

Teach Primary

Nastavne prakse u pet kantona u Bosni i Hercegovini

REZULTATI OPSERVACIJSKE STUDIJE
PROVEDENE PRIMJENOM INSTRUMENTA
TEACH PRIMARY U UČIONICAMA





Nastavne prakse u pet kantona u Bosni i Hercegovini

Rezultati Opservacijske studije provedene primjenom instrumenta Teach Primary u učionicama

Februar 2023. godine

Sadržaj

Sadržaj	3
Lista slika	3
Lista tabela	4
Lista skraćenica	4
Zahvale	5
Kratki pregled i rezultati: uvid u nastavne prakse	7
Uvod	11
Teoretski okvir: sagledavanje nastavnih praksi	13
Rezultati dobijeni primjenom instrumenta Teach Primary: uvidi u nastavne prakse	17
Oblast 1.: Rezultati u oblasti kulture u učionici	20
Kultura u učionici: analiza heterogenosti	26
Oblast 2.: Rezultati u oblasti nastave	26
Nastava: analiza heterogenosti	37
Oblast 3.: Rezultati u oblasti socioemocionalnih vještina	37
Socioemocionalne vještine: analiza heterogenosti	45
Sagledavanje implementacije inkluzivnih praksi od strane nastavnika	46
Rezultati: inkluzivne nastavne prakse	48
Zaključak i preporuke	49
Reference	55
Prilog 1.: Sumarna tabela rezultata	58
Prilog 2.: Povratne informacije dobijene od posmatrača	59

Lista slika

Slika 1.: Okvir instrumenta Teach	13
Slika 2.: Distribucija ostvarenih rezultata od 1 do 5 na instrumentu TEACH Primary (procenti)	17
Figure 3: Distribution of Average Teach Primary Scores by Area and Overall	18
Slika 4.: Distribucija varijabli vremena na zadatku	18
Slika 5.: Distribucija ostvarenih prosječnih rezultata na instrumentu Teach Primary po elementima ..	19
Slika 6.: Podsticajno okruženje za učenje	21
Slika 7.: Pozitivna bihevioralna očekivanja	23
Slika 8.: Kultura u učionici – analiza heterogenosti	26
Slika 9.: Izvođenje časa	27
Slika 10.: Provjere razumijevanja	31
Slika 11.: Povratne informacije	33
Slika 12.: Kritičko razmišljanje	35
Slika 13.: Nastava – analiza heterogenosti	37
Slika 14.: Autonomija	38
Slika 15.: Upornost	40
Slika 16.: Socijalne i kolaborativne vještine	43
Slika 17.: Socioemocionalne vještine – analiza heterogenosti	45
Slika 18.: Opisni statistički podaci za rezultate za principe UDL-a i ukupni kvalitet inkluzivnih nastavnih praksi	48

Lista tabela

Tabela 1.: Pregled studije.....	7
Tabela 2. Primjeri rezultata za ponašanja povezana s podsticajnim okruženjem za učenje	22
Tabela 3. Primjeri rezultata za ponašanja povezana s pozitivnim bihevioralnim očekivanjima ...	25
Tabela 4. Primjeri rezultata za ponašanja povezana sa izvođenjem časa	28
Tabela 5.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana s provjerama razumijevanja	32
Tabela 6.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana s povratnim informacijama.....	34
Tabela 7.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana s kritičkim razmišljanjem.....	36
Tabela 8.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana s autonomijom	39
Tabela 9.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana s upornošću	41
Tabela 10.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana sa socijalnim i kolaborativnim vještinama.....	44
Tabela 11.: Principi, subprincipi UDL-a i ponašanja iz instrumenta Teach.....	47

Lista skraćenica

BiH	Bosna i Hercegovina
CLASS	Sistem bodovanja kod ocjenjivanja u učionici
PLATO	Protokol za opservacije jezičke nastave
OPERA	Opservacija nastavnih praksi u vezi s učenjem učenika
SCOPE	Protokol zasnovan na standardima za opservacije u učionicama za Egipat
SDI	Indikatori pružanja usluga
SEL	Socioemocionalno učenje
TIPPS	Sistem nastavničkih nastavnih praksi i procesa
UDL	Univerzalni dizajn za učenje

Zahvale

Ovaj izvještaj izradio je tim Svjetske banke koji je predvodio James Gresham. Glavni tim činili su: Sharanya Ramesh Vasudevan, Sidik Lepić, Ivona Čelebičić, Lamija Spahić i Aakriti Kalra. Andrea Soldo i Maja Alihodžić također su dale doprinos cjelokupnom projektu kao trenerice anketara. Tim bi se takođe želio zahvaliti Zuhri Osmanović-Pašić, Sabini Đapo, Diegu Luni Bazaldui i Dessislavi Kuznetsova.

Prikupljanje podataka provela je istraživačka firma proMENTE kao i anketari koje je odabrao pro-MENTE i koji su položili certifikacijski ispit za instrument Teach Primary, što je bilo preduslov za učešće u studiji.

Tim bi takođe želio izraziti svoju najiskreniju zahvalnost Ministarstvu civilnih poslova BiH, Federalnom ministarstvu obrazovanja i nauke, te ministarstvima obrazovanja i pedagoškim zavodima u odabranim kantonima na omogućavanju ove studije i doprinosu njenom planiranju i provedbi. Konačno, tim bi se takođe želio zahvaliti svim nastavnicima koji su pristali na učešće u studiji, kao i na snimanje video zapisa u svojim učionicama za potrebe obuke o instrumentu Teach Primary.

Kratki pregled i rezultati: uvid u nastavne prakse

Ova studija u Bosni i Hercegovini (BiH) provedena je kao dio Funkcionalne analize pružanja obrazovnih usluga u okviru projekta 'Podrška reformi upravljanja javnim sektorom' i uz finansijsku podršku Evropske komisije. Ovom aktivnošću tehničke pomoći se na osnovu preporuka iz ranijih faza Funkcionalne analize obrazovanja pruža ciljana podrška odabranim jurisdikcijama u BiH u oblasti poboljšanja pedagoških praksi putem opservacija u učionicama. Teach Primary je alat za opservacije u učionicama koji je implementiran u pet kantona u sklopu ove studije: Zeničko-dobojskom, Zapadnohercegovačkom, Sarajevskom, Tuzlanskom i Unsko-sanskom.

Alatom Teach Primary mjeri se vrijeme koje nastavnici troše na aktivnosti učenja na tipičnom času, utvrđuje se u kojoj su mjeri učenici na zadatku te se mjeri kvalitet nastavnih praksi tokom nastavnikovog časa. U sklopu komponente pod nazivom vrijeme na zadatku koriste se 3 "snimka" od 1–10 sekundi za evidentiranje kako nastavnikovih postupaka tako i broja učenika koji su na zadatku u toku snimka. S druge strane, komponenta pod nazivom kvalitet nastavnih praksi organizovana je u tri šire oblasti: kulturu u učionici, nastavu i socioemocionalne vještine. Te oblasti imaju devet odgovarajućih elemenata koji ukazuju na dvadeset osam ponašanja. Ponašanja se karakterišu kao niska, srednja ili visoka, na osnovu opserviranih dokaza u toj učionici. Ti preliminarni rezultati prenose se na petobodovnu skalu kojom se kvantifikuju nastavnikove prakse koje su sagledane u dvije 15-minutne opservacije.

S ciljem provođenja opservacija u učionicama pomoću instrumenta TEACH Primary, Svjetska banka angažovala je lokalnu firmu za istraživanja u oblasti društvenih nauka u BiH, proMENTE. Nakon što je tim iz proMENTE-a odabran za ovaj zadatak, dva master trenera za instrument TEACH iz Grupacije Svjetske banke (WBG) provela su sesiju obuke o instrumentu TEACH kombinujući kako sinkrone tako i asinkrone metodologije, od 10. – 18. maja 2022. godine. Svih 5 trenera iz proMENTE-a položilo je ispit pouzdanosti.

Tabela 1.: Pregled studije		
Lokacija	BiH	
Broj škola	76	
% urbanih škola	50%	
% ruralnih škola	50%	
Broj nastavnika	379	
% žena nastavnica	86%	
# opservacija pomoću instrumenta Teach	380	
Medijana veličine razreda	17	
Broj učenika	6,346	
% dječaka učenika	50%	
% djevojčica učenica	50%	
% opserviranih razreda	1. razred	8%
	2. razred	7%
	3. razred	15%
	4. razred	16%
	5. razred	17%
	6. razred	31%
	Kombinovani	7%
Distribucija predmeta	Matematika	25%
	Maternji jezik	28%
	Drugi predmeti	47%

Tih pet master trenera za instrument TEACH iz proMENTE-a krenulo je potom u provođenje obuke 30 članova osoblja iz pet odabranih kantona u BiH.¹ U toj obuci kombinovani su alati za obuku uživo (3 dana) i putem interneta (2 dana). Učesnici su uključivali osoblje iz pedagoških zavoda, Instituta za razvoj preduniverzitetskog obrazovanja (Kanton Sarajevo), Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta (Zapadnohercegovački kanton), Ministarstva obrazovanja i nauke (Tuzlanski kanton) i osoblje iz više osnovnih škola (Unsko-sanski kanton). 27 učesnika položilo je ispit pouzdanosti od kojih su 22 učesnika krenula u opservacije u učionicama u 5 kantona u BiH koje su činile osnovu za ovu studiju.

U toku obuke, učesnici su učili o strukturi instrumenta, tj. o komponentama, elementima i ponašanjima. U svrhu obuke korišteni su kratki video zapisi (od 2-3 minute) i video zapisi srednje dužine (od 15 minuta) koji su snimljeni u lokalnim učionicama u Zeničko-dobojskom kantonu uz podršku Pedagoškog zavoda Zeničko-dobojskog kantona. Učesnicima su pruženi različiti primjeri, scenariji za vježbanje, kao i kvizovi za provjeru znanja i utvrđivanje poteškoća u savladavanju gradiva. Rad na zadacima iziskivao je individualni i grupni angažman.

Posljednjeg dana obuke, učesnici su pristupili testiranju pri čemu su morali kodirati 3 video zapisa pune dužine od po 15 minuta. Da bi položili ispit, učesnici su morali pouzdano ocijeniti 8 od 10 elemenata u svakom video zapisu. Kad je riječ o elementu pod nazivom vrijeme na učenju, učesnici su se smatrali pouzdanim ako su se u potpunosti slagali s master kodom za dva od tri "snimka". Kad je riječ o svim ostalim elementima, učesnici su se smatrali pouzdanim ako se njihova ocjena elemenata nije razlikovala od master koda za više od jednog boda/ocjene.

Učesnici koji nisu položili ispit u prvom pokušaju dobili su povratne informacije i drugu priliku da izađu na ispit. Na drugom ispitu gledali su tri druga video zapisa. Učesnici koji su položili ispit certifikovani su kao posmatrači za primjenu instrumenta Teach Primary, te su dobili certifikat koji važi godinu dana. Certifikovani posmatrači angažuju se za opservacije u razredima u odabranim školama koje pripadaju području/kantonu iz kojeg dolaze.

UZORAK STUDIJE:

Ova studija osmišljena je u cilju mjerenja kvaliteta nastavnih praksi u 76 odabranih osnovnih škola (50% ruralnih i 50% urbanih) u pet kantona u BiH. 22 posmatrača², koja su obučena i certifikovana za provođenje opservacija u učionicama, sagledala su prakse 379 nastavnika (od kojih su 86% žene) **(tabela 1.)**.

Kako bi se prikazala pouzdana slika kvaliteta nastavnih praksi u odabranim kantonima u BiH odabran je reprezentativni uzorak škola iz 5 uključenih kantona. Predstavnici ministarstava obrazovanja iz tih 5 kantona dostavili su listu škola. S te liste nasumično su odabrane škole u kojima će se provesti opservacije. U kantonima koji učestvuju o ovoj studiji ima ukupno 259 osnovnih škola od kojih je nasumično odabrano 76 škola (29,3 procenta od ukupnog broja). U tih 76 škola provedeno je ukupno 380 opservacija u učionicama. Opservacije su uključivale škole kako u urbanim tako i u ruralnim područjima. U svakoj od odabranih škola provedeno je ukupno 5 opservacija u različitim razredima od prvog do šestog (uključujući razrede koji imaju kombinovane učionice). Predmeti koji su obuhvaćeni u opserviranim razredima uključivali su matematiku, društvene nauke, maternji jezik i prirodne nauke. Isključeni su predmeti poput likovnog, fizičkog i vjeronauke. Podaci koji su

1 Učesnici iz Zeničko-dobojskog, Zapadnohercegovačkog i Tuzlanskog kantona pohađali su obuku od 29. avgusta – 5. septembra 2022. godine, a učesnici iz Unsko-sanskog i Sarajevskog kantona obuku su pohađali od 5. – 10. septembra 2022. godine..

2 Obučeno je 30 učesnika od kojih je 27 certifikovano. Međutim, samo su 22 posmatrača naposljetku provela opservacije u učionicama (to je uključivalo 2 člana tima iz proMENTE-a).

prikupljeni na osnovu provedenih opservacija uneseni su na platformu za sakupljanje podataka SurveyCTO.

SAŽETAK REZULTATA DOBIJENIH PRIMJENOM INSTRUMENTA TEACH

Pokazalo se da nastavnici u pet odabranih kantona u BiH imaju snažnu sposobnost u izgradnji kulture u učionici, jer je više od 90% opserviranih nastavnika pokazalo efektivnost u toj oblasti ostvarivši rezultat veći od 3 od 5 na skali za instrument Teach Primary). Međutim, oni pokazuju manju efektivnost u izgradnji socioemocionalnih vještina jer samo 27% nastavnika ostvaruje rezultat veći od 3 od 5 u toj oblasti. U pogledu nastave, 74% nastavnika pokazuje efektivnost, što znači da još uvijek značajan udio nastavnika nije savladao ovu oblast. **Slika 2.**

Rezultati dobijeni primjenom instrumenta Teach pokazuju da je većina nastavnika vrlo efektivna u kreiranju podsticajnog okruženja za učenje (85% nastavnika ostvaruje rezultat 4 ili 5), postavljanju pozitivnih bihevioralnih očekivanja (78%), izvođenju časa (80%) i korištenju provjera razumijevanja (61%). Međutim, veliki udio nastavnika je neefektivan (ostvaruje rezultat 1 od 5) u podsticanju kolaborativnog okruženja u učionici (55%), izgradnji vještina kritičkog razmišljanja (13%) i pružanju povratnih informacija učenicima (14%). Na **slici 5.** istaknuta je distribucija rezultata po elementima.

Uvod

U toku posljednjih 25 godina došlo je do značajnog povećanja upisa u škole u zemljama s niskim i srednjim dohotkom. Školovanje, osnovne vještine čitanja, pisanja i računanja (Izveštaj o svjetskom razvoju, 2018) — stanje koje je UNESCO (2013) nazvao “globalnom krizom učenja.” Širom svijeta, kriza učenja je u biti kriza podučavanja (Bold et al., 2017). U ovom izvještaju detaljno je opisana priroda nastavnih praksi širom Bosne i Hercegovine kako su sagledane pomoću instrumenta za visokoinferentne opservacije u učionicama, Teach.

Zašto treba vrednovati NASTAVNE PRAKSE?

Identifikovanje efektivnog podučavanja nije jednostavno. Istraživanja ukazuju da karakteristike nastavnika poput formalnog obrazovanja, godina iskustva (nakon prve dvije), kognitivnih vještina i ostvarenih rezultata na prijemnim ispitima objašnjavaju samo mali dio razlika u efektivnosti nastavnika (Staiger & Rockoff, 2010; Araujo et al., 2016; Bau & Das, 2017; Cruz-Aguayo et al., 2017). Prakse nastavnika u učionici bolje objašnjavaju razlike u učenju učenika. Na primjer, jednom uticajnom studijom u Ekvadoru utvrđeno je da je povećanje od jedne standardne devijacije (SD) u kvalitetu nastavnika, kako je izmjeren rezultatima nastavnika na instrumentu za opservacije CLASS, povezano s povećanjem od 0,18 SD u ishodima učenja (Araujo et al., 2016). Osim toga, rezultati nastavnika na instrumentima za opservacije u učionicama u Sjedinjenim Državama pozitivno su povezani s povećanjima postignuća učenika (Kane & Staiger, 2009; Kane & Staiger, 2009; Hamre et al., 2014; Holtzapple, 2003; Milanowski, 2004). Međutim, ne pokazuju samo nastavne prakse pozitivne efekte jer poboljšanje njihovih praksi takođe ima pozitivne efekte na učeničke rezultate. Na primjer, učenici čileanskih nastavnika kojima je dat pristup povratnim informacijama iz opservacija u učionicama i poduci postigli su rezultate veće za 0,05-0,09 SD na testovima na nivou saveznih država i rezultate veće za 0,04-0,06 SD na državnim testovima od učenika čiji nastavnici nisu dobili takve povratne informacije (Bruns et al., 2016). Osim toga, jednom studijom kojom je bilo obuhvaćeno preko 60 programa poduke utvrđeno je da su programi koji su imali za cilj unapređenje nastavnih praksi (0,58 SD) takođe rezultirali povećanim učenjem učenika (0,15 SD) (Kraft et al., 2018).

POZADINA OVE STUDIJE

Bosna i Hercegovina se suočava s krizom učenja u osnovnom obrazovanju, s gotovo 60 procenata učenika koji ili dostižu samo niske referentne vrijednosti postignuća ili ne dostižu takve referentne vrijednosti. To je slučaj s učenicima 4. razreda kako u matematici tako i u prirodnim naukama, prema posljednjem krugu TIMSS 2019. Međutim, rezultati su slični za učenike u srednjem obrazovanju prema PISA 2018, gdje preko jedne polovine 15-godišnjih učenika nije steklo osnovne potrebne kompetencije za čitanje, matematiku i prirodne nauke.

Jedan od ključnih faktora koji doprinosi toj krizi učenja su nastavne prakse koje su nedovoljno usmjerene na učenje. U funkcionalnoj analizi koju je provela Svjetska banka istaknuto je nekoliko važnih nedostataka u smislu vještina nastavnika, i to nedostatak profesionalnih standarda i kriterija za nastavnike kao pokretačke snage za struku, nedostatak relevantnih podataka za potrebe procjene i ocjenjivanja i nedovoljne mogućnosti za kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika. Opservacije u učionicama predstavljaju dragocjen instrument za poboljšanje te se očekuju kao dio okvira politika o nastavniciima u odabranim jurisdikcijama koje su predmet studije, ali nisu dovoljno informativne za pokretanje promjene.

Dokazi na globalnom nivou pokazuju da nastavne prakse i ponašanja koji se opserviraju putem opservacija u učionicama mogu objasniti značajna poboljšanja u učenju učenika. Neki primjeri toga uključuju prakse usmjerene na poboljšanje upravljanja učionicama i kvaliteta nastave, kao i nastavne prakse koje učenicima omogućavaju da evaluiraju, integrišu i primjenjuju naučeno znanje (OECD, 2019). Više studija pokazuje da mjerljive karakteristike nastavnika—npr. stručna sprema, godine iskustva ili visina plate—ne objašnjavaju niti predviđaju učenje učenika. Umjesto toga, pedagoške prakse i ponašanja nastavnika su ključni za poboljšanje ishoda učenja, ali trenutno je dostupno malo informacija o pedagoškim praksama u školama u BiH. Dokumentovanje i vrednovanje pedagoških praksi putem opservacija u učionicama je prvi korak ka poboljšanju politike o kontinuiranom stručnom usavršavanju nastavnika i ka izgradnji kapaciteta pedagoga, nastavnika, direktora škola i osoblja pedagoških zavoda u cilju pružanja podrške naporima za unapređenje škola.

Kao odgovor na tu potrebu, Svjetska banka je zajedno s partnerima u BiH i firmom za istraživanja proMENTE implementirala instrument za opservacije u učionicama TEACH u Zeničko-dobojskom, Zapadnohercegovačkom, Sarajevskom, Tuzlanskom i Unsko-sanskom kantonu u nastojanju da stekne bolji uvid u nastavne prakse u BiH. Navedeni kantoni odabrani su za ovu fazu radi osiguravanja kombinacije etničkog sastava, veličine upisa i spremnosti za implementaciju.

Teoretski okvir: sagledavanje nastavnih praksi

ŠTA SE MJERI INSTRUMENTOM TEACH PRIMARY?

U toku nastavnikovog časa instrumentom Teach Primary mjeri se (i) vrijeme koje nastavnici troše na učenje i u kojoj mjeri su učenici na zadatku, i (ii) kvalitet nastavnih praksi koje pomažu u razvoju socioemocionalnih i kognitivnih vještina kod učenika.

U sklopu komponente pod nazivom vrijeme na zadatku koriste se 3 “snimka” od 1–10 sekundi za evidentiranje kako nastavnikovih postupaka tako i broja učenika koji su na zadatku u toku opservacije. S druge strane, komponenta pod nazivom kvalitet nastavnih praksi organizovana je u tri primarne oblasti: kulturu u učionici, nastavu i socioemocionalne vještine.³

Slika 1.: Okvir instrumenta Teach



3 oblasti kvaliteta nastavnih praksi imaju 9 odgovarajućih elemenata koji ukazuju na 30 ponašanja. Ponašanja se karakterišu kao niska, srednja ili visoka, na osnovu kvaliteta opserviranih nastavnih praksi. Ti dobijeni rezultati za ponašanja prenose se na 5-bodovnu skalu kojom se kvantifikuju nastavne prakse kako su sagledane u nizu od dvije 15-minutne opservacije časa.

- 1. Kultura u učionici:** Nastavnik kreira kulturu koja pogoduje učenju. Tu fokus nije na nastavnikovom ispravljanju negativnih ponašanja učenika već u kojoj mjeri nastavnik kreira: (i) podsticajno okruženje za učenje odnoseći se s poštovanjem prema svim učenicima, dosljednim korištenjem pozitivnih formulacija, odgovaranjem na potrebe učenika i preispitivanjem rod-nih stereotipa i nepokazivanjem predrasuda (u odnosu na rod ili učenike s invaliditetom) u učionici; i (ii) pozitivna bihevioralna očekivanja postavljanjem jasnih očekivanja u pogledu ponašanja, prepoznavanjem pozitivnog ponašanja učenika i efektivnim preusmjeravanjem lošeg ponašanja.

³ Treba napomenuti da je nemoguće povući jasnu granicu između nastavnih praksi povezanih s akademskim nasuprot socioemocionalnog učenja. Mnoge nastavne prakse koje su sadržane u zajedničkim okvirima stručnog podučavanja utiču na socioemocionalni razvoj učenika, mada se o njima obično razmišlja u smislu akademskog, a ne socioemocionalnog učenja. Izričito povezivanje nastavnih praksi sa socioemocionalnim ishodima i mjerama koje se koriste za procjenu poslužit će povećanju važnosti socioemocionalnih vještina učenika za nastavnike, kao i za druge zainteresovane strane i kreatore politika, čime će se osigurati fokus kako na akademsko tako i na socioemocionalno učenje u učionici.

- 2. Nastava:** Nastavnik podučava na način koji produbljuje razumijevanje učenika i podstiče kritičko razmišljanje i analizu. Tu fokus nije na metodama nastave specifičnim za gradivo, već u kojoj mjeri nastavnik: (i) izvodi čas izričitim artikulisanjem ciljeva časa koji su usklađeni s aktivnošću učenja, kao i jasnim objašnjavanjem gradiva koristeći više oblika predstavljanja i povezujući aktivnost učenja sa drugim znanjem o gradivu ili svakodnevnim životima učenika, te simuliranjem aktivnosti učenja kroz izvođenje ili razmišljanje naglas; (ii) ne prelazi jednostavno s jedne teme na drugu već provjerava razumijevanje korištenjem pitanja, tehnika podsticanja ili drugih strategija za određivanje nivoa razumijevanja učenika, kao i nadziranjem učenika tokom grupnog i samostalnog rada i prilagođavanjem svog podučavanja nivou učenika; (iii) pruža povratne informacije putem posebnih komentara ili tehnika podsticanja u cilju pomaganja u razjašnjavanju nerazumijevanja kod učenika ili identifikovanja njihovih uspjeha; i (iv) podstiče učenike na kritičko razmišljanje postavljanjem pitanja otvorenog tipa i zadavanjem misaonih zadataka učenicima koji od njih zahtijevaju da aktivno analiziraju gradivo. Učenici pokazuju sposobnost kritičkog razmišljanja postavljanjem pitanja otvorenog tipa ili rađenjem misaonih zadataka.
- 3. Socioemocionalne vještine:** Nastavnik podstiče socioemocionalne vještine koje učenike podstiču na uspjeh kako unutar tako i izvan učionice. U cilju razvoja socijalnih i emocionalnih vještina kod učenika, nastavnik: (i) ulijeva osjećaj autonomije kod učenika tako što im pruža mogućnosti da prave izbore i preuzimaju smislene uloge u učionici, a učenici pokazuju svoju autonomiju dobrovoljnim javljanjem da učestvuju u aktivnostima u učionici; (ii) podstiče upornost kod učenika prepoznavanjem njihovog truda umjesto isključivog fokusiranja na njihovu inteligenciju ili prirodne sposobnosti, kao i posjedovanjem pozitivnog stava prema izazovima učenika ističući da su neuspjeh i frustracije dio procesa učenja, te podsticanjem učenika da postavljaju kratkoročne i dugoročne ciljeve; i (iii) podstiče socijalne i kolaborativne vještine podsticanjem saradnje kroz interakciju sa vršnjacima i podsticanjem međuljudskih vještina, poput zauzimanja perspektive, empatije, regulacije emocija i rješavanja socijalnih problema. Učenici pokazuju socijalne i kolaborativne vještine sarađujući međusobno kroz interakciju sa vršnjacima.

KAKO JE RAZVIJEN INSTRUMENT TEACH PRIMARY?

Tim za razvoj instrumenta Teach Primary rigorozno je istraživao, dorađivao i pilotirao različite iteracije instrumenta u toku 2-godišnjeg vremenskog okvira: kao prvo, razvojni tim — koji su činili 1 ekspert za vrednovanje obrazovanja, 1 ekspert za nastavu, 1 psiholog i 1 nastavnik — ocijenio je 5 instrumenata za opservacije u učionicama koji su u širokoj upotrebi u Sjedinjenim Državama u cilju izrade popisa nastavnih praksi koje se obično vrednuju.⁴ Nadovezujući se na tu listu, tim je potom uključio ponašanja iz međunarodnih instrumenata za opservacije u učionicama koji se koriste u zemljama u razvoju.⁵ Na osnovu te preliminarne analize, tim je izradio popis od 3 oblasti i 43 elementa.⁶

Kao drugo, razvojni tim je ugostio radnu grupu od 22 eksperta i praktičara iz oblasti obrazovanja kako bi mu pomogla u dodatnom smanjenju i prioritizaciji elemenata za okvir instrumenta Teach Primary. Od učesnika je zatraženo da ukažu da li neki elementi nedostaju s popisa, kao i da rangiraju elemente i oblasti prema relevantnosti, te da identifikuju elemente koje su okarakterisali kao neopazljive. Okvir je tim postupkom sveden na 25 elemenata. Razvojni tim je potom pregledao teoretske i empirijske dokaze iz zemalja u razvoju kako bi dodatno otklonio elemente iz okvira. Taj proces rezultirao je smanjenim okvirom od 14 elemenata.

