

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

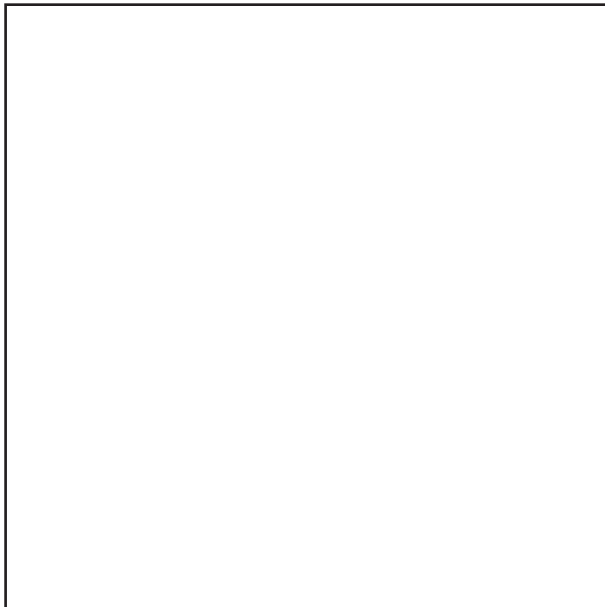
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

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*

ДРУШТВО И РЕФОРМЕ: ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ И ПОЛИТИКЕ ИДЕНТИТЕТА*

*Весна С. Трифуновић***

Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Увод

Идеја о образовању, као општем добру које подржава свестрани развој личности и развојне потребе целокупног друштва, данас се замењује новом идејом или тржишном парадигмом образовања која, превасходно, уважава захтеве капитала. Систем образовања и васпитања у српском друштву, чије су важне одлике у претходним деценијама биле: (а) готово потпун обухват генерација пристиглих за укључење у основне нивое образовања и веома висок проценат оних који уписују средњу школу; (б) компезаторно образовање (уједначавање услова за стицање образовања између припадника различитих социоекономских групација); (в) васпитање утемељено на одређеном систему тзв. врховних вредности које су биле подршка социјалној организацији друштва и имале и карактер универзалних – доживео је трансформацију. У новом друштвеном контексту означеном као прелазни период, односно транзиција која се одвијала у више фаза од деведесетих година до данас, улога и циљеви образовања су се мењали, а и сам систем је пролазио кроз различите реформске циклусе. Међутим, њихову заједничку одлику представљао је „раскид”

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту *Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије* (бр. 179013) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2015).

** E-mail: dimitrije95@ptt.rs

са традицијом. Може се закључити да континуитет развоја образовања у Србији чине низови дисконтинуитета или бројне реформе које су се „обрачунавале” са достигнућима претходних реформатора.

Образовање, сматра се, има кључну улогу за одрживи раст и глобални развој једног друштва; институционализовано образовање треба да пренесе знања и створи људске ресурсе, који ће ангажовањем у привреди, економији и другим подручјима друштва омогућити његов просперитет (Lynch, 2006). У протекле две деценије образовање пролази кроз континуиране реформе, које су довеле до напуштања Хомболтовог модела (Dobbins & Knill, 2009) доминантног скоро педесет година и до оријентације на тржишни модел (Dobbins, Knill & Vögtle, 2011), чији је основни циљ да се за потребе капитала припремају континенти тржишно конкурентне радне снаге, чије ће компетенције бити у функцији његове даље оплодње. Постоје и елементи двојног надзора над образовањем: државног и надзора који остварује и тзв. невладин сектор (мултинационалне корпорације, невладине организације).

Модерна друштва карактерише снажно убрзавање развоја што доводи до својеврсног притиска на постојећи образовни систем. Постоји тежња да се у што краћем року створе кадрови чије би ангажовање убрзало процес економског раста друштва. Образовање се поима као флексибилни производни систем који је спреман да се за кратко време прилагоди променама у окружењу и да „испоручи“ тражени резултат крајњим корисницима (Kostal & Velisek, 2010) уз минимизирање трошкова и свођења „губитака“ и „грешака“ на најмању меру.

Процеси глобализације доводе до низа перманентних промена у различитим „локалним” друштвима изазваних прихватањем неолибералне стратегије развоја. Усаглашавање са захтевима неолиберализма на подручју образовања довело је до „глобализације или хомогенизације образовања“ (Barlou i Robertson, 2003) у коме је одабир циљева и избор вредности сведен на прихватање стандарда, а „бизнис модел“ постао је прихватљив модел деловања ових институција. При томе, институционализовано образовање не пропушта прилику да и даље развија конформизам и да спроводи индоктринацију.

Теоријски оквир за анализу реформе образовања која је у току у Републици Србији развијен је на основу литературе која истражује основна обележја образовања, образовних политика, идентитета и њихових разлика. Идентитет као скуп одговора на питања *ко смо, коме припадамо, шта је вредно* утемељује се кроз процес социјализације, а посебно је важна социјализација која се одвија унутар институционализованог образовања. Аспект идентитета као културнонормативне дефиниције *пожељног/правог* избора биће узет као основа за анализу идентитетске политике која се бави разликама између скупина укључених у образовање и могућностима за исказивање тих разлика и то на нивоу: (а) поштовања разлика у националном систему образовања и (б) могућности очувања разлика у процесу стандардизације као најважније димензије актуелне реформе образовања.

