**"Службени гласник РС - Просветни гласник", од 2. августа 14/ 2018.**  
**ОБЛАСТ КВАЛИТЕТА 2: НАСТАВА И УЧЕЊЕ**

**ОБРАЗАЦ ЗА ПОСМАТРАЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ ШКОЛСКОГ ЧАСА**

|  |  |   |                       |
|--|--|---|-----------------------|
| Школа:<br>Техничка школа "23. мај" Панчево |  | Име и презиме евалуатора:<br>Milena Đurić       |                       |
| Име и презиме наставника:<br>Milka Popović |  | Наставни предмет:<br>Arhitektonske konstrukcije |                       |
| Подсетник:                                 |  | Разред и одељење:<br>II-2                       | Датум:<br>12.11.2019. |

| Процена - Ниво остварености стандарда   |  |                                     |   |
|---|--|-------------------------------------|---|
| У колону Процена упишите <input checked="" type="checkbox"/> ако је индикатор присутан. |  |                                     |   |
| У колону Ниво остварености стандарда заокружите ниво остварености од 1 до 5.            |  |                                     |   |
| Стандард  | Индикатор  | Процена                             | Ниво остварености стандарда   |
| 2.1. Наставник ефикасно управља процесом учења на часу                                  | 2.1.1 Ученику су јасни циљеви часа/исходи учења и зашто то што је планирано треба да научи.  | <input checked="" type="checkbox"/> | <b>Ниво: 1 2 3 4 5</b><br>1 = неостварен стандард (присутно 1 или ниједан од индикатора)<br>2 = минимално остварен стандард (присутно 2 индикатора)<br>3 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора)<br>4 = врло добро остварен стандард (присутно 4 индикатора)<br>5 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)<br><b>Белешка:</b><br>Није могуће утврдити ниво ученичког разумевања на основу посматрања.                       |
|   | 2.1.2 Ученик разуме објашњења, угутства и кључне појмове.  | <input type="checkbox"/>            |   |
|   | 2.1.3 Наставник успешно структурира и повезује делове часа користећи различите методе (облике рада, технике, поступке...)                                  | <input type="checkbox"/>            |   |
|   | 2.1.4 Наставник поступно поставља питања/задатке/захтеве различитог нивоа сложености.  | <input type="checkbox"/>            |   |
|   | 2.1.5 Наставник усмерава интеракцију међу ученицима тако да је она у функцији учења (користи питања, идеје, коментаре ученика, подстиче вршњачко учење).   | <input type="checkbox"/>            |   |
|   | 2.1.6 Наставник функционално користи постојећа наставна средства и ученицима доступне изворе знања.  | <input checked="" type="checkbox"/> |   |
| 2.2. Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика.           | 2.2.1 Наставник прилагођава захтеве могућностима сваког ученика.   | <input type="checkbox"/>            | <b>Ниво: 1 2 3 4 5</b><br>1 = неостварен стандард (присутно 1 или ниједан од индикатора)<br>2 = минимално остварен стандард (присутно 2 индикатора)<br>3 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора)<br>4 = врло добро остварен стандард (присутно 4 индикатора)<br>5 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)<br><b>Белешка:</b><br>Није могуће утврдити до које мере су критеријуми задовољени на основу посматрања.          |
|   | 2.2.2 Наставник прилагођава начин рада и наставни материјал индивидуалним карактеристикама сваког ученика.   | <input type="checkbox"/>            |   |
|   | 2.2.3 Наставник посвећује време и пажњу сваком ученику у складу са његовим образовним и васпитним потребама.   | <input checked="" type="checkbox"/> |   |
|   | 2.2.4 Наставник примењује специфичне задатке/активности/материјале на основу ИОП-а и плана индивидуализације.  | <input type="checkbox"/>            |   |
|   | 2.2.5 Ученици којима је потребна додатна подршка учествују у заједничким активностима којима се подстиче њихов напредак и интеракција са другим ученицима. | <input type="checkbox"/>            |   |
|   | 2.2.6 Наставник прилагођава темпо рада различитим образовним и васпитним потребама ученика.  | <input type="checkbox"/>            |   |
| 2.3. Ученици стичу знања, усвајају вредности, развијају вештине и компетенције на часу. | 2.3.1 Активности/радови ученика показују да су разумели предмет учења на часу, умеју да примене научно и образложе како су дошли до решења.                | <input type="checkbox"/>            | <b>Ниво: 1 2 3 4 5</b><br>1 = неостварен стандард (присутно 1 или ниједан од индикатора)<br>2 = минимално остварен стандард (присутно 2 индикатора)<br>3 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора)<br>4 = врло добро остварен стандард (присутно 4 индикатора)<br>5 = у потпуности остварен стандард (присутни сви индикатори)<br><b>Белешка:</b><br>Критеријуми се, или теško могу оценити у датим условима, или је више критеријума у једном. |
|   | 2.3.2 Ученик повезује предмет учења са претходно наученим у различитим областима, професионалном праксом и свакодневним животом.                           | <input type="checkbox"/>            |   |
|   | 2.3.3 Ученик прикупља, критички процењује и анализира идеје, одговоре и решења.  | <input type="checkbox"/>            |   |
|   | 2.3.4 Ученик излаже своје идеје и износи оригинална и креативна решења.  | <input type="checkbox"/>            |   |
|   | 2.3.5 Ученик примењује повратну информацију да реши задатак/унапреди учење.  | <input checked="" type="checkbox"/> |   |
|   | 2.3.6 Ученик планира, реализује и вреднује пројекат у настави самостално или уз помоћ наставника.  | <input type="checkbox"/>            |   |

| Процена - Ниво остварености стандарда   |           |   |                                     |  |
|---|-----------|---|-------------------------------------|--|
| У колону Процена упишите <input checked="" type="checkbox"/> ако је индикатор присутан. |           |   |                                     |  |
| У колону Ниво остварености стандарда заокружите ниво остварености од 1 до 5.            |           |   |                                     |  |
| Стандард  | Индикатор | Процена   | Ниво остварености стандарда         |  |
| 2.4. Поступци вредновања су у функцији даљег учења.                                     | 2.4.1     | Наставник формативно и сумативно оцењује у складу са прописима  | <input type="checkbox"/>            | <b>Ниво: 1 2 3 4 5</b><br>1 = неостварен стандард (присутно 1 или ниједан од индикатора)<br>2 = минимално остварен стандард (присутно 2 индикатора)<br>3 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора)<br>4 = врло добро остварен стандард (присутно 4 индикатора)<br>5 = у потпуности остварен стандард (присутно 5 индикатора)<br><b>Белешка:</b> теško је утврдити који ниво је остварен  |
|   | 2.4.2     | Ученику су јасни критеријуми вредновања.  | <input type="checkbox"/>            |  |
|   | 2.4.3     | Наставник даје потпуну и разумљиву повратну информацију ученицима о њиховом раду, укључујући и јасне препоруке о наредним корацима.   | <input checked="" type="checkbox"/> |  |
|   | 2.4.4     | Ученик поставља себи циљеве у учењу.  | <input type="checkbox"/>            |  |
|   | 2.4.5     | Ученик уме критички да процени свој напредак и напредак осталих ученика.  | <input type="checkbox"/>            |  |
| 2.5. Сваки ученик има прилику да буде успешан.  | 2.5.1     | Наставник и ученици се међусобно уважавају, наставник подстиче ученике на међусобно уважавање и на конструктиван начин успоставља и одржава дисциплину у складу са договореним правилима. | <input type="checkbox"/>            | <b>Ниво: 1 2 3 4 5</b><br>1 = неостварен стандард (присутно 1 или ниједан од индикатора)<br>2 = минимално остварен стандард (присутно 2 индикатора)<br>3 = делимично остварен стандард (присутно 3 индикатора)<br>4 = врло добро остварен стандард (присутно 4 индикатора)<br>5 = у потпуности остварен стандард (присутно 5 индикатора)<br><b>Белешка:</b><br>Очекивања и подстицај наставнице се разликују од ученика до ученика, па није могуће generalizovati на упитнику. |
|   | 2.5.2     | Наставник користи разноврсне поступке за мотивисање ученика уважавајући њихове различитости и претходна постигнућа.   | <input type="checkbox"/>            |  |
|   | 2.5.3     | Наставник подстиче интелектуалну радозналост и слободно изношење мишљења.   | <input checked="" type="checkbox"/> |  |
|   | 2.5.4     | Ученик има могућност избора у вези са начином обраде теме, обликом рада или материјала.   | <input type="checkbox"/>            |  |
|   | 2.5.5     | Наставник показује поверење у могућности ученика и има позитивна очекивања у погледу успеха.  | <input type="checkbox"/>            |  |

Slika 2. Obrazac za posmatranje i vrednovanje časa

## Kvalitativno vrednovanje

### Snage i slabosti nastavnice

Nastavnica je otvorena za komunikaciju i pitanja učenika. Spreмна je da pomogne đacima da savladaju date izazove i steknu neophodne veštine. Dozvoljava im da slušaju muziku uz rad, kako bi, što ona kaže, 'podstakla opuštenu atmosferu na času.'

Jedna slabost koju vidim u pristupu i načinu rada M.P. su centriranost na nju kao na jedini izvor znanja u učionici. Paralelno sa tim, stiče se utisak da su učenici nemoćni i zavisni, dok bi obrazovanje, po definiciji, trebalo da osnažuje učenike, da im omogućava autonomiju i razvoj. Situacija koja ovo ilustruje je 6-7 nezavisnih pitanja nastavnici o tome koliko široko treba nacrtati strehu na krovu (u roku od desetak minuta). Nastavnica je svakom prilazila i davala isti odgovor.

Ova slabost mogla bi se jednostavno neutralisati drugačijim tipom nastave. Razred bi se mogao podeliti u male grup 3-6 učenika, gde bi svako i dalje radio individualno, ali bi prvi krug pitanja trebalo da bude upućen grupi. Ako grupa ne bi znala odgovor, tek onda bi mogli da se obrate nastavnici. Ona bi tada mogla da ih uputi ili na literaturu, ili (u ovom slučaju), mogla bi im reći da pogledaju kroz prozor i ocene koliko je otprilike široka streha na zgradi škole, ili u susedstvu. Nakon ovoga mogli bi se dogovoriti na nivou razreda koliko širinu da usvoje.



Drugi način da se ovo reši bio bi da M.P. izbegne direktivnu nastavu, već da razumevanje izrade ove vrste rada ona omogući 1) kratkim individualnim zadatkom (zaokruživanje odgovora na pitanja o krovovima), 2) razmenom u grupi, pa potom u razredu, 3) grupnim radom na razradi koraka za iscrtavanje osnove krova, 4) individualnim radom, uz konsultacije sa grupom, 5) razmene radova i međusobno davanje povratne informacije na osnovu datih (redovnih) kriterijuma za ocenjivanje.

### **Koncepcije nastave i refleksija**

U opisanom vidu nastave, učenici (i to potencijano ne svi) stižu veštine i znanja, što bi odgovaralo tradicionalnoj kognitivističkoj koncepciji nastave.

Da bi nastava bila u skladu sa, ne samo Razvojnim planom i Školskim programom, već i sa suštinom i ciljevima obrazovanja u širem smislu, ona bi morala sadržati i aktivnosti koje omogućavaju učenicima da kritički promišljaju, sami tragaju za znanjima, preispituju i vrednuju znanja, zatim da upoznaju i razvijaju se u smeru individualnih interesovanja i aktivno deluju u školskoj i široj zajednici.

Iako uvažavam činjenicu da je ovo izveštaj sa samo jednog časa, koji ne mora biti reprezentativan za način rada na predmetu celog polugodišta, mišljenja sam da se i na nivou pojedinačnog časa barem neki od ovih ključnih ciljeva obrazovanja moraju ispuniti.

## **Čas 2: Urbanizam, praktični rad**

### **Opis časa**

Nastavnica (R.N.R.) priča i objašnjava učenicima šta treba da crtaju pokazujući na materijal na slajdovima Power Point prezentacije. Oni prvo slušaju, a potom se okreću svako svom računaru i rade po instrukciji. Povremeno se čuje po koje pitanje, kada nastavnica prilazi i pomaže učenicima.

