

Др Мара Ђукић

Филозофски факултет, Нови Сад

Др Светлана Шпановић

Педагошки факултет, Сомбор

UDK-371.4

Прегледни чланак

НВ. LVII.3.2008.

Примљен: 27. VIII 2008.

ЕФЕКТИВНО ПАРТНЕРСТВО НАСТАВНИКА КАО ЧИНИЛАЦ КВАЛИТЕТА ТИМСКЕ НАСТАВЕ

Апстракт У раду су осветљене основне карактеристике тимске наставе као дидактичке иновације значајног педагошког капацитета и поливалентног потенцијала за унапређење квалитета васпитно-образовног процеса. Централни део рада посвећен је разматрању Стјуарт-Перијевог модела ефективног партнерства наставника у тимској настави. Овај динамични, више-фазни модел репрезентује цикличну природу процеса формирања наставничког тима и обухвата следеће кораке: почетак партнерства, одржавање, односно наставак партнерског односа, право партнерство у процесу наставе (заједничко планирање, излагање нових наставних садржаја, понављање, вежбање, оцењивање) и реализацију ефективног партнерства. При томе, ефективно партнерство наставника није само кључни чинилац квалитета, већ је истовремено услов, средство и један од примарних циљева тимске наставе. На крају, закључено је да би шира имплементација тимске наставе у домаћим школама (праћена озбиљним евалуационим истраживањима) била веома важна као израз аутентичне педагошке реформе и као допринос квалитету образовања, не само на нивоу основног, него на свим нивоима школског система у нас.

Кључне речи: партнерство, наставнички тим, тимска настава, иновација, дидактика

EFFECTIVE PARTNERSHIP OF TEACHERS – A FACTOR OF TEAM TEACHING QUALITY

Abstract The paper sheds light on some basic characteristics of team teaching seen as a didactic innovation of significant pedagogical capacity and polyvalent potential for enhancing the quality of the educational process. The central part of the article is dedicated to the consideration of the Stuart-Perry's model of effective partnership of the teachers involved in team teaching. This dynamic multiphase model represents the cyclic nature of the process of teacher team formation and comprises the following steps: the beginning of partnership, maintenance, i.e. continuation of the partner relationship, true partnership in the teaching process (joint planning, new contents presentation, revision, exercises, assessment) and the realization of effective partnership. At this point, effective partnership of teachers is not only the key element of quality but also the precondition, the means, and one of primary goals of team teaching. In the end, the conclusion is that a wider implementation of team teaching in our schools (followed by serious evaluative research) would be of great significance as an expression of authentic pedagogical reform and a contribution to the quality of education, not only on primary school level, but on all educational levels in our country.

Keywords: partnership, teacher team, team teaching, innovation, didactics.

Увод

Данас, у току актуелног процеса глобализације, политичке либерализације, демократизације друштвених институција и експоненцијалног научно-технолошког развоја, постизање квалитета у образовању сврстано је међу приоритетне стратешке циљеве не само економски најснажнијих држава, већ и осталих земаља, посебно оних у транзицији које своју развојну шансу препознају управо у квалитету образовања. Иако нема општеприхваћених и доследно коришћених дефиниција, ипак се може утврдити да се под квалитетом образовања подразумева вредност коју оно има или може да има, односно вредносна одредница педагошког процеса и рада наставника, али и атрибутивно својство субјеката укључених у образовни процес. Пошто је практично немогуће повући оштру границу између средстава и резултата, интуитивно је јасно да се квалитет садржи и у ономе што је процес, као и у ономе што је његов резултат. (Ђукић, 2002)

Савремена концепција доживотног образовања у “друштву знања”, односно у “друштву које учи”, додатно је оснажила парадигму квалитета, која се етаблирала као основа нове друштвене стратегије на глобалном, планетарном нивоу. У складу с тим, током последњих петнаестак година, многе европске државе, као и земље у другим деловима света, планирале су, почеле, па и окончале реформе васпитно-образовних система у целини, појединих њихових делова и/или различитих нивоа. У тим динамичним процесима акумулирана су обимна, интересантна и инспиративна искуства, док су у пратећим, евалуационим и другим истраживањима добијени бројни показатељи о ефикасности и квалитету разноврсних дидактичких иновација. Разуме се, било је и оних реформских захвата који су се завршили неуспешно, заустављени на путу имплементације, суочени с тихим, али упорним отпором наставника и/или школске управе који обично виде минималне предности, а крупне и бројне тешкоће у прихватању новина.

