

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

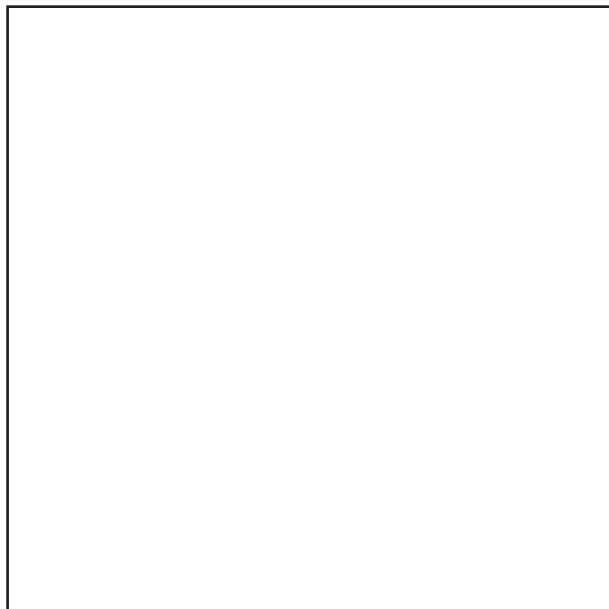
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

*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*

# **ИНОВАТИВНИ РАД НАСТАВНИКА У СРБИЈИ: ПОДСТИЦАЈИ И ПРЕПРЕКЕ НА ПРИМЕРУ ПРИСТУПА „ТРОЛИСТ“\***

*Јасмина Шефер\*\**

Институт за педагошка истраживања, Београд

## *Увод*

Нове улоге наставника последица су друштвених промена и захтева живота у новом добу. Садашњи тренутак је друкчији од пређашњег: дигитално доба, медији, брзина, нагле и учестале промене, индиректна и стална комуникација кроз виртуелно умрежавање, удаљавање од штампаних материјала, визуелност наспрам вербалности, недостатак времена, разједињена породица, економско сиромаштво, мењање профила образовања и рада, проблем општег и специјализованог образовања, проблем поседовања таксативних знања наспрам практичних вештина и решавања отворених и увек различитих задатака за које је потребно дивергентно и критичко мишљење.

Неки од ових проблема јављају се у 20. веку, али достижу врхунац у 21. веку у коме ће се осетити и њихове последице по друштво – позитивне и негативне. Како преживети, наживети и креативно искористити ове брзе промене? Да ли стицањем обимног знања заснованог на позитивистичкој парадигми образовања, развијањем флексибилног знања заснованог на конструктивистичкој парадигми, односно инсистирањем на старој солидној пракси, или иновирањем старе праксе и увођењем нове праксе?

---

\* *Напомена.* Чланак представља резултат на пројекту *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2015).

\*\* E-mail: jsefer@ipi.ac.rs



Данас се у економији, науци и технологији, дешавају брзе и нагле промене које би образовање требало да прати. Показало се, међутим, да се промене у образовању одвијају спорије него у другим областима. Промене у образовању као да долазе тек на крају, али и када се десе, остављају дубок траг у развоју и култури следећих генерација. Реално је очекивати успешно увођење малих промена у сфери трансформисања међуљудских односа какво је образовање (Vigotski, 1996), а њихова систематска кумулација требало би да омогући да се бар донекле достигне ниво великих промена у науци и технологији. Напредовање малим корацима јесте у сагласности са теоријом мотивације према којој је развијање и одржавање мотивације људи за учење (наставника, ученика и родитеља) могуће само ако су промене које учење доноси довољно велике да представљају видљиви напредак у сазнању, а довољно мале да су достижне (Yerkes & Dodson, 1908; Diamond, Campbell, Park, Halonen & Zoladz, 2007). О томе говоре и теорије о социјалном развоју кроз појам зоне наредног развоја (Vigotski, 1996). У овом раду нећемо посебно наводити колики је утицај емоција и вредносних ставова на успех у учењу, који су још инертнији од интелекта у односу на прихватање промена (Goleman, 2012).

Промене у образовању би требало да одговоре на промењивост и брзину живота у коме се решавају различити типови проблема, од затворених до сасвим отворених. Стога се чини да обим статичних знања није одговор на савремене динамичне потребе, већ су то флексибилна знања која смо самостално конструисали и можемо да их прилагођавамо различитим контекстима и проблематици, да их даље развијамо и непрекидно иновирамо. Међутим, истовремено је потребно развити и ментални склоп (Piјаже & Inhelder, 1978) који нас води кроз промене обезбедјујући почетни оквир за стваралачке и критичке искораке. Тај почетни оквир јесу основе знања које учимо у школи и које треба да нам помогну да структурирамо и самостално организујемо обиље доступних информација потребних за решавање проблема. Управо тај оквир је неопходно развијати. Са узрастом ученика он се мења постепено, те је увођење низа мањих новина у школу најсигурнији пут успостављања функционалне везе између корисне традиције, личних искустава и иновација.

