



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Program uvodenja učitelja - Upravljanje razredom i određivanje discipline

<https://empowering-teachers.eu/>

The creation of this publication has been co-funded by the Erasmus+ grant program of the European Union under grant no. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. This publication reflects the views only of the author. Neither the European Commission nor the project's national funding agency are responsible for the content or liable for any losses or damage resulting of the use of this publication.



© Copyright 2021 LOOP Consortium

Ovaj se dokument ne smije kopirati, reproducirati ili mijenjati u cijelosti ili djelomično u bilo koju svrhu bez pismenog dopuštenja LOOP udruge. Osim toga, mora se navesti priznanje autora dokumenta i svi primjenjivi dijelovi obavijesti o autorskim pravima.
Sva prava pridržana.

Ovaj se dokument može promijeniti bez prethodne najave.

Ovaj dokument sastavili su sljedeći članovi međunarodnog konzorcija:



Ovo djelo je licencirano pod [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Contents

9.	Upravljanje razredom i određivanje discipline.....	4
9.1	VODIČ ZA MENTORSKO PREDSTAVLJANJE RAZLIČITIH PRAVILA I PROPISA.....	7
9.2	(SAMO)PROCJENA VOĐENJA RAZREDA.....	11
9.3	SCENARIJI POTENCIJALNIH INTERAKCIJA UČENIKA ZA RASPRAVU O UČINKOVITOM UPRAVLJANJU.....	17
9.4	VODIČ ZA USPOSTAVLJANJE ODNOSA S UČENICIMA	20
	Kako izmjeriti odnos između učitelja i učenika:.....	22
9.5	POPIS PROMATRAČKIH AKTIVNOSTI (MIKROPODUČAVANJE)	23
	Izvori.....	27



9. Upravljanje razredom i određivanje discipline

A. Koja je glavna ideja/cilj/svrha ovog modula?

Upravljanje razredima postaje složen izazov zbog karakteristika svakog od njih. Stoga učitelji moraju usvojiti učinkovite strategije obrazovanja i podučavanja koje odgovaraju potrebama svih učenika. Trebali bi biti sposobni ponuditi kvalitetna iskustva, motivirati i osigurati optimalan razvoj svakog učenika uz poštivanje pravila građanskog suživota. Stoga modul 9 omogućuje pripravnicima da imaju kontekstualizirani, vrijedan okvir za predviđanje i rješavanje uobičajenih problema. Naime, pripravnici će biti u mogućnosti ovladati svim aspektima psiholoških i didaktičkih osobina upravljanja razredom.

B. Očekivani ishodi učenja:

- Pripravnici često uz podršku I mentora, naučiti će bitne vještine povezane s učiteljskim zvanjem.
- Pripravnici će naučiti kako se nositi s pravilima i različitim situacijama unutar školskog okruženja.
- Pripravnici i mentori će naučiti kako postaviti ciljeve i planirati izvannastavne aktivnosti.
- Pripravnici i mentori će slijediti metodološke smjernice mikronastave kako bi identificirali značajke početne obuke učitelja koji zahtijevaju korektivne radnje.
- Pripravnici će naučiti kako komunicirati s učenicima koristeći odgovarajuće pedagoške pristupe i razgovarati o specifičnim scenarijima tih interakcija s mentorom

C. Aktivnosti, prezentacije i drugi materijali uključeni u modul:

ELEMENT	Ciljana publika	Vrsta izvora	Vrijeme trajanja	Područje
9.1 Vodič za mentorsko predstavljanje različitih pravila i propisa	Mentor i/ili pripravnik	Prezentacija/vodič za raspravu	1 sat	Pedagoško/didaktičko
9.2 (Samo)procjena vođenja razreda	Mentor i pripravnik	Ocjenjivanje, obrazac za promatranje, obrazac za planiranje.	1 sat	Pedagoško/didaktičko
9.3 Scenariji potencijalnih interakcija učenika za raspravu o učinkovitom upravljanju	Mentor i pripravnik	Vodič za raspravu, istraživanje	1 sat	Pedagoško/didaktičko
9.4 Vodič za uspostavljanje odnosa s učenicima	Pripravnik	Samostalno učenje pomoću upitnika	1 sat + 1 sat	Pedagoško/didaktičko
9.5 Popis promatračkih aktivnosti (mikronastava)	Mentor	Prezentacija	1 sat + 1 sat	Pedagoško/didaktičko

1.1 Vodič za mentorsko predstavljanje različitih pravila i propisa služi kao alat za

LOOP - Osnaživanje nastavnika za kontinuirani osobni, profesionalni i društveni razvoj kroz inovativne programe uvođenja



usmjeravanje mentora prema objašnjavanju školskih pravila i propisa i davanju određenih

prijedloga za podupiranje rasprave. Rasprava bi trebala biti utemeljena na realnosti lokalne sredine. Na kraju ovog dijela slijedi blisko povezani dio 9.2.

1.2 (Samo)procjena vođenja razreda služi kao reflektivni vodič za prepoznavanje jakih i slabih strana pripravnika. U dokumentu je uključen obrazac koji se može koristiti za promatranje pripravnika u praksi od strane mentora. Također je uključen i obrazac za potporu mentoru u pomaganju pripravniku tijekom postavljanja akcijskog plana u smislu poboljšanja vlastitog upravljanja razredom na temelju percipirane početne faze utvrđene upitnikom, zapažanjima i raspravom.

1.3 Scenariji potencijalnih interakcija učenika za raspravu o učinkovitom upravljanju je predložak za raspravu mentora koji prenosi određene teorijske sadržaje o interakciji u učionici pripravniku i pruža 4 scenarija koji služe kao polazište u potencijalnom razgovoru.

1.4 Vodič za uspostavljanje odnosa s učenicima prikazuje različite vrste odnosa s učenicima i definira smjernice ponašanja za unapređenje tog odnosa. Osim toga, korištenje alata "Ljestvica odnosa učenik-učitelj (STRS)" koji je dio vodiča omogućit će pripravniku da detaljno upozna kvalitetu odnosa sa svakim učenikom, a mentoru omogućiti identificiranje kritičnih područja kojima treba posvetiti više pažnje.

1.5 Popis promatračkih aktivnosti (mikronastava) je prezentacija metodologije koja je namijenjena kao alat koji mentoru daje smjernice za promatranje (i naknadno izvještavanje) o izvedbi pripravnika tijekom jedne od njegovih lekcija (ili simuliranih lekcija). Preporuča se slijediti zadane korake i analizirati sve prednosti i slabosti pripravnika slijedeći navedena pitanja. Također se može koristiti za ispitivanje drugih područja osim upravljanja razredom.

D. Prijedlozi za provedbu modula

Modul **Upravljanje razredom** zahtijeva razvijanje i provedbu osmišljenih aktivnosti, i samostalno učenje od strane pripravnika koje se potom potvrđuje kroz različite preporučene obrasce ocjenjivanja i kroz dijeljenje iskustva s mentorom. Konkretno, aktivnosti osmišljene za razvoj „mekih“ vještina i mikronastava formalno zahtijevaju prisutnost obiju strana. Stoga predlažemo da se ove aktivnosti razvijaju zajedno s drugim modulima tijekom dana radionica.

Početna aktivnost modula trebala bi biti samoprocjena sposobnosti pripravnika u upravljanju razredom (9.2). Ova se samoprocjena može nadopuniti obrascem za promatranje u istom dodatku. Nakon što pripravnik ispuni upitnik, slijedi sastanak s mentorom kako bi se razgovaralo o rezultatima prema uputama. Mentor se može pripremiti za sastanak koristeći i teorijsku prezentaciju/vodič za raspravu o upravljanju razredom (9.1). Preporuča se provođenje ovog postupka na početku i na kraju programa uvođenja ili u različitim fazama kako biste pratili napredak.

Sljedeće aktivnosti trebao bi provoditi pripravnik uz mentorovu podršku. Dio akcijskog plana 9.2 može poslužiti kao obrazac za isticanje koraka koje će pripravnik htjeti poduzeti u narednom razdoblju. Prateći provedbu akcijskog plana, mentor može koristiti metodologiju mikronastave



prikazanu u 9.5.

Da bismo još dublje ušli u temu upravljanja razredom, dodatak s ponuđenim scenarijima (9.3) može poslužiti kao dobro polazište za daljnju raspravu između mentora i pripravnika. Pripravnik bi trebao pročitati i analizirati vrste interakcija unutar školskog okruženja i razgovarati s mentorom o uzorcima interakcije i identifikaciji prikladnih korektivnih radnji za svaki kontekst. Bilo bi još prikladnije kada bi mentor prilagodio scenarije kontekstu.