4 Okvir instrumenta Teach Primary zasnovan je na popisu izrađenom od strane Gilla i ostalih (2016), koji su proveli analizu sadržaja razlika u dimenzijama nastavne prakse 5 često korištenih instrumenata za opservacije u učionicama upoređujući ponašanja koja se njima vrednuju s mjerom u kojoj predviđaju učenje učenika. Alati su uključivali CLASS, FFT, PLATO, Mathematical Quality of Instruction i UTeach Observational Protocol. Sadržaj, prediktivna snaga i moguća pristrasnost tih instrumenata takođe su analizirani u sklopu ovog preliminarne okvira.

5 Oni su uključivali instrumente OPERA, SCOPE, SDI, Stallings i TIPPS.

6 Elementi se odnose na grupe više sličnih ponašanja čija je svrha sagledavanje nastavnih praksi koje su povezane sa pozitivnim ishodima učenja.

Tih 14 elemenata činilo je prvu radnu verziju instrumenta, koji je imao za cilj sagledavanje kako kvaliteta tako i učestalosti nastavnih praksi koje se vrednuju po svim elementima.⁷ Taj preliminarni instrument je pilotiran uživo u Pakistanu i Urugvaju i koristeći video zapise iz učionica u Afganistanu, Kini, Pakistanu, na Filipinima, Tanzaniji, Urugvaju i Vijetnamu. Na osnovu tih pilota postalo je očigledno da su posmatrači imali poteškoće s pouzdanim kodiranjem kada su morali istovremeno sagledati učestalost i kvalitet nastavnih praksi za svaki element. Kao odgovor na to, razvojni tim revidirao je strukturu instrumenta kako bi riješio taj izazov, kao i druge greške i logičke nedosljednosti. Taj proces rezultirao je instrumentom koji se sastojao od 10 elemenata.

Razvojni tim je potom sazvao tehnički savjetodavni panel koji su činili Lindsay Brown, Pam Grossman, Heather Hill, Andrew Ragatz, Sara Rimm-Kaufman, Erica Woolway i Nick Yoder, kako bi pružio pisane povratne informacije o instrumentu. Ti komentari su kompilirani i obrađeni u sklopu 1-dnevne tehničke radionice. U toku te radionice, stručnjaci su obavijestili tim o pitanjima koja treba prioritizirati i načinu na koji treba ugraditi komentare kako bi dodatno poboljšao instrument. Ta ažurirana verzija instrumenta primijenjena je u 4 sredine, pri čemu su posmatrači polagali certifikacijski ispit kojim je osigurano da mogu pouzdano kodirati koristeći instrument Teach. U Mozambiku je 74% posmatrača položilo certifikacijski ispit; u Pakistanu i na Filipinima položilo ga je njih 96%; a u Urugvaju ga je položilo njih 100%. Posmatrači su takođe dali komentare na instrument i obuku koji su uzeti u obzir u toku procesa dorade instrumenta.

Razvojni tim je blisko sarađivao sa Andrewom Hoom na analizi psihometrijskih svojstava instrumenta. Na osnovu te analize i povratnih informacija od trenera i posmatrača, razvojni tim je revidirao strukturu svakog elementa i komplementarne primjere kako bi poboljšao dosljednost i jasnoću instrumenta. U sklopu tog procesa izmijenjen je element pod nazivom vrijeme na učenju kako bi se kroz niz snimaka sagledalo vrijeme nastavnika na nastavi i vrijeme učenika na zadatku. Taj proces rezultirao je instrumentom koji se sastojao od 1 niskoinferentnog i 9 visokoinferentnih elemenata. Posljednja faza uključivala je testiranje tih izmjena koristeći globalnu videoteku instrumenta Teach Primary. Instrument je javno objavljen 2019. godine.

Od njegovog javnog objavljivanja do decembra 2021. godine, instrument Teach Primary je primijenjen u 35 zemalja. Instrument Teach Primary implementirale su Svjetska banka i vanjske organizacije, uključujući J-PAL, IDinsight, IRC, Save the Children i Education World Trust, kao i pojedinačne škole. Kroz te različite implementacije, tim za instrument Teach Primary stekao je uvide u korištenje instrumenta na terenu te je prilagodio i izvršio izmjene instrumenta i njegovih komplementarnih materijala u cilju pružanja bolje podrške implementacijama na terenu. Tim za instrument Teach Primary takođe je proveo dodatne analize i studije u cilju provjere psihometrijskih svojstava instrumenta (Luna-Bazaldua, Molina, and Pushparatnam 2021).

U 2020. i 2021. godini, instrument Teach Primary prošao je proces revizije u cilju jačanja načina na koji se instrumentom vrednuju inkluzivne nastavne prakse. Inkluzivne nastavne prakse definisane su kao one nastavne prakse kojima se stvaraju veće mogućnosti za pristup učenju za sve učenike. Revidirana verzija instrumenta (drugo izdanje) odražava neke važne prilagodbe u odnosu na originalnu verziju. Grupa stručnjaka za inkluzivno obrazovanje dala je opsežne povratne informacije o predloženim izmjenama instrumenta, a ti komentari ugrađeni su u revidiranu verziju instrumenta. Drugo izdanje instrumenta Teach Primary pilotirano je sa skupom video zapisa iz globalne videoteke. Osim toga, instrument je takođe pilotiran u Ruandi. Ti kodovi upoređeni su u cilju procjene da se revidiranim instrumentom bolje sagledavaju inkluzivne nastavne prakse. Revidirano drugo izdanje Priručnika za posmatrača koji primjenjuju instrument Teach Primary i Instrumenta objavljeno je 2021. godine.

⁷ Na primjer, instrument je imao za cilj sagledavanje ne samo kvaliteta nastavnikove provjere razumijevanja (prilagođavanje časa, podsticanje učenika u cilju utvrđivanja njihovog nivoa razumijevanja, itd.), već i učestalosti nastavnikove provjere razumijevanja na svakom času.

Rezultati dobijeni primjenom instrumenta Teach Primary: uvidi u nastavne prakse

REZULTATI DOBIJENI PRIMJENOM INSTRUMENTA TEACH PRIMARY

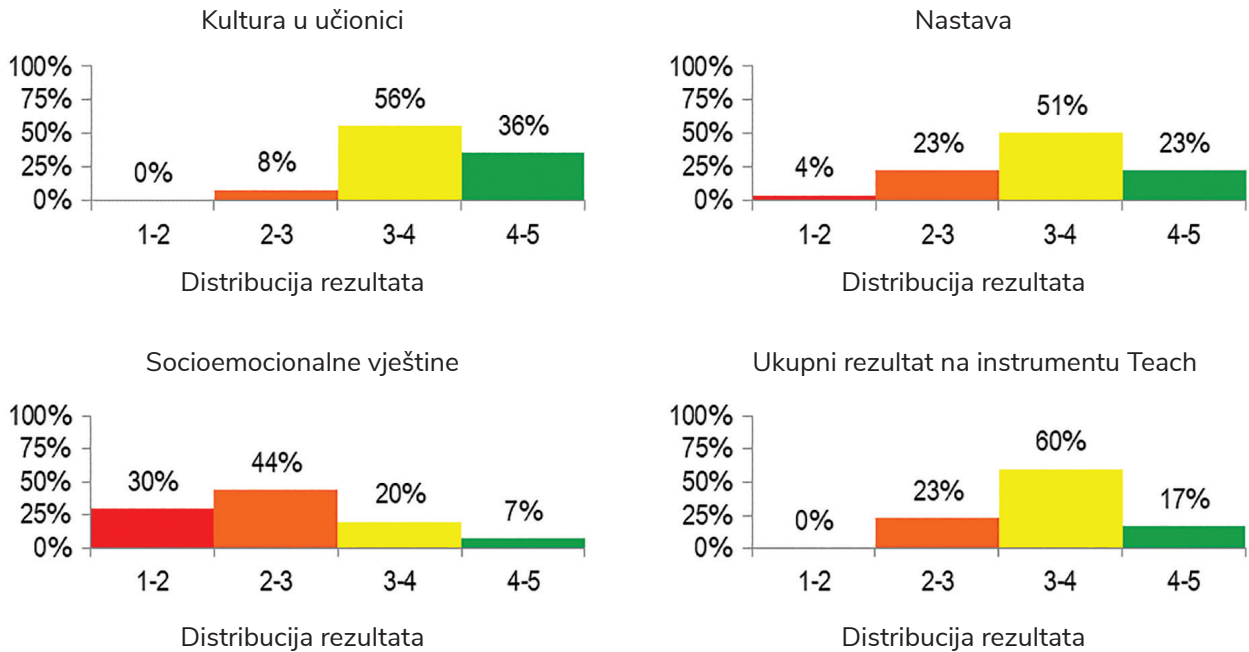
Rezultati ukazuju da opservirani nastavnici⁸ imaju snažnu sposobnost u kulturi u učionici (81% nastavnika ostvarilo je rezultat između 4-5) ali pokazalo se da su manje efektivni u podsticanju socioemocionalnih vještina (43% nastavnika ostvarilo je rezultat između 1-2). (Slika 2.). Najčešće prakse su kreiranje podsticajnog okruženja, izvođenje časa i postavljanje pozitivnih bihevioralnih očekivanja dok su najrjeđe prakse podsticanje socijalnih i kolaborativnih vještina, izgradnja upornosti i pružanje povratnih informacija (slika 5.). U nalazima do kojih se došlo primjenom instrumenta Teach Primary u drugim zemljama (Molina et al., 2018) utvrđeno je da je efektivnost nastavnika u izgradnji kulture u učionici prevalentnija dok su manje efektivni u nastavi i podsticanju socioemocionalnih vještina.

Slika 2.: Distribucija ostvarenih rezultata od 1 do 5 na instrumentu TEACH Primary (procenti)

Nastavne prakse	Procenat opserviranih nastavnika koji su efektivni u svakoj oblasti				
	Niske (U ovoj učionici, nastavnik je neefektivan u izgradnji ovog elementa)		Srednje (U ovoj učionici, nastavnik je donekle efektivan u izgradnji ovog elementa)	Visoke (U ovoj učionici, nastavnik je vrlo efektivan u izgradnji ovog elementa)	
	1	2	3	4	5
Kultura u učionici					
1. Podsticajno okruženje za učenje	0	1	14	54	31
2. Pozitivna bihevioralna očekivanja	1	1	19	55	23
Nastava					
3. Izvođenje časa	0	1	19	32	48
4. Provjere razumijevanja	2	6	31	27	34
5. Povratne informacije	14	19	33	15	19
6. Kriičko razmišljanje	13	11	41	21	13
Socioemocionalne vještine					
7. Autonomija	5	14	49	21	12
8. Upornost	7	36	35	13	9
9. Socioemocionalne vještine	55	13	12	11	10

⁸ Za ovaj izvještaj važno je napomenuti da kada se u izvještaju navodi BiH, autori misle na prikupljene podatke iz Zeničko-dobojskog, Zapadnohercegovačkog, Sarajevskog, Tuzlanskog i Unsko-sanskog kantona.

Slika 3.: Distribucija ostvarenih prosječnih rezultata na instrumentu Teach Primary po oblastima i ukupnih rezultata

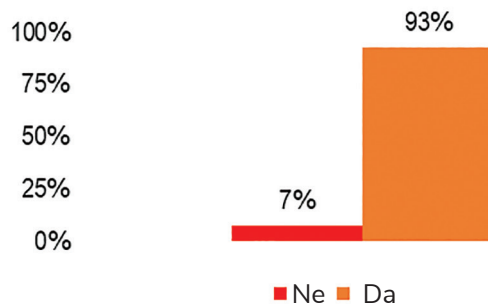


Izvor: Analiza koju su proveli autori na podacima iz opservacija u učionicama, 2022. godina.

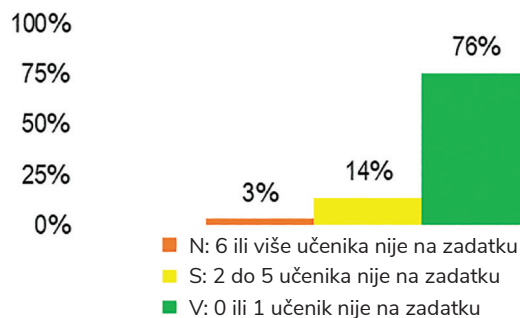
Od tri snimka, opservirani nastavnici u BiH pružali su aktivnost učenja u prosjeku 93% vremena. Osim toga, kada nastavnici pružaju aktivnost učenja, svi učenici su na zadatku u 76% svih opserviranih učionica. (Slika 4.).

Slika 4.: Distribucija varijabli vremena na zadatku

0.1. Nastavnik obezbjeđuje aktivnost učenja



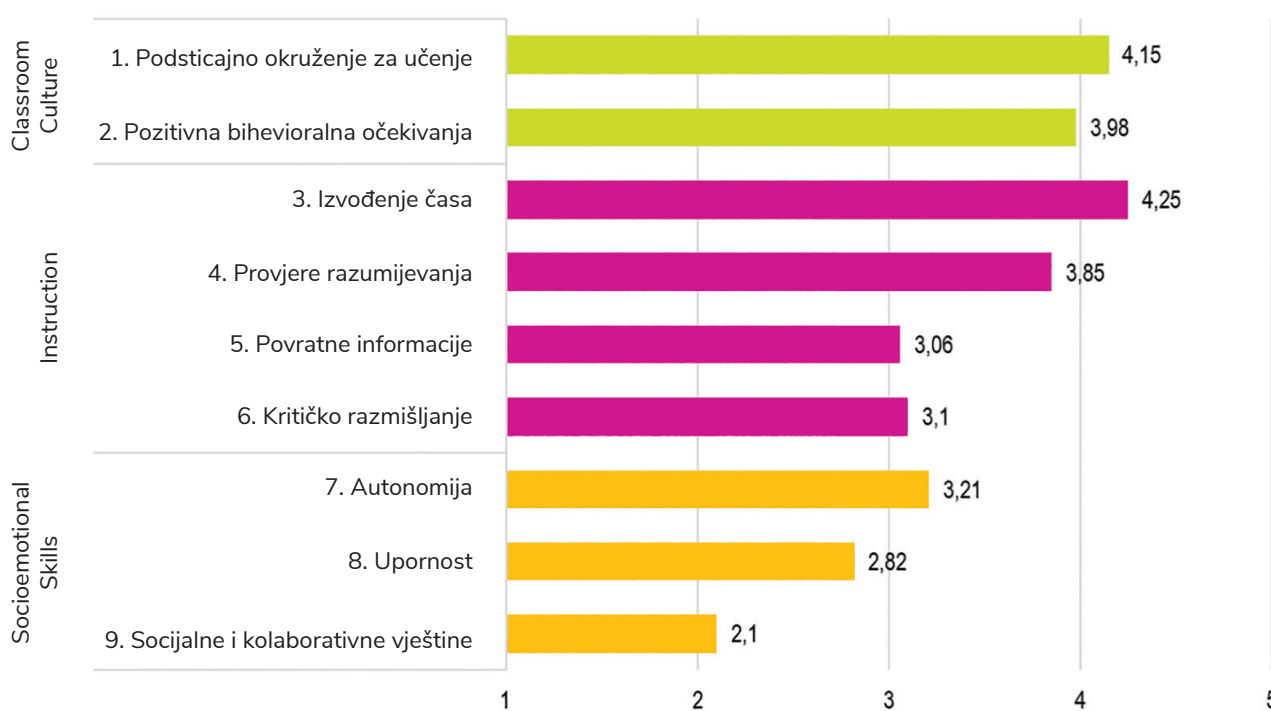
0.2. Učenici su na zadatku



Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

U pogledu kulture u učionici, opservirani nastavnici u pet odabranih kantona u BiH su vrlo vješti u kreiranju podsticajnog okruženja za učenje, ali su manje vješti u postavljanju pozitivnih bihevioralnih očekivanja te su u toj oblasti ostvarili rezultate koji se nalaze otprilike u srednjem rasponu. U pogledu nastave na času, rezultati ukazuju da su prakse najistaknutije (prosječni rezultat od više od 4 od 5), ali su rjeđe prakse koje su povezane s provjerama razumijevanja, povratnim informacijama i mogućnostima za izgradnju kritičkog razmišljanja kod učenika. U pogledu socioemocionalnih vještina, nastavnici u BiH su umjereno vješti u podsticanju autonomije kod učenika, mada je manje vjerovatno da će podsticati upornost i pokazati socijalne i kolaborativne vještine (slika 5.). U narednom odjeljku karakterizovane su nastavne prakse u pet odabranih kantona u BiH za svaku oblast.

Slika 5.: Distribucija ostvarenih prosječnih rezultata na instrumentu Teach Primary po elementima



Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

Oblast 1: Rezultati u oblasti kulture u učionici

U oblasti kulture u učionici vrednuje se u kojoj mjeri nastavnik kreira kulturu koja pogoduje učenju. Tu fokus nije na nastavnikovom ispravljanju negativnih ponašanja učenika već u kojoj mjeri nastavnik kreira: (i) podsticajno okruženje za učenje odnošenjem prema svim učenicima s poštovanjem, dosljednim korištenjem pozitivnih formulacija, odgovaranjem na potrebe učenika i preispitivanjem rodnih stereotipa i stereotipa povezanih s invaliditetom i nepokazivanjem predrasuda u pogledu roda i invaliditeta u učionici; i (ii) pozitivna bihevioralna očekivanja postavljanjem jasnih očekivanja u pogledu ponašanja, prepoznavanjem pozitivnog ponašanja učenika i efektivnim preusmjeravanjem lošeg ponašanja.

Ukupno posmatrano, nastavnici u BiH⁹ pokazali su prakse visokog nivoa u oblasti kulture u učionici. Oni u prosjeku ostvaruju rezultat od 4 boda na 5-bodovnoj skali u ovom elementu s 81% nastavnika koji ostvaruju rezultat između 4-5 u kreiranju podsticajnog okruženja za učenje i 78% nastavnika koji ostvaruju rezultat između 4-5 u postavljanju pozitivnih bihevioralnih očekivanja (slika 2.).

Podsticajno okruženje za učenje. Nastavnici u prosjeku ostvaruju rezultat od 4 boda od 5 mogućih bodova u ovom elementu (slika 5.). Na slici 6. prikazana je distribucija rezultata za podsticajno okruženje za učenje i njegova odgovarajuća ponašanja. Nastavnici se generalno odnose s poštovanjem prema svojim učenicima s 92% nastavnika koji ostvaruju visok rezultat. Većina nastavnika koristi barem neke pozitivne formulacije (95% koristi neke pozitivne formulacije ili dosljedno koristi pozitivne formulacije). To uključuje primjere gdje su nastavnici pohvalili učenike za svaku završenu aktivnost koristeći riječi poput "dobro urađeno", "odlično", "super", "vrlo dobro", "uradili ste sjajan posao", "razumjeli ste lekciju vrlo dobro" 5 ili više puta. Takođe su tražili da učenici budu nagrađeni aplauzom za dobar rad.

U 54% opservacija opažena je potreba, a 76% tih nastavnika odgovorilo je na potrebe učenika kada su se pojavile.¹⁰ Posmatrač i su istakli mnoge sjajne primjere nastavnika koji su odgovorili na potrebe učenika. Oni su uključivali rješavanje materijalnih, fizičkih i emocionalnih potreba učenika. Na primjer, u jednoj učionici pokazalo se da je učenica emocionalno uznemirena jer nije bila u stanju da završi zadatak. Opaženo je kako se nastavnik obraća učenicima, pruža joj emocionalnu podršku, traži od njenih vršnjaka da joj pomognu s njenim zadatkom (čime je takođe podsticao međuljudske vještine učenika) i premješta učenicu u prednji dio učionice kako bi joj pomogao u rješavanju njenog zadatka.

Konačno, kad je riječ o rješavanju rodnih stereotipa ili rješavanju predrasuda prema učenicima s invaliditetom, cca 3% nastavnika pokazalo je predrasude ili je jačalo stereotipe na neki način. Na primjer, kad je riječ o rodnim stereotipima, opaženo je kako nastavnik naglašava ulogu žena kao majki i domaćica i da su "ženska zanimanja" uloge koje su zasnovane na brizi o drugima, npr. nastavnik. S druge strane, nastavnik je predstavio zanimanja poput policajca prikladnijim za dječake. Kao drugi primjer, kad je riječ o predrasudama povezanim s invaliditetom, u jednom razredu nastavnik je implicirao da učenici s invaliditetom imaju manji kapacitet ili potencijal za obavljanje određenih zadataka.

Važno je napomenuti da iako velika većina nastavnika izričito ne pokazuje predrasude, ova studija pokazuje da ti nastavnici takođe nužno ne preispituju status quo u vezi s predrasudama. Većina nastavnika ne preispituje rodne stereotipe niti stereotipe povezane s invaliditetom (91% za rod i 93% za invaliditet) sa samo 6% nastavnika koji pokazuju prakse kojima se aktivno preispituju stereotipi. Jedan razlog u pozadini toga mogao bi biti to što nastavnici ne smatraju da su takvi napori za proaktivno preispitivanje statusa quo dio njihovih odgovornosti kao nastavnika.

⁹ Za ovaj izvještaj važno je napomenuti da kada se u izvještaju navodi BiH, autori misle na prikupljene podatke iz Zeničko-dobojskog, Zapadnohercegovačkog, Sarajevskog, Tuzlanskog i Unsko-sanskog kantona.

¹⁰ N/P (nije primjenjivo) je isključeno iz izračuna.

Slika 6.: Podsticajno okruženje za učenje

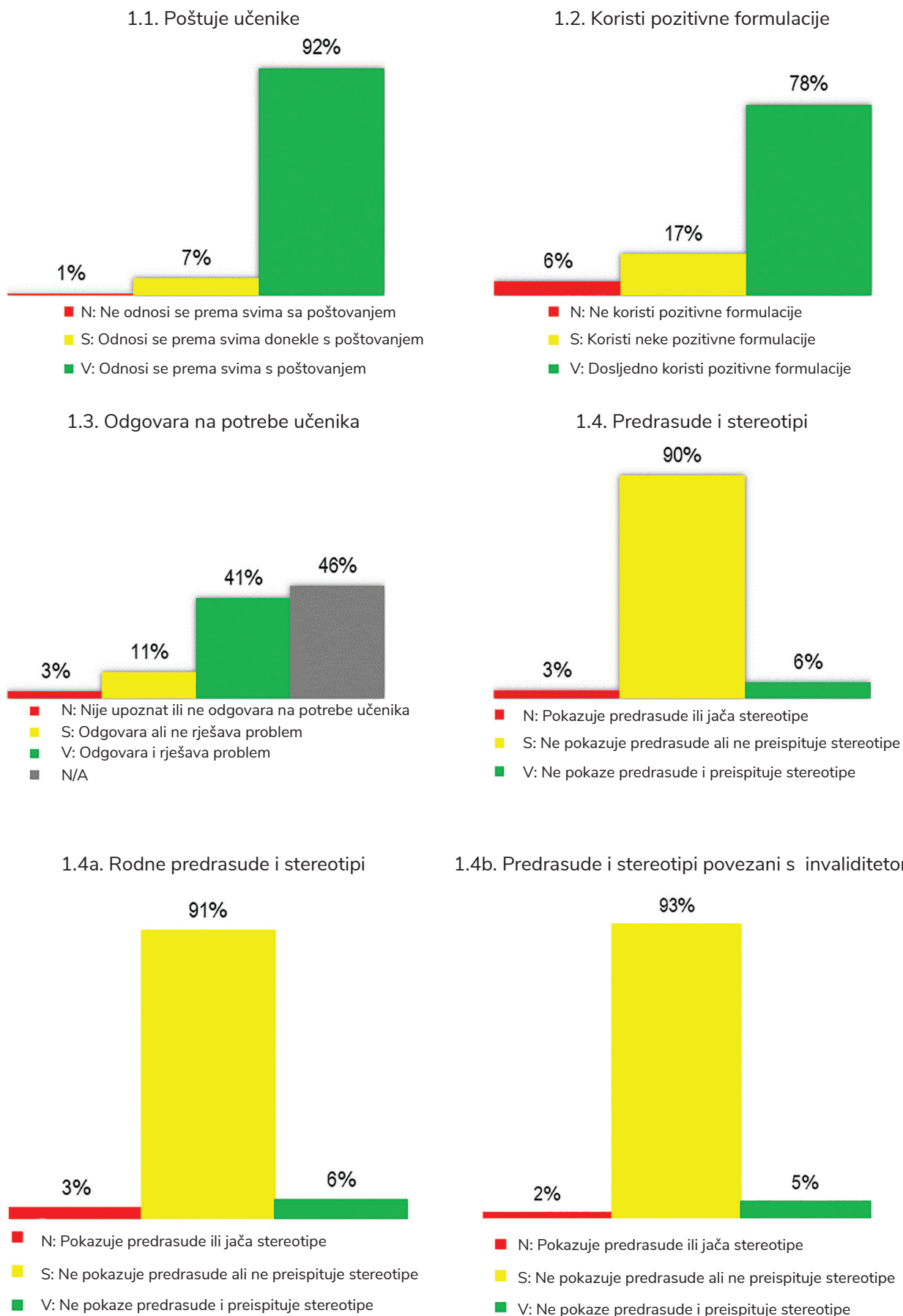


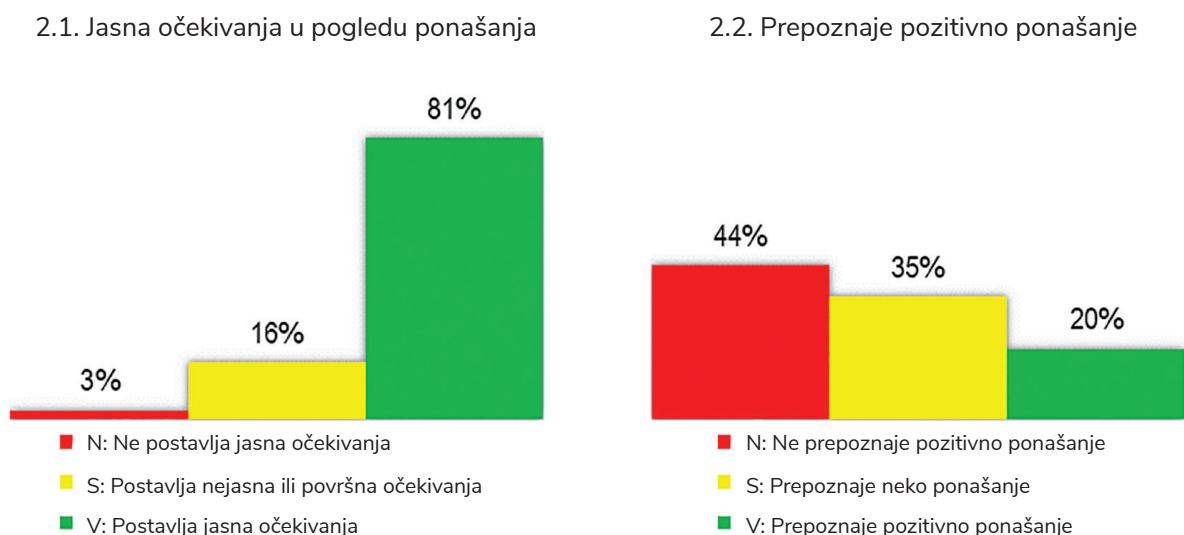
Tabela 2. Primjeri rezultata za ponašanja povezana s podsticajnim okruženjem za učenje