Иновација подразумева увођење промене у неку праксу и тај процес се састоји из неколико фаза (Табела 1: Fullan, 1982, 1991).

Табела 1: Теорија промене: Фулан

Иницијатива	Примена (имплементација)	Континуитет	Исход
Иновација Доступност Препоруке Екстерни „агент“	Потребе и циљеви Комплексност идеје Корисност програма Локални „агенти“ Шира спољна подршка	Део структуре – план одрживости Критичка маса Продужена асистенција	Партиципација Иницијатива Подршка Преговарање Иновативно мишљење и акција Осећај „властништва“

У првој фази иницира се иновација, односно презентује се идеја која треба да буде доступна онима који ће је користити. Да би се разумео смисао и поступак увођења иновације, потребно је израдити препоруке за кориснике, односно обезбедити стручњаке који активно помажу да корисници примене иновацију или који су споља подршка иновацији која настаје изнутра, а коју иницирају корисници.

У другој фази корисници изучавају смисао иновације и начин како она може да реши њихове проблеме, односно да одговори на њихове потребе. Том приликом се суочавају са комплексношћу примене идеје/педагошког програма и практичним реперкусијама. Ангажују се локални стручњаци и помагачи као и шира друштвена средина која чини контекст у коме корисници раде, а коју треба узети у обзир да би иновација била успешно примењена. Ако се иновација успешно имплементира, она временом постаје део структуре рада неке организације јер ју је прихватила критичка маса корисника, али је још увек потребна продужена асистенција, односно помоћ и подршка са стране.

На крају, региструјемо исходе поменутих акција. Иновација улази у праксу свих чланова неке организације. Корисници сами себи пружају подршку размењујући искуства, преговарају и покрећу нове иницијативе, што је показатељ иновативног

мишљења и истраживачке акције која се сада доживљава као „сопствена одлука и власништво“.

## ЦИЉ, ПРЕДМЕТ И МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

### *Циљ истраживања*

Пројект *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* изведен је у оквиру рада Института за педагошка истраживања у Београду у периоду од 2011. до 2015. године. Циљ је био да се истражи и евалуира могућност примене педагошког приступа Тролист у раду школе као организације. Притом је посебна пажња повећена наставном процесу (Ковачић, 2012; Šefer i Ševkušić, 2012), како би се трасирали нови начини за унапређивање и праћење образовне праксе у Србији.

### *Предмет истраживања*

Предмет истраживања представља Тролист приступ образовном процесу који је конципиран у Институту и обједињује три основна васпитнообразовна циља – подстицање иницијативе, сарадње и креативности ученика и наставника у свим сегментима школе. Ови циљеви се реализују путем коришћења групног, односно тимског рада и кооперативног учења, отворених дивергентних задатака, игре, критичког дијалога, истраживачког рада и рада у пројектима. Избор оптималних педагошких метода/облика за остваривање Тролист циљева заснован је на истраживањима о повезаности поменутих феномена који чине окосницу Тролист приступа у раду (Šefer, 2012; Šefer i Radišić, 2012; Šefer i Komlenović, 2013).

### *Нацрт огледа Тролист и методе праћења и евалуације*

Овде ће бити хронолошки приказане фазе реализације и праћења огледног рада.

*I Фаза: иницијатива (година пре огледа).*

- (1) Прихватање Тролист пројекта у једној типичној градској основној школи која има око 400 ученика, 33 наставника и има по два одељења у сваком од 1. до 8. разреда.
- (2) Иницијално испитивање стања у школи пре огледа (инструменти: протоколи за процењивање часова, аудио-записи фокус група наставника и ученика и паралелне форме упитника за наставнике и ученике пре и после огледне примене иновације).
- (3) Сензитивизирање наставника за рад у оквиру приступа Тролист на семинару о креативној и интердисциплинарној настави (вежбе, рад у пракси и рефлектовање искустава кроз дискусију).

*II Фаза: огледна примена иновације  
(наредна школска година)*

- (4) Серија инструктивних дана за наставнике (укупно 6 инструктивних дана – сваког месеца по један; организују и изводе истраживачи – спољни експерти).
- (5) Огледни часови прате инструктивне дане (укупно 12 часова по наставнику, а 360 у целој школи током огледа).
- (6) Рефлексије наставника на стручним већима прате огледни часови (6 стручних већа по 7 састанака, укупно 36 стручних састанака у школи који се односе на анализу примене групног рада, решавање отворених задатака, игру, истраживање, критички дијалог и рад у пројектима, да би се подстицала иницијатива, сарадња и стваралачки рад ученика).
- (7) Школски сајам – завршни приказ дечјих самосталних пројеката насталих на крају огледа у оквиру ваннаставних активности (одељењске заједнице). Реализација идеје је комплексна. Током огледа учествују експерти – истраживачи који имају функцију ментора, фацитатора и евалуатора. Они прате образовни процес путем анализе

- следећих показатеља: припрема за часове, наставнички дневник (документација наставника), огледни часови и рад стручних већа користећи личне забелешке, етнографске записе, аудио-записе и видео-записе са часова и стручних већа. Ови подаци су углавном квалитативни и користе се у формативне сврхе унапређивања процеса током огледа као и за будућу примену Тролиста. Пред крај огледа обављени су и индивидуални интервјуи са 29 учитеља и наставника из школе.
- (8) Финално испитивање стања у школи на крају огледа уз примену исте методологије као и на иницијалном испитивању, ради компарирања и утврђивања степена напретка школе у поређењу са почетним стањем, што представља исходе огледа.

