

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

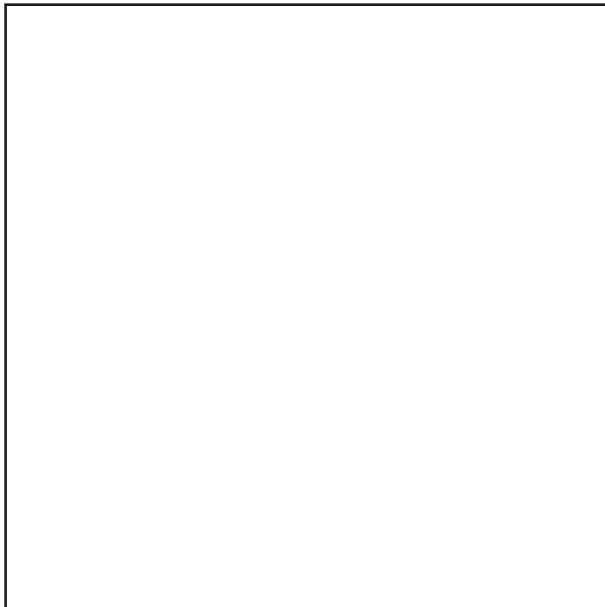
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

*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*

# УЧЕЊЕ ЗАСНОВАНО НА ИСКУСТВУ: ИЗАЗОВ ЗА САВРЕМЕНУ ШКОЛУ\*

Наташа Лалић-Вучетић\*\* и Драгана Гундоган  
Институт за педагошка истраживања, Београд

## Увод

Идеја искуственог учења није нова и повезује се са бројним правцима нове школе. Схватања ових праваца настала су као реакција и критика традиционалне школе и учења које се оцењује као механичко, засновано на запамћивању чињеница, високом степену наставникове контроле и инсистирању на дисциплини и пасивној улози ученика (Spasić, 1930; Pešikan, 2010). Супротно томе, учење засновано на искуству оријентисано је на активно учествовање у процесу учења у којем ученици конструишу значења (Andresen, Boud & Cohen, 1994; Ivić, Pešikan i Antić, 2001; Pešikan, 2010). Ако учење схватимо као аспект живота који утиче на развијање значења или смисла, онда можемо поћи од претпоставке да ученици треба да трагају за значењем и тако, активно конструишу знање, односно развијају га, мењају, а само учење постаје континуиран процес. Ова идеја представља основни конструкт у моделу учења заснованом на искуству. Као илустрацију идеја на којима је модел искуственог учења заснован његови представници наводе Конфучијеву изреку, која говори о значају оваквог учења (Gentry, 1990: 9): „Што чујем заборавим, што видим запамтим, што урадим разумем“ (*I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand*). Такође, чувени филозоф Џон Лок, представник емпиризма, истиче значај искуства (Locke, према: Andersen, Bound, Cohen, 1994: 228): „Искуство

---

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

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

ме учи ономе што разум не може“ (*Experience here must teach me what reason cannot*). У складу са тим схватањима је и Дјуијева филозофија која истиче значај повезаности образовања и личног искуства. Како је Дјуи сликовито објаснио: „Бољи је грам искуства него товар теорија” (Djui, 1966: 103, према: Bodroški-Spariosu, 2012).

Као исходнишну тачку теоријског концепта учења заснованог на искуству многи аутори разматрају и позивају се на идеје Џона Дјуи и његов појам *учење радом* (*learning by doing*) (Djui, 1935: 4). Када разматрамо филозофске основе прагматистичке педагогије, најважније су појмови инструментализма и експериментализма (Bodroški-Spariosu, 2012). Суштинско полазиште за ове појмове представљају ставови: да се идеје и теорије проверавају у раду, у пракси и да, стога, имају инструменталну вредност, као и да филозофија треба да се бави практичним, свакодневним људским проблемима у променљивом и несигурном свету, а не теоријским конструкцијама; да буде критична и самокритична, да се и сама мења и да доприноси остварењу реалних људских потреба и тежњи. Једна од значајнијих идеја Дјуи (1935) која је инспирисала ауторе јесте схватање да се школа може прилагодити детету тако што ће пружити „најидеалније услове и најшире поље да своје нагоне дете проживи и да их преведе у рад”. То се остварује путем „активних занимања”, помоћу којих „дете учи радити, живети и помоћи другом”. Када Дјуи говори о васпитању и школи, истиче значај „присног и блиског познанства, стеченог у дружењу са природом, из прве руке, са стварним предметима и различитим материјалима, са стварним начином њиховог руковања и знањем о њиховој употреби и намени у друштву. У свему овоме било је увек вежбања у посматрању, оштроумљу, стваралачкој машти, логичком мишљењу и смислу за стварност, стеченим непосредним додиром са самом стварношћу” (Djui, 1935: 7). У складу са овим идејама је и његово истицање значаја развијања особина као што су васпитање за ред и вредноћу, одговорност према себи, другима и друштву у целини и предузимљивост. Улогу школе види као „прави израз активног друштвеног живота, а не као какво скровито место за учење лекција” (Djui, 1935: 9). Школа јесте место где се деца уче различитости култура, толеранцији, уважавању другог. У складу са тим приступом, инсистира се на потпуно другачијем односу и према дисци-

плини ученика и школском реду. Нагласак је на већем степену аутономије ученика, што истовремено доприноси развијању унутрашње мотивације.