Za samoprocjenu pripravnika u ovom modulu je iznimno vrijedan i vodič za uspostavljanje odnosa s učenicima (9.4). Iako se o sadržaju vodiča može razgovarati i s mentorom, materijale za samostalan rad priprema pripravnik. Predlaže se da pripravnici ovu aktivnost provedu samostalno i analiziraju konkretne odnose s 3 različita učenika. Na temelju dobivenog rezultata, pripravnik može ponovno nastaviti usmjerenu raspravu s mentorom analizirajući sve prednosti i slabosti.

E. Korisne poveznice

Interpersonalne i komunikacijske vještine (učinkovita komunikacija):

<https://edtechreview.in/trends-insights/insights/1781-importance-tips-and-ways-of-communication-between-teacher-and-student>

Komunikacijske vještine - videozapisi za podučavanje učitelja:

<https://www.youtube.com/watch?V=dfqgz6m9wlm>

Praktično upravljanje razredom – Američka psihološka Asocijacija:

<https://www.youtube.com/watch?V=ycetwg43kry>

EU projekt *Moving into Soft Skills* - nudi predložak za rad i razvoj mekih vještina kroz utjelovljene, somatske i pokretne prakse.

EU projekt UMJ – Razumijevanje mog putovanja - cilj je pomoći mladim ljudima da razviju svoje meke vještine i povećaju svoje šanse za buduće zaposlenje.



9.1 VODIČ ZA MENTORSKO PREDSTAVLJANJE RAZLIČITIH PRAVILA I PROPISA

Uvod

Ovaj dokument služi kao vodič za potencijalno reguliranje aktivnosti u učionici koje će mentor morati ispuniti i prezentirati. Naime, vodič je organiziran kroz dvije cjeline. Prvo, identificiraju se karakteristike i način prenošenja pravila razreda, s naglaskom na korektivne radnje za loše ponašanje. U drugom odjeljku definiraju se upute za rad u učionici.

Ovaj dokument daje opsežan uvid u različite značajke upravljanja razredom, ali ga uvijek treba prilagoditi za korištenje u konkretnom okruženju. Mentor treba uključiti svoje osobno iskustvo, detaljno opisati potencijalne suglasnosti koje već postoje na razini škole i temeljiti raspravu na konkretnim potrebama pripravnika.

Određivanje pravila razreda

Pravila razreda istaknuta su na vidnom mjestu i podsjeća se na njih kada se raspravlja o ponašanju u razredu. Smjernice su opća vodeća načela za stavove i ponašanje učenika. Ako postoje očekivanja ili smjernice za uspjeh u cijeloj školi, one se također koriste u učionici. Učenici bi trebali prepoznati smjernice kada ih se pita i opisati što one znače. Stoga je vrijedno postaviti pozitivna očekivanja o tome što učenici moraju učiniti da bi uspjeli u školi.

Karakteristike koje bi pravila razreda trebala imati:

- Povećanu pozornost na učenike koji se često nedolično ponašaju
- Tri do šest pravila je poželjno
- Objavu pravila i njihov pregled kada je potrebno
- Odluku o posljedicama unaprijed
- Podučavanje pravila i pregledanje na početku godine
- Predstavljanje i podučavanje pravila na početku godine i nakon značajnih pauza
- Iznošenje posljedica smireno i dosljedno.

Slično tome, identificira se Hijerarhija posljedica kršenja pravila i poučava se učenicima. Kršenja pravila i loše ponašanje ispravljaju se dosljedno, kratko i momentalno:

1. U mojoj učionici, kada se pravilo prekrši, ovo je postupak:
2. Učenik se preusmjerava i podsjeća na pravilo.
3. Učenik se ponovno upozorava.
4. Sjedalo učenika se mijenja.
5. Učenik je u kazni, a kontakt s roditeljima je uspostavljen.
6. Ako se ponašanje nastavi, piše se uputnica.

Daljnji prijedlozi za ispravljanje lošeg ponašanja:

- Komunicirajte s učenikom samo kratko kada dođe do nedoličnog ponašanja, bez svađe. Odlučite hoćete li koristiti produktivne ili kontraproduktivne posljedice.



- Kada se reagira na nedolično ponašanje u ranoj fazi, nije potreban unaprijed planirani odgovor. Odgovorite korištenjem upravljanja blizinom, nježnim verbalnim ukorima, raspravom, obiteljskim kontaktom ili pohvalom učenika koji se ponašaju odgovorno. Emocionalna reakcija i humor mogu se umjereno koristiti, ali to treba učiniti pažljivo.
- Kada se bavite kroničnim lošim ponašanjem, unaprijed planirajte korištenje posljedica. U slučaju ozbiljnog lošeg ponašanja, uputite učenika u ravnateljev ured.

Procedura u učionici

Očekivanja su predstavljena u pisanom obliku i priopćena su učenicima prije svake aktivnosti.

Podučavanje učenika CHAMPS predviđanjima za svaku aktivnost je sljedeće:

- Razgovor
Pod kojim okolnostima, učenici mogu razgovarati jedni s drugima tijekom aktivnosti i mogu li to uopće?
- Pomoć
Kako učenici dobivaju odgovore na svoja pitanja tijekom aktivnosti? Kako privlače pažnju učitelja?
- Aktivnost
O kojoj se aktivnosti radi? Koji je namjeravani cilj/krajnji ishod?
- Kretanje
Pod kojim se okolnostima, ako uopće, učenici mogu kretati tijekom aktivnosti? Na primjer, mogu li naoštriti olovku?
- Sudjelovanje
Na koji način se utvrđuje što je primjereno ponašanje učenika u učionici te kako bi se pokazalo njihovo puno sudjelovanje?

Načini početka i završetka

- Uobičajeni načini ulaska učenika u učionicu:
 - Stanite u hodnik na vrata učionice i pozdravite učenike.
 - Ako je učenik uzrujan ili se loše ponaša, intervenirajte prije nego što učenik uđe u učionicu.
 - Neka učenici odmah odu do svojih dodijeljenih mjesta ili stolova gdje moraju produktivno raditi.
 - Odlučite mogu li učenici razgovarati, s kim, o čemu, koliko glasno i koliko dugo. Također odlučite mogu li ustati sa svojih mjesta i ako mogu, razmislite zbog čega im dajete tu mogućnost. Podučite učenike očekivanjima..
- Načini na koji će učenik biti uključen u nastavu dok se provjerava nazočnost i u uvodni dio sata:
 - Tijekom pohađanja nastave, učenici trebaju imati zadatak koji će raditi prikazan na ploči ili prikazan putem grafoskopa.
 - Učenici trebaju sjesti na dodijeljena mjesta i pratiti nazočnost prema rasporedu sjedenja.



- Načini rješavanja izostanaka/kašnjenja učenika:
 - Kada su učenici odsutni, njihova je odgovornost da saznaju što su propustili. Imaju mnogo načina da to postignu. Mogu provjeriti ploču na kojoj je plan za tjedan. Mogu pitati prijatelja, mogu pitati učitelja i mogu pristupiti web stranici koja se svakodnevno ažurira školskim i domaćim zadaćama.
 - Kašnjenje svakog pojedinog učenika bilježi se zajednički. Nakon 3 kašnjenja, razgovora se sa učenikom kako bi se došlo do korijena problema i izdaje se kazna. Ako se kašnjenje nastavi, izdaje se uputnica, a tu je i poziv roditelja.
- Načini postupanja s učenicima koji dolaze na nastavu bez potrebnih materijala:
 - Pobrinite se da učenici znaju koji su materijali točno potrebni svaki dan.
 - Učenici trebaju imati strategiju za dobivanje materijala bez ometanja učitelja ili nastave. Mogućnosti uključuju da učenik pita drugog učenika pored sebe, ode na određeno mjesto u učionici da posudi materijale (zahtijevajte od učenika da ostavi 'polog' poput torbe za knjige kako bi se posuđeni materijali vratili) ili se vrati do svog ormarića.
 - Odredite kaznu ako učenik mora prekinuti nastavu kako bi dobio materijale od učitelja. Dugovanje je obično efektivno (npr. dugujete učitelju minutu vremena za ručak) ili pripišite to kašnjenju ako učenik treba otići do svog ormarića po materijale.
- Načini postupanja s učenicima koji se vraćaju nakon dugog izostanka:
 - Postavite sistem u kojem učenik prikuplja radove i zadatke i isporučuje rad bez oduzimanja vašeg vremena.
 - Jedan od učinkovitih sistema je korištenje dviju košarica, jedne s oznakom **"Odsutni, evo što ste propustili dok vas nije bilo" i druge "Odsutni, predajte zadaću"**.
 - Odlučite koliko dana učenik može nadoknaditi propušteni zadatak. Razmislite o tome da date isti broj dana za završetak propuštenog posla kao broj dana koliko su izostali iz škole.
- Načini završavanja rada na kraju dana/predavanja:
 - Pobrinite se da učenici ne odu dok ne organiziraju svoje materijale, očiste sve za sobom i ne dobiju odgovarajuće pozitivne i korektivne povratne informacije. Završite svaki sat ili dan s pozitivnošću.
 - Učenicima osnovnih škola može biti potrebno pet do deset minuta za završetak, dok bi srednjoškolskom razredu mogla biti potrebna samo minuta.
- Načini otpuštanja učenika:
 - Uspostavite pravila prema kojem učitelj prekida nastavu kada je u učionici tiho i završna rutina je gotova. Objasnite učenicima da zvono ne raspušta razred već učitelj.
 - Otpustite osnovnoškolce po redovima. Ako stariji učenici žure van, njih također otpustite po redovima.