У раду се анализира следећи материјал: монографске студије домаћих и страних аутора које представљају резултате теоријских анализа и емпиријских истраживања у чијем средишту су кретања на европској друштвеној и образовној сцени и истоврсна кретања у земљама у транзицији, а која су посредно или непосредно повезана са актуелном реформом образовања у Републици Србији; студије које се баве вредносним аспектом образовања и које могу представљати основу за формирање образовних и идентитетских политика; нормативна документа која уређују институционализовано образовање у Републици Србији.

Проучавање подручја образовања и начина учествовања различитих актера у њему, представља, наизглед, једноставан задатак. Довољно је, на први поглед, установити структурне варијабле образовног система и довести у узрочно-последичну везу дешавања на релацији друштво–образовање–идентитет. Међутим, њихово објективно проучавање пред истраживача поставља специфичне захтеве, које није лако остварити бар због два методолошка разлога: прво, добијање искуствених података који откривају унутрашњу структуру односа друштво–образовање–идентитет и њихову међусобну повезаност, изискује одабир метода, техника и инструмената који могу да обухвате целину посматраних појава, како би се испунио постулат објективности. Друго, проучавање субјективних актера образовања, као и креатора образовних политика,

који су истовремено носиоци различитих идентитета, истраживача суочава са тешкоћом „проналажења кључа” за њихово разумевање. Сложени карактер посматраних појава захтева синхронизовану примену различитих метода и пратећих техника и инструмената. Кључ за њихово разумевање јесте развојност, као базична карактеристика свих посматраних чинилаца и поред извесне склоности друштва и образовања ка конзервирању достигнутих стандарда. Овакво истраживање превазилази могућности једног истраживача – захтева интердисциплинарни приступ и тимски рад. Намера је аутора, стога, да у овом раду истакне потребу истраживања основних обележја реформе образовања као израза актуелних образовних политика које дефинишу однос према променама и начин њиховог прихватања. Те политике су израз односа према: (а) темељним оријентирима националне стратегије образовања до краја деведесетих година 20. века; (б) темељним одредницама актуелних транснационалних стратегија образовања (организациским и садржајним). Полазна претпоставка истраживања јесте да наглашена тежња ка прихватању транснационалних смерница у домаћој реформи образовању без уважавања посебности друштвенокултурног контекста, унутар кога се реформа одвија, онемогућава откривање „властитог лика” (или идентитета) образовања, као што и умногоме отежава његову стварну модернизацију.

Разматрање сложене проблематике реформе образовања повезано је, опет, са низом тешкоћа. Прво, свака расправа о *реформи која траје* је нецелисходна јер се не може расправљати о крајњим ефектима, већ је могуће само посредно закључивање на основу *смера* промена које су у току. Друго, реформе у једном подручју друштва су повезане са процесима у другим подручјима или у целокупном друштву: анализа реформе образовања претпоставља анализу и других реформских процеса у друштву. Треће, домете реформе у образовању је неопходно процењивати са аспекта дугорочних добити за целокупно друштво, а не краткорочних добити које се мере испуњавањем дневнополитичких или парцијалних интереса. Сложеност проблематике захтева сужавање предмета анализе и аутор се опредељује за: (а) анализу промена које реформа образовања намерава да уведе и уводи у систем националног образовања; (б) анализу *начина* прихватања препорука које

долазе из сфере тзв. транснационалног образовног простора – образовног простора Европске уније (ЕУ).

Друштво и образовање

Српско друштво већ више од двадесет пет година пролази кроз транзицију са намером да изгради једну верзију капиталистичког система и то неолибералну, која, захваљујући одредници *либерална*, код већине развија представу о освајању више слобода у друштву. У систему који се ствара под утицајем неолибералне стратегије развоја, међутим, иза приче о слободном тржишту, људским правима и владавини разума (као темељним вредностима тзв. земаља западног културног круга), појединци се срећу са стварношћу коју не уобличавају *једнакост шанси* и *меритократија*. Напротив, у готово свим неолибералним друштвима долази до: (а) оштрог раслојавања становништва, ствара се мала групација богатих који располажу несразмерно великим друштвеним богатством и огромна пауперизована већина становништва која је доведена у потпуну зависност од интереса крупног капитала (финансијског капитала, капитала мултинационалних корпорација и др.) и тај јаз се све више увећава (Gidens, 2007; Peru, 1986); (б) стварања тзв. управљачког слоја (техноменаџерског) који за рачун власника увећава њихов капитал – уз одговарајућу надокнаду и привилегије које им осигуравају повлашћену позицију у друштву; (в) смањења јавне потрошње (социјална давања су редукована, квалитет услуга је нижи); (г) високе стопе незапослености и смањења корпуса права радника; (д) смањења потербе за упошљавањем радне снаге услед техничко-технолошког развоја; (ђ) неједнакости у образовању – образовање постаје теже доступно, скупо и дуже траје. Оваква развојна клима је створила услове за настанак тзв. *нове културе капитализма* (Senet, 2009) коју карактеришу социјални дефицит и константно присуство *страха* и *стрепње* у друштвеном простору утемељеном на оштрој конкуренцији, односно спознаји да је свако у свим ситуацијама, независно од сопственог деловања, изложен опасности да буде замењен или да постане сувишан. Економске законитости постају базични регулатори процеса у различитим подручјима друштва: привреди, здравству, образовању итд.