### **Kvalitativno vrednovanje**

#### **Snage i slabosti nastavnice**

Snage ove nastavnice su u njenom kapacitetu da složenost i veliki broj informacija urbanističke analize jednostavno predstavi i poveže u svom izlaganju. Ona je i učenicima konstatno pristupačna za sva njihova pitanja.

#### **Koncepcije nastave i refleksija**

Iako je izrada zadatka na ovom času odgovornost pojedinačnih učenika, koji primenom na lični zadatak (Blumova taksonomija) stižu upotrebljiva znanja, ipak je ovde, kao i nastavnica opisana u prvom primeru, R.N.R. centralni izvor znanja.



Ova situacija stavlja učenike u zavistan položaj, nema 'učenja kako se uči', učenja kako se dolazi do informacija, niti učenja kako se informacije preispituju, verifikuju, porede (iz različitih izvora). Ako na nivou ishoda posmatramo učenje na ovom izolovanom času, tu dolazi do nivoa sposobnosti (razumeti i umeti), ali kompetentnost učenika nije evidentna..

Naravno, moramo ostaviti prostor za mogućnost da se ovaj najviši nivo učenja spram ishoda ostvaruje na drugim časovima tog predmeta, gde se potencijalno učenici ohrabruju da zauzimaju stav, kritički pristupaju podacima, preuzimaju odgovornost u radu, samostalno pronalaze i vrednuju različite izvore podataka, i samostalno primenjuju naučeno.

### Čas 3: Razrada projekata

#### Opis časa

Nastavnica priča o licencama, projektnoj dokumentaciji, instalacijama, overi projekata, fazama projekata, itd, pokazujući na materijal na slajdovima Power Point prezentacije. Učenici deluju nezainteresovano i neaktivno. Učenici iz zadnjih klupa gledaju ispruženi preko stolova ispred sebe, neki u pozicijama koje liče na spavanje. Broj takvih učenika se povećava kako predavanje odmiče. Nekolicina učenika u prvim redovima prati i s vremena na vreme se uključuje komentarima ili pitanjima.

Nastavnica prelazi na slike tipova objekata i komentariše zašto ih klasifikuje u odgovarajući tip. Zatim pokazuje osnove i analizira uz slajdove funkcionalnost rešenja dok učenici slušaju.

Na kraju, nastavnica predstavlja mogućnost izrade (fakultativnog) seminarskog rada za dodatne bodove, međutim, nema zainteresovanih.

Na kraju časa, ona se obraća meni (ispred učenika) sa rečima: "Vidiš na šta mislim? Ja nemam sa kim da radim. Samo nerad i nezainteresovanost; čast izuzecima."

#### Kvalitativno vrednovanje

##### Snage i slabosti nastavnice

Snage ove nastavnice su u tome što vlada znanjima struke, jasno i koncizno prezentuje informacije. Njene lične osobine, strpljenje, posvećenost i pravednost, doprinose tome da je učenici uvažavaju.

Slabosti ove nastavnice mogle bi se (na osnovu skromnih znanja iz psihologije) nazvati nedostatkom volje i motivacije usled osećaja nekompetentnosti da motiviše i angažuje učenike da se uključe u čas. Ovaj osećaj, baziran je na

nedostatku veština za organizaciju aktivne nastave i ohrabrenje participacije učenika u različita pitanja u vezi sa nastavom koju slušaju.

Kada bi se veštine ove nastavnice vrednovala na osnovu nastavničkih veština koje opuje Kyriacou (2001), ona bi osnovu svih svojih nastavničkih veština morala da obogati uvažavanjem učenika, kao i iniciranje i održavanje učeničke zainteresovanosti, pažnje i uključenosti.

Njene takozvane slabosti mogle bi se lako prevazići osnovnim pedagoškim, psihološkim i metodičkim obrazovanjem. Ovu izjava zasnovana je na njenom oduševljenju i iskrenom entuzijazmu na nekoliko mojih sugestija o tome kako bi se ovaj čas mogao drugačije organizovati.

### **Koncepcije nastave i refleksija**

Na ovom času, aktivno je učestvovala nekolicina učenika u prvim redovima, dok ostali nisu bili angažovani. Ovde je dominirala Herbartijanska, kognitivistička koncepcija nastave. Nastavnica je bila centralni izvor znanja, kao i arbitar estetskog ukusa i funkcionalnosti u arhitekturi, analizirajući i sudeći o primerima koji su se nizali na slajdovima prezentacije.

Ovaj čas se lako može preorganizovati tako da se aktiviraju studenti. Razred se može podeliti u grupe (čak i bez menjanja prostornog rasporeda), tako da se 'dobri' učenici nađu u svakoj grupi. Umesto predavačke nastave, može se raditi kooperativno, i na nivou grupe se od đaka tražiti da oni, gledajući slajdove, komentarišu funkcionalnost arhitektonskih objekata i estetske karakteristike. Na ovaj način bi se učenici ne samo aktivirali i imali prijatniji i dinamičniji doživljaj časa, već bi se podsticalo i njihovo kritičko mišljenje, razvijanje i izražavanje individualnog mišljenja, veštine komunikacije, itd.

## **Diskusija**

U ovom poglavlju imali smo dva pristupa evaluaciji kvaliteta časa - kvantitativni (Upitnik) i kvalitativni (posmatranje časa i razgovor sa nastavnicama). Videli smo da je upitno koliko Upitnik, sam po sebi, ima kapacitet da kompletno i pouzdano obuhvati i prikaže kvalitet učenja i nastave na posmatranim časovima. Ovo je naročito slučaj ako se vrednovanje kvaliteta časa, a potom i čitave škole, svede na brojčanu ocenu. U nastavku poglavlja, analiza časa je proširena na posmatranje časa rukovođeno upitnikom uz razgovor sa nastavnicama.

### **Osvrt na cilj i metodologiju vrednovanja časova**

Prva tema ove diskusije je Uloga Upitnika u praksi eksterne evaluacije u školama Srbije. Ako je cilj Upitnika da vrednuje škole po kriterijumima koji obuhvataju

ključne ciljeve obrazovanja i vaspitanja, onda nam je takvo vrednovanje značajno. Ako je namjera (iza) Upitnika da dovede kvalitet obrazovanja i vaspitanja u našim školama na nivo savremenih pedagoških praksi, onda nam je takvo vrednovanje značajno.

Sa druge strane, ako su kriterijumi takvi da se nivo ispunjenosti teško uočava evaluatorskim posmatranjem; ako su kriterijumi formulisani tako da, u biti, obuhvataju više kriterijuma; onda je metodologija prikupljanja podataka problematična, jer ne obezbeđuje validnost već je sklona interpretaciji i subjektivnosti. Upitnik može da bude sjajan metodološki alat ako se drugačije formuliše, ako se pojasne kriterijumi i ako se ne koristi za generaliaciju podataka, već kao vodič za kvalitativnu analizu.

Takođe, ako se kvalitet nastave čitave škole generalizuje i svede na jedan broj, a škole u Srbiji po tom broju klasifikuju na one koje su 'prihvatljive' i ne treba im unapređenje (ocena tri i četiri) i one koje su 'neprihvatljive' i treba im unapređenje (ocena jedan i dva), gubi se smisao čitavog procesa i cilja vrednovanja škola. Ako je ideja vrednovanje radi unapređenja, onda se svi na kraju unapređuju, a ne samo 'neprihvatljivi'. U suprotnom, ceo proces je na štetu učenika koji pohađaju 'prihvatljive' (ali ne i odlične) škole.

## Osvrt na evaluirane časove

Sva tri analizirana časa bazirana su na sličnim vrednostima, pristupima poslu nastavnika i shvatanju nastavničkih i učeničkih uloga. I M.P. i R.N.R. stava su da sadržaj treba da zainteresuje učenike, a ne struktura uz sadržaj časa, njihove veštine vođenja, ohrabrenja, sposobnosti da učenike uključe u proces otkrivanja, promišljanja i učenja, kao i kooperacije i participacije u nastavi. Nastavnice pretpostavljaju učeničku odgovornost da prate i budu aktivni u nastavi, ne uviđajući nikakvu svoju ulogu u tome.

Obe nastavnice, čini se, osuđuju društvo (medije, prethodno obrazovanje, kućno vaspitanje) i pripisuju odgovornost za učeničku nezainteresovanost, nemotivisanost za rad i neprimereno ponašanje faktorima izvan njih samih. Ovakav nekonstruktivni pristup situaciji u kojoj se nalaze, dovodi ih visokog stepena demotivisanosti i ogorčenosti prema svome poslu, što može rezultovati još većom nastavničkom nezainteresovanošću i sužavanju uloga na one najuže nastavničke (po Ivić, Pešikan & Antić 2003).

Praksu ovih nastavnica iz korena bi moglo transformisati uverenje da je, u svim poslovima i ulogama koje obavljaju u vezi sa školom, najvažniji njihov pozitivni stav, uvažavanje, komunikacija (verbalna i neverbalna) usmerena na rešavanje problema i osetljivost na učeničke specifičnosti, razvojne faze, potrebe i afinitete.



Školska praksa 1

# ZADATAK 4

INTERVJU SA NASTAVNIKOM  
O IZAZOVIMA U NASTAVI

Zadatak 4:

## Intervju sa nastavnikom

### Sadržaj intervjuja

#### Predstava o poslu nastavnika uopšte

**Pitanje:** Koja je osnovna motivacija za bavljenje poslom nastavnika? Da li je to bio prvi izbor ili splet okolnosti? Zašto?

Odgovor nastavnice:

“To je bio splet okolnosti. Upala sam u priču sa obrazovanjem da bih videla kako razmišljaju mladi, da im prenesem maksimalno svoje znanje, i da sam im tu na izvol'te. Stvarno mi je važno da im mnogo više dajem i da im budem pristupačna. Ne volim da pravim veliki jaz između generacija, dakle između nastavnika i dece. Prevashodno to.

Iz iskustva na našem fakultetu, velike su razlike između predavača i studenata bile, gde je jako malo bilo pristupačnosti na relaciji asistent-student. Sve je nekako bilo ostavljeno u oblaku... nisu nudili svoje znanje toliko.

Iz tog nekog razloga sam krenula na tu neku maksimalnu angažovanost, da im [đacima] apsolutno sve objasnim, na najbolji mogući način, bez zadržke. I naravno, da lagano menjam neku tu svest mladih, jer smatram da su zatrovani. I u medijskom smislu, u razmišljanju, ukusu, nacionalizmu, fašizmu... to je stvarno na opasnom nivou. Mi to uopšte ne primećujemo dok nismo u kontaktu sa tom decom. Čak me je porazilo da jedan jako dobar učenik razmišlja na jedan jako primitivan način.

Jako se malo radi sa đacima u smislu prosvetavanja. Nije rad u prosveti samo predavati lekciju, već prosvetiti čoveka, znači dati mu nekavu širinu, to je poenta. Ali on [učenik] mora da pokaže želju za tim. Ovde je veliki problem što postoji zatvorenost i zatrovanost. Nije to stvar onoga da nije kul biti štreber, već je to kao osveta loših đaka na svakom nivou, od institucija, vlasti... to se tek vidi kad počnemo da radimo u školi.

To mi je cilj, da im pokažem da znanje ne može da se kupi, već da se znanje u školi stiče zbog sebe. Iskreno, taj pedagoški momenat mi je zanimljiv iz tog razloga, [radije] nego da ja samo ispunjavam plan i program. Ispunjavam ga ja, ali prvo osluškujem... I meni dosade moja predavanja. Počela sam, kako si mi rekla [nakon

prve posete na času], da uvodim neke zadačice, jer sam se umorila već od tog predavanja. Ali, fale mi ideje šta ja sve mogu da radim na času.”

**Pitanje: Kako bi opisala posao nastavnika? Koje su osnovne odlike posla nastavnika?**

Odgovor nastavnice:

“Posao nije samo fokus na to stručno, već imaš ulogu prosvetitelja u tome da se učenici osveste na nivou cele ličnosti. I podsticaj... Dajem im reper za šta da se uhvate, da ne potonu u masu gluposti. Podstičem ih, da ih odgurnem od svakidašnjeg blejanja. Za neke ne вреди, neki su potpune dileje, na žalost, ne mogu da dobace. Sad sam prestala da se nerviram.