Upravljanje radom učenika

- Načini zadavanja školskih i domaćih zadaća:
 - Osmislite mjesto gdje učenici mogu lako pronaći informacije o radu i zadacima. Opcije uključuju pisanje na ploču, kontakt s učenicom ili dijeljenje lista sa zadacima. Objavljajte zadatak tijekom dana.
 - Uključite dnevne podsjetnike o kratkoročnim i dugoročnim zadacima (npr. "Znanstveni projekt treba biti u ponedjeljak, a već ste trebali završiti svoju prvu skicu".)
 - Naučite učenike kako zapisati zadatke u svoje bilježnice i staviti ih na dosljedno mjesto (npr. uvez s tri prstena ili planer). Pokažite primjere kako bi njihov list sa zadacima trebao izgledati.
 - Stavite kopiju dnevnog zadatka u košaricu "Što ste propustili za vrijeme odsutnosti".
- Načini prikupljanja završenih radova:
 - Ako ste u mogućnosti bilo bi dobro osobno preuzeti rad svakog učenika. To Vam omogućuje suptilno davanje pozitivnih povratnih informacija ali i momentalno saznanje o učenikovom neradu. Dok prikupljate radove, provjerite rade li učenici nešto vrijedno truda.
 - Za učenike koji nisu završili rad, uspostavite pravilo prema kojem kasnije moraju razgovarati s učiteljem o tome zašto rad nije završen.
 - Opcija za starije učenike je da svoje dovršene radove stave u košaricu i označe svoja imena na listiću sa zadacima ili zidnom plakatu.
- Načini vođenja evidencije i davanja povratnih informacija učenicima:
 - Učenici trebaju redovite tjedne povratne informacije o dovršenim zadacima (za sve razrede) i trenutnom statusu ocjene.
 - Opcije za praćenje rada učenika uključuju korištenje relevantnog dnevnika za ocjene ili e-dnevnika. Ako učenik nije napravio određeni broj zadataka (npr. tri do pet), pošaljite kući pismo ili nazovite obitelj.
 - Za razrede koji trebaju veću količinu povratnih informacija, napravite plakat koji prikazuje stopu dovršetka rada od strane cijelog razreda. Plakat daje dnevnu povratnu informaciju razredu. Povremena nagrada za razred za poboljšanje ili održavanje određene stope završetka može biti iznimno učinkovita.
- Strategije za rješavanje zakašnjelih/nedostajućih zadataka:
 - Dodijelite blagu kaznu za zadatke koji su predani sa zakašnjenjem (npr. Umanjite ocjenu za 10%).
 - Odredite rok za prihvaćanje zakašnjelog zadatka (npr. unutar jednog tjedna od datuma roka).
 - Odredite koliko će zakašnjelih zadataka biti prihvaćeno tijekom razdoblja ocjenjivanja ili semestra. Podijelite strategiju s obitelji.



9.2 (SAMO)PROCJENA VOĐENJA RAZREDA

Pripravnik bi trebao slijediti upute u nastavku za ispunjavanje obrasca za samoprocjenu. 10 područja koje se pojavljuju u alatu izvučene su iz strategija upravljanja razredom utemeljenih na dokazima.

1. Ocijenite svoj rad putem idućih stavki.
2. Možda biste trebali biti vrlo konkretni i konkretno ispitati jednu od konkretnih lekcija (osobito za zbroj pozitivnih prema negativnim omjerima). Ako se odlučite za specifičnu lekciju, trebali biste naznačiti kako ste odlučili/brojali
3. Ljestvica od 0 do 3 predstavlja kontinuum:
 - 0 = Još nisam primijenio - opisani element nije bio dio mog plana upravljanja.
 - 1 = Napravio sam neke pokušaje provođenja, ali sveukupno gledano moj trud nije bio snažan niti održiv.
 - 2 = Planirao sam i primijenio, ali sam se borio s primjenom ili poboljšanjima na putu. Moje početno planiranje je moglo biti bolje.
 - 3 = DA, primijenio o sam i slijedio, nadzirući i poboljšavajući svoje korištenje strategije prema potrebi.
4. Nakon dovršetka ocjenjivanja dodajte svoje ukupne bodove za svako od 10 područja ili kategorija. Podijelite s 3 da dobijete prosjek.

U nastavku su navedene mentorove upute za raspravu nakon ispunjenog upitnika. Kako bi se dobio još bolji uvid u stanje stvari kada je u pitanju vođenje nastave pripravnika, neka promatranja mogu se provesti pomoću Tahografski listić za vođenje razreda pripravnika koji je također dio ovog dokumenta (9.2).

1. Odredite područja u kojima je pripravnik snažan. Planirajte načine za održavanje ovih snažnih područja.
2. Za ona područja koja je učitelj pripravnik ocijenio kao loša, odlučite zajedno za koja bi područja pripravnik mogao osmisliti ciljeve.
3. Za svaki cilj (ne više od 2 odjednom) napišite konkretne akcijske korake (korištenje strategije) koje će pripravnik poduzeti kako bi postigao te ciljeve. Uključite specifično ponašanje, učestalost i trajanje (npr. pozdravite učenike (svakog) po imenu na vratima prije svakog sata i to radite 3 do 4 tjedna).

(Za sve ovo može se koristiti predložak Akcijskog plana koji je posljednji dio ovog dokumenta)



Učitelj _____		Datum _____	
Mentor _____		_____	
Prebrojite sve Pozitivne kontakte s učenicima	Ukupno	Prebrojite sve Negativne kontakte s učenicima	Ukupno
Omjer ⁵ Pozitivnih i Negativnih: _____ naprema 1			

Praksa upravljanja razredom	Ocjena			
	0=Ne	1	2	3=Da
1. Povećanje organizacije i predvidljivosti u učionici	/9			
A) Uspostavljam i eksplicitno podučavam učenička postupanja	0	1	2	3
B) Uredim svoju učionicu tako da povećam blizinu (od učitelja do učenika) i smanjim gužvu i ometanje.	0	1	2	3
C) Aktivno nadgledam (pokrećem raspravu, komuniciram, pružam podršku).	0	1	2	3
2. Uspostavljanje, podučavanje i pozitivno izražavanje očekivanja u učionici.	/9			
a) Moja su pravila navedena kao "potrebno" umjesto "ne" ili "nepotrebno".	0	1	2	3
b) Aktivno uključujem učenike u određivanje pravila u razredu.	0	1	2	3
c) Izričito podučavam i nadzirem ova očekivanja ili "pravila" u učionici u kontekstu načina predviđenih za to.	0	1	2	3
3. Upravljanje ponašanjem kroz učinkovito davanje instrukcija	/12			
a) Provodim lagane i učinkovite prijelaze između aktivnosti.	0	1	2	3
b) Pripremljen sam za lekcije/aktivnosti (dodatne aktivnosti, pripremljeni materijali, rječita prezentacija, jasne upute).	0	1	2	3
c) Dajem jasna objašnjenja ishoda/ciljeva.	0	1	2	3



⁵ Da biste izračunali, podijelite broj pozitivnih kontakata s brojem negativnih kontakata

d) Lekcije/aktivnosti završavam s određenim povratnim informacijama.	0	1	2	3
4. Aktivno uključivanje učenika na vidljiv način				/9
A) Povećavam višestruke i raznolike prilike za svakog učenika da odgovori tijekom moje nastave.	0	1	2	3
B) Uključim svoje učenike na vidljive načine tijekom nastave u kojoj je učitelj vodič (tj. koristim kartice s odgovorima, jednoglasne odgovore, glasove i druge metode).	0	1	2	3
C) Često provjeravam razumijevanje učenika.	0	1	2	3
5. Procjena uputa				/9
a) Na kraju aktivnosti znam koliko je učenika ispunilo cilj	0	1	2	3
b) Dajem dodatno vrijeme i pomažem učenicima koji imaju poteškoća s razumijevanjem.	0	1	2	3
c) Razmatram i bilježim potrebna poboljšanja (u lekcijama) za sljedeći put.	0	1	2	3
6. Povećanje pozitivne interakcije				/9
a) Održavam omjer pozitivnih interakcija 4:1	0	1	2	3
b) Pozitivno komuniciram sa svakim učenikom u prosjeku najmanje 2-3 puta na sat.	0	1	2	3
c) Nakon ispravljanja kršenja pravila, koristim priznanje i dajem podršku za slijeđenje pravila.	0	1	2	3
7. Korištenje niza strategija u svrhu prepoznavanja prikladnog ponašanja				/9
A) Dajem konkretno i neposredno priznanje za akademsko i društveno ponašanje (npr. praćenje očekivanja).	0	1	2	3
B) Koristim više sustava za prepoznavanje odgovarajućeg ponašanja (reakcija učitelja, nepredviđene situacije u grupi, dogovori o ponašanju ili sustavi simbola).	0	1	2	3
C) Koristim diferencijalne strategije za rješavanje problematičnog ponašanja.	0	1	2	3
8. Korištenje niza strategija u svrhu odgovora na neprikladno ponašanje				/9
A) Dajem specifične, nepredviđene i kratke ispravke pogrešaka (navodeći očekivano ponašanje) za akademske i društvene pogreške.	0	1	2	3