Образовање се према логици неолибералног развоја третира као потрошња која, у складу са рестриктивном политиком према јавном сектору (социјална давања и пружање различитих услуга), мора да се смањи. И поред реторике о људским правима „која прелази у терор” (Boudon, 2012), право на образовање не користе сви, посебно не под истим условима: образовање постаје све скупље и селективније на вишим нивоима. „Бизнис“ улази у образовање, које је изложено утицају крупног капитала и невладиног сектора; њихово уплив у подручје образовања омогућава економији одлучујући утицај у стварању образовних политика (Barlou i Robertson, 2003). Сви чиниоци образовања су изложени мерењу – уколико нису ефикасни, биће укинута: образовни програми се укидају, наставници добијају отказе, школе се затварају. Под изговором стварања услова за економски раст, крупном капиталу, који је транснационалан, се омогућава да дефинише основне смернице образовања, а државе све више губе утицај на уобличавање националних стратегија образовања.

Идентитет и образовање

Идентитет пружа одговоре на базична питања *ко смо ми и ко су други* обезбеђујући, тако, да одвијају важни процеси самоспознаје, спознаје и разумевања који су незаобилазни у успостављању интеракције између појединаца и група у друштву. Без друштвеног идентитета нема друштва, а идентитети се, заправо, тичу значења (Jenkins, 1996). Тек разликовањем идентитета других група, тј. друштвено израђених значења која им се придају могуће је успоставити интеракцију. Спознаја и разумевање различитих идентитета учесницима интеракције омогућава да лако успостављању социјални контакт. Међутим, остаје непознаница како ће се даље развијати њихови идентитети и који чиниоци ће на то утицати. Ипак, у различитим концепцијама идентитета веома је важан процес *посредовања* између појединца и друштва: појединац и даље има властити идентитет, али га сада снажно уобличавају групни процеси и колективне норме и зато је његов идентитет предвидљивији.

Институционализовано образовање учествује у процесу посредовања између појединца и друштва: социјализацијом и колективним нормама које преноси ствара основу за обликовање идентитета учесника образовног процеса – може јачати осећај припадности одређеним групама као ослоњцима у фрагментираној стварности. Образовање, наравно, може да избегне могућност да оствари утицај на пољу идентитета, препуштајући пресудан утицај другим чиниоцима формирања културе и идентитета. Образовне политике стварају оквир деловања институционализованог образовања на плану формирања идентитета и то у складу са владајућом политичком вољом. Образовне политике су, дакле, израз целокупне развојне политике конкретног друштва.

Улога институционализованог образовања у домену формирања идентитета је противречна и сложена. Противречна уколико се полази од становишта да колективни идентитети (национални, културни), у условима глобализације и појаве *фрагментације идентитета* (Haralambos & Holborn, 2002), губе важност: појединцима колективна припадност није важна као некада. Појединац, истовремено, може имати више идентитета и тек од изазова дате средине формира се његова одлука о испољавању одређеног колективитета или припадања одређеној култури и са њом повезаног културног идентитета. У условима када је важност припадања одређеној култури релативна и када се о културним идентитетима *преговара* између актера који долазе из различитих културних ареала, улога образовања у процесима преношења културе и стварања основа за формирање културног идентитета (једног или више њих) је, такође, релативна. Ипак, образовне политике могу на двојак начин да третирају проблем културе и идентитета: тако што ће *наметати* одређену културу и идентитет, или ће се одрећи организованог деловања у овој сфери.

Образовање је институционализовани медијатор преношења културе и то доминантне културе унутар датог друштва (Ogbu, 1989). Међутим, у поликултурним друштвима та улога се усложњава из бар два разлога: (а) у „преговорима“ између друштвено релевантних преговарача – представника различитих социокултурних миљеа, не долази увек до јасног издвајања доминантне културе у односу на друге облике културе; (б) нејасно позиционирање на мапи моћи између

различитих културних кругова отежава уобличавање културне политике датог друштва у равни представљања, преношења и очувања одређене културе на различитим нивоима институционализованог образовања, а тиме и стварање основа за формирање одређених културних идентитета. Политика идентитета бави се разликама између скупина људи и могућности појединаца да изразе те разлике. Стога је важно пратити деловање образовних политика у равни стварања могућности или, боље, равноправних могућности за исказивање разлика у образовању.

Србија, као и сва друштва у транзицији, има тзв. проблем идентитета – трагање за новим идентитетима и, чини се, још више за потврдом њиховог прихватања од стране *значајних других* (од међународне заједнице и интеграција којима тежи). Непрестано се креће у смеру превазилажења „природних“ идентитетских граница које означавају *различитости у односу на друге*, доживљавајући их као *лимес* који онемогућава спајање са другима. Из чега произлази императив брисања идентитетских разлика између нас и *других* и жеље за признавањем од стране *других* што нам, према властитој процени, даје легитимитет опстанка међу њима другачијима. Та стална потреба за прихватањем *од значајних других* која намеће усвајање норми и вредности карактеристичних за *друге*, потиснула је примарни идентитетски процес самопрепознавања (самоидентификације), ускраћујући нам одговор на стално присутно питање *ко смо*.

Српско друштво трага за потврдом свог идентитета у кретању ка европским интеграцијама, а „српско“ образовање трага за потврдом свог идентитета у европским димензијама сопствене реформе. И целина и његов део показују акомодационе способности – спремност да се прихвате захтеви интеграција којима теже и прилагођавање новом окружењу.

