

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu  
Institut za pedagogiju i andragogiju

ISTRAŽIVANJA I RAZVOJ  
KVALITETA OBRAZOVANJA U  
SRBIJI - STANJE, IZAZOVI  
I PERSPEKTIVE

Beograd, 2015.



*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu | 2015*



1838

ISTRAŽIVANJA I RAZVOJ KVALITETA OBRAZOVANJA U SRBIJI –  
STANJE, IZAZOVI I PERSPEKTIVE

*Izdavač*

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet,  
Institut za pedagogiju i andragogiju  
Čika Ljubina 18–20, Beograd 11000, Srbija  
www.f.bg.ac.rs

*Za izdavača*

Prof. dr Aleksandra Pejatović

*Urednici*

Prof. dr Emina Hebib  
Doc. dr Biljana Bodroški Spariosu  
Doc. dr Aleksandra Ilić Rajković

*Recenzenti*

Prof. dr Šefika Alibabić, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu  
Prof. dr Nataša Matović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu  
Prof. dr Milica Andevski, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

*Tehnički urednik*

Irena Đaković

*Priprema*

Dosije studio, Beograd

*Štampa*

JP Službeni glasnik, Beograd

*Tiraž*

200

ISBN

978-86-82019-91-6

Izdavanje ovog tematskog zbornika finansirano je sredstvima  
Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

# NASTAVNICI I NASTAVA U NAŠIM ŠKOLAMA – PERSPEKTIVA NASTAVNIKA\*

Lidija Radulović i Milica Mitrović  
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

## Apstrakt

Polazeći od shvatanja da razumevanje kvaliteta u obrazovanju mora da uključi perspektivu aktera i da o kvalitetu nastave možemo suditi na osnovu podataka o radu nastavnika, istraživali smo nastavničku percepciju tipičnog i dobrog delovanja nastavnika. Podaci su prikupljeni kroz intervju sa 167 nastavnika koji predaju različite nastavne predmete u osnovnim školama, gimnazijama i srednjim stručim školama širom Srbije. Rezultati pokazuju da velika većina nastavnika svih kategorija procenjuje da se tipičan nastavnik u našim školama može opisati kao prenosilac znanja, odnosno da je tipična nastava transmisivna. Istovremeno, postoji razlika između nastavničke procene tipičnog stanja i viđenja slike dobrog nastavnika i nastave. Kao dobrog nastavnika nastavnici najčešće označavaju onog koji je organizator procesa učenja ili nastavnika usmerenog na učenika, što odgovara shvatanju nastave kao podsticanja kognitivnog razvoja učenika ili kao negovanja i brige o učenicima. Nalazi dobijeni istraživanjem (1) upotpunjavaju novim empirijskim podacima sliku o postojećoj nastavnoj praksi kao tradicionalnoj i (2) upozoravaju da u postojećem kontekstu način na koji većina nastavnika radi nije isto što i način koji većina nastavnika smatra dobrom nastavom, te za promenu nije dovoljno da nastavnici imaju saznanja o savremenim shvatanjima nastave i profesije nastavnika.

*Ključne reči:* perspektiva nastavnika, tipično delovanje nastavnika, tipična nastava, slika dobrog nastavnika.

## Uvod

Tokom rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ tragali smo za pedagoško-didaktičkim reformskim odgovorom na pitanja o kvalitetu obrazovanja u aktuelnom obrazovno političkom

---

\* Članak je rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br. 179060), koji podržava Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

kontekstu. U središtu naše istraživačke pažnje jeste *građenje kvaliteta nastave*. Za te potrebe analizirali smo različite načine konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja i tendencije u savremenim pristupima kvalitetu; razmatrali strana iskustva u načinima evaluiranja kvaliteta nastave, razvijanju strategija unapređivanja kvaliteta nastave i njihovu povezanost sa politikom obrazovanja koja se želi realizovati; empirijski istraživali pojedine aspekte nastave u Srbiji i to (1) radi snimanja stanja i (2) analize tog stanja u odnosu na savremene tendencije u obrazovanju posredstvom nastave. U našem prilogu *Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave* (Mitrović i Radulović, 2014): (1) sumirali smo rezultate naših prethodnih analiza i rekonceptualizovali koncept *kvalitet nastave i obrazovanja u nastavi*, (2) eksplicirali stanovište o poželjnom načinu praćenja i procenjivanja kvaliteta u našoj zemlji, (3) izneli ocenu stanja kvaliteta nastave u našem sistemu obrazovanja u pojedinim područjima obrazovnog rada, (4) ponudili elemente za strategiju građenja kvaliteta nastave i obrazovanja u nastavi i (5) ponuđene elemente strategije obrazložili u svetlu tendencija u razvijanju i evaluiranju kvaliteta obrazovanja u relevantnim nacionalnim i međunarodnim dokumentima (posebno „Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine“ – Vlada Republike Srbije i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2012 i projekta „Obrazovanje za sve“ – UNESCO, 2014).

Procena kvaliteta nastave u školama u Srbiji, od koje smo polazili pri razradi elemenata za strategiju građenja kvaliteta obrazovanja u nastavi, najkraće bi se mogla predstaviti na sledeći način: nastavna praksa u našim školama neusaglašena je sa savremenim tendencijama u nastavi, bilo da se one određuju na osnovu savremenih koncepcija obrazovanja u nastavi ili relevantnih prosvetnih dokumenata (Mitrović i Radulović, 2014). Ovakva procena proizašla je iz podataka koji su prikupljeni u nekoliko empirijskih istraživanja. Podaci o nastavi u našim školama – nastavnim metodama, praksi ocenjivanja, razvijanju pismenosti itd., prikupljeni su kroz istraživanja u kojima je osnovni metodološki postupak podrazumevao posmatranje, deskripciju i analizu nastavne prakse, a izbor podataka za analizu, sama analiza i procena vršena je od strane istraživača (podaci o ovim istraživanjima, njihovi rezultati i interpretacija mogu se naći u našim ranijim radovima – Mitrović, 2006; Mitrović, 2014; Radulović i Mitrović, 2014 itd.). Elementi za strategiju izvedeni su, takođe, iz još jednog empirijskog istraživanja, kojim su ispitivana nastavnička značenja kvaliteta sopstvenog rada (Stančić, 2014), ali, iako ovaj izvor predstavlja ispitivanje nastavničke perspektive, u njegovom fokusu nije bilo nastavničko viđenje kvaliteta nastavnika i nastave u postojećoj praksi. U tekstu koji sledi predstavimo istraživanje perspektive nastavnika o tome kakvo je delovanje nastavnika u praksi i, sledstveno tome, kakva je nastava u našim školama.