### *III Фаза: континуитет иновације.*

- (9) Наставници преузимају улоге истраживача после огледа. Настављају самостално да користе иновацију како би се она трајно инкорпорирала у свакодневну праксу. Истраживачи и даље пружају спорадичну подршку на захтев наставника. Искуство из наставе преносе се на рад одељењских заједница, секција и школског парламента, као и у праксу рада са родитељима, разрађује се подршка стручне службе и директора. Само синхронизована промена у свим сегментима институције може да промени целокупну климу.
- (10) Ревидирају се инструменти праћења процеса рада, односно инструменти за формативну анализу који се поједностављују и прилагођавају за употребу код наставника.

### *IV Фаза: исходи.*

- (11) Наставници после треће фазе треба да почну да покрећу нове иницијативе, партиципирају, истражују праксу (акциона истраживања) и иновативно мисле доживљавајући школске акције као „своје власништво“.

- (12) Утврђују се резултати сумативне (исходи огледа) и формативне (процес током огледа) евалуације, путем анализе квантитативних и квалитативних података.

Даље у тексту ће бити представљени резултати интервјуа у којима су наставници изразили своја мишљења о огледној обуци и увођењу Тролиста у школу. Квантитативни подаци прикупљени су на десетостепеним скалама процене и прелиминарно обрађени коришћењем дескриптивне статистике. У овом раду користе се само за оквирно илустровање трендова у испитиваном узорку наставника који говоре о њиховој мотивисаности, степену професионалног напредовања, планирању коришћења Тролиста у будућем раду, значаја Тролист приступа у појединим предметима и утицају стручњака и стручних већа у школи на мотивацију и напредовање наставника. Фокус је, међутим, на квалитативним подацима есејског типа који су плодотворни за кориговање будуће праксе. Ови подаци су обрађени коришћењем тематске анализе садржаја исказа наставника.

## АНАЛИЗА НАЛАЗА И ДИСКУСИЈА

### *Мотивисаност наставника за Тролист приступ*

Најважнији чинилац успеха у иновирању рада школе је мотивисаност наставника. Новине које потичу од наставника у нашој средини су спорадичне и недовољне да би изазвале значајну промену школске праксе. С друге стране, ако стручњаци желе да уведу неку новину, постоји опасност да буде доживљена као наметање што демотивише наставнике. У стручним круговима се обично очекује да једна трећина наставника прихвата новине, друга је неодлучна и уводи их спорадично, а преостала трећина није довољно заинтересована. Задатак интензивне обуке је, међутим, у томе да мотивише и изазове промену праксе код већег броја наставника у школи. Наравно, не треба заборавити да чак и успешно уведена промена може временом да избледи, посебно у фази континуитета (одрживости). У току осамостаљивања од супервизије стручњака, посебно под утицајем евентуалних неповољних друштвених и личних фактора, наставници могу да одустану



од иновације. На пример, мотивација наставника после огледа Тролист опала је због економске кризе, па је било потребно да се истраживачи додатно ангажују подржавајући промену у школи све док она не постане природни део свакодневне праксе.

На основу података регистрованих на скали од 1 до 10 у интервјуу, обављеном са наставницима пред сам крај огледа, добијени су резултати који говоре о томе да су наставници за Тролист мотивисани више од просечне вредности на овој десеточлавној скали (Табела 2; детаљни приказ у Šefer, 2015). Пре огледа наставници имају просечну мотивацију која током огледа и обуке расте, а у другој половини благо опада (Табела 3). Учитељи су у просеку више мотивисани (8,48) од предметних наставника (7,21).

На самом крају огледа мотивација ученика, наставника и родитеља кулминира на Школском сајму на коме су приказани дечији производи. Разлог је осећање успеха школе и одјека Сајма у локалној средини што иначе има изузетно снажан повратни ефекат на мотивацију учесника (Addison & Brundraft, 2008; Skinner & Belmont, 1993). Овај напредак је регистрован путем посматрања, али не и у интервјуима пошто су они обављени непосредно пре одржавања Сајма.

