

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

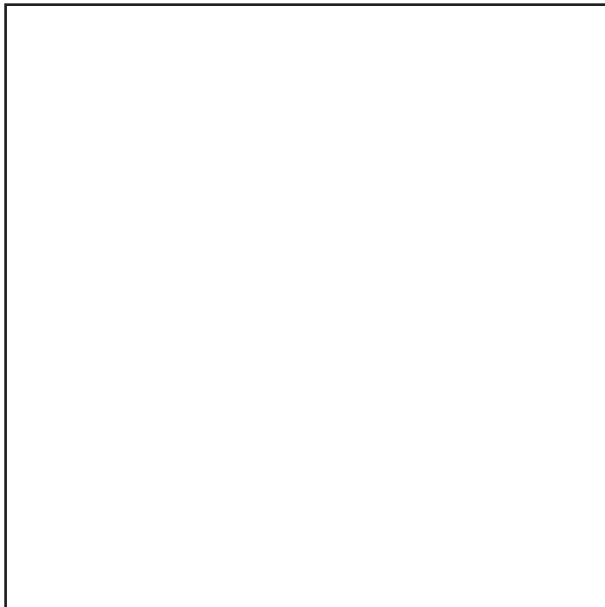
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

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*

ЗАЈЕДНИЦА НАСТАВНИЧКОГ ЈАСТВА: НОВА МЕТАФОРА ЗА РАЗУМЕВАЊЕ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА НАСТАВНИКА*

*Владимир Џинович***

Институт за педагошка истраживања, Београд

Увод

Тема наставничког идентитета није до сада у задовољавајућој мери проучавана, што је свакако у нескладу са њеном важношћу. Професионални идентитет је важан аспект личног идентитета који би требало да допринесе обухватнијем дефинисању доживљаја себе као целовите и остварене особе. Посебно је битно истаћи да је професионални идентитет неодвојив од свакодневне праксе наставника. С једне стране, управо практична искуства представљају најзначајније елементе за конституисање професионалног идентитета наставника. С друге стране, истраживања показују да наставнички доживљај свог професионалног ја у великој мери утиче на њихов доживљај самоефикасности, на мотивацију, њихову ефикасност и способност да се суочавају са професионалним изазовима (Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007; Вејјаард, Verloop & Vermunt, 2000). Релевантност проучавања наставничког идентитета постаје све већа и због „притиска“ научних и политичких дискурса да се наставнички идентитет мења у правцу елаборације нових улога, као што су цело-

* *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: v.dzinovic@gmail.com

животни ученик (Craft, 2000; Day et al., 2007), рефлексивни практичар (Schön, 1983), „човек организације“ (Fullan, 2001; Hargreaves, 2003), менаџер учења (Hargreaves, 2003) и лидер (Bolam McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood, Hawkey, Ingram, Atkinson & Smith, 2005).

У намери да популаризујемо и продубимо истраживање наставничког идентитета, понудићемо у овом раду метафору заједнице јаства (Mair, 1977), која је погодна за разумевање ове теме. У првом делу рада биће изложене основне претпоставке о идентитету као заједници јаства. У наставку ће бити изнети аргументи у прилог проучавању наставничког идентитета као заједнице наставничког јаства. Након тога следи приказ три студије случаја које представљају илустрацију анализе наставничког идентитета помоћу модела заједнице јаства.

Јаство и идентитет

Јаство се може одредити као рефлексивни и приватни домен особе, на који неко реферише када употреби заменицу за прво лице јединине (Stojnov, 2005). Јаство чини мноштво доживљаја и самоописа, који изграђују јединствено феноменолошко поље, по коме се нечије јаство разликује од других. Идентитет представља једну од категорија јаства која има посебан значај за особу, јер обликује нечији доживљај себе и на њу особа реферише одговарајући на питање: „Ко сам ја?“ Идентитет претежно чине доживљаји који се креирају у социјалним односима и користе особи да се позиционира у различитим социјалним групама, што значи да неко дефинише свој идентитет на основу интерпретације себе као одређене врсте особе и на основу тога што га други интерпретирају као такву особу (Gee, 2001). Овакво одређење је важно за наш рад јер омогућава да се идентитет дефинише и као скуп друштвених улога (Rosenberg, 1987). Наиме, будући да је идентитет онај аспект јаства који представљамо другима, нужно је састваљен од више различитих представљања, зато што се наш социјални свет састоји од разноврсних других. Ова представљања се могу дефинисати као самоприкази који су у складу са одређеним друштвеним очекивањима. Дакле, као улоге које играмо у различитим социјалним односима. Данас се наглашава динамички карактер идентитета, што значи да

је пажња усмерена на изграђивање идентитета, као процеса континуираног преиспитивања и редефинисања искустава позиционирања у социјалној интеракцији (Nias, 1989).