Европске интеграције и реформа образовања

Сусрет са синтагмом *европске интеграције* изазива различите асоцијације попут укључивања на унутрашње тржиште Европске уније (ЕУ). Иначе, примарни циљ ове европске интеграције и јесте био економски – стварање заједничког

тржишта, да би се касније проширивао и обухватио интеркултурну размену између земаља чланица зарад стварања „хармоничне (европске) целине“ уз очување националних и регионалних идентитета и култура. У остваривању овог крајњег циља важну улогу имају образовне политике у ЕУ које настоје да одговоре на: (а) изазов *очувања специфичности образовних система земаља чланица* и координисања између тзв. општег и стручног образовања и сфере рада и трагања за међусобним *разумевањем*; (б) изазов деловања/утицаја на образовне политике националних образовних система земаља које желе да приступе ЕУ (Pask, 2011).

Приступање ЕУ за сваку земљу која жели да постане део ове интеграције представља велики изазов, јер је неопходно у претприступном периоду имплементирати огроман број правних норми, обавезујућих за ЕУ, у националне правне системе. Процедура приступања због дуготрајности може да изазове извесни *замор*. Стога је Одбор за образовање и културу Европског парламента спровео у дело идеју да се образовни програми ЕУ отворе за треће земље (које би у перспективи требало да приступе ЕУ) у намери да се на подручју образовања оствари њихово приближавање ЕУ. Образовање је, у овом контексту, према речима Д. Пак (Pask, 2011) добило улогу „интеграцијског доприноса у склопу процеса придруживања“ ЕУ. Стварање нових образовних политика и образовних програма у овим земљама ЕУ финансијски подржава. Дакле, реформе образовања у земљама чланицама ЕУ и у земљама које се налазе у процесу приступања овој интеграцији представљају израз политичке воље владајућих групација неолибералног опредељења.

Бројне промене у различитим подручјима српског друштва после 2000. године многи су склони да означе као девастацију друштва, привреде и културе (Mitrović, 2009). Очекујући да ће тржиште успешно регулисати целокупан друштвени живот, управљачке структуре су у континуитету следиле неолибералну стратегију, чак и онда када је постало очигледно да је такав избор довео до негативних последица: урушавања привредних капацитета, велике незапослености, осиромашења огромног процента становништва итд. Економски параметри проглашени су за врховне параметре развоја. Све је квантификовано како би, сматра се, са сигурношћу

могла да се утврди *ефикасност* сваког чиниоца и субјекта друштвеног живота у стварању *додатне вредности (профита)* чије постојање, заправо, обезбеђује легитимност опстанка различитих институција и запослених. Новим захтевима изложено је и подручје образовања које започиње сопствену реформу.

У низу научних и стручних полемика и расправа процењиване су промене тзв. европски усмерене реформе образовања у Републици Србији после 2000. године, а за јавност су највидљивије следеће промене: увођење припремног предшколског програма за сву децу; инклузивно образовање пре свега деце са посебним потребама и деце припадника ромског етницитета; увођење завршног испита (тестирања) после осмог разреда који селектује ученике основне школе при упису у средње школе; примена Болоњске декларације у високом образовању, као и низ промена које се тичу нових улога актера образовања (наставника, ученика, студената), организације образовања, образовних програма итд. Реформа образовања се спроводила као део „пакета” свеукупних друштвених промена и промене су увођене „одозго” као израз политичке воље.

Законске промене у области образовања предлагане су и креиране из највиших политичких државних структура, чије је основно обележје у основном и средњем образовању било „повећање ефикасности образовања преко промене нагласка у развоју и имплементацији курикулума померањем фокуса са планирања наставе на планирање исхода, тј. компетенција ученика“ (Јерковић, 2011: 182).

Документ који одређује правце развоја свих нивоа образовања, дакле образовних политика у Републици Србији, јесте Стратегија образовања до 2020. године. У Стратегији је дефинисана улога образовања у равни културе и формирања идентитетских политика, која се огледа у „истрајном чувању и неговању националног културног наслеђа и идентитета, развијању толерантног и кооперативног односа према другим културама и јачању доприноса културе укупном квалитету живота становника Републике Србије“ (Strategija obrazovanja do 2020. godine: 5).

(1) Закон о основама система образовања и васпитања (2009), као општи за све нивое до универзитетског образовања, представља базу за све нивое образовања који чине систем,

а који су уређени посебним законима и обезбеђује да предшколско, основно и средње образовање и васпитање, као и образовање одраслих, чине целину. Принципима, циљевима и исходима утврђеним овим Законом (2009) и законима који уређују посебне нивое образовања образовни систем показује опредељеност за *поштовање различитости и уважавање потреба које проистичу из разлика*.

Циљеви образовања и васпитања у члану 4 Закона (2009) индиректно су повезани са вредностима културе. У тачкама 13, 14 и 15 наведене су вредности повезане са културним идентитетом које се кроз образовање преносе и развијају: (а) „способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, права на различитост и бризи за друге...” (тачка 13); (б) „формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине” (тачка 14); (в) „развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавање различитости” (тачка 15). На истоветан начин су формулисани и циљеви који се налазе у Закону о основном образовању и васпитању (2013).

Образовна политика која утврђује улогу образовања у формирању, развоју и очувању културног идентитета, заснованог на особеностима сопственог културног наслеђа, показује да вреднује тзв. унутрашњи идентитет. Истовремено, та политика истицањем и нормирањем потребе поштовања и разумевања културних *разлика* и других култура, које постоје у друштву, показује да вреднује и тзв. спољашњи идентитет. Дакле, идентитетске политике као део образовних политика у Републици Србији су усклађене са Универзалном декларацијом о културној разноликости (UNESCO, 2001) у којој се истиче да се култура налази у средишту савремене дебате о идентитету и да је одбрана културне разноликости етички императив.