Imaš ti i bezobraznu decu koja misle da mogu da ti rade svašta. Naravno, ne mogu, jer ja ne dozvoljavam. To je ono, da nemaju stida... Po Frojdu, glup je onaj ko nema stida. Prestanem da komuniciram i fokusiram se na svoje aktivnosti.

Ali, kad osetiš da neko ima želju da napreduje, to pravi neku razliku. Trudim se da ih podstaknem, ali nemam uvek ni ja snage ni vremena da se fokusiram. Vidim na kom je ko nivou i svoje resurse prilagodim tome; razlicitim nivoima u razredu. To radim na instiktivnom nivou, nemam ja obrazovanje za to.”

**Pitanje: Šta su dobre strane, tj. prednosti posla nastavnika, a šta su slabe strane, tj. mane tog posla? Kako se nosi sa tim manama?**

Odgovor nastavnice:

“Dobre strane su što imaš taj kontakt sa mladima, i tu razmenu, tu energiju. A mane su to što si negde ograničen Planovima, Programima. Ne znam da li je to uopšte mana. Možeš ti da se prilagođavaš. Ja uvek sebe posmatram šta ja mogu da promenim, pa ja ne mogu da vidim mane u sistemu, već sve mislim da ja nešto grešim.

Mane mogu biti to što su deca nezainteresovana i ti ne možeš da dopreš do njih. To nije do obrazovanja, već do društva. Njihova je odgovornost kad upišu ono sto ih ne interesuje. Nedostatak inicijative da oni tu nešto promene. To nije mana obrazovanja, već posla kao takvog.

Planovi su dobri. Dosta su opšti, pa ti možeš da se prilagodiš tome. Ima prostora. Taj međusobni rad sa kolegama, to bi moglo da se naprave kombinacije da se zajedno radi.

Mane su možda to što su male plate, pa su ljudi nezainteresovani. Mada ja lično nemam taj problem, jer ja radim i svašta drugo sa strane.



Jako dobro su napisano programi, jedino sto su preobimni i preambiciozni za današnju decu koja su potpuno neaktivna. Ja sa njima ne mogu da pređem taj plan koji bi trebalo. I matura, gde ima i praktičnih delova i teorije. Ma, čak ni to nije teško. Sve to može da se savlada. Mi imamo pripremnu nastavu za maturu. Samo da imamo s kim da radimo. Veći problem vidim u mladima i deci, nego u programu. Ja ne znam kako da ih motivišem, jer su većina njih tu, a ne žele da budu tu, znači ne interesuje ih.

To je neka zasićenost informacijama sa kojima oni ne znaju šta bi radili. Nema selekcije, šta im od toga treba ili ne. Ima naravno dece koju to zanima, oni sednu u prvu klupu, pa mi radimo.

Velika je razlika u odnosu na par generacija iza; kad smo mi bili deca. Ili evo, ljudi koji rade već desetak godina u našoj školi osete taj pad iz generacije u generaciju. Sve lošiji i lošiji su, sve manje znaju iz osnovne škole, sve manje želje za znanjem.

Mane... Ima previše prava koja se daju deci, a malo obaveza. Ja ne vidim njihove obaveze. Evaluacija i ishodi se forsiraju, ali gde su tu obaveze đaka. Oni treba da sednu kod kuće i da ponove da bi imali ishode. Ne mogu ja da im sipam znanje. I sve vreme se baziraju na našim aktivnostima; a deca, šta oni rade? Gde su njihove obaveze? Previše pričamo o njihovim pravima. Toga nije bilo ranije. Te generacije pre nas su imale obaveze o kojima se znalo.

Druga stvar je neka osnovna kultura. Ne može da mi dođe na čas polugola, i u mini suknji. To tamo negde pise - kako učenik može da izgleda, ali toga se niko ne pridržava. I onda ja treba da ih kažnjavam. Odmah dolazim na instancu, ne čak ni vaspitača, već žandara koji treba da ih prati. To je moja uloga. Jer ona nema obavezu, ne shvata da je to njena obaveza... To mi nije jasno. I onda gomila nekih seminara o nekim strava pedagoškim metodama i kako da im prilagodimo nastavu. Da, ali, koje su njihove obaveze? Mogu ja njima da dam i testove i grupni rad, sve je tu super. Ali ja posle ne vidim tu znanje. Kad ih ocenjujem, tu nema znanja. Oni ne znaju. Nema rada kod kuće.

Oni moraju da imaju želju da uče. Mogu ja svašta da radim, ali kad oni nemaju potrebu, samomotivaciju, onda džabe. Nema uopšte shvatanja da im je to potrebno. Ja razumem da su oni mladi, zaljubljeni i tako to. Ali to je toliki neukus i odsustvo odgovornosti. To je vaspitanje. To je sistem koji mora da dovede u neku disciplinu. U našem društvu nema kažnjavanja. Generalno. I to se oseti i u školi. I taj roditelj koji je infantiln, kupuje deci mobilni telefon i garderobu, a ne kupi mu knjigu. To ne razumem. Nema potrebu da ima knjigu. Ja moram da ih teram da kupe knjigu. Ja sad ulazim u problem porodičnih finansija. Imaš mobilni, a nemaš knjigu. Oni shvataju da osnovnu školu moraju da završe. Kažu mi da su kupovali knjige za osnovnu školu, ali nemaju odgovor zašto ne kupuju knjige. Ili hamer. U ovoj školi ne možeš daleko bez hamera. Hamer je 30 dinara. I onda uvodim neke kazne, koje ne znam ni da li smem da uvedem. Šta ako neko nema para da kupi

hamer? To je to nemanje tih obaveza, discipline, komunikacije, osećaja odgovornosti.

Mislim da im treba više kažnjavanja i pooštavanja. Dosta su prepisali u naš zakon sve ono super šareno iz Finske. Ali, trebalo bi strožije da se radi, jer vidim da idemo nizbrdo. Nismo mi Finska, gde dolaze disciplinovana deca, pa ih ti negde razvežeš. Je li znaš onaj film što je radio Moor? Dokumentarac? On kao ide po svetu i prepisuje dobre sisteme. I u Finskoj prepisuje školski sistem. Pita on nastavnika matematike: "Šta vam je cilj na času?" Kaže nastavnik: "Da mi deca budu srećna". Zbunjeni čovek pita ponovo: "A šta vi predajete?" "Matematiku", kaže on. "Kako to? Cilj ti je da ti deca budu srećna, a predaješ matematiku?" - pita čovek. "Pa meni je to najvažnije", odgovara profesor. I, kako oni to postižu? Jer im dolaze disciplinovana deca. Imaju svest o tome da su platili tu školu; oni su disciplinovani, imaju radne navike.

Naši su samo prepisali to, kao da idemo u korak sa Evropom, a gde je kulturna baza? Gde je kućno vaspitanje? Mi smo to imali, ali se to izgubilo?

Ima par klinaca koji apsolutno, nemaju nikakvu disciplinu; ali manje-više disciplina... Ta svest o tome da oni mogu da rade šta hoće, i da smatraju da uvek mogu da prođu sa dvojkom. Imaju to odsustvo stida. I apsolutno korišćenje svih mogućnosti da te zavaraju; ponašanje bez granica. I onda se ja bavim tim.

Veliki izazov je i taj IOP, gde ti dobijaš decu sa smetnjama u razvoju, emotivnim problemima, sa kojima ne možeš da radiš puni program, već skraćeni. Ja nisam obrazovana za to. Ne znam kako da radim sa tom decom. Tu imas psihologe, pedagoge, ali ja im nešto prilagođavam. Prilagođavas ti tu neku količinu znanja koju treba oni da prođu, ali s tom decom treba više da se radi. Ne mogu ja sa 30 đaka da se posvetim njima na pravi način. Oni su prepisali taj zakon, i ubacili su tu decu da se integrisu sa ostalima. Ali ne vidim smisao u tome da ne vidim rezultate. Sta ce ta deca da rade, gde ce da se zaposljavaju, ja ne znam. Nemam nista protiv tog socioloskog momenta. Super je da su svi zajedno. Ali nema prostora da se sa svima njima rdim. Svuda u svetu gde imas integraciju, ti imas konstantnu podrsku pedagoga. Pratioca koji sedi s njim na casu i prati, zajedno nastavu i potrebe djaka i tu je. Ovde to nije organizovano na tom nivou."

**Pitanje: Da li je on/ona zadovoljan/na poslom nastavnika ili bi ga rado napisio/la? Šta bi trebalo da se promeni, pa da bude sasvim zadovoljan/na?**

Odgovor nastavnice:

"Ovo je lična stvar sada. Ne vidim sebe u tom poslu iz razloga što mi nije preveliki izazov. Tražim veći izazov i želim da stičem više znanja. Osećam zasićenje u tom nekom saznavanju novih stvari. Ne vidim da mogu da rastem. To je posao gde se

baziraš na tim osnovnim predmetima koje non-stop predaješ. Možeš ti individualno širiš svoje znanje. Ali ti njima moraš da serviraš to osnovno. Ali meni licno to predstavlja neko zasićenje. I gubim dosta energije. Ne vidim previše izazova u tome.

Uvek me je zanimao posao u praksi, a to naravno nosi druge neke stvari, mnogo opterećujućih. Ali, nekako me to više stimuliše. Ovde ne vidim neku stimulaciju, osim to da su deca nekad takva da te napune nekom energijom, ljubavlju. Neki ljudski momenat koji ne možeš da doživiš u našem poslu kad ti radiš za dozvole i tako dalje.

Sa druge strane, ne vidim sebe u tome [nastavnički posao]. Nekako nisam baš sigurna da bih mogla da svoj ceo vek provedem u tom poslu. Nije mi to dovoljno. Ali, ima prostora da se čovek tu i angažuje i da menja stvari, mislim da je to na ličnom nivou. Tu može svašta da se napravi kad bi se posvetio tom poslu. Ali, veliki su mi problem deca. Neukus, ne može da se dopre do njih. A meni je teško arhitekturu da povežem sa tim neukusom. Nažalost, ne vidim tu vezu. Nisam prestroga u tom pravcu, ali ne mogu to da razumem. To su ključne disproporcije.”

## **Specifičnosti nastave građevinskih konstrukcija**

**Pitanje: Koje su to specifičnosti nastave građevinskih konstrukcija u odnosu na druge predmete?**

Odgovor nastavnice:

“Mi imamo dosta praktične nastave. Deca crtaju dosta. Radimo paralelno tako što ih ja učim bukvalno korak po korak na tabli, i radimo zajedno. Oni kreću i ja krećem. Radimo, i maksimalno ih rasterećujem da radimo samo u školi – da ne moraju da rade kod kuće. Da bi bili što više fokusirani na času. Da ne bude ono – znam da ću da radim kod kuće, pa ne moram ovde. Ja nosim radove kući, tako da moraju da se posvete. Treba im oko tri časa za jedan rad. Cilj mi je njihov fokus i da sam ja tu – da možemo na licu mesta da ispravljamo u hodu. Da ne moraju, kao mi na fakultetu, da samo iscrtavamo bez razumevanja, pa da onda tumačimo kod kuće. Već mi je cilj da odmah i u startu sve razumeju. Ja im dajem sažvakano sve, baš zbog toga. To sam htela da ispravim, što su nama uradili nepravdu.”

**Pitanje: Kakav je odnos učenika prema tom predmetu? A kakav je odnos kolega i roditelja prema predmetu?**

Odgovor nastavnice:

“Kakav je odnos? Uglavnom su deca zadovoljna. Deca koje vole taj smer koji su upisali, baš vole konstrukcije. I vole kad im zadam konkretne stvari – kuće i tako to, više nego kad crtaju samo zidove, detalje i tako to. U prvoj godini su obavezni

da crtaju samo te segmente – zidove, prozore, detalje – i to im bude dosadno. I onda im ja ubacim jednu osnovu kuće, gde se oni oduševe. Pa onda spojim par radova i dam im da crtaju poprečni presek. To vidim da ih baš zanima, da im znači, da su zainteresovani mnogo više. To nije predviđeno programom; to je ono što sam ja vremenom rešila da dodam, na osnovu praćenja njihovog rada i interesovanja.

Želim da ih odmah uvedem u to praktično, a ne samo suvoparno, iako su tek prva godina, nema veze. Kontekst, stvarni kontekst, relevantnost toga što rade.