По свему судећи, превладавање кризе која обележава васпитно-образовне системе многих земаља света (говори се о кризи “глобалних размера” и о “перманентној” кризи) морало би кренути прво од наставника, а не као што се често дешавало до сада, током разних реформи, које су почињале без ослоњања у наставницима, или чак насупрот њима. Ово тим пре, ако се има у виду да су управо наставници, и метафорично и стварно, камен темељац грађевине васпитно-образовног система (Зиндовић-Вукадиновић, 2000), да већину иновација, у крајњој истанци (у)носе наставници, који то могу желети или не, прихватати или не, коначно, да су наставници ти који затворе врата учионице и раде “оно што мисле да треба, оно што желе, или оно што им је најзгодније”. (Ковач-Церовић, 2000)

Није тешко сложити се с оценом да је за стварну промену стања у савременој школи, односно настави, потребно да наставници најзад преузму свој део одговорности, почну међусобно да разговарају, да једни друге посматрају у наставничким активностима и да се узајамно помажу. (Barth, 1999) Чини се да тимска настава, једина међу данас познатим дидактичким иновацијама, нуди ваљане путоказе у правцу наведеног циља.

Тимска настава као дидактичка иновација

Термини тим и тимска настава (Team Teaching) широко су прихваћени у савременој дидактичкој литератури. Према основном енглеском изразу, изведена је скраћеница ТТ, која се често може наћи у стручним и научним текстовима на разним језицима, без превода и без додатних објашњења. Као синоними, користе се, мада релативно ређе, и следећи називи: кооперативна настава (Cooperative Teaching), партнерска настава (Partner-teaching), ко-настава (Co-teaching), настава у четири руке (Four-hand Teaching) и сл. Сматра се да је тимска настава уобичајено име за општи организациони модел наставе у којем наставници раде заједно као тим, разговарају, сарађују делећи одговорност и помажући једни другима, комбинујући своје могућности и компетенције, да би у једном или више стручно-предметних подручја планирали, реализовали и вредновали наставу намењену групи ученика. (Piechuga Couture et al., 2006) Док тимску наставу један број аутора види као варијанту групног рада, други као посебну методу, трећи као врсту наставе, сви је оцењују као значајну дидактичку иновацију. Попут многих других дидактичких иновација, и тимска настава није самоникла. Напротив, она има дугу припремну историју, која се, према неким ауторима, може пратити почевши од Сократових групних разговора, преко јавних средњовековних академских диспута, до појединих педагошких праваца скраја XIX и с почетка XX столећа.

Теоријска упоришта тимског поучавања и кооперативног учења, разуђена и богата, могу се наћи у различитим педагошким и психолошким теоријама. На концепцију тимске наставе одлучујуће дејство имали су утицаји који су долазили из филозофије образовања Џ. Дјуја, из психологије групне динамике, из конструктивистичке психологије инспирисане теоријама Пијажеа и Виготског и из теорије интринзичке мотивације за учење. Међу теоријским основама тимског поучавања и кооперативног учења, помињу се, као најзначајније, теорије социјалне међузависности, когнитивно-развојне теорије и бихевиористичке теорије. Појава и основни принципи организовања тимске наставе повезани су с именима као што су: Ф. Кепел (F. Kappel), Џ. Шеплин (J. Schaplin), Р. Андерсон (R. Anderson), а њен

даљи развој са радом стручњака као што су Л. Трамп (L. Trump), Д. Бејнхам (D. Baunhamm) и др.