## O značaju nastavnika i njihove perspektive

Polazeći od toga da u našim dosadašnjim istraživanjima u ovom projektu nije dovoljno ispitivana nastavnička perspektiva kvaliteta obrazovanja u nastavi, a da smo kao jedno od polazišta za razumevanje kvaliteta u obrazovanju prihva-

tili shvatanje da je kvalitet društveno konstruisan koncept koji zavisi od načina na koji ga razumeju njeni akteri (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Mitrović, Radulović, 2011; 2014), o tome kako nastavnici vide kvalitet delovanja nastavnika i nastave sudićemo na osnovu njihovog viđenja delovanja nastavnika u aktuelnoj praksi i na osnovu upoređivanja njihovog viđenja prakse sa onim što oni smatraju dobrim delovanjem nastavnika.

Odluka da posebno istražujemo nastavničko viđenje „tipičnog“ i „idealnog“ nastavnika i kroz analizu i upoređivanje ove dve slike zaključujemo o kvalitetu nastave, znači da je nastavnik u fokusu ovog istraživanja na dva načina: kao predmet istraživanja (kakvi su tipični nastavnici u našim školama, kako nastavnici razumeju delovanje dobrog nastavnika) i kao odlika metodološkog pristupa (istraživanje nastavničke perspektive). Napred smo pomenuli da se razlog za proučavanje nastavničkih perspektiva temelji u shvatanju da se kvalitet ne može razumeti bez perspektive aktera. Opredejenje za istraživanje načina delovanja nastavnika zahteva dodatno objašnjenje. U njemu se može poći od samog značaja nastavnika za nastavu. Isticanje značaja nastavnika odlikuje brojne radove o obrazovanju i savremena prosvetna dokumenta. Istraživači često potenciraju da od nastavnika zavisi učenje i postignuća učenika (Goe, 2007; 2008; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Wenglinsky, 2002), čak i onda kada priznaju da se ne zna tačno koje kvalifikacije, karakteristike i ponašaja nastavnika najviše tome doprinose (Goe, 2007; 2008). U dokumentu *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020* ne samo da se o kvalitetu nastavnika govori kao o jednoj od komponenti kvaliteta obrazovanja, već se i loši rezultati učenika na međunarodnim i nacionalnim testiranjima direktno dovode u vezu sa kvalitetom rada nastavnika, pa se čak tvrdi i da „je svima jasno da su oni ključni faktor uspeha učenika“ (2012: 181). Smatramo da je ovakva ocena preterana i nedovoljno argumentovana, jer istraživanja pokazuju da su učenička postignuća posledica složenog sklopa različitih faktora, te kvalitet u obrazovanju treba sagledavati sistemski (Mitrović i Radulović, 2014; Pavlović Breneselović, 2015). Ipak, proučavanje načina delovanja nastavnika smatramo neophodnim, jer rad nastavnika vidimo kao komponentu kvaliteta obrazovanja u nastavi, ali i jer uviđamo mogućnost da se kvalitet nastave, čak i onda kada on ne zavisi samo od nastavnika, može sagledavati preko saznavanja o načinu rada nastavnika i razumevanja njegovog delovanja.

## Cilj i značaj istraživanja

Polazeći od prethodnog, kroz istraživanje smo pokušali da odgovorimo na sledeća pitanja: kako nastavnici procenjuju šta odlikuje tipičnog nastavnika u našim školama, šta je iz perspektive nastavnika dobar nastavnik i kakav je odnos između slika tipičnog i idealnog nastavnika. Ovako usmerenim istraživanjem želimo da: (1) upotpunimo novim empirijskim podacima sliku stanja u našem obrazovnom sistemu iznetu u dosadašnjim radovima; (2) predstavimo perspek-

tivu nastavnika kao glavnih aktera u procesima građenja kvaliteta obrazovanja; (3) ukažemo na specifičnost profesionalnih uverenja nastavnika i značaj njihovog razumevanja i prihvatanja u inicijalnim reformskim koracima, kako onim koje smo naznačili u tekstu *Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave* (Mitrović i Radulović, 2014), tako i šire u prosvetnoj politici i u obrazovanju nastavnika. Nalaz o perspektivi nastavnika iz naše sredine na kraju ćemo razmotriti u odnosu na „Deset strategija za unapređivanje kvaliteta obrazovanja ulaganjem u nastavnike“ predloženim u izveštaju iz 2013/4 o realizaciji projekta „Obrazovanje za sve“ – UNESCO, 2014.

## Metodologija istraživanja

U istraživanju je učestvovalo ukupno 167 nastavnika iz različitih vrsta škola (42,5% nastavnika osnovnih škola, 32,5% gimnazijskih nastavnika i 25% nastavnika srednjih stručnih škola), koje se nalaze u različitim sredinama širom Srbije (42,7% nastavnika iz gradskih škola iz Niša, Beograda i Novog Sada, 44,6% nastavnika iz manjih gradova, varošica i prigradskih mesta i 2,7% nastavnika iz seoskih škola). Istraživanjem su obuhvaćeni nastavnici koji predaju različite nastavne predmete (3,8% učitelja, 67,5% nastavnika društveno-humanističkih, 20,6% prirodno-matematičkih i 8,1% nastavnika stručnih predmeta) i nastavnici sa različitim iskustvom u nastavi (25,1% nastavnika čije je iskustvo do 5 godina, 53,9% nastavnika sa iskustvom 6–20 godina i 21% nastavnika sa nastavničkim iskustvom preko 20 godina). Iako uzorak ispitivanih nastavnika nije reprezentativan, ovakva njegova struktura omogućila je dobijanje podataka o viđenju nastavnika i nastave iz perspektive različitih nastavnika iz različitih sredina.