Посебан допринос разумевању идентитета дали су представници наративне психологије, истичући да особе користе структуру приче да би организовале сопствени доживљај себе и предузеле акције у складу са њим (Bruner, 1986; Gergen, 1994; Polkinghorne, 1991). Брунер посебно истиче да је важно да особе овладају вештинама креирања и употребе прича, како би изградиле јаство као аутономно и како би га повезале са културном заједницом у којој делују. Герген (Gergen, 2009) указује на то да је наш доживљај себе као издвојених и другачијих од осталих припадника заједнице последица преовлађујућих правила нарације која налажу употребу заменице за прво лице једнине (ја, мене, ме) као средишта наратива. Таквим „егоцентричним“ наративним структурисањем, разнолики социјални догађаји добијају лични и интимни карактер, у форми селф-наратива и аутобиографских наратива, које особе користе да би конструисале своју индивидуалност (Bruner, 2001). Као што ћемо видети, наративни приступи су утицали на разумевање професионалног идентитета наставника, а такође је идеја наративности блиска концепту заједнице јаства.

Заједница јаства као метафора наставничког идентитета

Меров појам *заједница јаства* (Mair, 1977) се ослања на идеју о плуралистичности и наративности идентитета. Заједница јаства полази од тога да доживљај себе варира у зависности од контекста и од тога са киме смо у интеракцији, те да зато не можемо говорити о кохерентном и монолитном јаству. Уместо тога, Мер предлаже да о јаству говоримо као о заједници различитих „гласова“ или „ликова“, који ступају у различите међусобне односе. Тако, могу бити међусобно комплементарни, сукобљени, једни могу доминирати над другима и слично. Заједница јаства може помоћи у разумевању сложености нашег размишљања о себи и другима, тако што нам омогућава да разнолике и често неусагласиве потребе, жеље, очекивања и слично посматрамо као резултат вишегласја и

унутрашњег разговора између различитих делова себе. На пример, неко би сопствена амбивалентна осећања у вези са променом каријере могао да представи као дијалог између двају супротстављених ликова: једног који вреднује сигурност и жели да особа задржи постојећи посао и другог који тежи новим искуствима и залаже се за професионални заокрет. Штавише, идеја диференцијације јаства може нам помоћи да увидимо да поједини „делови“ нас могу успешније од других наступати у одређеним проблемским ситуацијама, што ће рећи да можемо бити недоследни и неконзистентни, а да то не значи да патимо од кризе идентитета. Заједница јаства се показује и као погодно хеуристичко средство за боље разумевање развоја и изграђивања идентитета, концептуализујући овај процес као даљу диференцијацију заједнице јаства, односно као изграђивање нових ликова, који ће бити погодни за остваривање нових развојних задатака.

Идеја о заједници наставничког јаства представља даљу разраду метафоре заједнице јаства у области професионалног идентитета наставника. У досадашњим истраживањима није било јединственог одређења професионалног идентитета наставника, зато што су аутори полазили од различитих теоријских становишта и узимали у обзир различите аспекте овог феномена. Тако се професионални идентитет до сада поистовећивао са наставничком сликом о себи, па са наставничким улогама, затим, доводио се у везу са процесом самоевалуације сопствене компетентности у настави и комуникацији са ученицима и колегама, посматран је као феномен који је историјски, културно и психолошки контекстуализован, те као сложен феномен који се састоји од више подидентитета (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Knowles, 1992; Mishler, 1999; Volkman & Anderson, 1998). За овај рад је посебно значајно схватање наставничког идентитета као наратива помоћу кога наставник осмишљава своја професионална искуства (Connelly & Clandinin, 1999). Наиме, наративни приступ идентитету показао се као плодан у проучавању наставничког идентитета, омогућавајући настанак новог истраживачког поља наставничких животних прича (Alsup, 2008; Goodson, 1992).