Први пут, тимска настава је експериментално примењена у једној америчкој основној школи, крајем пете деценије прошлог века. Убрзо се проширила прво у САД, Канади и Аустралији, а затим и у многим европским земљама (Енглеска, Немачка, Шведска, Норвешка, Шкотска, Словенија и др.). Данас се у већини поменутих држава на тимску наставу не гледа као на непроверену иновацију, већ као на мање или више уобичајену врсту наставе која даје добре резултате. (Ђукић, Шпановић, 2006а)

Конкретна организација тимске наставе у пракси, због различитих специфичних услова дате средине (школе), може се разликовати у детаљима, али њена суштинска одредница, а то је персонално и програмско заједништво тимова наставника и ученика који међусобно сарађују, остаје константна. Међу битним одредницама које карактеришу тимску организацију наставе, наводе се следеће:

- Тимови наставника заједно планирају, реализују и вреднују наставни рад (активности и постигнућа свих субјеката наставе);
- Подела улога у наставничком тиму је прецизно одређена, акције међузависне и усклађене, а успех зависи од комуникације и кооперације међу члановима тима;
- Распоред наставних и других активности је флексибилан и прилагођен специфичностима рада и великих и малих група ученика;
- Може се реализовати само уз помоћ савремених наставних средстава и дидактичког материјала за групно и индивидуално поучавање и учење;
- Просторије за извођење тимске наставе морају бити прилагођене брзом прегруписавању ученика, ефикасном коришћењу наставних средстава, библиотеке, интернета, лабораторија, кабинета, радионица и сл. (Шпановић, Ђукић, 2006)

Метаанализа прегледних извештаја о преко две стотине емпиријских истраживања изведених током последњих двадесетак година у САД, показала је да тимска настава постаје све популарнија иновација која редукује изолованост наставника, обезбеђујући им различите нивое и начине шире међусобне сарадње и квалитетан професионални развој. Код наставника који раде у тимској настави јача осећање професионалне успешности, као и афирмативна самоперцепција, док се код ученика развијају позитивни ставови према школи, снажи њихово осећање припадности и постиже бољи квалитет разноврсних ученичких постигнућа. (Ђукић, Шпановић, 2006б)

У истраживањима је утврђено да фактори као што су: осећај заједништва, узајамне привржености наставника у тиму, као и жеља да се

ангажују у кооперативном раду, значајно смањују, а веома често и потпуно елиминишу непријатан доживљај изолованости који наставници имају у традиционалној настави. Такође, на основу резултата анализираних истраживања, произилази да рад у добро организованом тиму отвара могућност наставницима да заједно побољшавају курикулум и подижу квалитет наставних активности, што утиче на повећање ученичких постигнућа. С друге стране, конфликти међу члановима тима и осећај да се у тиму губи много времена на рутинским школским пословима могу одвратити пажњу наставника од питања која се тичу ученичког успеха, што ће тај успех директно умањити. (Spraker, 2003)

Организациона структура тимске наставе

Тимска настава подразумева различите моделе организовања наставника у групе (тимове, бригаде), према одређеним критеријумима. (Buckley, 2000) Величина тима, на пример, одређује се врло флексибилно, што значи да се тимови састоје од два наставника (рад у пару или тандему), преко три-четири, до седам (или више) наставника. Поред тога што се разликују према броју чланова, организациони модели тимске наставе разликују се и у односу на структуру наставничких тимова (хоризонтална, вертикална, комбинована тимска настава) и неке друге специфичне критеријуме. Тако, наставнички тим могу чинити наставници исте струке (интердисциплинарни тим) који планирају и реализују наставу једног предмета за све ученике, затим наставници различитих струка (мултидисциплинарни тим) који раде с једним разредом (са свим одељењима), или наставници различитих струка и специјалисти (колаборативни тим) који раде заједно са хетерогеним групама ученика итд. При томе, чланови тима могу бити из блиских дисциплина (биологија и хемија, географија и историја, књижевност и уметност), али и из веома удаљених, различитих дисциплина као што су историја и физика, на пример.