Rezultat	1	2	3	4	5
Raspon kvaliteta ponašanja	Nizak	Umjeren		Visok	
1.1 Nastavnik se odnosi prema svim učenicima s poštovanjem	Nastavnik se ne odnosi prema svim učenicima s poštovanjem. Na primjer: nastavnik možda više na neke učenike, prekoraiva ih, posramljuje/ismijava ih ili koristi fizičko kažnjavanje kako bi ih disciplinovao.	Nastavnik se odnosi prema svim učenicima donekle s poštovanjem. Na primjer, nastavnik se ne odnosi prema učenicima s nepoštovanjem (npr. ne više na učenike niti ih ismijava), ali nastavnik takođe ne pokazuje vanjske znakove poštovanja prema učenicima (npr. zove učenike njihovim imenima, govori "molim vas" ili "hvala vam" ili pokazuje druge kulturološki relevantne znakove poštovanja).		Nastavnik se odnosi prema svim učenicima s poštovanjem. Na primjer: nastavnik koristi imena učenika, govori "molim vas" i "hvala vam" ili pokazuje neki drugi kulturološki relevantan znak poštovanja.	
1.2 Nastavnik koristi pozitivne formulacije s učenicima²	Nastavnik ne koristi pozitivne formulacije u svojoj komunikaciji s učenicima.	Nastavnik koristi neke pozitivne formulacije u svojoj komunikaciji s učenicima. Na primjer: nastavnik možda govori "dobro ураđено" ili "dobro", mada se to rijetko dešava.		Nastavnik dosljedno koristi pozitivne formulacije u svojoj komunikaciji s učenicima. Na primjer: nastavnik dosljedno koristi podsticajne izraze poput "Sjajan posao!" kada mu učenici pokažu svoj rad ili "Možete vi to!" ili "Vi ste tako talentovana grupa djece."	
1.3 Nastavnik odgovara na potrebe učenika³	Nastavnik nije upoznat s potrebama učenika ili ne rješava problem koji je pred njim. Na primjer: učenik možda nema potreban pribor za čas, a nastavnik to ne primjećuje ili to vidi i zanemaruje. Alternativno, učenik je možda uznemiren zbog loše ocjene ili ličnog problema, a nastavnik ignoriše učenika ili odbacuje problem (npr. nastavnik govori učeniku "pređi preko toga" ili "saber se").	Nastavnik odgovora na potrebe učenika ali možda ne rješava problem koji je pred njim. Na primjer: učenik je možda uznemiren jer nema olovku, a nastavnik traži od drugog učenika da mu da svoju olovku, ali on to odbija. Nastavnik nastavlja sa časom bez rješavanja problema.		Nastavnik odmah odgovara na potrebe učenika tako što izričito rješava problem koji je pred njim. Na primjer: ako učenik nema olovku, nastavnik dopušta djetetu da posudi olovku iz njegove rezervne pernice.	
1.4 Nastavnik ne pokazuje predrasude i preispituje stereotipe u učionici⁴	Nastavnik pokazuje predrasude ili jača stereotipe u učionici.	Nastavnik ne pokazuje predrasude ali takođe ne preispituje stereotipe.		Nastavnik ne pokazuje predrasude i preispituje stereotipe u učionici.	
1.4 a Rod	Nastavnik bi to mogao pokazati pružanjem nejednakih mogućnosti učenicima za učešće u aktivnostima u učionici ili izražavanjem nejednakih očekivanja u pogledu ponašanja ili sposobnosti učenika. Na primjer: nastavnik smješta djevojčice isključivo u stražnji dio učionice ili samo proziva dječake da odgovaraju na teška pitanja. Alternativno, nastavnik jednako proziva učenike svih rodova da odgovaraju na teška pitanja, ali samo djevojčicama zadaje brisanje table ili dijeljenje nastavnih materijala (npr. udžbenika) razredu. Drugi primjeri rodnih predrasuda su prekoraivanje od strane nastavnika dječaka ali ne i djevojčica nakon netačnog odgovora na pitanje ili lošeg ponašanja. Oni možda takođe pohvaljuju djevojčice ali ne i dječake nakon tačnog odgovora na pitanje.	Nastavnik pruža jednake mogućnosti učenicima svih rodova za učešće u učionici i ima slična očekivanja od svih učenika. Na primjer: nastavnik jednako proziva sve rodove da odgovaraju na teška pitanja i pohvaljuje i dječake i djevojčice nakon tačnih odgovora na pitanja. Nastavnik traži od dječaka i djevojčica da brišu tablu i dijele nastavne materijale (npr. udžbenike) razredu.		Nastavnik pruža jednake mogućnosti učenicima svih rodova za učešće u učionici, ima slična očekivanja od svih učenika i preispituje rodne stereotipe u učionici. Na primjer: nastavnik jednako proziva sve rodove da odgovaraju na teška pitanja i pohvaljuje i dječake i djevojčice nakon tačnih odgovora na pitanja. Nastavnik traži od dječaka i djevojčica da brišu tablu i dijele nastavne materijale (npr. udžbenike) razredu. Osim toga, nastavnik koristi primjere i objašnjenja koji prikazuju žene naučnice, doktorice i astronautkinje a ne muškarce naučnike, doktore i astronaute i/ili podstiče diskusije s učenicima o rodnim stereotipima i/ili rodnoj ravnopravnosti. Nastavnik možda takođe aktivno podstiče jednako učešće komentarima poput: "Hajde da čujemo još djevojčica" ili "Sad smo čuli djevojčicu, hajde da čujemo i dječaka."	

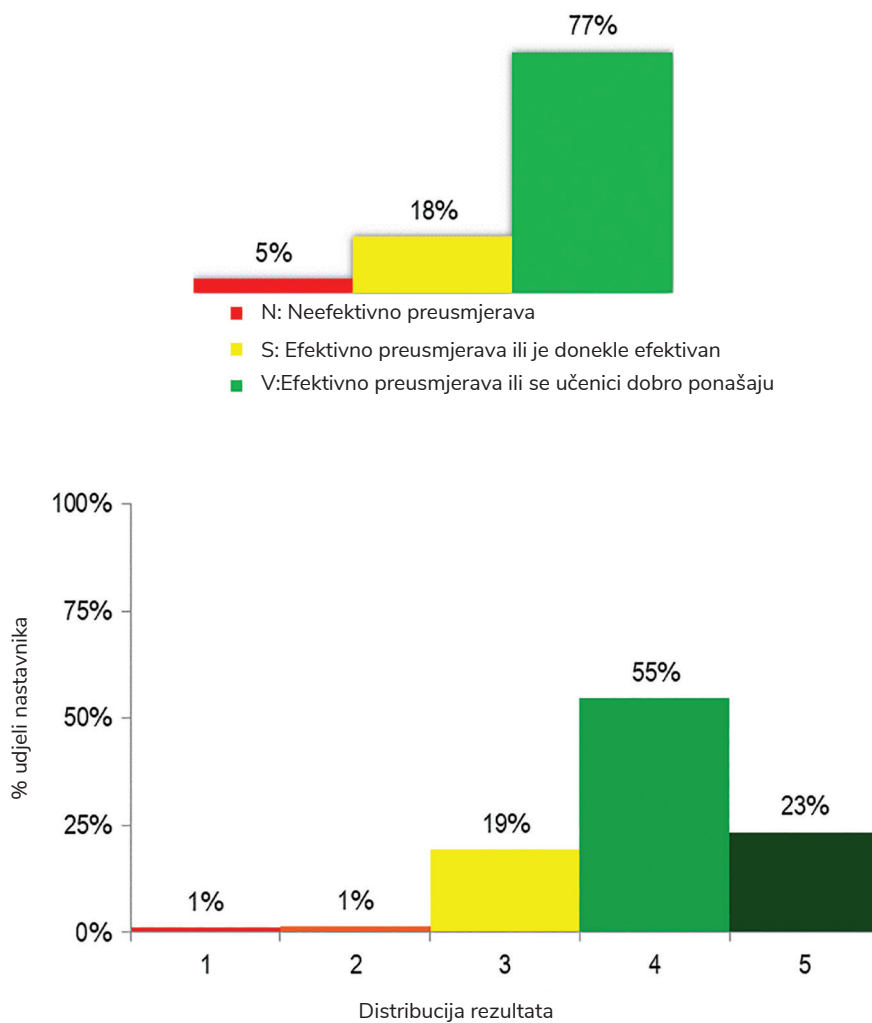
1.4 b Invaliditet	Nastavnik možda pruža nejednake mogućnosti učenicima za učešće u aktivnostima učenja, koristi stigmatizirajuće pojmove ili izražava mala očekivanja u pogledu ponašanja ili sposobnosti učenika. Na primjer: nastavnik smješta učenike s invaliditetom odvojeno od drugih učenika. Nastavnik možda koristi stigmatizirajuće pojmove generalno o licima s invaliditetom ili izražava predrasude prema učenicima s invaliditetom u učionici kroz mala očekivanja u pogledu njihovog ponašanja ili sposobnosti.	Nastavnik pruža jednake mogućnosti učenicima svih nivoa sposobnosti za učešće u učionici i ima slična očekivanja od svih učenika. Na primjer: nastavnik omogućava učenicima s invaliditetom rad s drugim članovima razreda za vrijeme grupnog rada, pruža mogućnosti učenicima s invaliditetom za postavljanje pitanja i učešće u aktivnostima učenja cijelog razreda. Alternativno, nastavnik pohvaljuje učenike s invaliditetom na isti način kao i druge učenike u učionici.	Nastavnik pruža jednake mogućnosti učenicima svih nivoa sposobnosti za učešće u učionici, ima slična očekivanja od svih učenika i preispituje stereotipe povezane s invaliditetom u učionici. Na primjer: nastavnik osigurava da učenici s invaliditetom rade s drugima za vrijeme grupnog rada i koristi primjere i objašnjenja koji prikazuju lica s invaliditetom na važnim položajima.
2 Samo verbalna komunikacija smatra se pozitivnom formulacijom; neverbalni izrazi pozitivnih formulacija ne bi se uračunavali u to ponašanje. 3 Ovo ponašanje ocjenjuje se s N/P ako nema opažljivih emocionalnih, materijalnih ili fizičkih potreba. 4 Šanse za učešće trebaju se uzeti u obzir srazmjerno udjelu različitih rodova u učionici; ovo ponašanje je primjenjivo samo u rodno mješovitim učionicama.			
Izvor: Priručnik za posmatrače koji primjenjuju instrument Teach Primary.			

Positivna bihevioralna očekivanja. Nastavnici u prosjeku ostvaruju rezultat od 3,98 bodova od mogućih 5 bodova u ovom elementu (slika 5). Na slici 7. prikazana je distribucija rezultata za element pozitivnih bihevioralnih očekivanja i njegova odgovarajuća ponašanja. 81% nastavnika u BiH je vrlo vješto u postavljanju jasnih bihevioralnih očekivanja od učenika. Nekoliko primjera načina na koji to nastavnici u BiH rade uključuje korištenje uputstava poput "sada obratite pažnju", „pažljivo slušajte“, „podignite ruku ako želite nešto reći.“ Osim toga, 77% nastavnika je vrlo vješto u preusmjeravanju lošeg ponašanja. Međutim, jedna od najmanje opserviranih praksi odnosila se je na kulturu u učionici te je u svim opservacijskim mjernim parametrima prepoznavala pozitivno ponašanje učenika, s tim što ju je samo 20% nastavnika efektivno koristilo (kao što je "Dobro urađeno, tihi ste i mirni i slušali ste moja uputstva"), a 44% nastavnika nikada nije koristilo tu praksu u toku opservacijske studije.

Slika 7: Pozitivna bihevioralna očekivanja



2.3. Preusmjerava loše ponašanje



Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

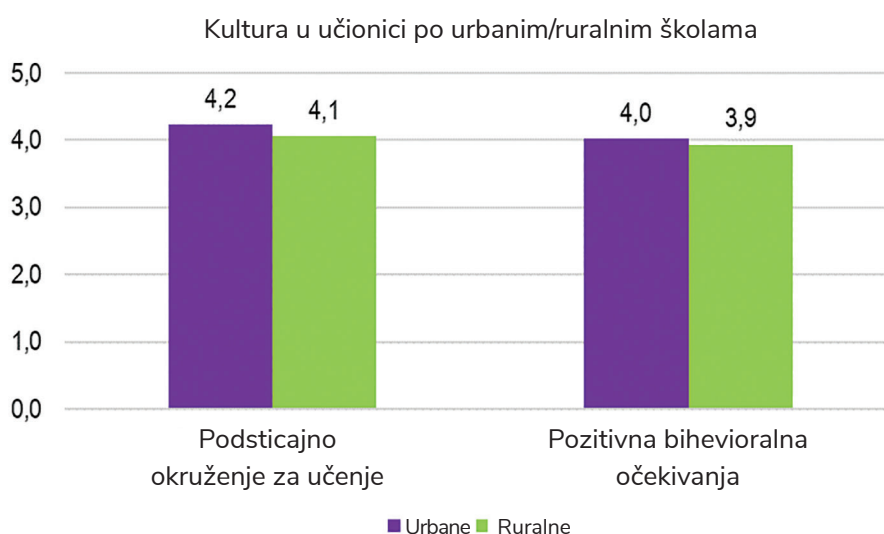
Tabela 3. Primjeri rezultata za ponašanja povezana s pozitivnim bihevioralnim očekivanjima

Rezultat	1	2	3	4	5
Raspon kvaliteta ponašanja	Nizak		Umjeren		Visok
2.1 Nastavnik postavlja jasna bihevioralna očekivanja u pogledu aktivnosti u učionici	<p>Nastavnik ne postavlja bihevioralna očekivanja u pogledu zadataka i/ili aktivnosti u učionici.</p> <p>Na primjer: nastavnik govori "Radite na vašim vještinama razumijevanja čitanja" bez davanja uputstva o tome kakvo je očekivano ponašanje kad je u pitanju ta aktivnost.</p>		<p>Nastavnik postavlja nejasna ili površna bihevioralna očekivanja u pogledu zadataka i/ili aktivnosti u učionici.</p> <p>Na primjer: u uvodu u grupnu aktivnost, nastavnik govori "Molim vas sjedite u grupe u koje ste prethodno raspoređeni i ponašajte se" bez pojašnjavanja šta bi takvo ponašanje podrazumijevalo.</p>		<p>Nastavnik postavlja jasna bihevioralna očekivanja tokom cijelog časa u pogledu zadataka i/ili aktivnosti u učionici.</p> <p>Na primjer: nakon predstavljanja grupne aktivnosti razredu, nastavnik izričito navodi očekivano ponašanje od učenika u grupi. To možda uključuje "Koristite tihi glas za zatvoreni prostor" ili "Smjenjujte se u uzimanju riječi." Ako učenici rade samostalno, nastavnik im daje uputstva šta da rade kada završe aktivnost. Nastavnik govori "Molim vas tiho ustanite i donesite mi svoj radni list, a potom čitajte dok čekate ostale učenike iz razreda da završe." Alternativno, nije opaženo da je nastavnik postavio jasna očekivanja u pogledu ponašanja, ali učenici se dobro ponašaju tokom cijelog časa.</p>
2.2 Nastavnik prepoznaje pozitivno ponašanje učenika	<p>Nastavnik ne prepoznaje ponašanje učenika koje ispunjava ili premašuje očekivanja.</p>		<p>Nastavnik prepoznaje ponašanje nekih učenika, ali nije izričit kad je u pitanju njihovo očekivano ponašanje.</p> <p>Na primjer: ako grupa slijedi očekivanja u pogledu ponašanja, nastavnik govori "Ova grupa radi dobro zajedno" ili "Ova grupa radi dobar posao" bez pojašnjavanja zašto ili kako.</p>		<p>Nastavnik prepoznaje pozitivno ponašanje učenika koje ispunjava ili premašuje očekivanja.</p> <p>Na primjer: nastavnik govori razredu "Upravo sam primijetio da se članovi grupe A smjenjuju u uzimanju riječi i proaktivno rade na sljedećem zadatku."</p>
2.3 Nastavnik preusmjerava loše ponašanje i fokusira se na očekivano ponašanje, a ne na nepoželjno ponašanje⁵	<p>Preusmjeravanje lošeg ponašanja je neefektivno i fokusira se na loša ponašanja, a ne na očekivana ponašanja.</p> <p>Na primjer: ako primijeti učenicu koja ne obraća pažnju, nastavnik prekida predavanje, poziva ime učenice i pita je "Zašto ne obraćaš pažnju u razredu?" Alternativno, nastavnik nastavlja ignorisati učenicu koja ne obraća pažnju, ali učenica koja ne obraća pažnju počinje zadirkivati vršnjaka koji sjedi do nje i svađati se s njim. To prebacuje fokus cijelog razreda sa časa i na ta 2 učenika.</p>		<p>Preusmjeravanje lošeg ponašanja je efektivno ali se fokusira na loša ponašanja a ne na očekivano ponašanje. Alternativno, preusmjeravanje lošeg ponašanja je donekle efektivno i fokusira se na očekivano ponašanje.</p> <p>Na primjer: nakon primjećivanja da 3 učenika ne rade na zadatim zadacima, nastavnik govori "Vas 3 trebate da prestanete pričati sada, jer ste preglasni." Ta izjava usmjerena je na negativno ponašanje učenika koji ometaju čas, a ne na šta se od njih očekuje. Stoga se učenici koji ometaju čas utišavaju. U drugom scenariju, nastavnik preusmjerava učenike tražeći od njih da se "fokusiraju na zadatak koji je pred njima." Iako se nastavnik uglavnom fokusira na pozitivno ponašanje koje se očekuje od učenika, oni nastavljaju pričati.</p>		<p>Kada se pojavi neki problem, preusmjeravanjem lošeg ponašanja taj problem se efektivno rješava i pažnja se usmjerava na očekivano ponašanje.</p> <p>Na primjer: ako učenici glasno pričaju i ometaju čas, nastavnik govori "Zapamtite da koristite tihe glasove" i učenici se utišavaju.</p> <p>Alternativno, nije opaženo da je nastavnik preusmjerio ponašanje učenika, ali učenici se dobro ponašaju tokom cijelog časa.</p>
5 Do lošeg ponašanja dolazi kada učenik izaziva smetnje u učionici koje ometaju tok časa, odvlače pažnju drugim učenicima ili uznemiravaju nastavnika.					
Izvor: Instrument Teach Primary: priručnik za posmatrača.					

Kultura u učionici: analiza heterogenosti

Na slici 8. prikazani su prosječni rezultati u dva elementa koji čine kulturu u učionici. Te informacije se raščlanjuju u dvije potkategorije: urbane i ruralne škole. Rezultati dobijeni primjenom instrumenta Teach ukazuju da postoji statistički značajna razlika između urbanih i ruralnih nastavnika u kreiranju podsticajnog okruženja za učenje, dok nema statistički značajne razlike između nastavnika u urbanim nasuprot ruralnih škola kad je riječ o postavljanju pozitivnih bihevioralnih očekivanja. (Slika 8.). Treba napomenuti da studija ne omogućava ispitivanje statističkog značaja po razredima u smislu dobijenih rezultata na instrumentu Teach Primary, jer nema dovoljno podataka u svakom razredu koji je zastupljen u studiji.

Slika 8.: Kultura u učionici – analiza heterogenosti



Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

Oblast 2: Rezultati u oblasti nastave

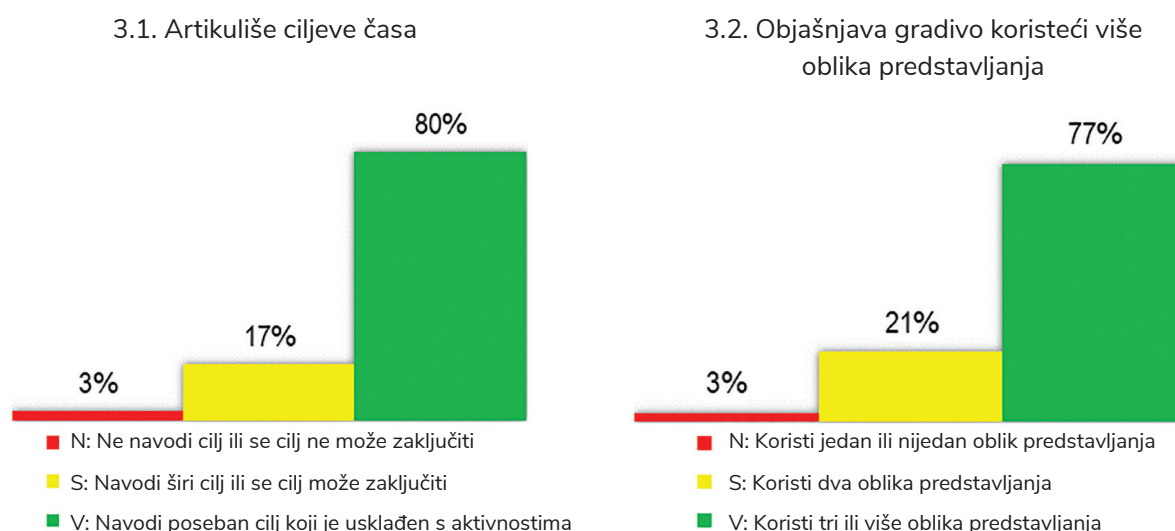
U instrumentu Teach, drugi mjerni parametar u okviru kvaliteta nastavnih praksi je nastava. U toj oblasti vrednuje se da li nastavnik podučava na način koji produbljuje razumijevanje učenika i podstiče kritičko razmišljanje i analizu. Tu fokus nije na metodama nastave specifičnim za gradivo, već u kojoj mjeri nastavnik: (i) izvodi čas u cilju podsticanja razumijevanja izričitim artikulisanjem ciljeva časa koji su usklađeni s aktivnošću učenja, kao i objašnjavanjem gradiva koristeći više oblika predstavljanja i povezujući aktivnost učenja sa drugim znanjem o gradivu ili iskustvima učenika, te simuliranjem aktivnosti učenja kroz izvođenje ili razmišljanje na glas; (ii) ne prelazi jednostavno s jedne teme na drugu već provjerava razumijevanje korištenjem pitanja, tehnika podsticanja ili drugih strategija za određivanje nivoa razumijevanja učenika, kao i nadziranjem učenika tokom grupnog i samostalnog rada i prilagođavanjem svog podučavanja nivou učenika; (iii) pruža povratne informacije putem posebnih komentara ili tehnika podsticanja u cilju pomaganja u razjašnjavanju nerazumijevanja kod učenika ili identifikovanja njihovih uspjeha; i (iv) podstiče učenike na kritičko razmišljanje postavljanjem pitanja otvorenog tipa i zadavanjem misaonih zadataka učenicima koji od njih zahtijevaju da aktivno analiziraju gradivo. Učenici pokazuju sposobnost kritičkog razmišljanja postavljanjem pitanja otvorenog tipa ili rješavanjem misaonih zadataka.

Ukupno posmatrano, nastavnici u odabranim kantonima u BiH su donekle efektivni u nastavi. Oni u prosjeku ostvaruju rezultat od 3,5 bodova od mogućih 5 bodova u ovom elementu. Oni su bili vrlo efektivni u izvođenju časa i donekle efektivni u provjeri razumijevanja ali su bili manje efektivni u pružanju povratnih informacija i obezbjeđivanju aktivnosti usmjerenih na vještine kritičkog razmišljanja u svojim učionicama (vidi sliku 5.).

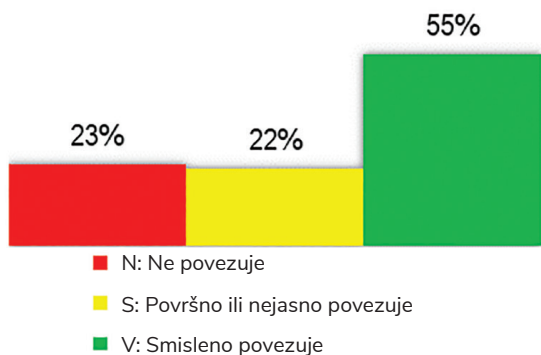


Izvođenje časa. Ukupno posmatrano, nastavnici u ovoj studiji su uglavnom efektivni u izvođenju časa tokom svog časa. Nastavnici u prosjeku ostvaruju rezultat od 4,25 bodova od mogućih 5 bodova u ovom elementu, sa 80% nastavnika koji ostvaruju rezultat veći od 4 u ovoj oblasti. Međutim, cca 20% nastavnika ostvaruje rezultat od 3 ili manje bodova u izvođenju časa što ističe potrebu za kontinuiranom podrškom i jačanjem u ovoj oblasti. (Slika 2.) Na slici 9. prikazana je distribucija rezultata nastavnika za element izvođenja časa i odgovarajuća ponašanja. Visok udio nastavnika efektivno koristi prakse za izvođenje časa tokom nastave – 80% nastavnika navodi posebne ciljeve za svoje razrede, 77% nastavnika koristi više oblika predstavljanja za objašnjavanje gradiva. To je uključivalo govor, tekst, različite predmete (npr. slike životinja, primjere biljaka, geografsku kartu, globus) i slike postavljene na tablu (npr. slike hrane, listopadnog i zimzelenog drveća, domaćih i divljih životinja, slike godišnjih doba). Na nekim časovima, naročito časovima jezika, učenici su slušali muziku putem radija ili video zapisa na YouTubeu kako bi im pomogli u ostvarivanju cilja časa. Osim toga, 77% nastavnika koristi strategije simuliranja ili razmišljanja naglas u svojim učionicama. Konačno, cca 77% nastavnika barem površno povezuje svoje časove sa životima svojih učenika ili njihovim drugim znanjem o gradivu.

