

НОВЕ УЛОГЕ **ЗА** НОВО ДОБА:
ПРИЛОЗИ РЕФОРМИСАЊЕ ОБРАЗОВНЕ
ПРАКСЕ

Уредници

Емилија Лазаревић
Јелена Стевановић
Дејан Станковић

Институт за педагошка истраживања

Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА”
41

**НОВЕ УЛОГЕ ЗА НОВО ДОБА:
ПРИЛОЗИ ЗА РЕДЕФИНИСАЊЕ
ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ**

Издавач

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
11000 • Добрињска 11

За издавача

НИКОЛЕТА ГУТВАЈН

Лектор

ЈЕЛЕНА СТЕВАНОВИЋ

Технички уредник

ИВАНА ЋЕРИЋ

Дизајн корица

ДРАГОЉУБ ЛАЗАРЕВИЋ

Програмски прелом и штампа

NAIS PRINT, НИШ

ISBN

978-86-7447-125-8

Тираж

200

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**НОВЕ УЛОГЕ ЗА НОВО ДОБА:
ПРИЛОЗИ ЗА РЕДЕФИНИСАЊЕ
ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ**

Уредници

Емилија Лазаревић

Јелена Стевановић

Дејан Станковић

БЕОГРАД, 2015

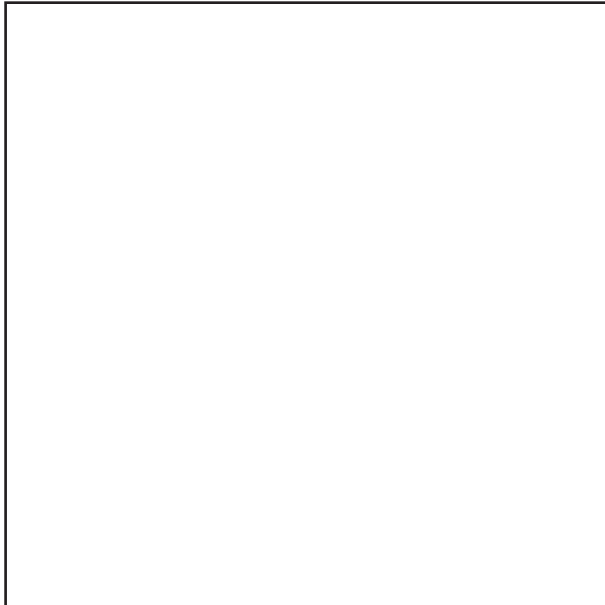
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

проф. др Слађана Зуковић
проф. др Биљана Сладоје-Бошњак
др Јелена Радишић

Напомена. Књига представља резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2015).

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд



ПРЕДГОВОР

Недавно су светски медији објавили вест да Финска започиње реформу образовања. Свако ко је иоле упознат са резултатима међународних истраживања ученичких постигнућа у последњих десетак и више година сигурно ће бити помало збуњен овом вешћу. Финска је, наиме, већ традиционално првак на овим „такмичењима“ или је, бар, у самом врху. Зашто мењати рецепт који даје добре резултате? Финске просветне власти су, изгледа, закључиле да оно што је потребно младима данас, и што ће им бити неопходно у будућности, јесу интегрисана знања која могу бити примењена у свакодневном животу. Закључено је да младима у Финској школе не омогућавају стицање оваквих знања у довољној мери и да је потребно да се држава укључи у решавање овог проблема. Стога се у националном оквиру курикулума, који ће заживети 2016. године, инсистира на концепту *учење о феномену*. То представља одмак од предметне наставе и већу заступљеност интегративне, интердисциплинарне и тематске (феноменолошке) наставе. Ово свакако не значи да се одбацује предметна настава, већ да ће од 2016. године свака школа имати обавезу да током дужег времена примени интердисциплинарни тематску наставу. Штавише, инсистираће се и на томе да ученици буду укључени у планирање ових тематских периода, односно да се њихов глас уважи приликом процењивања онога шта су научили током рада на овим пројектима.

Живимо, изгледа, у добу када су и они, који постижу најбоље резултате (било да је то у образовању, економији или некој другој сфери друштва), свесни да морају непрестано да се прилагођавају новим околностима, новим контекстима, јер уколико то не учине довољно брзо, лако могу да се нађу и на зачељу. Заправо, ни само прилагођавање није довољно добро решење, јер на челу неће бити они који се само адаптирају на нове околности и контексте, већ они који их креирају.

Једну од кључних карактеристика савременог света представљају брзе промене. Нове технологије (посебно информационо-комуникационе), глобализација, оштра економска утакмица чине да промене нису само брзе, већ и непредвидиве. У датим околностима појединцу значајно може помоћи широк, генерички склоп компетенција које омогућавају да се особа не повлачи пред променама, да не буде објекат промена, већ да их разуме, да о њима критички промишља, да их мења и прилагођава себи и да их редефинише тако да оне буду у служби његове добробити и добробити других. С тим у вези, образовање има централну улогу јер представља главни пут за стицање ових компетенција.

У европском образовном простору постигнут је консензус о томе које кључне компетенције ученици треба да развију током образовања: од традиционалних, као што је комуницирање на матерњем језику и математичка компетентност, па све до оних које представљају јасан одраз времена у коме живимо, попут предузетништва и културне освешћености и експресије. Међутим, да би се ове кључне (и не само оне) компетенције могле достићи, неопходно је редефинисање постојећих образовних пракси и улога. У овој књизи су представљене идеје о томе шта и на који начин може бити редефинисано у образовању, и на који начин улоге различитих актера образовног система могу томе допринети. Такође, истакнут је један склоп диспозиција којима би, верујемо, требало сви актери у образовању да теже, како би био постигнут реалан помак у образовној пракси. Реч је о активности, аутономности, иницијативности и одговорности.

Меморисање, учење за оцену, „кампањски“ приступ не представљају пут којим ће ученик стећи потребна знања и вештине за даље школовање и успех у професионалном животу. Когнитивно активан ученик, ученик који размишља о ономе што учи, који поставља питања себи и другима, који активно тражи одговоре, ствара себи прилику да стекне квалитетно и трајно знање. За овакав однос према знању, предуслов представља и одговорност ученика – превасходно одговорност према себи и својој будућности, али и према свима који улажу у његово образовање. Ученик би требало да уме самостално да доноси одлуке и изграђује своја мишљења и ставове, да може да се одупре притисцима и да брани

свој интегритет. Коначно, ученик би требало да је способан да покреће ствари, да иницира, да ствара новине и да буде упоран у остварењу својих наума. Савремени свет тражи предузетнике, иницијаторе, вође – оне који имају енергију да покрену промене. Све ово важи и за наставнике. Да би био у стању да подржи овакве ученике, наставник би требало да се одупире рутини, да активно решава проблеме у својој пракси и да развија своју професионалну аутономију. Требало би да изађе из тесних оквира бирократизованог образовног система и да самоиницијативно преиспитује текућу праксу, да уноси новине у свој рад, да експериментише и преузима ризик, да креира нову педагошку вредност. Свестан одговорности коју има за учење и школски успех ученика, наставник, као професионалац у правом смислу те речи, може постати узор ученицима, представљајући им слику особе која доследно ради на себи, за своју добробит и за добробит других. Пратећи ову логику, долазимо и до тога да су нам потребни директори школа који неће водити школу тако да се само избегну проблеми, већ директори који ће активно да раде на побољшању услова у школама и унапређивању образовног процеса, директори који ће храбро покренути нове праксе и подржати нове идеје упркос притисцима, навикама, отпорима. И улога родитеља се мења. Када је реч о образовању њихове деце, родитељи би требало да буду активнији, да иницирају акције, да помогну школи, али и да у свему буду одговорни како према својој, тако и према другој деци, али и према свима који брину о образовању и добробити ученика. Образовни систем би, такође, требало да редефинише своју мисију и функцију. Требало би да пронађе начине како да промени планове и програме, политику уџбеника, управљање и финансирање, иницијално образовање наставника, њихово професионално усавршавање, механизме осигурања квалитета итд. тако да сви ови подсистеми подрже активност, аутономију, иницијативу и одговорност свих актера у систему.

Коначно, и истраживачи у области образовања би требало да редефинушу своју улогу. У овом тренутку истраживачи имају довољно аутономије у свом раду, али је неопходно да утичу на образовне политике и праксе. Кључно редефинисање њихове улоге се односи на освешћивање и прихватање сопственог удела у друштвеној одговорности који

више не може бити исцрпљен само објављивањем научних дела. Истраживач би свакако требало да буде одговоран за научност и квалитет свог рада, али и за релевантност и примењивост својих налаза у реалном друштвеном контексту, посебно у транзиционим временима. Требало би да буде друштвено ангажован на начин који омогућава да критички промишља о нашој педагошкој стварности, али и о савременим светским токовима, тако да може да предвиђа правце промена у образовању и да се за њих адекватно припреми.

Ова књига, верујемо, представља један такав пример – пример проактивног, аутономног и критичког приступа у анализи стања и трендова у образовању и одговорног пружања стручног, научно утемељеног становишта које води ка препорукама за мењање улога у образовању и редефинисање образовне праксе.

Приликом избора тема за ову књигу руководили смо се њиховом актуелношћу, као и њиховим могућностима да допринесу унапређивању васпитнообразовне праксе. Једнако важна била нам је и намера да на једном месту буду презентовани радови аутора који су из различитих перспектива већ дуже посвећени проучавању питања која се односе на унапређивање квалитета образовања. Сви радови садрже прегледно дата сазнања у вези са темом која је у њима обрађена, али и резултате до сада необјављених студија.