Такође, тимови се могу организовати на основу једнаког, истоветног статуса чланова (данас је ова врста тимова присутнија у школама европских земаља), или хијерархијски (више се практикује у САД). Ако је структура тима хијерархијска, то значи да тим чине наставници од којих је један предвиђен за руководиоца тима, затим одређени помоћници, асистенти и службеници. Руководилац тима координира појединачне и групне активности у тиму, стручно надзире рад чланова тима, покреће примену иновација у настави, сарађује с родитељима и друго. Искусни наставник је задужен за планирање и реализацију рада, помаже почетницима, прати потребе и интересовања ученика и даје предлоге за унапређивање васпитно-образовног рада уопште. Остали наставници активно учествују

у свим фазама тимске организације наставе, сарађују са родитељима, са руководиоцем тима и другим тимовима који делују на нивоу школе. Често су студенти на пракси укључени у тимове наставника и, као равноправни чланови, а у складу са својим предзнањима и способностима, добијају задатке које, мање или више, самостално решавају и тако стичу потребне компетенције за извођење наставе. Административно особље обавља административне и техничке послове (припремање материјала за рад, организовање родитељских састанака и сл.) и тако ослобађа наставнике обавеза које им у класичној настави одузимају значајан део времена за стручни рад.

Према организационој структури тима, најчешће се разликују две основне верзије тимске наставе, и то: А) Сви наставници су заједно одговорни за садржај курса, презентовање и оцењивање. Они међусобно комуницирају пред ученицима и са ученицима у одељењу, дискутују о специфичним темама из различитих перспектива; Б) Сви наставници су заједно одговорни за садржај курса и оцењивање, али материјал презентују један по један, у складу са својим стручним знањима. Док не излажу садржаје, остали учесници имају, у суштини, подређену улогу, не дајући ништа већи допринос од повремених коментара и питања. Поред наведених, понекад се помиње и трећа верзија тимске наставе, којој недостаје подељена (заједничка) одговорност и (кохерентна) структура, што је карактеристично за прве две верзије. У овој последњој, један наставник-координатор је сам одговоран за садржај курса и за оцењивање ученика.

Услови формирања успешног тима наставника

Сматра се да је први, неопходни услов за успешан рад у сваком тиму, без обзира да ли је реч о тимском истраживању или о тимској настави, прихватање различите праксе и различитих уверења других. Тимска настава претпоставља стварање тима од два или више наставника, развој њихове способности за сарадњу (ова способност обухвата: поверење, међусобно разумевање, отворену комуникацију и управљање конфликтима), а поред личне одговорности и осећај колективне, заједничке одговорности. Да би се формирао добар, кооперативан тим, неопходно је полако и пажљиво развијати климу поверења међу члановима тима, препознати, ангажовати и вредновати способности и вештине сваког наставника. Поред тога, потребно је утврдити начин на који сваки наставник посебно, као и сви наставници заједно, може највише допринети тимском раду. Од изузетног значаја је и да се чланови тима осећају сигурно како у тиму, тако и у својим конкретним улогама. У сваком случају, рад у тиму се заснива на персоналној интеграцији и социјалној интеракцији, а сарадња је кључ успеха. За успостављање успешне сарадње унутар чланова тима, потребно је да заједнички циљ буде

препознатљиво формулисан, приоритети јасни, а чланови тима мотивисани за рад и активност. Такође, важно је изградити поверење и добре међуљудске односе међу члановима тима, што подразумева, пре свега, уважавање различитости. Различити стилови рада, вештине, знања, искуства, вредности и ставови могу знатно да ојачају снагу тима. Сматра се да ће тим оптимално функционисати ако се обезбеди равнотежа између усмерености чланова на задатке, с једне стране, и одржавања позитивних, подстицајних интерперсоналних односа међу члановима тима, с друге стране. Неопходно је да комуникација међу члановима тима буде отворена и двосмерна, као и да чланови тима активно слушају једни друге и језгровито саопштавају поруке. (Шпановић, Ђукић, 2007)

Дефинисани су следећи услови за успешну сарадњу међу члановима тима: заједнички циљ, поверење и добри међуљудски односи, јасна подела улога, одговарајућа комуникација (отворена, двосмерна, базирана на активном слушању и јасном, разумљивом излагању), уважавање различитости, равнотежа између захтева и односа у тиму и др. (Ђукић, 2006)