B) Osim toga, koristim najmanje restriktivan postupak kako bih obeshrabrio neprikladno ponašanje (neverbalna komunikacija, blizina, reakcija učitelja, ponovno podučavanje, itd.) i nastavljam s restriktivnijim postupcima.	0	1	2	3
C) Na neprimjereno ponašanje reagiram smireno, emocionalno objektivno i u kladu pravilima.	0	1	2	3
9. Razvijanje odnosa ispunjenih brigom i podrškom				/12
A) Naučim imena učenika i zovem ih imenom do kraja 2. tjedna.	0	1	2	3
B) Koristim eksplicitne aktivnosti kako bih naučio nešto više o učenicima.	0	1	2	3
C) Komuniciram s učenicima/obiteljima prije početka škole i nastavljam s uspostavljanjem čestih kontakata.	0	1	2	3
D) S učenicima razgovaram s dostojanstvom i poštovanjem— čak i kada ih ispravljam!	0	1	2	3
10. Podučavanje o odgovornosti i pružanje prilike učenicima da svojim djelovanjem doprinesu dobrom funkcioniranju razreda				/12
A) Koristim opće razredne postupke i učeničke poslove kako bih povećao odgovornost učenika.	0	1	2	3
B) Učim svoje učenike strategijama samokontrole i samostalnog nadzora.	0	1	2	3
C) Dajem upute o socijalnim kompetencijama i strategije rješavanja problema.	0	1	2	3
d) Koristim posebno osmišljene aktivnosti za učenike kako bi se upoznali i zajednički rješavali probleme.	0	1	2	3

Pripravnikov tahografski listić za vođenje razreda

Ime pripravnika:				
Datum:		Dan u tjednu:		
Kontekst (Predmet, nakon velikog odmora):				
Početak promatranja:		Završetak promatranja:		
Vrijeme	Kontekst (uključuje situaciju)	Ponašanje učitelja	Odgovor učenika	Rasprava



10.10	<i>Učenici ulaze u učionicu</i>	<i>Učitelj se uključuje u "small talk" s različitim učenicima kako se razred popunjava - Ne provodi previše vremena ni s jednim učenicom</i>	<i>Učenici odgovaraju – Ponekad odgovor djeluje prijateljski; a ponekad se čini pomalo "mrzovoljan"</i>	<i>Dobar način da se osjeti "raspoloženje" učenika dok ulaze u prostoriju; također način izgradnje odnosa; ali da bi to mogao učiniti, učitelj mora imati već obavljenу pripremu</i>
1. Sažetak rasprave s mentorom (pisan od strane pripravnika)				
2. Osobni osvrt na pripravnika.				



--

Predložak akcijskog plana

Trenutno Snažno Područje	Strategije Održavanja	Datum početka Datum ocjenjivanja
Ciljevi za napredak	Strategije Poboljšanja (konkretni akcije)	



9.3 SCENARIJI POTENCIJALNIH INTERAKCIJA UČENIKA ZA RASPRAVU O UČINKOVITOM UPRAVLJANJU

Primarni oblici interakcije tijekom nastave

Znati kada i kako mijenjati strategije interakcije u učionici bitna je vještina za učitelja. Kada se dobro izvede, čini se da se lekcija uzdiže do njezine pune snage. Kada se izvodi loše ili je potpuno izostavljeno, to gotovo neizbježno dovodi do uništavanja inače dobro osmišljene lekcije. Postoje četiri primarna oblika interakcije tijekom nastave:

- Učitelj prema razredu (T-C)
- Razred prema učitelju (C-T)
- Rad u paru (S-S)
- Grupni rad (Ss-Ss)

Iznimno je važno imati na umu da različite metode interakcije podržavaju različite aktivnosti koje se mogu provoditi u učionici. Na primjer, pretpostavimo da učenici izrade grupnu pisanu aktivnost. U tom slučaju prednost trebaju imati male grupe, ali C-T može biti najprikladniji način za poticanje prethodnog znanja i nagovještavanje nekih pojmova. Promjena strategije interakcije vrlo je važna za promjenu tempa lekcije, izbjegavanje izravnavanja tempa i održavanje stimulacije učenika. Osim toga, također je ključno za postizanje ciljeva lekcije. Na primjer, privremeno dopuštanje učenicima da sami sebe zamijene za učitelja (S-Ss) može biti vrlo produktivno u iznošenju bilo kakvih sumnji.

Osim toga, moguće je detaljno raspravljati o autoritativnoj ulozi učitelja. Doista, dok je vršnjački diskurs tipično simetričan u smislu uživanja istih prava na razgovor, institucionalne interakcije – uključujući one koje se odvijaju u učionici – umjesto toga karakteriziraju različite vrste asimetrije, uključujući interakcijsku asimetriju. Ona se očituje kroz različite oblike dominacije sugovornika koji predstavlja instituciju. Linell P. i T. Luckmann (1991., str. 1-20) predstavljaju četiri tipa:

1. Kvantitativna dominacija se odnosi na raspoloživi interakcijski prostor.
2. Interakcijska dominacija odnosi se na sposobnost kontrole organizacije nizova. Na primjer, pitanje na početnom mjestu niza ne samo da uvjetuje kasniju radnju, već i čvrsto ograničava tematski opseg određujući odvijanje sljedeće interakcije.
3. Semantička dominacija je predstavljena kao kontrola nad temama o kojima se raspravlja i mogućnost prevladavanja tuđeg gledišta.
4. Strateška dominacija se odnosi na mogućnost utjecaja na ukupne rezultate ishoda interakcije.

U izvođenju ove aktivnosti, mentor i pripravnik mogu upotrijebiti jedan od sljedeća 4 scenarija za raspravu o upravljanju razredom ili možda još bolje – mogu se koristiti konkretni primjeri s predavanja mentora ili pripravnika. Alternativno, mogu se osmisлити hipotetski scenariji koji su vjerojatniji za relevantno okruženje ili su uže povezani s pripravnikovim potrebama.



Scenarij 1

(Izvor: Bertocchi D. 1995, "Pregi e difetti di tre tipi di comunicazione educativa: il dialogo, il finto dialogo e il monologo", *Italiano e oltre X*, pp. 97-101.)

Kako se manifestira učiteljeva interakcijska dominacija u scenariju 1? Je li moguće identificirati sva četiri tipa dominacije? Učitelj nastoji dio priče o Pinokiju svesti na dijalošku formu.

Učitelj: Da, to je kao, pretvarajmo se da smo pisci. Vi znate da pisci, prije pisanja, moraju razmisliti, zar ne? Na koji način pišu i što pišu? Dobro, pretvarajmo se da smo pisci i osmislimo pjesmu, dijalog: o priči koju već znamo? Ne, zar ne? Ne, o priči koju izmišljamo. Što je dijalog? [Glasovi koji se preklapaju].

Učitelj: Što je dijalog? Kada dvoje ljudi razgovara to se zove dijalog. Kada postoje pitanja i ...?
Učenik 1: Odgovori

Učitelj: Odgovori, dakle razgovor između dvoje? ... Između dva čovjeka. Zar ne?
Učenik 2: Dva muškarca.

Učitelj: Naravno, muškarci, obično je to između muškaraca, zar ne? Ne kažemo da pas i mačka razgovaraju, već se obično dijalog veže za ljude..

Učenik 2: Mačka i pas?

Učitelj: Dakle, pazite. Razgovarajmo i pozabavimo se pričom o Pinokiju i ispričajmo njegovu priču.

Učenik 2: Znam tu priču.

Učitelj: Pinokio ne želi uzeti lijek. Vila ga pokušava uvjeriti da uzme lijek jer bi bolest mogla biti vrlo ozbiljna. Dakle, ovo se događa, u redu? Da ponovimo.

Student 1: Da

Student 2: Lijek.

Učitelj: Vila ga pokušava uvjeriti da se liječi jer bi njegova bolest mogla biti teška. ... Evo, rekli smo što se u priči događa u ovih nekoliko riječi. Međutim, dijaloga nema, zar ne? Ovdje ne čujemo pitanje i odgovor, pitanje i odgovor mi izmišljamo ... Mi ...