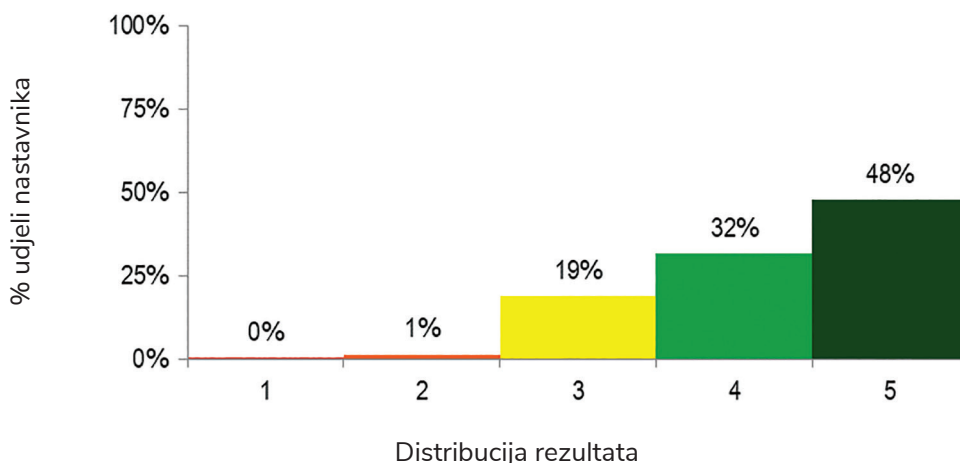
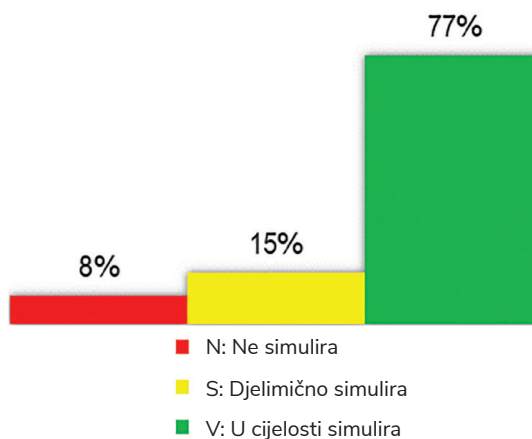
Slika 9.: Izvođenje časa



3.3. Povezuje čas



3.4. Simulira izvođenjem ili razmišljanjem naglas



Izvor:: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

Tabela 4. Primjeri rezultata za ponašanja povezana sa izvođenjem časa

Rezultat	1	2	3	4	5
Raspon kvaliteta ponašanja	Nizak	Umjeren		Visok	
3.1 Nastavnik izričito artikuliše ciljeve časa i povezuje aktivnosti u učionici sa tim ciljevima	Nastavnik ne navodi cilj/eve časa, niti se cilj može zaključiti iz aktivnosti na času. Na primjer: nastavnik traži od učenika da se smjenjuju u čitanju teksta o sadnji i berbi usjeva. Potom troši ostatak vremena diskutujući o ratarstvu i specifičnim postupcima koje ono podrazumijeva. Nastavnik ne navodi cilj časa, a teško je zaključiti cilj časa iz aktivnosti jer bi cilj mogao biti razvoj fluentnosti usmenog čitanja, razvoj vokabulara ili učenje o poljoprivedi.	Nastavnik izričito navodi širi cilj časa ili se cilj izričito ne navodi, ali se može zaključiti iz aktivnosti na času. Na primjer: nastavnik govori "Danas ćemo učiti o množenju" bez daljnjeg preciziranja. Alternativno, možda je jasno da je cilj aktivnosti na času način dijeljenja cijelih brojeva, ali to nastavnik izričito ne artikuliše.		Nastavnik izričito navodi poseban cilj časa (tj. cilj učenja), a aktivnosti na času su u skladu s navedenim ciljem. Na primjer: na početku časa nastavnik izjavljuje "Danas ćemo učiti množenje razlomaka." Svaka aktivnost na času je nedvosmisleno povezana s ciljem koji je množenje razlomaka.	

<p>3.2 Nastavnik objašnjava gradivo koristeći više oblika predstavljanja</p>	<p>Nastavnik objašnjava gradivo koristeći jedan oblik predstavljanja ILLI jednostavno ne objašnjava gradivo.</p> <p>Na primjer: nastavnik izjavljuje "Razlomak je kombinacija brojnika i nazivnika" bez obezbjeđivanja bilo kakvog pisanog ili drugog vizuelnog predstavljanja razlomka u toku dijela časa. Alternativno, nastavnik možda ne pruža nikakvo objašnjenje gradiva, koristi previše tehničkih pojmova bez objašnjavanja šta oni znače i/ili možda objašnjava ideje bez logičnog redoslijeda ili veze. Osim toga, nastavnik možda govori "Razlomak je kombinacija brojnika i nazivnika" bez definisanja tih pojmova. Alternativno, nastavnik možda ne pruža nikakvo objašnjenje gradiva.</p>	<p>Nastavnik objašnjava gradivo koristeći dva oblika predstavljanja.</p> <p>Na primjer: nastavnik izjavljuje "Razlomak je kombinacija brojnika i nazivnika" i piše primjer razlomka na tabli. Na času jezika, nastavnik izjavljuje da je glagol riječ koja opisuje radnju i piše rečenicu koja sadrži glagol koji je podvučen na tabli.</p>	<p>Nastavnik objašnjava gradivo koristeći tri ili više oblika predstavljanja.</p> <p>Na primjer: nastavnik izjavljuje "Razlomak je kombinacija brojnika i nazivnika" i piše primjer $\frac{1}{4}$ na tabli. Kasnije na času, nastavnik koristi vizuelno pomagalo u sklopu svog objašnjavanja gradiva presavijanjem lista papira u četiri četvrtine i bojenjem jednog kvadrata. Na času jezika, nastavnik izjavljuje da je glagol riječ koja opisuje radnju i piše rečenicu koja sadrži glagol koji je podvučen na tabli. Nastavnik potom oponaša niz radnji i traži od učenika da prepoznaju te primjere glagola.</p>
<p>3.3 Nastavnik vrši povezivanja na času koja se odnose na drugo znanje o gradivu ili svakodnevnog života učenika</p>	<p>Nastavnik ne povezuje gradivo koje podučava sa drugim znanjem o gradivu niti sa svakodnevnim životima učenika. Nastavnik možda koristi primjere koji se možda odnose na drugo gradivo ili živote učenika, ali to nastavnik ne nastoji povezati s aktivnošću učenja.</p> <p>Na primjer: tokom časa o razlomcima nastavnik koristi sliku torte i dijeli je na četvrtine, ali ne vrši povezivanje s iskustvom učenika koje se odnosi na rezanje torte na kriške. Alternativno, nastavnik govori "Sjećate li se da smo jučer učili o cijelim brojevima? Danas ćemo učiti kako se sabiraju razlomci."</p>	<p>Nastavnik možda nastoji povezati čas sa drugim znanjem o gradivu ili svakodnevnim životima učenika, ali te veze su površne, zbunjujuće ili nejasne.</p> <p>Na primjer: u uvodu u čas o razlomcima, nastavnik govori "Kada režemo tortu, koristimo razlomke" i prelazi na objašnjavanje razlomaka. Veza sa životima učenika je površna i nespecifična. Alternativno, nastavnik govori "Sjećate li se da smo jučer učili pravila za sabiranje cijelih brojeva? Sada ćemo koristiti ta pravila i primijeniti ih na sabiranje razlomaka." Međutim, prilikom objašnjavanja kako se sabiraju razlomci, nastavnik ne povezuje pravila za sabiranje razlomaka s pravilima za sabiranje cijelih brojeva.</p>	<p>Nastavnik smisleno povezuje čas sa drugim znanjem o gradivu ili svakodnevnim životima učenika.</p> <p>Na primjer: prilikom podučavanja razreda o razlomcima, nastavnik povezuje gradivo sa iskustvima učenika postavljajući pitanje "Ko je morao rezati rođendansku tortu na komade? Kako ste osigurali da je bilo dovoljno komada za sve? Učenje o razlomcima može nam pomoći da podijelimo tortu između ljudi." Nastavnik takođe povezuje čas sa prethodnim časom o polovinama govoreći "Sjećate li se da smo jučer učili o polovinama? Naučili smo da tortu možemo podijeliti na jednake dijelove između 2 ljudi kada je pre-režemo na pola. Danas ćemo naučiti kako da podijelimo tortu na četvrtine kako bi 4 ljudi moglo podijeliti tortu. Kada smo pravili polovine pobrinuli smo se da smo dobili 2 polovine identične veličine. Ista stvar važi i kada pravimo četvrtine: moramo se pobrinuti da su komadi iste veličine." Veza između sadašnjeg časa i drugog znanja o gradivu i/ili svakodnevnih života učenika je nedvosmislena.</p>

<p>3.4 Nastavnik simulira izvođenjem ili razmišljanjem naglas⁶</p>	<p>Nastavnik ne simulira. Na primjer: nastavnik troši cijeli čas čitajući odlomak i postavljajući pitanja učenicima o tekstu ali ne predstavlja nikakav postupak. Na času matematike, nastavnik jednostavno zadaje zadatke učenicima da ih sami riješe, a ne pokazuje im postupak za rješavanje zadataka.</p>	<p>Nastavnik djelimično simulira aktivnost učenja. Na primjer: na času engleskog na kojem je cilj aktivnosti pisanje pasusa, nastavnik samo pokazuje kako se piše rečenica o temi. Na času matematike, nastavnik pokazuje (izvodi) kako se crta grafikon sa stupcima, ali ne pojašnjava kako je izvukao podatke iz teksta za izradu grafikona sa stupcima.</p>	<p>Nastavnik u cijelosti simulira aktivnost učenja izvođenjem svih dijelova postupka ili izvođenjem postupka i razmišljanjem naglas. Na primjer: nastavnik pokazuje različite načine rješavanja matematičkog zadatka (izvođenje postupka) te dok to čini govori o čemu razmišlja kod svakog koraka jednačine (razmišljanje naglas). Ili ako učenici računaju površinu svoga stola, nastavnik pokazuje svaki korak postupka (izvođenje postupka u cijelosti) korištenjem slika i/ili fizičkih predmeta ili drugih materijala koji bi mogli biti lokalno dostupni. Dok to čini, nastavnik govori o čemu razmišlja kod svakog koraka postupka.</p>
<p>⁶ Simuliranje se može provesti u bilo kojem trenutku tokom časa (uključujući i na kraju časa). Ako je aktivnost učenja po svojoj prirodi procesna, simuliranje će uključivati izvođenje postupka za djecu da posmatraju; međutim, ako je aktivnost usmjerena na razvoj vještine razmišljanja, simulacija u cijelosti će uključivati razmišljanje naglas. Radnja se smatra simulacijom sve dok nastavnik pokazuje/izvodi postupke ili misaone procese povezane s aktivnošću učenja.</p>			
<p>Izvor: Instrument Teach Primary: priručnik za posmatrače.</p>			

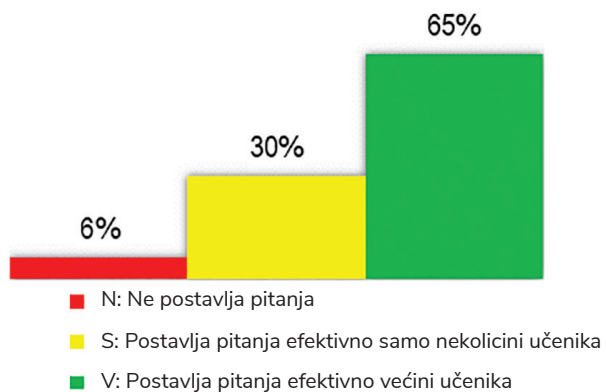
Provjera razumijevanja. Ukupno posmatrano, nastavnici u ovoj studiji su uglavnom efektivni u korištenju provjera razumijevanja u toku svoje nastave na času. Nastavnici u prosjeku ostvaruju rezultat od 3,85 bodova od mogućih 5 bodova u ovom elementu (slika 5.). Na slici 10. prikazana je distribucija rezultata nastavnika za element provjera razumijevanja i njegova odgovarajuća ponašanja. Nastavnici u odabranim kantonima u BiH su pokazali umjereni nivo praksi u provjeri razumijevanja. Pokazalo se da 65% nastavnika postavlja pitanja, koristi tehnike podsticanja ili radne listove za dobijanje informacija o razumijevanju učenika.

Međutim, opaženo je da 68%¹¹ nastavnika nadzire svoje učenike što uključuje radnje nastavnika poput prilaženja stolovima učenika, postavljanja pitanja, pojašnjavanja odgovora učenika, itd. Cca 75% nastavnika vrši neki oblik prilagođavanja tokom svojih časova na osnovu razumijevanja učenika. To bi moglo uključivati dodatna objašnjenja, ponovno podučavanje koncepta ili kratke tehnike podsticanja tokom časa.

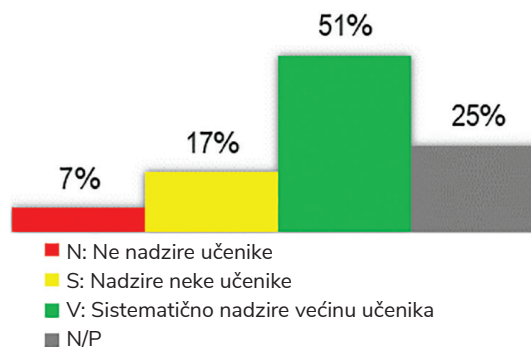
¹¹ 51% od 75% uzimajući u obzir kategoriju N/P.

Slika 10.: Provjere razumijevanja

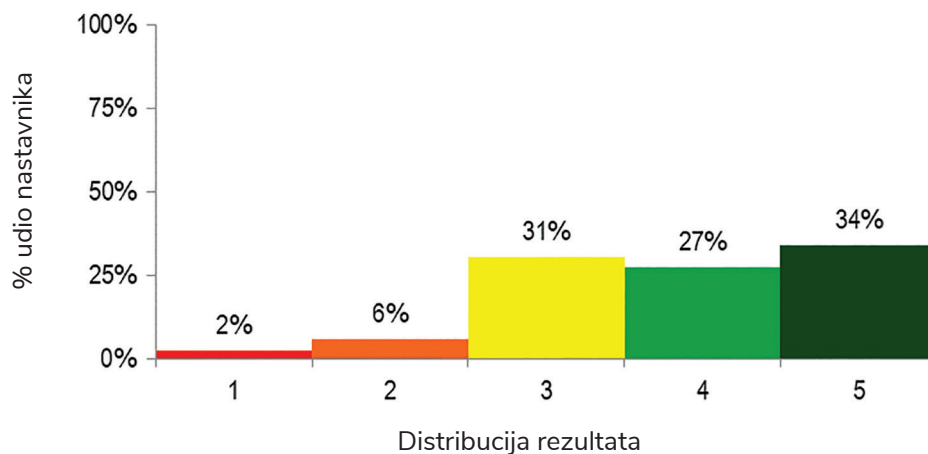
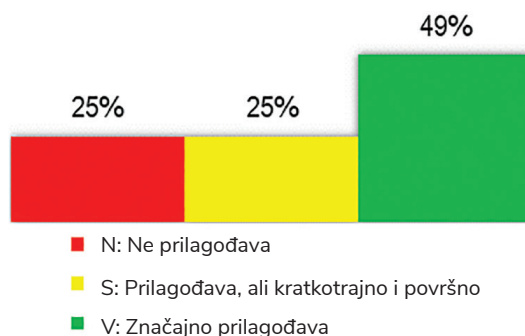
4.1. Koristi pitanja i tehnike podsticanja



4.2. Nadzire tokom samostalnog/grupnog rada



4.3. Prilagođava podučavanje



Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

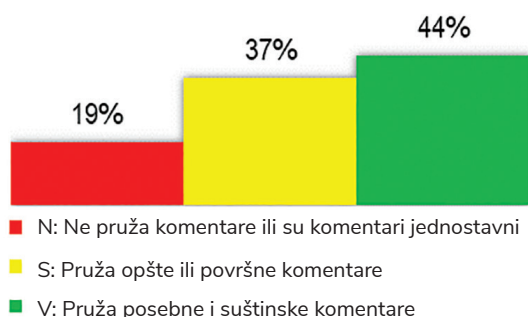
Tabela 5.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana s provjerama razumijevanja

Rezultat	1	2	3	4	5
Raspon kvaliteta ponašanja	Nizak	Umjeren		Visok	
4.1 Nastavnik koristi pitanja, tehnike podsticanja ili druge strategije za utvrđivanje nivoa razumijevanja učenika	Nastavnik uopšte ne postavlja pitanja/podstiče učenike ili kada to čini, razred odgovara uglavnom, što se prihvata bez daljnjeg pojašnjavanja razumijevanja. Na primjer: prilikom objašnjavanja nekog koncepta, nastavnik pita "Jeste li svi razumjeli?" Učenici u razredu odgovaraju jednoglasno "Da, jesmo." Drugi primjer je da nastavnik pita "Ovo je tačno, je li tako?" nakon rješavanja skupa zadataka. Razred ili pojedinačni učenik odgovara "Da, to je tačno."	Nastavnik koristi pitanja, tehnike podsticanja ili druge strategije koje su efektivne u utvrđivanju nivoa razumijevanja samo nekolicine učenika. Na primjer: nastavnik pita "Koliko je 7+8?" Samo nekoliko učenika odgovara dizanjem ruke, grupa iz koje nastavnik proziva 1 ili 2 učenika da daju odgovor. Alternativno, nastavnik postavlja pitanje ali ne traži od učenika dizanje ruku kao odgovor na to te im jednostavno dopušta da se spremno dobrovoljno javljaju da daju odgovore.		Nastavnik koristi pitanja, tehnike podsticanja ili druge strategije koje su efektivne u utvrđivanju nivoa razumijevanja većine učenika. Na primjer: nastavnik govori "Molim vas pokažite palac gore ako se slažete ili palac dolje ako se ne slažete s ovom izjavom: Jednakostranični trouglovi imaju jednake uglove." Nastavnik također traži od učenika da pokažu svoje znanje tražeći od svih učenika da podijele svoje odgovore, npr. tražeći od svakog učenika da naglas pročita rečenicu koju je napisao koristeći glagole u prošlom vremenu.	
4.2 Nastavnik nadzire većinu učenika tokom samostalnog/grupnog rada ⁷	Nastavnik ne nadzire učenike kada rade samostalno ili u grupama. Na primjer: nastavnik sjedi za svojom katedrom ili ostaje stajati pred razredom dok učenici rade.	Nastavnik nadzire neke učenike dok rade samostalno ili u grupama kako bi provjerio njihovo razumijevanje. Na primjer: nastavnik posmatra rad nekih učenika kako bi provjerio njegovu tačnost, pojašnjava koncepte ili postavlja pitanja.		Nastavnik sistematično nadzire većinu učenika kruženjem učionicom i prilaženjem pojedinačnim učenicima ili grupama kako bi provjerio njihovo razumijevanje. Na primjer: dok učenici rade, nastavnik hoda po učionici, osiguravajući da prilazi učenicima ili grupama na sistematičan način. Nastavnik posmatra rad većine učenika, pojašnjava koncepte i postavlja pitanja.	
4.3 Nastavnik prilagođava podučavanje nivou učenika	Nastavnik ne prilagođava podučavanje učenicima. ⁸ Na primjer: nastavnik možda primjećuje da mnogi učenici dobijaju pogrešan odgovor ali im ponovo ne objašnjava koncept niti im pruža dodatne mogućnosti za učenje.	Nastavnik neznatno prilagođava podučavanje, ali to prilagođavanje je kratkotrajno i površno. Na primjer: dok učenici popunjavaju radni list iz abecede, nastavnik primjećuje da ne stavljaju tačku na slovo 'i'. Kao odgovor na to, on kratko podsjeća razred da stavlja tačku na slovo 'i'. Ili, prilikom rješavanja zadatka množenja 7 x 3, učenik zabunom zamjenjuje postupak sabiranjem i upisuje odgovor '10' u radni list. Kao odgovor na to, on podsjeća učenika da radi jedinačine množenja a ne sabiranja.		Nastavnik značajno prilagođava podučavanje učenicima. Kada učenici imaju pogrešne predodžbe, nastavnik možda pokrene naizmjenične razmjene kako bi im pomogao da razumiju sve tačke nerazumijevanja, što pruža više mogućnosti za učenje učenicima. Nastavnik možda također zadaje teže zadatke onim učenicima koji već imaju napredno razumijevanje. Na primjer: dok učenici popunjavaju radni list iz abecede, nastavnik primjećuje da ne stavljaju tačku na slovo 'i'. Kao odgovor na to, on nakratko prekida aktivnost te se osvrće na razlike između velikog i malog slova 'i' prije nastavljanja aktivnosti iz abecede. Alternativno, ako nastavnik primijeti da je učenik već završio radni list, on možda zadaje učeniku drugu aktivnost da završi dok čeka ostatak razreda.	
7 Za ovo ponašanje se dobija rezultat N/P ako nema opažljivog grupnog niti samostalnog rada.					
8 Čak i ako nema uočene potrebe za prilagođavanjem, ako nastavnik ne prilagođava podučavanje, za ovo ponašanje se dobija nizak rezultat.					
Izvor: Instrument Teach Primary: priručnik za posmatrače.					

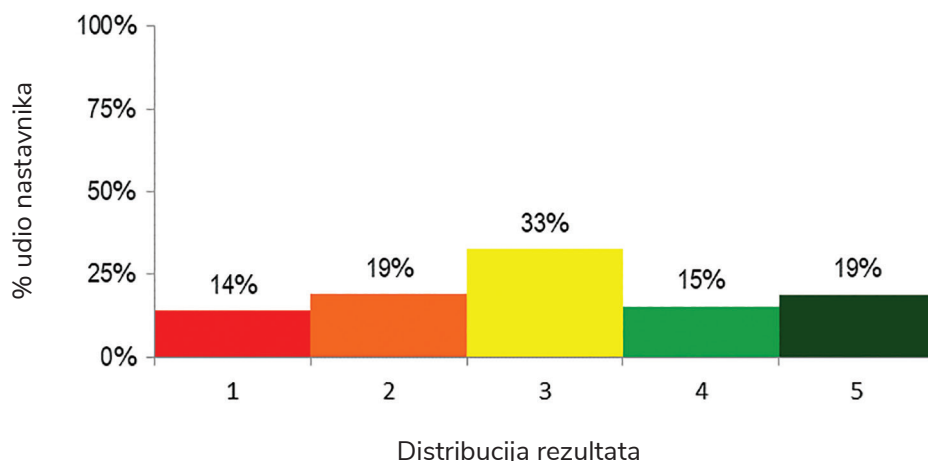
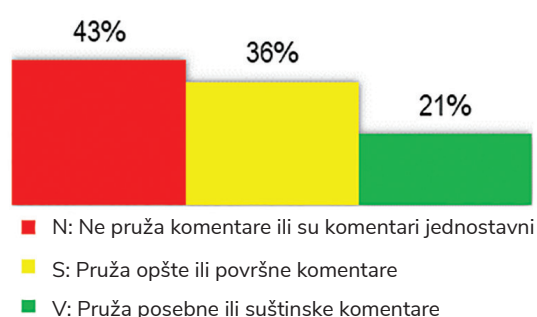
Povratne informacije. Ukupno posmatrano, nastavnici u ovoj studiji su donekle efektivni u pružanju povratnih informacija učenicima tokom nastave na času. Nastavnici u prosjeku ostvaruju rezultat od 3,06 bodova od mogućih 5 bodova u ovom elementu (slika 5.). Na slici 11. prikazana je distribucija rezultata nastavnika za element povratnih informacija i njegova odgovarajuća ponašanja. Samo cca 44% nastavnika pruža posebne i suštinske komentare učenicima u cilju razjašnjavanja nerazumijevanja, ostavljajući 56% nastavnika koji daju površne komentare ili uopšte ne daju nikakve komentare za pomoć učenicima. Primjer površnih komentara je kada na času engleskog učenik napravi grešku kada se od njega traži da navede primjer pravilnih i nepravilnih glagola. Učenik odgovara navodeći glagol play kao nepravilan. Nastavnik govori učeniku da je njegov odgovor netačan i da je "play" pravilan glagol. Međutim, nastavnik dalje ne objašnjava razliku između pravilnih i nepravilnih glagola. Slično tome, 79% nastavnika daje samo površne¹² komentare ili uopšte ne daje nikakve komentare za pomoć učenicima s identifikovanjem uspjeha.

Slika 11.: Povratne informacije

5.1. Pruža komentare u cilju razjašnjavanja nerazumijevanja



5.2. Pruža komentare u cilju identifikacije uspjeha



Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

¹² Primjer toga je kada se učeniku zadaje zadatak da napiše priču na osnovu datog skupa slika, a nastavnik odgovara govoreći "priča izgleda divno, nastavi tako." Ova vrsta komentara je po svojoj prirodi površna jer ne omogućava učeniku da razumije šta je konkretno učinio kako bi ispunio ili premašio očekivanja.