Књига започиње разматрањем проблема стручног усавршавања наставника који представља кључно питање општег квалитета образовне праксе. Рад чији је наслов *Показатељи стручног усавршавања наставника српског језика и књижевности* нуди детаљну анализу постојећих пракси стручног усавршавања наставника српског језика и књижевности и податке који могу бити вредни пажње приликом конципирања будућих програма професионалног развоја наставника. Посебно су истакнуте конкретне препоруке наставника овог предмета у вези са могућностима унапређивања њиховог стручног усавршавања, будући да важну компоненту овог вида усавршавања наставника представља управо усаглашеност са њиховим реалним потребама. Такође, наглашено је да због значаја који настава српског језика и књижевности заузима у образовном контексту, стручно усавршавање наставника овог предмета може битно допринети унапређивању

не само њихових знања, већ може утицати и на постигнуће ученика у овој области. У раду *Заједница наставничког јаства: нова метафора за разумевање професионалног идентитета наставника* преиспитује се концепт наставничког идентитета у правцу елаборације нових улога. Аутор полази од претпоставке да у досадашњим истраживањима није било јединственог одређења професионалног идентитета наставника, а идеју о сложености и динамичности професионалног идентитета илуструје кроз три студије случаја. Посматрано из ауторове перспективе, заједница јаства представља оруђе које може помоћи у разумевању наставничког размишљања о себи и другима, тако што омогућава да се разнолике и неретко неусагласиве потребе и очекивања посматрају као резултат вишегласја између различитих делова себе. Рад *Улоге универзитетских наставника у развоју функционалних знања студената и у њиховој професионалној едукацији* посвећен је значају иницијалног образовања и проналажењу нових модела оспособљавања студената за конструктивну примену стечених знања у пракси. Ауторка апострофира да квалитет и функционалност стечених знања студената након завршених студија, као и њихов професионални развој и напредовање у струци умногоме зависи од улоге универзитетских наставника. С тим у вези, наглашава се да је битно подстицати студенте да развијају сопствене начине учења, закључивања и деловања, као и унапређивати вештине студената које ће касније прерасти у њихове професионалне компетенције. У наредном раду, *Иновативни рад наставника у Србији: подстицаји и препреке на примену „Тролист“ приступа* – представљен је приступ образовном процесу који обједињује три основна васпитнообразовна циља: подстицање иницијативе, сарадње и креативности ученика и наставника у свим сегментима школе. Постављени циљеви, који чине срж приступа *Тролист* у раду, реализују се у оквиру једне огледне основне школе у Београду, применом кооперативног учења, решавања отворених дивергентних задатака, игре, критичког дијалога, истраживачког и рада на пројектима. Ауторка у раду истиче да нове улоге наставника повезују три правца деловања: истраживање сопствене праксе, размена искустава кроз рефлектовање образовног процеса посредством праћења и евалуације и планирање и унапређивање будуће праксе на основу иску-

ствених података. У следећем поглављу – *Учење засновано на искуству: изазов за савремену школу*, посматран је модел искуственог учења као алтернатива традиционалном образовном систему. Сагледане су карактеристике искуственог учења кроз аспекте критичког преиспитивања улоге наставника и ученика у наставној пракси. Наглашено је да овај вид учења представља холистички модел који је усмерен на интегрисано функционисање целе личности и који нуди низ изазовних, практичних, креативних и истраживачких активности. Такође је указано на то да примена овог модела захтева другачији приступ настави и преиспитивање постојећих метода учења и вештина наставника, али и другачији амбијент за учење, амбијент у коме ученици слободно комуницирају, друже се, сарађују и уче из међусобне интеракције. Следи рад *Учење из перспективе ученика: синтеза емпиријских налаза* у коме се испитује однос ученика према учењу, доживљају компетентности за учење и управљању процесом учења. Приказани су резултати низа емпиријских истраживања различитих аспеката процеса учења. Преиспитивањем улоге ученика у наставној пракси, наглашава се да се од њих очекује да буду рефлексивни, аутономни и да управљају процесом учења, и да буду свесни своје улоге у процесу конструкције знања. Добијени налази доприносе стицању дубљег увида у схватања о учењу и у приступе учењу код ученика. Полазећи од три референтна оквира – теорије образовних промена, теорије самодетерминације и теорије усклађености развоја и карактеристика окружења, ауторка рада, чији је наслов *Унапређивање наставе у основној школи: перспективе ученика*, разматра могућности и ограничења развоја аутономије ученика у васпитнообразовном процесу. Притом, фокус је на сугестијама и предлозима ученика у вези са тим шта је потребно променити у настави како би им била интересантнија и како би ученици били мотивисани да активно учествују у наставном процесу. Добијени налази указују на глобално незадовољство ученика наставном праксом, али и сугеришу у ком правцу би требало усмерити промене из перспективе ученика: осавремењивање наставног процеса; неговање сарадничког односа између ученика и наставника и уважавање и подстицање мотивације и аутономије ученика. Наредно поглавље – *Концепције и праксе сарадње школе и породице у свету и у Србији*, представља

критички осврт на питање повезивања и сарадње школе и породице, постулирајући да пракса у свету и код нас и даље не успева да развије продуктивно партнерство између родитеља и наставника, односно школе. Наглашава се да актуелну ситуацију у Србији карактерише несклад између научноистраживачких сазнања о стању пракси сарадње и потребних промена с једне стране, и програма који су кроз семинаре професионалног усавршавања понуђени запосленима у образовању, с друге стране. Дакле, препознајући родитеље као значајан агенс развијања садржајнијег образовног система у целини, ауторка наводи препоруке за праксу и то на микро, мезо и макро нивоу и упућује на нови приступ који се заснива на реконцептуализацији правца деловања родитеља и наставника и њихово позиционирање као „заједнице практичара“. У раду *Новија схватања лидерства у образовању* разматран је феномен лидерства у васпитнообразовним институцијама. Наводи се да су знања о овом феномену умногоме заступљена у светској литератури, али да у нашој педагошкој литератури дати појам није довољно разматран. Ауторка је указала на оквире у којима се крећу теоријска разматрања овог концепта, као и на неке од главних праваца његовог развоја у будућности. С обзиром на то да упућује на текућу промену легислативе у домену дефинисања стандарда компетенција директора васпитнообразовних установа у Србији, рад представља значајан допринос актуелизацији ове теме у нашој средини. Завршно поглавље – *Друштво и реформе: образовне политике и политике идентитета* – посвећено је теоријским и емпиријским налазима који се односе на политику образовања. Анализирајући промене које реформа образовања уводи у систем националног образовања, као и начине прихватања препорука које долазе из тзв. транснационалног образовног простора, односно образовног простора Европске уније, ауторка истиче важност друштвеног и културног контекста приликом креирања образовних и политика идентитета. Сем тога, наглашава да не би требало занемарити националну стратегију образовања – која треба да омогући препознавање властитих вредности, потреба, могућности и интереса – под утицајем глобализацијских процеса који се одвијају у сфери образовања.

У нади да ће ова књига бити подстицај за преиспитивање васпитнообразовне теорије и праксе, изражавамо захвалност ауторима због уложеног рада и спремности да учествују у њеном настајању. Такође, захваљујемо се рецензенткињама, проф. др Слађани Зуковић, проф. др Биљани Сладоје-Бошњак и др Јелени Радишић које су својим конструктивним сугестијама допринеле квалитету овог рукописа.

*Емилија Лазаревић
Јелена Стевановић
Дејан Станковић*

ПОКАЗАТЕЉИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ*

Јелена Стевановић** и Милица Марушић
Институт за педагошка истраживања, Београд

Увод

Значај наставе српског језика и књижевности. Настава већине школских предмета почива на језичкој компетенцији, без које се не би могла ни процењивати знања ученика понаособ исказана кроз употребу усменог и писаног изражавања. Сем тога, квалитетно усмено и писано изражавање „омогућава ученику да се потврди као аутономно биће, способно да покаже своја знања и вредности, да искаже своје мишљење, ставове, одлуке...” (Petrovački, 2008: 9). Заправо, наставни процес се највећим делом одвија помоћу језика, односно помоћу вербалне комуникације, па се и сам образовноваспитни процес дефинише као „вербализовано понашање“ (Vasić, Knaflić i Petrović, 1993). С тим у вези, настава језика би требало да учи правилима изражавања и да омогући „размишљање о језику, упоређивање, стварање и богаћење израза...” (Marinković, 1995).

Знање о језику које ученици стекну током школовања има пресудну улогу у развијању и неговању језичких навика ученика, у популаризацији језичке теорије и њене примене у пракси – у свакодневном животу – и у унапређивању или

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2015).

** E-mail: jstevanovic@ipi.ac.rs

Овај рад је лекторисала др Јадранка Милошевић.

снижавању нивоа културе изражавања, а тиме и опште културе ученика. Током савлађивања правила језичке културе, код ученика се изграђује комуникативна способност диференцираног служења различитим функционалним у разноврсним комуникативним ситуацијама. Веома је важно да сврха и задаци наставе српског језика не буду реализовани само у образовању, већ би их требало усмерити ка томе да ученици спонтано примењују језичке законе и у свакодневnoj комуникацији. Чињеница да ниједан школски предмет нема толику васпитну и образовну вредност, потврђује став да настава српског језика развија код ученика њихове укупне „афективне и интелектуалне способности, а посебно способности апстрактног мишљења, јер су мишљење и говор повезани процеси“ (Petrovački 2008: 9).

Кроз наставу књижевности код ученика се изграђује потреба за читањем и развија се способност да се у том чину достигне естетски доживљај и висок ниво разумевања прочитаног (Stevanović & Dimitrijević, 2013: 398). Током интерпретације књижевноуметничког дела ученицима се пружа могућност афирмисања индивидуалног доживљаја и развијања стваралачке активности. Наиме, један од основних задатака наставе књижевности односи се на то да се откривено, сазнато и спознато у књижевном тексту помери и пренесе у раван искуственог, односно да то сазнање буде артикулисано тако да се може применити у животу (Dimitrijević, 2011: 412), што се подудара са циљевима и задацима наставе српског језика и њеним функционалним приступом.¹ Када је реч о васпитној улози књижевности, треба поменути да је она одувек била намењена васпитању младих и да ту улогу има у сваком друштву.

Концепције и значај наставе српског језика и књижевности одређују и улогу наставника овог предмета у образовању деце и младих. Будући да је језик у служби заједнице која се њиме служи и с обзиром на то да се „на специфичан начин исказује као посредник између јединке и друштва“ (Stevanović i Ševkušić, 2011), непрестано је подложен променама. Такође, савремена интерпретација књижевног

¹ Једно од најважнијих начела на којима се темељи савремена настава српског језика и књижевности представља начело јединства, односно прожимање ових двеју дисциплина.

дела и настава књижевности у целини – која не подразумева површинску, фрагментарну и импресионистичку анализу, мора бити заснована на интердисциплинарном приступу, односно мора обухватати, осим књижевне теорије и историје књижевности и следећа подручја: педагогију, психологију, естетику, социологију, филозофију и сл. Имајући ово у виду, опажамо да постоји потреба да наставници српског језика и књижевности стално унапређују своје знање у домену науке о језику и науке о књижевности, али и у оквиру других сродних научних дисциплина.