Kao način prikupljanja podataka korišćen je individualni intervju sa nastavnicima.<sup>1</sup> Postupak intervjuisanja je predviđao da nastavnici najpre pročitaju tekst u kome se kratko (sa po 4 do 5 rečenica) opisuje pet različitih viđenja profesije nastavnika. Tekst je pripremljen uz oslanjanje na različita viđenja nastave i nastavnika iz savremene literature, tako da svaki opis (slika) predstavlja relativno konzistentan pogled na nastavnika. Tri od navedenih slika su izvedene iz kvalitativno različitih shvatanja nastave, te osnovne uloge nastavnika smeštaju u kontekst rada sa učenicima u nastavnom procesu. Iako u samom tekstu koji su nastavnici čitali različite slike nisu označene posebnim imenima, već predstavljene kroz opis onoga što radi nastavnik koji odgovara takvoj slici, mogli bismo ih označiti na sledeći način: 1. nastavnik kao prenosilac sadržaja obrazovanja 2. nastavnik kao organizator situacija za učenje, usmeren na razvoj kognitivnih sposobnosti učenika, 3. nastavnik usmeren na učenika i njegov celoviti razvoj. Ova

1 Zahvaljujemo studentima istorije, filozofije, sociologije, istorije umetnosti, klasičnih nauka i psihologije sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu koji su, u okviru nastave u Centru za obrazovanje nastavnika, učestvovali u prikupljanju podataka u ovom istraživanju.



viđenja nastavnika najviše su oslonjena na perspektive o nastavi koje je razvio Pret (Pratt, 2002) i različite koncepcije obrazovanja u nastavi o kojima smo pisali u jednom od ranijih radova (Mitović i Radulović, 2011). Preostale dve slike mogli bismo nazvati nastavnik kao lider i nastavnik kao reflektivni praktičar. One predstavljaju ona viđenja nastavnika koja njegovu dominantnu ulogu vezuju za delovanje u institucionalom i društvenom kontekstu, a oslonjene su na savremenu literaturu o profesiji nastavnik i profesionalni razvoj nastavnika (Frost, 2011; Schon, 1987; Radulović, 2011). Zajedničko svim opisima jeste da predstavljaju nastavnike koji dobro ostvaruju određene uloge nastavnika, odnosno da opisuju najbolje varijante svakog od shvatanja nastavnika kao profesije, a time i najbolje odlike unutar različitih pristupa nastavi, u skladu sa Pretovom idejom da različita shvatanja nastave predstavljaju različite perspektive, koje sve mogu biti dobre pod određenim uslovima i u odgovarajućim kontekstima (Pratt, 2002).

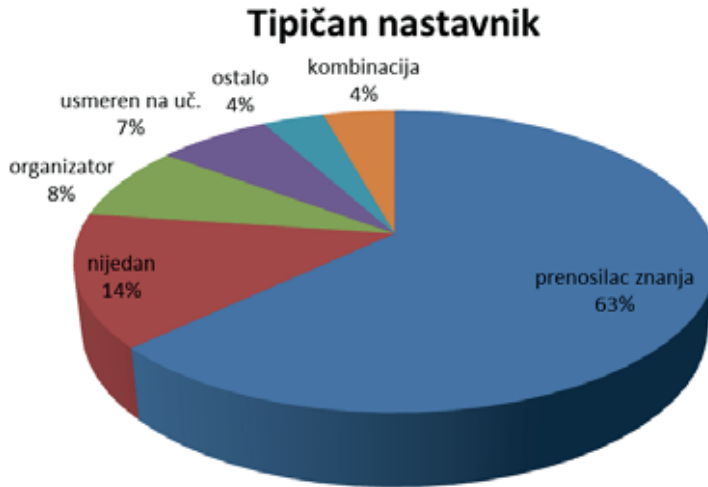
Nakon upoznavanja sa različitim slikama, sa nastavnicima je razgovarano o tome kojoj od njih, po njihovom mišljenju, najviše odgovara tipičan nastavnik u školi i kako oni, imajući u vidu predstavljene slike, vide idealnog nastavnika, pri čemu je od njih traženo i da rangiraju ponuđene slike prema tome koliko one odgovaraju njihovom viđenju idealnog nastavnika.

Analiza podataka obuhvatila je izračunavanje deskriptivnih statističkih mera: broj i procenat odgovora u kojima su slike izabrane kao tipične i kao idealne, srednju vrednost ranga idealnih slika i kvalitativnu analizu obrazloženja odgovora o tipičnom i idealnom nastavniku, te tumačenje značenja ovih odgovora za procenu kvaliteta nastave i odnos nastavnika prema profesiji nastavnik i nastavi.

## Rezultati istraživanja

*Kako nastavnici vide tipičnog nastavnika.* Upečatljivo je slaganje među nastavnicima o tome kako se može okarakterisati tipičan nastavnik u našim školama. Velika većina nastavnika (102 nastavnika odnosno 63% ukupnog broja odgovora koji su analizirani) procenjuje da tipičnog nastavnika u našoj školi predstavlja slika koja ga opisuje kao dobrog poznavaoca sadržaja obrazovanja i nekoga ko ume da prenese znanja učenicima, čija su predavanja jasna i dobro isplanirana, ko izdvaja najvažnije i ume da razjasni ono što je nejasno i da pruži povratnu informaciju kroz ocenjivanje. Ovakvo viđenje tipičnog nastavnika je među odgovorima nastavnika zastupljenije od izbora svih ostalih ponuđenih opisa zajedno (grafikon br. 1). Nastavnici najčešće kao obrazloženje ovakve procene navode da je u toj slici nastavnik orijentisan na sadržaje, a ne na učenje učenika, a rad nastavnika dodatno opisuju koristeći sintagme „predavanje eks katedra“ i „frontalna nastava“.