(2) Болоњска декларација (1999) је документ чије је усвајање означило почетак процеса реформе европских универ-

зитета, како би у Европској унији био успостављен заједнички простор образовања који ће, истовремено, очувати културне, језичке и националне специфичности сваке земље. Република Србија је, такође, потписник Декларације и 2006/07. године је започела реформисање високог образовања. Основни реформски принципи су: мобилност студената и наставника, ефикасност студија, перманентна евалуација, обезбеђивање квалитета високог образовања, аутономија универзитета. Формално усклађивање националне високошколске правне регулативе са европском регулативом (успостављање упоредивих академских звања и имплементација додатка дипломи, усвајање тростепеног система студија, прихватање упоредивог система бодова, усклађивање националних стандарда квалитета са европским стандардима), међутим, аутоматски не обезбеђује успех започете реформе. Закон о високом образовању (2005) је довео универзитет у нову тржишну позицију (пored државних постоје и приватни факултети), омогућио значајну аутономију високошколским институцијама и слободу у креирању студијских програма. Законом је спречена парцијализација универзитета и утврђене су његове интегративне функције (утврђивање јединствених стандарда рада свих служби и јединица, осигурање квалитета, доношење студијских програма итд.). Учињени су институционални напори на успостављању тзв. културе квалитета (Закон 2005, 2010) – оформљени су Национални савет за високо образовање, Комисија за акредитацију и контролу квалитета, Конференција универзитета Србије.

Усвајањем новог Закона о високом образовању, према мишљењу М. Ђукић (Ђукић, 2006), постали су јасни основни циљеви високог образовања: преношење научних, стручних и уметничких знања и вештина; развој науке и унапређивање уметничког стваралаштва; обезбеђење научног, истраживачког и уметничког подмлатка; пружање могућности појединцима да у подједнаким условима стекну високо образовање и да се образују читавог живота; значајно повећање броја становника са високим образовањем. Болоњска концепција високог образовања омогућује реконцептуализацију домаћег система високог образовања „у односу на пројектовано ‘друштво знања’ за ‘друштво које учи’“ (Ђукић, 2006: 325).

Прихватањем Декларације је успостављен систем студија у три циклуса чије су вредности изражене у ECTS бодовима непосредно повезаним са оптерећењима студената у настави и обавезама које одатле проистичу, као и бројне друге промене, чији је циљ, претпоставља се, био да се појединцима омогући да под једнаким условима стекну високо образовање (Zakon o visokom obrazovanju, 2005). Примена Болоњског процеса, према мишљењу В. Јерковић (Jerковић, 2011), остварила је одређене позитивне промене: повећање свести о значају вредновања наставника, студијских програма и институција; развијена је свест о трошковима образовања; повећало се интересовање студената за властита права и повећана је њихова мотивација за извршавање студијских обавеза.

Постоје, међутим и критичке оцене домета „Болоње”. Поједини аутори сматрају (Marković, 2004) да Болоњска декларација иде ка сужавању теоријског знања припремајући учеснике образовања да, пре свега, буду извршиоци неких радних операција у различитим земљама. „Посматрано са једног светско-историјског или цивилизацијског нивоа Болоња представља два корака назад у односу на универзитетско образовање уколико је универзитет заједница истраживачког рада и образовања, а све у циљу повећања знања“ (Marković, 2004: 86).

У основи процеса који је инициран потписивањем Болоњске декларације, претпоставља се, јесте *интеркултурално разумевање и уважавање*, које омогућава да се искуства карактеристична за тзв. европски образовни простор *могу пренети* у друге средине али не морају да се *копирају*. Управо ту фину разлику у односу према транснационалним искуствима у домену образовања, реформисти националних система образовања, посебно у земљама које треба да буду интегрисане у ЕУ, не препознају. Тиме пропуштају прилику да уважавају специфичности националних система образовања које су израз историјског и културног развоја, доводећи у питање крајње ефекте започете реформе.

(3) На Универзитету у Новом Саду (Филозофски факултет, Одсек за педагогију) реализован је петогодишњи пројекат (2005–2010) који се тицао истраживања европских димензија промена образовног система у Србији. Објављени радови (представљени у тематским зборницима) представљају допри-

нос проучавању промена у образовању и покрећу потребу за њиховим преиспитивањем.

Први тематски зборник представља различите теоријске и методолошке перспективе које рефлектују тзв. европске димензије промена образовног система у Србији у правцу „пројектовања стратешких циљева, смерница и перспектива у складу са међународно прихваћеним стандардима“ (Гајић, 2006: 11). Изнети ставови у радовима могу се, заправо, користити као подршка професионалном развоју компетенција у различитим сферама образовања: развијању стратегија ефикасног учења, примени ИКТ-а у настави, моделовању нових приступа организацији васпитнообразовног рада, евалуацији квалитета образовних ефеката и др. Радови хетерогеног садржаја, ипак, имају „заједнички именитељ“ – подршка успостављању система образовања у Србији који би био, у високој мери, усклађен са перспективама европског образовања и међународним стандардима. *Доследна примена* принципа Болоњске декларације и других међународних докумената који дефинишу и регулишу процесе у домену образовања, сматрају аутори, претпоставка је хармонизације образовања у Србији са образовањем у ЕУ.