Значај стручног усавршавања наставника. Наставник је у центру образовног процеса и његов професионални развој је повезан са напретком образовног процеса (Bezzina & Camilleri, 2001). Штавише, наставници су кључни фактор образовних промена и унапређивања школске праксе (Hargreaves & Fullan, 1992). Један од основних захтева савремене школе односи се на то да стручно усавршавање наставника буде континуиран, планиран и прогресиван процес. Данас је незамисливо да наставник „буде ван прогреса наука и њихове примене...“ Стога, „наставници морају да усвајају нова знања, да обнављају и проширују већ стечена“ како би имали већу самосталност у планирању и реализацији образовноваспитног рада (Stamatović, 2006: 28). Дакле, да би наставници успешно одговорили на различите професионалне изазове, потребно је да, осим стицања академских знања током иницијалног образовања, „континуирано трансформишу личне теорије и уверења о професионалној улози и школској пракси“ (Džinović, 2010). Посматрано шире, статус наставничке професије у стручној и друштвеној јавности зависи од квалитета иницијалног образовања наставника, начина увођења младих наставника у посао подучавања, као и од политике спровођења стручног усавршавања током каријере (Ђерић и Džinović, 2011), јер од квалитета наставе директно зависи квалитет знања које ученици стичу у школи.

Премда стручно усавршавање наставника представља сложен процес, који није сасвим лако дефинисати као јединствен појам, његово одређење може се сагледати кроз неколико кључних компонената. С тим у вези, Стаматовић издваја следеће: стручно усавршавање је процес који треба да траје од почетка професионалног рада до краја радног века

и део је перманентног образовања наставника; усавршавање представља усвајање, обогаћивање и праћење знања и иновација из ужестручне, дидактичко-методичке, педагошке и психолошке области, као и из других области значајних за рад наставника; стицање, усавршавање и јачање способности и вештина неопходних за реализацију свих наставничких улога; лични раст и развој наставника и његово професионално напредовање (Stamatović, 2006).

Актуелни систем стручног усавршавања наставника у нашој земљи, као део професионалног развоја наставника, одређен је регулативом према којој је стручно усавршавање наставника усмерено на активности које, између осталог, „предузима установа у оквиру својих развојих активности или које предузима наставник у складу са личним планом професионалног развоја, као и кроз похађање акредитованих програма обука и стручних скупова“ (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2012). Просветне власти су до сада највише пажње посветиле успостављању система за трећи поменути облик усавршавања наставника (Stanković, 2011), тако да је похађање семинара постало обавезан услов за стицање професионалне лиценце. Регулативом је утврђено да наставници у Србији морају имати 100 сати стручног усавршавања које су остварили кроз похађање акредитованих програма у периоду од пет година. Такође, законска одређења прописују да Завод за унапређивање образовања и васпитања акредитује програме, конципира и објављује Каталог одобрених програма² и да је надлежан за функционисање целокупног система.

Ефикасност система стручног усавршавања наставника у нашој земљи разматрана је у бројним истраживањима. Сагледавајући правце унапређивања стручног усавршавања из перспективе наставника у Србији, Станковић и сарадници су установили да наставници сматрају да је стручно усавршавање потребно унапредити, најпре, посредством бољег финансирања, повећања квалитета програма/семинара, диверзификације облика усавршавања, као и креирања повољнијег системског и школског амбијента за стручно усавршавање наставника

² Каталози стручног усавршавања настали су у периоду започетих реформи као понуда обједињених података о свим акредитованим програмима (Kundačina i Stamatović, 2012). Апликације за пријављивање програма, као и број акредитованих програма мењали су се од 2000. године до данас.

(Stanković, Đerić i Milin, 2013). Према мишљењу Пешикан и сарадника, наш систем усавршавања наставника ни по једном критеријуму не одговара ефикасним програмима професионалног развоја наставника (Pešikan, Antić i Marinković, 2010a). Проблем представља незадовољавајући квалитет програма, односно недовољна применљивост стечених знања у пракси (Džinović, 2009), као и неусаглашеност између понуде и потражње програма стручног усавршавања (Alibabić i Šegrt, 2010). У вези са реализацијом семинара, наставници наводе да проблем, најчешће, представљају материјална средства, велики број информација које се током семинара саопштавају, али и неуједначеност група учесника према интересовању за тему (Kundačina i Stamatović, 2012). Такође, резултати истраживања показују да су наставници недовољно мотивисани да се на овај начин усавршавају (Stanković, 2011). Испитивања упућују и на то да је употребна вредност Каталога лимитирана и да отежава наставницима доношење одлуке о избору програма (Pešikan, Antić i Marinković, 2010b).

*Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2012/2013. и 2013/2014.*³ представља операционализацију одредби Закона које се тичу унапређивања квалитета рада наставника, као и *Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника*. Анализирајући овај документ, установили смо да су српском језику и књижевности посвећена 32 програма (3,1%) од укупно 1002 акредитована програма. Синтагма *српски језик и књижевност* налази се у наслову четвртине датих програма. Повезивању наставних садржаја из језика и књижевности посвећена је безмало трећина програма, док се различита питања из области српског језика (лексикологија, морфологија, синтакса, правопис, језичка култура и др.) разматрају у нешто више семинара него теме везане преваходно за наставу књижевности. Разматрајући опште и специфичне циљеве анализираних програма, запазили смо да се реализација циљева, који се тичу методичког усавршавања наставника, налази у свим програмима који се односе на ову област. Дакле, имајући у виду изнесена запажања, може се

³ Определили смо се да анализирамо овај Каталог зато што смо истраживање обавили школске 2013/2014. године.

констатовати да концепција акредитованих програма (општи и специфични циљеви, садржај, активности и дужина трајања семинара) намењена наставницима овог предмета у *Каталогу* за школску 2012/2013. и 2013/2014. упућује на то да су наставници могли у знатној мери унапредити и усавршити своја теоријска и практична знања из двеју научних дисциплина: језика и књижевности. На то колико је овај вид стручног усавршавања наставника делотворан у пракси, односно у настави, требало би да укаже опажање самих наставника српског језика и књижевности што представља средиште интересовања у овом раду.

Метод

Истраживање је обављено на пригодном узорку школске 2013/2014. године. Узорак је чинило 95 наставника српског језика и књижевности који су запослени у 19 основних школа у неколико градова у Србији (Београд, Јагодина, Крушевац, Крагујевац). Старосна структура узорка је следећа:

Табела 1: Старосна структура узорка

Старосна доб	Фреквенца	Процент
До 30 година	7	7%
Од 31 до 40	41	43%
Од 41 до 50	35	36%
Преко 50	13	14%
Укупно	96	100%

Подаци у Табели 1 показују да је половина наставника српског језика и књижевности старости до 40 година, али да је најмање младих наставника – до 30 година старости. У односу на старосну структуру наставничке популације у Србији, у нашем узорку заступљено је више млађих наставника (Stanković, Marušić i Stevanović, 2011).

Метод. У истраживању је коришћен анкетни метод; примењен је упитник конструисан за потребе овог истраживања. У упитнику су наставници износили податке о следећим категоријама: старосна доб, дужина радног стажа,

институција у којој су стекли иницијално образовање, степен припремљености за рад у настави након иницијалног образовања, облици професионалног усавршавања у којима партиципирају и допринос тог усавршавања. Најзад, испитаници су упитани да изнесу своје сугестије у вези са унапређивањем актуелног система стручног усавршавања.

Циљ рада био је да се испита колико често наставници српског језика и књижевности, који су запослени у основним школама, учествују у одређеним облицима неформалног ваншколског стручног усавршавања и како процењују дато усавршавање. Питања на која смо настојали да одговоримо кроз овај рад су следећа.

- У којим видовима усавршавања наставници српског језика и књижевности најчешће учествују?
- У којој мери је, према њиховом мишљењу, стручно усавршавање сврсисходно?
- Које подгрупе наставника се могу издвојити на основу начина усавршавања којем најчешће приступају?
- Да ли припадност овим подгрупама зависи од старосне доби испитаника?
- На који начин се, према мишљењу наставника, може унапредити систем њиховог стручног усавршавања?

Од квантитативних поступака обраде и анализе коришћене су: фреквенције и проценти за дескрипцију добијених резултата, хијерархијска кластер анализа за идентификовање подгрупа наставника на основу начина на који се усавршавају, т-тест за проверу повезаности између старосне доби и припадности кластерима. Потом смо спровели квалитативну анализу садржаја одговора које су наставници дали на отворена питања у упитнику.

Резултати

Први налаз на који ћемо указати односи се на то колико често испитани наставници српског језика и књижевности учествују у облицима усавршавања који су разматрани у овом истраживању (Табела 2).

Табела 2: Облици неформалног усавршавања у којима наставници често учествују

Облици усавршавања	Процент наставника који учествују
Семинари	93%
Проучавање литературе	72%
Предавања	40%
Конференције и скупови	24%
Израда стручног рада	16%

Прегледом резултата изнетих у Табели 2 уочавамо да наставници најчешће учествују у семинарима. Овај резултат, свакако, не изненађује, с обзиром на то да семинари представљају обавезан вид усавршавања, односно да се програми усавршавања, које прописује Завод за унапређивање образовања и васпитања, реализују у виду семинара. Такође чест облик усавршавања представља индивидуално усавршавање путем изучавања литературе, пошто више од 70% наставника наводи да неретко на овај начин унапређује своја знања. У односу на похађање конференција, скупова или предавања, праћење литературе има бројне предности: садржај и време усавршавања бирају сами наставници и то најчешће не захтева улагање финансијских средстава. Најзад, као што се могло очекивати, најређе практикован вид усавршавања (од оних који су у овом истраживању разматрани) представља израда стручних и научних радова. Овај вид професионалног усавршавања посебно је захтеван, због времена, знања и компетенција које изискује, али указује на иницијативу појединих наставника не само да стекну шира знања, већ и да их систематизују и поделе са колегама.

У поређењу са одговорима наставника различитих предмета запослених у средњим школама (Магушић, 2013), одговори наших испитаника донекле се разликују. Наиме, као најчешћи вид усавршавања међу наставницима у средњим школама јавља се праћење литературе – стручне књиге и часописи (80%), док семинар, као облик усавршавања у којем често учествују, наводи половина наставника. Учесталост похађања конференција, стручних скупова и предавања не разликује се

у два узорка наставника – узорку наставника српског језика и узорку наставника запослених у средњим школама. Можемо да закључимо да се начин усавршавања наставника српског језика и књижевности, запослених у основним школама, одликује чешћом партиципацијом у семинарима. Једно од објашњења могло би се повезати са темама семинара. Наиме, значајно је већи број програма намењених наставницима српског језика и књижевности, у односу на програме чији је циљ унапређивање компетенција наставника различитих средњошколских предмета.