*Табела 2: Мотивација наставника у огледној основној школи за увођење Тролист приступа (на скали 1–10)*

Просечна мотивација (М)	Учитељи (N=12) М	Наставници (N=17) М	ППС (N=2 директор и психолог) М
Почетно стање пре огледа	6,08	5,24	6,00
Минимум током огледа	7,82 групни рад	5,60 пројекти 6,59 критички дијалог	7,00 групни рад 7,00 истраживачки рад
Максимум током огледа	9,00 критички дијалог	8,35 групни рад	8,50 критички дијалог
Интервал варијација између екстрема током огледа	8–9	7–8	8,50 пројекти

Табела 3: Аритметичке средине осцилирања мотивисаности наставника за примену Тролист метода/облика рада (на скали 1–10)

Редослед увођења Тролист метода/облика у огледну школу	Учитељи (N=12) М	Предметни наставници (N=17) М
Пре огледа (старт)	6,8	5,24
1. Групни рад – корак 1.	7,82	8,35
2. Отворени задаци – корак 2.	8,27	7,35
3. Игра – корак 3.	8,18	7,71
4. Истраживање – корак 4.	8,92	7,65
5. Критички дијалог – корак 5.	9,00	6,59
6. Пројекти – корак 6.	8,67	5,60
Просечна мотивација	<b>8,42</b>	<b>7,21</b>

Квантитативни подаци из интервјуа праћени су квалитативним тврдњама о разлозима за флукутирање мотивације током огледа. Најчешћи разлози за опадање мотивације су: (1) преоптерећеност наставника различитим активностима пред крај школске године, такмичењима ученика и слично; (2) вођење обимне писане документације; (3) ангажовање у више школа, додатни рад ван школе; (4) недостатак времена због регуларних школских обавеза; (5) засићеност ученика „гомилањем“ употребе једне методе/облика рада у свим предметима током огледне обуке наставника; (6) брзо смењивање изучавања појединих метода/облика подучавања током године (новине треба постепено уводити); (7) неуклапање неких метода/облика рада у градиво које се тог тренутка изучава; (8) нефлексибилност наставних програма; (9) недостатак примера, материјала и угледних часова; (10) недостатак средстава; (11) лош материјални и друштвени статус наставника; (12) страх од неуспеха; (13) несигурност због недовољне (иницијалне) психолошко-педагошко-методичке припреме итд. Спровођење Тролист огледа „изискује много енергије“. За успон мотивације наставници наводе следеће разлоге: (1) „наставник осећа и види да то може“, (2) „добро реагују ученици који почињу боље да уче“, (3) „сазнања су применљива у животу“, (4) „изучавају се нови садржаји и занимљиве теме“, (5) „наставници размењују искуства на састанцима стручних већа“, (6) „ангажују се спољњи експерти као подршка“.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Разлози нису ранжирани према учесталости јер су одговори дати на питања отвореног типа током интервјуа, бројеви служе да одвоје исказе ради

*Напредовање наставника у вештини коришћења  
Тролист метода/ облика рада у настави*

Наставници су процењивали своје вештине за коришћење сваке од Тролист метода и облика рада на скали од 1 до 10 пре огледа и на крају огледа. Приметно је да су вештине свих наставника унапређене (Табела 4). Током огледа наставници у већој мери, него пре огледа, експериментишу новим решењима која су сами смислили у оквиру Тролист приступа и применили на часу, а често су били инспирисани и идејама других.

*Табела 4: Аритметичке средине вештине наставника  
за практиковање Тролист метода/ облика рада  
и степен напретка*

Тип наставника Методе/облици	Учитељи пре	Учитељи после	Напредак	Предметни наставници пре	Предметни наставници после	Напредак
Групни рад	7,25	9,08	<b>1,83</b>	6	7,88	<b>1,88</b>
Отворени задачи	4,25	8,41	<b>4,16</b>	5,47	6,59	<b>1,12</b>
Игра	6,59	8,75	<b>2,16</b>	5,76	6,76	<b>1</b>
Истраживање	5,92	8,67	<b>2,75</b>	5,06	6,24	<b>1,18</b>
Критички дијалог	5,92	8,92	<b>3</b>	5,82	6,53	<b>0,71</b>
Пројекти	4,67	9	<b>4,33</b>	4,33	5,92	<b>1,59</b>
М од М	5,77	8,80	<b>3,03</b>	5,41	6,65	<b>1,24</b>
Општи напредак	<b>3,03</b>			<b>1,24</b>		

На основу налаза закључујемо да су највећи напредак постигли учитељи, што такође запажају директор и психолог. Разлог је вероватно у томе што су учитељи били пријемчивији за нове приступе јер су током иницијалног образовања добили бољу припрему у области психолошко-педагошко-методичких знања. Код њих је напредак минималан, углавном у примени групног рада, а затим у примени критичког дијалога, јер су то методе/облици рада за које учитељи тврде да су их увек лакшег праћења текста.

користили. Учитељи оцењују високо своје вештине у помену-тим областима. Када су игра и истраживачки рад у питању, степен напредовања се разликује код учитеља. Највећи помак је направљен у изради и коришћењу отворених задатака и реализацији ученичких пројеката јер су ове области учитељима најмање познате. Програми на иницијалним студијама учитеља готово да не садрже информације о значају отворених задатака и рада у пројектима. Вештине учитеља после огледа, према њиховом мишљењу, достигле су вредност између 8 и 9 на скали 1–10, односно напредовали су за три подеока на десеточланој скали.