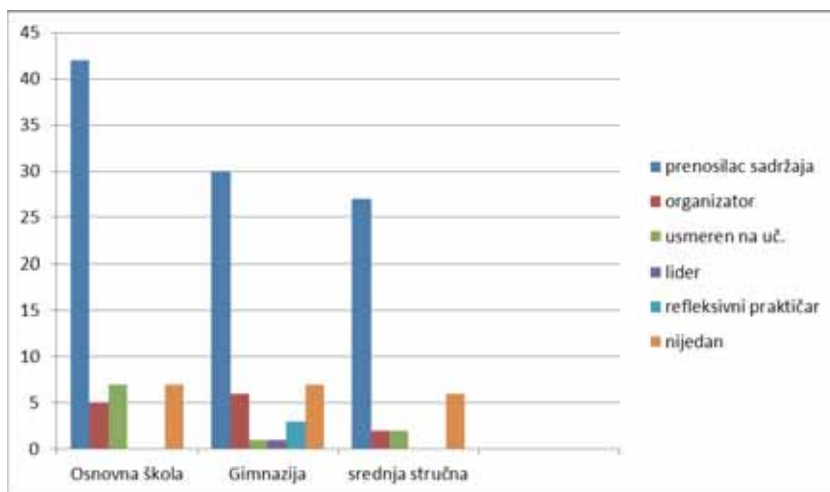
Grafikon br. 1: Nastavnička procena tipičnog nastavnika u našim školama



Prvi sledeći odgovor prema zastupljenosti (23, odnosno 14,2%) je odgovor da nijedan od ponuđenih odgovora ne opisuje tipičnog nastavnika u našoj školi. Kao obrazloženje ovakvog odgovora nastavnici objašnjavaju da su opisane slike idealizovane, te da nastavnici u našim školama ne deluju dovoljno dobro da bi se mogli opisati ijednom od ponuđenih slika, da oni odrađuju svoj posao i „što pre odlaze kući“, dok bi svaka od ponuđenih slika zahtevala ozbiljan angažman nastavnika. Većina nastavnika koja je ovako odgovorila kao razlike između tipičnog nastavnika i onog koji je opisan u slici „nastavnik kao prenosilac sadržaja“ navodi da tipičan nastavnik ne prati najnovija naučna saznanja, da motivaciju za predmet prepušta samim učenicima, da ne vrši selekciju najvažnijeg sadržaja.

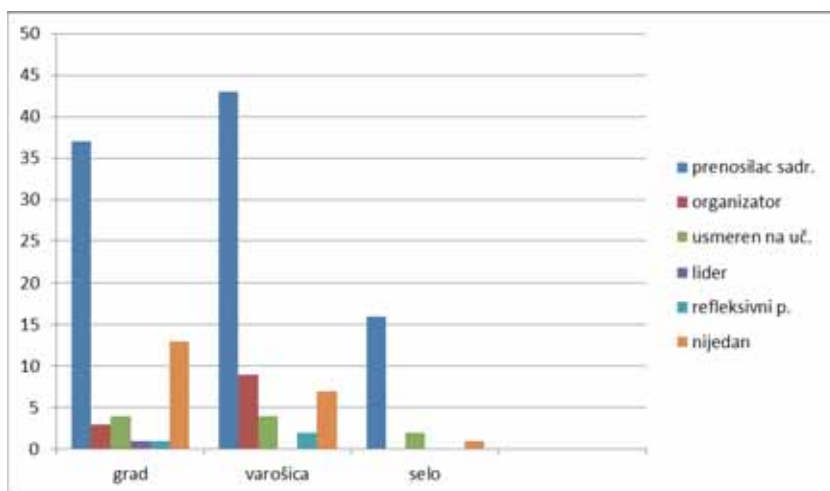
Sreće se, takođe, 4,3% (7) odgovora da se tipičan nastavnik ne može opisati kao pripadnik jedne od slika, već on predstavlja kombinaciju više ponuđenih opisa, pri čemu je objašnjenje takvog odgovora uvek uključivalo elemente iz slike nastavnika koji poznaje i prenosi sadržaje, sa elementima još neke od slika. Sve ostale slike o nastavniku su retko procenjene kao dominantne (najviše 8% – 13 odgovora za opis nastavnika kao organizatora situacija za učenje). Najređe su kao tipične označene slike koje opisuju nastavnika kao reflektivnog praktičara (1,9%, odnosno 3 odgovora) i lidera (0,6%, odnosno samo 1 odgovor). Dakle, tipično delovanje nastavnika se vezuje za njegov rad u nastavi, u mikrookruženju učionice, sa učenicima.

Grafikon br. 2: Kako nastavnici iz različitih škola procenjuju tipičnog nastavnika



Ovakvo viđenje toga šta odlikuje tipičnog nastavnika u našim školama važi kako za uzorak u celini, tako i ukoliko bismo posebno posmatrali različite kategorije nastavnika. Tipičnog nastavnika kao prenosioca sadržaja opisuje najveći broj učitelja (4 od 6), nastavnika društveno-humanističkih (67 od 103), prirodno-matematičkih (20 od 33) i stručnih (8 od 13) predmeta. Takođe, nastavnici iz različitih vrsta škola (grafikon br. 2) i nastavnici iz različitih sredina u Srbiji (grafikon br. 3) najčešće procenjuju da se tipični nastavnik može opisati kao prenosilac sadržaja obrazovanja.

Grafikon br. 3: Kako nastavnici iz različitih sredina procenjuju tipičnog nastavnika



Navedeni rezultati pokazuju: 1. da postoji visok stepen međusobnog slaganja nastavnika o tome kako izgleda nastavnik koji je tipičan u našim školama, 2. da se tipičan nastavnik opisuje preko aktivnosti u nastavi, 3. da je tipičan nastavnik u našim školama onaj koji se može opisati kao prenosilac informacija, koji dobro poznaje sadržaje obrazovanja i prenosi ih učenicima, 4. te da se sa ovakvom procenom slažu nastavnici različitih kategorija (i samim tim prethodnog obrazovanja), koji su sticali iskustvo i opažali praksu u različitim tipovima škola i u različitim lokalnim sredinama u Srbiji.