Иако се најчешће одлучују за овај вид усавршавања, мишљења наставника српског језика и књижевности о доприносу ових програма нису усаглашена. У Табели 3 приказано је у којој мери наставници процењују да усавршавање у којем учествују доприноси њиховом раду. Прегледом добијених резултата уочавамо, најпре, да су мишљења о сврсисходности усавршавања кроз израду стручних и научних радова и путем проучавања литературе најповољнија, те да се ниједан наставник није изразио неповољно о овим активностима. Стога, индивидуално ангажовање наставника на стицању нових знања можемо сматрати ефикаснијим начином усавршавања од онога који нуди систем усавршавања запослених у образовању. С друге стране, за предавања, конференције и скупове сваки једанаести наставник процењује да не доприносе унапређивању професионалне праксе, а безмало половина испитаника сматра да је допринос конференција и стручних скупова веома мали. Стручне и научне институције неретко организују скупове којима присуствују просветни радници. Међутим, чини се да избор тема или начин на који се темама приступа није компатибилан са захтевима праксе и зато ови напори имају релативно мали допринос, посматрано из угла наставника. Најзад, што се тиче семинара, више од 40% наставника сматра да овакво усавршавање доприноси незнатно или не доприноси уопште њиховом раду. Будући да овај начин усавршавања у нашем систему има приоритет над осталим начинима усавршавања, да наставници имају обавезу да учествују у семинарима, и да често одвајају за то сопствена средства и слободно време, сматрамо да сврсисходност програма није на задовољавајућем нивоу.

Табела 3: Допринос усавршавања у којем наставници партиципирају

Облик усавршавања	Не доприноси	Незнатно доприноси	Значајно доприноси	Укупно одговора
Семинари	2%	39%	59%	98%
Конференције и скупови	9%	48%	43%	58%
Предавања	9%	18%	72%	76%
Израда стручног рада	0%	13%	87%	38%
Проучавање литературе	0%	5%	95%	95%

На основу одговора које су испитаници дали о усавршавању у којем партиципирају, методом хијерархијске кластер анализе идентификовали смо 4 кластера наставника. У Табели 4 приказани су дескриптивни подаци у вези са начином усавршавања датих група наставника.

Табела 4: Начини усавршавања карактеристични за четири кластера наставника

Најчешћи вид усавршавања	Кластер 1 N=22 (23%)	Кластер 2 N=16 (17%)	Кластер 3 N=5 (5%)	Кластер 4 N=51 (54%)
Семинари	22 (100%)	16 (100%)	0 (0%)	50 (98%)
Конференције и скупови	2 (9%)	16 (100%)	5 (100%)	0 (0%)
Предавања	7 (31%)	6 (37%)	0 (0%)	25 (49%)
Израда стручног рада	0 (0%)	5 (31%)	2 (40%)	8 (15%)
Проучавање литературе	0 (0%)	16 (100%)	1 (20%)	51 (100%)

Први кластер, који обухвата безмало четвртину узорка, одликује се најчешћим партиципирањем у семинарима. За

све наставнике из овог кластера семинар представља најчећи облик усавршавања у којем учествују, а скоро трећина често стиче нова знања и кроз похађање различитих предавања. Учешће на стручним скуповима и конференцијама није вид усавршавања који преферирају припадници овог кластера, као ни израда стручних и научних радова. Изненађује податак да ниједан наставник из ове групе (која није мала) није навео изучавање литературе као преферирани облик усавршавања. Овај податак, уједно, чини карактеристику по којој се први кластер издваја од осталих. Дакле, први кластер окупља наставнике српског језика и књижевности који бирају, најпре, усавршавање које је понуђено у оквиру система обавезног усавршавања, спремни су и да похађају друге организоване облике усавршавања, али не и да настоје кроз самостални напор да стичу нова знања и креирају личне просторе нових компетенција.

Други кластер, нешто мањег обима, одликује се интензивним похађањем како семинара, тако и стручних скупова и конференција, као и честим изучавањем стручне и научне литературе. Заправо, ови наставници користе све наведене путеве усавршавања, што их издваја као агилну подгрупу на пољу стручног усавршавања, унутар испитаног узорка.

Трећи и најмањи кластер чине наставници чије се усавршавање одвија у другачијем правцу од већине испитаника, и који налаже систем обавезног усавршавања. Ова група наставника најчешће бира да учествује на конференцијама и скуповима и да израђује стручне и научне радове. Због малог броја испитаника, који сачињавају овај кластер, не можемо са сигурношћу доносити закључке, али можемо претпоставити да постоји један мали део наставника који радије бира да своја сазнања подели са другима, да их саопшти кроз дискусију на скупу, или кроз сопствене чланке и публикације, него да похађа семинаре и предавања и да прати литературу.

Најзад, четврти и најобухватнији кластер сачињавају наставници чије се усавршавање одликује похађањем семинара и праћењем литературе. Ови наставници прате захтеве система обавезног усавршавања, али налазе да је неопходно и додатно изучавати литературу и самостално трагати за новим садржајима. Половина ових наставника често похађа предавања ширећи и на тај начин опсег својих компетенција.

Дакле, највећи број наставника српског језика и књижевности учествује у усавршавању које нуди систем, али се истовремено и усавршава индивидуално у домену који сам одабере.

Интересантно је испитати од чега зависи припадност одређеном кластеру, тј. који испитаници чине кластере издвојене у овом истраживању. Варијабла старосна доб показала се као значајан корелат припадности кластеру. Просечна старосна доб припадника четири кластера приказана је у Табели 5; за проверу значајности разлика коришћена је серија т-тестова за независне узорке.

Табела 5: Старосна доб као фактор припадности једном од четири кластера

	Старосна доб	т-тест	Значајност	Степени слободе
Кластер 1 Кластер 2	38,40 44,31	-2,074*	,045	36
Кластер 1 Кластер 3	38,40 40,80	-,554	,585	25
Кластер 1 Кластер 4	38,40 43,21	-2,336*	,022	71
Кластер 2 Кластер 3	44,31 40,80	,865	,398	19
Кластер 2 Кластер 4	44,31 43,21	,493	,623	65
Кластер 3 Кластер 4	40,80 43,21	-,679	,500	54

Када посматрамо старосну доб наставника, значајне разлике су се јавиле између првог и другог и првог и четвртог кластера. Наиме, наставници који сачињавају први кластер у просеку су млађи него њихове колеге које припадају другом или четвртог кластеру. Можемо да закључимо да однос према усавршавању, који се одликује најчешћим похађањем семинара и ретким праћењем и проучавањем литературе, заправо,

карактерише нешто млађе испитанике. Ове разлике могу да се интерпретирају као резултат извесног сазревања у професионалном развоју током кога се јављају тенденције не само да се прате садржаји, које креирају и презентују одређене институције или појединици, већ и да се активно осмишљава и самостално реализује сопствено усавршавање.

Унапређивање система стручног усавршавања: препоруке наставника. Важан извор сазнања за стратешко планирање стручног усавршавања запослених у образовању свакако представљају препоруке наставника с тим у вези. Одговарајући на питање *Шта би, према Вашем мишљењу, требало променити у систему стручног усавршавања наставника српског језика и књижевности?* и *Како би требало да се одвија ово усавршавање*, готово сви испитаници су изнели конкретне препоруке о томе на који начин би се стручно усавршавање наставника српског језика и књижевности могло унапредити и шта је неопходно у овом систему променити.

Све наведене препоруке испитаника сврстане су у три категорије с обзиром на то које би конкретне мере допринеле превазилажењу овог проблема:

- (1) *теме семинара* који су им намењени;
- (2) *начин организовања* стручног усавршавања и његов квалитет и
- (3) *доступност.*

Првим двама категоријама припада више од половине свих наведених препорука. Опажамо да наставници српског језика и књижевности сматрају да би семинари требало да буду засновани на темама из праксе и да морају бити повезане са наставом, као и да теме семинара треба прилагодити променама у језику, нпр. увођењу новог правописа. Дакле, наставници инсистирају на стицању новог знања и на праћењу промена у науци о језику и књижевности.⁴

Усагласити теме семинара са темама из наставног програма.

Питамо се да ли би требало да постоје експерти задужени за идентификовање приоритетних области

⁴ Као илустрација, у курзиву су наведени одговори наставника који су учествовали у истраживању.

усавршавања одређене групе наставника, и да се у складу с тим понуде програми са 2 – 3 теме. Да се прате промене реџимо у закону, или крупне промене у тој области и да се усавршавање томе прилагоди.

Имајући у виду начин организовања и квалитет стручног усавршавања, наставници су указали на то да би требало организовати више стручних семинара, да би током семинара требало изнети конкретне начине решавања проблема са којима се наставници сусрећу у пракси. Наставници истичу и то да би требало организовати дискусије о изменама плана и програма за предмет Српски језик и књижевност. Такође, наглашавају да је неопходно подићи квалитет семинара, односно упућују на компетенције и стручност предавача. Према мишљењу неких наставника овог предмета, унапређивању њиховог стручног знања значајан допринос дало би редовно и добро организовано усавршавање на матичном факултету, као и праћење примера добре праксе и посете часовима успешних наставника.

Треба да постоји више стручних семинара на којима би се решавали конкретни проблеми са којима се наставници сусрећу у наставној пракси.

Променити предаваче на семинарима. Они морају бити квалитетнији, прагматичнији, савременији. Организовати дискусије где би се разговарало о часовима и начину држања наставе.

Посматрање конкретног рада је потребно више од теоријског приступа.

Морају се за сваки предмет дефинисати приоритетне области.

Резултати појединих истраживања, у којима су учествовали наставници који предају различите предмете у основним и средњим школама – такође указују да се најзначајнија примедба у вези са семинарима односи на то што нису довољно практични и иновативни (Džinović, 2009). С тим у вези, може се констатовати да професионалне потребе и очекивања на-

ставника нису у потпуности задовољене што упућује на ефекте ових програма у целини.

У будућим концепцијама система стручног усавршавања наставника српског језика и књижевности требало би преиспитати и питање доступности семинара. Наставници српског језика и књижевности наглашавају да би семинари требало свима да буду приступачни, односно да наставници не морају сами да их плаћају, иако су обавезни, или да би требало да им буде пружена већа финансијска потпора када су семинари у питању. Такође, указују и на то да би семинари требало да буду физички доступни. Један од начина на који ове предлоге можемо разматрати тиче се могућности да се наставницима олакша учествовање у стручном усавршавању, што је у сагласју са савременим идејама о томе да би „активности стручног усавршавања требало да се одржавају у школи и да буду релевантне за конкретан школски контекст“ (Hawley & Valli, 1999; Joyce & Calhoun, 2010; према: Stanković, Đerić i Milin, 2013: 99).

Школе у унутрашњости нису имале прилике да учествују на неким скуповима који су били акредитовани у већим градским центрима.

Више бесплатних акредитованих семинара.