Значајним за педагогију сматра се и Дјуијево схватање експериментисања, које је за њега не само метода научног истраживања него и начин односа човека према свету који га окружује. С тим у вези, значајан је појам истраживања, испробавања које започиње проблемском ситуацијом, радом са различитим материјалима и предметима, при чему је сазнање усмерено на чула, природу и реалан свет (Djui, 1935). У том трагању за решењима истакнут је значај Дјуијевог схватања искуства које се мења и преобликује кроз интеракцију. У интеракцији и размени деца се уче и формирају као друштвена бића (Bodroški-Spariosu, 2012)<sup>1</sup>. На тај начин школа постаје интегрисана заједница активних појединаца, модел и пример сарадње са широм заједницом, а не изоловани део друштва (Djui, 1935). То подразумева не само припрему за живот, већ сам живот и учење радом. Према томе, смисао образовања је више у истраживању конкретних проблемских ситуација и самосталном решавању проблема него у преношењу и репродуковању знања.

У односу на Дјуиа, који наглашава когнитивни аспект личности, занимљиво је разматрање Курта Хана који више истиче значај емоционалног аспекта. Он наглашава значај доживљаја авантуре, изазова, непредвидивости, неизвесности у активностима образовања за мотивацију ученика, што може да „изазове“ интензивно искуство праћено јаким емоцијама које доводе до промена у мишљењу и уверењима. Заправо, осећања и емоције представљају основу учења, „погонску снагу“ или главни мотиватор учења, што је предуслов да се стекну неки другачији увиди који ће довести и до промене у ставовима. Поред тих карактеристика овако схваћен модел учења има значајан утицај на формирање политичких и моралних ставова (Knoll, 2011).

Дакле, искуствено учење засновано је на одређеној филозофији и методологији, чији корени сежу из периода реформи старе/традиционалне школе које преиспитују низ педагошких елемената значајних за развој и учење детета. Међутим, и поред извесних реорганизација током низа година

<sup>1</sup> Дјуи се у том смислу позива на Џорџа Херберта Мида који је истицао „да се деца не уче да буду друштвена, већ морају бити друштвена ако уче“ (према: Bodroški-Spariosu, 2012).



и векова, и савремени системи образовања и васпитања остају и даље у фокусу непрестаног преиспитивања школе, наставе, начина учења, улога наставника и ученика. Многе идеје из ранијих периода развоја филозофије, педагогије, психологије представљају врсту изазова и инспирације (пројекат метода, школа по мери, доживљајна настава, лабораторијска метода, слободан рад у групама и друго) нису у довољној мери искоришћене у данашњој наставној пракси. Тиме ове идеје добијају на актуелности у садашњем тренутку и постојећој школи. У даљој анализи ћемо се осврнути на нека од савремених разматрања модела учења заснованог на искуству, његовим карактеристикама и принципима.

### *О моделу учења заснованог на искуству*

Може се речи да су карактеристике искуственог учења блиске конструктивистичкој парадигми учења и настави оријентисаној на ученика и активно учење (Ivić, Pešikan i Antić, 2001; Pešikan, 2010). Модел искуственог учења посматра се као алтернатива традиционалном образовном систему и постојећој пракси. Појам учења заснованог на искуству је свеобухватан и разноводан и као такав не подразумева само „метод“, „технику“ или „приступ“ учењу, већ даје могућност за шири и дубљи начин посматрања и преиспитивања знања, образовања и васпитања (Andresen, Boud & Cohen, 1994). Учење путем искуства, искуствено учење или учење засновано на искуству је често коришћен појам у савременим теоријама и приступима учењу. Због појмовног одређења, потребно је нагласити да се у литератури ова три појма користе као синоними или као различити појмови са незнатним разликама у значењу. У литератури наилазимо на термине као што су учење кроз активности (learning through action), учење кроз искуство (learning through experience), учење засновано на искуству (experience based learning – EBL), учење кроз откривање и истраживање (learning through discovery and exploration), учење радом (learning by doing).<sup>2</sup> Осим тога, поједини аутори (Wolfe & Byrne, 1975) појам учење засновано на искуству (experienced-based learning) повезују са учењем путем покушаја и погрешака (trial and error learning). У лите-

<sup>2</sup> [http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/strategies/experiential\\_learning.pdf](http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/strategies/experiential_learning.pdf)

ратури се сусреће и сличан термин, примењено искуствено учење (applied experiential learning), када се описује учење у контексту који је сличан реалном свету, кроз интеракцију са другим учесницима (Gentry, 1990: 10).

Такође, постоје различите дефиниције искуственог учења. На пример, Асоцијација за искуствено образовање (Association for Experiential Education) дефинише искуствено учење као: „филозофију и методологију у којој су наставници сврсисходно укључени са ученицима у процес стицања директног искуства и фокусирани су на рефлексивност с циљем да се стекну нова знања, развију вештине и преиспитају вредности“ (Association for Experiential Education)<sup>3</sup>. Тако схваћено искуствено учење се темељи на личном искуству ученика, свесним активностима усмереним ка стицању знања и интеракцији са другим актерима у процесу учења (Boud & Walker, 1990). Заговорник теорије искуственог учења, Колб (Kolb, 1984: 41) сматра да је искуствено учење „процес у коме се учење одвија кроз трансформацију искуства. Учење настаје као резултат комбинације стицања и трансформисања искуства“<sup>4</sup>. С друге стране, Роцерс дефинише искуствено учење као лично укључивање свих аспеката личности, когнитивних и емоционалних, у процес учења (Gentry, 1990). Такође, наводи се да је овај концепт учења погодан за учење које доводи до промене у понашању (Hoover & Whitehead 1975). Исти аутори дају следећу дефиницију: „Искуствено учење постоји када је лично одговорно, када постоји лично учешће особе у когнитивном, афективном и бихејвиоралном домену. У том процесу се могу стећи знања, вештине и/или ставови у ситуацији учења коју одликује висок степен активне укључености појединца“ (Hoover & Whitehead, 1975: 25).