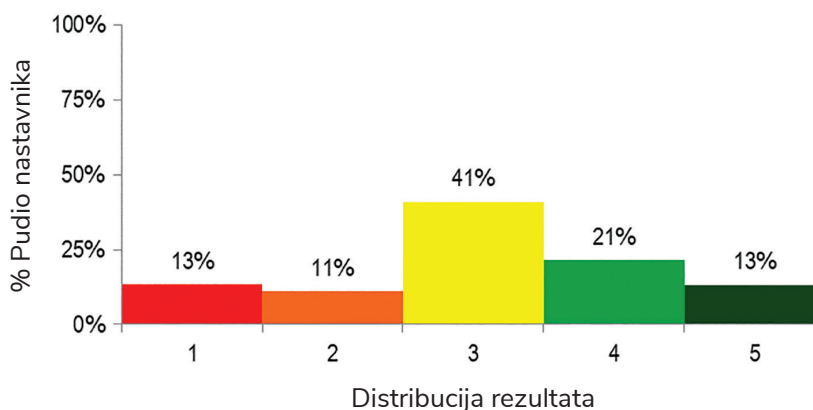
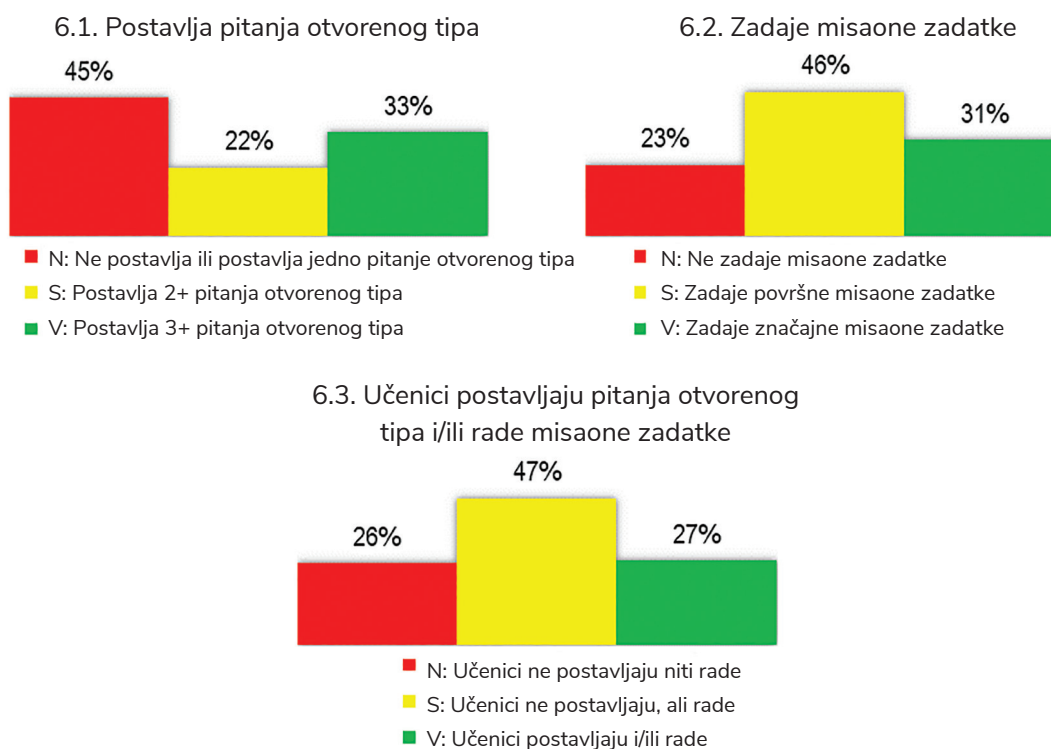
Tabela 6.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana s povratnim informacijama

Rezultat	1	2	3	4	5
Raspon kvaliteta ponašanja	Nizak	Umjeren		Visok	
5.1 Nastavnik pruža posebne komentare ili tehnike podsticanja koje pomažu u razjašnjavanju nerazumijevanja kod učenika	Nastavnik ne pruža komentare/tehnike podsticanja učenicima o njihovim nerazumijevanjima. ILLI su komentari koje im pruža jednostavne, evaluativne izjave (npr. "To je netačno"). Na primjer: kada učenik netačno odgovara na nastavnikovo pitanje, nastavnik odgovara govoreći "To nije tačan odgovor" i nastavlja dalje.	Nastavnik pruža opšte ili površne komentare/tehnike podsticanja učenicima o njihovim nerazumijevanjima. Na primjer: na času matematike, nastavnik govori "Zaboravili ste staviti znak za negativan broj" bez obezbjeđivanja dodatnih informacija ili tehnika podsticanja.		Nastavnik pruža posebne komentare/tehnike podsticanja učenicima koje sadrže suštinske informacije koje pomažu u razjašnjavanju nerazumijevanja učenika. Na primjer, nastavnik govori "Sjećate li se šta se dešava kada množimo pozitivan i negativan broj? Hajde da pogledamo vaše bilješke. Sada hajde da pogledamo vaš odgovor. Šta trebate promijeniti da biste došli do tačnog odgovora?"	
5.2 Nastavnik pruža posebne komentare ili tehnike podsticanja koje pomažu u identifikovanju uspjeha kod učenika	Nastavnik ne pruža komentare/tehnike podsticanja učenicima o njihovim uspjesima. ILLI su komentari koje im pruža jednostavne, evaluativne izjave (npr. "To je tačno"). Na primjer: kada učenik odgovara netačno na nastavnikovo pitanje, nastavnik odgovara govoreći "To je tačno" i nastavlja dalje.	Nastavnik pruža opšte ili površne komentare/tehnike podsticanja učenicima o njihovim uspjesima. Na primjer: ako učenici pišu priče u sklopu nekog zadatka, nastavnik govori "Dobar posao u trećem pasusu" bez preciziranja šta je taj određeni učenik napravio, a što je učinilo taj treći pasus dobrim.		Nastavnik pruža posebne komentare/tehnike podsticanja učenicima koje sadrže suštinske informacije koje pomažu u identifikovanju uspjeha kod učenika. Na primjer: ako učenici pišu priče, nastavnik govori "Radite dobar posao kad je u pitanju postizanje zainteresovanosti čitaoca u ovom pasusu kada pišete 'niko nije znao šta će se desiti.' Ova rečenica me podstiče da želim da čitam još više." Alternativno, nastavnik ističe rad jednog učenika i govori razredu "Pogledajte rad ovog kolege iz razreda, vidite kako je koristio brojevnju liniju za rješavanje ovog zadatka oduzimanja" te potom prelazi na objašnjavanje kako ga je učenik riješio.	
9 Tehnike podsticanja (engl. prompts) su dijelovi informacija, poput usmjeravajućih natuknica ili pitanja koje nastavnik daje, a koji učenike podstiču da razmišljaju o nerazumijevanjima ili da identifikuju uspehe.					
Izvor: Instrument Teach Primary: priručnik za posmatrača.					

Kritičko razmišljanje. Nastavnici u prosjeku ostvaruju rezultat od 3,1 bodova od mogućih 5 bodova u ovom elementu (slika 5.). Na slici 12. prikazana je distribucija rezultata nastavnika za element kritičkog razmišljanja i njegova odgovarajuća ponašanja. Distribucija rezultata pokazuje da je samo cca jedna trećina (34%) nastavnika u studiji vrlo efektivna u podsticanju kritičkog razmišljanja u toku nastave s rezultatom od 4 ili 5 bodova.

Iako nastavnici ponekad postavljaju dva ili više misaonih pitanja ili pitanja otvorenog tipa (22%), oni se ne nadovezuju na odgovore učenika niti postavljaju tri ili više pitanja toliko često (33%). Nastavnici zadaju površne misaone zadatke (46%), poput poređenja i suprotstavljanja gradiva. Primjer toga je kada je nastavnik zadao jednostavne misaone zadatke, npr. od učenika je traženo da identifikuju karakteristike listopadnih i zimzelenih šuma, da navedu šta je živa i šta je mrtva priroda, te da navedu karakteristike različitih godišnjih doba. 46% nastavnika angažovalo je učenike s površnim misaonim zadacima poput navedenog primjera umjesto sa zadacima koji od učenika zahtijevaju da analiziraju gradivo na višem nivou (31%). Taj trend takođe se odražava i u učenicima, jer jedna polovina učenika ne postavlja pitanja o misaonim zadacima (47%), a 26% učenika ne postavlja pitanja otvorenog tipa niti radi misaone zadatke.

Slika 12.: Kritičko razmišljanje



Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

Tabela 7.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana s kritičkim razmišljanjem

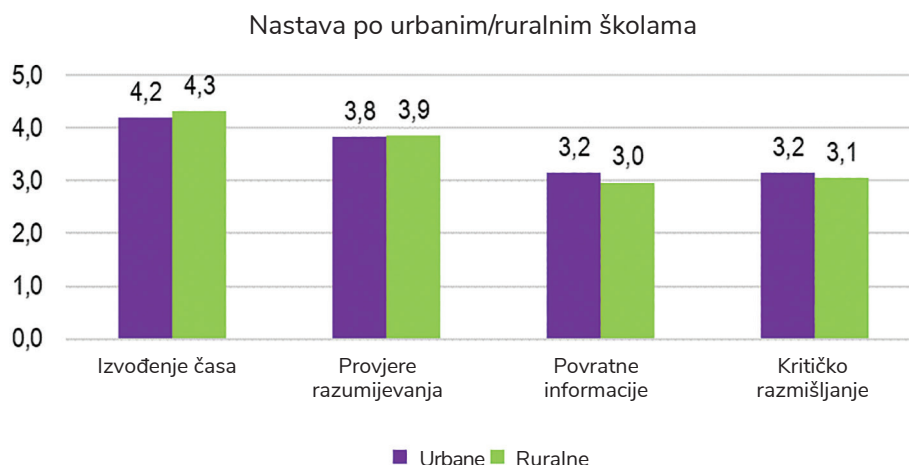
Rezultat	1	2	3	4	5
Raspon kvaliteta ponašanja	Nizak	Umjeren		Visok	
6.1 Nastavnik postavlja pitanja otvorenog tipa koja zahtijevaju rasuđivanje, objašnjavanje ili generalizaciju ili imaju više od 1 tačnog odgovora	Nastavnik ne postavlja pitanja otvorenog tipa ILLI postavlja samo 1 pitanje otvorenog tipa. Nastavnik možda postavlja pitanja zatvorenog tipa koja imaju unaprijed utvrđen odgovor. Na primjer: nastavnik pita "Ko je glavni lik u ovoj priči?" ili "Koji broj je veći, -2 ili -6?"	Nastavnik postavlja najmanje 2 pitanja otvorenog tipa učenicima ali se ne nadovezuje na odgovore učenika ILLI nastavnik postavlja 2 pitanja otvorenog tipa, a 1 od njih je pitanje kojim se nadovezuje na odgovor učenika. Na primjer: nastavnik pita "Zašto je taj lik bio nesretan? Zašto to misliš?" ILLI "Zašto je -2 veće od -6?" Te potom pita "Kako koristiš brojnu liniju da bi utvrdio da li je veće -8 ili -4?"		Nastavnik postavlja 3 ili više pitanja otvorenog tipa učenicima I najmanje 1 od njih se nadovezuje na odgovore učenika traženjem od učenika da obrazlože svoje rasuđivanje, kao i da dodatno objasne ili pojašne svoje predodžbe. Na primjer: nastavnik pita "Šta mislite kako bi se glavni likovi u ovoj priči pripremili za takmičenje?" Nakon odgovora učenika, nastavnik se potom nadovezuje na njegov odgovor pitanjem "Koje činjenice ili predodžbe te navode na takvo mišljenje?" Potom pita drugog učenika "Šta misliš šta će se sljedeće desiti?" Na času matematike, nastavnik pita "Kako znaš da je -2 veće od -6?" Nakon odgovora učenika, nastavnik se nadovezuje na njegov odgovor pitanjem "Šta bi bilo da su ovi brojevi pozitivni?" Kasnije na času nastavnik pita "Kako koristite brojnu liniju za utvrđivanje da li je veće -8 ili -4?"	
6.2 Nastavnik zadaje misaone zadatke koji od učenika zahtijevaju da aktivno analiziraju gradivo, za razliku od jednostavnog primanja informacija ili izgradnje fluentnosti (tj. učenja napamet)	Nastavnik ne zadaje misaone zadatke. Učionice bez misaonih zadataka uključuju one učionice u kojima učenici jednostavno slušaju nastavnika ili rade zadatke povezane s učenjem napamet.	Nastavnik zadaje površne misaone zadatke. Površni misaoni zadaci su zadaci poput uparivanja skupova stavki, identifikovanja koncepata ili ključnih dijelova informacija i poređenja i suprotstavljanja karakteristika. Oni takođe uključuju primjenu naučenih informacija ili tehnika u zadacima koji su slični onim zadacima koje je nastavnik već pokazao.		Nastavnik zadaje značajne misaone zadatke. Značajni misaoni zadaci su zadaci poput vršenja predviđanja, identifikovanja obrazaca, objašnjavanja razmišljanja, vršenja povezivanja i tumačenja informacija. Oni takođe uključuju primjenu naučenih informacija ili tehnika u novim zadacima koje nastavnik nije pokazao.	
6.3 Učenici postavljaju pitanja otvorenog tipa ili rade misaone zadatke	Učenici ne postavljaju pitanja otvorenog tipa niti rade misaone zadatke.	Učenici ne postavljaju pitanja otvorenog tipa; međutim, oni rade površne misaone zadatke.		Učenici postavljaju pitanja otvorenog tipa. Na primjer, nakon rađenja zadataka oduzimanja, učenik pita "Zašto je 6 – 9 jednako negativan broj?" Alternativno, oni rade značajne misaone zadatke.	

Izvor: Instrument Teach Primary: priručnik za posmatrača.

Nastava: analiza heterogenosti

Na slici 13. prikazani su prosječni rezultati u četiri elementa koji čine nastavu. Te informacije se raščlanjuju u dvije potkategorije: urbanu/ruralnu. Kad je riječ o izvođenju časa, postoji statistički značajna razlika između praksi nastavnika u urbanim i ruralnim školama, pri čemu nastavnici u ruralnim školama u prosjeku pokazuju prakse nešto višeg nivoa. Obrnut je slučaj kod povratnih informacija, gdje nastavnici u urbanim školama pokazuju prakse višeg nivoa.

Slika 13.: Nastava – analiza heterogenosti



Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

Oblast 3: Rezultati u oblasti socioemocionalnih vještina

U oblasti socioemocionalnih vještina vrednuje se da li nastavnik podstiče socijalne i emocionalne vještine koje učenike podstiču na uspjeh kako unutar tako i izvan učionice. U cilju razvoja tih vještina, nastavnik (i) ulijeva osjećaj autonomije kod učenika tako što im pruža mogućnosti da prave izbore i preuzimaju smislene uloge u učionici, a učenici pokazuju svoju autonomiju dobrovoljnim javljanjem da učestvuju u aktivnostima u učionici; (ii) podstiče upornost kod učenika prepoznavanjem njihovog truda umjesto isključivog fokusiranja na njihovu inteligenciju ili prirodne sposobnosti, kao i posjedovanjem pozitivnog stava prema izazovima učenika ističući da su neuspjeh i frustracije dio procesa učenja, te podsticanjem učenika da postavljaju kratkoročne i dugoročne ciljeve; i (iii) podstiče socijalne i kolaborativne vještine podsticanjem saradnje kroz interakciju sa vršnjacima i podsticanjem međuljudskih vještina, poput zauzimanja perspektive, empatije, regulacije emocija i rješavanja socijalnih problema. Učenici pokazuju socijalne i kolaborativne vještine saradjući međusobno kroz interakciju sa vršnjacima.

Ukupno posmatrano, nastavnici u odabranim kantonima u BiH obično ne koriste prakse kojima se podstiču socioemocionalne vještine učenika. Oni u prosjeku ostvaruju rezultat od 2,7 bodova od mogućih 5 bodova u ovom elementu (slika 5.). Unutar ove oblasti, prakse za podsticanje autonomije učenika su češće jer je cca 33% nastavnika vrlo efektivno u podsticanju autonomije (ostvarilo je rezultat od 4 ili 5 bodova) (slika 2.). Međutim, samo je cca 20% nastavnika vrlo efektivno u podsticanju upornosti i socijalnih i kolaborativnih vještina (slika 2.).

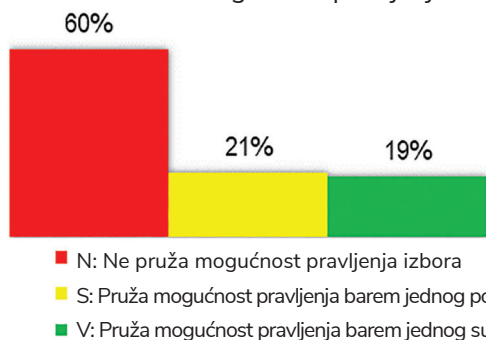
Autonomija. Nastavnici u prosjeku ostvaruju rezultat od 3,2 boda od mogućih 5 bodova u ovom elementu (slika 5.). Na slici 14. prikazana je distribucija rezultata nastavnika za element autonomije i njegova odgovarajuća ponašanja. Autonomija učenika uglavnom se odražava u visokom udjelu

razreda (66%) u kojima se je većina učenika dobrovoljno javljala da učestvuje i još 25% razreda u kojima se je barem nekoliko učenika dobrovoljno javljalo. Međutim, 60% učenika nije bila pružena mogućnost pravljenja izbora, a 58% učenika bila je pružena ograničena ili u nekim slučajevima nije bila pružena nikakva mogućnost preuzimanja uloge u učionici.

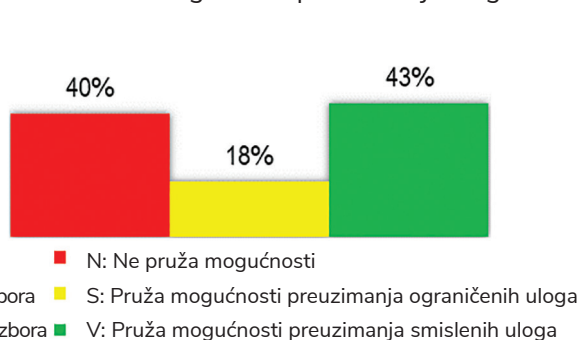
Jedan primjer kada nastavnik jeste pružio mogućnost pravljenja suštinskih izbora bio je tokom časa engleskog kada je razred diskutovao o jednoj predstavi, učenici su mogli izabrati koju predstavu od nekoliko ponuđenih predstava će izvesti, nakon čega su analizirali bit te predstave. Kad je riječ o davanju odgovornosti i uloga učenicima, jedan način na koji je nastavnik dobro izveo ovo ponašanje bio je kada je nastavnik učenicima pružio mogućnost da preuzmu važne uloge u razredu, na primjer učenici su mogli čitati odlomak iz udžbenika za veći razred, učenici su radili matematičke zadatke na tabli i objašnjavali svoje razumijevanje svojim vršnjacima, učenici su pred tablom predstavljali svoj rad o načinu na koji se brinu za higijenu tijela ili higijenu životnog prostora.

Slika 14.: Autonomija

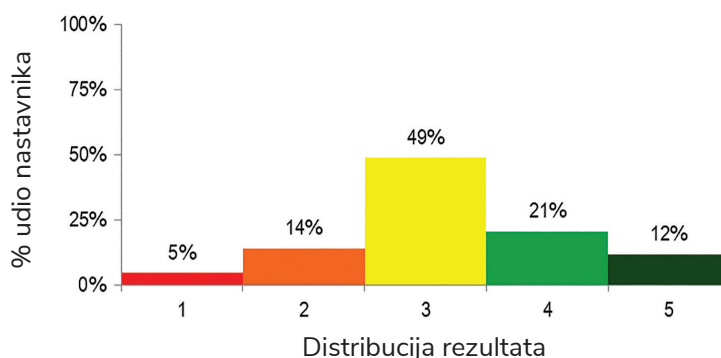
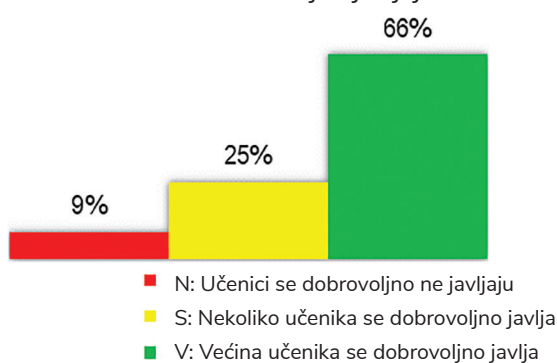
7.1. Pruža učenicima mogućnost pravljenja izbora



7.2. Pruža mogućnosti preuzimanja uloga



7.3. Učenici se dobrovoljno javljaju da učestvuju



Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

Tabela 8.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana s autonomijom

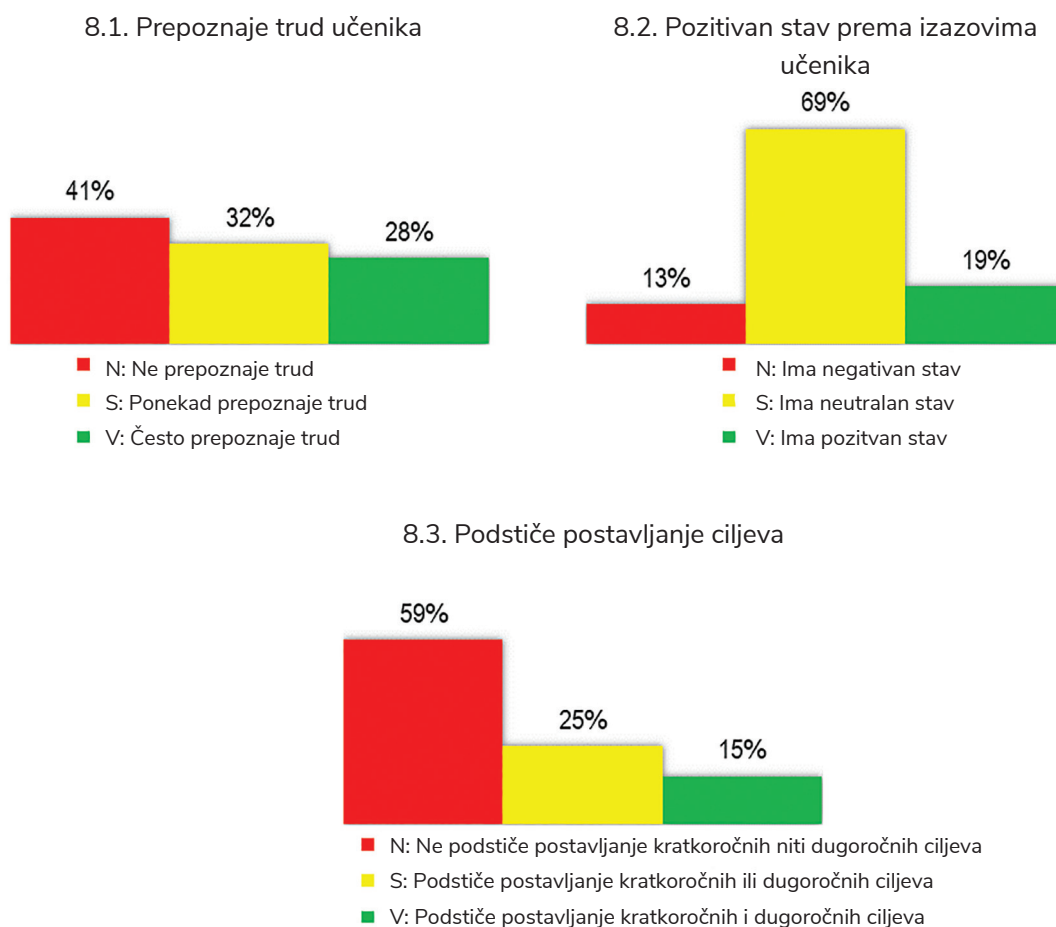
Rezultat	1	2	3	4	5
Raspon kvaliteta ponašanja	Nizak	Umjeren		Visok	
7.1 Nastavnik pruža učenicima mogućnost pravljenja izbora	Nastavnik izričito ne pruža učenicima mogućnost pravljenja izbora. Nastavnik odlučuje na koji način se aktivnosti učenja trebaju izvršiti, bez pružanja različitih mogućnosti kako učenici mogu pristupiti zadatku. Na primjer: od učenika se traži da urade skup matematičkih zadataka u skladu s propisanim skupom koraka. Alternativno, nastavnik govori učenicima da pišu rečenice bez pružanja mogućnosti pravljenja namjernih izbora.	Nastavnik izričito pruža učenicima mogućnost pravljenja barem 1 površnog izbora koji nije povezan s ciljem učenja. Na primjer: nastavnik dopušta učenicima da između olovaka različitih boja izaberu olovku kojom će uraditi zadatak, odluče gdje će sjediti u učionici prilikom izvršenja zadatka, izaberu redoslijed kojim će izvršiti aktivnosti ili glasati o tome koja je učenička prezentacija bila najbolja.	Nastavnik izričito pruža učenicima mogućnost pravljenja barem 1 suštinskog izbora koji je povezan s ciljem učenja. Na primjer: nastavnik dopušta učenicima da izaberu između pisanja eseja ili pravljenja prezentacije o svom omiljenom sportu. Na času prirodnih nauka, nastavnik dopušta učenicima da izaberu životinju koju će proučavati.		
7.2 Nastavnik pruža učenicima mogućnost preuzimanja uloga u učionici	Nastavnik ne pruža učenicima mogućnosti preuzimanja uloga u učionici. Na primjer: čas je prvenstveno zasnovan na predavanjima i vrlo je strukturisan; zatim, učešće učenika ograničeno je na prepisivanje informacija. Na ovom času, učenici nikada ne dobiju šansu da izađu na tablu ili da čitaju tekst.	Nastavnik pruža učenicima mogućnosti preuzimanja ograničenih uloga u učionici. Na primjer: učenici provjeravaju prisutnost, zadaju zadatke, dijele materijale ili pišu na tabli. Ograničene uloge također uključuju zadatke domaćinstva poput donošenja vode, brisanja table ili čišćenja učionice.	Nastavnik pruža učenicima mogućnosti preuzimanja smislenih uloga u učionici, u kojima su odgovorni za dijelove aktivnosti učenja. Na primjer: nastavnik daje učeniku mogućnost da riješi jednačinu na tabli i objasni razredu kako je riješio glavne izazove zadatka.		
7.3 Učenici se dobrovoljno javljaju da učestvuju u učionici	Učenici se ne javljaju dobrovoljno da učestvuju u učionici.	Samo nekoliko učenika se dobrovoljno javlja da učestvuje izražavanjem svojih ideja i preuzimanjem uloga. Na primjer: kada nastavnik postavlja pitanje, samo nekoliko učenika podiže ruku da odgovori; kasnije kada nastavnik postavi drugo pitanje, istih nekoliko učenika podiže ruku.	Većina učenika se dobrovoljno javlja da učestvuje izražavanjem svojih ideja i preuzimanjem uloga. Na primjer: kada nastavnik postavlja pitanja, mnogi učenici podižu ruku da podijele svoje odgovore. Učenici bi se također mogli dobrovoljno javljati bez nastavnikovog traženja (npr. kada nastavnik objašnjava neki koncept, učenik nudi da podijeli iskustvo u vezi s tim konceptom).		
Izvor: Instrument Teach Primary: priručnik za posmatrača.					

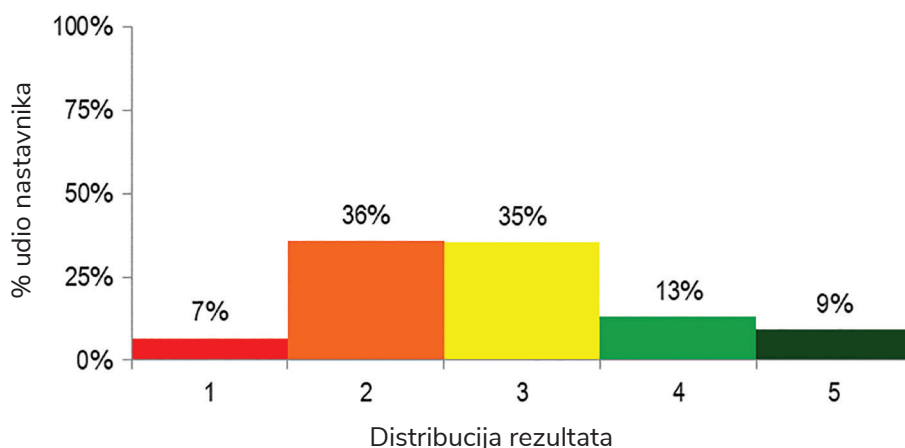
Upornost. Nastavnici u prosjeku ostvaruju rezultat od 2,8 bodova od mogućih 5 bodova u ovom elementu (slika 5.). Na slici 15. prikazana je distribucija rezultata nastavnika za element upornosti i njegova odgovarajuća ponašanja. 41% nastavnika ne prepoznaje trud učenika, a kada 32% nastavnika prepoznaje trud učenika, većina pohvala usmjerena je na ishode ili inteligenciju učenika. 69% opserviranih nastavnika generalno ima neutralan stav prema izazovima učenika, a samo 19% opserviranih nastavnika izričito pokazuje pozitivan stav prema izazovima. Konačno, pokazalo se da samo 25% opserviranih nastavnika podstiče učenike da postavljaju kratkoročne ili dugoročne ciljeve, a samo 15% opserviranih nastavnika čini oboje.