У зборнику „На путу ка Европи знања“ (2007) „заједнички чинилац“ представља *истицање* домета тзв. европског образовања и важности интеграционих процеса у уобличавању укупне стратегије образовања у Републици Србији. И поред указивања на специфичности реформе образовања у земљама у транзицији и могућности налажења *оригиналне формуле* за њихове реформе – аутори, ипак, дају примат оним променама у образовању које су у складу са европским.

У зборнику „Систем образовања у Србији у вертикали европских вредности“ (2007) су радови који обрађују различиту тематику (природа вредности и циљева у образовању, вредности као чиниоци социјалне хомогенизације, вредности као циљеви и/или норме, релације између евалуације наставе и њеног развоја, концептуализација педагошког менаџмента на подручју васпитања и образовања, улога комуникационих технологија, ретроспектива и перспектива реформе образовања из угла развоја образовања учитеља), али разматрају исто вредносно поље – *сусрет вредности* друштва у транзицији и ЕУ. Редифинисање хијерархије циљева и вредности унутар националног образовног

простора је, истиче се, неопходно, а аутори радова нуде и оквири за промену вредности у друштву (Гајић, 2007).

Радови у зборнику „Европски оквири компатибилности образовних стандарда“ (2008) усмерени су на проучавање вредности, образовних „идеала“ и постојећих приступа у одређивању циљева образовања у развијеним европским друштвима, са намером да се сагледа њихов могући утицај на национални курикулум. Истиче се да су у стварању јединственог европског образовног простора (тачније образовног простора ЕУ), чланице ЕУ учиниле напор преобликовања педагошке праксе, компетенција њених носилаца, њиховог професионалног идентитета уз стално истицање важности квалитета образовања. Аутори се баве анализом иновативних модела у васпитнообразовној пракси у транснационалном образовном простору ЕУ и истичу потребу и могућности *повећања квалитета* домаће школе/образовања, показујући, истовремено, намеру да допринесу одлучивању у сфери образовне политике.

Радови у зборнику „Истраживање и развој“ покривају четири хетерогене тематске целине (савремене образовне парадигме у дијалогу између теорије и праксе, концептуализација педагошког менаџмента – теоријско-емпиријски оквири; иновативни процеси и курикуларна реформа – дидактичко-методички аспекти; слика о породици у времену транзиције и демократизација предшколског васпитања и образовања) и, према речима уреднице (Гајић, 2009), имају заједничко обележје: баве се актуелним темама образовне теорије и њеним практичним импликацијама и то компарирајући европске трендове са трендовима у Србији. У радовима је истакнута суштинска важност *примереног избора* дидактичких, педагошких и теорија учења које могу остварити непосредан утицај на промене у образовном систему Србије.

Попут већине друштава у транзицији и српско друштво показује високу спремност ка прихватању хомогенизујућих глобалних утицаја. Стога се укупна развојна политика доживљава искључиво као процес убрзаног прилагођавања међународним стандардима. Транзициона друштва преко механизма стандардизације настоје да се повежу са регионалним и ширим интеграцијама. Прихватање спољних захтева је, претпоставља се, подстакнуто очекивањима транзиционих друштава да у глобалној констелацији односа обезбеде повољну властиту позицију. Образовне политике су само део целокуп-

не политике транзиционих друштава и следе исту развојну логику: прихватање транснационалних стандарда. Образовне политике, међутим, чак и у контексту стандардизације могу да пронађу начин успостављања равнотеже између растућих спољних захтева за хомогенизацијом и потребе очувања различитости уколико стандардизацију искористе као подстицај за стварну модернизацију образовања.

Реформа образовања: искуство Републике Финске

Прича о реформи националног образовања у једном делу увек дотакне искуство Републике Финске која је јединственом образовном политиком успела да се од тзв. земље осредњих академских резултата преобрази у земљу *изверских* образовних резултата. Интересовање образовних стручњака и креатора образовних политика из целог света за *финске лекције* у области образовних реформи усмерене ка проналажењу сопственог пута у остваривању успеха у образовању показују да позајмљивање и постизање циљева које су поставили други не води увек и само ка њиховом остваривању. Салберг (Pasi Sahlberg) сматра да постоји више разлога за успех финског васпитнообразовног система и групише их на следећи начин: (а) први је тзв. *фински сан* – изградња квалитетне основне школе за сву децу која се финансира јавним средствима и под надлежношћу је локалне власти; (б) други је тзв. *фински пут* – начин на који је Финска примала савете споља у вези са својим наслеђем на подручју образовних реформи које „чува оно најбоље од традиције, постојећу добру праксу и спаја их са новим идејама преузетим од других”; (в) трећи елемент је системски развој примерених и подстицајних услова рада наставника и директора у финским школама – кључну разлику између искуства Републике Финске и других земаља не чине програми наставничког образовања светског квалитета и добра плата коју имају наставници (то имају и многи други), већ „то што наставници у Финској своје стручно знање и просуђивање могу слободно и без ограничења да примењују у раду, имају надзор над курикулумом, вредновањем знања ученика, унапређењем наставе и повезаности са заједницом” (Sahlberg, 2013: 28–29).