Učenici: Mi.

Nakon učiteljevog pitanja često slijedi evaluacija odgovora učenika. Učitelj na taj način ispunjava svoju institucionalnu zadaću davanja povratne informacije i vrednovanja.

Scenarij 2

Usporedite sljedeća dva dijaloga. Koje razlike nalazite u dvije razmjene? Koji dijalog odgovara tipičnoj interakciji u razredu?

Dijalog 1 [konvencije transkripcije].

A Kako se zove De Maurova knjiga o povijesti Talijana?

B Jezična povijest, mislim, ujedinjene Italije.

Dijalog 2

A Tko je napisao The Betrothed?



B Alessandro Manzoni.

A Točno, tako je.

A I kako se zove glavni muški lik u romanu?

B Giovanni.

A Što, o čemu pričaš!

Scenarij 3

Analizirajte temeljne scenarije s mentorom. Koje bi se korektivne radnje mogle upotrijebiti? Postoji li mogućnost da se isti način upravljanja ponašanjem primijeniti na oba slučaja? Treba li upotrijebiti ljubazniji ili grublji pristup?

- *Gospođa Garcia predaje matematiku već dvije godine. Tijekom zadaće zadane maloj grupi u razredu, primijetila je da Christopher drži glavu na stolu dok njegovi partneri rade na zadatku. Nakon što ga je upitala je li nešto nije u redu, on je odgovorio da je grupni rad "gubljenje vremena i da ga nije briga hoće li dobiti peticu".*
- *Gospođa Barrera je jako frustrirana nedostatkom motivacije kod svojih učenika. Smatra da bi učenici trebali moći dovršiti zadatak ako im samo zada poglavlje za čitanje i rješavanje odgovora na pitanja na kraju poglavlja. Pedeset posto njezinih učenika trenutno je jako blizu tome da padne predmet.*

Scenarij 4

Pitanja su česta u svim vrstama interakcije i imaju vrlo različite funkcije: na primjer, koriste se za traženje informacija, pojašnjenja i specifikacija; za izražavanje neugodnosti, sumnja, nerazumijevanja, ironije i sl.

Velika prisutnost 'pitanje-odgovor' konstrukcije uglavnom karakterizira institucionalne interakcije. Međutim, funkcija pitanja varira ovisno o određenom institucionalnom kontekstu pojavljivanja. Ipak (najviše) pitanja uglavnom postavlja sugovornik koji je dominantan. Stoga razmotrite sljedeći citat iz L. Andersona 1995. (In Piazza (ur.), str. 31-58) i porazgovarajte o njemu s mentorom:

Najvidljivija razlika u odnosu na svakodnevne razgovore je [...] Masovna prisutnost u mnogim institucionalnim interakcijama para pitanje-odgovor [...]. Na primjer, nizovi pitanja i odgovora razlikuju se u obrazovnim, novinarskim, medicinskim (ambulantne konzultacije, psihijatrijski razgovori), korporativnim (intervjui za zapošljavanje osoblja) i sudskim (sudsko, policijsko ispitivanje), ovisno o namjeni u svakom kontekstu (str. 43).

U nastavi učiteljeva pitanja imaju bitnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu, služe kao poticaj za razmišljanje i raspravu te kao način kontroliranja i praćenja učeničkih zalaganja. Pitanja također ukazuju na dobar ili loš odnos između učitelja i učenika. Oni signaliziraju količinu i vrstu kontrole koju provodi učitelj i, prema tome, prilike za sudjelovanje dane učenicima [Vidi 4.5.1.3.] Ovdje ćemo analizirati nekoliko vrsta koje se često pojavljuju u raspravi učitelja.



9.4 VODIČ ZA USPOSTAVLJANJE ODNOSA S UČENICIMA

Uvod

Nekoliko istraživanja tijekom godina usredotočilo se na važnost odnosa između učitelja i učenika unutar škole kao kritične točke u postizanju boljeg ozračja u učionici koja zauzvrat dovodi do boljih rezultata u različitim područjima. Prepoznavanje učenika kao osobe sa sposobnostima, a ne samo obdarenog praznim umom koji treba ispuniti, promijenilo je način na koji se podučava i sam odnos. U brojnim istraživanjima uočeno je da odnos temeljen na međusobnom povjerenju, empatijskom slušanju i suradnji donosi vrlo evidentne pozitivne posljedice:

- Znatno veća produktivnost,
- Pобољшanje kognitivnih vještina,
- Pобољшanje socijalne i relacijske sposobnosti,
- Povećanje samopouzdanja i osjećaja samoučinkovitosti.

Nasuprot tome, negativan odnos učitelja i učenika doveo je do nekoliko obostranih problema. Na primjer, neprijateljski odnosi između učitelja i učenika stvaraju stres (Jennings & Greenberg, 2009.) i nepovoljno utječu na akademski, društveni i emocionalni razvoj učenika (McCormick & O'Connor, 2014.).

Ovaj vodič opisuje radnje koje pripravnik može upotrijebiti kako bi poboljšao odnos između učitelja i učenika. Osim toga, vodič daje preporuke o pravilnom ponašanju i pristupima. Kako biste izbjegli neprijateljski odnos s učenikom bilo bi dobro da se ne držite tih preporuka u potpunosti već i malo improvizirate. Konačno, utvrđena su istraživanja slučajeva koji naglašavaju ulogu tog odnosa i pokazuju koliko ga pripravnik može uspostaviti na zadovoljavajući način.

Razvoj odnosa između učitelja i učenika

Utvrđivanje prioriteta odgojno-obrazovnog odnosa nad didaktikom dosljedan je trend u pedagogiji: potrebno je najprije stvoriti izvrstan odgojno-obrazovni odnos. Tek nakon toga je moguće podučavati, olakšavati učenje i brinuti se o obrazovanju svakog učenika. Učitelji bi trebali imati pozitivan odnos sa svojim učenicima. Trebali bi se potruditi da upoznaju svoje učenike i poštovati ih. Nadalje, učenicima je potrebna povratna informacija kako bi se mogli poboljšati u svim područjima učenja. U učionici bi se učitelji trebali pobrinuti da se svaki učenik osjeća ugodno i da ga nitko ne maltretira. Dakle, osim podučavanja, važno je i slušati učenike i davati im povratne informacije o tome što rade pogrešno. Stoga je, na temelju različitih istraživanja provedenih na pedagošku temu, moguće identificirati tri radnje za razvijanje pozitivnih odnosa u razredu:

- Upoznajte svoje učenika. Jedan od načina da se unaprijedi znanje vezano uz učenikovu osobnost je stvaranje primjera koji odgovaraju učenikovim interesima. Neki prijedlozi istaknuti su u nastavku:
 - Ako učenik koji voli košarku postavi pitanje o matematičkom problemu, možete mu odgovoriti primjerom situacije koja uključuje košarku.
 - Ako učenik koji kod kuće govori španjolski postavi pitanje o vokabularu engleskog jezika, pripravnik može odgovoriti na njegovo pitanje, a zatim ga pitati kako se kaže ta riječ na španjolskom i kako bi je on upotrijebio u rečenici. Ova vrsta specifičnog odgovora pokazuje da je pripravniku stalo do učenika



kao

ljudskog bića i da je pripravnik svjestan njegovih jedinstvenih znanja (tj., tečno znanje drugog jezika).

Štoviše, pripravnik može izraditi plan za učenje koji odgovara temperamentu učenika uzimajući u obzir njegove karakteristike.

- Ako je djevojčica u vašoj učionici lako odvratiti pažnju, pripravnik može potpomoći njezine pokušaje da se usredotoči tako što će joj ponuditi mirnije mjesto za rad.
 - Ako je dječak u vašoj učionici plašljiv, djeluje angažirano, ali nikada ne podiže ruku da postavi pitanje, pripravnik može procijeniti njegovu razinu razumijevanja kroz razgovor jedan na jedan na kraju sata.
- Dajte učenicima smislene povratne informacije. Sposobnost davanja smislene povratne informacije uvelike je povezana s empatijom kao i s vještinama podučavanja. Preporuča se unijeti eksplicitno izražavanje učiteljeva mišljenja što bi doprinijelo emocionalnoj privrženosti s učenicima ali i njihovom kognitivnom i obrazovnom razvoju. Iznimno važna je i sposobnost ravnopravnog odnosa i interakcije sa svim učenicima, bez uočljivih razlika. Govor tijela bitna je karakteristika koja određuje razvoj pozitivnog odnosa
 - Stvorite pozitivno ozračje u razredu. "Ozračje u razredu" odnosi se na kolektivnu percepciju koju učenici i učitelji imaju o svom boravku u učionici, što može utjecati na njihovu motivaciju i rad te skup stavova, ponašanja i odnosa uspostavljenih u određenom kontekstu. Pozitivno ozračje u razredu razvija se kada učitelji djeluju kao posrednici, koristeći strategije podučavanja usmjerene na pojedinca i autoritativan pristup u kojem izražavaju svoj interes za učenika kao osobu.
 - Poštujte adolescente i budite im pristupačni. Pozitivni odnosi utječu na motivaciju i rad učenika pri učenju. Učenici svih uzrasta trebaju osjećati da njihovi učitelji poštuju njihova mišljenja i interese. Adolescentima su važni postupci i riječi učitelja, čak i u situacijama kada se čini da ih nije briga ni za ono što govore ni za ono što čine. Napori učitelja mogu čak imati dugoročne pozitivne (ili negativne) posljedice.