Слични резултати изнети су у још једном испитивању рађеном на територији наше земље. Циљ овог истраживања био је да се сагледају мишљења наставника о томе како треба унапредити систем и праксу стручног усавршавања наставника (Stanković, Đerić i Milin, 2013). Наиме, налази упућују на то да наставници сматрају да је стручно усавршавање потребно унапредити, пре свега, посредством бољег финансирања, што је у сагласју са препорукама наставника српског језика и књижевности који су учествовали у нашем истраживању.

Дискусија

Као што се показало у нашем истраживању, облик неформалног групног усавршавања, у којем најчешће учествују наставници српског језика и књижевности, представља

семинар. Као најзаступљенији облик усавршавања, семинар је тематски усмерен и углавном се одвија кроз фронтални облик рада, али и кроз и учешће самих наставника, за које се претпоставља да су припремљени, а за реализатора семинара се претпоставља да је садржај прилагодио нивоу познавања проблематике који имају учесници усавршавања (Pongrac, 1981, према: Stamatović, 2006). Семинари, у односу на конференције или предавања, пружају више могућности за активно учешће, размену искустава и мишљења међу учесницима. У оквиру семинара учесници могу имати прилику да говоре о проблемима на свом послу, да износе примере добре праксе и да критички разматрају своје ставове и начин рада. Семинар као облик рада подлеже критикама, превасходно због кратког трајања, због чега углавном не подразумева праћење имплементације наученог (Marušić, 2013). Као што сами испитаници наводе, неретко усавршавање, које похађају у виду семинара, бива несврхисходно, и то можемо да закључимо на основу сугестија које дају наставници, јер теме семинара махом нису прилагођене образовним потребама учесника усавршавања. Дакле, наставници препознају да им је потребно да теме усавршавања укључују примере добре праксе, конкретне начине решавања проблема и да буду повезане са наставним програмом. Анализирајући чиниоце од којих зависи ефективност стручног усавршавања наставника, Гарет и сарадници (Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yoon, 2001) утврђују да новији облици усавршавања, попут студијских група, стажа и менторског рада имају више ефекта од традиционалних видова усавршавања, у које убрајају радионице, конференције, курсеве, семинаре и слично. Основна разлика између две поменуте категорије јесте у месту на којем се усавршавање одвија и у његовом трајању: новији облици усавршавања, попут студијских група или менторског рада, одвијају се у радном контексту, тј. на радном месту и током рада. Самим тим, они су неминовно повезани са праксом, конкретним проблемима и имају континуитет. Само трајање усавршавања представља његов посебно важан аспект (Garet *et al.*, 2001; Marušić, 2013). Има томе више разлога. Најпре, ако активности усавршавања трају дуже, даје се прилика учесницима да дискутују и да подробније разматрају тему, односно проблем. Такође, ако усавршавање дуже траје, наставник

има прилику да нову наставну методу, или начин управљања разредом, или пак облик рада испроба, и да добије повратну информацију о њему од ученика, својих колега или професора, односно ментора. Истраживање Гарета и сарадника односи се и на садржаје усавршавања. Аутори истичу да се као посебно ефикасни програми показују они који се баве самом материјом коју наставници предају, истовремено анализирајући и начин на који деца ту материју уче и савладавају. Препорука је да се садржај усавршавања тиче онога што наставник треба да предаје, да се наставницима омогући да раде на том садржају и да кроз активно учење интегришу нова сазнања у наставни програм (Garet *et al.*, 2001).

Препоруке, које смо до сада наводили, свакако указују на неопходне правце промена у стручном усавршавању наставника. Ипак, оне се углавном односе на ниво компетенција, остајући на површини и не захватајући дубље нивое промене. Као што истиче Кортхаген (Korthagen, 2004), компетенције представљају тек потенцијал за деловање, чије је испољавање посредовано ставовима, уверењима, имплицитним педагошким теоријама и системом вредности утканим у васпитање самог наставника.

Конференција представља облик усавршавања „који обухвата велики број учесника, којим углавном руководе истакнути стручњаци презентујући своја истраживања, ставове и искуства“ (Stamatović, 2006: 83). Конференција може бити добра прилика за праћење научних резултата и упознавање са актуелностима у струци. Међутим, будући да конференције често окупљају велики број учесника и велики број излагања, присутни најчешће бивају слушаоци, али не и активни учесници. Показало се да конференција, са становишта учесника нашег истраживања, представља облик усавршавања који најмање доприноси унапређивању рада наставника. Стога се институцијама које организују конференције може упутити сугестија да, за случај да конференција буде намењена, између осталог, и усавршавању наставника, оставе више простора за рефлексију након излагања, као и да се прида више значаја импликацијама научноистраживачких резултата.

Предавање представља облик усавршавања у којем учествује често мање од половине наставника, и који је процењен као облик усавршавања који значајно доприно-

си унапређивању рада наставника. Предавање, заправо, представља начин на који се презентује одређени садржај и може да се организује самостално, или у оквиру различитих облика усавршавања: стручних скупова, семинара, као и у формалном систему усавршавања. Допринос предавања усавршавању наставника може бити значајан, у случају да је оно организовано у складу са принципима образовања одраслих и да приближава садржаје на јасан и разумљив начин. Предавања реализују стручњаци за дате области, а наставници, одлучујући се за одређено предавање, опредељују се за тему која их интересује и имају прилику да се о њој подробно обавесте. Разлоге за мање задовољство наставника сврсисходношћу семинара у односу на предавања, можемо потражити у јаснијој тематској усмерености, али и у њиховом статусу. Наиме, наставници понекад долазе у ситуацију да, ради скупљања довољног броја поена учествују у семинарима чије теме за њих нису релевантне. Међутим, наставници се сами одлучују да прате одређено предавање, сматрајући да његова тематска усмереност одговара њиховим интересовањима и потребама.

Као што смо већ истакли, о индивидуалним облицима усавршавања – попут праћења и проучавања литературе и израде стручних и научних радова, испитаници су се једногласно изјаснили позитивно. Израда стручног и научног рада представља веома продуктиван начин усавршавања наставниковог рада, али и његовог професионалног развоја. Последњих десетак година учешће наставника у истраживачким пројектима код нас је све заступљеније. С тим у вези, Стаматовић (Stamatović, 2006) констатује да су акциона и мини истраживања погодна за примену у школској пракси, посебно ако им је циљ стварање позитивних промена већ током истраживања. Праћење литературе, као најефикаснији начин усавршавања, очигледно представља неизоставну потпору систему усавршавања који нуди држава. Активитет наставника на пољу самосталног усавршавања нам, заправо, указује на однос наставника према раду и на његову спремност да се ангажује изван оквира обавеза прописаних правилником.

Проверавајући које групе наставника српског језика и књижевности могу да се издвоје на основу начина на који приступају усавршавању, идентификовали смо четири кластера: први, који најчешће учи кроз семинаре и ретко самостално;

други, који користи све расположиве начине усавршавања; трећи, који се најчешће опредељује за дисеминацију својих знања, и четврти, најбројнији, који често похађа семинаре, али и допуњује знања кроз изучавање литературе. Старосна доб се у нашем истраживању показала као чинилац који објашњава припадност издвојеним кластерима, што се може тумачити као пут којим се креће сазревање начина усавршавања наставника – од учешћа у обавезном групном усавршавању ка коришћењу различитих извора сазнања, при чему је нагласком на самосталном праћењу и проучавању литературе.

О значају старосне доби за начин усавршавања наставника налазимо потврде у ранијим истраживањима (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011; Marušić i Pejatović, 2013) – показало се да се наставници различито усавршавају зависно од фазе циклуса професионалног живота. Међутим, као значајнији чинилац од старосне доби у детерминацији учесталости учествовања у усавршавању јавља се однос наставника према послу. Показало се да наставници, који изражавају позитивнији однос према радној улози коју обављају и који налазе више задовољства у радним активностима попут припреме за час, или организовања додатне наставе, истовремено бивају више заинтересовани за стручно усавршавање и чешће одлучују да у њему учествују, како кроз организовано групно усавршавање, тако и кроз самостални напор.

Закључна разматрања

С обзиром на то да настава српског језика и књижевности заузима посебно место у образовном контексту, стручно усавршавање наставника овог предмета може значајно допринети унапређивању њихових знања, али може и утицати на постигнуће ученика у овој области. С тим у вези, наше истраживање, које се односи на показатеље стручног усавршавања наставника српског језика и књижевности, пружило је податке који могу бити вредни пажње приликом конципирања будућих програма њиховог стручног усавршавања. Притом бисмо посебно истакли конкретне препоруке наставника који су учествовали у овом испитивању, будући да је важна компонента стручног усавршавања управо

усаглашеност са реалним потребама наставника. Резултати овог истраживања, између осталог, упућују на то да би стручно усавршавање наставника овог али и других предмета требало да подразумева „дидактичку рационалност“ (Dale, 1989, према: Hansen & Simonsen, 2001). Заправо, како истиче Дејл, дидактичка рационалност тиче се конзистентног односа између садржаја и наставних метода, одговарања на постављене циљеве у складу са постојећим ресурсима и критичког односа према могућностима имплементирања наставног програма. У складу са тиме требало би да се одвија унапређивање система стручног усавршавања наставника.

Посматрано у целини, на основу резултата овог истраживања увиђамо потребу да се систем усавршавања наставника окрене унутаршколском усавршавању, као усавршавању на послу, где би се од тренутка запослења осмишљено реализовао менторски рад са младим наставником, створиле прилике за размену искустава и проблема, и могућности да се укаже на примере добре праксе међу наставницима. Заправо, дискусије на којима би се разговарало о часовима и начину држања наставе најпре се могу организовати унутар колектива једне школе или више њих, међу наставницима који реализују наставу једног предмета – у овом случају предмета Српски језик и књижевност – у различитим разредима и одељењима. Дакле, да би се одговорило на неке од захтева наставника – учесника у усавршавању, најбоље је посегнути за ресурсима који се налазе у самој школи. Такође, потребно је програме стручног усавршавања које нуди систем унапредити, имајући у виду не само изграђивање одређених наставних компетенција, већ и разматрање имплицитних теорија, уверења и ставова са којима наставници започињу професионално бављење наставничким позивом, и који често остају непромењени до краја њиховог радног века. Најзад, за саму образовну политику препорука би била да се реализују програми који дуже трају и који су тематски фокусирани на актуелне промене.