Као што видимо, неке од досадашњих концептуализација професионалног идентитета наставника блиске су идеји о идентитету као заједници професионалног јаства. Најпре, у

овом раду полазимо од тога да се идентитет наставника може посматрати као заједница професионалних (али и личних) улога, које чине „фацете“ у склопу професионалног идентитета. Такође, прихватамо становиште да се наставнички идентитет креира на основу прича којима наставници описују различите доживљаје и односе у школи. Милеру Меру (Mair, 1988) веома је блиска идеја да се процеси конструисања значења могу разумети у терминима прича које актери причају. У студијама случаја ће бити видљиво да су улоге које чине заједницу наставничког јаства добрим делом представљене као актери специфичних професионалних прича, да се суочавају са разноврсним заплетима и перипетијама и да имају одређене моралне изазове или намере које настоје да остваре „на сцени“. Такође, наставници су настојали да односе између улога у својим заједницама наставничког јаства опишу користећи се елементима драмског заплета и интерпретирајући динамику односа помоћу намера актера да помогну једни другима или да се међусобно супротстављају и поништавају. Заједницу наставничког јаства такође приближава постојећим становиштима о наставничком идентитету то што повезује разнолике професионалне улоге са конкретним поступцима особе, представљајући идентитет као делатан, као нешто што се манифестује у свакодневним активностима и различитим социјалним чиновима. Другим речима, заједница наставничког јаства омогућава наставницима да осветле и развију сопствени доживљај себе причајући о ономе што чине. У студијама случаја, које ће бити приказане у овом раду, видећемо како концептуализација улога у заједници наставничког јаства омогућава наставницима да рефлектују своју праксу, као неодвојиви део доживљаја себе као професионалаца. То је посебно важно будући да смо видели да наставници претежно конструишу свој професионални идентитет на основу дидактичких и педагошких искустава. Тиме што обезбеђује да се практична искуства посматрају у контексту доживљаја себе, заједница јаства се показује као користан модел за подстицање професионалног развоја наставника. Другим речима, подстицање унапређивања наставничке праксе и наставничких компетенција може се остварити подстицањем промена у заједници наставничког јаства.

Заједница јаства се, међутим, издваја у односу на друге приступе разумевању наставничког идентитета, по томе што

омогућава да се диференцирани, фрагментисани и контекстуализовани идентитет опојмљује помоћу личних значења особа које осмишљавају свој доживљај себе. Наиме, у проучавањима професионалног идентитета наставника преовлађују настојања да се идентитет категоризује унапред одређеним или уопштеним категоријама. На пример, у једном истраживању су аутори поставили циљ да испитају како средњошколски наставници виде себе као стручњаке за предмет, предаваче и васпитаче, групишући учеснике истраживања у пет типова, с обзиром на то која од поменутих категорија идентитета преовлађује (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Такође, студија која се бавила повезаношћу емоција и наставничког идентитета, посматрала је професионални идентитет наставника у контексту њиховог настојања да подстакну ученике и створе позитиван емоционални однос са њима, чиме је унапред конструисана улога брижног наставника (O' Connor, 2008). У истраживању у коме су разматрани професионални наративи наставника, ауторка је мапирала пет типова прича: о тензији, о искуству, о отеловљењу наставничког идентитета, о приватном животу и приче о настојањима наставника да повежу разноврсне субјективности (Alsup, 2008). За разлику од оваквих теоријских и методолошких приступа, испитивање наставничког идентитета ослањањем на модел заједнице јаства пружа могућност наставницима да лична искуства осмишљавају сопственим семантичким ознакама, сопственим језичким изразима и често идиосинкратичним метафорама. На тај начин се придаје важност индивидуалним специфичностима и непоновољивости идентитета наставника. То, наравно, не искључује могућност анализе заједничких значења у наставничким конструисањима професионалне улоге, јер као што постоје специфичности, постоје и сличности у осмишљавању те улоге. Штавише, заједница јаства нам пружа прилику да се дубље упознамо са ширим системом личних значења наставника, будући да се конструкције идентитета могу посматрати као саставни део обухватније структуре нечијих личних уверења.

*Истраживање заједнице наставничког јаства:
студије случаја*

Истраживање је подразумевало креирање студија случаја чији је циљ да представе специфичности и сложеност значења која креирају заједницу наставничког јаства трију наставника. Наставници који су избарани за студије случаја раде на три различита образовна нивоа: основношколском, средњошколском и универзитетском, и налазе се у различитим фазама каријере. Материјал за студије случаја прикупљен је интервјуисањем наставника. Интервјуи су изведени на основу полуструктурисаног водича, у коме су била заступљена питања као што су:

- (а) Молим Вас да набројите (или направите списак) професионалне ликове или улоге које чине Ваш професионални идентитет. Можете им дати имена која ће бити карактеристична и препознатљива.
- (б) Молим Вас да опишете све ликове.
- (в) Опишите у каквим су међусобним односима ти ликови.
- (г) Наведите типичне ситуације које илуструју односе међу ликовима.
- (д) Који нови ликови су Вам неопходни за даљи професионални развој?