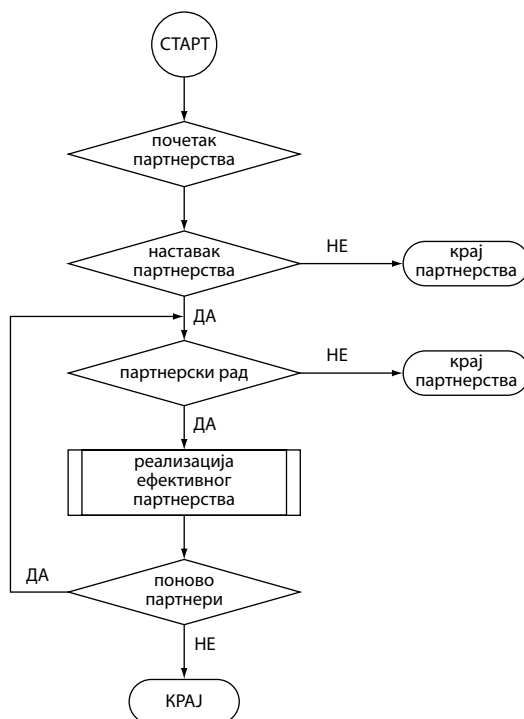
Модел развоја ефективног партнерства наставника

У оригиналном истраживању које су реализовали аутори Т. Стјуарт и Б. Пери¹ анализирани су предности и недостаци тимске наставе из визуре наставника. Узорак су чинили наставнички тимови који су се састојали од парова наставника. По два наставника су изводила наставу заједно, у тандему, као партнери: један члан је био предметни наставник (нпр. географије, физике, социологије и сл.), док је други члан био наставник страног језика. Као резултат истраживања ове специфичне варијанте тимске наставе (ко-настава, настава у четири руке), Стјуарт и Пери су етаблирали општи модел ефективног партнерства наставника у тимској настави. (Stewart, Perry, 2005)

¹ Током прве фазе истраживања вођени су групни разговори, а потом су учесници тимова индивидуално разговарали с истраживачима. При томе, посебно су фокусирана два кључна питања: 1. Мишљење наставника о партнерским односима међу паровима наставника у тимској настави и 2. Мишљење истих наставника о ефективности њиховог личног односа са партнером у тандему. Аутори су трагали за аутентичним наставничким реакцијама и интерперсоналним релацијама које су реално успостављене у конкретним тимовима. Посматран је и мерен ниво личног (не)задовољства појединог наставника сопственом активношћу, као и заједничком наставном праксом са другим наставником–партнером. У следећој фази истраживања, Стјуарт и Пери су анализирали одабране изјаве и оцене које су да(ва)ли интервјуисани наставници, па су на основу тако добијених података, као и на основу вишегодишњег личног искуства у пракси тимске наставе, развили динамички модел ефикасног партнерства. (Stewart, Perry, 2005)

Стјуарт-Перијев модел ефективног партнерства обухвата следеће кораке: почетак партнерства, наставак партнерског односа, право партнерство у процесу наставе (заједничко припремање и планирање наставе, излагање нових наставних садржаја, понављање, вежбање, оцењивање) и реализација ефективног партнерства. (Сл. 1.)

Сл. 1. Модел развоја ефективног партнерства наставника у тимској настави (Према Stewart, Perry, 2005)



Током првог корака, интерперсоналне релације у тиму наставника успостављају се на основу сагласности и договора између наставника потенцијалних партнера. Потребно је да постоји снажна жеља, чврста воља и недвосмислена намера наставника да буду учесници у тиму, односно да раде као партнери. На избор конкретних наставника, односно на њихову одлуку да ли да наставе партнерство са другим наставником или да га прекину, могу утицати многи чиниоци. Између осталог, изолована су два врло утицајна фактора, а то су: личност наставника и индивидуални наставни стил. Партнерство понекад не може да се успостави због различитих личних карактеристика наставника. Као што поједини људи могу бити инкомпа-

тибилни за било коју другу врсту везе (љубав, брак, пријатељство...), тако исто, неки могу бити непогодни за партнерство у тимској настави. (Stewart, Peggy, 2005)

Показало се да је у почетку окупљања тима неопходно обезбедити оптималну ситуацију за потенцијалне учеснике у тимској настави, што са становишта наставника значи могућност сувереног одлучивања пре свега о томе да ли ће учествовати у тимски организованој настави, или не, а затим и аутономност при избору другог наставника, свог партнера. То су, као категорички услов свог учешћа у тимској настави, поставили баш сви наставници, учесници у овом истраживању, а то је карактеристичан налаз и из других студија. Интересантно је да се осећај незадовољства и иритације јавља код неких наставника упркос томе што су наведени услови испуњени. Показало се, наиме, да је и искуство (претходна наставна пракса у тимски организованој настави) веома важно током процеса међусобног усклађивања, на почетку развијања партнерства.