Учење засновано на искуству ослања се на одређене концепте који су установљени и развијени у развојној, когнитивистичкој и хуманистичкој психологији (Maslow, 1970; Miočinović, 2002; Molden & Dweck, 2006). Теорија искуственог учења је холистички приступ учењу који се базира на интердисциплинарном начину решавања проблема. Ови методи учења се користе у различитим областима: медицина, образовање, право, менаџмент, информационе науке, психологија (Kolb & Kolb, 2009: 298). Исто тако, учење заснова-

3 [http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/strategies/experiential\\_learning.pdf](http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/strategies/experiential_learning.pdf)

4 <http://serc.carleton.edu/introgeo/enviroprojects/what.html>

но на искуству користи се у различитим облицима образовања за одрасле и професионалног образовања у оквиру парадигме целоживотног учења. Флексибилност, отвореност, практична примењивост и разноврсност метода које се примењују представљају неке од особина овог облика учења због чега су погодне за професионално усавршавање и преквалификавање у различитим професијама. Дакле, учење путем искуства је погодно за примену како у формалном, тако и у неформалном образовању. У оквиру реализације ових облика наставе и обуке могу се примењивати различите методе: „размене, волонтирање, тренинзи у радном окружењу, екскурзије,<sup>5</sup> различита путовања, посете лабораторијама, радионице, посете клиникама, студије случаја, акциона истраживања, игре улога, симулације, компјутерске симулације, групне дискусије, групни рад, учење засновано на решавању проблема“ (Andersen, Bound & Cohen, 1994).

Поједини аутори (Boud, Cohen & Walker, 1993) наводе следеће карактеристике овог типа учења: (а) искуство је истовремено и полазна основа и стимулус за учење; (б) ученици активно конструишу своје искуство; (в) учење је холистички процес, (г) учење је социјални и културни конструкт, (д) учење је под утицајем социоемоционалне климе окружења у којем се одвија.

У литератури се истиче да је учење путем искуства оријентисано на самог ученика и подстиче већу партиципацију и укљученост у различите активности у којима ученици (ре) конструишу своја знања. Иста група аутора (Andresen, Boud & Cohen, 1994) наводи низ критеријума који су претпоставка за остваривање учења путем искуства. Прво, веома је битно да ученици буду лично укључени и заинтересовани, односно да је бављење одређеним активностима значајно и има смисао за самог ученика. У тако конципираном учењу ученици су мотивисани, посебно зато што имају осећај сврсиходности и могу да препознају крајњи циљ учења. Друго, учење путем искуства обухвата процес рефлексивног мишљења што ученицима омогућава да опишу и дискутују о свом искуству током читавог процеса учења. Рефлексија је важна за развој критичког мишљења и за преиспитивање постојећих знања како би

<sup>5</sup> За даљу анализу различитих одређења екскурзија и теоријским претпоставкама реализације квалитетних ђачких екскурзија у домаћој литератури видети у Анђелковић С. (2012).

се чињенице сагледале из више перспектива (Loughran, 2002). Континуираном рефлексijом се постојећа искуства мењају и воде бољем разумевању. Треће, ученици користе претходна знања и реконструишу их у процесу учења. На тај начин, ученици препознају, повезују и активно примењују животна искуства која су у складу са предметом и темом која се обрађује. Та искуства су подједнако важна, као и она стечена у ситуацији формалног учења. Када је реч о новом учењу, једна од предности за ученика је то што је лично искуство интегрисано са учениковим вредностима и разумевањем. Четврто, у процесу искуственог учења подједнако су заступљени интелектуални, емоционални и чулни аспект личности (Panov, 2002; Meyer & Turner, 2002). На пример, кроз игру улога или игру уопште активирају се сви поменути аспекти ученичке личности. Пето, али не мање важно и једноставно, наставници треба да креирају окружење за учење у коме ће успоставити атмосферу поверења, поштовања, отворености и посвећености развијању свих ученикових капацитета и способности.<sup>6</sup> Истиче се значај пажљивог планирања наставног процеса и инсистирања на интенционалности у активностима, садржајима и исходима. То подразумева структурирање активности и примену различитих метода као што су: симулација, игре, игре улога, визуелизација, дискусије у фокус групама, социодрама. Да би успешно био спроведен, овај процес учења подразумева особу која ће водити и усмеравати процес учења, а то може бити наставник, лидер, тренер, терапеут који имају одређене вештине у вођењу оваквог начина рада. У том процесу реч је о равноправном, сарадничком односу између наставника као фацилитатора и ученика који се базира на преговарању и подстицању аутономије ученика. Исходи учења се такође разликују у односу на класичан начин оцењивања и предавања. Овај тип учења нагласак ставља на сам процес, а не само на усвајање и репродуковање чињеница и „готових“ знања. То се остварује помоћу следећих облика рада: индивидуални и групни пројекти, писање есеја, новина, уговори о понашању и поштовању правила, вршњачка евалуација и самоевалуација. Такав начин рада омогућава наставницима и ученицима да развијају вештине презентовања и писања чиме се подстиче критичко мишљење, откривање и анализирање различитих

---

6 <http://serc.carleton.edu/introgeo/enviropjects/what.html>

решења проблема што претпоставља целовити приступ учењу и погледу на живот (Etscheidt, Curran & Sawyer, 2011). Овај приступ учењу има своју динамику и пролази кроз одређене фазе. Најчешће навођен модел учења који се састоји из четири фазе јесте Колбов циклус учења.