Разговори у интервјуима су звучно забележени, а аудио-снимци су потом транскрибовани. Извештаји у студијама случаја су креирани тако да садрже листу улога у заједници наставничког јаства, опис сваке улоге, опис односа у заједници јаства и навођење потенцијалних улога које наставник сматра да би требало да развије. Имена наставника у студијама случаја су измењена, како би се сачувала њихова анонимност.

Студија случаја 1: рођени импровизатор

Јелена је наставница основне школе и предаје предмет природних наука. На средини је каријере, има двадесетогодишње наставничко искуство у различитим основним школама. Да се налази на професионалном врхунцу, указују изузетни резултати које њени ученици постижу на такмичењима, чињеница да је аутор семинара за наставнике, као и да има звање педагошког саветника.

Заједницу Јелениног наставничког јаства чине следеће улоге:

- Глумица
- Отворена
- Динамична
- Импровизатор
- Хедониста
- Психолог.

Глумица је „темпераментна и мора све да зна. Окрене се милион пута око себе и мора све да види. Контролише све око себе. И глумачки одреагује на сваку ситуацију.“ Она је „control freak“, што значи да је присутна у свакој ситуацију на часу, да сваком ученику обезбеђује одговор на његове активности током часа. Такав приступ ствара код ученика „осећај свеприсутности“ наставника коју ученици доживљавају као потврду и подршку. Наиме, *Глумица* зна да ученици очекују од наставника да уме да процени њихове активности и да им понуди повратну информацију: „Деца воле да буде примећено оно што ураде, и добро и лоше, јер само тада имају доживљај да то што раде има смисла“. Зато је *Глумица* постала веома вешта у давању фидбека, зна шта би требало да каже сваком ученику, „како да исправи задатак Марку, а како Уни“. *Глумица* иде и даље, игра на „блеф“, представљајући се као неко ко увек има јасан план како ће да реагује у комуникацији са сваким учеником. Тиме ризикује да ученици виде да је, добрим делом, њено понашање тренутна реакција, која може бити промашај, у смислу да погрешити у процени онога што ученик ради и како размишља. Тада би био угрожен њен имиџ наставнице која зна све, може све да уради, „беспрекорно“ је организована и „ништа не може да јој промакне“. Ипак, наступ се ретко завршава преигравањем, јер се *Глумичине* претпоставке о ученицима углавном потврде као исправне или пак успева да своју брзоплетост и неумереност представи као смишљену шалу и тиме изведе узбудљив перформанс. Атмосферу динамичности и духовитости на часу постиже и тако што често мења интонацију, висину тона и емоционална стања, „мало је љута, никада не знају када се шали“. Ученици, тако, могу да рачунају на нове непредвиђене и непоновљиве догађаје, којима *Глумица* постиже да градиво буде испредавано занимљиво, што је крајња сврха њених наступа.

Када у *Глумичином* наступу буде „свега превише“ и „излети“ јој нешто непромишљено, на сцену ступа *Отворена*. Она жели да се представи ученицима као обична жена „од крви и меса“ – која је у стању да каже: „Извини, погрешила сам.“ Јелена је *Отворена* када има посебно искрен однос са ученицима, јер „они деле пола мог живота са мношћом и ја са њима“. То ученике чини важним особама у њеном животу, са којима *Отворена* онда дели сећања из свог детињства и школовања. *Отворена* је јаство које је заступљено и у Јеленином приватном животу: „Ја сам иначе веома отворена, можда и превише“. Отвореност види као начин да се успоставе истински односи, без претварања и пожељних одговора.

Динамична „не може да замисли себе да буде десет година у истој школи и да добије сат“. Она стиже да ради мноштво ствари, пуна је енергије, „лети уз степенице“, колегама се чини да никада не стаје. *Динамична* се лако прилагођава брзим променама и осећа их као неопходне, макар оне биле мале и органичене. Осећа се лоше када помисли да неке колеге могу цео радни век да раде на исти начин, „да се ништа не мења, само се ученици смењују“.

Импровизатор је „човек тренутка, кога повуче моја страст или дечија страст“, који реагује у тренутку. Свестан је да час може протећи сасвим непредвиђено и другачије од онога што је планирано у припреми, али „да су то најбољи часови“. Има способност да „извуче из сваког тренутка оно што је најбоље за дете“, јер има способност да препозна шта је права наставничка интервенција у датим околностима, и да јој да приоритет у односу на планиране активности на часу. *Импровизатор* је неко „ко у двадесетом минути смисли такмичење“, а да ученици имају утисак да је то било пажљиво планирано. „Велика померања деце у односу према... [предмету који наставница предаје] су се десила само код *Импровизатора*... Ја кад планирам, постижем мале напретке у дугим временским интервалима. Само у импровизаторском тренутку, када се догоди тај спој, добијам дете које има тектонску промену“. Колико је ова улога важна Јелени, сведочи њено запажање: „Ја ништа више не планирам у животу, зато што је овако много забавније“.