По правилу, на првој, почетној етапи развоја ефективног партнерства, наставници се повезују сходно резултатима заједничког споразумевања током одређене процедуре која укључује сугестије руководећих тела и стручних служби дате школе. Развој интерперсоналних односа може бити заустављен на овом кораку ако наставници не желе да буду тим. Најважнији разлог због којег наставници неће да раде заједно јесте опажена различитост међу њима као личностима и инкомпатибилност у наставном стилу. Иако је договор наставника о будућем партнерству у тимској настави најпожељнији, јасно је да се он не може увек постићи. Поред тога, показало се да ни договор као такав није гаранција обостраног задовољства наставника у вези са наставном ефективношћу. Најбоље је увек задржати професионално понашање, имајући на уму да су и непријатна искуства потребна, те да се нови, оптимални партнер може наћи у наредном покушају.

Други корак Стјуарт-Перијевог модела односи се на лично ангажовање наставника како би од индивидуалних наставника, од “ја и ти” узапоре довели до персоналне интеграције у “ми”, односно до правог партнерства у тимској настави. Мишљење наставника о односу између наставних садржаја, тј. оцена о релативној “важности” појединих предмета, као и перцепција сопствене улоге, улоге партнера и међусобне интеракције у тиму, утиче на природу и интензитет њиховог ангажовања у развоју партнерства. Неки наставници наглашавају да им је на овој етапи развоја партнерства веома важно да се приликом планирања наставних тема и јединица (садржај одређеног предмета и језик, на пример) задрже различите улоге сваког појединог наставника, док у актуелном наставном раду с ученицима те разлике не морају бити присутне. Неки наставници сматрају да је потребно

не само подићи непрелазну границу између језичког и другог наставног садржаја, него и прецизно разликовати и разлучити улоге наставника.

Ефективно партнерство теже ће се реализовати ако постоји несагласност наставника у схватањима о односу других садржаја и језика и/или ако се јаве разлике у перцепцији сопствене улоге и улоге партнера. Ако, међутим, наставници у тиму на исти начин сагледавају поменути однос “садржај–језик” и ако се слажу у вези са наставничким улогама како током планирања, тако и током извођења наставе, они ће се снажније и одлучније посветити и развоју међусобног односа, чиме се отвара веома повољна перспектива за даље унапређивање ефективног партнерства. Поменута наставничка посвећеност, односно њихово ангажовање у овом правцу, има динамички карактер и константно еволуира (уз могуће осцилације), сходно интеракцијама које се успостављају међу наставницима и захваљујући искуству које они, као партнери, стичу.

Поред онога што се дешава у одељењу, пред ученицима и са њима, заједничко планирање наставничког пара је изузетно значајни, витални чинилац у организационој структури тимске наставе. Између осталог, током планирања, неопходно је постићи међусобну сагласност наставника у вези са циљевима наставе, који се морају на општеприхватљив начин изабрати, формулисати, ускладити и прихватити. Чини се да је управо то критичан моменат и сама есенција потребне и пожељне кооперативне динамике која се преноси у наставну јединицу, на час, и после њега.

Трећи корак следи након формирања наставничког тима (пара) и ангажовања наставника у даљем развоју партнерства. Настојећи да унапреде квалитет тимске наставе, наставници у тиму, по правилу, нађу начин да одговоре на бројне изазове, да процене и евалуирају како предности, тако и слабости свог (не)ефективног партнерства.