Poboljšanje odnosa između učitelja i učenika: činiti i ne činiti

<u>ČINITI</u>	<u>NE ČINITI</u>
Potrudite se upoznati i povezati se sa svakim učenikom u učionici. Uvijek ih oslovljavajte imenom, saznajte informacije o njihovim interesima i nastojte shvatiti što im je potrebno da bi poboljšali svoj uspjeh u školi.	Nemojte pretpostavljati da je biti ljubazan i pun poštovanja prema učenicima dovoljno za poboljšanje njihovog uspjeha. Idealno podučavanje ima više od jednog cilja: učitelji drže do učenikovih visokih standarda akademskog uspjeha i nude učenicima priliku za stvaranje emocionalne povezanosti sa svojim učiteljima, njihovim kolegama učenicima i školom.
Potrudite se provesti vrijeme individualno sa svakim učenikom, posebno s onima koji imaju težak karakter ili s onima koji su sramežljivi. To će pomoći u stvaranju pozitivnijeg odnosa s učenicima.	Nemojte prebrzo odustati od svojih nastojanja da razvijete pozitivne odnose s učenicima teškog karaktera. Ovi će učenici imati koristi od dobrog odnosa s učiteljem jednako ili više nego njihovi vršnjaci s kojima se učitelji lakše slažu.
Budite svjesni ponuđenih eksplicitnih i implicitnih poruka. Pazite da pokažete svojim učenicima i djelima i riječima koliko je bitan školski uspjeh.	Nemojte pretpostavljati da su interakcije pune poštovanja i osjetljivosti važne samo učenicima osnovnih škola. Srednjoškolci također imaju koristi od takvih odnosa.
Stvorite pozitivno ozračje u učionici usredotočujući se ne samo na poboljšanje odnosa s učenicima, već i na poboljšanje odnosa među učenicima.	Nemojte pretpostavljati da su pozitivni odnosi beznačajni. Neka istraživanja sugeriraju da djeca predškolske dobi koja imaju mnogo sukoba sa svojim učiteljima pokazuju povećanje hormona stresa kada komuniciraju s tim učiteljima.
Učenici uočavaju način interakcije. Primjećuju pokazuje li učitelj toplinu i poštovanje prema njima, drugim učenicima i odraslima u školi. Često će svoje vlastito ponašanje oblikovati prema ponašanju učitelja.	Nemojte čekati da se u učionici pojave negativna ponašanja i interakcije. Umjesto toga, zauzmite proaktivan stav u promicanju pozitivnog ozračja uključivanjem učenika u rasprave o prosocijalnim interakcijama i dosljednim modeliranjem tih pozitivnih interakcija za njih.
Učenici uočavaju metode kojima se upravlja snažnim emocijama. Primjećuju pozitivne strategije, poput dubokog udaha ili razgovora o frustracijama. Isto tako, primjećuju i negativne strategije, kao što je vikanje na učenike ili zbijanje zlobnih ili bezobzirnih šala na račun učenika. Budite svjesni da će učenici često usvojiti strategije koje Vi koristite.	

Kako izmjeriti odnos između učitelja i učenika:

Ljestvica odnosa učenik-učitelj (STRS)

Ljestvica odnosa učenik-učitelj (STRS) ispituje odnose učitelja s pojedinačnim učenikom u razredu (Pianta, 2001.). Ljestvica od 15 stavki i 5 točaka obznanjuje zašto dolazi do sukoba ili bliskosti i ima izvrsna psihometrijska svojstva u više istraživanja i uzoraka. Ljestvica odnosa učenik-učitelj je mjera samoprocjene prema kojoj učitelj ocjenjuje u kojoj se mjeri svaka stavka odnosi na njegov odnos s učenikom. STRS se ocjenjuje zbrajanjem grupa stavki koje odgovaraju trima podljestvicama temeljenim na faktorima koje obuhvaćaju tri dimenzije odnosa između učitelja i nastavnika: sukob, bliskost i ovisnost. Dobiva se ukupni rezultat za procjenu ukupne kvalitete odnosa.

STRS se može koristiti u kontekstu prevencije ili rane intervencije za probleme prilagodbe u školi, za procjenu poboljšanja u kvaliteti odnosa između učenika i učitelja i za planiranje programa.

- **Ljestvica odgovora**

Molimo razmislite o stupnju u kojem se svaka od sljedećih izjava trenutno odnosi na Vaš odnos s ovim učenikom.

1=*Definitivno se ne odnosi*

2=*Ne odnosi se baš*

3=*Neutralno, nisam siguran*

4=*Donekle se odnosi*

5=*Definitivno se odnosi*



- Stavke

1. *Imam srdačan i topao odnos s ovim učenicom.*
2. *Čini se da se ovaj student i ja uvijek borimo jedno s drugim.*
3. *Ako je uznemiren, ovaj student će tražiti utjehu u meni.*
4. *Ovom učeniku je neugodna moja fizička bliskost ili dodir.*
5. *Ovaj učenik cijeni svoj odnos sa mnom.*
6. *Kad pohvalim ovog učenika, on/ona blista od ponosa.*
7. *Ovaj učenik spontano dijeli informacije o sebi.*
8. *Ovaj učenik se lako naljuti na mene.*
9. *Lako je biti u skladu s onim što ovaj učenik osjeća.*
10. *Ovaj učenik ostaje pun ljutnje ili je sklon protivljenju i nakon discipliniranja.*
11. *Suočavanje s ovim učenikom crpi moju energiju.*
12. *Kad ovaj učenik dođe loše raspoložen, znam da nas čeka dug i težak dan.*
13. *Osjećaji ovog učenika prema meni mogu biti nepredvidivi ili se mogu iznenada promijeniti.*
14. *Ovaj učenik je podmukao ili želi manipulirati sa mnom.*
15. *Ovaj učenik otvoreno dijeli svoje osjećaje i iskustva sa mnom.*

- Ocjenjivanje

Rezultati podljestvica su srednja vrijednost uključenih stavki. Točka 4 se boduje obrnuto.

- Faktori

Imena stavki:

Bliskost 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 15

Sukob 2, 8, 10, 11, 12, 13, 14

9.5 POPIS PROMATRAČKIH AKTIVNOSTI (MIKROPODUČAVANJE)

Uvod

Mikropodučavanje je nastalo kao praksa izobrazbe učitelja i kao pedagoški istraživački alat (Isidori, 2003). Godine 1963. na Sveučilištu Stanford K. Romney i D. Allen skovali su pojam mikropodučavanje. Prema Allenu (1975.), mikropodučavanje se može definirati kao razrađeno podučavanje, koje se sastoji od predstavljanja maloj skupini učenika kratkotrajne nastavne situacije u kojoj se može intervenirati primjenom metodologije koja se smatra najprikladnijom. Treneri i mentori prate kratku nastavu. Omogućit će koordinatorima predavanja mikropodučavanja da budućim učiteljima, u fazi analize, pokažu vještine koje će im pomoći u rješavanju stvarnih problema iz prakse i pogrešaka učinjenih tijekom nastavnih aktivnosti, kako bi promicali razmišljanje o djelu koje se preusmjerava u poboljšano djelovanje.

Metodologija

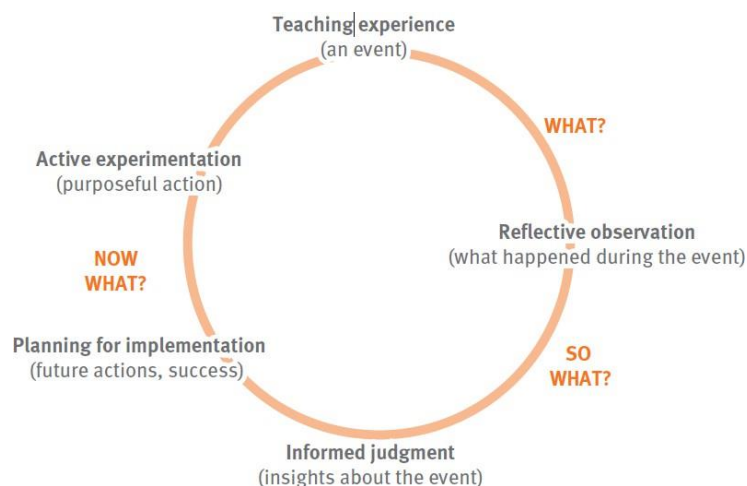
Metodološke preporuke za korištenje mikropodučavanja predviđaju planiranje putanje podijeljene u šest faza: U prvoj fazi sudionik simulira, u prisutnosti manje grupe kolega, kratki primjer

podučavanja (mikrolekciju), fokusirajući ga na prethodno definiranoj vještini podučavanja; Započet će osmišljavanje nastavne intervencije (Plan) i nastaviti s provedbom same intervencije (Teach).