*Nastava u našim školama iz perspektive nastavnika.* Opisi nastavnika, od kojih se u istraživanju polazi, direktno su proizašli iz određenih shvatanja nastave – odnosno određenih koncepcija obrazovanja u nastavi. Tako, nastavnik koji je u ovom radu najčešće opisan kao nastavnik koji prenosi znanja predstavlja komponentu tradicionalne kognitivističke koncepcije obrazovanja u nastavi (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović, 2011), odnosno transmisivne nastave (Pratt, 2002), koja se zasniva na razumevanju obrazovanja u nastavi kao prenošenja i usvajanja znanja. U skladu sa ovakvom koncepcijom nastava je orijentisana na sadržaje obrazovanja i nastavni program, iz čega proizilazi i da je za ovakav postupak tipičan frontalni način organizacije nastave, metod predavanja i drugi načini rada u nastavi u kojima se učenicima prenose (u principu naučno zasnovana) znanja, pri čemu se od učenika očekuje da ih usvoje i reprodukuju, a nastavnik u procesu ocenjivanja ocenjuje usvojenost znanja (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović, 2011; Pratt, 2002). Opis nastavnika kao organizatora situacija za učenje, koji nastoji da stvaranjem podsticajnih uslova osposobi učenike da misle, razvijaju različite kognitivne veštine i rešavaju probleme, te da ostvaruju planirane ishode obrazovanja, odgovara kombinaciji kognitivističkih koncepcija obrazovanja abilističke orijentacije i biheviorističkih koncepcija obrazovanja u nastavi (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović, 2011), odnosno onoj nastavi koja se u klasifikaciji pristupa nastavi koju razvija Pratt može nazvati razvijajućom, ili nastavom usmerenom na podsticanje (kognitivnog) razvoja učenika (Pratt, 2002). U ovakvom shvatanju učenje se vidi kao konstrukcija znanja, te je zasnovano na organizovanju situacija u kojima učenici razvijaju kognitivne sposobnosti i veštine, kroz metode aktivnog učenja u nastavi (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović, 2011). Nastavnik koji je orijentisan na učenika, odnosno koji poznaje individualne karakteristike i prati napredovanje učenika, prilagođava nastavni proces njihovim potrebama i mogućnostima, imajući na umu razlike među učenicima i brinući o celovitom razvoju učenika, te o položaju i osećanjima svakog učenika, proizilazi iz humanističke koncepcije obrazovanja (Havelka, 1998; Mitrović i Radulović, 2011) i pristupa nastavi kao negovanju i brizi o učenicima (Pratt, 2002). Ovakvo shvatanje nastave u centar stavlja učenika kao individuu. Odgovarajući ciljevi ovakvog obrazovanja su vezani za celoviti razvoj i građenje atmosfere u kojoj se učenik oseća sigurno, poštovano i zadovoljno, što uključuje participaciju učenika u odlučivanju, osposobljavanje

za samoocenjivanje, smenu nastavnih metoda i različitih tipova aktivnosti u nastavi (Havelka, 1998, Mitrović i Radulović, 2011).

Polazeći od toga da se i prema broju odgovora u vezi sa tipičnim nastavnikom i prema načinu na koji su nastavnici obrazlagali svoje odgovore tipično delovanje nastavnika u našoj školi može opisati kao prenošenje sadržaja obrazovanja učenicima, tipična nastava u našim školama se mora videti kao tradicionalna transmisivna nastava. Budući da ista procena tipičnog važi za sve kategorije nastavnika, te za nastavnike koji rade u različitim školama i različitim lokalnim sredinama, može se zaključiti da ispitivani nastavnici, iako rade u različitim školama i sredinama, stiču slično iskustvo, odnosno da opažaju nastavu koju poznaju na sličan način: kao transmisivnu, predavačku nastavu. Ovakvi nalazi znače da perspektiva nastavnika potvrđuje nalaze našeg ranije objavljenog istraživanja o nastavnim metodama u školama u Srbiji. Ovo istraživanje, realizovano posmatranjem 354 časa nastavnika iz različitih škola, između ostalog, pokazalo je da u nastavi dominiraju načini rada tipični za transmisivno viđenje obrazovanja: predavanja nastavnika (69,2% posmatranih časova), ispitivanje učenika (56,5%) i vežbanje zadataka (26,8% – Radulović i Mitrović, 2014).

*Kako nastavnici vide idealnog nastavnika.* Kada nastavnici govore o tome šta je po njima idealan nastavnik, najčešće (u 55, odnosno 32,9% odgovora) biraju sliku nastavnika koji je usmeren na učenika i njegov celoviti razvoj. Ovaj opis govori o nastavniku koji poznaje i prati napredovanje svakog učenika, veruje da svako dete može da uči i nastoji da pomogne svakom učeniku da razvija svoje potencijale. Ovakav nastavnik prilagođava nastavni proces potrebama i mogućnostima učenika, koristi različite nastavne metode i različite načine praćenja i ocejivanja, daje individualno specifične povratne informacije i uči učenike da rukovode svojim procesom učenja.

Gotovo jednako često (u 52, odnosno 31,1% odgovora) nastavnici kao idealnu biraju sliku koja opisuje nastavnika kao onoga ko organizuje situacije za učenje – kroz izbor metoda i tehnika, osmišljavanje odgovarajućih zadataka za učenike, obezbeđivanje aktivnosti učenika i odgovarajuće interakcije kroz koje obezbeđuje ostvarivanje ishoda nastave, pre svega onih koji se odnose na razvoj kognitivnih veština i kompetencija potrebnih za život.

Kao slika idealnog nastavnika na trećem mestu po broju nastavničkih odgovora (27, odnosno 16,2%) jalja se nastavnik kao prenosilac informacija.

Među slikama dobrog nastavnika nalaze se i one koje opisuju nastavnika kao lidera (12 – 7,2%) i reflektivnog praktičara (5 – 3%). Dakle, nastavnici znatno ređe kao sliku ideala biraju opise nastavnika kao onoga ko doprinosi promena u okruženju, analizira probleme i inicira razvoj škole kao zajednice kroz saradnju sa drugim akterima školskog života (lider) i kao onoga ko svoje delovanje zasniva na kritičkom promišljanju, istraživanju, razumevanju i razvijanju svog delanja (reflektivni praktičar).

Može se zaključiti da su slike koje različiti nastavnici biraju kao idealne međusobno različite i raspoređene na sve ponuđene opise nastavnika, ali su najčešće vezane za rad nastavnika u nastavi, odnosno smeštene na mikrookruženje učionice i rad sa učenicima.