Предметни наставници су највише напредовали у групном раду и у реализацији пројеката, иако овај напредак није велики. Себе оцењују високо у вези са коришћењем групног рада јер су у вези са тим обликом рада имали највише претходног искуства које су током огледа усавршили (у просеку 7,88 на скали 1–10 после огледа). После огледа, у осталим областима рада налазе се између 6. и 7. подеока на скали 1–10, напредовали су за нешто више од једног подеока.

Поставља се питање зашто су се учитељи отвореније приступили променама. Разлог може бити то што предметни наставници немају адекватну припрему у области психолошко-педагошко-методичког знања током иницијалног образовања која су неопходна за даље успешно усавршавање, или су строжи, односно објективнији у самопроцени од учитеља.

Учитељи и предметни наставници наводе следеће разлоге за свој напредак: (1) „уверио сам се да могу успешно да организујем иновативни рад у одељењу“; (2) „деца добро реагују, боље уче“; (3) „незаинтересовани ученици постали су заинтересовани“... Ниједан наставник није навео да је назадовао. Наставници, међутим, наводе следеће разлоге за ненапредовање у неким сегментима обуке: (1) „увек сам слично радио, ништа се није променило“; (2) „на овај начин није могуће увек радити на часу“; (3) „на часу нема времена да се иде тако дубоко у анализу“; (4) „на овај начин није могуће савладати мој предмет или одређену наставну јединицу“; (5) „на овај начин деца се не фокусирају на знања која програм тражи“; (6) „програми нису усаглашени са оваквим начином рада“...

Интересантно је да учитељи и предметни наставници наводе готово идентичне разлоге за мотивацију и напредовање

у Тролист вештинама. С друге стране, интересантно је да су и учитељи и предметни наставници више мотивисани за Тролист него што осећају да су вешти да га спроводе (веће су оцене на скали 1–10 за мотивацију него за напредак у вештинама коришћења Тролиста). Ова тенденција је изразитија код предметних наставника. Док код учитеља на крају огледа видимо да су мотивисани исто онолико колико сматрају и да су напредовали, код предметних наставника вештине су и даље нешто слабије од мотивације иако су све оцене које предметни наставници дају увек ниже него код учитеља.

### *Значај појединих наставних метода за изучавање различитих предмета*

На питање које су методе рада у настави најпогодније учитељи су путем рангирања за већину предмета дали предност решавању отворених задатака и групном раду (Табела 5). Последње место заузима предавање, вежбање и решавање затворених задатака што иначе доминира у нашој традиционалној настави коју желимо да иновирамо. Средњу позицију заузимају истраживачки рад, игра и критички дијалог. Када је истраживачки рад у млађим разредима у питању, учитељи сматрају да је он користан, али и да је сложен за тај узраст и да је применљив највише у познавању природе и друштва где се налази на првом месту. Критички дијалог је применљивији у предмету Српски језик. Игра у којој су примењени отворени задаци има незнатну предност у односу на игру у којој су дата правила.

Предметни наставници сматрају да је у различитим предметима најприкладније користити отворене задатке, критички дијалог, вежбање, групни и истраживачки рад. Средњу позицију заузимају предавање и решавање затворених задатака, а последњу различити облици игре што је сагласно са недавно објављеним подацима студије у којој се тврди да је игра у настави запостављена у већини европских земаља (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka & Punie, 2010). Очигледно је да статус предавања, вежбања и решавања затворених задатака (где постоји једно тачно решење) у огледној школи драстично опада, што је необично за земљу у којој се традиционалне методе још увек највише користе. Овај налаз се може сматрати једним од ефеката огледа. Недостају, међутим, подаци који се односе на посматрање часова и који би потврдили

да ли наставници стварно дају предност поменутиим Тролист методама/облицима рада у својој пракси.

Чињеница да Тролист методе/облике наставници сматрају социјално пожељним одговором указује на то да су они променили схватања о томе шта представља вредност и квалитет савремене наставе.

*Табела 5: Рангирање оптималних метода/облика рада у настави различитих предмета у млађим разредима основне школе на скали 1–10*

	Математика – рангови	Српски – рангови	ППД – рангови	Уметност: ликовно, музичко – рангови	Аритметичка средина
Групни рад	3,88	4,00	2,18	3,42	<b>3,37</b>
Игра у којој су дата правила	5,33	6,42	5,82	3,25	<b>5,21</b>
Игра у којој су примењени отворени задаци	5,00	4,58	5,73	4,58	<b>4,97</b>
Истраживачки рад	7,22	6,25	1,82	4,18	<b>4,87</b>
Критички дијалог	6,00	3,58	4,73	5,64	<b>4,99</b>
Предавање	6,00	6,00	6,60	6,73	<b>6,33</b>
Решавање отворених задатака	2,44	2,33	4,73	3,55	<b>3,26</b>
Решавање затворених задатака	5,00	6,17	6,64	7,00	<b>6,20</b>
Вежбање	4,44	5,17	6,73	6,00	<b>5,59</b>
Друге методе рада	10,00	10,00	9,36	10,00	<b>9,84</b>

*Легенда.* Нижа цифра представља већи значај одређене методе /облика рада.