Neka deca to shvate brže, i onda brže urade – to su ona vredna deca. Brzo to savladaju. Ali većina teško prolazi kroz to. Što nerad, što nezainteresovanost, što neznanje. Oni ne znaju da crtaju, ne umeju da vizualizuju. Samo precrtati osnovu – oni ne znaju. A ovi koji su dobri đaci... Imam jedno dvoje-troje što su bili vukovci; oni to brzo završe i onda ne znam šta sa njima da radim. Odrade sve i donesu mi pre roka. Dok se ostali tegle još dva časa završavajući to isto. Ja im onda dam nešto da rade, da rešavaju neku novu osnovu, da rade enterijer, i nešto već smišljam.”

**Pitanja: Koje ciljeve nastoji da ostvari (u odnosu na one propisane)? Na koji način se ti ciljevi razlikuju u odnosu na ciljeve propisane u okviru drugih predmeta? Šta se posebno ističe, a šta je možda zapostavljeno?**

Odgovor nastavnice:

“To je stručni predmet i znam u praksi, pošto sam dosta radila po biroima, znam šta se traži. I taj nivo gledam da im odmah prilagođavam. Da se susreću odmah sa onim što će ih čekati u praksi. Gledam da se ne rasplinjujem mnogo sa nekim detaljima koje realno ne vide kad budu počeli da rade u birou, jer arhitektonski tehničar.... to su deca koja će rascrtavati osnove, preseke. To im je najvažnije. Tu gledam da im skratim neku priču i da ih odmah ubacim u suštinu. Da im prilagodim nastavu, da ponavljanjem oni dobiju rutinu, da ih usmeravam i ka maturi i ka praksi u koju će ući kad završe. Većina njih nisu đaci ni koje bih ja preporučila za rad u birou, jer su slabi, dok su ovi dobri đaci ti koji će ići dalje. Kad ti pogledaš ishode, to ne zavisi od mene. Ja sam se rastrgla da im to približim, ali ako njihov rad izostane, tu nema pomoći.”

## **Izazovi u nastavi građevinskih konstrukcija**

(za ovaj deo intervjua nastavnica je odgovarala u pisanoj formi, preko imejla)

**Pitanje:** Opis najtežih situacija, tj. najvećih problema na koje nailazi ili je nailazio/la na poslu, a koje su u vezi sa specifičnostima predmeta (sa pojedinačnim učenicima - disciplinom, odabirom metoda, pojedinim temama, evaluacijom, vannastavnim aktivnostima, kolegama, roditeljima).

Odgovor nastavnice:

“Rad sa negativnom i loše orijentisanom decom, agresivnom i netolerantnom, bez poštovanja ljudskih prava, sa željom da sve ponište pa i same nastavnike kao ličnosti. Koriste sve metode podvaljivanja, manipulišu dobrom decom i prete im ako ih neko cinkari, a za uzvrat im uništavaju radove i podvaljuju određene situacije. Potpuno odsustvo humanosti, ljudskosti, sa nacionalističko-fašističkim pogledom na svet.

Poteškoće sa kolegama: možda samo nedoslednost u sprovođenju određenih mera.

Ostale poteškoće su neznatne ako se radi sa decom koja su tu da uče. Sve ide kao podmazano i tada zajedno ispravljamo sve nejasnoće i po više puta ako je potrebno kako bi savladali neku oblast, te u tom pogledu nemam nikakve poteškoće sa metodama i temama...”

**Pitanje: Zašto je baš to (bilo) teško?**

Odgovor nastavnice:

“Rad sa takvim učenicima je vrlo težak jer to otvara mnoga pitanja koja prevazilaze naše mogućnosti nastavnika koji smo ovde više sa potrebom obrazovanja, a manje vaspitanja.. Ako smatramo da je decu potrebno vaspitati, pa makar i do srednje škole, ako ne i ranije..... Naravno, ovde mislim na roditelje i njihovu ulogu.... Takođe, teško je raditi u atmosferi u kojoj deca traže samo dvojku i prosek 1,50... Pri tom i nemaju dovoljno znanja a ni mogućnosti za napredovanje, a kamoli polaganje mature.”

**Pitanje: Kako je pokušao/la ili uspeo/la da prevaziđe te poteškoće?**

Odgovor nastavnice:

“Nalazila sam načine da urade makar minimum onoga što je potrebno, iako, iskreno, smatram da bi trebalo obarati decu koja zaista nisu spremna da pokažu ni minimum... U ovom društvu nedostaje doslednost i osećanje odgovornosti koje se stiže još u detinjstvu.... Zašto mi moramo da nalazimo načine da deca pokažu minimum znanja, ako ona nemaju ni malo problem sa tim; [niti žele] da pokažu i najmanju inicijativu.... Time podržavamo infantilnost i srozavamo ulogu obrazovanja i značaj te same institucije...”

Zato često decu koja nemaju nikakve želje da uče a upišu ovaj smer već na samom početku ohrabrujem da odu sa tog smera i pokušavam da ih probudim da shvate da nisu za to... Naravno mislim na one koji su toga svesni i nisu došli da bi druge maltretirali i sl.”

**Pitanje: Na koje lične i spoljašnje resurse se oslanjao/la prilikom prevazilaženja tih poteškoća (npr. lično privatno iskustvo, inicijalno obrazovanje, seminari stručnog usavršavanja, kolege, itd.)**

Odgovor nastavnice:

“Uglavnom sam se oslanjala na lična iskustva i na kolege.... Seminari u ovoj problematici su po meni bez rešenja..... Smatram da je to pitanje samog društva i degradacije obrazovanja koju deca vide na svakom koraku, od neukusa koji mu se servira na svim medijima do izvesnih plagijatora koji sa samog vrha države mašu lažnim diplomama..... da, stvar je mnogo dublja.”

## Diskusija

|                         | Zabeleženo u intervjuu  | Refleksija  |
|-------------------------|---|---|
| Posao nastavnika uopšte | <p>Pozitivna strana: kontakt sa mladima, razmena, energija. Ona ceni tu 'ljudsku' dimenziju posla nastavnik jer donosi ispunjenost i smisao.</p> <p>Negativna strana: posao u školi je direktan susret sa društvom i kulturom u kojoj živimo. To često deluje poražavajuće i stvara potrebu da ona utiče, usmerava i osvešćuje mlade sa kojima radi, što često ima slab efekat. To deluje poražavajuće.</p> | <p>Nastavnica nema konstantan osećaj motivacije na poslu jer većinom ne ubira plodove svog truda (da osvesti decu na nivou cele ličnosti). U smislu atribucione teorije B. Vajnera, ona svoj neuspeh pripisuje spoljnim faktorima - lošem uticaju društva, nedostatku 'dobrog' vaspitanja, nedostatku odgovornosti koju osećaju mladi.</p> <p>Iako bi se po psihološkoj teoriji motivacije ovakva perspektiva nastavnice okarakterisala kao disfunkcionalni sistem atribucije, šira pedagoška perspektiva, na primer, Kyriacou (2014) navodi da je usavršavanje nastavnika odgovornost i same škole i državnih institucija.</p> |




|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>Nastavnica navodi da neke svoje uloge (diferencijalna nastava, prilagođavanje nastave različitim nivoima znanja/veština, stilovima učenja, interaktivna nastava, itd.) često obavlja na instinktivnom nivou, ali za to, što ona kaže, "nisam obrazovana".</p> <p>Ona ne vidi posao nastavnika kao profesionalni izazov; ne vidi prostor za lični rast i razvoj, čak taj posao vidi u nekoj meri doživljava kao stagnaciju.</p> <p>Mane profesije nastavnik su za ovu nastavnicu velika fokusiranost na evaluaciju i ishode, za koje se nastavnici smatraju odgovornima. Ona tvrdi da đaci takođe treba da budu pozvani na odgovornost za ishode.</p> | <p>Nedostatak osećaja kompetentnosti, po teoriji samoodređenja (Deci &amp; Ryan 2002) za socijalne uloge (Hebib 2009) koje su kod nastavnice svakodnevne može biti značajan uzrok pada motivacije.</p> <p>Nastavnica ovom izjavom dotiče glavnu ideju obrazovanja, a to je da su učenje i podučavanje dvosmerni procesi.</p> <p>Takođe, po Vigotskom, učenje se odvija kroz aktivnost individue (učenika) u interaktivnom odnosu sa kompetentnijim drugim (u ovom slučaju nastavnicu).</p> <p>Iako se slažem sa nastavnicom da je aktivnost učenika neophodna za učenje, ne slažem se da je njihova aktivnost <i>samo</i> njihova odgovornost. Motivacija učenika je jedna od najvažnijih (i najtežih) uloga nastavnika (Ivić, Pešikan &amp; Antić 2001).</p> <p>Ne samo ova nastavnica, već i drugi nastavnici sa kojima sam neformalno razgovarala u okviru prakse, postoji normativna ideja o nastavniku sa dve osnovne uloge: nastavnička uloga i uloga procenjivača/evaluatora, izraženo u duhu gore-pomenutog izvora (Ivić, Pešikan &amp; Antić 2001).</p> <p>Iako većina njih navodi da u praksi 'moraju' da obavljaju i druge uloge, poput uloge motivatora, regulatora</p> |
|--|---|---|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>socijalnih odnosa, itd, nastavnici te uloge doživljavaju kao dodatni neželjeni posao koji nije u opisu njihovog posla i za koji nisu oni kompetentni.</p>   |
| <p>Specifičnosti predmeta Građevinske konstrukcije</p> | <p>To je stručni predmet baziran na razumevanju materije kroz izradu grafičkih radova.</p> <p>Osim učenicima prve godine (koji još ne vladaju veštinama crtanja), nastavnica učenicima viših razreda prikuplja radove na kraju časa i vraća im narednog puta, kako bi osigurala da rade sa razumevanjem i uz njenu podršku. Još jedan razlog koji ona navodi je činjenica da retki zainteresovani učenici završe radove lako kod kuće, pa im onda treba organizovati dosta dodatnih zadataka, kako bi oni imali neku aktivnost. Ponekad se dešava da zainteresovani učenici svakako završe radove ranije od ostalih. Tada im nastavnica osmisli dodatne zadatke.</p> <p>Nastavnica navodi da je 'digla ruke' od đaka koji su nespremni i nemotivisani za čas, već fokus stavlja na one koji su aktivni i zainteresovani.</p> | <p>Nastavnica se aktivno bavi organizovanjem diferencijalne nastave. Međutim, primećujem dozu nedoslednosti u njenom stavu, što ovom prilikom ne bih predstavila kao pojedinačnu kritiku, već kao osvrt na jednu situaciju koja je potencijalno simptomatska za širi izazov profesije nastavnika i škole kao ustanove.</p> <p>Sa jedne strane, nastavnica koncipira nastavu tako da uvaži i podrži 'sporost' većeg broja učenika (postepeni rad, zadržavanje radova u školi i crtanje jedino na času). Sa druge strane, ona kasnije u razgovoru navodi kako je 'digla ruke' od onih nezainteresovanih đaka i fokusira se na one koji su samodirektivni.</p> <p>Normativno gledano, ovaj nastavnici (a potencijalno i šire primenjivo), služilo bi da postoje redovni (možda nedeljni ili mesečni) sastanci nastavnika i pedagoga gde bi se ovakvi izazovi profesionalno uokvirili, a nastavnici se osnaživali i bili upućivani na različite metode motivacije učenika (po principima interaktivne nastave, vođenja u zoni narednog razvoja, praćenja, učeničke participacije u procesu nastave).</p> <p>Čini se da su njeni najveći izazovi rešivi i umanjivi uz primenu interaktivnog</p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <p>Cilj u nastavi ove nastavnice je da đake osposobi za praktičan rad koji ih čeka kao arhitektonske tehničare, kao i polaganje mature. Ona nastavu prilagođava maturalnom ispitu, i očekivanjima na tehničkim radnim mestima. Njen komentar je da, uprkos tome, samo retki stižu osnovna znanja, usled nezainteresovanosti i nerada.</p>  | <p>koncepta nastave, uključenosti učenika i pozitivnih očekivanja (psihološki fenomen 'samoostvarujućeg proročanstva').</p> <p>Iako pozdravljam fokus ove nastavnice na maturalni ispit i poslove koji se očekuju u praksi, smatram da za stvarno učenje nije dovoljan samo njen fokus, već i participacija učenika, aktivni vidovi nastave, saradnja sa biroima i šire povezivanje učenika i društvene zajednice.</p> <p>Participacijom učenika (u osmišljavanju aktivnosti, odlučivanju o načinu ocenjivanja, itd.) razvio bi se njihov osećaj odgovornosti i posvećenosti školskim obavezama.</p> <p>(Inter)aktivnom nastavom bi se učenici više aktivirali u nastavi koja bi varirala od kratkih individualnih razmišljanja i traganja za rešenjima, zatim uključivanje u manje grupe uz razmenu ili podelu uloga za dalje traganje itd. Proces učenja transformisao bi se iz pasivnog primanja informacija u aktivnu ko-konstrukciju znanja i kompetencija.</p> |
| <p>Izazovi u nastavi i učenju Građevinskih konstrukcija</p> | <p>Ovoj nastavnici je najveći izazov u nastavi na njenom predmetu ponašanje nekih učenika. Jedan deo problema predstavlja 'nevaspitanost' učenika i shodno tome, njena vaspitna uloga (na račun obrazovne) – što su uslovi rada koje ona smatra neprimerenim za taj posao.</p> <p>Drugi deo problema sa ponašanjem je zapravo (negativan) stav pojedinih učenika prema učenju i motivacija za učenje, kao posledica toga da su upisali neželjenu školu i/ili smer.</p> | <p>Iz nastavničke perspektive izazova, izdvajaju se dve stvari: njeno neprihvatanje vaspitne komponente u obrazovno-vaspitnom procesu, i njen osećaj nemoći u situaciji gde su učenici u školi samo iz konformizma, ali suštinski protiv svoje volje.</p> <p>Nedostatak svesti i prihvatanja o tome da je vaspitna uloga nastavnika skoro jednako 'teška' kao i</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>obrazovna, ne reflektuje se samo u stavu ove nastavnice, već je, čini se, i prećutni stav u prosveti u širem smislu. Uzmimo kao primer nekonzistentnost između, sa jedne strane, škole, teorije, zakona, i, sa druge strane, fokus koji se u evaluaciji nastavnika i same škole stavlja na ishode učenja i na to da se gradivo predviđeno planom i programom 'pređe'.</p> |
|--|--|--|