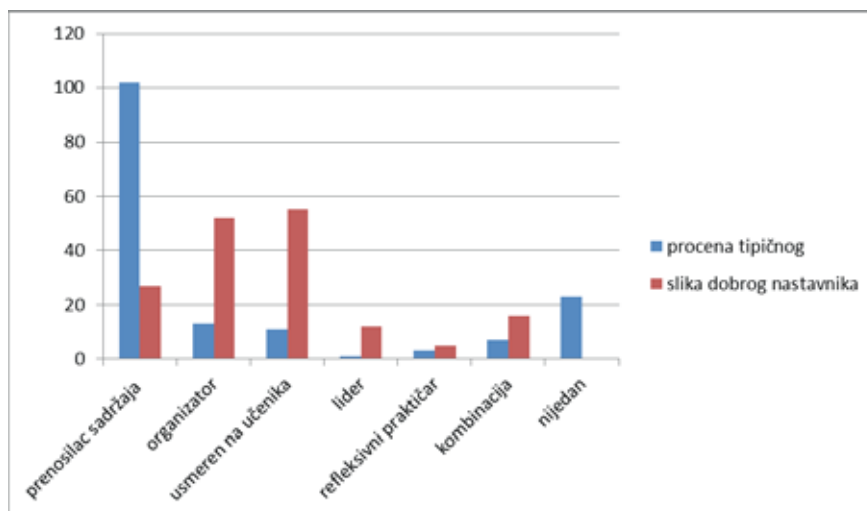
Slični nalazi o tome kako nastavnici vide idealnog nastavnika dobijaju se i analizom rangova. Najčešći rang za slike o nastavniku kao organizatoru situacija učenja i kao onog ko je usmeren na učenika i njegov individualni celoviti razvoj je rang 1, najčešći rang za sliku nastavnika kao prenosioca informacija je rang 2, a najčešći rang za opise nastavnika kao lidera i refleksivnog praktičara je rang 5.

Isti nalaz proizilazi i iz prosečnog ranga slike idealnog nastavnika: najviši je prosečan rang nastavnika kao organizatora situacija za učenje, usmerenog na razvoj kognitivnih veština (prosečna vrednost ranga 2,17) i nastavnika usmerenog na učenika i njegov celoviti razvoj (prosečna vrednost ranga 2,29), dok je prosečna vrednost ranga za sliku o nastavniku kao prenosiocu informacija na trećem mestu (2,88). Prosečne vrednosti ranga slike o nastavniku kao lideru (3,74) i kao refleksivnom praktičaru (3,83) su još niže.

*Kakvu bi nastavu nastavnici želeli.* Sudeći prema izboru opisa nastavnika, nastavnici međusobno različito vide dobru nastavu. Najčešći izbor nastavnika je u vezi sa humanističkom i sa kognitivističkom abilističkom koncepcijom obrazovanja. Može se reći da, ako kao dobru nastavu označimo onu koja je u skladu sa percepcijama većine nastavnika, onda to nije tradicionalna transmisivna nastava, usmerena na sadržaje obrazovanja i zadati nastavni program, čiji su rezultati vezani za učeničko usvajanje znanja i koja se tipično odvija kroz predavačku, frontano organizovanu nastavu. Dobra nastava iz ove perspektive je neki vid moderno shvaćene nastave, bilo da se radi o onoj nastavi čiji su ciljevi racionalistički zasnovani i tiču se kognitivnih sposobnosti i ponašanja koja su adekvatna za život u savremenom svetu, ili o nastavi zasnovanoj na humanističkim vrednostima, orijentisanoj na individualne razlike i razvoj potencijala svakog deteta, odnosno nastava čiji rezultati se ostvaruju kroz različite vrste aktivnosti, nastavne metode i postupke i kroz aktivno učešće učenika.

*Odnos između tipičnog i idealnog u nastavi iz perspektive nastavnika.* Nastavnička percepcija delovanja dobrog nastavnika i delovanja nastavnika kakvo je najčešće u praksi koju poznaju je različita, odnosno postojeća praksa je različita od onog što nastavnici smatraju dobrim delovanjem nastavnika i dobrom nastavom. Odgovori nastavnika o tome šta je dobra nastava su raznovrsni, ali to najčešće nije ona nastava i ono delovanje nastavnika koje procenjuju kao tipično. Kako se može videti na grafikonu br. 4, dok je nastavnik kao prenosilac sadržaja i transmisivna nastava nešto što najveći broj nastavnika procenjuje kao tipično, to je tek treći najčešći izbor slike o dobroj nastavi. Nastava zasnovana na humanističkoj i kognitivističkoj koncepciji i slike o nastavniku koje proizilaze iz ovakve nastave su najčešći izbori nastavnikovog viđenja dobre nastave, a mnogo ređi kao procena aktuelne prakse.

Grafikon br. 4: Odnos procene tipičnog i slike dobrog nastavnika



Sve slike o nastavniku i nastavi, osim slike transmisivne nastave (i procene da nastavnici ne odgovaraju nijednoj od ponuđenih slika), su češće kao željene, nego procenjene kao tipične. To znači da se kao idealne slike, češće nego kao tipične, sreću i viđenje nastavnika kao lidera i viđenje nastavnika kao refleksivnog praktičara, iako su one ređe od opisa koje delovanje nastavnika vezuju za nastavu. Takođe, u vezi sa slikom idealnog nastavnika nastavnici češće ističu potrebu da dobar nastavnik kombinuje elemente opisa iz različitih slika, odnosno da ostvaruju i svoje uloge na mikroplanu (u nastavi, sa učenicima) i na nivou škole i zajednice, da u nastavi doprinose učeničkim znanjima, ali i sposobnostima, da utiču na kognitivni razvoj, ali i da brinu o učeničkim osećanjima i holističkom razvoju, da pronalaze meru između orijentacije na program i na učenika kao individuu.

## Diskusija

Razlika između slika tipičnog nastavnika i nastave i nastavnika i nastave koju nastavnici označavaju kao dobru ili idealnu ukazuje na to da su nastavnici svesni da postoje različita shvatanja nastavnika i nastave, pa i da su moderna shvatanja nastave (nastava orijentisana na ishode i razvoj kognitivnih sposobnosti, nastava orijentisana na učenika i razvoj svih potencijala) poželjnija od tradicionalnog shvatanja nastave kao transmisije znanja. Iz odgovora u kojima se izražava očekivanje da nastavnik kombinuje uloge i aktivnosti tipične za različite koncepcije nastave i za različite domene svog delovanja (u nastavi i van nje) da