Табела 6: Рангирање оптималних метода/облика рада у настави различитих предмета у старијим разредима основне школе

Методе/облици рада	Рангови
Решавање отворених задатака	4,06
Критички дијалог	4,24
Вежбање	4,25
Групни рад	4,29
Истраживачки рад	4,41
Предавање	5,12
Решавање затворених задатака	5,41
Игра у којој су примењени отворени задаци	6,00
Игра у којој су дата правила	6,94
Нешто друго	10,00

Легенда. Нижа цифра представља већи значај одређене методе/облика рада.

### Планирање будуће наставне праксе

На скалама процене од 1 до 5 наставници су се изјашњавали о учесталости појединих метода/облика рада пре огледа и о планираној учесталости у будућој пракси после огледа. На овој скали оцена 1 указује да се појава (коришћење одређене Тролист методе/облика рада на часу) не дешава никад, оцена 2 да се дешава веома ретко (једном годишње), оцена 3 да се дешава повремено (3–4 пута годишње), оцена 4 да се дешава често (једном месечно) и оцена 5 да се дешава готово увек (два и више пута месечно).

Учесталост Тролист метода и облика рада планираних за будући рад, после огледне обуке, превазилази стање пре огледа, с тим што је то најизразитије код учитеља (Табела 7),

као и у другим сегментима њиховог рада (мотивација, напредак вештина, рангирање Тролист метода/облика и слично).

Учесталост наставне методе „рад у пројектима“ у плановима наставника пре и после огледа повећава се за један степен код свих категорија учесника у огледу (учитељи, предметни наставници и стручна служба школе). Пре огледа ова активност није била заступљена готово никад. Према добијеним подацима од учитеља, отворени задаци, игра, истраживање и критички дијалог, а посебно рад у пројектима, биће чешће планирана активност у будућој настави. После огледа, учитељи дају предност отвореним задацима, игри и пројектима, предметни наставници се не померају значајно набоље, осим када су у питању пројекти, а стручна служба преферира отворене задатке, игру, критички дијалог и пројекте. Значајно је још напоменути да предавање и групни рад доминирају наставом и пре и после огледа, мада је примећен незнатан пад учесталости предавања, а пораст учесталости групног рада. Ова тенденција је најочљивија код предметних наставника. Такође, постоји тенденција да учитељи чешће, него предметни наставници, користе Тролист методе/облике, посебно после огледа. Сви наставници напомињу да је Тролист методе, односно облике рада могуће користити на часу када се они комбинују са инструкцијом датом у форми кратког уводног предавања. На тај начин предавање ће бити врло фреквентно и у будућности, али ће често бити комбиновано са једном од 6 предложених Тролист метода/облика рада.

Наставници, посебно наставници предметне наставе, повећаће учесталост коришћења неких наставних метода (облика рада) најчешће када су оне у складу са: (1) њиховим личним склоностима; (2) природом предмета; (3) предзнањем ученика; (4) опробаном праксом или (5) када су корисни за живот. Наставници неће повећати учесталост Тролист метода и облика у следећим случајевима: (1) ако су их већ у великој мери користили раније па ће тако и наставити да раде (нема разлике); (2) ако методе не одговарају изучавању одређеног предмета; (3) ако за њих наставник нема личних склоности; (4) зато што програм захтева другачија знања; (5) зато што примена одређене методе доводи до одређених проблема у разреду, на пример игра изазива недисциплину.

Табела 7: Учесталност планираних Тролист метода/  
облика рада у будућем раду (на скали 1–5)

Метод/облик рада	Категорија наставника	Учесталност пре огледа	Учесталност после огледа	Напредак у плановима
Групни рад	Учитељи	4,17	4,75	0,58
	Предметни наставник	3,59	4,18	0,59
	ППП служба	3,00	3,67	0,67
Отворени задаци	Учитељи	3,25	4,42	<b>1,17</b>
	Предметни наставници	3,24	3,82	0,58
	ППП служба	2,33	3,33	<b>1,00</b>
Игра	Учитељи	3,67	4,50	0,83
	Предметни наставници	3,00	3,71	0,71
	ППП служба	2,33	3,33	<b>1,00</b>
Истраживање	Учитељи	3,00	4,17	<b>1,17</b>
	Предметни наставници	2,82	3,24	0,42
	ППП служба	2,67	3,33	0,66
Критички дијалог	Учитељи	3,75	4,50	0,75
	Предметни наставници	3,71	3,88	0,17
	ППП служба	2,33	3,33	<b>1,00</b>
Пројекти	Учитељи	2,17	3,75	<b>1,58</b>
	Предметни наставници	1,76	2,69	<b>0,93</b>
	ППП служба	1,67	3,00	<b>1,33</b>
Предавања	Учитељи	4,67	4,42	0,25
	Предметни наставници	4,73	4,56	0,17
	ППП служба	4,67	5,00	0,33

Легенда. Болдинари налази означавају просечно напредовање наставника за један или више степена на скали 1–10.