Сам процес искуственог учења, према Колбовом схватању, састоји се из четири фазе кроз које пролази конструкција знања: (1) конкретно искуство, (2) рефлексивно посматрање (рефлексија), (3) апстрактна концептуализација (размишљање) и (4) активно експериментисање (делање) (Kolb & Kolb, 2009: 298). Фазе *конкретно искуство* и *апстрактна концептуализација* односе се на стицање знања, док *рефлексивно посматрање* и *активно експериментисање* обухватају трансформисање знања. Ове четири фазе представљају циклични процес конструкције знања који обухвата „креативну тензију између различитих фаза“ (Kolb & Kolb, 2009: 298). Овај процес је мултилинеаран, те конструкција и трансформација знања може имати различите путање које нису нужно хронолошки повезане, већ наведене фазе могу да се преплићу.

Графикон 1: Колбов циклус учења (Kolb & Kolb, 2009: 299)



Као полазиште и прву фазу учења, заговорници искуственог учења, истичу конкретно, свакодневно животно искуство стечено најчешће случајно и непланирано, ван наставног и школског контекста (Boud & Walker, 1990). Ова врста искуства и знања је драгоцене и такав начин учења требало би укључити и интегрисати у наставу узимајући у обзир ученичка интересовања, постојећа знања, њихове склоности и могућности. На тај начин се из везе претходног и новог искуства развијају потенцијали, иницијатива и мотивација ученика.

У фазама значајним за учење засновано на искуству важно место заузима процес рефлексije који се посматра као „реконструкција и реорганизација искуства која увећава значај искуства и способност да управља током даљег искуства” (Djuj, 1966: 57, према: Vodroški-Spariosu, 2012). Структурираним процесом образовања постојеће искуство се „обогаћује” у интеракцији и дискусији, а у поновном проживљавању са другима оно добија ново значање. Претходна искуства се кроз рефлексiju доводе у питање и кроз дискусију се обогаћују и преиспитујују и могу довести до примене нових сазнања у пракси. На тај начин учење у школи није одвојено од свакодневног живота и реалности (Andresen, Boud & Cohen, 1995).<sup>7</sup> Аутори (Boud & Walker, 1990: 61–80) истичу три фазе кроз које пролази процес рефлексije приликом учења: (1) припрема контекста у којем се одвија искуствено учење (*experiential events*); (2) рефлексija у току процеса учења, при чему је нагласак на запажању и усмеравању даљих активности; (3) рефлексija након активности – ученици поново проживљавају дату ситуацију и проблем, стављајући акценат на доживљај, осећања и поновну евалуацију (Andersen, Boud & Cohen, 1994). Једна од могућности јесте да ученици записују своја запажања током израде одређених задатака, пројеката или презентација као осврт на цео задатак. Њихове рефлексije се односе на то шта је ново и „освежавајуће” (ојектљујуће) у раду са вршњацима када користе ове методе. Већина ученика извештава да је током израде таквих задатака веома уживала и да је изашла из своје уобичајене школске и свакодневне рутине. Ученици преиспитују и сагледавају своје раније искуство и знање на другачији начин, допуњавајући, реконструишући постојеће

<sup>7</sup> <http://complexworld.pbworks.com/f/Experience-based%20learning.pdf>

искуство и усвајајући и ново, које може да се примени у новим ситуацијама.<sup>8</sup> Тај процес усвајања нових идеја одговара трећој фази апстрактне концептуализације Колбовог модела учења. Финална фаза обухвата активну примену претходних искустава обogaћених новим сазнањима. Тиме учење добија практични смисао и повезано је са ширим системом вредности појединаца. Оно се одвија у интеракцији са другим учесницима и може бити повезано са широм заједницом и друштвом. Овако конципиран модел учења захтева другачије улоге и особине наставника и ученика који међусобно сарађују. Нагласак је на другачијем методу учења, преиспитује се традиционална улога наставника у процесу васпитања, као и односи ученика и наставника. У том контексту се све више афирмишу идеје о другачијим приступима учењу, стратегијама учења и поучавања оријентисаним, пре свега, ка активној улози учесника у настави, аутономији и одговорности, иницијативи и сарадњи, саморефлексији.

### *Предности модела учења заснованог на искуству из угла ученика и наставника*

Када је реч о ученику, овај модел учења, за разлику од традиционалне школе, фокус помера са трансмисије знања на овладавање новим искуствима, на могућност конструисања и реконструисања искуства, превазилажење изазова и савладавање личних граница, подстицање перспективе самооткривања. Дакле, афирмисањем ових идеја и принципа у настави могуће је успоставити другачије социјалне односе и окружење које наглашава перспективу личног искуства, личну и унутрашњу мотивацију, самовредновање, преузимање одговорности, сарадњу, помоћ, размену мишљења и осећања, што је део васпитног рада наставника (Крајнџан и Вајзелј, 2014; Šefer, Angelovski i Milošević, 2012). С једне стране, искуствено учење полази од уважавања индивидуалних разлика ученика, а с друге стране наглашава и значај рада у групама и социјализовању индивидуе. Процес учења постаје реконструкција и реорганизација искуства, а задатак наставника је да организује и подстиче рад ученика у настави, да их мотивише, да подстиче њихову сарадњу и

<sup>8</sup> <http://www.cdtl.nus.edu.sg/tlhe/tlhe2014/abstracts/achoong.pdf>

кооперативност. То битно утиче на преиспитавање односа наставник–ученик и доприноси повећању аутономије ученика, њиховом стваралаштву и креативности, самосталном проналажењу решења, развијању компетенција ученика и активне улоге у друштвеном животу. На овај начин могуће је избећи подвојеност теоријског и искуственог знања, школе и живота, учења и примене наученог.