bi nastavnikovo delovanje bilo dobro, može se zaključiti i da nastavnici uviđaju složenost nastavničkih uloga, ali da se u praksi najčešće ne ostvaruju tako složeni zahtevi. Na prvi pogled moglo bi se iz ovoga zaključiti da su nastavnici nezadovoljni postojećim stanjem u nastavi i da je promena predavačke nastave, iz perspektive nastavnika, poželjan put razvoja. Međutim, ovakav zaključak bi se mogao dovesti u pitanje. Naime, kako velika većina nastavnika smatra da postojeća transmisivna nastava nije i dobra nastava, ostaje otvoreno pitanje zašto takva nastava ostaje dominantna u praksi, odnosno tipična. Sami nastavnici u svojim obrazloženjima često opisuju rad drugih nastavnika kao manje dobar i „kriv“ za postojeće stanje, ili govore o slici dobrog nastavnika kao o idealu koji nije realan. Možemo se pitati šta nam govore ovakvi podaci: da nastavnici daju odgovore o dobrom nastavniku za koje pretpostavljaju da su poželjni, iako u njih ne veruju (stavljajući svoj pravi izbor na drugo mesto, koju god modernu sliku o nastavniku da su označili kao najpoželjniju); da izražavaju svoje mišljenje o dobrom nastavniku i nastavi ali ne i stav, koji bi podrazumevao spemnost na delovanje koje uključuje promenu; da nastavnici prihvataju odlike savremene nastave, ali nisu dovoljno kompetentni da na odgovarajući način deluju ili da su želje i pokušaji nastavnika nedovoljni da bi se praksa u školama promenila. Možemo se, takođe, pitati da li su nastavnici nespremni za promenu, ne veruju u mogućnost promene ili su jednostavno orijentisani na druge probleme. Pokušaćemo da u podacima kojima raspolazemo pronađemo obrazloženje postojećeg stanja koje karakteriše razlika između tipične prakse i nastavničkog viđenja dobre nastave.

Profesionalna uverenja nastavnika i njihova praksa predstavljaju i komponentu i proizvod *konteksta* u kome se odvija nastava. Stoga ćemo na momenat razmotriti kako taj kontekst svakodnevnog delovanja naših nastavnika odslikavaju empirijski podaci o pojedinim aspektima nastave i rezultati analize relevantnih prosvetnih dokumenata. Već smo pominjali da istraživanje raznovrsnosti nastavnih metoda u našim školama pokazuje da nastavnici znaju za različite metode, ali se „ne usuđuju da ih koriste ili ih ne smatraju vrednim načinom rada“ (Radulović i Mitrović, 2014: 463), te nastavu u našim školama ne karakteriše raznovrsnost nastavnih metoda, odnosno načina učenja i podaci o nastavnim metodama u našim školama ne odgovaraju savremenim shvatanjima metoda (*Ibid.*). Sa ovakvim empirijskim podacima saglasna je i ekspertska ocena sadržana u nacionalnoj Strategiji razvoja obrazovanja (2012) u kojoj se predlaže da budući načini evaluiranja rada nastavnika obuhvate i raznovrsnost metoda nastave/učenja na časovima. Kada je reč o praksi praćenja, ocenjivanja i podrške učenju, kako smo pokazali u ranijim radovima, praksa u našim školama takođe ne odgovara savremenim trendovima u obrazovanju, već je duboko tradicionalna (Mitrović, 2014; Mitrović i Radulović, 2014). Empirijski podaci i analize ukazuju na nisku zastupljenost učeničkih aktivnosti čitanja i dominaciju pisanja kao beleženja, odnosno pokazuju da praksa razvijanja pismenosti u našim školama ostaje tradicionalna (Mitrović, 2006; Mitrović i Radulović, 2014). Na slične ka-



rakteristike nastave ukazala je i najnovija analiza jezika nastavnih časova realizovana na izabranim časovima iz beogradskih osnovnih škola, na kojima glavni govornici treba da budu učenici – časovi vežbanja i utvrđivanja gradiva (Mitrović, 2015). Prema rezultatima ove analize, identifikovana upotreba jezika nema odlike danas aktuelnog multimodalnog učenja, na ovim časovima ne računa se na obrazovni potencijal vršnjačkih interakcija u nastavi, kvantitativno gledano nastavnici govore više od svih učenika zajedno, učenici na časovima najčešće govore kroz jednu reč (40%) ili rečenicu (55%) a njihovo govorenje kroz više (povezanih) rečenica jedva da je zastupljeno (5%). Takva usitnjenost govora tumači se kao pokazatelj odsustva navike da se na času razgovara (u smislu simetričnosti i zajedničkog osvetljavanja nepoznatog), nepridavanja značaja razvojnoj potrebi učenika da jezik koriste u većim nadrečeničkim celinama. Komuniciranje unutar uniformnog govornog modela ne daje priliku da učenici razviju osećaj vlasništva nad jezikom časa, što bi bila pretpostavka daljeg učenja jezika i korišćenja jezika za školsko učenje. Načini upotrebe jezika u završnim razredima ukazuju na zasićenost nastavnika i učenika pomenutim obrascem, ali ta upotreba jezika ni na koji način nije predmet učeničke i nastavničke pažnje, analize, preispitivanja.

Kvalitet nastave i praksu nastavnika, prema podacima naših analiza (Mitrović i Radulović, 2014), u nekim slučajevima ograničavaju aktuelni prosvetni dokumenti koji trasiraju pravce reformisanja. Na primer, u nacionalnoj Strategiji razvoja obrazovanja (2012) procenjeno ja da je način praćenja i ocenjivanja učenika neodgovarajući, te dokument predviđa niz promena radi širenja funkcija i predmeta ocenjivanja. Sa druge strane, prateći dokument kojim se precizira ova kva obrazovna politika „Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju“ (2013) koji je obavezujući za nastavnike, ne prepoznaje učeničko samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje, kao ni druge vidove participacije učenika u ocenjivanju. U tom dokumentu uopšte se ne pominje da učenici treba da učestvuju u ocenjivanju, čak i kriterijume ocenjivanja nastavnici razvijaju sami i imaju obavezu da sa njima upoznaju učenike i roditelje na početku školske godine. Učeničko samoocenjivanje i praćenje sopstvenog napretka odavno je deo drugih međunarodnih dokumenata o kvalitetu obrazovanja, a zajedničko učestvovanje nastavnika i učenika u ocenjivanju smatra se jednim od suštinskih preduslova za menjanje položaja i uloge nastavnika i učenika u nastavnom procesu. Ovo je tek jedan primer relativno čestih protivurečnih polazišta u prosvetnim dokumentima koji na svoj način „konzerviraju“ ustaljene vrednosti i obrasce tradicionalnog obrazovanja u nas.