Хедониста је неко „коме у сваком тренутку мора да буде добро, коме и у овоме што сад ради мора да буде добро

[учешће у интервјуу]“. Да би био задовољан, *Хедониста* „не зна да стане, понесе га страст и невероватна количина адреналина“. *Хедониста* експериментира са новим начинима рада, осмишљава нове наставне и ваннаставне активности за ученике, јер у томе проналази задовољство и лично остварење. Уколико не ужива у ваннаставним активностима које је сам иницирао, *Хедониста* је спреман да их скрати. Када га не испуњава оно што ради, *Хедониста* то често показује телесним симптомима, као што је главобоља.

Психолог има потребу да о свему промишља, за њега је „свест бог“, јер је највиша вредност и најпожељнија особина бити свестан. *Психолог* настоји да у сваком тренутку буде свестан себе и доноси одлуке у складу са тим шта зна о себи. „*Психолог* у мени стално преиспитује мене као наставницу“ и користи искуства са самим собом да разуме шта се дешава са ученицима. Он зна све о ученицима, „какве су личности, колико су свесни себе“, прича са децом о животу, да би подстакао њихову самосвест. *Психолог* сматра да је улога наставника да припреми ученике за живот: „Ја хоћу да када они оду у банку, да их тамо неко не превари“.

Односи у заједници јаства. У Јелениној заједници наставничког јаства *Психолог* игра улогу координатора, који регулише активности осталих јастава и њихове међусобне односе. На пример, посредује у ситуацијама када је *Глумица* неумерена у свом перформансу поручујући јој: „Успори мало! Не мораш увек ти да кажеш најинтересантније.“ *Психолог* изводи на сцену *Отворену* када је потребно поправити последице *Глумичиних* „испада“ и представити се ученицима као обично људско биће спремно да призна своје грешке. Такође, *Психолог* је свестан последица брзине и енергичности *Динамичне* и настоји да подстакне Јелену да „успори“ након школе и успостави мир. Говори јој: „Чувај здравље!“, јер *Диманична* уноси превише стреса у Јеленин професионални и лични живот. *Психолог* има једино у *Импровизатора* неограничено поверење, „као нешто најбоље што сам ја произвела, што ме није нико научио, чему смем да се препустим, јер никада није направило велику грешку“. *Импровизатор* је последњих пар година постао доминантно јаство у Јелениној заједници наставничког јаства, коме Јелена поверава све важније задатке: „Чак сам спремна да неке врло важне догађаје, неке говоре на

којима треба да се представим, препустим *Импровизатору*. Ја када се не припремам, то тече...“ Импровизатор преузима наступ чак и у ситуацијама које је Јелена намеравала да изведе на планиран начин: „Ја и када се припремам, уопште не поштујем то, не знам како људи уопште гледају у концепт.“

Студија случаја 2: између игре и несигурног ауторитета

Александар је наставник предмета друштвених наука у једној београдској гимназији. Налази се на почетку каријере, пошто предаје тек десет месеци.

Александрову заједницу наставничког јаства чине:

- Шоумен
- Бла, бла професор
- Искрени
- Експериментатор
- Уштогљени
- Психолог.

Шоумен је шаљив, забаван, „прича занимљиво и о досадним стварима“. Настоји да градиво представи узбудљиво, подстичући ученике да ствари посматрају да другачији начин: „Запитајте се, за баналне ствари, када бисте их посматрали на тај и тај начин, кроз неку психолошку теорију...“. Настоји да све време одржи дух расположења у учионици, јер верује да се у таквим условима најбоље учи, да тада ученици најбоље повезују градиво са својим искуством. *Шоумен* доживљава рад са ученицима као игру, кроз коју се учи и која подстиче позитивне емоције: „Осећам се као Бранко Коцкица када сам у том јаству“. *Шоумен* је на сцени када је Александр у занимљиво оно што предаје, када се проналази лично у теми, „када мислим да то има смисла, да му [ученику] значи нешто, да може да му користи у животу“. Он уме да импровизује, „има базу, има идеју основну, јасна му је, али пут до ње зависи од часа до часа, од одељења до одељења“. Александар се осећа најсамопоузданије у овој улози: „Када сам *Шоумен*, готово да не постоји ситуација која може да ме избаци из тога“.