Учење засновано на искуству придаје велики значај интересовањима ученика (Andresen, Boud & Cohen, 1994) што подразумева лично ангажовање ученика у одређеним садржајима или активностима. Дакле, претходна знања и искуства ученика се користе и доводе у везу са знањима других ученика. Претходна знања се обogaћују, преиспитују, конструишу и реконструишу и допуњују новим сазнањима тако да постају повезана, целовита, смислена и примењива. Таква знања активирају различите делове личности ученика: његова чула, осећања и интелект што је повезано са учениковим опажањима, уверењима, вредностима, његовом личном сензибилитету. Применом ових метода, ученици нису оријентисани само на стицање фактографских знања, меморисања и репродуковања чињеница, већ су укључени сви аспекти њихове личности, не само когнитивни већ и емоционални и бихејвиорални (Gentry, 1990).

Осим оријентације на процес, треба рећи да су садржаји интегрисани око глобалних тема што ствара могућност за интердисциплинарни приступ настави (Šefer, Angelovski i Milošević, 2012: 13). На тај начин се развија мишљење које је флексибилно, оригинално и комплексно (Guilford, 1967, према: Šefer, Angelovski i Milošević, 2012), чиме могу да се превазиђу недостаци традиционалне наставе као што су репродукција и униформност, и да се истакну ученикове способности и таленти, као и његов лични стил мишљења (Šefer, Angelovski i Milošević, 2012: 26). Учење засновано на искуству пружа ученицима могућност да направе грешку и да (на)уче на основу личног искуства. Истраживања показују да се у традиционалној настави грешка ученика кажњава и не толерише, тако да се искључује могућност учења путем грешке и покушаја које је саставни део искуства. Насупрот томе, искуствено засновано учење даје значај самосталном



трагању за решењима и ангажовањима ученика која додатно мотивишу.

Као једну од карактеристика искуственог учења поједини аутори (Wolfe & Вугне, 1975) наводе „непосредни контакт са окружењем“. Учење путем искуства не подразумева да се учење одвија у изолованом, „вештачки“ створеном простору заштићеном од „стварног света“. Управо супротно, оно се заснива на укључивању и приказивању ситуација из стварног живота (одлазак у природу, радну организацију и сл.) или бар симулира ситуације из свакодневног живота (игре улога, симулације, дискусије...) (Smith, 2002). Из тога произлази да се проблеми са којима се ученици упознају сагледавају из више углова дајући им „тродимензионалност“ стварног света. Зато се истиче да је овај вид учења разноврстан и непредвидљив (Gentry, 1990: 14) и у својој суштини „партиципативан, интерактиван и примењив“ (Gentry, 1990).

Рефлексивност знања се остварује кроз интеракцију са другим актерима. Интерактивност подразумева двосмерност у комуникацији не само између наставника и ученика, већ и између самих ученика, ученика и других актера у окружењу (Gentry, 1990). То подразумева висок ниво укључености ученика у садржаје и активности које се реализују у настави. Партиципативност је веома важна особина и предуслов учења заснованог на искуству. Посебна пажња се посвећује односима између самих ученика, начину на који они комуницирају, доносе одлуке, преговарају и мењају своја мишљења уважавајући мишљења групе. Стога, учење засновано на искуству подстиче развој ученикових „комуникацијских способности, способност презентовања пред другима, решавање проблема и интерперсоналних вештина“ (Bridges, 1993). У међусобној интеракцији акценат је на развијању емпатије и одговорности код ученика, сарадње, ставаралаштва и иницијативе (Šefer, Angelovski i Milošević, 2012).

Учење путем искуства пружа могућност да ученици развијају кооперативност, одговорност, самосталност, изгађују лични идентитет. Они уче о себи, суочавају се са својим страховима, отривају своје таленте и способности. Поред тога, боље упознају вршњаке у различитим ситуацијама, када се сусретну са различитим проблемима. Уче се да се међусобно слушају, разумеју, маштају и стварају. Развијају поверење и

солидарност, стварају и поштују правила, уче се да преговарају и праве компромисе (Крајнџан и Вајзелј, 2014). Упознају се са другима и светом који их окружује, у несвакидашњем школском амбијенту. У стању су да сагледају комплексне проблеме из другачијих углова, и својим идејама и знањима дају допринос решавању тих проблема. Уче се да помажу једни другима, развијајући праведне односе и поштујући групна правила (Šefer, Angelovski i Milošević, 2012). Важно је истаћи да другачија перспектива и улога ученика јача њихово самопоуздање, мења однос према личном ангажовању и искуству успеха, што доприноси развијању унутрашње мотивације за учење а то је суштинско питање учења уопште, и различитих модела учења. У даљем делу рада осврнућемо се на мотивациони аспект учења заснованог на искуству.

*Искусствено учење и мотивација ученика.* Модел искуственог учења се повезује са налазима истраживања у теорији имплицитних схватања о карактеру способности (Dweck & Leggett, 1988; Molden & Dweck, 2006). Кључни конструкт који објашњава повезаност искуственог учења и мотивације односи се на идеју развојности, напредовања, мењања ставова, мишљења, уверења ученика. Поједина истраживања показују да постоје разлике између особа које опажају своје способности и особине као непромењиве и оних који верују да постепено могу учити, мењати се и развијати своје потенцијале. На пример, у литератури се указује на значај ученичких и наставничких схватања о карактеру способности (имплицитне теорије способности) за њихову мотивацију за учење (Dweck & Leggett, 1988; Molden & Dweck, 2006). Истраживања у овој области су показала да ученици и наставници верују у једну од две међусобно опречне имплицитне теорије. Прва се односи на схватање да су способности урођене и непроменљиве. Они су уверени да неки људи имају мање, а неки веће способности, али је ниво способности за сваку особу већ одређен. Важно им је да пронађу оправдање за неуспех или избегавају ризик од неуспеха тако што раде само оно што могу добро да ураде. За њих су карактеристични и механизми оклевања и одуговлачања, односно позивања на недостатак времена и често неуспех оправдавају тремом која их је спречила да испоље своје знање. Друго схватање се односи на уверење да су способности променљиве и да се унапређују и проширују

учењем и трудом. Ове ученике грешке и неуспех неће обесхрабрити, већ ће их подстаћи на веће залагање и рад, јер им је циљ да унапреде способности. Дакле, ученици радо желе да извршавају задатке који су изазовни и који омогућавају усавршавање компетенција.