Коришћена литература

- Alibabić, Š. i Šegrt, B. (2010). „Ponuda i potražnja“ u (pod)sistemu usavršavanja nastavnika. *Pedagogija*, Vol. 65, Br. 2, 280–294.
- Bezzina, C. & Camilleri, A. (2001). The professional development of teachers in Malta. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 24, No. 2, 157–170.
- Vasić, S., Knaflić, V. i Petrović, A. (1993). Jezička razvijenost i sadržaji jezičkog izraza učenika izbeglica. U B. Popović, N. Šaranović Božanović, S. Milanović Nahod, S. Vasić, V. Knaflić, A. Petrović, S. Joksimović, S. Krnjajić i K. Piorkowska Petrović (ur.), *Deca, izbegništvo i škola* (str. 67–94). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4, 915–945.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogisk indetitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dimitrijević, M. (2011). Artikulacija vaspitnih potencijala u savremenoj nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole. U J. Vučo i B. Milatović (prir.), *Stavovi promjena – promjena stavova* (str. 411–421). Nikšić: Filozofski fakultet.
- Đerić, I. i Džinović, V. (2011). Testiranje scenarija 3: nastavnik kao ugledni profesionalac. U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (str. 139–156). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joyce, B. R. & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development: A celebration of educators*. Thousands Oaks, CA: Corwin; NSDC.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, 77–97.
- Kundačina, M. i Stamatović, J. (2012). Akreditovani programi usavršavanja nastavnika – stanje i potrebe. *Inovacije u nastavi*, Vol. 25, Br. 1, 68–78.
- Hawley, W. D. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127–150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hansen, A. & Simonsen, B. (2001). Mentor, master and mother: The professional development of teachers in Norway. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 24, No. 2, 171–182.
- Marušić, M. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja – komparativna analiza Srbije i Grčke* (odbranjena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Marušić, M. i Pejatović, A. (2013). Činioci participacije nastavnika u profesionalnom usavršavanju. *Andragoške studije*, Br.1, 117–130.
- Marinković, S. (1995). *Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Kreativni centar.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Džinović, V. (2009). Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (prir.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 321–333). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Džinović, V. (2010). Principi podsticanja individualne promene u profesionalnom u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 171–194).

- Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Petrovački, Lj. (2008). *Metodička istraživanja u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet i Odsek za srpski jezik i lingvistiku.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010a). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 59, Br. 2, 278–296.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010b). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 59, Br. 3, 471–482.
- Pongrac, S. (1981). Procesi komuniciranja u oblicima kontinuiranja permanentnog obrazovanja nastavnika, *Nastavnik u suvremenim procesima odgoja i obrazovanja*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik RS, Br. 13/2012.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, Lüdtke, U. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, No. 1, 116–126.
- Stamatović, J. (2006). *Programi i oblici stručnog usavršavanja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Stevanović, J. i Ševkušić, S. (2011). Društvene promene i funkcionalna pismenost učenika u Srbiji. *Nova srpska politička misao*, Vol. XIX, Br. 1–2, 95–106.
- Stevanović, J. i Dimitrijević, M. (2013). Podsticanje inicijative, saradnje i stvaralaštva u nastavi srpskog jezika i književnosti. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, No. 2, 381–403.
- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 87–101). Ljubljana: Pedagoški inštitut; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D., Marušić, M. i Stevanović, J. (2011). Profesionalna obeležja nastavnika i postignuća učenika. U S. Gašić–Pavišić (ur.), *TIMSS 2007 u Srbiji* (str. 291–306). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 4, Br. 1, 86–107.

SUMMARY

Global media have recently announced the news that Finland is going to start education reform. Anyone who is even remotely familiar with the results of international studies of students' achievements in the last ten years or more will surely be a little confused by this news. Namely, Finland is traditionally a champion in these "competitions" or, at least, at the very top. Why changing the method that produces good results? Finnish educational authorities have concluded that what the young need nowadays and what will be the necessity in the future is the integrated knowledge that can be applied in everyday life. It has been reasoned that the young in Finland schools do not gain such type of knowledge sufficiently enough and that it is vital for the state to become involved in resolving the problem. Consequently, the national curriculum framework, which will come into force in 2016, insists on the concept of *phenomenon-based learning*. Subjects are, in fact, partly scrapped and replaced by integrative, interdisciplinary and phenomenon teaching or teaching by topic. This certainly does not mean that traditional subjects are going to be excluded, however, from 2016 every school is going to be obliged to implement over a longer period of time interdisciplinary thematic teaching. Moreover, it will also be insisted that students participate in planning these thematic periods, that is, that their opinion is taken into account when assessing what they have learned during the work on these projects.

It seems that we live in an age when even those who perform the best results (in education, economics or any other sphere of society) are aware that they have to adapt continually to new circumstances, new contexts, since unless they do it fast enough, they can easily go backwards. Furthermore, adapting itself is not good enough solution, because the top performers will not be those who just adapt to new circumstances and contexts, but the ones who create them.

The modern world is characterised by rapid changes. New technologies (especially information and communication), globalization, fierce economic competition do not lead just to fast changes, but also to the unpredictable ones. In the current circumstances an individual can significantly make use of broad, generic set of competencies so that a person neither retreats from changes nor becomes a sole object of changes, but helps him/her understand them, discuss them critically, change and adapt them to himself/herself and redefine them in the way they can benefit him/her and the others. Therefore, education plays an essential role since it represents the main path to acquire such competences.

The consensus has been reached in Europe regarding which key competencies students need to develop in their education: from traditional, such as communication in their native language and mathematical competence, to those which reflect clearly the time we live in, such as entrepreneurship, cultural awareness and expression. In order to acquire these key competencies and the other ones, however, it is necessary to redefine the existing educational practices and roles. The book presents the ideas about what can be redefined in education and how, and in what way the participants can contribute to education system. Additionally, the book states which skills the participants should develop to achieve real progress in educational practice such as activity, autonomy, initiative and responsibility.

Memorizing, focusing on grades while learning, periodical rather than permanent learning are not the approaches which help students gain the necessary knowledge and skills for further education and success in professional life. Cognitively active students are students who deliberate what they have learned, ask themselves and the others, seek answers actively, and thus create an opportunity to acquire high-quality and lasting knowledge. The prerequisite for this attitude to learning is both the responsibility of students, primarily the responsibility to themselves and their future and to all those who take part in their education. Students should be able to make decisions independently and shape their opinion and attitudes, put up with pressures and defend their integrity. Finally, students should strive to be proactive, to initiate, to be innovators and determined to achieve set goals. The modern world is looking for entrepreneurs, initiators, leaders – those who have the energy to initiate changes. This refers to teachers

as well. Rather than sticking to routines, teachers should tackle problems actively in practice and develop their professional autonomy to be able to support such students. They should not be limited by bureaucratized educational system, but reconsider the current practice, introduce novelty in their work, experiment and take risks, and create a new pedagogical value. Being aware of the responsibility of teaching and the success of students at school, teachers as professionals in the true sense of the word can become a role model to students, presenting themselves as the ones who enhance their knowledge consistently for the benefit of themselves and the others. As a result, we need school principals who do not manage school by trying just to avoid problems, but rather the ones who work actively to improve conditions in schools and educational process, launch new practice boldly as well and support new ideas despite pressures, habits, and resistance. Likewise, the role of parents should alter. When it comes to education of their children, parents need to be more active, initiate actions, help schools, and also be responsible to both their children and the other children, and to all the others who participate in education and well-being of students. The education system would also need to redefine its mission and function. It should find ways to change curricula, textbooks policy, governance and financing, initial teacher training, teachers' professional development, quality assurance mechanisms, etc. so all these subsystems could support the activity, autonomy, initiative and responsibility of all the participants in the system.

Finally, the researchers in the field of education ought to redefine their roles. At present, researchers have sufficient autonomy in their work; however, it is necessary for them to have more influence on educational policy and practice. The essential redefining of their roles relates to raising awareness and accepting their own part in social responsibility that cannot be fulfilled merely by publishing scientific works. Researchers should certainly be responsible both for scientific contribution, the quality of their work, but also for the relevance and applicability of their findings in real social contexts, especially in transition periods. Furthermore, they ought to be socially engaged in the way that enables them to reflect critically on the pedagogical reality and also on the contemporary global trends to foresee the trends of changes in education and prepare the education system for them adequately.

The book, we believe, presents that example – an example of proactive, autonomous and critical approach to the analysis of the situation and trends in education, responsible presentation of professional, scientifically-based view which leads to the suggestions for changing the roles in education and redefining educational practice.

When selecting the topics for the book, we have been guided by contemporary issues and their potential contribution to the improvement of educational practice. The aim has been also to publish the scientific papers of the authors who have long been devoted to the studying of the issues related to the education quality improvement from different perspectives. All the papers contain clearly displayed knowledge about the topic that has been elaborated, as well as the results of so far unpublished studies.

The book begins by considering the issue of professional development of teachers which is the key issue to the overall educational practice quality. The paper entitled *Indicators of the Professional Development of Serbian Language and Literature Teachers* offers a detailed analysis of the existing practices of professional development of Serbian language teachers and the data that can be valuable when composing future professional development programs for teachers. It points out specific suggestions of the teachers concerning the possibilities of improving their professional development, as the key component of this kind of teacher training represents meeting their real needs. Due to the importance of Serbian language lessons in the educational context, the professional development of these teachers can significantly contribute to improving not only their knowledge, but can affect the achievement of students in this area. In the paper *The Community of Teacher Self: A New Metaphor for Understanding the Professional Identity of Teachers* reviews the concept of teachers' identity when elaborating new roles. The author starts from the assumption that so far there has not been a single definition of professional identity of teachers, therefore, the idea of the complexity and dynamics of the professional identity is represented through three case studies. According to the author, *the community of teacher self* should be the tool that can help understand the teachers' thoughts about themselves and the others, so as to enable understanding diverse, often incompatible needs and expectations as the result of the equal importance of different parts of one unit. The paper *Roles of*