Kad je riječ o prepoznavanju napora učenika, većini nastavnika nedostaje ta specifična vještina. Primjer kada je nastavnik pokazao to ponašanje je kada je grupa učenika imala zadatak koji je trebala uraditi a koji je uključivao pisanje karakteristika likova iz odlomka koji je čitala. Nastavnik opetovano naglašava kako su učenici uložili odličan trud da urade i prezentiraju zadatak te identifikuje pojedinačne radnje učenika koje su ih dovele do toga da dobro urade zadatak.

Primjer kada je nastavnik imao pozitivan stav prema izazovu viđen je kada je jedna učenica plakala na času matematike jer nije znala kako da uradi zadatak. Nastavnik joj je rekao da je važno da ne odustane odmah, da ponovo pročita zadatak i da ponovo pokuša. Nastavnik je rekao: "Nije važno što nisi uradila zadatak sada. Nema osobe na ovom svijetu koja zna sve i kojoj polazi za rukom da ostvari sve ciljeve iz prvog pokušaja. Važno je da kontinuirano radiš i vidjet ćeš kako ćeš uspjeti."

Slika 15.: Upornost





Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

Tabela 9.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana s upornošću

Rezultat	1	2	3	4	5
Raspon kvaliteta ponašanja	Low		Moderate		High
8.1 Nastavnik prepoznaje trud učenika umjesto isključivog fokusiranja na rezultate, inteligenciju ili prirodne sposobnosti	Nastavnik ne prepoznaje trud učenika. Iako nastavnik možda pohvaljuje učenike jer "su pametni" ili "inteligentni," nastavnik se ne fokusira na trud niti rad učenika. Na primjer: nastavnik govori "Vrlo dobro! Ti si najpametniji učenik u razredu" ili "Dobro ураđено! Ti si tako pametan!"		U ovoj učionici, nastavnik ponekad prepoznaje trud učenika, ali većina pohvala je usmjerena na ishode ili inteligenciju učenika. Na primjer: kada učenik dobro uradi test, nastavnik govori "Znam da si uložio toliko marljivog truda u ovo!," ali nastavnik uglavnom pohvaljuje učenike govoreći da su "pametni" ili "inteligentni."		U ovoj učionici, nastavnik često prepoznaje trud učenika da savladaju nove vještine ili koncepte, te izričito identifikuje taj trud. Na primjer: kada učenici riješe težak zadatak s kojim su imali poteškoće, nastavnik pohvaljuje i ističe trud koji su uložili u rješavanje zadatka. Nastavnik govori "Toliko ste napredovali na našim skupovima zadataka množenja! Drago mi je što ste zatražili pomoć od mene. Ako nastavite vježbati i koristiti strategije koje smo učili na nastavi, sve ćete ih vrlo brzo savladati!"

<p>8.2 Nastavnik ima pozitivan stav prema izazovima učenika¹⁰</p>	<p>Nastavnik ima negativan stav prema izazovima učenika. Na primjer: nastavnik izričito prekora učenike zbog pravljenja grešaka ili postaje nestrpljiv s učeni- kom jer mu treba vremena da shvati novi koncept.</p>	<p>Nastavnik ima neutralan stav prema izazovima učenika. Iako nastavnik ne kažnjava učenika zbog pravljenja grešaka ili poteškoća s novim konceptom, nastavnik također ne daje jasno na znanje da su neuspjeh i frustracija uobičajeni dijelovi procesa učenja. Na primjer: kada učenik ima poteškoće s rješavanjem matematičkog zadatka na tabli, nastavnik jednostavno daje odgovor učeniku na neutralan način (tj. ne na ljutit ili nestrpljiv način).</p>	<p>Nastavnik ima pozitivan stav prema izazovima učenika i pomaže učenicima da shvate da su neuspjeh i frustracija uobičajeni dijelovi procesa učenja. Na primjer: kada učenik ima poteškoće sa sk-upom zadataka, nastavnik govori "Zapamtite, u redu je osjećati se frustrirano kada pokušavamo uraditi nešto novo! Hajde da razmislimo kako možemo pristupiti ovome." Nastavnik također podstiče učenike da razmisle o različitim resursima kojima bi se mogli obratiti za pomoć (npr. traženje savjeta od prijatelja, traženje odgovora u udžbeniku).</p>
<p>8.3 Nastavnik podstiče postavljanje ciljeva</p>	<p>Nastavnik ne podstiče učenike da postavljaju kratkoročne ili dugoročne ciljeve.¹¹</p>	<p>Nastavnik podstiče učenike da postavljaju kratkoročne ili dugoročne ciljeve.¹¹ Na primjer: kad je riječ o postavljanju kratkoročnih ciljeva, nastavnik govori "Koliko stranica knjige ćete pročitati svaki dan ove sedmice?" Kad je riječ o postavljanju dugoročnih ciljeva, nastavnik govori "Želim da zapišete koliki napredak ste postigli u ostvarivanju ciljeva koje smo postavili na početku školske godine." Alternativno, nastavnik možda govori o važnosti postavljanja ciljeva na uopšten način. Na primjer: nastavnik govori "Važno je razmišljati o tome šta želite biti kada porastete." Osim toga, nastavnik ističe kako su likovi u priči sebi postavili kratkoročan ili dugoročan cilj i kako su radili da ga ostvare.</p>	<p>Nastavnik podstiče učenike da postavljaju kratkoročne i dugoročne ciljeve.¹¹ Nastavnik možda istovremeno navodi i kratkoročne i dugoročne ciljeve, naročito kada podstiče učenike da postavite kratkoročni cilj koji će im pomoći u ostvarivanju dugoročnog cilja. Na primjer: nastavnik govori "Hajde da razmislimo o ciljevima koje smo sebi postavili na početku školske godine. Koja je jedna stvar koju ćete uraditi ove sedmice a koja će vas približiti tom cilju?" Alternativno, nastavnik govori o kratkoročnim i dugoročnim ciljevima odvojeno (kao u primjerima za "srednji").</p>

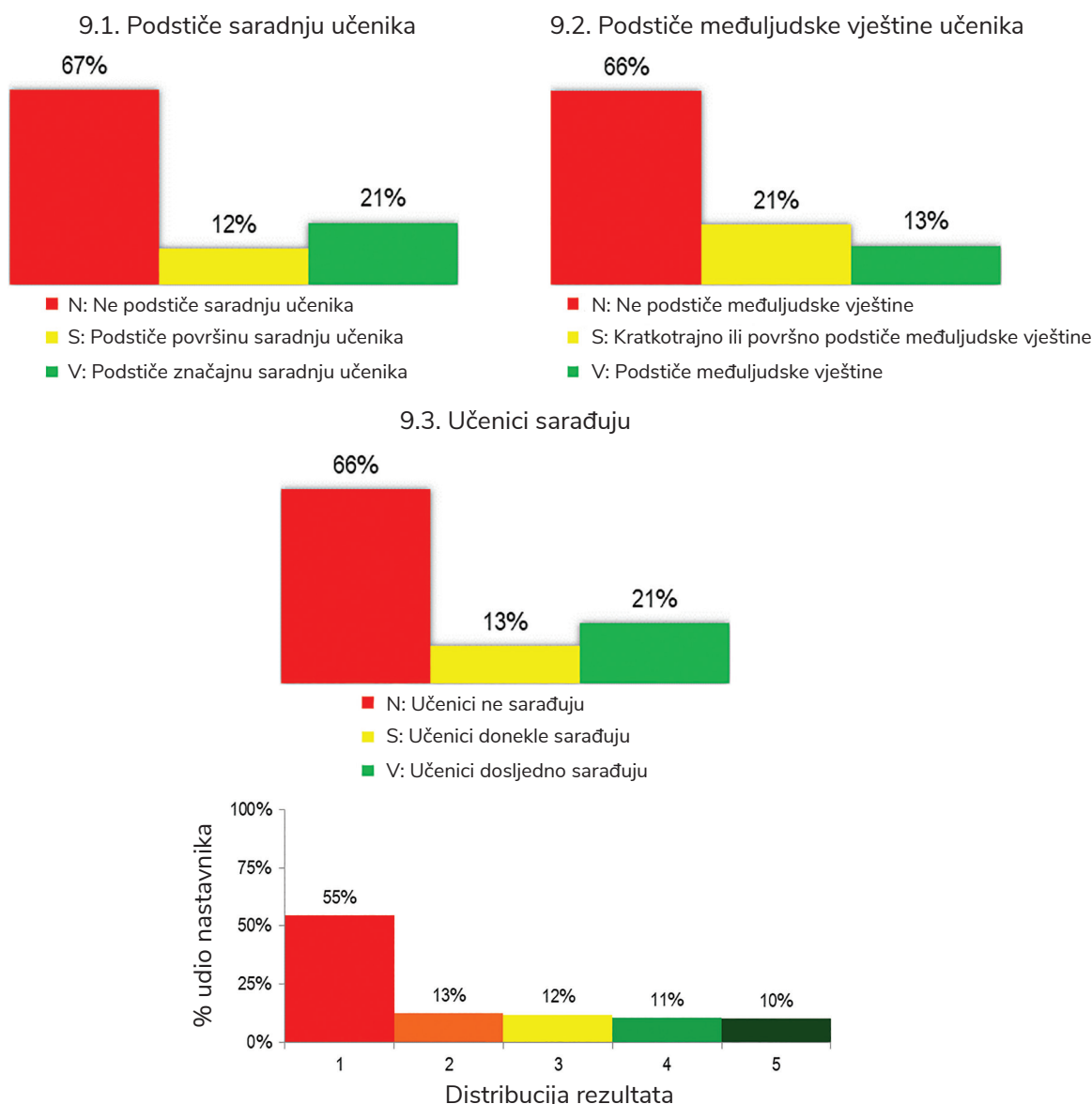
10 Ti izazovi mogu uključivati pravljenje grešaka, dobijanje niske ocjene na testu ili osjećaj frustracije kada se pokušava razumjeti neki koncept.

11 Kratkoročni ciljevi su ciljevi koje učenici nastoje postići u roku od mjesec dana ili kraće, a dugoročni ciljevi su ciljevi koji obuhvataju duži vremenski okvir (npr. u toku školske godine, kada odrastu).

Socijalne i kolaborativne vještine. Oni u prosjeku ostvaruju rezultat od 2,1 boda od mogućih 5 bodova u ovom elementu (slika 5.). Na slici 16. prikazana je distribucija rezultata nastavnika za element socijalnih i kolaborativnih vještina i njegova odgovarajuća ponašanja. Ukupno posmatrano, nastavnici su relativno manje efektivni u podsticanju socijalnih i kolaborativnih vještina prilikom podučavanja. 67% nastavnika ne pruža mogućnosti za saradnju učenika, a 66% nastavnika ne podstiče međuljudske vještine učenika. Stoga je isto tako rijetko opažena međusobna saradnja učenika (u samo 34% opservacija). Kada je saradnja isticana, radnje su bile površne. Na primjer, učenici su međusobno dijelili materijale ali su samostalno izvršavali svoje zadatke učenja.

Iako generalno gledano nastavnici koji su opservirani za ovu studiju nisu pokazivali radnje povezane s podsticanjem socijalnih i kolaborativnih vještina u svojim učionicama, ipak postoje dobri primjeri u kojima je opaženo da nastavnici podstiču te vještine. Na primjer, u cilju izgradnje međuljudskih vještina učenika, nastavnik na času maternjeg jezika govori "Jezik nema kosti ali lomi kosti." On od učenika traži da to protumače. Nakon što učenik kaže da možemo puno povrijediti druge riječima, nastavnik pita jesu li ikada uvrijedili nekoga. Učenici potom daju primjere iz svakodnevnog života nakon čega nastavnik pita šta misle kako se je druga osoba osjećala zbog toga.

Slika 16.: Socijalne i kolaborativne vještine



Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

Tabela 10.: Primjeri rezultata za ponašanja povezana sa socijalnim i kolaborativnim vještinama

Rezultat	1	2	3	4	5
Raspon kvaliteta ponašanja	Nizak		Umjeren	Visok	
<p>9.1 Nastavnik podstiče saradnju učenika kroz interakciju sa vršnjacima</p>	<p>Nastavnik ne podstiče saradnju među učenicima. Na primjer: nastavnik ne pruža nikakve mogućnosti za rad u grupama ili parovima.</p>		<p>Nastavnik podstiče površnu saradnju učenika kroz razmjenu mišljenja, materijala ili ideja. Na primjer: nastavnik traži od učenika da pročitaju rad učenika koji sjedi do njih ili da dijele bojice jedni s drugima.</p>	<p>Nastavnik podstiče značajnu saradnju učenika tako što od njih traži da rade zajedno kako bi proizveli neki proizvod, riješili zadatak, popunili radni list ili predstavili novu ideju. Na primjer: nastavnik traži od učenika da izaberu parove ili grupe kako bi izvršili zadatak koji zahtijeva saradnju, kao što je izrada dijagrama vodenog ciklusa ili osmišljavanje skečeva u cilju ilustrovanja skupa riječi iz vokabulara. Nastavnik traži od učenika da pročitaju rad učenika koji sjedi do njih i da potom daju povratne informacije o načinu na koji učenik koji sjedi do njih može poboljšati svoj rad.</p>	
<p>9.2 Nastavnik podstiče međuljudske vještine učenika,</p> <p>poput zauzimanja perspektive, empatije, regulacije emocija i rješavanja socijalnih problema¹²</p>	<p>Nastavnik ne podstiče međuljudske vještine učenika.</p>		<p>Nastavnik podstiče međuljudske vještine učenika na kratak ili površan način. Na primjer: nastavnik govori učenicima da "pomažu jedni drugima" u toku grupne vježbe, traži od djeteta da se "izvini" kolegi iz razreda ili podstiče djecu da se smjenjuju u toku neke aktivnosti. Međutim, nastavnik ne objašnjava zašto su ta ponašanja važna.</p>	<p>Nastavnik podstiče međuljudske vještine učenika podsticanjem zauzimanja perspektive, empatije, regulacije emocija ili rješavanja socijalnih problema. Na primjer: nastavnik pita učenika "Šta misliš kako je to učinilo da se on/a (kolega iz razreda ili lik iz knjige) osjeća?" Nakon čitanja priče o liku koji je slijep, nastavnik traži od učenika da zamisle kako bi bilo da oni nemaju vid.</p>	

<p>9.3 Učenici međusobno saraduju kroz interakciju sa vršnjacima</p>	<p>Učenici ne saraduju ili kada stupaju u međusobnu interakciju, pokazuju negativna ponašanja. Na primjer: kada se od učenika traži da izaberu partnere za neku aktivnost, namjerno isključuju jednog ili više svojih vršnjaka.</p>	<p>Učenici površno saraduju; možda takođe postoje minimalni primjeri kada učenici pokazuju negativna ponašanja (npr. zadirkivanje, guranje, nasilje); međutim, ta ponašanja su izolovana i minorna ili su bezazlena (tj. nijedan učenik nije uznemiren) i nisu osnovna karakteristika učionice. Na primjer: učenici međusobno dijele materijale u grupi, ali samostalno izvršavaju aktivnost i ne saraduju međusobno na skupovima zadataka.</p>	<p>Učenici međusobno saraduju tako što rade zajedno kako bi proizveli neki proizvod, riješili zadatak, popunili radni list ili predstavili novu ideju. Nema pokazivanja negativnog ponašanja. Na primjer: učenici rade u grupama kako bi izvršili zadatak koji zahtijeva saradnju, kao što je izrada dijagrama vodenog ciklusa ili osmišljavanje skečeva u cilju ilustrovanja skupa riječi iz vokabulara.</p>
<p>12 Zauzimanje perspektive: sposobnost razmatranja situacije s drugačije tačke gledišta. Empatija: sposobnost prepoznavanja i dijeljenja tuđih emocija. Regulacija emocija: sposobnost efektivnog upravljanja i odgovaranja na emocionalni doživljaj. Rješavanje socijalnih problema: proces kroz koji pojedinac prolazi kako bi riješio neki međuljudski problem. To može uključivati primjenu aspekata zauzimanja perspektive, empatije ili regulacije emocija u nekoj socijalnoj situaciji.</p>			
<p style="text-align: center;">Izvor: Instrument Teach Primary: priručnik za posmatrača.</p>			

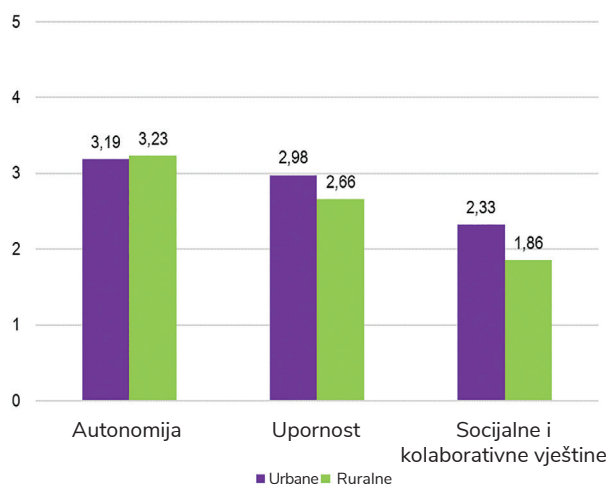
Socioemocionalne vještine: analiza heterogenosti

Na slici 17. prikazani su prosječni rezultati u tri elementa koji čine socioemocionalne vještine. Te informacije se raščlanjuju u dvije potkategorije: urbanu/ruralnu.

Iako ne postoji statistički značajna razlika između nastavnika u ruralnim i urbanim školama u podsticanju autonomije, postoji statistički značajna razlika između njih u podsticanju upornosti i socijalnih i kolaborativnih vještina, pri čemu nastavnici u urbanim školama ostvaruju viši rezultat u oba ta elementa.

Slika 17.: Socioemocionalne vještine – analiza heterogenosti

Socioemocionalne vještine po urbanim/ruralnim školama



Izvor: Baza podataka Teach Primary BiH, 2022. godina.

Sagledavanje implementacije inkluzivnih praksi od strane nastavnika

Kako bi se sagledalo u kojoj mjeri opservirani nastavnici u BiH implementiraju efektivne inkluzivne nastavne prakse, proveli smo fokusirano ispitivanje ponašanja u okviru instrumenta Teach Primary koja su povezana s principima povezanim s okvirom Univerzalnog dizajna za učenje (UDL). UDL, koji je međunarodno priznat kao referentni okvir inkluzivnog obrazovanja, sastoji se od tri glavna principa kao i skupa smjernica i kontrolnih tačaka kojima se nastavnici podstiču da primjenjuju resurse, fleksibilne nastavne strategije i dizajn nastavnih planova i programa na način koji pomaže u podržavanju potreba raznolikih učenika (CAST, 2018; Rao, Ok, & Bryant, 2014). Ti principi, koji su primjenjivi na različitim nivoima školovanja, su:

- **Obezbjedivanje više načina predstavljanja** (kako učenici najbolje uče) podrazumijeva važnost predstavljanja informacija na različite načine u cilju maksimiziranja mogućnosti za učenje za sve učenike, uključujući učenike s invaliditetom.
- **Obezbjedivanje više načina djelovanja i izražavanja** (kako učenici komuniciraju šta uče) ističe potrebu da nastavnici pruže učenicima različite načine za pokazivanje svog učenja i razumijevanja.
- **Obezbjedivanje više načina angažovanja** (šta motiviše učenike da uče) prepoznaje da do motivisanja i angažovanja učenika u učenju može doći na više načina. U tom smislu, nastavnici trebaju koristiti različite strategije i oblike učenja, kao što su kinestetički, vizuelni ili usmeni pristupi za održavanje pažnje učenika.

Metodološki pristup koji je primijenjen za ovaj dio studije slijedio je prethodne analitičke tehnike koje su koristili Molina et al. (2021) te je uključivao pridruživanje sadržaja instrumenta Teach Primary okviru UDL-a. Taj proces predstavljao je pridruživanje određenih ponašanja iz instrumenta Teach Primary određenim komponentama koje su povezane s principima UDL-a, što je bila vježba nakon koje je uslijedila dvosmjerna provjera valjanosti, i to kao prvo pregled od strane četiri eksperta za inkluziju i kao drugo naknadni pregled od strane tri eksperta za instrument Teach Primary (vidi Molina et al., 2021 za dodatne detalje). U tabeli 11. dat je prikaz dobijenog pridruživanja ponašanja iz instrumenta Teach Primary okviru UDL-a.

Tabela 11.: Principi, subprincipi UDL-a i ponašanja iz instrumenta Teach

Princip UDL-a	Subprincip UDL-a	Ponašanja iz instrumenta Teach
1. Više načina predstavljanja	1.1. Pružiti opcije za percepciju: ovo uključuje nuđenje načina za prilagođavanje prikaza informacija, nuđenje alternativa za auditorne i vizuelne informacije.	1.3: Nastavnik odgovara na potrebe učenika 3.1: Nastavnik artikulira ciljeve časa i povezuje aktivnosti u učionici s ciljevima
	1.2 Pružiti opcije za jezik i simbole: ovo uključuje pojašnjavanje vokabulara i simbola, sintakse i strukture, podršku dekodiranju teksta, matematičku notaciju i simbole, podsticanje razumijevanja na različitim jezicima i ilustriranje kroz više medija.	3.2: Nastavnik objašnjava gradivo koristeći više oblika predstavljanja 4.3: Nastavnik prilagođava podučavanje nivou učenika
	1.3 Pružiti opcije za razumijevanje: ovo uključuje aktivaciju ili činjenje temeljnog znanja fleksibilnim, isticanje obrazaca, ključnih karakteristika, velikih ideja i odnosa, obradu i vizuelizaciju usmjeravajućih informacija i maksimiziranje prenosa i generalizacije.	3.3: Nastavnik vrši povezivanja na času koja se odnose na drugo znanje o gradivu ili svakodnevne živote učenika
2. Više načina djelovanja i izražavanja	2.1 Pružiti opcije za fizičko djelovanje: ovo uključuje razlikovanje metoda za odgovor i snalaženje, te optimiziranje pristupa alatima i pomoćnoj tehnologiji.	8.2: Nastavnik ima pozitivan stav prema izazovima učenika
	2.2 Pružiti opcije za izražavanje i komunikaciju: ovo uključuje korištenje više medija za komunikaciju, korištenje više alata za konstrukciju i kompoziciju i izgradnju fluentnosti s maturantskim nivoima podrške praksi i učinku.	3.4: Nastavnik simulira izvođenjem ili razmišljanjem naglas 7.1: Nastavnik pruža učenicima mogućnost pravljenja izbora
	2.3 Pružiti opcije za izvršne funkcije: ovo uključuje usmjeravanje u postavljanju odgovarajućih ciljeva, podršku planiranju i izradi strategija, olakšavanje upravljanja informacijama i resursima i jačanje kapaciteta za praćenje napretka.	5.1: Nastavnik pruža posebne komentare ili tehnike podsticanja koje pomažu u razrješavanju nerazumijevanja 5.2: Nastavnik pruža posebne komentare ili tehnike podsticanja koje pomažu u identifikovanju uspjeha kod učenika 8.3: Nastavnik podstiče postavljanje ciljeva
3. Više načina angažovanja	3.1 Pružiti opcije za zadobijanje pažnje: ovo uključuje optimiziranje ličnog izbora i autonomije, optimiziranje relevantnosti, vrijednosti i autentičnosti i minimiziranje prijetnji i odvlačenja pažnje.	2. 1: Nastavnik postavlja jasna biheviorna očekivanja 2.2: Nastavnik prepoznaje pozitivno ponašanje učenika
	3.2 Pružiti opcije za održavanje truda i upornosti: ovo uključuje jačanje značaja dugoročnih i kratkoročnih ciljeva, razlikovanje zahtjeva i resursa u cilju optimizacije izazova, podsticanje saradnje i zajednice i povećanje povratnih informacija usmjerenih na savladavanje.	8.1: Nastavnik prepoznaje trud učenika 9.1: Nastavnik podstiče saradnju učenika kroz interakciju sa vršnjacima 9.2: Nastavnik podstiče međuljudske vještine učenika 9.3: Učenici međusobno sarađuju kroz interakciju sa vršnjacima
	3.3 Pružiti opcije za samoregulaciju: ovo uključuje podsticanje očekivanja i uvjerenja koja optimiziraju motivisanost, olakšavanje vještina i strategija nošenja s ličnim poteškoćama i razvoj samoprocjene i promišljanja.	Nema ponašanja u instrumentu Teach

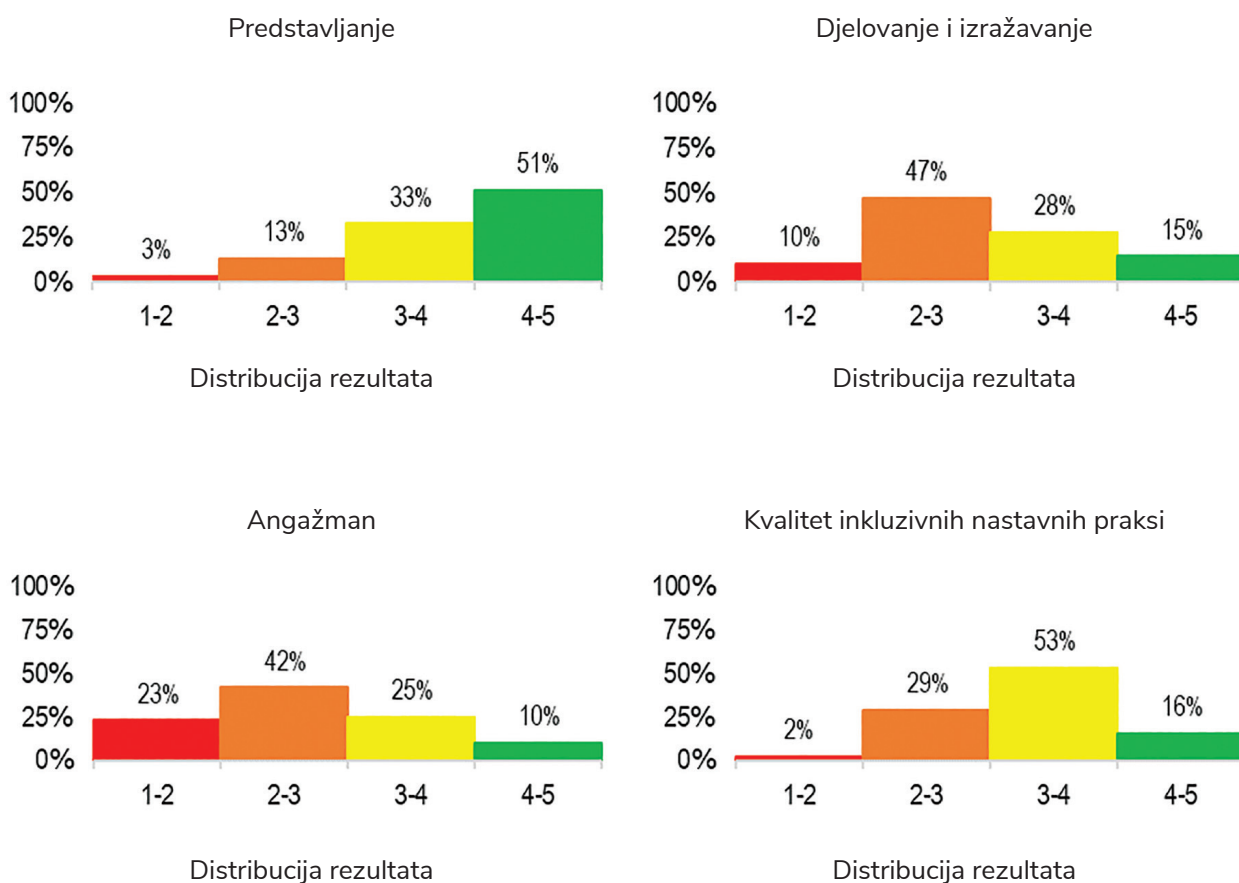
Analitički pristup

Tim je koristio gore opisano pridruživanje za izračun rezultata za Kvalitet inkluzivnih nastavnih praksi te je dobio opisne statističke podatke o ukupnom rezultatu, oblastima i elementima opisanim u tabeli 11.