Образовне реформе, које су успешно реализоване у Финској, показују сву недостатност реформи чије су основне ставке тржиште, конкуренција, стандардизовање, тестирање, јединственији и бржи улазак у наставничку струку, затварање школа са slabим успехом, отпуштање наставника и директора без резултата итд. (Hargrивs, 2013). Земље тзв. западног културног круга спроводе реформе образовања које се крећу према централизацији у образовању, стварајући контекст у коме управљачке структуре (представници власти) одлучују шта и како да се учи и чему школе треба да подучавају. Стандардизоване реформе образовања у функцији тржишта истичу потребу достизања истих циљева без обзира на културу и друштво у коме се спроводе и усмерене су, најпре, на „подизање прага и смањивање разлика у успеху како би се побољшали резултати тестова из писмености и математике” и на развијање способности, под којима се „не подразумева помагање људима у достизању сопственог циља, већ припремање за извршење циљева образовне политике” (Hargrивs, 2013: 12). Насупрот томе, финска реформа образовања је, према процени коју даје Харгривс (Hargrивs, 2013), заснована на следећим премисама: (а) Финска има сопствено виђење промене образовања и друштва, није „позајмила“ стандардизовану визију усвојену на другом месту; (б) ослања се на квалитете наставника који имају одличне универзитетске квалификације и које занимање привлачи због друштвене мисије; (в) има стратегију образовања, ученика који имају посебне васпитнообразовне потребе, која је инклузивна и путем које готово половина ученика у земљи добија посебну помоћ у учењу на нивоу основног образовања; (г) развија се свест наставника о колективној одговорности у заједничком планирању курикулума, а не за примену прописаних курикулума и припрему ученика за стандардизоване тестове које је припремила централна власт; (д) ствара се повезаности између образовне реформе, економске конкурентности и развоја друштва – развоју *инклузивности (укључивања појединаца и група у главне токове друштвеног живота – В.Т.) и заједничтва*. Може се закључити да је оријентација ка оваквој образовној реформи снажна подршка формирању и очувању идентитета свих учесника образовања.

Ефикасно преношење економске логике на подручје образовања и прихватање готових реформских решења карак-

теристичних за англосаксонске политике образовања, заправо, њихово „преписивање” оријентира су који уобличавају реформу образовања у Србији. Реформа је увела многе промене на различитим нивоима образовања, посебно у високом образовању. Међутим, процена квалитета тих промена и њихових крајњих ефеката захтева подробну континуирану анализу. Реална процена домета реформе захтева: (а) разумевање повезаности друштвеног контекста (промена које се одвијају у друштву) и реформе образовања (реформске тежње да следи промене у друштву или, чак и да их предводи); (б) критичко преиспитивање преовлађујуће оријентације ка успостављању тржишног регулисања образовања којим се ствара нормативни оквир у коме се *образовање као опште добро* своди на *образовне политике*, тј. политичку вољу интересних група које имају моћ да наметну своје личне или парцијалне интересе као универзалне; (в) успостављање *праксе сучељавања* карактеристика транснационалних образовних стратегија и карактеристика националних образовних стратегија како би се креирала квалитативно *нова* стратегија образовања – окренута човеку и стварању доброг места за његов живот.

Идеја о заједничком европском образовању у основи има захтев за *уважавањем различитости* европских друштава и култура, укључујући и особености њиховог образовања. У реализацији ове идеје ЕУ, међутим, ствара обресе транснационалног образовања које, стандардизацијом и строгом регулацијом образовних процеса, као елемента глобалног тренда *нормализације* или уског нормирања свих димензија живота у друштву, релативизује *уважавање различитости*. Уколико би имали намеру да „одбране“ аутентичан европски захтев за *уважавањем различитости*, реформатори образовања у Србији би настојали да очувају особене добре одлике националног образовања, настале као израз посебног историјског искуства и образовне традиције и на тим основама би трагали за европским заједништвом.

Закључна разматрања

Култура новог капитализма, чије су темељне одлике бројни социјални дефицити, захтева особену културу образовања – усмерену на оспособљавање појединаца да брзо реагују

на захтеве тржишта које постаје главни регулаторни механизам целокупног друштвеног живота. Култура образовања у новом друштву, примарно, задовољава потребе капитала који непрестано тежи да успостави *ефикасност* у свим подручјима друштва, укључујући и образовање. Привреда и друштво постављају своје захтеве пред институционализованим образовањем од кога се очекује да „произведе” појединце „опремљене траженим компетенцијама”. Њихови захтеви за одређеним знањима и компетенцијама утичу на измене постојећих курикулума, као и на увођење нових предмета али и нове методологије преношења знања.

Утицај процеса глобализације на подручје образовања довео је до стварања образовних политика које, у зависности од целокупне развојне политике друштва, испољавају тежњу ка модернизацији или стандардизацији. Међусобно се разликују према избору промена које прихватају, начина како их спроводе и приступа праву на очување различитости, што је свакако повезано са идентитетским политикама. Савремена структурална криза, на глобалном и локалном нивоу, не сме да постане изговор за некритичко прихватање новина у равни културе и образовања које намећу нове интеграције: национална стратегија образовања треба да уважава транснационална искуства, али и да пронађе ону меру промена која ће омогућити препознавање властитих вредности, потреба и интереса. Посебно се данас – када српско друштво настоји да усвоји стандарде, процедуре и навике живљења других европских народа – треба подсетити упозорења С. Марковића који је још 1872. године указивао на неизбежну погрешку свих „необразованих народа када дођу у додир са цивилизованим народима, да се чувају грешке да форме које задржавају развитак цивилизације почну да усвајају под именом цивилизације“ (Marković, 1965). Реформа образовања која би била усмерена ка добробити појединца и друштва морала би да уважи *разлику* између ових форми.