Mentori mogu implementirati drugu fazu kroz dvije različite formulacije: stvarnu, u kojoj se praksa uvodi u postojeći kontekst (kao što je učionica). Drugi način realizacije je simulirani, a mikrolekcija koja se izvodi u laboratorijskim uvjetima se snima video zapisom.

Odmah nakon toga slijedi faza promatranja i kritičkog promišljanja (Feedback) u kojoj se uz pomoć koordinatora-trenera analizira video lekcija. Evaluacija se temelji na upitniku od 20 pokazatelja koji sadrže povratne informacije o inkluzivnom obrazovnom djelovanju i upravljanju razredom. Usvojena je Likertova ljestvica od 1 do 5.

U četvrtoj fazi, s obzirom na dobivene povratne informacije i pripravnikovo praćenje predavanja mikropodučavanja, vrše se sve promjene (Re-plain) ponovnim planiranjem nastavne intervencije i edukacijskim djelovanjem gdje je potrebno. U petoj fazi, "uprizorenje" predavanje mikropodučavanja će se revidirati (Re-teach). Posljednja faza predstavlja najvažniji trenutak jer omogućuje implementaciju naučenih vještina naučenih: upravo se u ovom trenutku novi video zapis analizira (Re-feedback) kako bi se potvrdile promjene koje su se dogodile.



Slika 16: Ciklus refleksije (izvor: Prilagođeno iz Barnett et al., 2004)

Postavke



Predavanje mikropodučavanja mora voditi nekoliko pripravnika koji će se izmjenjivati u provedbi planiranih aktivnosti. Prisutnost svih mentora je obavezna.

Faze mikropodučavanja	Aktivnosti
1. PLAN	Odabir teme mikrolekcije i planiranje aktivnosti koje će se izvoditi. Planiranje obrazovne intervencije.
2. PODUČAVANJE	Stvarna provedba mikropodučavanja koja je snimljena.
3. POVRATNA INFORMACIJA	Pregledom snimke mikrolekcije pripravnici će imati priliku dobiti povratnu informaciju od svojih mentora na temelju evaluacijskog upitnika. Također im omogućuje da identificiraju, putem analiziranih pokazatelja, jake i slabe strane svog učinka u učionici i kako njima upravljaju.
4. PONOVO PLANIRANJE	Dizajnirajte prilagođene lekcije na temelju povratnih informacija.
5. PONOVO PODUČAVANJE	Pravilno ponavljanje lekcije.
6. PONOVA POVRATNA INFORMACIJA	Pokreće se nova analiza obnovljene lekcije. U ovoj fazi mentori i pripravnici moraju analizirati novu mikrolekciju kroz isti obrazac korišten u fazi povratnih informacija.

Obrazac za ocjenjivanje

Svako pitanje treba ocijeniti na Likertovoj ljestvici od 1 do 5 s 1) Uopće se ne slažem; (2) Ne slažem se; (3) Niti se slažem niti ne slažem; (4) Slažem se; (5) U potpunosti se slažem.

1. Vodi li učitelj računa o učenju svih učenika?
2. Uzima li učitelj u obzir i pokušava li smanjiti prepreke učenju i sudjelovanju pojedinih učenika?
3. Pruža li lekcija prilike za međuvršnjačku i grupnu suradnju?
4. Prilagođava li učitelj nastavu potrebama učenika kako bi svi mogli razviti svoje vještine i znanja?
5. Potiče li lekcija sudjelovanje svih učenika?

6. Koriste li se razlike među učenicima kao izvor za podučavanje i učenje?
7. Uspijeva li učitelj potaknuti uključivanje svih učenika u raspravu?
8. Jesu li lekcije posvećene emocionalnim i kognitivnim aspektima učenja?
9. Je li jezik koji se koristi u nastavi, pisani i usmeni, dostupan svim učenicima?
10. Potiču li se učenici da istražuju stajališta koja nisu njihova?
11. Stvara li učitelj pozitivno ozračje i toplinu?
12. Uspijeva li učitelj pridobiti pozornost i dovesti razred u predviđeno stanje?
13. Jesu li učenici uključeni u nastojanje da nadvladaju sami sebe ili svoje kolege?
14. Uzima li učitelj u obzir i uvažava li zapažanja učenika?
15. Vodi li učitelj računa o cjelokupnom upravljanju raspoloživim vremenom?
16. Koristi li učitelj prostor, blizinu i kretanje po učionici kako bi se približio problemu i potaknuo pozornost?
17. Tumači li učitelj neprimjerena ponašanja jako dobro i reagira li na njih?
18. Provjerava li učitelj razumijevanje učenika postavljanjem pitanja?
19. Pojačava li učitelj i ponavlja li očekivanja pozitivnog ponašanja?



20. Pridržava li se učitelj jasnih pravila postupanja?



Izvori

- Allen, D. W. 1967. *Microteaching. A description*. San Francisco: Stanford University Press
- Antoniou, Alexander-Stamatios, Fotini Polychroni in A. N. Vlachakis. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology* 21, nr. 7:682–690.
- Aversano, N., Di Carlo, F., Sannino, G., Tartaglia Polcini, P., & Lombardi, R. 2020. Corporate social responsibility, stakeholder engagement, and universities: New evidence from the Italian scenario. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(4), 1892-1899.
- Azman, N. 2012. Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130.
- Barnett, B. G., Matthews, R. J., & O'Mahony, G. R. 2004. *Reflective practice: The cornerstone for school improvement*. Hawker Brownlow Education.
- Bergland, Cristopher. 2021. Cortisol: Why the "Stress Hormone" Is Public Enemy No. 1. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201301/cortisol-why-the-stress-hormone-is-public-enemy-no-1> (15. 11. 2021).
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. 2010. Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European journal of teacher education*, 33(2), 185- 200.
- CHAMPS, *A Proactive & Positive Approach to Classroom Management*, 2009 Pacific Northwest Publishing
- Chan, David W. 2003. Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 19, št. 4:381–395.
- Chang-Mei. 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, 193–218.
- Chung, I. F., & Yi-Cheng, H. 2012. Still seeking for an "Iron Bowl"? Pre-service teachers' journeys of career choice in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21(2), 315- 324.
- Cohen, Y., & Kedar, S. 2011. Teacher–student relationships: Two case studies. In *The Oxford handbook of cuneiform culture*.
- Cross, M., & Ndofirepi, E. 2015. On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.
- Davidson Richard J., Jon Kabat-Zinn, Jessica Schumacher, Melissa Rosenkranz, Daniel Muller, Saki F. Santorelli, Ferris Urbanowski, Anne Harrington, Katherine Bonus in John F. Sheriden. 2003. Alterations in Brain and Immune Function Product by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine* 65, št. 4:564–570.



Davidson, Richard J. In Antonie Lutz. 2008. Buddhas Brain: Neuroplasticity and Meditation. IEEE Signal Processing Magazine 25, št. 1:176–184.

Department of Education and Training, A Teacher's Guide to Effective Mentoring, State of Victoria, 2014
https://education.nt.gov.au/_data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_experienced_teachering.pdf

Dormann, Christian in Dieter Zapf. 2004. Customer-Related Social Stressors and Burnout. Journal of Occupational Health Psychology 9, št. 1:61–82.

Eileen Mooney Cambria, "A Study of the Qualities of Effective Mentor Teachers", Seton Hall University, (2006) <https://core.ac.uk/download/pdf/151532214.pdf>

Elkin, Allen. 2013. Stress Management For Dummies. Hoboken: Wiley.

Epel, Elissa, Jennifer Daubenmier, Judith M. Moskowitz, Susan Folkmann in Elizabeth Blackburn. 2009. Can Meditation Slow Rate of Cellular Aging? Cognitive Stress, Mindfulness, and Telomeres. Annals of the New York Academy of Science 1172, št. 1:34–53.

Fink, D.L. 2003. A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning.
Fiorilli, C., P. Gabola, A. Pepe, N. Meylan, D. Curchod-Ruedi, O. Albanese in A. A. Doudin. 2015. The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. European Review of Applied Psychology 65, št. 6:275–283.

Flett, Gordon L., Paul L. Hewitt in C. Jahyne Hallett. 1995. Perfectionism and Job Stress in Teachers. Canadian Journal of School Psychology 11, št. 1:32–42.