Очигледно је да се тимска настава остварује кроз серију преговора између учесника, односно наставника–партнера. Слично другим међуљудским односима, и овде је комуникација услов успеха. Да би били ефективни, чланови тима морају успоставити и трајно одржавати отворену, неагресивну комуникацију, засновану на узајамном поверењу. У том смислу, поред осталог, наставницима ће помоћи заједнички смисао за хумор и висок праг осетљивости. Увек се после часа треба вратити на оно што је било, шта се десило, како и колико смо остварили планирано. Посебно је важно разговарати о ономе што није било добро и што се на следећем часу може поправити. (Stewart, Perry, 2005)

Предности тимске наставе могу се препознати у следећим народним изрекама: “Две главе вреде више од једне”, или “Четири ока виде боље него два.” Ако су наставници задовољни успостављеним партнерством,

делиће међусобно поверење, њихова професионална сигурност ће јачати, а то ће допринети успешности њиховог заједничког рада у тимској настави. Сараднички образац понашања који се понекад просто природно успостави међу наставницима може се и формализовати, на захтев партнера. У сваком случају, формализовано или не, партнери у тимској настави размењују мисли о свим релевантним наставним феноменима, посебно о својим ученицима, у једном подстицајном процесу и позитивној педагошкој клими коју ствара само искрена међусобна сарадња наставника.

Истовремено, наставници су свесни и дејства бројних чинилаца који могу довести до неуспешног партнерства. Као највећи проблем наводе додатно време које тимска настава захтева. За припрему једног часа тимски организоване наставе, наставнику је потребно двоструко више времена од његове уобичајене, самосталне припреме истог часа. Многи наставници истичу да рад с партнером захтева много више времена. Реч је не само о времену потребном за планирање, за реализацију наставе и њену евалуацију, већ се ради о додатном времену за настојања и напоре како би се одржала константна, добра комуникација. Ефективно партнерство може да ојача наставнике, док им лоше партнерство представља озбиљан терет.

Четврти корак, односно завршна етапа Стјуарт-Перијевог развојног модела, током које се реализује ефективно партнерство наставника у тимској настави, садржи и елементе сумативне евалуације. Коментари наставника фокусирају се око две основне тачке, односно карактеристике тимске наставе, а то су: обезбеђивање веће пажње ученицима и сучељавање вишеструких перспектива, као и отварање могућности за креативност и развој наставника.

Нема сумње да то што имају два или више наставника обогаћује ученичко искуство и отвара могућност да једну ствар или појаву упознају на два, три или више начина. Ученици не добијају наставне инструкције само од првог, па затим од другог наставника у једном временском периоду, већ ту делује нека врста синергије, настале из наставничке сарадње: као да се пред ученицима две или више наставничких перспектива стваралачки и подстицајно мултипликују.

Осим ученика, и наставници су на добитку у тимској настави. “За мене је главна предност тимске наставе посебно у томе што радећи у одељењу заједно са другим наставницима имам са ким да размењујем идеје. То делује подстицајно и изазива креативне реакције.” “Идеално је да наставник језика такође поучава ученике садржајима другог предмета, а да други наставник поучава исте ученике и језику. Мислим да тако треба да буде јер, на крају, оба наставника постају боља.” (Stewart, Perry, 2005)

На крају последњег корака, наставници одлучују да ли ће наставити партнерски рад, или ће га прекинути. Негативно искуство ће сигурно утицати на то да се партнерство прекине. Показало се, међутим, да се чак и добро започета сарадња може завршити због мање важног конфликта, нпр., због распореда, или због жеље појединих наставника да се окрену другим и другачијим изазовима. Ипак, евидентно је да се наставници већином искрено труде да сарађују са колегама како би унапредили и свој и заједнички наставни рад у пару.

Као суштински важни за међусобне односе у тимској настави, наведени су следећи елементи: схватање наставничке, односно своје сопствене улоге, педагошка уверења и очекивања, искуство и знање, личност наставника. Што су ови елементи компатибилнији, односно што су разлике међу наставницима по питању сваког од поменутих елемената мање, расту шансе да тим добро ради и сарађује, односно да конкретна тимска настава буде успешна и квалитетна. Јасна очекивања и еквивалентна узајамност интерперсоналних односа међу наставницима јесу императив успешног партнерства.

Уместо закључка

Тимска настава је ефикасан и успешан општи модел за постизање прогреса у процесу личног (персоналног), друштвеног (социјалног) и професионалног развоја како наставника, тако и ученика у области поучавања и учења, мотивације, когнитивних, конативних, емоционалних и других компетенција и вештина.