A photograph of a desk with various items: a white cup on a saucer, a notebook with a floral cover, a pair of glasses, a pen, and a small red and gold object. The text "Školska praksa 1" is overlaid on the image.

Školska praksa 1

# DODATAK

SVE ONO ŠTO ME ČINI NASTAVNIKOM  
(NEFORMALNE BELEŠKE I RAZMIŠLJANJA)

## **Sve ono što me čini autentičnim nastavnikom**

### Materijali i refleksija

[Ovo poglavlje, organizovano je u dva 'sloja', kodirana bojom. Prvi sloj čine originalni materijali koji su se prikupljali vremenom tokom moje nastavničke profesije (standardna boja teksta). Drugi sloj informacija je moj uvod ili osvrt na te materijale (zlatna boja).]

### **Moj nastavnički portfolio (Avgust 2018)**

Priloženi portfolio predstavlja moju 'filozofiju' podučavanja i učenja zasnovanu na iskustvu predavača i asistenta na fakultetima u Melburnu, kao i na pokušaju samo-edukacije na teme interaktivnosti nastave, motivacije studenata i procesa učenja.



# Teaching portfolio

## statement, strategies, students



MSD building Atrium (left) and façade (right)

## Teaching and learning nexus

My teaching is inspired by the way learning takes place, through association (or 'scaffolding' in learning sciences) and applicability (how relevant a given knowledge is).

**Association:** What I call association rests on the concept of 'scaffolding' (Wood, et al., 1976), which is a process of building upon familiar ideas to convey a more complex one. My power is in getting to know the students, their strengths and weaknesses, and methods of cognitive processing (verbal, visual, experiential, etc.), which inform the way I convey information in class. Particularly in a lecture setting (where students' backgrounds are unfamiliar), I draw on students' everyday experiences verbally (brief textual statements and speaking), conceptually (diagrams) and visually (images, animations, videos).

*In a current class I am teaching, students were tasked with uncovering the concept behind Billibellary's Walk (an indigenous experiential tour), as a means of developing their own concept statement in a design. I discovered that the students had difficulty understanding what a 'concept' was; therefore, I shifted the focus to a more familiar example – the Melbourne School of Design (MSD) building. I asked them what the purpose of the building was and how it was realised, leading the discussion from functional and micro, to conceptual and macro aspects.*

*The answers ranged from “to provide an effective learning environment”, “a variety of spaces to socialize”, “an attractive environment”, “to stimulate learning”, “by providing adaptable study spaces”, “by providing well-lit spaces”, and eventually, “the big atrium fosters transparency and you always see others working, which motivates you”. The discussion drove the students to conclude that the atrium had a central place in the concept of the MSD. Then, the discussion became more interesting, as one student noted that the integration of the old and new facades represented the journey from entering the university to the future of a professional – the old and the new – and this, too, may be the concept (see images above).*

**Applicability:** Relevance, or applicability, is key to student performance – I organise my classes in such a way that the students are clear upfront, as well as while they are engaged in a project, how each of the steps is relevant – for the students' assignments (immediate relevance) as well as the work in practice (large scale relevance and applicability).

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.

## Teaching statement

I believe that the role of a teacher is not only to coach, instruct and guide future urban planners and designers, but also to foster flexibility and adaptability – the skills that will enable future professionals to adapt to the fast-changing circumstances of the economic landscapes of today and tomorrow. A selection of concepts that drive my teaching on the adaptability of design and planning processes include:

**Critical thinking:** I encourage my students to think broadly and critically. The course material I expose them to is varied, stimulating and well rounded. However, at Master's level in particular, I encourage them to challenge the recommended lecture and reading material and consider a plethora of other approaches on a given theme.

**Core skills:** I believe design and planning students need a variety of skills, including research, fieldwork observation and data collection, mapping, analysis, stakeholder engagement, vision and planning, and designing. These need to be supported by the development of capabilities in digital technology, teamwork and independent work for the students to thrive and increase their employability.

**Multi-scale approach:** Coherency of the planning and design process is reflected in multi-scalar approaches across all phases, from research and analysis, to objectives and designs.

**Creativity and motivation:** In a teaching environment focused on constant evaluation, it is a challenge to foster creativity and diversity of expression. In a subject with weekly in-class workshops and marked submissions with rigorous moderation, an exchange student recently reported,

*"I stick with what I presume will be [the] acceptable approach. I am afraid to take risks and explore something different because I may lose marks".*

While Australian higher education employs continuous student assessment as a means of encouraging ongoing engagement with the subject material, there is a need for this to be balanced with fostering creative thinking and challenging the status quo in urban environments.

## Teaching strategies

*"You are a great tutor because you are always so patient when answering questions and you always try to find the most efficient way to lead a tutorial while adjusting it according to the progress. I find your help helpful as well as your tutorials".* Introduction to Urban Planning student, 2018

In my teaching, I use different teaching strategies to foster key skills in urban planning and design, some of which are mentioned below.

### The city as a lab

Urban environments are a complex intersection of built form, functions, activities, people, open spaces, movement and conflicting desires. Rather than spending hours lecturing about these complexities, I believe in exploring the city first-hand and learning from experience. In this way, students are immersed in a study environment, with a teacher guiding them with questions, to critically approach different urban aspects.

The subject I coordinated in 2016 (Introduction to Urban Design and Planning) had multiple 'city walks' instead of, or as an extension of, a very brief formal lecture (see page 3). Instead of the passive reception of course content, the students were empowered by their teacher in small groups to question, observe and note different urban issues as they went about their weekly tour. A good example was a city walk focused on walkability, in which a student commented on a permeability issue with long urban blocks, "I thought I got it when we discussed it in class, but actually experiencing it was a true 'a-ha' moment."

Given that the walks were designed to last two hours, the students explore the city directly, experiencing urban design first-hand. They noted issues, such as the lack of retail opportunities, shade and resting spots, as well as the perception of safety linked with the degree of pedestrian movement.



### Gradually applied knowledge

To foster adaptability and replicability of knowledge, I teach in a way that builds an understanding of complex matters in stages.

In a current subject, undergraduate students needed to work in small groups to develop a vision and guiding principles for a site they had been analysing earlier. They had been given examples of local strategic plans for reference, but many groups still felt stuck when applying the examples to their site. I adapted this activity to a site they were more familiar with, prompting them to write a vision for the plaza outside the MSD – and the progress started to happen.

The moral is: even if a class activity may seem straightforward to the educators, we need to tune in to the actual responses in every class and adjust to the students' needs.

### Providing additional instruction

In a less-than-ideal learning environment, where differences in learning pace are rarely considered and afforded in the seminar scope, my approach is a creation of digital material wherein a specific topic can be addressed in a focused and situation specific way, tailored to the needs of the current student cohort.

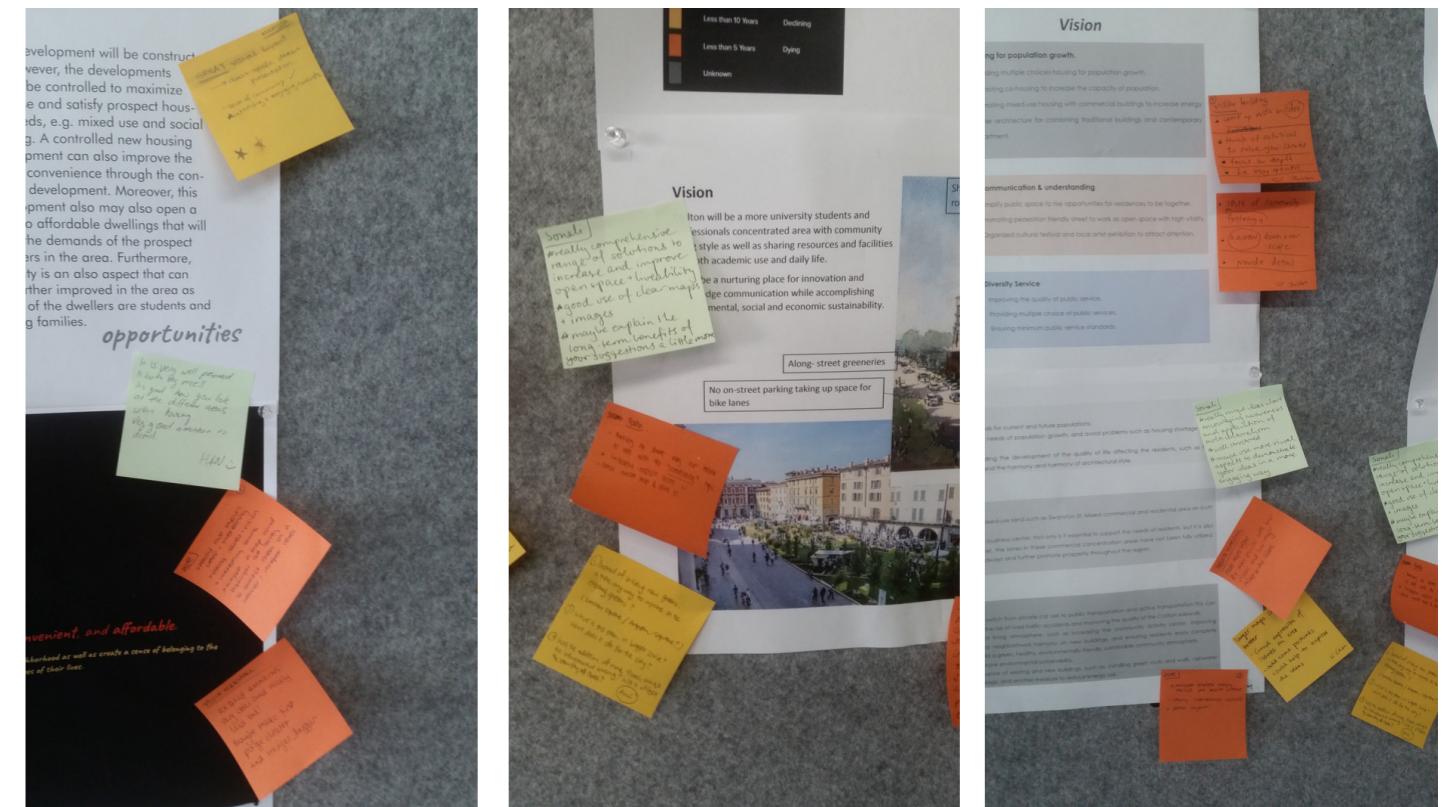
A group of international students in a Master's class had difficulties conducting the site analysis because of their lack of QGIS skills. While I managed to allocate some time in class to instruct them on how to accomplish the desired outcome, there was a clear need for further help. My approach was to record a video instruction covering the matter (see below a student's feedback on this).