Уверење особе да може да учи и развија се представља основу за развијање и изграђивање појма о себи/сељф-идентитет, што је једна од карактеристика учења заснованог на искуству. Дакле, учење путем искуства подстиче развој идентитета ученика (*self-identity*). Такође, истраживања показују да интервенције у образовању могу да утичу на развијање идентитета учења (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007), преко доживљеног искуства и мотивације. Слично томе, поједини аутори (Good, Aronson & Inzlicht, 2003) су установили да различите интервенције учења могу значајно побољшати/усавршити постигнуће адолесцената, као и да могу довести до остваривања бољег успеха ученика средње школе (Aronson, Fried & Good, 2002, према: Kolb & Kolb, 2009). Други пример, односи се проблем математичке анксиозности и осећаја инфериорности који развијају многи студенти током школовања. Један од могућих начина да се реши овај проблем јесте да се организује обука заснована на искуству односно „учење учења”. Циљ те обуке представља мењање учениковог става према математици и учењу математике, од уверења о потпуној инфериорности („Не знам да радим математику”) до јачања самопоуздања и самоефикасности („Могу у потпуности да радим математику”) (према: Passarelli & Kolb, 2011). Резултати овог истраживања истичу, с једне стране, значај искуства у учењу садржаја математике и с друге стране, наставничко вођење процеса учења. У току процеса учења, које се одвија на овакав начин, ученик пролази кроз фазу „дубоке рефлексije“ и интроспекције, што позитивно утиче на учење. Такође, уважавање различитих стилова учења (Kolb & Kolb, 2005) и позитивно мишљење наставника смањује одбрамбени став ученика и дозвољава му да доживи искуство учења на нов начин. Ученици код којих доминирају уверења о непромењивости особина склони су повлачењу, избегавању изазова, лако одустају, избегавају критике и осећају се угроженим због успеха других. Насупрот томе, ученици које одликују развојни идентитет прихватају изазов, истрајавају

у суочавању са препрекама, уче из критике и успеха других особа. Показало се да су студенти, који имају развијен лични идентитет, без обзира на њихову тестирану интелигенцију, успешнији у школи од оних чији је идентитет непромењив. Развијање личног идентитета, такође, утиче на начин на који се ученици односе према другима. Они са непромењивим идентитетом у односу на развојну перспективу показују већи степен одобравања стереотипа, доживљавају или опажају већу изолованост изван групне хомогености, у већој мери су осетљиви на темељну атрибуцију грешке, а показују и већи степен предрасуда и више пристрасно понашање према члановима изван групе (Levy, Plaks, Hong, Chiu & Dweck, 2001).

Може се рећи да развијање „селфа који се учи“ подразумева поверење у сопствене способности, учење из искуства, тражење нових искустава и изазова, учење из грешака – што су све карактеристике модела учења заснованог на искуству. Свако искуство успеха или неуспеха у ситуацији учења може даље да подстакне или да обесхрабри ученика да настави да учи. Важно је да се неуспех посматра као саставни део наше активности и бављења нечим новим и заправо је саставни део успеха. У извесном смислу доживљај успеха и неуспеха нам помаже да одредимо приоритете и откријемо таленте и наше јаче стране, границе и могућности.

*Како структурирати и организовати учење.* До сада смо истакли значај личног искуства у васпитнообразовном процесу и разматрали модел учења који је базиран на личном искуству ученика и наставника, али то не значи да је свако искуство нужно и учење. Да би искуство имало карактеристику учења, мора да буде интенционално, организовано и плански осмишљено. Поставља се важно питање како организовати и осмислити наставу чији је циљ да се повећа ефикасност и квалитет учења заснованог на искуству. Ова врста учења захтева преиспитавње постојећих теоријски и методичких концепата савремене наставе, уважавајући креативност, емоционалне доживљаје, искуство и аутономију ученика, узимајући у обзир различите контексте учења (формално, неформално и информално). Показује да се од наставника очекује да покаже одређени степен флексибилности у начину рада и поступцима које примењује, отвореност за новине и учениково другачије искуство, уважавање ученичких интересовања и знања. У

пракси се ово постиже различитим методама као што су: игра улога, учење кроз партиципацију и друштвенокористан рад и социјално одговорно понашање, размене, отворени задаци, истраживања, групни рад и учење ван учење (Šefer, Angelovski i Milošević, 2012)<sup>9</sup>.

Уколико је модел учења заснован на искуству пажљиво осмишљен и прилагођен потребама ученика, предмет и тема коју ученици изучавају постају њима блиски и значајни, јер се учење спонтано надовезује и ослања на постојеће искуство и уважава лични доживљај и емоције (Oxendine, Robinson & Willson, 2004). Ова метода учења од наставника захтева стриктно „структуриране и праћене“ активности (Gentry, 1990). Треба пронаћи праву меру између пружања слободе и могућности да се учествује и изразе мишљење и осећања и стања потпуне „анархије“ која може да настане уколико наставник недоследно и недовољно контролише процес учења. „Уколико не постоји вођење, ово искуство може постати безначајно за предмет који се изучава у односу на циљеве које наставник жели да постигне“ (Gentry, 1990). Истиче се улога наставника као непристрасног актера који је више у улози фацилитатора и који својим позитивним ставом подстиче ученикову отвореност за ново искуство (према: Andresen, Boud & Cohen, 1994).