Бла, бла професор је „old school“, „оно што сам покупио, што имам у свом искуству од неких својих наставника“. Ова улога ступа на сцену када се Александар осећа несигурно као наставник, „кад ме страх да импровизујем, кад нисам сигуран куда ме може одвести *Шоумен*, кад ме може одвести на неки клизав терен или мислим да нећу моћи у том тренутку да се снађем“. Ова улога је добра заштита у случају да Александру није довољно јасна лекција коју предаје или када се није довољно припремио за предавање, када „нисам сигуран шта хоћу да постигнем, па онда само хоћу да испредајем“. *Бла, бла професор* „прича причу: 'Чек' да ја теби приповедам, сине...“, није отворен за интеракцију са ученицима да би избегао непријатно суочавање са тиме да нешто не зна. Када поставља питања ученицима, *Бла, бла професор* то чини не да би видео како они размишљају и разумеју градиво („Ухватим себе да ми некад није ни стало до тога шта тај ученик хоће да каже“), већ да би та питања искористио „у прилог својој причи“. *Бла, бла професор* је присутан и када се Александар не проналази лично у градиву које предаје, до кога му није довољно стало и стога се усмерава само на садржаје које би требало „хладно“ пренети ученицима.

Искрени ступа на сцену када „излазиш из оквира наставник – ученик, за тренутак занемарујеш да си ти наставник, а они ученици“, када Александар жели да отворено разговара са ученицима о ситуацијама у којима се час не одвија по плану или када изгуби игровни карактер. *Искрени* саопштава оно што осећа и подстиче разговор о томе како ученици доживљавају збивање на часу и свој однос са наставником, „како ситуација изгледа, шта ти ту видиш, за тренутак занемарујеш причу о градиву“. Крајњи му је циљ да унапреди своју наставу и стекне увид у грешке у сопственом наступу, „да се преиспита нешто“.

Експериментатор је улога која тек настаје. Има поверења у ученике „али и у себе, зато што мисли да је довољно основних ствари успео да пренесе ученицима и сад мало даје њима узде у руке“. *Експериментатор* је тај, који подстиче ученике да, на пример, реализују пројекте и припремају презентације. Када је у улози *Експериментатора*, Александар је мање активан, а више слуша и надгледа активности ученика: „Као да на лицу места гледаш колико су они способни,

креативни, колико су научили“. Осим увида у квалитет знања ученика, препуштањем иницијативе ученицима *Експериментатор* жели да од њих добије идеје како би настава требало да изгледа, „као да им мало крадем идеје“. Штавише, *Експериментатор* ће прикрити да Александар не зна како да даље испредаје неку лекцију, тако што ће понудити ученицима да буду активни.

Уштогљени служи за успостављање односа са колегама. Одржава формалне контакте са људима, уздржан је у изношењу свог мишљења, „не залази много у дубину по питању било које теме“. Понаша се у складу са поруком: „Ти си ту нов, не треба да се петљаш у ствари које се тичу старијих колега, треба да пазиш шта говориш!“ – коју је добио од пријатеља и од појединих колега на почетку своје каријере. *Уштогљени* слуша колеге, али „не аутентично заинтересовано, слуша да би их држао на дистанци, да би изгледало да одржава комуникацију, а у ствари жели да се постави граница“. На тај начин, *Уштогљени* омогућава Александру да „преживи“ у колективу, као почетник који има мало моћи и утицаја и сам није довољно сигуран у своје професионалне компетенције.

Психолог ступа на сцену у односима са родитељима. *Психолог* је неко ко слуша, не даје информације о ученику, „као да немам ја ту шта много да кажем, као да више мене занима шта они [родитељи] имају да кажу“. У комуникацији са родитељима показује заинтересованост за садржаје које износи: „Када ми долазе са причом о свом детету, размишљам одмах о томе шта се дешава у њиховој породици“. *Психолог* је, за разлику од *Уштогљеног*, укључен у однос зато што се осећа компетентнијим у улози некога ко се брине о деци, док су „ово остало неке нове ситуације, у којима на пипав начин покушавам да створим неки однос“.