Rezultati: inkluzivne nastavne prakse

Na slici 18. prikazane su distribucije ukupnog rezultata za Kvalitet inkluzivnih nastavnih praksi kao i rezultati za svaki princip UDL-a. Ta slika pokazuje da je nešto više od dvije trećine svih nastavnika koji su opservirani (69%) pokazalo visokokvalitetne inkluzivne nastavne prakse, što je ovdje definirano kao rezultati veći od 3 boda.

Slika 18.: Opisni statistički podaci za rezultate za principe UDL-a i ukupni kvalitet inkluzivnih nastavnih praksi



Zaključak i preporuke

Ovaj izvještaj pokazao je da opservirani nastavnici u pet odabranih kantona u BiH pokazuju širok spektar pedagoških praksi u svojim učionicama, uključujući mnoge koje su povezane s efektivnim podučavanjem. Na primjer, rezultati dobiveni primjenom instrumenta TEACH Primary ukazuju da opservirani nastavnici pokazuju efektivnost u podsticanju kulture u učionici, s više od 90% nastavnika koji ostvaruju rezultat veći od 3 boda od 5 bodova na skali instrumenta Teach. To pokazuje da opservirani nastavnici koriste efektivne prakse kada je riječ o kreiranju podsticajnog okruženja za učenje i postavljanju pozitivnih bihevioralnih očekivanja. Međutim, ti nastavnici su donekle efektivni u korištenju praksi povezanih s podučavanjem gradiva na času što uključuje izvođenje časa, korištenje provjera razumijevanja, pružanje povratnih informacija učenicima i podsticanje kritičkog razmišljanja. Među navedenim oblastima, nastavnici pokazuju visok nivo efektivnosti u izvođenju časa tokom opservacija i umjerenu efektivnost u provjeri razumijevanja, ali su manje efektivni u pružanju povratnih informacija i obezbjeđivanju aktivnosti usmjerenih na razvoj vještina kritičkog razmišljanja u svojim učionicama (slika 5.). Konačno, kada je riječ o socioemocionalnim vještinama, najčešće prakse opservirane su u vezi s obezbjeđivanjem i ulijevanjem osjećaja autonomije kod učenika, dok su najmanje opservirane prakse bile izgradnja upornosti i socijalnih i kolaborativnih vještina. Relativno nizak udio opserviranih nastavnika (11%) ostvario je rezultat između 4-5 bodova na 5-bodovnoj skali instrumenta Teach u upornosti i socijalnim i kolaborativnim vještinama (slika 2.).

Što se tiče implementacije od strane opserviranih nastavnika efektivnih inkluzivnih nastavnih praksi, kako su utvrđene kroz pridruživanje ponašanja iz instrumenta Teach Primary okviru UDL-a, ova analiza otkrila je da bi nastavnici generalno gledano mogli imati koristi od veće podrške u ovoj oblasti (slika 18.). Od svih principa povezanih s UDL-om, opaženo je da je najjača oblast efektivnosti nastavnika u korištenju više načina predstavljanja u cilju objašnjavanja gradiva na času što je povezano s pružanjem opcija za percepciju, jezik i simbole kao i sa razumijevanjem u učionici. Međutim, opservirani nastavnici bili su manje efektivni u obezbjeđivanju više načina angažovanja što se ovdje definiše kapacitetom nastavnika da pruže opcije za zadobijanje pažnje učenika i održavanje truda i upornosti u učionici. Nastavnici se takođe mogu poboljšati u obezbjeđivanju više načina djelovanja i angažovanja što je okarakterisano kroz okvir UDL-a kao pružanje opcija za fizičko djelovanje, izražavanja i komunikaciju kao i izvršnu funkciju u okviru časova.

U tom kontekstu, u ovom izvještaju date su četiri glavne preporuke za naredne korake i daljnje djelovanje kreatora obrazovnih politika i praktičara u oblasti obrazovanja u BiH. Navedene preporuke su detaljnije opisane u nastavku.

1. Podsticati socioemocionalno učenje kao prioritet, kako u nastavnim praksama u učionici tako i u programima obuke nastavnika.

Kroz opservacijsku studiju provedenu primjenom instrumenta TEACH Primary u učionicama u 5 kantona u BiH, jedna oblast koja se izdvaja kao oblast u kojoj su definitivno potrebna poboljšanja je potreba za izgradnjom jačih socijalnih i emocionalnih vještina kroz podučavanje u učionici. "Socijalne i emocionalne vještine" odnose se na sposobnosti regulacije sopstvenih misli, emocija i ponašanja. Te vještine razlikuju se od kognitivnih sposobnosti kao što su pismenost ili matematičke vještine jer se uglavnom odnose na način na koji ljudi upravljaju svojim emocijama, sami sebe doživljavaju i ostvaruju interakciju s drugima umjesto ukazivanja na njihovu sirovu sposobnost obrade informacija. Socijalno i emocionalno učenje (SEL) dokazano utiče na mnoge važne životne ishode, ali takođe utiče na razvoj i korištenje kognitivnih vještina. Takođe je utvrđeno

da su socijalne i emocionalne vještine dobri predkazatelji obrazovnih, radnih i socijalnih ishoda. Koristi od razvoja socijalnih i emocionalnih vještina djece nadilaze kognitivni razvoj i akademske ishode; one su takođe važni činioci mentalnog zdravlja i izgleda na tržištu rada. Socijalne i emocionalne vještine su same po sebi važan razvojni ishod. Sposobnost građana da se prilagođavaju, budu snalažljivi, poštuju druge i saraduju dobro s drugima, te da preuzimaju ličnu i kolektivnu odgovornost sve više postaje okosnica funkcionalnog društva. Vještine poput saradnje, empatije i tolerancije ključne su za građane i države kako bi ostvarili ciljeve održivog razvoja i kako bi efektivno učestvovali i doprinijeli izgradnji demokratskih institucija¹³

Rezultati studije provedene primjenom instrumenta TEACH Primary koji su opisani u ovom izvještaju pokazuju da je opserviranim nastavnicima potrebna veća podrška kako bi integrisali SEL u svoje aktivnosti podučavanja i učenja. Te vještine mogu osigurati da učenici ne samo grade snažne i zdrave odnose sa svojim vršnjacima, već mogu dovesti i do poboljšanog akademskog učenja. Nedavnim OECD-ovim istraživanjem (OECD, 2021) kojim su ocijenjene vještine SEL učenika utvrđeno je da su socijalne i emocionalne vještine učenika snažni prediktori školskih ocjena u odnosu na porijeklo, starosne grupe i gradove učenika. Osim toga, dokazi takođe ukazuju da je odnos između socijalnih i emocionalnih vještina i uspjeha u školi iznijansirano – neke vještine su u biti nekorelirane sa uspjehom u školi ali druge vještine, posebno upornost i radoznalost, usko su povezane sa većim uspjehom u školi kako kod 10-godišnjaka tako i kod 15-godišnjaka (OECD, 2021).

Od nastavnika i škola očekuje se ne samo da povećaju akademski uspjeh učenika, koji se mjeri kroz procjene učenja, već da obezbijede emocionalno podsticajna okruženja koja doprinose socijalnom i emocionalnom razvoju učenika (Blazar & Kraft, 2017). Ovo pitanje je posljednjih godina ispitivano pomoću dva istraživačka pristupa koristeći empirijske dokaze. Prvi je bio usmjeren na procjenjivanje doprinosa nastavnika ishodima učenika, što se često naziva “efekti nastavnika” ili “dodatna vrijednost nastavnika” (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2014). Tim studijama je utvrđeno da se nastavnici, kao i kod rezultata na testovima, nastavnici znatno razlikuju po svojoj sposobnosti da utiču na socijalni i emocionalni razvoj učenika u mnoštvu posmatranih ponašanja u školi (Gershenson, 2016). Drugi istraživački pristup bio je usmjeren na opservacije u učionicama kao sredstvo identifikacije aspekata nastavnih praksi koji utiču na kognitivne kao i socijalne i emocionalne ishode učenika (Blazar & Kraft, 2017). Utvrđeno je da interakcije nastavnika s učenicima, organizacija učionice i naglasak na kritičkom razmišljanju u određenim predmetima podržavaju razvoj učenika u oblastima izvan njihovih osnovnih akademskih vještina (Blazar & Kraft, 2017). Studije koje povezuju podatke o nastavnicima i učenicima ukazuju da nastavnici imaju uticaj na socijalne i emocionalne vještine učenika.

S obzirom na navedene dokaze, nastavnicima u BiH biti će neophodno obezbijediti alate za izgradnju prostora u učionici koji podstiču vještine SEL poput izgradnje autonomije, upornosti učenika i pružanja mogućnosti za saradnju. Osim toga, socijalno i emocionalno učenje je relativno nova oblast i manje zastupljena tema u obuci nastavnika i okvirima kompetencija za nastavnike. S obzirom na dokaze iz istraživanja o važnosti SEL-a u procesu podučavanja i učenja, postalo je neophodno pružiti podršku obrazovnim sistemima kako bi razvili cjelovite strategije na državnom, regionalnom i lokalnom nivou. Skup određenih kompetencija nastavnika povezanih sa SEL-om mogao bi se integrisati u postojeći kvalifikacioni okvir za nastavnike u BiH koji pruža strateške smjernice različitim kantonima za razvoj modula obuke zasnovanih na SEL-u. Važan je dvostrani pristup za uvođenje nastavnih praksi usmjerenih na SEL u obuku prije stupanja u službu kao i u program kontinuiranog stručnog usavršavanja. Budući da obrazovni sistemi u BiH obučavaju nove nastavnike kroz programe obrazovanja nastavnika prije stupanja u službu, bit

¹³ <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/92a11084-en.pdf?expires=1676947171&id=id&accname=ocid195787&checksum=8D0238B608680E-16C4F63FA3CF02D759>

će važno da se tehnike SEL-a izričito uključe u nastavni plan i program obrazovanja nastavnika prije stupanja u službu i da se SEL smatra prioritetom za razvoj nastavnika. To će pomoći u osiguravanju da su nastavnici u stanju da primjenjuju tehnike SEL-a u učionici. Moduli obuke o SEL-u trebaju se usmjeriti na izgradnju relevantnih kompetencija i pružanje podrške nastavnicima kako bi primjenjivali prakse SEL-a u svom svakodnevnom podučavanju, i to izlazeći izvan okvira izgradnje znanja. Opservacijama u učionicama i pružanjem formativnih povratnih informacija nastavnicima mogle bi se obezbijediti dodatne informacije koje će poslužiti kao osnova za uticaj obuke usmjerene na SEL na prakse nastavnika.

2. Pružiti podršku nastavnicima kako bi bili vrlo efektivni u nastavi:

Rezultati dobijeni primjenom instrumenta Teach ističu da i dalje postoji ogroman prostor za povećanje efektivnosti nastavnika u nastavi, naročito u pružanju povratnih informacija učenicima i podsticanju kritičkog razmišljanja na časovima. Podučavanje gradiva je srž nastavnih aktivnosti koje vode nastavnici, a većina obuke prije stupanja u službu i tokom službe usmjerena je na povećanje pedagoškog znanja nastavnika. Međutim, podaci koji se pribavljaju opservacijama u učionicama mogli bi ukazati na "šta nastavnici stvarno rade" u toku tipične aktivnosti podučavanja i učenja bez obzira "šta nastavnici znaju" o pedagoškom gradivu. Rezultati dobijeni primjenom instrumenta Teach ukazuju da većina opserviranih nastavnika efektivno koristi prakse povezane sa izvođenjem časa poput dijeljenja cilja njihovog časa sa učenicima, objašnjavanja gradiva na različite načine koji idu dalje od teksta i usmene nastave kao što su putem grafike, video zapisa, konkretnih predmeta, itd., te vršenja povezivanja sa svakodnevnim životom učenika. Međutim, nastavnicima bi se mogla pružiti dodatna podrška u primjeni praksi povezanih s provjerama razumijevanja, pružanjem povratnih informacija učenicima i podsticanjem kritičkog razmišljanja tako da te prakse postanu integrisanije u redovne nastavne aktivnosti nastavnika.

Pojedinačna poduka (engl. one-on-one coaching) mogla bi biti jedna od metoda putem koje se može efektivno providiti stručno usavršavanje nastavnika u oblasti nastave, naročito jer je fokus na omogućavanju promjene u praksama nastavnika i efektivnoj primjeni njihovog postojećeg znanja o nastavi u nastavnim praksama (Wilichowski i Arrange 2022). Jedna važna stvar koju treba uzeti u obzir je da rezultati dobijeni primjenom instrumenta Teach ukazuju na barem umjerenu efektivnost u nastavi nastavnika, te je stoga važno da je stručno usavršavanje nastavnika (TPD) proces promišljanja za nastavnika koji može podržati nastavnike u kultivisanju pozitivnog načina razmišljanja u cilju nastavne promjene i rasta (Thomas, Knowland, i Rogers 2020).

Pregled materijala za podučavanje i učenje (TLM) koji se obezbjeđuje nastavnicima mogao bi takođe pomoći u utvrđivanju da li nastavnici dobijaju dovoljno smjernica u efektivnom korištenju nastavnih praksi u svojim učionicama. Korištenje dodatnih nastavnih vodiča uz postojeće materijale može takođe pomoći.

3. Koristiti obrazovne tehnologije (EdTech) za unapređenje mehanizama za obuku nastavnika

Dokazi pokazuju važnu ulogu koju nastavnici imaju u učenju učenika. Međutim, mnogi nastavnici tokom službe ne dobijaju efektivnu podršku za stručno usavršavanje i često podučavaju bez odgovarajućih alata i/ili resursa (Hanushek, 2011). Ipak, obrazovni sistemi su skloni realizovanju stručnog usavršavanja nastavnika koje je ad hoc, koje nije jednako dostupno te koristi isti pristup koji je teoretski i često nema veze s potrebama nastavnika (Popova, Evans, Breeding, & Arancibia, 2018). Osim toga, nastavnici često rade u izolaciji u učionicama i školama s nedovoljno resursa, s ograničenom podrškom kolega, direktora škola i drugih vođa u zajednici. S obzirom na to, mnogi nastavnici suočavaju se s poteškoćama u primjeni efektivnih nastavnih praksi. To

potom negativno utiče na učenje učenika. S obzirom da instrument TEACH pruža dokaze o vještinama koje su istaknute kod nastavnika u opserviranim učionicama i vještinama koje su manje zastupljene, njime se pažnja skreće na važnost efikasnog stručnog usavršavanja nastavnika (TPD) koje će omogućiti izgradnju i podsticanje nedostajućih vještina. Podaci opisani u ovom izvještaju nedvosmisleno pokazuju da su nastavnicima u opserviranim kantonima u BiH potrebni dodatni alati za TPD koji će im pomoći u izgradnji vještina i daljnjem razvoju efektivnih nastavnih praksi, naročito u oblastima pružanja povratnih informacija, podsticanja kritičkog razmišljanja, podsticanja upornosti i razvoja socioemocionalnih vještina.

TPD poboljšava učenje učenika podržavanjem i unapređenjem usvajanja efektivnih praksi podučava i učenja od strane nastavnika. Kako je navedeno u principima Svjetske banke za poduku (engl. the World Bank Coach principles) (Svjetska banka, 2021), visokokvalitetno stručno usavršavanje nastavnika tokom službe odlikuje se pružanjem prilagođene, usmjerene, praktične i kontinuirane podrške koja će unaprijediti interakcije učenika i nastavnika. U tim programima koriste se podaci za prilagođavanje mogućnosti za učenje kako bi se uskladile s potrebama nastavnika. Oni su praktični i omogućavaju nastavnicima da vježbaju, promišljaju i dobijaju povratne informacije, za razliku od teoretskih programa u kojima nastavnici ne dobijaju šansu da vježbaju nove nastavne strategije. Ti visokokvalitetni programi stručnog usavršavanja nastavnika usmjereni su na savladavanje vještina i znanja obezbjeđivanjem dovoljno vremena za učenje. Konačni, u sklopu tih programa nastavnicima se pruža kontinuirana podrška u vidu dodatnih mogućnosti za vježbanje novih vještina i znanja.

Realizovanje visokokvalitetnog stručnog usavršavanja nastavnika tokom službe kojim se unaprjeđuju interakcije nastavnika i učenika je izazov s čijim rješavanjem obrazovni sistemi imaju poteškoće, naročito u obimu u kojem ga je potrebno riješiti (Beteille & Evans, 2019). Brojna iskustva s tradicionalnim modelima obuke nastavnika uživo izvan učionice pokazuju da oni ne dovedu do željenih transformacija nastavnih praksi koje poboljšavaju učenje učenika (Popova et al., 2018). Međutim, jedan način na koji zemlje širom svijeta rješavaju izazove povezane sa stručnim usavršavanjem nastavnika je efektivno korištenje tehnologije (Quota, Cobo, Wilichowski, & Patil, 2022). Kada je dobro integrisana u sistem, tehnologija može omogućiti visokokvalitetno stručno usavršavanje nastavnika i dovesti do promjena u ishodima podučavanja i učenja. Sa svojim jedinstvenim atributima povezivosti, interaktivnosti, multimedija i obrade podataka, tehnologija može poboljšati dizajn i realizaciju stručnog usavršavanja nastavnika, naročito u kontekstima s niskim resursima.

Na primjer, postoje različiti načini na koje metode stručnog usavršavanja nastavnika mogu efektivno iskoristiti tehnologiju za povećanje učešća, rješavanje obima i uzimanje u obzir ograničenja kapaciteta. Pregledom dokaza na globalnom nivou na primjer istaknuto šest glavnih metoda, kao što je prikazano u tabeli u nastavku. Daljnje razmatranje tih metoda i integracija formata realizacije omogućenih tehnologijom mogli bi pomoći u povećanju učešća, razmjeni najboljih praksi i širenju znanja među nastavnicima i praktičarima u BiH.

Metode TPD-a	Metode realizacije omogućene tehnologijom
Zajednice praksi	Grupni razgovori putem interneta, videokonferencije Niskotehnološke: usluga kratkih poruka (SMS), glasovni pozivi, pohrana podataka u oblaku i platforme za razmjenu datoteka
Simuliranje najboljih praksi	Audiovizuelni materijali, videokonferencije Niskotehnološke: prethodno učitani sadržaj koji nije objavljen na internetu na uređajima, fotografije
Poduka (engl. coaching)	AV materijali, videokonferencije, razgovori putem interneta Niskotehnološke: SMS, glasovni pozivi
Digitalni resursi za učenje	AV materijali, otvoreni obrazovni resursi (OER), internetske stranice Niskotehnološke: prethodno učitani sadržaj koji nije objavljen na internetu na uređajima
Digitalni resursi za podučavanje	AV materijali, softverske aplikacije za podučavanje Niskotehnološke: prethodno učitani sadržaj koji nije objavljen na internetu na uređajima
Nastavni savjeti i strategije	Niskotehnološke: SMS, razgovori putem interneta

Izvor: Svjetska banka (2021). *Tehnologija za stručno usavršavanje nastavnika: vodič za snalaženje, sažetak metoda.*

4. Standardizovati i jačati strategije za opservacije u učionicama

Jedan od mnogih načina na koje nastavnici uče je pomoću mehanizama za dosljedne i efektivne povratne informacije. Iako se o novim strategijama i postupcima može podučavati na radionicama za obuku i druge načine pružanja podrške prije stupanja u službu ili tokom službe, nastavnicima su takođe potrebne dosljedne povratne informacije o njihovim vještinama unutar učionice. Posjedovanje standardizovanog alata koji je dovoljno usklađen sa standardima za nastavnike i sa njihovim nastavnim planom i programom tokom službe može pomoći u napretku nastavnika. Trenutno, iako postoje opservacije u učionicama koje se dešavaju u toku stručnog usavršavanja nastavnika u BiH, taj proces nije standardizovan niti je dosljedan.

Dokazi pokazuju da opservacije u učionicama mogu dovesti do povećanih ishoda učenika kada se provode efektivno (Bruns, Costa, & Cunha, 2017). Randomizirana evaluacija programa obrazovanja u brazilskoj saveznoj državi Ceara koja je bila usmjerena na poboljšanje efektivnosti nastavnika povećanjem njihove profesionalne interakcije i razmjene praksi u učionicama je jedan takav primjer. U 175 od 350 srednjih škola, nastavnicima su pružene povratne informacije iz opservacija u učionicama upoređene s referentnim vrijednostima i pristup stručnoj poduci. Prihvaćenost programa poduke od strane škola bila je visoka (85 procenata). U toku jedne školske godine, program je povećao vrijeme nastavnika na nastavi i angažovanost učenika te je proizveo značajna povećanja u učenju učenika prema procjeni provedenoj na nivou savezne države Ceara i državnim maturationalnom ispitu u srednjim školama.

Imperativ su opservacije u učionicama u kojima se nastavnicima pružaju povratne informacije i mogućnost za vježbanje određenih skupova vještina. Efektivne pedagoške strategije povezane sa nastavom poput provjere razumijevanja, pružanja povratnih informacija i kritičkog razmišljanja, kao i strategije za SEL često se uključuju kao teme u obuku nastavnika, međutim rezultati dobijeni primjenom instrumenta TEACH u opserviranim učionicama u BiH ukazuju da nastavnici

možda još uvijek imaju poteškoće s njihovom primjenom u svom svakodnevnom podučavanju. Stoga, više mogućnosti za praktikume i mentorstvo treba biti usmjereno na primjenu tih vještina od strane nastavnika na času.

To je takođe povezano s oblastima u kojima su ponašanja nastavnika snažna. U oblastima poput kulture u učionici i izvođenja časa, iako postoje čvrsti dokazi da nastavnici pokazuju snažne prakse, posjedovanje strategija za efektivne opservacije u učionicama koje mogu istaći dokaze može biti efektivan način za nastavnike da uče jedni od drugih.

5. Graditi i jačati nastavne prakse usmjerene na inkluziju

Rezultati dobijeni primjenom instrumenta TEACH u opserviranim učionicama ukazuju da postoji potreba za izgradnjom boljih praksi inkluzije. Osiguravanje pružanja podrške svim učenicima kako bi učili i uspjeli u učionici nikada nije bilo važnije. Što se tiče implementacije od strane nastavnika u BiH efektivnih inkluzivnih nastavnih praksi, kako su utvrđene pridruživanjem ponašanja iz instrumenta Teach Primary okviru UDL-a, ova analiza otkrila je da bi nastavnici, generalno gledano, mogli imati koristi od veće podrške u ovoj oblasti. Od svih principa povezanih s UDL-om, opserviranim nastavnicima potrebna je veća podrška u obezbjeđivanju više načina angažovanja što se ovdje definiše kapacitetom nastavnika da pruže opcije za zadobijanje pažnje učenika i održavanje truda i upornosti u učionici. Nastavnici se takođe mogu poboljšati u obezbjeđivanju više načina djelovanja i angažovanja što je okarakterisano kroz okvir UDL-a kao pružanje opcija za fizičko djelovanje, izražavanje i komunikaciju kao i izvršnu funkciju u okviru časova.

S obzirom na navedeno, i učenici i nastavnici bi mogli imati velike koristi od uvrštavanja određenih praksi nastavnika u učionici. U cilju izgradnje jačih praksi za obezbjeđivanje više načina angažovanja, važno je shvatiti da učenici imaju različite stilove učenja te da imaju izrazito različite načine na koje se mogu angažovati i motivisati da uče. Neke učenike jako angažuju spontanost i novina dok neke druge učenike koji preferiraju rutinu ti aspekti dezangažuju, čak i plaše. Neki učenici bi mogli voljeti da rade sami, dok neki drugi učenici preferiraju da rade sa svojim vršnjacima. Zapravo, ne postoji jedan način angažovanja koji će biti optimalan za sve učenike u svim kontekstima; pružanje više opcija za angažovanje je ključno (UDL, 2023).

Koristeći okvir UDL-a, nastavnicima će biti važno da steknu vještine za:

- Zadobijanje pažnje – nastavnici ulažu znatan trud u zadobijanje pažnje i angažovanosti učenika. Ali učenici se značajno razlikuju po tome šta privlači i angažuje njihovu pažnju. Stoga je važno imati alternativne načine za zadobijanje pažnje učenika;
- Održavanje truda i upornosti - nastavnici se moraju obučiti o pružanju opcija koje mogu izjednačiti pristupačnost pružanjem podrške učenicima koji se razlikuju po početnoj motivisanosti, vještinama samoregulacije, itd. i;
- Samoregulaciju – Takođe je važno razvijati urođene sposobnosti učenika da regulišu svoje sopstvene emocije i motivacije. Nastavnike je potrebno obučiti o načinu na koji trebaju pružiti podršku svojim učenicima u samoregulaciji kako bi upravljali svojim sopstvenim angažmanom i afektom (UDL, 2023).

U cilju izgradnje jačih praksi u obezbjeđivanju više načina djelovanja i angažovanja, važno je shvatiti da se učenici razlikuju po načinima na koje se mogu snaći u okruženju za učenje i izraziti šta znaju (UDL, 2023). Ne postoji jedan način djelovanja i izražavanja koji će biti optimalan za

sve učenike; pružanje opcija za djelovanje i izražavanje je ključno. Da bi to radili, nastavnike je potrebno obučiti o: (i) fizičkom djelovanju - važno je obezbijediti materijale s kojima svi učenici mogu stupiti u interakciju. Nastavnike je potrebno podsticati da koriste više oblika nastavnih materijala za angažovanje više učenika; (ii) izražavanju i komunikaciji - ne postoji medij izražavanja koji podjednako odgovara svim učenicima ili svim vrstama komunikacije. Nastavnike treba podsticati da svojim učenicima obezbjeđuju više modaliteta za izražavanje (UDL, 2023).