*Утицај истраживача и рада стручних већа  
на квалитет и мотивацију рада наставника*

Сви наставници се у великој мери ослањају на колеге у стручном већу и истраживаче као менторе, фацитаторе и евалуаторе наставног процеса током огледа Тролист. Они сматрају да су ови утицаји већи од просечног (изнад 6 на скали 1–10, Табела 8). Према мишљењу учитеља, допринос истраживача и стручних већа је веома значајан и релативно уједначен (осми степен на скали 1–10). Предметни наставници сматрају да је целокупан утицај стручних већа и истраживача мањи (седми степен на скали 1–10). Стручна служба се слаже са предметним наставницима у вези са проценом утицаја истраживача (седми степен на скали 1–10), док утицају стручних већа придаје већи значај приближавајући се оценама учитеља (осми степен на скали 1–10).

*Табела 8: Утицај истраживача и рада стручних већа  
на мотивисаност и квалитет рада наставника*

Категорија наставника	Утицај истраживача на скали 1–10	Утицај рада стручног већа на скали 1–10	Допринос мотивацији и квалитету рада
Учитељи	7,54	7,33	уједначен допринос
Предметни наставници	6,82	6,12	већи допринос истраживача
ПП служба (директор и психолог)	6,66	7,33	већи допринос стручног већа

Још једном је потврђено да су предметни наставници у поређењу са учитељима строжи у процењивању себе и колега у стручним већима, као и истраживача. Претпостављамо да је разлог овоме већа самоувереност предметних наставника у сопствени стил рада, који је према њиховом мишљењу постојао и пре огледа. Вероватно због тога не опажају утицај других на сопствено усавршавање током огледа, па сходно томе нису ни довољно мотивисани да се мењају (Табела 2 и 3), нити виде да напредују (Табела 4). С друге стране, можда је у питању њихова самокритичност и индиректно признање да

нешто мање знају о настави, јер нису имали добру припрему (педагошко-психолошко-методички предмети) на факултету што изазива несигурност, фрустрира мотивацију и негативно утиче на ангажовање и напредовање у Тролист вештинама, а последично може да утиче и на преферирање традиционалног приступа настави (видети резултате под *значај наставних метода за изучававање различитих предмета*). Трећи разлог може да буде већа оптерећеност јер раде са великим бројем различитих ученика, раде према захтевним програмима који морају да реализују у кратком року, у више школа и на узрасту који улази у адолесценцију. Ови разлози не морају нужно бити у супротности. На пример, самоувереност може служити као одбрамбени штит како за несигурност, тако и за ригидност према даљем учењу и новинама. И једно и друго резултира мањим ангажовањем. Оптерећеност може бити истовремено и прави разлог и изговор.

Међутим, треба имати у виду да смо тумачили мање осцилације оцена, које се ипак налазе изнад просека на скали 1–10 и требало би да сведоче о позитивном ефекту огледа, под условом да наставници (посебно учитељи) себе објективно и доследно представљају. Ове податке потребно је стално проверавати због малог узорка наставника у нашем огледу и потенцијалне промењивости локалног и друштвеног контекста који се увек одражава и на промене у вези са њиховим тврдњама. Такође је потребно податке самопроцене наставника повезивати са другим изворима података о њиховом понашању током огледа (посматрање и анализа снимљених часова, на пример), како би се добила објективнија слика стања.

*Нове улоге наставника у нашим условима:  
педагошке импликације*

Истраживачко искуство нам указује да неки наставници посматрају иновације само технички, а не и еманципаторски, што је заправо циљ иновирања образовања. Пошто нису у стању да сами креирају нове видове рада, инспирисани и мотивисани различитим врстама обучавања, ови наставници очекују готова решења, а и када су им понуђени рецепти,

често их не примењују, јер су им исувише комплексни. Новине сматрају или „помодарством“ које долази из Министарства просвете и не односи се на суштину, или нереалним замислима које су неостварљиве у постојећим условима. Еманципаторска улога иновације у пракси, међутим, односи се на разумевање суштине иновације, њене развојне функције и хуманистичке поруке; на разумевање везе између општих циљева и конкретних иновативних акција у одељењу. Само наставници који схватају смисао промена у стању су да надограде оно што су научили и дају сопственом знању свој печат смишљајући нове начине рада. Стога, треба инсистирати на томе да наставници најпре промишљају о својој пракси, што смо покушали да учинимо у Тролист огледу.