Односи у заједници јаства. У заједници углавном сарађују *Шоумен*, *Бла*, *бла професор*, *Искрени* и *Експериментатор* што је изнуђено партнерство, вођено потребом да се превладају анксиозности *Бла*, *бла професора* и *Експериментатора*. Наиме, *Шоумен* и *Искрени* могу да ступе на сцену када *Бла*, *бла професор* није у стању да одржи наступ, „када предајеш и видиш да те ученици не слушају и покушаваш да их смирујеш“. Александар повремено успе да ангажује *Шоумена* када постане свестан да није добро бити наставник

који „само прича“ и уколико је довољно сигуран у оно што предаје. С друге стране, *Искрени* преузима наступ од *Бла, бла професора* „када не можеш да импровизујеш, на клизавом си терену“, зато што „уколико ти за тренутак скинеш маску професора и покажеш шта осећаш, претпоставка је да ће то и код осталих подстаћи неке процесе, којима ће они преиспитати ту ситуацију. Као да се за тренутак преиспитујемо зашто се то дешава: да ли ја причам на монотон начин, да ли је лекција монотона“. *Бла, бла професор* и *Експериментатор* сарађују у ситуацијама када активности ученика треба искористити да би се испредавала лекција: „Ученици држе презентацију и ја из угла *Експериментатора* им постављам питања која су смишљена наменски, са идејом да њих наведу на нешто што ја већ знам, а што је у сврху тога да се лекција испредаје. Као да *Бла, бла професор* улази на сцену и говори неке своје реченице и онда се врати: 'Само да не заборавимо да кажемо то и то!'“ Ускачући у наступ *Експериментатора*, *Бла, бла професор* спречава незгодна и непредвиђена питања ученика, чиме настоји да по сваку цену одржи ауторитет.

Потенцијал за развој заједнице јаства. Улога коју би требало да Александар развије у будућој каријери јесте *Експерт*. Био би то искусан наставник, зна унапред какву динамику на часу може да очекује, „има кечеве у рукаву“, јер је савладао материју коју предаје. *Експерт* би знао „које лекције треба да предајеш мало више фронтално, а које лекције су добре за алтернативни приступ, за интерактивну наставу“. Александар се нада да ће *Експерт* заменити *Бла, бла професора*.

Студија случаја 3: проширивање видика инкорпорирано у преношење знања

Јована предаје страни језик на Филолошком факултету у Београду. У настави ради 15 година.

Улоге које чине Јованину заједницу наставничког јаства:

- Преносилац знања
- Едукатор
- Компетентна.

Преносилац знања је „неко ко зна више од њих [студената] и хоће да им пренесе што је више могуће“. У питању је примарна улога: „То је мој основни задатак. Нема шансе да ја имам неки задатак који је битнији од тог“. У улози *Преносиоца знања*, Јована је посвећена („Кад почне час, ја нисам у стању ни о чему другом да мислим“) и веома мотивисана да студенти од ње сазнају што више: „Дајем све од себе, кажем им све што знам, баш се дајем“. За *Преносиоца знања*, слушаоница је „посебна реалност“, у којој се не рефлектују спољашњи изазови: „У неком периоду живота, када сам имала гомилу страхова и брига, не мислим на то тих сат и по“ – чиме постиже високу ефикасност и професионалност. *Преносилац знања* настоји да изгради неформалан и топао однос са студентима, „има ту доста шале, има ту неких коментара симпатичних и духовитих“, што је стратегија да се постигне позитивна атмосфера у слушаоници. Сматра да је важно успоставити добру комуникацију са студентима, јер је то кључно да би остварио своју мисију преношења знања: „Мени је битно да њима буде добро на мом часу, волим да њима буде добро са мном, волим да они мене воле“. Зато обраћа пажњу на то колико студенти прате и колико одговарају на питања, колико су мотивисани, да ли записују, „колико су укључени у процес“.

Едукатор има васпитну улогу, утиче на студенте да „прошире видике“ и развију толеранцију, зато што је „тужно када наиђеш на зидове код младих“, даје им информације које нису имали, а које се тичу „света, људи, животиња, биљака, а што је на крају општа култура“. Такође, развија код студената еколошку свест и потребу да волонтерским деловањем раде на очувању животне средине. *Едукатор* излази из „уских оквира“ наставе страног језика и као „активни субјект“ се друштвено ангажује у слушаоници: „Детектујем код њих неке особине, које не сматрам добрим, ја ту на основу сопственог суда предузимам неке мере... Ја сам сигурна у своје вредности и принципе“. *Едукатор* се не позива на наставнички ауторитет, већ постаје саговорник у дискусији о важним друштвеним темама: „Ја само причам, причам, причам, претпостављајући да са најнетолерантнијима причам на начин на који они ни са ким нису причали. Трудим се да им поставим питања, која им можда нико није поставио, да их наведем да размишљају на начин на који нису размишљали“. Ову улогу Јована изводи

користећи наставу савременог језика као контекст, чиме истовремено подстиче вештине конверзације и подиже свест студената: „Радимо пуно текстова, и теме које долазе у обзир су све могуће теме из свих области, тако да се ми доста упознамо“.