University Teachers in the Development of Students' Functional Knowledge and Their Professional Education displays the importance of initial education and finding a new model for encouraging students to apply their knowledge constructively into practice. The author emphasizes that the quality and functionality of the acquired knowledge at university, as well as that their professional development and career advancement depend largely on the role of university professors. In this respect, it is underlined that it is important to encourage students to develop their own ways of learning, reasoning and performance, as well as to increase their skills that would later evolve into their professional competences. The following paper *Innovative Work of the Teachers in Serbia: Incentives and Obstacles in the Case of "Trefoil" Approach* introduces the approach to the educational process which combines three basic educational aims: encouraging initiative, cooperation and creativity of students and teachers in all segments of a school. The set aims, which are vital to "Trefoil" approach, have been implemented in an experimental primary school in Belgrade by using cooperative learning, solving divergent tasks, games, critical dialogue, research and project work. The author of the paper highlights that the new roles of teachers consist of three directions: the research of their own practice, the exchange of experience through the reflection of the educational process by monitoring, evaluation, planning and improving future practice based on the empirical data. The next chapter *Experience-based Learning: A Challenge for Modern School* considers a model of experiential learning as an alternative to traditional education system. The features of experiential learning have been displayed through the aspects of a critical examination of the role of teachers and students in the classroom. It is stressed that this form of teaching is a holistic model that focuses on the integrated functioning of the entire personality and offers a range of challenging, practical, creative and research activities. It is also pointed out that implementation of the model requires a different approach to teaching and reviewing of the existing teaching methods and teachers' skills, different learning environment, an environment in which students feel free to communicate, socialize, cooperate and learn from their mutual interaction. The next paper *Learning from the Learners' Perspective: Research Synthesis* examines students' attitudes toward learning, the experience of learning competence and learning process management. The

results of a series of empirical studies of different aspects of learning process are presented. Reconsidering the role of students in a classroom results in the idea that students are expected to be reflective, autonomous, able to manage learning process, and aware of their role in knowledge construction process. The obtained results contribute to gaining deeper insight into the comprehension of learning and learning approaches of students. Starting from three reference frames – the theories of educational change, self-determination, development harmonization and environment characteristics, the author of the paper entitled *Improving Teaching in Primary Schools: Pupils' Perspectives* considers the possibilities and limitations of the development of pupils' autonomy in education process. The focus is on the suggestions and proposals of pupils regarding what is necessary to change in teaching in order to make it more interesting and, therefore, encourage pupils to be motivated to participate actively in learning process. The findings indicate global dissatisfaction of pupils with teaching practice, and suggest in what direction changes should focus from their perspective: the modernization of teaching process; nourishing cooperative relationship between pupils and teachers and appreciation and encouragement of the motivation and autonomy of pupils. The next chapter *Conceptions and Practices of School-Family Cooperation Worldwide and in Serbia* is a critical overview of the issue on the connection and cooperation between school and family. It states that global practice and the practice in Serbia still fail to develop a productive relationship between parents and teachers, that is, school. It emphasizes that the current situation in Serbia is characterized by a discrepancy, on the one hand, between scientific research findings on the state of the cooperation and necessary changes and, on the other hand, the programs which have been offered in seminars on professional training to the employees in education. Therefore, recognizing parents as an important component for development of more comprehensive education system as a whole, the author presents the suggestions for practice at micro, meso and macro levels, and points out a new approach based on reconceptualization of the roles of parents and teachers and their position as “the community of practitioners”. The paper *Recent Views on the Leadership in Education* discusses leadership phenomenon in educational institutions. The phenomenon is substantially presented in global literature, however, in our

pedagogical literature the term has not been elaborated sufficiently. The author displays the framework of theoretical reflection on the concept, as well as some of the main directions of its development in the future. Since it indicates the current change of legislation in the domain of defining competence standards of principles of educational institutions in Serbia, the paper represents a significant contribution to the topic in Serbia. The final chapter *Society and Reforms: Educational Policies and Policies of Identity* is dedicated to theoretical and empirical findings relating to education policy. By analysing the changes that education reform introduces into the national education system, as well as the ways of accepting the recommendations that come from the so-called transnational education area, that is, education area in the European Union, the author points out the importance of the social and cultural context when creating educational and identity policies. In addition, the paper points out that national education strategy should not be ignored – which should enable the identification of one's own values, needs, capabilities and interests – under the influence of globalization process that is taking place in education area.

We hope that this book will be an incentive for reviewing educational theory and practice and we would like to express gratitude to the authors because of the effort and willingness to participate in its creation. We also thank the reviewers, Prof. Slađana Zuković, PhD, Prof. Biljana Sladoje-Bošnjak, PhD and Jelena Radišić, PhD who have contributed to the quality of the book with their constructive suggestions.

*Emilija Lazarević
Jelena Stevanović
Dejan Stanković*

**INDICATORS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS**

Jelena Stevanović and Milica Marušić
Institute for Educational Research, Belgrade

The basis of the students' general school education consists of studying standard Serbian language as well as literary and artistic norms, due to which it is very important to draw attention to the professional development of Serbian language and literature teachers. The aim of this paper was to examine how often Serbian language and literature teachers employed at primary schools participate in certain forms of informal professional development and how they assess these forms of professional development. The research was conducted in 2013/2014 academic year applying the questionnaire which contained open and closed type questions. The sample was a convenience sample and included 95 Serbian language and literature teachers of nineteen primary schools in Serbia. The quantitative and qualitative analysis of the teachers' responses was carried out. The results show that the majority of the teachers (93%) most frequently participate in seminars, whereas the least frequent form of professional development is the writing of professional and scientific papers. Despite the fact that seminars represent the most common form of professional development, a significant number of the teachers (40%) believe that seminars contribute little or not at all to the improvement of their skills and knowledge. In addition, the teachers believe that their professional development could be improved primarily through the change of the contents and methods of the seminars' realization. The research findings suggest that this way of professional development of these teachers does not suit fully their real needs and indicate some specific measures that would contribute to overcoming this problem.

Key words: professional development, teachers, Serbian language and literature, primary school, teachers' perceptions.

**THE COMMUNITY OF TEACHER SELF: A NEW METAPHOR
FOR UNDERSTANDING THE PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS**

Vladimir Džinović
Institute for Educational Research, Belgrade

The research presented in this paper dealt with the teacher professional identity from the perspective of a heuristic model of the community of self. The idea was to consider the teachers' perception of the self as the community of different roles which enter various mutual relationships. This approach enables us to observe the complexity and conflicts of the teacher identity, as well as its analysis within the context of the teachers' everyday practice and the teacher's personal meanings. The research included the case studies of three teachers, at primary school, secondary school and university, who are at different stages of their careers. The data for the case studies were collected by the interviews, where the teachers were asked to create their impression of themselves through the metaphor of the community of self. The case studies showed that the teacher identity has been fragmented as a response to the challenges, such as difficulties to harmonize the need to maintain the teacher's authority with

attracting the students' attention, to adjust planning and professional improvisation or the challenge to maintain control in class and, at the same time, let the initiative to the students. In addition, the findings indicate that the professional development of the community of teacher self is going towards the creation of a role that has a coordinating function in relation to the other roles. *Key words:* the community of self, teacher identity, case study.

**ROLES OF UNIVERSITY TEACHERS IN THE DEVELOPMENT
OF STUDENTS' FUNCTIONAL KNOWLEDGE
AND THEIR PROFESSIONAL EDUCATION**

Emina Kopas-Vukašinić

Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina

The standards of university education actualize modern roles of university teachers in terms of the quality of students' learning outcomes. Starting from a theoretical context which unites the effects within the system of modern university education and designing the aforementioned teaching and learning outcomes, the aim of our study was to determine the way in which the students assess the roles of the teachers in their professional education and whether the teaching and learning outcomes, recognized by the students, comply with the requirements of modern university education. The research was done by applying a descriptive method and the method of interviewing the students in their focus groups. The research results have confirmed that the students provide clear assessments of the quality of the teachers' work in relation to the requirements of professional training of the future preschool teachers. Regarding the learning and teaching outcomes, this research has confirmed our assumption that the students envisage the teachers' competencies which fulfill the requirements of the teaching and learning quality assurance and the development of the students' functional knowledge and competencies, so that they are ready to concretize the outcomes of modern teaching and learning in their professional education.

Key words: university education, quality of teachers' work, teaching and learning outcomes, designing outcomes, students' professional competencies.

**INNOVATIVE WORK OF THE TEACHERS IN SERBIA:
INCENTIVES AND OBSTACLES IN THE CASE OF "TREFOIL" APPROACH**

Jasmina Šefer

Institute for Educational Research, Belgrade

In this paper we presented the first results of the experimental training for introducing Trefoil approach into the teaching process. Trefoil teaching approach implies that the teachers implement group cooperative learning, solving open-ended tasks, play activities, critical dialogue, research and project work in the classes in order to initiate three areas of development- initiative, cooperation and creative behavior of the students. The training lasted for one academic year and consisted of a number of instructive days, which were accompanied by

experimental classes and reflexive practices of the teachers at their professional councils, facilitated by the researchers of the Institute for Educational Research. Apart from summative evaluation of the experiment, the teachers' activities were also monitored for formative purposes via quantitative and qualitative methods for data collection and processing. Among them there was a precisely pre-structured interview on the quality of experimental training, which was conducted with 29 teachers of the primary experimental school, before the end of the experiment. In the case of Trefoil, self-evaluation of the teachers in the interview indicate their progress and motivation which are increasing during the experiment. The teachers planned to use the Trefoil in their future practice more frequently. They also considered Trefoil significant for learning, as well as the role of the experts and professional council in the teachers' development. The teachers believe that the introduction of innovations in teaching should be simple and gradual (in small steps over a longer period of time), and that additional motivation of the teachers depends on positive reaction and success of the students. The emphasis should be placed on new practices that have not been previously studied and the framework of receptiveness for innovations should be built during an initial education which is, in our case, insufficient. It is also necessary to improve the status and rewarding of the teachers in the school system, teaching materials and aids, flexibility of the curricula and the sustainability of changes in order to facilitate continuity in the innovative work of schools. Crossing the results of the interview and other data obtained from the experiment in the future analyses may provide a more comprehensive image about the new role of a teacher, which should be manifested primarily in the innovative work with students.

Key words: Trefoil approach to education, innovations, motivation, teachers' professional development, reflexive practice, a new role of a teacher.

EXPERIENCE-BASED LEARNING: A CHALLENGE FOR MODERN SCHOOL

Nataša Lalić-Vučetić and Dragana Gundogan
Institute for Educational Research, Belgrade

Contemporary pedagogical and didactic tendencies point out complexity, variability and dynamics of teaching situations and methodological approaches, as well as diversity of roles of the basic actors in educational process. In this context the ideas about different approaches to learning, teaching and learning strategies oriented, primarily, towards the active role of the participants in teaching, autonomy and responsibility, initiative and cooperation, self-reflection have been increasingly promoted. The presence of these ideas is found in pragmatism and study of John Dewey who also represents the foundation of a model of experience-based learning (EBL). In this paper the concept of learning through personal experience was analyzed and critically examined, which is, at the same time, a review of the essential characteristics of traditional school. The aim was to establish the values and advantages of a model of experience-based learning which contributes to creating a different atmosphere both inside and outside the classroom. The question is how students' initiative, curiosity and independence can be encouraged and what are new or different roles and skills of teachers and students. The results of the analysis of the basic starting

points of experience-based learning show that the teacher is expected to show a certain degree of flexibility in the method of his or her work and activities that he or she applies, and to be open for innovations and different students' experiences, taking into account students' interests and knowledge. When it comes to a student, this learning model, unlike the traditional school, changes the focus to gaining new experiences, the possibility of constructing and reconstructing experiences, overcoming the challenges and personal boundaries, encouraging the perspective of self-discovery. Therefore, by promoting these ideas and principles in teaching it is possible to establish social relations and the environment which emphasizes the perspective of personal experience, personal and intrinsic motivation, self-assessment, responsibility, cooperation, collaboration, exchange of thoughts and feelings, which is also a part of the teacher's educational work.