Досадашња теоријска и емпиријска истраживања у различитим срединама и у школама различитог нивоа (основне, средње, високе) врло јасно указују на то да квалитет тимске наставе директно зависи од квалитета наставничког тима. Резултати практично свих до сада познатих истраживања поткрепљују оцену да су квалитет наставничког тима и одговарајућа подршка коју управни органи и стручне службе школе пружају раду наставника у тиму најбитније варијабле повезане с ефикасношћу тимске наставе.

Добро је познато, већ и на основу свакодневног искуства, да се успешни тимови не стварају случајно. Сходно томе, као једно од најважнијих питања у вези са тимском наставом, препознато је управо формирање делотворног и квалитетног наставничког тима. Стјуарт-Перијев модел ефективног партнерства наставника репрезентује цикличну природу процеса током којег наставници, стартујући од иницијалног окупљања у тим, настављају започети партнерски рад и коначно остварују ефективно партнерство.

Кад наставници изграде квалитетан партнерски однос, кад почну да постижу успехе у тимском раду, веома брзо се појаве и лако препознају

позитивне последице тимске наставе, како у смислу бољих ученичких постигнућа, тако и у смислу оптималног професионалног развоја самих наставника. Попут сваке иновације, и тимску наставу наставници и ученици стварно прихвате тек после одговарајућег и довољно дугог искуства кроз које, у међусобној сарадњи, постају флексибилне, рефлексивне особе, заинтересоване за иновације и оријентисане ка унапређењу квалитета наставе.

Судећи по многим позитивним резултатима остварених применом тимске наставе у школама широм света, основано се може закључити да би имплементација ове иновације у домаћим школама (праћена озбиљним евалуационим истраживањима) била веома важна као израз аутентичне унутрашње, педагошке реформе и као допринос квалитету образовања не само на нивоу основног, него и на свим нивоима васпитно-образовног система у нас.

Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта под насловом Европске димензије промена образовног система у Србији (Пројекат бр.149009), који се реализује уз финансијску подршку Министарства за науку и заштиту животне средине Републике Србије.

Литература

- Barth, R.S. (1999): *Improoving schools from wihin*, San Francisco CA: Jossey-Bass
- Buckley, F.J. (2000): *Team Teaching: What, why and how?*, Thousand Ouks, CA; Sage Publicaation, Inc.
- Ђукић, М. (2002): Индикатори квалитета и евалуација у систему високог образовања, Педагошка стварност, бр. 7-8, стр. 508–518.
- Ђукић, М., Шпановић, С. (2006а): Тимска настава као дидактичка иновација, Европске димензије промена образовног система у Србији, (277–288), Н. Сад: Филозофски факултет.
- Ђукић, М., Шпановић, С. (2006б): Ефекти тимске наставе: Метаанализа емпиријских истраживања, Европске димензије промена образовног система у Србији, (227–238), Н. Сад: Филозофски факултет.
- Ковач-Церовић, Т. (2000): Интензивне реформе, Перспективе образовања (Специјални додатак алманаха Петница), бр. 18, стр. 16–18.
- Piechura Couture, K., Tichenor, M., Tauchot, D., Macigoac, D., Heimc, D., (2006): *Coteaching: A Model for Educational Reform, Principal Leadership*, Vol. 6, No 9
- Spraker, J. (2003): *Teacher Teaming in Relation to Student Performance*, Portland, OR: Northwest Ed. Laboratory.
- Stewart, T., Perry, B. (2005): *Interdisciplinary Team Teaching as a Model for Teacher Development*, TESL-EJ, Vol. 9, No 2
- Шпановић, С., Ђукић, М. (2006): Наставничка перцепција тимске наставе, Европске димензије промена образовног система у Србији, (289–311), Н. Сад: Филозофски факултет.
- Шпановић, С., Ђукић, М. (2007): *Organisation of Team Teaching in Theory and Practice*, Европске димензије промена образовног система у Србији, (237–259), Н. Сад: Филозофски факултет.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (2000): Судбина наставника, Перспективе образовања (Специјални додатак алманаха Петница), бр. 18, стр. 22–26.