Како би се ефикасно реализовао у пракси, овај начин рада поставља врло прецизне и јасне критеријуме који подразумевају висок степен планирања и организације активности унутар њега. У литератури се наводи да се овај модел учења реализује у четири фазе (Wolfe & Вугне, 1975): фаза припреме – дизајн, реализација, евалуација и повратна информација. Да би учење било успешно, потребно је испунити неколико основних предуслова који се односе на наведене фазе учења. Фаза припреме/дизајнирања подразумева процес реализаторовог детаљног планирања: дефинисање циљева учења, избор одговарајућих активности, утврђивање фактора који утичу на учење, стварање детаљне схеме за спровођење те активности. Следећа фаза је фаза реализације када се „спроводи и контролише припрема“ у којој искуство игра важну улогу, али се оно мора „структурирати и пажљиво пратити“ и усмеравати током процеса учења и спровођења

9 <http://serc.carleton.edu/introgeo/enviropjects/what.html>

различитих активности. План активности захтева одређену флексибилност и требало би да се мења у складу са променама околности и групном динамиком међу учесницима, како би се обезбедила пријатна и подстицајна атмосфера за учење. Поред рефлексије, евалуација и реконструкција искуства играју значајну улогу која може бити индивидуална, колективна или комбинација ова два начина. Под евалуацијом се подразумева накнадно процењивање метода које наставник примењује, али и прилику да се чује „реч ученика“ и њихово мишљење у вези са практикованим начином учења. На тај начин се уважавају ставови, преференције и искуства ученика који имају активнију улогу у процесу учења, али и приликом избора метода и тема које више одговарају њиховим потребама и сензибилитету. *Повратна информација* је последња фаза овог процеса учења који се ослања на претходне фазе чија је функција „да повећа позитивне и да елиминише негативне аспекте“.

Једна од дилема која се намеће у вези са реализацијом искуственог учења односи се на уважавање индивидуалних разлика ученика. Наиме, не реагују сви на исту врсту изазова или новина у задацима и активностима, на исти, проактиван и конструктиван начин. Код неких ученика може да се јави осећање несигурности, страха од неуспеха и нове ситуације, што утиче на даље ангажовање ученика. У тим ситуацијама наставник треба да препозна потребе и афинитете ученика и их усклади са постављеним захтевима. У том смислу је важно оставити сваком ученику могућност да одлучи колико је нешто „провокативно“ и колико жели да се упусти у неку активност. Сваком ученику се оставља слобода да одлучи да не учествује у некој од активности тако што ће бити наведен разлог који то оправдава. Од великог значаја су фацитаторске вештине наставника које ће довести до успешне реализације активности и учешћа свих ученика.

### *Закључна разматрања*

Искуствено учење је холистички модел и усмерен је на интегрисано функционисање целе личности и нуди читав низ изазовних, практичних, креативних и истраживачких активности. Овај модел учења путем искуства захтева критич-

ко преиспитивање улоге наставника и ученика у актуелној наставној пракси. Поставља се питање како ове идеје преточити у праксу и применити принципе искуственог учења. Отварају се теме као што су етичка питања, проблем контроле процеса учења и организације учења. Да би се обезбедио квалитет учења заснованог на искуству, потребно је преиспитати постојеће методе учења и вештине наставника које су потребне да се реализује другачији приступ настави. Другачији амбијент за учење, у коме ученици слободно комуницирају, друже се и сарађују, уче из међусобне интеракције, захтева улогу наставника као фацилитатора и организатора учења. Врло често се моделу учења заснованом на искуству замера да је неодређено, непредвидиво, што може да изазове сумњу код наставника и створи осећај несигурности у примени овог начина учења. Највећи проблем за наставника представља то што се од њега очекује да се приликом примене овог модела ослободи свакодневне рутине и покажу отвореност за уношење новина у свој рад. Због тога се овај метод често доживљава као „непријатан“, „непожељан“, „опасан“ и/или „стресан“ (Andresen, Boud & Cohen, 1994). Поставља се с једне стране, питање односа контроле и прецизне структуре активности и с друге стране, пружања слободе ученицима да сами истражују и доносе закључке. Ова метода претпоставља постојање граница, правила и одговорности наставника и ученика. На тај начин и ученици и наставници спознају своје способности, границе и обавезе.

Једно од основних питања јесте на који начин поставити етичке стандарде који су примењиви у ситуацијама учења заснованог на искуству. Оно што може да забрињава наставнике, родитеље и ученике у примени ових метода односи се на питање безбедности, сигурности у активностима овако организованог учења. Заправо, реч је о откривању и преиспитивању граница детета, освешћивању реалних могућности и талената, као и о савладавању личних страхова и препрека. Такође, овај начин учења захтева јасно дефинисане принципе понашања које наставници и сви остали реализатори треба да усвоје и следе. Учење засновано на искуству подразумева преузимање активнијих улога ученика и наставника и отвореност за креативније начине рада у настави како би учење представљало стварну конструкцију значења и стекло карактеристику континуираног целоживотног учења.