Key words: experience-based learning, motivation, school, teacher, student.

LEARNING FROM THE LEARNERS' PERSPECTIVE: RESEARCH SYNTHESIS

Snežana Mirkov

Institute for Educational Research, Belgrade

The paper presents the results of a number of empirical studies on different aspects of learning process: on relations between learning habits and techniques and the quality of students' knowledge, on relations between learning goals and students' assessments of their own intellectual abilities, on students' learning goals and strategies and their relations with self-concept and locus of control, on factors which affect academic success, and on the role of self-regulation in approaches to learning. The samples included elementary school students and university students. The obtained results confirmed the joint action of intellectual and non-intellectual factors in achieving success. Students who are oriented to knowledge use understanding strategies and achievement strategies, and self-regulation provides adequate selection and use of various strategies. The results indicate the significance of self-concept and locus of control for setting goals and applying strategies in learning. Intrinsic goals are largely represented among the students who perceive themselves as academically competent. The existence of three approaches to learning – surface approach, deep approach and achievement approach – has been confirmed. Self-regulation works in different ways within different approaches to learning. Indicators of regulation in learning operationalized in different ways contribute to defining deep approach and achievement approach to learning. The results contribute to acquiring a deeper insight in students' views of learning and their approaches to learning.

Key words: learning process, self-regulation, students' perspectives, learning goals, learning strategies, self-concept.

IMPROVING TEACHING IN PRIMARY SCHOOLS: PUPILS' PERSPECTIVES

Ivana Đerić

Institute for Educational Research, Belgrade

In pedagogical literature, the significance of the development of pupils' „voice“ on the issues related to improving the quality of teaching practice has been recognized. It is necessary for the pupils to have the opportunity to express their observations, experiences and emotions about their own education, which is consistent with the interpretation of the pupil's role in modern school. Accordingly, the aim of this paper was to inquire the pupils' opinion on the changes that are required in teaching. For the purpose of this study, a questionnaire was constructed and the pupils' proposals on the methods of improving teaching were collected via the open-ended questions. The sample included 360 pupils of the eighth grade from six city schools. The obtained data were analyzed by the application of the method of thematic analysis. The pupils pointed out that the following changes are required in teaching: (a) modernization of teaching process; (b) fostering partnership between the pupils and the teachers; (c) appreciation and encouragement of motivation and the pupils' autonomy. A special significance of these findings is reflected in the fact that the pupils are mature and competent enough to be able to observe and assess the aspect of teaching process that needs certain changes. The proposals stated by the pupils may be used by the decision-makers as a map of changes that the pupils observed as necessary to be undertaken in order to improve the quality of teaching.

Key words: pupils' perspective, quality of teaching, primary school.

CONCEPTIONS AND PRACTICES OF SCHOOL-FAMILY COOPERATION WORLDWIDE AND IN SERBIA

Nada Polovina

Institute for Educational Research, Belgrade

Numerous initiatives and incentives of the educational policies holders, theoreticians and researchers to affirm the idea on cooperation between family/parents and school/teachers in practice have not been granted a greater stronghold – neither when it comes to parents nor when it come to teachers. This article deals with the issue of failure to realize the cooperation with the aim of pointing out the guidelines of the changes necessary in further shaping of working practice in Serbia. First, we focused on the comparison of the paradigms about the cooperation between school and family developed within international frameworks (traditional, modern, post-modern) and in Serbia (traditional, quasi-modern) since 1960 until present. Then we dealt with the most prominent differences we recognized in the current conceptual shaping of the field of cooperation within the global and local academic and professional framework. Finally, the paper deals with the issue of changing the attitude towards the teachers' professional development within the domain of their preparation for productive cooperation with parents. As a base of a new approach we have postulated: teacher's personal work on his/her own beliefs and stereotypes regarding his/her role and the role of a parent, and the development of the modality of cooperation within

each individual school – the modality which would reflect the opinion and assessment of the parents whose children attend the specific school themselves. *Key words:* school-family cooperation, traditional model of cooperation, modern model of cooperation, post-modern model of cooperation.

RECENT VIEWS ON THE LEADERSHIP IN EDUCATION

Slavica Ševkušić

Institute for Educational Research, Belgrade

In the early 21st century the interest in educational leadership has suddenly started to grow. It has been recognized worldwide that the effective leaders are necessary for educational institutions, if they are expected to provide the best possible education to the young. This tendency has emerged due to a widespread belief, based on a number of research evidence, that the quality of leadership is considerably associated with the students' achievements. In addition, the studies show that the effects of leadership on the achievements are indirect and that leadership, among all other factors related to school, immediately follows the quality of teaching in its contribution to school learning. With the aim of better understanding this phenomenon, which is not sufficiently considered in Serbian pedagogical literature, this paper is focused on the issue of defining the leadership in education and the relationship between the concepts of management and leadership in education as well. Given that, in accordance with new and more complex requirements that have been placed before the leaders in modern education, different views on their function have emerged; we considered three different approaches to the operationalization of the function of the educational institutions' leaders: through their roles, competencies and practices. Within this approach we also considered the phenomenon of distributive leadership, which represents one of the most effective ideas in the literature on educational leadership in the last decade.

Key words: leadership in education, management in education, leadership competencies, leadership practices, distributive leadership.

SOCIETY AND REFORMS: EDUCATIONAL POLICIES AND POLICIES OF IDENTITY

Vesna S. Trifunović

Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina

The reform of education in the Republic of Serbia has been passing through different phases after 2000, with the ultimate goal to connect 'domestic' with European education and, according to this, to define new educational policies. Policies of identity as an important aspect of the educational policies in multicultural and multilingual society are of particular importance since they indicate the equality or inequality of different actors in education. Recognition and evaluation of different identities in institutionalized education may contribute to strengthening the potentials for their understanding, appreciation, and acceptance in the entire society. Identity policies, however, are always formed

in accordance with different selection of a particular social order. Selected development strategy of ruling groups directly affects the formation of educational policies, such as its implementation has a reverse impact on different dimensions of initiated social processes. The adopted educational policies in the so-called contemporary Serbian society provide: (1) presentation of various identities within 'domestic' institutionalized education and a greater synergy of education and other social actors in their promotion; (2) presentation of education as an element of cultural identity which ensures the interfusion of traditional value systems and new cultural values – the identity which makes a clear distinction between the realities which enrich our lives and the others whose purpose is to preserve the achieved life organization. In this paper we dealt only with the second aspect of the education-identity relation, and the aim was to emphasize the importance of social and cultural context for the ultimate goals of educational and identity policies. The creators of educational policies in the Serbian society seem to overlook this connection and primarily tend to adopt the solutions which represent a part of homogenization of education on a global scale. In the paper a descriptive-analytic method was used.

Key words: society, identity, educational policies, identity policies, development.

О АУТОРИМА И УРЕДНИЦИМА

Др Емилија Лазаревић, дефектолог (логопед), виши научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се инклузивним образовањем, говорно-језичким развојем и говорно-језичким поремећајима код деце предшколског и школског узраста, развојем писмености код деце предшколског узраста, као и специфичним сметњама у учењу (дислексија, дисграфија и дискалкулија).

Др Јелена Стевановић, филолог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање односи се на питања савременог српског језика, превасходно на следеће области: језичка култура и функционална писменост на свим нивоима образовања, настава српског језика у основној и средњој школи, ортографија српскога језика, стилистика српског језика. Такође, бави се и питањима професионалног развоја наставника српског језика.

Мр Дејан Станковић, психолог, ради као истраживач у Центру за образовне политике у Београду. Области истраживачког интересовања су образовне промене, професионални развој наставника, образовна ефективност, развој школа и школско лидерство. Посебно интересовање усмерено је на повезивање резултата академских истраживања са развојем и имплементацијом образовних политика.

Др Милица Марушић, психолог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Основну област професионалног интересовања чине образовање и усавршавање наставника, мотиви избора професије и особености каријерног циклуса наставника, као и личне вредности, њихова хијерехија и структура.

Др Владимир Џиновић, психолог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се применом психологије личних конструката у области професионалног развоја наставника и школског неуспеха. Свој истраживачки приступ заснива на савременој парадигми квалитативних истраживања у образовању.

Др Емина Копас-Вукашиновић, педагог, редовни професор Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу. У професионалном домену заинтересована је за следеће области: учење и развој деце предшколског узраста, остваривање континуитета у систему институционалног предшколског и школског образовања и васпитања. Друге области проучавања су превенција поремећаја у понашању младих и унапређивање квалитета универзитетског образовања.

Др Јасмина Шефер, психолог, научни саветник Института за педагошка истраживања у Београду. Већ неколико деценија се интензивно бави истраживањем подстицања креативности ученика у школи. Има интердисциплинарна научна и практична искуства у овој области.

Мр Наташа Лалић-Вучетић, педагог, стручни саветник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање усмерено је на следеће области: мотивација ученика за учење, значења и функције наставникове похвале и награде и могућности њихове примене у васпитању у школи, специфичности кажњавања у школи.

Драгана Гундоган, студент докторских студија социологије на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Запослена је као истраживач приправник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области професионалног интересовања су социологија образовања, економска социологија, социологија политике.

Др Снежана Мирков, педагог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се проблемима везаним за учење и наставу у основном и високом образовању:

циљеви и стратегије учења, метакогниција, саморегулација у процесу учења, целоживотно учење.

Др Ивана Ђерић, педагог, запослена као истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Бави се темом мотивације, аутономије и ангажованости ученика у васпитнообразовном процесу. Друге области професионалног интересовања односе се на образовну ефективност школа и професионални развој наставника.

Др Нада Половина, психолог, научни саветник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање усмерено је на следеће области: породична психологија (родитељство), сарадња школе и породице, породица и школа у локалном и глобалном контексту (екосистемски приступ), пол и академска социјализација, саветовање, супервизија у секторима образовања и социјалне заштите.

Др Славица Шевкушић, педагог, виши научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање односи се на следеће области: социјални и емоционални аспекти наставе и учења, методе кооперативног учења, квалитативна и комбинована истраживања у педагогији, професионални развој наставника и лидера у образовању.

Др Весна С. Трифуновић, социолог, ванредни професор Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу. Области професионалног интересовања су социологија образовања, социологија религије и социологија културе. Бави се и питањима идентитета и питањима културног идентитета.