Flores, M. A., & Niklasson, L. 2014. Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. Journal of Education for Teaching, 40(4), 328-343.

Freixa, M. 2017. Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional [Beginning teachers: teaching competencies at the beginning of the professional practice]. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Friedman, Iscaac A. 2000. Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. Journal of Organizational Behavior 10, št. 2:179–188.
Gayle Furlow, "How to be an exceptional experienced teacher teacher", teacherready, June 28, 2019 <https://www.teacherready.org/exceptional-experienced-teacher-teachers/>

Gilchrist, Lauren. 2019. "Teaching our Teachers: The Value of Teacher Mentorship", Skyward, <https://www.skyward.com/discover/blog/skyward-blogs/skyward-executive-blog/september-2019/teaching-our-teachers-the-value-of-teacher-experienced-teachers>

Gonser, Sarah. 2022 "The Qualities of Exceptional Mentor Teachers", Edutopia, <https://www.edutopia.org/article/qualities-exceptional-experienced-teacher-teachers>

Gore, J., Holmes, K., Smith, M., & Fray, L. 2015. Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career. A Report commissioned by the Queensland College of Teachers. Australia: University of Newcastle.



Hölzel, Britta K., James Carmody, Mark Vangel, Christina Congleton, Sitta M. Yerramsetti, Tim Gard in Sara W. Lazar. 2011. Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density.

Psychiatry Research: Neuroimaging 191, št. 1:36–43.

Horneffer, P. 2020. Implementing a Flipped Classroom in Medical Education.

Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D. I Collins, G. 2018. Seven trends: The transformation of the teaching force. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Isidori, E. 2003. La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie. Perugia: Morlacchi Editore

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525

Johari, J., Yean Tan, F. And Tjik Zulkarnain, Z.I. 2018. "Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers", *International Journal of Educational Management*, Vol. 32 No. 1, pp.

107-120. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>

Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidović, V. 2012. Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.

Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. 2014. Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173- 185.

Kabat-Zinn, John, Ann O. Masion, Jean Kristelle, Linda Gay Peterson, Kenneth E. Fletcher, Lori Pbert, William R. Lenderking in Saki F. Santrorelli. 1992. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry* 149, št. 7:936–943.

Kinman, Gail, Siobhan Wray in Calista Strange. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology* 31, št. 7:843–856.

Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. 2011. Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588.

König, J., & Rothland, M. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.

Koopsen Cyndie in Caroline Young. 2009. *Integrative Health: a holistic approach for health professionals*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

Korthagen Fred, A. J. In Angelo Vasalos. 2010. Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. V: *Handbook of reflection and reflective inquiry*, 529–552. Ur. Nona Lyons. New York: Springer.

Križaj, Robert. 2019. Čuječnost. Trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju. Ljubljana: Mladinska knjiga.



- Kyriacou, C., & Coulthard, M. 2000. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Kyriacou, C., & Kobori, M. 1998. Motivation to learn and teach English in Slovenia. *Educational studies*, 24(3), 345-351.
- Kyriacou, C., Hultgren, Å., & Stephens, P. 1999. Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373-381.
- Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. 2005. Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 153-168.
- Leddy, Susan Kum. 2006. *Integrative health promotion: conceptual bases for nursing practice*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- Levy, David. M., Jacob O. Wobbrock, Alfred W. Kaszniak in Marilyn Ostergen. 2021. Initial results from a study of the effects of meditation on multitasking performance, *Proceeding of the 2011 annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems – CHI EA 11*, <https://doi.org/10.1145/1979742.1979862> (15. 11. 2021).
- Lovett, S. 2007. "Teachers of promise": Is teaching their first career choice. *New Zealand Annual Review of Education*, 16, 29-53.
- Manuel, J., & Hughes, J. 2006. 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.
- Marín, A., Martín, M i Riera, J. 2019. Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018. De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència [Challenges of education in Catalonia. Yearbook 2018. From the initial training of the teaching profession: induction into teaching]. Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs.
- Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli in Michael P. Leiter. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397–422.
- Mccormick, M. P., & O'Connor, E. E. 2014. Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology*. Advanced online publication.
- Mcgonigal, Kelly. 2015. *The Upside of Stress. Why Stress Is Good for You, and How to Get Good at It*. London: Ebury Publishing.
- Mckenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD.
- Mckenzie, P., Weldon, P. R., Rowley, G., Murphy, M., & mcmillan, J. 2014. *Staff in Australia's Schools 2013: Main report on the survey*. Retrieved from http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?Article=1021&context=tll_misc
- Mentoring Guide: a guide for experienced teachers. 2003. Center for Health Leadership & Practice, Public Health Institute, for the State Health Principals Executive Mentoring and Consultation Program of the State Health Leadership Initiative (SHLI).
- Middleton, Kate. 2009. *Stress. How to de-Stress Without Doing Less*. Oxford: Lion Hudson.



Mojsa-Kaja, Justyna, Kristana Golonka in Tadeusz Marek. 2015. Job burnout and engagement among teachers : worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health 28, št. 1:102–119.

Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. 2009. Attracting and retaining teachers: A question of motivation. Educational Management Administration & Leadership, 37(5), 574-599.



Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J. L. 2018. Motivation to become a teacher: A Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813-831.

OECD. 2018. *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. OECD Publishing.

OECD. 2018. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.

Olsen, B. 2008. How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 23-40.

Pace, Thaddeus W. W., Lobsang Tezin Negi, Daniel D. Adame, Steven P. Cole, Teresa I. Sivill, Thimoty D. Brown, Michael J. Issa in Charles L. Raison. 2009. Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology* 34, št. 1:87–98.

Pedersen, Traci. 2021. Meditation's Effects on Emotion Shown to Persist, <https://psychcentral.com/news/2013/06/23/meditations-effects-on-emotion-shown-to-persist#1> (15. 11. 2021).

Pedone, F., & Ferrara, G. 2014. La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 85-98.

Perry, M., Corpuz, G. M., Higbee, B., Jaffe, C., & Kanga, D. 2019. Promising Practices in Local Stakeholder Engagement in School Governance. *Policy Analysis for California Education, PACE*.

Pianta, R. 2001. *Student–Teacher Relationship Scale–Short Form*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc

Pšeničny, Andreja. 2008. Prepoznavanje in preprečevanje izgorelosti. *Didakta*. Spletni vir: https://www.burnout.si/uploads/clanki/izgorelost%20poljudni/08_11didaktaizgorelost.pdf (pridobljeno 28. 1. 2022).

Raymond, Larissa, Jill Flack & Peter Burrows. 2016. "A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-experienced teacher", Early Childhood & School Education Group, Department of Education and Training (DET), Victoria, <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetoexperiencedteacheringschools.pdf>

Richardson, P. W., & Watt, H. M. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27- 56.

Rimm-Kaufman, S. 2015. Improving students' relationships with teachers. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships>

Roness, D. 2011. Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.

Roness, D., & Smith, K. 2010. Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.



Schaufeli, Wilmar B. In Dirk Enzmann. 1998. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis, Ltd.

Spector, N. 2017. This is your brain on prayer and meditation. <https://www.nbcnews.com/better/health/your-brain-prayer-meditation-ncna812376> (13. 11. 2021).

Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. 2009. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190- 197.

Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. 2013. Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007-1022.

Sugai & Colvin. 2004. *Self-Assessment of Classroom Management*. Adapted by Sandy Washburn

Talbert, R. 2021. *Flipped Learning Can Be a Key to Transforming Teaching and Learning Post- Pandemic*. EdSurge.

Vieten, Cassandra. 2011. *Mindfulness for Moms: The Basics*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/consciousness-matters/201105/mindfulness-moms-the-basics> (15. 11. 2021).

Walker, Matthew. 2017. *Why We Sleep: Unlocking the Power of Sleep and Dreams*. New York: Scribner.

Washburn, Sandy. 2010. *Center on Education and Lifelong Learning, Classroom Management Self- Assessment*.

Watson, David in Brock Hubbard. 1996. Adaptational Style and Dispositional Structure: Coping in the Context of the Five-Factor Model. *Journal of Personality* 64, št. 4:737–774.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. Doi:10.1016/j.tate.2012.03.003

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167- 202.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2012. An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-



Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.

Xia, Lulu, Hongyi Kang, Qiwu Xu, Michael J. Chen, Yonghong Liao, Meenakshisundaram Thiyagarajan, John O'Donnell, Daniel J. Christensen, Charles Nicholson, Jeffrey Iliff, Takahiro Takano, Rashid Deane in Maiken. Nedergaar. 2014. Sleep drives metabolite clearance from the adult brain. *Science* 342, št. 6156:373–377.

Yüce, K., Şahin, E., Koçer, Ö., & Kana, F. 2013. Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295- 306.

Svim elektroničkim izvorima bilo je pristupljeno u listopadu 2022.