## Коришћена литература

- Andresen L., Boud, D. & Cohen, R. (1994). Experience-based learning: Contemporary issues. In G. Foley (Ed.), *Understanding adult education and training*, 2<sup>nd</sup> Edition (pp. 225–239). Sydney: Allen & Unwin.
- Andelković, S. (2012). Teorijska polazišta realizacije đачkih ekskurzija. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 44, Br. 2, 385–401.
- Beaudin, B. P. & Quick, D. (1995). *Experiential learning: Theoretical underpinnings*. Colorado: High Plains Intermountain, Center for Agricultural Health and Safety (HI-CAHS).
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, Vol. 78, No. 1, 246–263.
- Bodroški-Spariosu, B. (2012). Filozofske osnove inicijative, saradnje i stvaralaštva u pedagoškim teorijama. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja, Novi pristup obrazovanju, I deo* (str. 69–92). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Boud, D. & Walker, D. (1990). Making the most of experience. *Studies in Continuing Education*, Vol. 12, No. 2, 61–80.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (1993). Introduction: Understanding learning from experience. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.), *Using experience for learning* (pp. 1–7). Buckingham, England: The Society For Research into Higher Education & Open University Press.
- Bridges, D. (1993). Transferable skills – Philosophical perspectives. *Studies in Higher Education*, Vol. 18, No. 1, 43–52.
- Djui, Dž. (1935). *Škola i društvo*. Beograd: Izdavačka knjižara.
- Djui, Dž. (1936). *Interes i napor*. Skoplje: „Nemanja“ zadužbinska štamparija Vardarske banovine.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, Vol. 95, No. 2, 256–273.
- Etscheidt, S., Curran, C. & Sawyer, C. (2012). Promoting reflection in teacher preparation programs: A multilevel model teacher education and special education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, Vol. 35, No. 1, 7–26.
- Gentry, J. W. (1990). *Guide to business gaming and experiential learning*. Dubuque: Nichols/GP Pub.
- Good, C., Aronson, J. & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Applied Developmental Psychology*, Vol. 24, 645–662.
- Hoover, J. D. & Whitehead, C. (1975). An experiential-cognitive methodology in the first course in management: Some preliminary results. In R. H. Buskirk (Ed.), *Simulation games and experiential learning in action* (pp. 25–30).
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Knoll, M. (2011). Schulreform through “experiential therapy” Kurt Hahn – An efficacious educator. Retrieved May, 2015 from World Wide Web <http://eric.ed.gov/?id=ED515256>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, No. 2, 193–212.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2009). The learning way meta-cognitive aspects of experi-



- ential learning. *Simulation & Gaming*, Vol. 40, No. 3, 297–327.
- Krajnčan, M. i Bajželj, B. (2014). Iskustvena pedagogija – reformska pedagogija. U N. Gutvajn, N. Lalić-Vučetić i D. Stokanić (ur.), *Zbornik rezimea V međunarodna naučna konferencija Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, Savremeni pristupi inkluzivnom obrazovanju* (str. 78). Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmijum.
- Levy, S. R., Plaks, J. E., Hong, Y., Chiu, C. & Dweck, C. S. (2001). Static versus dynamic theories and the perception of groups: Different routes to different destinations. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 5, No. 2, 156–168.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, No. 1, 33–43.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, Vol. 37, No. 2, 107–114.
- Miočinović, Lj. (2002). *Pijažeova teorija intelektualnog razvoja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Molden, D. & Dweck, C. (2006). Finding “meaning” in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, Vol. 61, No. 3, 192–203.
- Oxendine, C., Robinson, J. & Wilson, G. (2004). Experiential learning. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*. Retrieved May 14, 2014 from World Wide Web <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>.
- Panov, V. I. (2002). Gifted children: Identification, teaching and development. *Russian Education and Society*, Vol. 44, No. 10, 52–80.
- Passarelli, A. & Kolb, D. (2011). *Using experiential learning theory to promote student learning and development in programs of education abroad*. Cleveland: Department of Organizational Behavior Weatherhead School of Management Case Western Reserve University.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, Vol. 13, Br. 2, 157–184.
- Plaks, J., Grant, H. & Dweck, C. (2005). Violations of implicit theories and the sense of prediction and control: Implications for motivated person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 88, No. 2, 245–262.
- Smith, P. K. (2002). The role of play in the nursery and primary school curriculum. In C. Rogers & P. Kutnick (ur.), *The social psychology of the primary school* (pp. 144–168). London: Routledge.
- Spasić, V. (1930). *Uvod u novu školu i savremenu nastavu*. Beograd: Štamparija Privrednik.
- Šefer, J., Angelovski, N. i Milošević, Z. (2012). *Kreativna nastava u praksi: igra i istraživanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Wolfe, D. E. & Byrne, E. T. (1975). Research on experiential learning: Enhancing the process. In R. H. Buskirk (Ed.), *Simulation games and experiential learning in action* (pp. 325–336).

## SUMMARY

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Emilija Lazarević  
Jelena Stevanović  
Dejan Stanković*



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

*Jelena Stevanović and Milica Marušić*  
Institute for Educational Research, Belgrade

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

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

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

*Vladimir Džinović*  
Institute for Educational Research, Belgrade

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

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

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

*Emina Kopas-Vukašinić*

Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina

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

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

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

*Jasmina Šefer*

Institute for Educational Research, Belgrade

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

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

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

### **EXPERIENCE-BASED LEARNING: A CHALLENGE FOR MODERN SCHOOL**

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

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

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

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

### **LEARNING FROM THE LEARNERS' PERSPECTIVE: RESEARCH SYNTHESIS**

*Snežana Mirkov*

Institute for Educational Research, Belgrade

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

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

### **IMPROVING TEACHING IN PRIMARY SCHOOLS: PUPILS' PERSPECTIVES**

*Ivana Đerić*

Institute for Educational Research, Belgrade

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

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

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

*Nada Polovina*

Institute for Educational Research, Belgrade

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

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

### **RECENT VIEWS ON THE LEADERSHIP IN EDUCATION**

*Slavica Ševkušić*

Institute for Educational Research, Belgrade

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

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

### **SOCIETY AND REFORMS: EDUCATIONAL POLICIES AND POLICIES OF IDENTITY**

*Vesna S. Trifunović*

Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina

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

---

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

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

## **О АУТОРИМА И УРЕДНИЦИМА**

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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