Konačno, nastavnicima takođe treba pružiti podršku kako bi podsticali učenje i otpornost u učionicama s učenicima s invaliditetom. Pandemija COVID-a 19 nas je natjerala da preispitamo način na koji trebamo podsticati učenje i otpornost u obrazovnim sistemima, naročito s obzirom na jasne znakove sve veće nejednakosti. Učenici s invaliditetom su među najmarginalizovanim grupama, a rizici koje pandemija predstavlja za njih i dalje su u biti ostavljeni po strani ili im se ne pridaje velika važnost. Uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju je ključna. Inkluzivno obrazovanje ne treba biti poseban skup vještina koji posjeduje samo nekolicina stručnih lica, čak i ako je važno obrazovati neke nastavnike da postanu eksperti za individualizovane pristupe za pružanje podrške učenicima s invaliditetom i pružanje efektivne podrške drugim nastavnicima i učenicima u učionicama za opšte obrazovanje. Svim nastavnicima i direktorima škola treba pružiti podršku u razumijevanju da je svaki učenik važan te da je podjednako važan (Alasuutari & Wodon, 2021). Obuka kojom se pruža podrška nastavnicima kako bi stvorili inkluzivne prostore za učenje u BiH je imperativ.

Reference

Alasuutari, H & Wodon, Q. (2021). Shifting Mindsets to Support Disability Inclusive Education. <https://blogs.worldbank.org/education/shifting-mindsets-support-disability-inclusive-education> [Mijenjanje načina razmišljanja u cilju pružanja podrške inkluzivnom obrazovanju za osobe s invaliditetom]

Araujo, Caridad, Pedro Carneiro, Yyannu Cruz-Aguayo, and Norbert Schady (2016). "Teacher-Quality and Learning Outcomes in Kindergarten." *Quarterly Journal of Economics*: 1415-53. ["Kvalitet nastavnika i ishodi učenja u obdaništu." *Tromjesečni časopis za ekonomiju*.]

Bau, Natalie, and Jishnu Das (2017). "The Misallocation of Pay and Productivity in the Public Sector: Evidence from the Labor Market for Teachers." Policy Research Working Paper 8050. World Bank. Washington, D.C. ["Pogrešna raspodjela plata i produktivnosti u javnom sektoru: dokazi sa tržišta rada za nastavnike." Radni dokument o istraživanju politike 8050. Svjetska banka.]

Beteille, T & Evans, D (2019). "Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession." World Bank Group, Washington, ["Uspješni nastavnici, uspješni učenici: zapošljavanje i pružanje podrške najvažnijoj profesiji u društvu." Grupacija Svjetske banke,]

Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational evaluation and policy analysis*, 39(1), 146-170. [Efekti nastavnika i podučavanja na stavove i ponašanja učenika. Vrednovanje obrazovanja i analiza politike,]

Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Christophe Rockmore, Brian Stacy, Jakob Svensson, and Waly Wane (2017). "What Do Teachers Know and Do? Does It Matter?: Evidence from Primary Schools in Africa." Policy Research Working Paper 7956. Washington, D.C. World Bank. Washington, D.C. ["Šta nastavnici znaju i rade? Da li je to važno?: Dokazi iz osnovnih škola u Africi." Radni dokument o istraživanju politike 7956. Washington, D.C. Svjetska banka.]

Bruns, B., De Gregorio, S., & Taut, S. (2016). Measures of effective teaching in developing countries. Research on Improving Systems of Education (RISE) Working Paper, 16(009). [Mjere efektivnog podučavanja u zemljama u razvoju. Radni dokument o istraživanju o unapređenju sistema obrazovanja (RISE),]

Bruns, B., Costa, L., & Cunha, N. (2017). Through the Looking Glass : Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?. Policy Research Working Paper;No. 8156. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27962> License: CC BY 3.0 IGO [Iza ogledala: mogu li opservacije u učionicama i poduka poboljšati učinak nastavnika u Brazilu?. Radni dokument o istraživanju politike br. 8156. Svjetska banka, Washington, DC. © World Bank. Licenca: CC BY 3.0 IGO]

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. [Univerzalni dizajn za smjernice za učenje verzija 2.2 [grafički organizator]. Wakefield, MA: autor.]

Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates. *American economic review*, 104(9), 2593-2632. [Mjerenje

uticaja nastavnika I: vrednovanje predrasuda u procjenama dodatne vrijednosti nastavnika. Američki ekonomski pregled,]

Cruz -Aguayo, Ibararan, Pablo, Schady, Norbert (2017). Do tests applied to teachers predict their effectiveness? *Economic Letters* (159), 108-111. [Da li testovi koji se primjenjuju na nastavnike predviđaju njihovu efektivnost? *Ekonomska pisma* (159),]

Gill, Brian, Megan Shoji, Thomas Coen, and Kate Place. 2016. "The Content, Predictive Power, and Potential Bias in Five Widely Used Teacher Observation Instruments." National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Washington, DC. ["Sadržaj, prediktivna snaga i moguća pristrasnost u pet instrumenata za opservacije nastavnika koji se najviše koriste." Državni centar za vrednovanje obrazovanja i regionalnu pomoć.]

Gershenson, S. (2016), "Linking teacher quality, student attendance, and student achievement", *Education Finance and Policy*, Vol. 11/2, pp. 125-149, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00180. ["Povezivanje kvaliteta nastavnika, prisustva učenika i postignuća učenika", *Finansiranje i politika obrazovanja*,]

Hamre, Bridget, Robert Pianta, Bridget Hatfield, and Faiza Jamil (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: associations with preschool children's development. *Child Development*. (85), 1257-1274. [Dokazi za opšte elemente i elemente specifične za domenu interakcija nastavnika i djeteta: veze sa razvojem djece predškolskog uzrasta. *Razvoj djeteta*.]

Hanushek, Eric A. (2011). "Valuing Teachers: How Much Is a Good Teacher Worth?" *Education Next* 11 (3): 40-45. <http://hanushek.stanford.edu/publications/valuing-teachers-how-much-good-teacher-worth>. ["Vrednovanje nastavnika: koliko vrijedi dobar nastavnik?" *Education Next*]

Holtzaple, Elizabeth (2004). Criterion-related validity evidence for a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 17(3), 207-219. [Dokazi valjanosti povezani s kriterijem za sistem vrednovanja nastavnika zasnovan na standardima. *Časopis za vrednovanje kadrova u obrazovanju*.]

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. [Granični kriteriji za indekse prikladnosti u analizi strukture kovarijance: konvencionalni kriteriji nasuprot novih alternativa. *Modeliranje strukturalnih jednačina: multidisciplinarni časopis*.]

Kane, Thomas & Staiger, Douglas. (2009). Estimating Teacher Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation. NBER Working Paper. Washington, D.C. [Procjena uticaja nastavnika na postignuća učenika: eksperimentalna evaluacija. Radni dokument NBER-a.]

Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains. Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation. [Sakupljanje povratnih informacija za podučavanje: kombinovanje visokokvalitetnih opservacija s anketama učenika i povećanjima u postignućima. Istraživački rad. Projekat MET. Fondacija Bill & Melinda Gates.]

Koo, T. K. and Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15, 155-163. [Smjernica za odabir i

izvještavanje o koeficijentima korelacija unutar razreda za istraživanje pouzdanosti. Časopis o kiropraktičkoj medicini.]

Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan (2018). The effect of teaching coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*. [Efekat nastavne poduke na nastavu i postignuća: metaanaliza kauzalnih dokaza. Pregled istraživanja u obrazovanju.]

Luna Bazaldúa, D. A., Molina, E., & Pushparatnam, A. (2021). A generalizability study of Teach, a global classroom observation tool. In M. Wiberg, D. Molenaar, J. Gonzalez, U. Bockenholt, & J.-S. Kim (Editors). *Quantitative Psychology. Annual Meeting of the Psychometric Society*. Switzerland: Springer Nature. [Studija o generalizibilnosti instrumenta Teach, globalnog instrumenta za opservacije u učionicama. U M. Wiberg, D. Molenaar, J. Gonzalez, U. Bockenholt, & J.-S. Kim (urednici). *Kvantitativna psihologija. Godišnji sastanak Psihometrijskog društva. Švicarska: Springer Nature.*]

Molina, E., Carter, E., Luna-Bazaldúa, D., Pushparatnam, A., & Singal, N. (2021). Teaching for All? Measuring the Quality of Inclusive Practices Across 8 Countries. Working Paper. World Bank, Washington, DC [Podučavanje za sve? Mjerenje kvaliteta inkluzivnih praksi u 8 zemalja. Radni dokument. Svjetska banka,]

Molina, E., Fatima, S. F., Ho, A., Melo, C., Wilichowski, T., & Pushparatnam, A. (2020). Measuring the Quality of Teaching Practices in Primary Schools: Assessing the Validity of the Teach Observation Tool in Punjab, Pakistan. *Teaching and Teacher Education*. 96, 103171. [Mjerenje kvaliteta nastavnih praksi u osnovnim školama: procjena valjanosti instrumenta za opservacije Teach u Pandžabu, u Pakistanu. Podučavanje i obrazovanje nastavnika.]

Milanowski, Anthony (2004). "The Relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: evidence from Cincinnati." *Peabody Journal of Education*. 79 (4), 33-53. ["Odnos između rezultata vrednovanja učinka nastavnika i postignuća učenika: dokazi iz Sinsinatija." Časopis o obrazovanju zaklade Peabody.]

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [OECD (2019), Rezultati TALIS-a 2018 (tom I): nastavnici i direktori škola kao cjeloživotni učenici, TALIS, Izdavaštvo OECD-a, Pariz,]

OECD (2021), Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>. [OECD (2021), Izvan okvira akademskog učenja: prvi rezultati ankete o socijalnim i emocionalnim vještinama, Izdavaštvo OECD-a, Pariz,]

Popova, A., Evans, D., Breeding, M., & Arancibia, V. (2018). "Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice." Policy Research Working Paper 8572. World Bank, Washington, DC. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30324> License: CC BY 3.0 IGO. ["Stručno usavršavanje nastavnika širom svijeta: jaz između dokaza i prakse." Radni dokument o istraživanju politike 8572. Svjetska banka, Washington, DC. Svjetska banka. Licenca: CC BY 3.0 IGO.]

Quota, M., Cobo, C., Wilichowski, T., & Patil, A. (2022). Effective Teacher Professional Development Using Technology : Technology-Based Strategies from across the Globe to Enhance Teaching Prac-

tices - A Guidance Note. World Bank, Washington, DC. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/37983> License: CC BY 3.0 IGO [Efektivno stručno usavršavanje nastavnika korištenjem tehnologije: strategije zasnovane na tehnologiji iz cijelog svijeta za poboljšanje nastavnih praksi - smjernica. Svjetska banka, Washington, DC. Svjetska banka. Licenca: CC BY 3.0 IGO]

Rao, Kavita, Ok, Min W, and Bryant, Brian R (2014). A Review of Research on Universal Design Educational Models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153–166. <https://doi.org/10.1177/0741932513518980> [Pregled istraživanja o obrazovnim modelima univerzalnog dizajna. Korektivno i specijalno obrazovanje.]

Rockoff, Jonah E. (2010). "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data." *The American Economic Review*. 94 (2), 247-252. ["Uticaj pojedinačnih nastavnika na postignuća učenika: dokazi iz panel podataka." Američki ekonomski pregled.]

Staiger, Douglas O., Rockoff, Jonah E. (2010). Searching for effective teachers with imperfect information. *Journal of Economic Perspectives*. 24 (3), 97-118. [Traganje za efektivnim nastavnicima sa nesavršenim informacijama. Časopis o ekonomskim perspektivama.]

Universal Design for Learning (UDL) Guidelines. (2023). Universal Design for Learning Guidelines. <https://udlguidelines.cast.org/> [Smjernice o univerzalnom dizajnu za učenje (UDL). (2023). Smjernice o univerzalnom dizajnu za učenje.]

UNICEF (2015). Child Poverty in the Philippines. United National Children's Fund. Makati City, Philippines. https://www.unicef.org/philippines/ChildPovertyinthePhilippines_web.pdf. [Dječje siromaštvo na Filipinima. Fond Ujedinjenih nacija za pomoć djeci. Makati City, Filipini.]

Wilichowski, Tracy, and Gabrielle Arrange. 2022. "Facilitating Effective 1-1 Coaching Sessions: Technical Guidance Note." Coach Series, World Bank, Washington, DC. License: Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO [Izvođenje efektivnih sesija pojedinačne poduke: tehnička smjernica." Serijal o poduci, Svjetska banka, Washington, DC. Licenca: Creative Commons Imenovanje CC BY 4.0 IGO]

World Bank (2013). Basic Education Public Expenditure Review Phase II: School Based Management in the Philippines, An Empirical Investigation. World Bank. Washington, D.C. [Svjetska banka (2013). Faza II pregleda javnih rashoda za osnovno obrazovanje: upravljanje zasnovano na školama na Filipinima, Empirijsko istraživanje. Svjetska banka.]

World Bank (2018). World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. World Bank. [Svjetska banka (2018). Izvještaj o svjetskom razvoju 2018: učenje u cilju ostvarenja obećanja obrazovanja. Svjetska banka.]

World Bank (2021). Coach: Helping Countries Accelerate Learning by Improving In-Service Teacher Professional Development. <https://www.worldbank.org/en/topic/teachers/brief/coach-helping-countries-accelerate-learning-by-improving-in-service-teacher-professional-development> [Svjetska banka (2021). Poduka: pomaganje zemljama u ubrzavanju učenja unapređenjem stručnog usavršavanja nastavnika tokom službe.]

Prilog 1: Sumarna tabela rezultata

Vrijeme na učenju	Nastavnik obezbjeđuje aktivnost učenja	Ne	Da		
		7%	93%		
	Učenici su na zadatku 6 ili više učenika nije na zadatku 3%	Nisko	Srednje	Visoko	
		2 do 5 učenika nije na zadatku	0 ili 1 učenik nije na zadatku		
		14%	76%		

Opis i distribucija elementa	Ponašanja	Opis niskog	Nisko	Opis srednjeg	Srednje	Opis visokog	Visoko	N/P
Kultura u učionici PODSTAJAJO OKRUŽENJE ZA UČENJE: Nastavnik stvara okruženje u učionici u kojem se učenici mogu osjećati emocionalno sigurno i podržano. Osim toga, svi učenici osjećaju se dobrodošlo, jer se nastavnici odnose prema svim učenicima s poštovanjem.	1.1: Poštovanje	Ne odnosi se prema svima s poštovanjem	1%	Odnosi se prema svima donesle s poštovanjem	7%	Odnosi se prema svima s poštovanjem	92%	
	1.2: Pozitivne formulacije	Ne koristi pozitivne formulacije	6%	Koristi neke pozitivne formulacije	17%	Dosljedno koristi pozitivne formulacije	78%	
	1.3: Odgovara na potrebe	Nije upoznat ili ne odgovara na potrebe	3%	Odgovara ali ne rješava problem	11%	Odgovara i rješava problem	41%	46%
	1.4: Predrasude i stereotipi	Pokazuje predrasude ili jača stereotipe	3%	Ne pokazuje predrasude ali takođe ne preispituje stereotipe	90%	Ne pokazuje predrasude i preispituje stereotipe	6%	
	1.4a: Rodne predrasude i preispitivanje stereotipa	Pokazuje rodne predrasude ili jača stereotipe	3%	Ne pokazuje rodne predrasude ali takođe ne preispituje stereotipe	91%	Ne pokazuje rodne predrasude i preispituje stereotipe	6%	
Kultura u učionici POZITIVNA BIHEVIORALNA OČEKIVANJA: Nastavnik podstiče pozitivno ponašanje prepoznavanjem ponašanja učenika koje ispunjava ili premašuje očekivanja. Osim toga, nastavnici postavljaju jasna bihevioralna očekivanja za različite dijelove časa.	1.4b: Predrasude povezane s invaliditetom i preispitivanje stereotipa	Pokazuje predrasude povezane s invaliditetom ili jača stereotipe	2%	Ne pokazuje predrasude povezane s invaliditetom ali takođe ne preispituje stereotipe	93%	Ne pokazuje predrasude povezane s invaliditetom i preispituje stereotipe	5%	
	2.1: Očekivanja u pogledu ponašanja	Ne postavlja jasna očekivanja	3%	Postavlja nejasna ili površna očekivanja	16%	Postavlja jasna očekivanja	81%	
	2.2: Prepoznaje pozitivno ponašanje	Ne prepoznaje pozitivno ponašanje	44%	Prepoznaje neko ponašanje	35%	Prepoznaje pozitivno ponašanje	20%	
	2.3: Preusmjerava loše ponašanje	Neefektivno preusmjerava	5%	Efektivno preusmjerava ili je donekle efikasan	18%	Efektivno preusmjerava ili se učenici dobro ponašaju	77%	

Opis i distribucija elementa	Ponašanja	Opis niskog	Nisko	Opis srednjeg	Srednje	Opis visokog	Visoko	N/P
IZVOĐENJE ČASA: Nastavnik izvodi čas u cilju podsticanja razumijevanja izričitim artikuliranjem ciljeva, pružanjem jasnih objašnjenja koncepta i povezivanjem časa s drugim znanjem o gradivu ili iskustvima učenika.	3.1: Artikulise ciljeve časa	Ne navodi cilj ili se cilj ne može zaključiti	3%	Navodi širi cilj ili se cilj može zaključiti	17.0%	Navodi poseban cilj koji je usklađen s aktivnostima	80%	
	3.2: Objasnjava gradivo koristeći više oblika predstavljanja	Objasnjava gradivo koristeći jedan oblik predstavljanja	3%	Objasnjava gradivo koristeći dva oblika predstavljanja	21%	Objasnjava gradivo koristeći tri ili više oblika predstavljanja	77%	
	3.3: Povezuje čas	Ne povezuje	23%	Površno ili nejasno povezuje	22%	Smisleno povezuje	55%	
	3.4: Simulira izvođenje ili razmišljanjem naglas	Ne simulira	8%	Djelimično simulira	15%	U cijelosti simulira	77%	
PROVJERE RAZUMIJEVANJA: Nastavnik provjerava razumijevanje u cilju osiguravanja da većina učenika razumije gradivo na čas. Osim toga, nastavnici prilagođava dinamiku časa kako bi učenicima pružio dodatne mogućnosti za učenje.	4.1: Koristi pitanja i tehnike podsticanja za utvrđivanje razumijevanja	Ne postavlja ili razred odgovara uglav	6%	Postavlja efektivno samo nekoliko učenika	30%	Postavlja efektivno većinu učenika	65%	
	4.2: Nadzire tokom samostalnog / grupnog rada	Ne nadzire učenike	7%	Nadzire neke učenike	17%	Sistematski nadzire većinu učenika	51%	25%
	4.3: Prilagođava podučavanje	Ne prilagođava	25%	Prilagođava, ali kratkotrajno i površno	25%	Značajno prilagođava	49%	
	4.4: Pruža komentare / tehnike podsticanja u cilju razjašnjavanja nerazumijevanja	Ne pruža komentare o nerazumijevanjima ili su komentari jednostavni	19%	Pružaju opšte ili površne komentare o nerazumijevanjima	37%	Pružaju posebne i suštinske komentare o nerazumijevanjima	44%	
POVRATNE INFORMACIJE: Nastavnik pruža posebne komentare i tehnike podsticanja u cilju pomaganja u identifikaciji nerazumijevanja, razumijevanja uspjeha i usmjeravanja misaonih procesa s ciljem podsticanja učenja.	5.1: Pruža komentare / tehnike podsticanja u cilju identifikacije uspjeha	Ne pruža komentare o uspjesima ili su komentari jednostavni	43%	Pružaju opšte ili površne komentare o uspjesima	36%	Pružaju posebne i suštinske komentare o uspjesima	21%	
	6.1: Postavlja pitanja otvorenog tipa	Ne postavlja ili postavlja jedno pitanje otvorenog tipa	45%	Postavlja dva ili više ali se ne nadovezuje na odgovore učenika ili je pitanje kojim se nadovezuje	22%	Postavlja 3+ a barem 1 pitanje se nadovezuje na odgovore učenika	33%	
	6.2: Zadaje misaone zadatke	Ne zadaje misaone zadatke	23%	Zadaje površne misaone zadatke	46%	Zadaje značajne misaone zadatke	31%	
	6.3: Učenici postavljaju pitanja otvorenog tipa ili rade misaone zadatke	Učenici ne postavljaju ni rade	26%	Učenici ne postavljaju, ali rade površne misaone zadatke	47%	Učenici postavljaju ili rade značajne misaone zadatke	27%	

Opis i distribucija elementa	Ponašanja	Opis niskog	Nisko	Opis srednjeg	Srednje	Opis visokog	Visoko	N/P
AUTONOMIJA: Nastavnik pruža učenicima mogućnost pravljenja izbora i preuzimanja smislenih uloga u učionici. Učenici koriste te mogućnosti dobrovoljnim javljanjem da preuzmu ulogu i izražavanjem svojih ideja i mišljenja tokom cijelog časa.	7.1: Pruža učenicima mogućnost pravljenja izbora	Ne pruža izričito mogućnost pravljenja izbora	60%	Izričito pruža mogućnost pravljenja barem 1 površnog izbora	21%	Izričito pruža mogućnost pravljenja barem 1 suštinskog izbora	19%	
	7.2: Pruža mogućnosti preuzimanja uloga	Ne pruža mogućnosti	40%	Pružaju mogućnost preuzimanja ograničenih uloga	18%	Pružaju mogućnost preuzimanja smislenih uloga	43%	
	7.3: Učenici se dobrovoljno javljaju da učestvuju	Učenici se dobrovoljno ne javljaju	9%	Nekoliko učenika se dobrovoljno javlja izražavanjem svojih ideja i preuzimanjem uloga	25%	Većina učenika se dobrovoljno javlja izražavanjem svojih ideja i preuzimanjem uloga	66%	
UPORNOST: Nastavnik podstiče učenike na trud u cilju savladavanja novih vještina ili koncepta umjesto isključivog fokusiranja na rezultate, inteligenciju ili prirodne sposobnosti. Osim toga, nastavnici imaju pozitivan stav prema izazovima ističući da su neuspjeh i frustracije korisni dijelovi procesa učenja. Nastavnici takođe podstiču učenike da postavljaju kratkoročne ili dugoročne ciljeve.	8.1: Prepoznaje trud učenika	Ne prepoznaje trud	41%	Ponekad prepoznaje trud	32%	Često prepoznaje i identifikuje trud	28%	
	8.2: Pozitivan stav prema izazovima učenika	Ima negativan stav	13%	Ima neutralan stav	69%	Ima pozitivan stav	19%	
	8.3: Podstiče postavljanje ciljeva	Ne podstiče postavljanje kratkoročnih ili dugoročnih ciljeva	59%	Podstiče postavljanje kratkoročnih ili dugoročnih ciljeva, ili razgovora o njihovoj važnosti	25%	Podstiče postavljanje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva	15%	
SOCIJALNE I KOLABORATIVNE VJEŠTINE: Nastavnik podstiče međusobnu saradnju učenika i podstiče međuljudske vještine učenika. Učenici odgovaraju na nastavnikov trud tako što međusobno saraduju u učionici te stvaraju okruženje bez fizičkog ili emocionalnog neprijateljstva.	9.1: Podstiče saradnju učenika	Ne podstiče saradnju među učenicima	67%	Podstiče površnu saradnju učenika	12%	Podstiče značajnu saradnju učenika	21%	
	9.2: Podstiče međuljudske vještine učenika	Ne podstiče međuljudske vještine	66%	Kratko ili površno podstiče međuljudske vještine	21%	Podstiče međuljudske vještine	13%	
	9.3: Učenici međusobno saraduju	Učenici ne saraduju ili pokazuju negativna ponašanja	66%	Učenici donekle saraduju i rijetko pokazuju negativna ponašanja	13%	Učenici dosljedno saraduju i ne pokazuju negativno ponašanje	21%	

Prilog 2: Povratne informacije dobijene od posmatrača

Takođe je interesantno napomenuti da su posmatrači tokom intervjua s njima koje je proveo pro-MENTE u toku procesa obuke o instrumentu TEACH konstatovali da smatraju da je nastavnicima potrebno više obuke o vještini kritičkog razmišljanja. Na osnovu nepotvrđenih dokaza u toku tih intervjua, posmatrači su istaknuli da se časovi u učionicama često realizuju sa snažnim naglaskom na učenju napamet. Posmatrači su konstatovali da je podučavanje zasnovano na predavanjima, te da je uglavnom zasnovano na podsticanju učenika da pamte činjenice. Osim toga, posmatrači su pretpostavili da su povratne informacije koje nastavnici pružaju učenicima kako bi im pružili podršku u identifikaciji uspjeha ili rješavanju nejasnoća nedovoljne. Nedostatak dokaza o uvažavanju pozitivnog ponašanja učenika je takođe vidljiv te se ogleda u rezultatima u vezi s tim dobijenim primjenom instrumenta Teach (u okviru Ponašanja 2.2) u opserviranim kantonima u BiH. Konačno, posmatrači su takođe spomenuli da iako je socioemocionalno učenje izuzetno važno, nema dovoljno dostane obuke nastavnika kako bi pokazali potrebne vještine u svojim učionicama u cilju pružanja podrške učenicima.

S druge strane, posmatrači navode da su aspekti razredne kulture uglavnom zadovoljavajući. Nastavnici su se odnosili prema učenicima s poštovanjem, te su koristili pozitivne formulacije u razredu i često su odgovarali na potrebe učenika. Međutim, rjeđe su opservirana ponašanja pri kojima su nastavnici podržavali postojanje ili podsticali preispitivanje stereotipa povezanih s rodom ili poteškoćama učenika. Takođe, naišli su na primjere gdje se je etnocentrizam podsticao kroz proces podučavanja. Etnički identitet je jedan od glavnih identiteta u Bosni i Hercegovini, što rezultira podjelom bosanskohercegovačkog društva po etničkom principu. Posmatrači stoga predlažu da se instrumentom Teach Primary obuhvati preispitivanje stereotipa povezanih s etničkom pripadnošću ako će se koristiti kao standardizovani instrument za opservacije.

Konačno, posmatrači takođe smatraju da se instrument Teach Primary treba prilagoditi za opservacije kombinovanih razreda s obzirom da je dinamika obrazovnog procesa u takvim učionicama složena. Većina učenika završava svoje osnovno obrazovanje u jednorazrednim učionicama. Ipak, značajan broj učenika pohađa kombinovane razrede, tj. istovremeno podučavanje više razreda koje instrument ne uzima u obzir u svom sadašnjem obliku.