Коришћена литература

- Barlou, M. i Robertson, H. Dž. (2003). Homogenizacija školstva. U Dž. Mander i G. Edvard (ur.), *Globalizacija: argument protiv* (str. 81–96). Beograd: Clio.
- Boudon, R. (2012). *Sociologija kao znanost*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Dobbins, M. & Knill, C. (2009). Higher education policies in Central and Eastern Europe. Convergence toward a common model? *Governance*, Vol. 22, 397–430.
- Dobbins, M., Knill, C. & Vögtle, E. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education*, Vol. 62, No. 5, 665–683.
- Đukić, M. (2006). Principi Bolonjske deklaracije i reforma visokog obrazovanja. U E. Kamenov i sar. (ur.), *Reforma sistema vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji* (str. 317–328). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gajić, O. (2006). Uvodne napomene. U O. Gajić i sar. (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji: zbornik radova*, Knjiga 1 (*Ka evropskom obrazovnom prostoru: tokovi promena*) (str. 11–13). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gajić, O. i sar. (ur.). (2007). *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji: zbornik radova*, Knjiga 2 (*Na putu ka „Evropi znanja“*). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gajić, O. (ur.). (2007). *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji: zbornik radova*, Knjiga 3 (*Sistem obrazovanja u Srbiji u vertikalni evropskih vrednosti*). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gajić, O. (ur.). (2008). *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji: zbornik radova*, Knjiga 4 (*Od „društva znanja“ ka „društvu obrazovanja“ – evropski okviri kompatibilnosti obrazovnih standarda*). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gajić, O. (ur.). (2009). *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji: zbornik radova*, Knjiga 5 (*Istraživanje i razvoj*). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gidens, E. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Globus.
- Granese, A. (1989). *Dijalektika odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Haralambos, M. i Holborn, M. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Hargrivs, E. (2013). Predgovor. U P. Sahlberg (ur.), *Finske lekcije: šta svet može da nauči iz obrazovnih reformi u Finskoj* (str. 9–16). Beograd: Novoli.
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. London & New York: Routledge.
- Jerković, I. (2011). Visoko obrazovanje u Srbiji: iskustva s reformama i perspektive. U V. Domović i sar. (ur.), *Evropsko obrazovanje – koncepti i perspektive iz pet zemalja* (str. 179–195). Zagreb: Školska knjiga.
- Kostal, P. & Velisek, K. (2010). Flexible manufacturing system. *World Academy of Science. Engineering and Technology*, Vol. 53, 825–829.
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and marketisation: The implications for higher education. *European Educational Research Journal*, Vol. 5, No. 1, 1–17.
- Marković, D. Ž. (2004). Dileme o reformi obrazovanja u tranziciji. U Lj. Mitrović i dr. (ur.), *Civilno društvo i multikulturalizam na Balkanu* (str. 84–89). Niš: Filozofski fakultet.
- Marković, S. (1965). *Srbija na istoku*. Beograd: Kultura.
- Mitrović, Lj. (2009). *Tranzicija u periferni kapitalizam: ogledi iz sociologije globalnih i regionalnih promena*. Beograd: Institut za političke studije.
- Ogbu, J. G. (1989). *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pack, D. (2011). Predgovor: O odnosu obrazovne politike i evropske integracije. U V. Domović i sar. (Eds.), *Evropsko obrazovanje – koncepti i perspektive iz pet zemalja* (str. 8–10). Zagreb: Školska knjiga.

- Peru, F. (1986). *Za filozofiju novog razvoja*. Novi Sad: Matica srpska.
- Sahlberg, P. (2013). *Finske lekcije: šta svet može da nauči iz obrazovnih reformi u Finskoj?* Beograd: Novoli.
- Semprini, A. (1999). *Multikulturalizam*. Beograd: Clio.
- Senet, R. (2009). *Kultura novog kapitalizma*. Beograd: Arhipelag.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2009). Beograd: Vlada Republike Srbije, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- UNESCO (2001). Univerzalna deklaracija o kulturnoj raznolikosti. Retrieved 28 February, 2015 from the World Wide Web http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_sr.pdf
- Zakon o visokom obrazovanju* (2005). Beograd: Službeni glasnik RS, Br. 76/05.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Beograd: Službeni glasnik RS, 72/09, 52/11, Br. 55/13.
- Zakon o izmenama i dopunama Zakona o visokom obrazovanju* (2010). Beograd: Službeni glasnik RS, Br. 44/10.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Beograd: Službeni glasnik RS, Br. 55/13.

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's 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 comes to teachers. This article deals with the issue of failure to realize the cooperation with the aim of pointing out the guidelines of the changes necessary in further shaping of working practice in Serbia. First, we focused on the comparison of the paradigms about the cooperation between school and family developed within international frameworks (traditional, modern, post-modern) and in Serbia (traditional, quasi-modern) since 1960 until present. Then we dealt with the most prominent differences we recognized in the current conceptual shaping of the field of cooperation within the global and local academic and professional framework. Finally, the paper deals with the issue of changing the attitude towards the teachers' professional development within the domain of their preparation for productive cooperation with parents. As a base of a new approach we have postulated: teacher's personal work on his/her own beliefs and stereotypes regarding his/her role and the role of a parent, and the development of the modality of cooperation within

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

RECENT VIEWS ON THE LEADERSHIP IN EDUCATION

Slavica Ševkušić

Institute for Educational Research, Belgrade

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

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

SOCIETY AND REFORMS: EDUCATIONAL POLICIES AND POLICIES OF IDENTITY

Vesna S. Trifunović

Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina

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

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

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

О АУТОРИМА И УРЕДНИЦИМА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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