*"Miss Milena Duric, as my tutor for Urban Design, has shaped my academic career. Her remarkable ability to go out of her way to help students learn complex software, where she went as far as uploading personalised video tutorials, has made difficult tasks so simple. Her ability to engage the whole class to think outside the academic text has really made a lasting impact on my creativity and given me skills that I can take beyond the subject she has taught me and into my final year."*

### Peer feedback

I believe in the value of peer feedback for interim and final class presentations, but this also works well for consultation classes (where individuals discuss their work with the tutor). To avoid the rest of the class becoming idle while I view and critique individual or group work, I employ post-it note peer feedback sessions that happen simultaneously.

Essentially, groups of three to four are created, and every student needs to present their work for a few minutes, while others write feedback on small notes tagged with their names. At the end, each student receives at least two different sets of comments, while developing presentation skills and peer-review and interpersonal skills. The students are encouraged to give well-considered critiques, as they are made aware that the quality of this feedback (of which I take record) may bring them a few extra marks if they have a borderline mark at the end of the semester.



Peer feedback for final class presentations

## Sample curriculum and student performance

### Urban Design for People and Places (Bachelor of Design 2018)

**Role:** Guest lecturer, academic teacher

**Subject objective:**

This subject is designed to simulate an urban planning and design process based on the University of Melbourne Parkville campus as a study area.

#### ANALYSIS | VISION | DESIGN

In the first four weeks, the students work in groups and individually as a part of class workshops (and finalise their work at home for the following week's submission) as follows:

1. Conducting research on relevant urban contexts across various scales, including demographics and other statistical research;
2. Stakeholder analysis, including a rationale for engaging with the respective stakeholders, and stakeholder assessment (resources, stakes, potential conflict and strategies for engagement);
3. Fieldwork site observations, including pedestrian activity recording, morphological mapping and site analysis skills through QGIS;
4. Developing a vision and guiding principles as groups, then continuing to develop their individual actions and urban designs.

#### EVALUATION | COMMUNITY ENGAGEMENT | FINAL DESIGN

The second stage is group work, in which an evaluation system is developed to assess individual designs. The group adopts a recommended final design. This is then presented to the whole class, who assume the roles of different stakeholders and provide feedback on the design accordingly.

### Student mid-semester feedback (anonymous)

What is helping you learn in this subject?

*"Feedback from my tutor, especially examples of high quality reports and designs"*

*"Eloquence of the tutor. She does an amazing job making sure we are on track"*

*"Interactive tutorial discussions and assignment work in tutorials"*

*"Tutorial sessions where I can ask questions and work with peers"*

*"Milena helped me learn QGIS analysis and generally to understand what is asked of me in assignments"*



# SELECTED LANEWAYS SPATIAL ANALYSIS



A spatial perspective in analysis is crucial in the understanding of the dynamics of urban spaces; effectively allowing for a more effective modelling of development in these spaces. The diagrams in this section affords insight to active frontages, the land use, the historic articulation and the historic evolution of buildings adjacent to, or in proximity to the selected laneways.

The scaled active frontage diagram illustrates the entry or exit points of buildings, visualising the relative level of activity or movement through the use of scaled markers.

The land use diagram demonstrates the land use of spaces and buildings in the study area, denoting the functions of individual buildings.

The historic articulation and historic evolution maps offer a perspective in the development of spaces in the study area, with the former articulating individual buildings by the half-centuries they were constructed and the latter presenting the evolution of buildings in the study area before and after the year 2000.

Fig. 1 Active Frontages of Buildings Adjacent to or in Proximity to Laneways



Fig. 2 Land Use of Buildings in Proximity to Laneways

Fig. 3 Historic Articulation of Buildings in Proximity to Laneways



Fig. 4 Historic Evolution of Buildings in Proximity to Laneways Before and After Year 2000

Buildings Constructed After 2000  
Existing Buildings as of 1999

## VISION AND DESIGN PRINCIPLES



## DESIGN PRINCIPLES

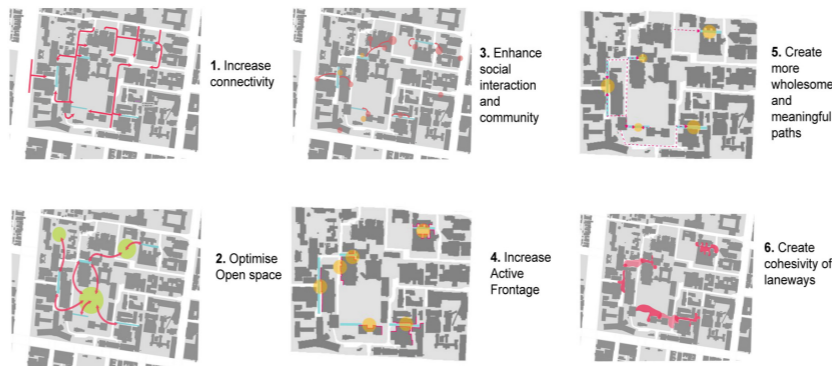
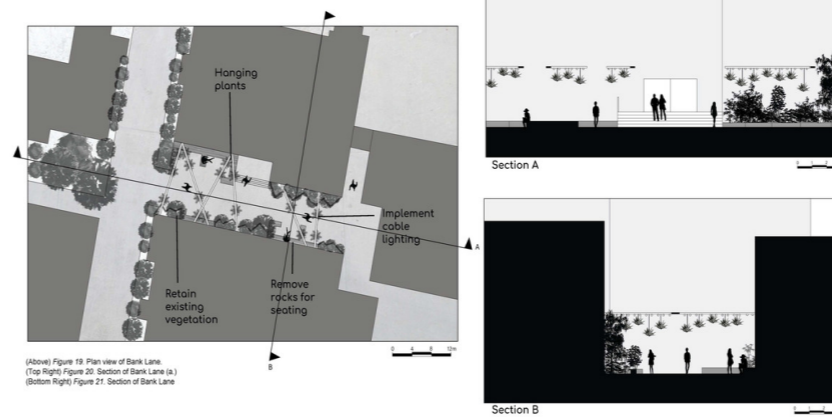


Figure 10: Graphical Principles

## BANK LANE



(Above) Figure 19: Plan view of Bank Lane.  
(Top Right) Figure 20: Section of Bank Lane (a).  
(Bottom Right) Figure 21: Section of Bank Lane.

## BANK LANE



Figure 22: Digitally Rendered Perspective of Bank Lane

## VISION

UTILIZING PLACEMAKING TO ENHANCE CONNECTIVITY, DIVERSITY, ACCESSIBILITY, AND COMMUNITY IN THE LANEWAYS.

## PRINCIPLES



## PERSPECTIVE VIEW OF THE UNIVERSITY OF MELBOURNE

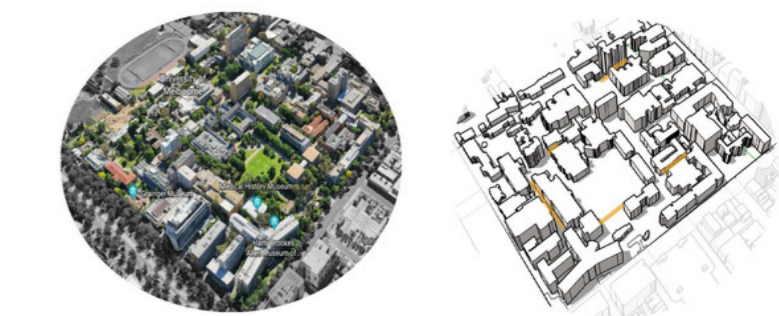


Figure 4: Google Earth. (2018). Perspective view of The University of Melbourne (Blue) Retrieved from <https://www.google.com/maps/@37.8021217,-144.9527662,15z>

Figure 5: Google Earth. (2018). Perspective view of The University of Melbourne (Blue) Retrieved from <https://www.google.com/maps/@37.8021217,-144.9527662,15z>

## AERIAL VIEW OF THE UNIVERSITY OF MELBOURNE

## PLAN VIEW



Figure 6: Yu, A. (2018). Plan of Bank Lane [Sketchup and Illustrator Render] Base Map retrieved from <https://www.google.com/maps/@37.8021217,-144.9527662,15z>

Figure 7: Yu, A. (2018). Plan of Medical Lane [Sketchup and Illustrator Render] Base Map retrieved from <https://www.google.com/maps/@37.8021217,-144.9527662,15z>

## SECTION B

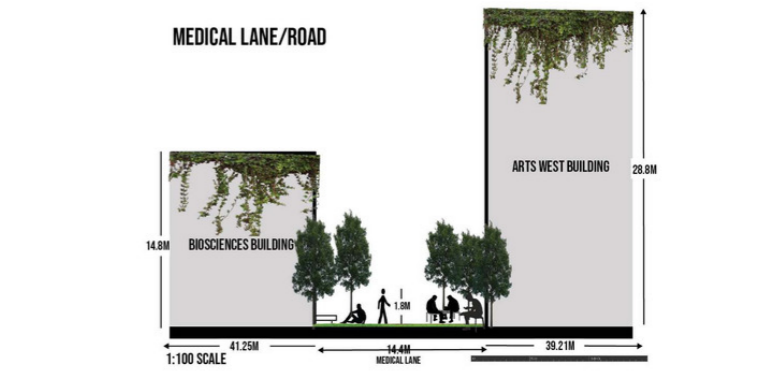


Figure 10: Yu, A. (2018). Section of Medical Lane [Digital Image edited in Adobe Illustrator and Photoshop] P. Parville, Melbourne

## Beleške i razmišljanja o trenutnom stanju nastave na Univerzitetu u Melburnu i ideje za unapređenje

### Moje beleške nakon radionice o naprednim metodama nastave za sezonske predavače na Univerzitetu u Melburnu (25 October 2018)

Today I participated in a cross-the-university workshop called Advanced Teaching Methods for Sessional Staff. The workshop assembled people from all the fields that can and cannot come to your mind. The icebreaker digital poll shown on the projector screen displayed fields such as urban planning, agricultural science, human resource management, anthropology, fine arts, medical sciences, learning science, architecture, biology, chemical engineering and many more.

In all that diversity I think I expected a broad range of teaching and learning issues encountered by these people in their respective fields. However, the stunning thing was that there was virtually *no difference* at all and that as we took turns to report some of our key education challenges, there was consistent nodding and both non-verbal and verbal confirmations across the room.

#### The key issues that were raised include:

- There is a broad diversity of students on different skills level in a class, while the class must be universally taught at a corresponding year-based level.
- Students prioritise the many tasks given to them over the semester and are often not motivated to participate in reading+lecture discussions because these are perceived as of a lesser value to them.
- It is difficult for the students to evaluate how well they understand the terminology used in class; they confirm that all is clear and the class continues causing problems later down the track because the basics have not been understood.
- Students often manage to gain technical skills (to use the software or learn the step by step procedure) but fail to analyse and understand the data on a higher level.
- There are often too many activities designed to be covered in a class.
- Lecture attendance is poor and there is little interaction.

- How to teach and assess international students as the level of English may affect their performance.

The key things that we learned are that we need to consistently link teaching objectives, teaching methods and assessment.