Компетентна персонификује вредности стручности, сталног усавршавања, квалитета и одговорности: „Одговорно понашање код наставника подразумева да наставник ради на свом образовању читавог живота и да стално учи, проширује знање и самим тим да зна доста“. Воли да зна да одговори са сва студентска питања, волела би да студенте научи да је „ОК да не знаш, али онда првом приликом научиш“. У питању је *ја* које је присутно и у Јованиним односима са особама из приватног живота, а видљиво у начину на који комуницира са студентима, као и у ретким приликама када разговара са њима након часа.

Односи у заједници јаства. У Јованиној заједници наставничког јаства *Преносилац знања* је главни, јер је он присутан и када је *Едукатор* на сцени: „Све време, ако је потребно, стајем, објашњавам речи, то је тотално инкорпорирано у преношење знања“. *Едукатор* је комплементарна улога *Пренесиоцу знања*, јер му помаже тако што додатно мотивише студенте да користе савремени језик, подстичући их да се баве „стањем у друштву, положајем жена, екологијом“.

Закључна разматрања

Приказане студије случаја показују сложеност и динамичност професионалног идентитета трију наставника. На основу њих можемо уочити како се наставнички идентитет фрагментисхе да би обухватио разнолика и често неусагласива професионална искуства. Фрагментација је, углавном, одговор на супротстављене изазове: привлачење пажње ученика потребно је избалансирати са потребом да се одржи наставнички ауторитет (као у случају Јелене и Александра); наступ често не иде са отвореном комуникацијом (као у случају Јелене и Александра); планирање је потребно ускладити са импровизацијом (као у случају Јелене); пуна контрола над часом је неспојива са препуштањем иницијативе ученицима (као у случају

Александра); преношење знања је потребно ускладити са подстицањем друштвено одговорног понашања младих (као у случају Јоване). Што се тиче динамике, представљене студије случаја показују различите „сценарије“ развоја односа између делова наставничког јаства. У Јеленином случају заједницом јаства доминира *Импровизатор*, што је резултат дугогодишње елаборације наставничке стратегије респонзивности на тренутне и променљиве околности часа. У Јованиној заједници наставничког јаства такође постоји доминантна улога, *Преносилац знања*, што одражава Јованино уверење да је њена сржна улога да се постара да студенти што боље овладају савременим страним језиком. За разлику од њих две, у Александровој заједници јаства нема преовлађујуће улоге, већ „принудна“ сарадња једнаких, што се свакако може повезати са почетном фазом развоја у којој се његов професионални идентитет налази. Такође, у Јелениној заједници наставничког јаства присутна је улога координатора осталих чланова заједнице (у питању је *Психолог*), што је виши ниво структурисања који обезбеђује већу функционалност и јасноћу у професионалном доживљају себе. У Јованином случају *Преносилац знања* делимично има улогу и координатора, јер посредује и у наступу осталих улога. Можемо претпоставити, на основу увида у индивидуалне случајеве, да је развојна тенденција у заједници наставничког јаства креирање такве улоге која се налази у метапозицији у односу на друге улоге. Коначно, повратне информације наставника који су учествовали у креирању студија случаја показују потенцијал заједнице јаства за подстицање рефлексивне праксе код наставника. Наиме, наставници су саопштавали да је размишљање о заједници наставничког јаства довело до тога да јасније сагледају себе као професионалце, да боље разумеју своја очекивања и активности, као и да дефинишу правце у којима би њихове заједнице наставничког јаства требало да се развијају.

Коришћена литература

- Alsup, J. (2008). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 7, 749–764.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2001). Self-making and world-making. In J. Brockmeier & D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London: RotledgeFalmer.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education*, Vol. 25 (pp. 99–125). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gergen, K. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gergen, K. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodson, I. F. (Ed.) (1992). *Studying teachers' lives*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. London & New York: Teachers College Press.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.
- Mair, M. (1977). The community of self. In D. Bannister (Ed.), *New perspectives in personal construct theory*. London: Academic Press.
- Mair, M. (1988). Psychology as storytelling. *Journal of Constructivist Psychology*, Vol. 1, No. 2, 125–137.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.) *Perspectives on teachers' professional development* (pp. 155–171). London: Falmer Press.
- O' Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, No. 2, 117–126.
- Polkinghorne, D. E. (1991). Narrative and self concept. *Journal of Narrative and Life History*, Vol. 1, No. 2–3, 135–154.
- Rosenberg, M. (1987). Depersonalization: The loss of personal identity. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: Perspectives across the life span* (pp. 193–206). London: Routledge & Kegan Paul.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Volkman, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, Vol. 82, No. 3, 293–310.

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.