Налази показују да је ипак могуће иновирати рад у нашим школама, али уз снажну подршку наставницима у пракси. Такође смо сведоци бројних проблема које у том процесу треба савладати на терену, као и чињенице да промене у образовању настају споро и то само када се континуирано и марљиво на њима ради, упркос неповољним спољашњим утицајима. Наставници у Тролист огледу указују на следеће начине превазилажења формалистичког приступа иновацијама. Требало би учинити следеће: (1) јасно нагласити разлоге због којих се препоручује одређена филозофија педагошког приступа, односно истаћи поенту или главни циљ акција које се препоручују у настави; (2) планирати одрживост и даљи развој уведених иновација како се оне не би временом угушиле и (3) континуирано пратити и евалуирати иновативни рад уз позитивну подршку, што смо покушали да остваримо у процесу реализације огледа Тролист. Наставници су предложили следеће кораке: постепено увођење једноставних малих новина на које ученици одмах позитивно реагују; истицање примера добре праксе (добрих часова); сажимање писане документације и увођење подстицајних мера за наставнике у школи, локалној средини и у друштву. Неке од ових мера већ спроводимо после огледа у фази „континуитета иновације“. Наставници указују на потребу за добром организацијом школе и евалуацијом коју треба да обавља стручна служба и лидерски (развојни) тим за спровођење иновације у школи. Такође сматрају да је потребно стално праћење сопственог рада и рада њихових колега које би се одвијало на стручним већима.

На основу наших запажања, нова улога наставника повезује три правца деловања које препознајемо и у акционим истраживањима, а то су: (1) истраживање сопствене праксе; (2) размена искустава кроз рефлектовање образовног процеса посредством праћења и евалуације и (3) планирање и унапређивање будуће праксе на основу искуствених података. Све три делатности су изазовне, али је за наставнике најподстицајније системастко праћење и евалуација сопственог рада уз коришћење писане документације која је неопходна. Нова улога наставника требало би превасходно да се односи на увођење, одржавање и развијање оних иновација у школи које би код ученика подстицале: (1) конструисање и развој нових знања која се односе на холистичко разумевање најзначајнијих цивилизацијских вредности (националних и интернационалних); (2) њихову примену у савременом животу и (3) развој стваралачких и сарадничких компетенција које ће покренути мотивацију, аутономију и иницијативу нових генерација, чиме су обухваћени сви значајни аспекти васпитања и образовања личности.



## Користићена литература

- Addison, R. & Brundreft, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools – the challenge of change. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, Vol. 36, No. 1, 79–94.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: Final report of the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. Luxembourg: Centre for prospective technological studies & Office of the European Commission.
- Diamond, D. M., Campbell, A. M., Park, C. R., Halonen, J. & Zoladz, P. R. (2007). The temporal dynamics model of emotional memory processing: A synthesis on the neurobiological basis of stress-induced amnesia, flashbulb and traumatic memories, and the Yerkes-dodson law. *Neural Plasticity* 2007: 60803.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change: A survey of educational change model*. Syracuse: New York: ERIC Clearinghouse.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2<sup>nd</sup> Edition). New York: Teachers College Press.
- Goleman, D. (2012). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopolitica.
- Kovačić, B. (2012). Trefoil: A preferred approach to the future. U *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju – I deo* (str. 221–252). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Retrieved Februar 4, 2015 from the World Wide Web [http://www.ipi.keylink.rs/Upload/Dokumenta/Strane/SIS\\_1\\_electronic%20version.pdf](http://www.ipi.keylink.rs/Upload/Dokumenta/Strane/SIS_1_electronic%20version.pdf)
- Pijaže, Ž. & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 4, 571–581.
- Šefer, J. i Ševkušić, S. (prir.) (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju – I deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Retrieved Februar 4, 2015 from the World Wide Web [http://www.ipi.keylink.rs/Upload/Dokumenta/Strane/SIS\\_1\\_electronic%20version.pdf](http://www.ipi.keylink.rs/Upload/Dokumenta/Strane/SIS_1_electronic%20version.pdf)
- Šefer, J. i Radišić, J. (prir.) (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu – II deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Retrieved Februar 4, 2015 from the World Wide Web [http://www.ipi.keylink.rs/Upload/Dokumenta/Strane/SIS\\_knjiga%20\\_electronic%20version.pdf](http://www.ipi.keylink.rs/Upload/Dokumenta/Strane/SIS_knjiga%20_electronic%20version.pdf)
- Šefer, J. (2012). Trefoil: a new approach to education – basic components. U J. Šefer & S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju – I deo* (str. 221–252). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Retrieved Februar 4, 2015 from the World Wide Web [http://www.ipi.keylink.rs/Upload/Dokumenta/Strane/SIS\\_1\\_electronic%20version.pdf](http://www.ipi.keylink.rs/Upload/Dokumenta/Strane/SIS_1_electronic%20version.pdf)
- Šefer, J. i Komlenović, Đ. (prir.) (2013). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja u nastavnim predmetima – III deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja (CD).
- Šefer, J. (2015). Motivisanost nastavnika osnovne škole za promene u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, Br. 2 (u štampi).
- Vigotski, L. (1996). *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, Vol. 18, 459–482.

## 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 21<sup>st</sup> 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.