### Some key technology to consider includes

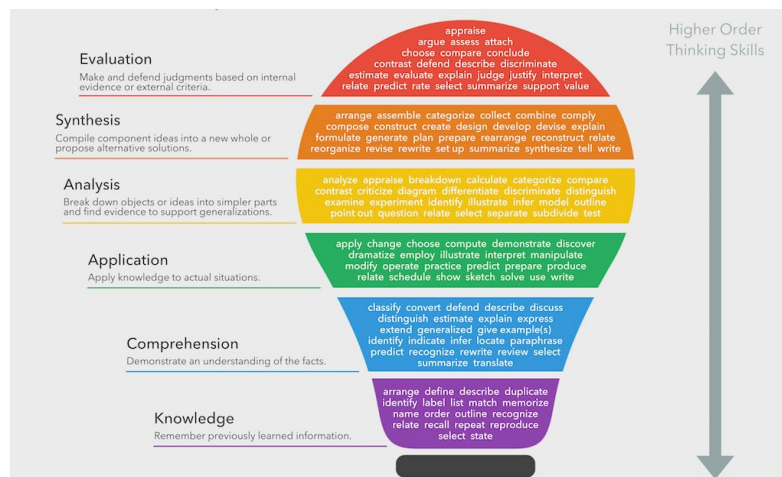
- Qualtrics (crowd rating, anonymous feedback)
- PollEv.com (polls for lectures and tutorials)
- Zoom
- Padlet (live responses – report on group work, share ideas, brainstorming, feedback from peers, online whiteboard, or instead of presentation)
- Kahoot

### Evaluating teaching

- Informal feedback mid-semester and end-semester
- Collegial feedback on teaching
- Teaching portfolio
- Conferences

### What I should focus on when designing class activities

We should refer to Bloom Taxonomy when organising class activities, to ensure all levels of thinking skills are covered (see Image 3).



Slika 3. Blumova taksonomija: nivoi učenja predstavljeni na radionici.



### My thoughts after this workshop

- It would be great to have more opportunities to meet with other casual academic staff and foster that informal chat, which was the most valuable in the entire program
- I realised that the issues and strategies that we may use are universal and cut across the disciplines
- Getting to talk to peers and exchange ideas informally was great
- It was very helpful that PollEv was integrated into the workshop (and that you started off with it) as a means of communicating its efficacy

### Ideas on how to possibly improve this workshop

- Would you be able to organize a symposium for casual where we could present short papers on different topics and also mingle more intensively with others across the Uni?
- Padlet teacher could have integrated the use of this software into her presentation (The same way they did when presenting Zoom and PollEv)
- While you acknowledge the attention span is 15–20min, some presentations were still in 90min long blocks.

### Refleksija

Problemi predavačke nastave evidentni su naizgled jednako u kontekstu osnovno-školskog i srednje-školskog obrazovanja (ono o čemu proizilazi iz razgovora sa kolegama sa Master programa za obrazovanje nastavnika), kao i visokoškolskog obrazovanja (moje sedmogodišnje iskustvo u radu sa studentima osnovnih i master programa, kao i iskustva drugih asistenata na različitim fakultetima Univerziteta u Australiji).

Radionica koju sam pohađala imala je, čini se, tri funkcije:

- **Povezivanje i razmena iskustava sa kolegama širom Univerziteta kako bi se formirao sistem podrške, razumevanja, učenja.**
- **Mogućnost proširenja asortimana pedagoških kompetencija nastavnika.** Upoznavanje nastavnika sa Blumovom taksonomijom i skretanje pažnje na važnost raznovrsnosti nivoa znanja na koje se fokusiramo u nastavi i evaluaciji.

U okviru pedagoške komponente radionice, bio je i osvrt na koncepcije obrazovanja – pomenute su bihejvioristička, kognitivistička i socio-kognitivistička. Iz perspektive znanja stečenih na Masteru obrazovanja nastavnika, verujem da se ova podela, respektivno, odnosi na

bihejviorističku koncepciju (tu nije bilo dileme), zatim tradicionalni kognitivizam i na kraju Vigotskijanski konstruktivizam (koji su predavači ovog programa aktivno zagovarali).

Priče nije direktno bilo na teme humanističkih ili interakcionističkih koncepcija obrazovanja. Doduše, ako se teorija kognitivnog razvoja Lava Vigotskog detaljno razloži, i u obzir uzmu dve važne odlike njegovog socijalnog konstruktivizma, može se tvrditi sledeće:

1. Obzirom da Vigotski navodi važnost senzibilnosti nastavnika za lična interesovanja i sposobnosti učenika u procesu kokreacije, to jest podučavanja i učenja, ova odlika Vigotskijanskog kognitivizma (kao koncepcije obrazovanja i nastave) može se smatrati paralelom humanističkih koncepcija.
  2. Isto tako, obzirom na značaj koji Vigotski daje interakciji (sa kompetentnim drugim ili sa vršnjacima u grupi) za učenje i razvoj kognitivnih sposobnosti, možemo reći da se u ovom smislu Vigotskijanski kognitivizam, kao koncepcija obrazovanja i nastave, može smatrati pandanom interakcionističkih koncepcija.
- **Mogućnost proširenja asortimana metodičkih veština nastavnika**  
Skretanje pažnje predavača na tehnologije (kao što su Padlet, Kahoot, PollEv) i neke vidove interaktivne nastave, koji mogu doprineti neutralisanju nekih od problema i izazova predstavljenih na početku radionice.

## Resursi koje cenim kao nastavnik

### „Moć demokratskih procesa u školi“, Džeri Minz ([LINK](#))

Džeri Minz započinje svoju priču poezijom koju je napisao kao dečak školskog uzrasta kojom izražava koliko ne voli školu i poistovećuje je sa zatvorom. U nastavku sledi kontrasna priča gde Džeri provodi vreme sa svojim dedom koji njihove aktivnosti podređuje tome što Džerija zanima i što želi da uči.

Priča o alternativnoj demokratskoj školi, možda najbližoj humanističkim koncepcijama obrazovanja.

### „Da li škole ubijaju kreativnost“, Ser Ken Robinson ([LINK](#))

Ser Ken Robinson otvara pitanje o tome u kojoj je meri moguće obrazovati ljude sa ciljem da ih pripremimo za budućnost, ako je budućnost (čak i kratkoročnu), teško predvideti.

Po njemu, kreativnost je ključna za život koji nas ceća u budućnosti, i deci je urođena, ali je obrazovni sistem u deci potiskuje. Ken objašnjava da je spremnost da grešimo u osnovi kreativnosti, ali da sistem obrazovanja orijentisan na rezultate

i takmičenje, umesto na proces i napredak, kod dece kultiviše strah i osuđivanje greški, samim tim nestaje i kreativnost.

### „Uticaj na zadovoljstvo studenata i institucione prihode kroz investiranje u zadovoljstvo radom nastavnika“, Kevin Kari ([LINK](#))

Kevin Kari otkriva da je nastavničko zadovoljstvo poslom kritično za pozitivno iskustvo studentata, i otkriva načine na koje se zadovoljstvo zaposlenih može poboljšati u okviru institucija.

### Savet za karijeru: Kako osvojiti univerzitetsku nagradu za podučavanje, Times Higher Education ([LINK](#))

U ovom članku se govori o istraživanju ‘dobrih praksi’ primenjivanih od strane predavača nagrađenih prestižnom nagradom za visokoškolsko podučavanje.

Dole navedeni citat iz pomenutog članka jasno navodi da neke od najcenjenijih aktivnosti koje su doprinele da dati nastavnici budu nagrađeni uključuju

- Neformalne grupne sastanke ili vannastavne aktivnosti sa učenicima kako bi ih nastavnici bliže upoznali
- Omogućavanje studentima da u saradnji sa nastavnicima ko-kreiraju kurikulum
- Organizovanje anonimne ankete na polovini semestra, kako bi se od studenata dobila povratna informacija o tekućem kursu
- Susreti organizovani u cilju uvežbavanja za test ili ispitivanje, probni testovi ili fidbek za radne verzije pisanih radova pre finalne predaje za ocenu
- *“U očima studenata, najbolji nastavnici su oni na koje mogu da računaju, koji su predvidivi i koji redovno prevazilaze očekivanja koje njihove uloge propisuju”.*

U originalu:

- *“Those lecturers who, for instance, organised informal extracurricular events, such as afternoon discussions over coffee or field trips to get to know students,*
- *staff who set up partnerships with students to allow the co-creation of curriculum through scholarly discussions*
- *One award-winning lecturer at Edinburgh was commended for holding a mid-semester course survey that invited students to give anonymous feedback on how the course was going.*
- *Other examples of good practices highlighted by the study include “providing opportunities for ‘feed-forward’ [such as] supplementary mock*

*practice tests and review sessions before examinations” and “feedback on drafts of essays before they are submitted”.*

- *“In students’ eyes, the best teachers and support staff are dependable, predictable and regularly exceed expectations in their roles,” she said.”*

## **Ideje za povezivanje različnih predmeta urbanizma i urbanog planiranja**

### **Neka promišljanja o statusu quo (Novembar 2018)**

Why does each lecturer has their own subject in which they do ‘everything’ and thus nothing at all? All of the subjects I taught have had lectures, readings and tutorial time in which we are expected to discuss lectures and reading material on top of the core tutorial activity (analysis, mapping, project development and design).

Some subjects are indeed beautifully and meaningfully designed and all their components (lectures, reading discussions and activities) seem like a coherent whole from the top-down. Others are generic and have broad and generic lectures and readings simply because of the nature of the subject is an introductory one.

In both cases, however, lectures and readings material constitute a theory base for the subjects and, while consuming significant chunks of energy and tutorial time, actual work on the assignments is assumed to happen in brief intervals in class and largely at home.

There was one theory subject at masters level I taught and they expectedly had lots of weekly readings and discussions on them during the tutorial grounded in assignments of analysis, and design through which the students are encouraged to apply the concepts to a real-world case.

### **Ideje za unapređenje**

What if we had better consistency between the subjects and instead of having multiple ones ‘covering it all’ and actually doing nothing properly, we had subjects complementing subjects. We could have an ongoing theory subject in which students learn to discuss and write about the concepts.

Then we have minor and major studios in which students apply and integrate knowledge from smaller courses. They apply knowledge from urban analytics to study the site area and visualisation subject to graphically present the data/findings. They have a subject in which they study existing, site-specific policy from local councils and read policy research.

## **Ideje za rešenje problema nedostatka očekivanih predznanja na Master studijama**

### **Koliko univerzitetski nastavnici imaju uticaj na kriterijume za prijem na Master studije?**

As sessional tutors we are on the front lines of learning through working with students and we are often very aware of the paths through which the learning takes place. At times we can feel frustrated that the limited tutorial time and diverse student backgrounds and the previous knowledge/understanding (or lack thereof) is hindering the performance in our classes.

It is often hard to voice our concerns, and even when that happens we are easily dismissed and the old mechanisms for admitting students with low-English skills and low background knowledge into our programmes remains a status quo.

### **Rešavanje nejednačnosti u predznanju na baznom nivou**

So we stop looking up to suggest solutions from the university top, and we implement the bottom-up practices. What is increasingly happening in my classes is that I create a targeted video that aims at a specific difficulty that has emerged in a tutorial session and share it with the students.

In masters-level courses this method is particularly useful in cases when we 'count' on the students' previous knowledge (often from overseas institutions) and expect their basic understanding of the key concepts in our discipline, but the reality fails our expectations. We could flag the important topics in the tutorial session, but refer students to the online content designed to fill in these gaps.

## **Šta nije u redu sa ovom slikom?**

### **Vremenska linija nastavnih strategija i ciljeva (Decembar 2018)**

(Osvrt na sliku ispod)

#### **Preschool**

The focus is on nurturing independence, creativity, critical thinking while valuing and encouraging individuality and agency

#### **School**

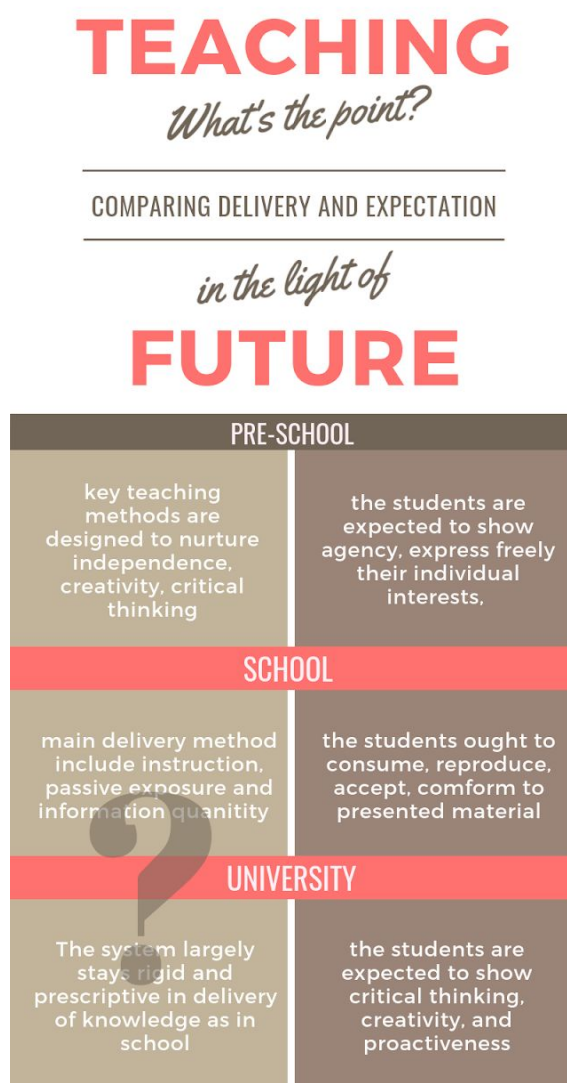
More often than not, this is the time when the students are instructed rather than empowered, encouraged to reproduce rather than create, to consume rather than interact. This is a big shift from the previous learning experience and the natural state of the human psyche, which thus results in extremes such as

unquestioned conformity or blunt rebellion as well as the range of colours in between from loss of interest, to non-participation to absence.

## University

At the university, the expectations and objectives again change to those in the preschool stage: when the students are expected to show critical thinking, creativity, and proactiveness, but only this time, the education system is not affording it (as in pre-school), but largely stays rigid and prescriptive in delivery of knowledge but the students are nonetheless called to be bold, critical, expressive and clever.

Slika 4. Poređenje nastavnih metoda (levo) i ciljeva obrazovanja (desno).  
Autor: M. Đurić



While we are right to expect critical thinking, creativity, agency and individuality as keys for the future, the teaching paradigm which is inconsistent with its aims needs to adapt, otherwise we are doing more harm than good. If we just stopped teaching after pre-school, the students would be better equipped to deal with the uncertainties once they grow up, than after our authenticity and spirit-crushing program called education.

I understand that I cannot change the higher education system (not that I don't dream of it), but change can surely be made incrementally from the bottom up. I think of this paper as:

- a call for awakening for all the teachers - make a small change, advocate for student's rights
- a call for awakening all the students to take charge of their lives. Students were once on the leading edge of change and transformation, their organizations synonymous sophisticated and critical view on the status quo. Let's awaken again today - the same way did the student generations of the past march for better social and political future, you can today march for your better future - in universities and beyond. You are paying the money to the Unis, they depend on you, if you are able to stand for your rights and demand more agency, more consideration of what you need, then you must get it. And now is the time.
- It has been 10 years since the 2008 economic depression, and the jobs market has changed profoundly. But the education landscape hasn't caught up with that change.

Ovu grafiku sam radila dok sam, kao asistent i predavač na Univerzitetu u Melburnu, bila revoltirana neusaglašenošću i jazom između očekivanja (u kriterijumima ocenjivanja) koje su se nametala studentima - prvenstveno onih za kritičko promišljanje, rešavanje problema, kreiranje i evaluaciju, po Blumovoj taksonomiji - i, sa druge strane, sadržajima nastave.

Iako su sadržaji nastave bili takvi da se studenti svake nedelje izlažu različitim teorijama, analitičkim metodama i primerima iz prakse, koje se na času diskutuju i neke primenjuju na urbane analize u kasnijim fazama rada, studenti u svojim radovima ne pokazuju visok nivo sposobnosti za kritičko promišljanje.

U to vreme sam ja smatrala da, uprkos radu aktivnom radu na časovima (grupe, radni materijal, različite aktivnosti), se učenicima većina informacija samo servira, a u okviru grupnog rada, nema previše razmišljanja, već je većinom primena.

Iz perspektive mog sadašnjeg znanja iz Interaktivne nastave, mogu da kažem da nije dovoljna činjenica da su učenici aktivni (da nešto rade), već da su aktivnosti pažljivo osmišljene u cilju specifičnih ciljeva učenja na nivou svake aktivnosti i shodno ciljevima časa.



## **Nastava za studente sa niskim predznanjem na master studijama (Avgust 2018)**

### **Šta se trenutno dešava**

- I teach a subject at the masters level (first year) which has high-quality content, diverse and stimulating guest lectures and a well-developed curriculum. The subject allows for the students from social sciences and arts to enrol, and to facilitate the extensive use of design software required for the completion of assignments, there are additional software tutorials for these students to take.
- While the software tutes do help the 'external' students capacity to participate in the subject, they are still much disadvantaged compared to those with a headstart in drawing + modeling skills.
- On top of that University Policy allows the students to enroll into courses up to 3 weeks after the semester has started, which causes significant learning delays in those students. The situation is even worse if the class taken so late into the semester by the students from other faculties, or from overseas (which was the case in my subject).
- The course (as many others do, I suppose) also allows for the students with international bachelor degrees to enrol as well. So the software skills are just a cosmetic problem compared to the lack of capacity for many students to understand the basic urban design and planning concepts. So, the class time that was intended for a discussion of lecture and reading materials as well spatial analyses + design on a master's level, we spend clarifying basics of how the city works. This is not a problem for me, as I am happy to help them reach some level of clarity and understanding, but can't help to wonder if accepting these students in this way into the course is a service or a disservice to them.
- On top of that, my group is completely comprised of international students, who I love working with (being a former international student myself), but nonetheless feel for them as they repeatedly report the lack of capacity to understand the lecture content, readings and other course material, which impairs their ability to perform on a high level.

### **Šta možemo da uradimo na nivou fakulteta**

- Enrollments into courses need to be finalized two weeks before the semester starts
- One week before the start - week 0 - there are intense (course-specific) software tutorials for the students, so that they obtain the key skills

beforehand (as opposed to learning to use them in the midst of other pressures).

- International students need to arrive a month before the semester starts and enrol in an intensive academic English class depending on their level + this is a time to adjust to the new environment
- There is another person together with the tutor in a class (in Serbia, we call them 'demonstrators', and are often students who performed well in that subject the last term). The demonstrator assists the tutor in conducting small-group and individual discussions on students' work. In this way, all the activities and feedback and learning can be accommodated within the class regular timeframes (2hrs), and there are multiple opportunities to discuss basic and advanced issues.

## Nastavnik naspram škole, teorije i zakona

Dvonedeljna praksa u Tehničkoj školi u Pančevu svakako nije ni reprezentativni uzorak, ni objektivna slika o profesiji nastavnika. Sa druge strane, ovo iskustvo može da posluži kao povod za jednu širu diskusiju o tome šta obrazovanje i vaspitanje znači za nastavnika, a šta za više instance u prosvetnoj hijerarhiji, a to su pripadajuća škola (i školski dokumenti), zakoni o obrazovanju i vaspitanju, i pedagogija kao nauka, to jest, teorija obrazovanja i vaspitanja.

## Spontana zapažanja o učenju u školi - teorija i praksa

| Teorija (i zakon)   | Praksa  |
|---|---|
| Obrazovanje je definisano kao dvosmerni proces u kome je učenje moguće samo kroz aktivnost učenika.   | Sa druge strane, u praksi (na časovima) su učenici većinom u pasivnoj ulozi - slušaoci predavanja ili precrtavači sa table. Nastavnici smatraju da učenici treba da dođu motivisani i spremni za to da im oni prenesu znanje. |
| Od nastavnika se očekuje da imaju vaspitnu ulogu i ulogu u razvoju celovite ličnosti, ali ne postoji značajni vid podrške i motivacije za iste. | Nastavnici su evaluirani na osnovu ishoda časa, i stoga im je najveći fokus na postizanju merljivih ishoda, umesto na ohrabrivanju i građenju trajnih znanja i kompetencija.  |

|  |   |
|--|---|
| <p>Razvojni plan škole i deo Školskog programa o ciljevima obrazovanja fokusirani su na celoviti razvoj učenika, aktivno učenje, participaciju i sl. Ovi dokumenti nisu popularni među nastavnicima; u najmanju ruku, nemaju upotrebnu vrednost.</p>   | <p>Plan i program nastave je najdominantnije korišćen školski dokument i implicitno naznačen kao najvažniji za nastavnike i za primenu u nastavi. Nastavni plan i program sadrže raspored nastavnih jedinica za sticanja kognitivnih znanja i veština.</p>  |
| <p>U procesu učenja kao ko-kreacije, važno je vođenje i usmeravanje kompetentnog drugog (nastavnika) kroz proces učenja putem evokacije spontanog znanja, gradivnih aktivnosti za introdukciju i povezivanje novih znanja sa starim, i internalizacije novih znanja, gde učenici postaju sposobni da samostalno koriste nova znanja i veštine.</p> | <p>Nastavnici smatraju da je za proces učenja neophodna samodisciplina i samomotivacija učenika bez obzira na način izvođenja nastave.</p>  |
| <p>Intrinzička motivacija i ekstrinzička motivacija su deo kontinuuma motivacije za učenje, i zastupljenost obe (iako u većoj meri intrinzičke i na određeni način ekstrinzičke) je neophodno za maksimalni efekat na učenje.</p>  | <p>Nastavnici očekuju da učenici samostalno razvijaju svoju intrinzičku motivaciju, i da njihov osećaj odgovornosti kao adolescenta (da dolaze u školu i da uče), dakle ekstrinzička motivacija, bude katalizator njihovog angažovanja i učenja na času i pre i posle časa. Nastavnici ne vide svoju ulogu u tome da učenike motivišu i aktiviraju.</p> |

Školska praksa 1



# BIBLIOGRAFIJA

## Bibliografija

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.

Hebib, E. (2009) *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Ivić, I. Pešikan, A. & Antić, S. (2003) *Priručnik za primenu metoda aktivnog učenja / nastave*. Beograd: Publikum.

Kyriacou, C. (2001) *Temeljna Nastavna unijeća*. Zagreb: Educa, 13–33..

Službeni Glasnik RS (2018) *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju*. Broj 27/2018 [internet izvor] Dostupno na: [https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_srednjem\\_obrazovanju\\_i\\_vaspitanju.html#](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_srednjem_obrazovanju_i_vaspitanju.html#)

Službeni Glasnik RS (2019) *Zakon o osnovama obrazovanja i vaspitanja*. Broj 10/2019 [internet izvor] Dostupno na: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2017/88/1/reg>

Tehnička škola "23. maj" (2014) *Školski program*. [internet izvor] Dostupno na: <http://www.skola23maj.edu.rs/Skolski%20oprogram.pdf>

Tehnička škola "23. maj" (2018) *Razvojni plan škole*. Pančevo: Tehnička škola. [internet izvor] Dostupno na: [http://www.skola23maj.edu.rs/SRP%202018\\_2022.pdf](http://www.skola23maj.edu.rs/SRP%202018_2022.pdf)



## Dnevnik aktivnosti na praksi

Student: Milena Đurić

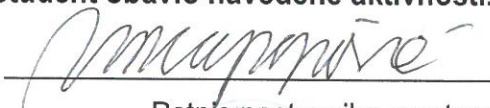
Škola u kojoj je obavljena praksa: Tehnička škola „23. maj“, Pančevo

Ime i prezime nastavnika mentora: Milka Popović

Trajanje prakse: od 12.11.2019. do 06.12.2019.

| Datum:      | Aktivnost:  | Komentar: |
|-------------|---|-----------|
| 12.11.2019. | Analize časova i neformalni razgovor sa nastavnicima.                                   |           |
| 13.11.2019. | Analize časova i razgovor sa nastavnicima o Razvojnem planu i Školskom programu.        |           |
| 14.11.2019. | Analize časova i razgovor sa školskim psihologom o Razvojnem planu i Školskom programu. |           |
| 15.11.2019. | Analiza časa i neformalni razgovor sa nastavnicima.                                     |           |
| 06.12.2019. | Intervju sa nastavnicom.  |           |

**Potvrđujem da je student obavio navedene aktivnosti.**



Potpis nastavnika mentora