Dakle, različiti podaci pokazuju da je praksa u kojoj nastavnici rade i formiraju svoja implicitna i eksplicitna shvatanja, odnosno praksa koju žive – tradicionalna i opterećena protivrečnostima različitih poruka koje obrazovni sistem šalje (između različitih dokumenata, proklamovanih zahteva oličenih u programima inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja i iskustva, birokratsko-administrativnih zahteva i nepostojanja posledica za drugačiji rad, visokih zahteva i

nepostojanja podrške). U takvom kontekstu nastavnici prepoznaju poželjne odgovore i o njima govore kao o slici dobrog nastavnika i nastave, ali takvo viđenje ostaje deo slike nastave i nastavnika koja je paralelna sa realnom praksom. Izjašnjavanje o dobroj nastavi i dobrom nastavniku ne govori nužno o tome da nastavnici prihvatanju potrebu da nastavnik bude takav, niti da se ove dve slike približe, bar ne u postojećem kontekstu koji funkcioniše kroz paralelne svetove zvanično dobrog i stvarnog.

## Zaključak o perspektivama nastavnika iz naše sredine u kontekstu strategija za unapređivanje kvaliteta obrazovanja

Nalazi o postojećoj praksi nastavničkog delovanja i nastave, zajedno sa nalazima o nastavničkoj perspektivi dobre nastave i pokušajem interpretiranja konteksta u kome se nastavničke perspektive formiraju, stavljaju nas pred pitanje kako kroz obrazovnu politiku i kroz obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika možemo nastavnicima ne samo ponuditi sliku poželjnog (koja je odvojena od stvarnog sveta) i eventualno osećaj krivice zbog toga što ne ostvaruju poželjnu sliku, već im pružiti podršku, osnažiti ih da doprinose kreiranju drugačije nastavne prakse. U nastavku ćemo pokušati da neke odgovore pronađemo kroz razmatranje nastavničkih perspektiva u odnosu na „Deset strategija za unapređivanje kvaliteta obrazovanja ulaganjem u nastavnike“ predloženim u izveštaju iz 2013/4 o realizaciji projekta „Obrazovanje za sve“ (UNESCO, 2014).

Prema ovom dokumentu, u narednom periodu prioritet projekatskih aktivnosti širom sveta jeste prevazilaženje krize školskog učenja i nastave i to prvenstveno kroz sistematski poduhvat ulaganja u nastavnike. Ulaganje u nastavnike je posebno istaknuto jer se oni smatraju glavnim akterima u procesu unapređivanja kvaliteta. Sa druge strane, podaci iz različitih izvora i delova sveta ukazuju na deficit ovih kadrova u pojedinim regionima, teškoće vezane za obrazovanje, uslove delovanja, profesionalni razvoj nastavnika i narasle pedagoške i društvene zahteve da nastavnik izlazi u susret obrazovnim potrebama različitih kategorija učenika i doprinosi promenama u okruženju koje se veoma brzo menja. Put ka novim nastavnicima za novo vreme – u dokumentu se vidi kroz sistematsku nacionalnu akciju koja, između ostalog, podrazumeva: *prevazilaženje deficita* (školovanjem novih nastavnika uz privlačenje najboljih kandidata za ovu profesiju, preusmeravanjem najsposobijih u najproblematičnije škole i sredine, sistematskim obezbeđivanjem podataka o obučenosti nastavnika, o kapacitetima za obrazovanje nastavnika, o potrebama za nastavnicima, uključujući i sistematsku brigu o profesionalnom obrazovanju nastavnika u skladu sa međunarodno dogovorenim kompetencijama i standardima obrazovanja); *reformisanje obrazovanja nastavnika* (sa akcentima na ravnoteži između obrazovanja u pozna-

vanju nastavnog predmeta i metoda nastave, na obrazovanju za zadovoljavanje potreba svih učenika, na posebnoj obučenosti za uvođenja dece u pismenost, ali i na razvijanju svesti o potrebi da se delovanje zasniva na kritičkom promišljanju, samoevaluaciji i evaluaciji itd.); *obezbeđivanje adekvatnih životnih uslova za nastavnike i korišćenje konkurentnosti karijere i strukture zarade – kao dodatnog podsticaja za profesionalni razvoj i zalaganje u radu sa učenicima; poboljšavanje politike u oblasti različitih problema nastavnika* (uključujući i saradnju sa sindikatima nastavnika); *obezbeđivanje mreže sistematske podrške i pomoći nastavnicima u radu* (pripravništvo, rad u teškim uslovima, evaluativni procesi i sl.); *redovno obrazovanje nastavnika u oblasti novih programa poboljšavanja nastave* (kao deo profesionalnog razvoja zaposlenih) itd. Dakle, kroz deset konkretnih strategija predviđaju se mere za profesionalno i društveno osnaživanje nastavničke profesije ali i nastojanja da se istovremeno menjaju obeležja institucionalnog konteksta nastavničkog delovanja. Ove mere podrazumevaju sistematsku podršku nastavnicima od državnog do lokalnog nivoa.

Sudeći prema podacima iznetim u ovom radu, nema suštinske razlike između problema naših nastavnika i problema koji se navode u pomenutom dokumentu. U tom smislu, za promenu postojećeg stanja stvari *nije dovoljno* da nastavnici budu upoznati sa savremenim shvatanjima nastave i profesije nastavnika, što je do sada bila glavna orijentacija u politici obrazovanja u našoj zemlji. I u nas je neophodna sistematska nacionalna akcija, kako se to predviđa ovaj UNESCO– ov izveštaj.

## Literatura

- Frost, D. (2011). *International Teacher Leadership project, Phase 1, A report*. Cambridge: Institute and Leadersheep for Learning.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis. Report*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goe, L., Stickler, L. (2008). *Teacher Quality and Student Achievement*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Havelka, N. (1998). Prilog razvijanju koncepcije uloge nastavnika i uloge učenika u osnovnoj školi, u M. Vilotijević i B. Đorđević (prir.), *Naša osnovna škola budućnosti*, (99–163), Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije
- Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M., Radulović, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi; u N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, R. Antonijević (ur.): *Kvalitet u obrazovanju* (135–154). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Mitrović, M. (2014). Promena paradigme ocenjivanja u nastavi kao elemenat strategije unapređivanja kvaliteta u obrazovanju, *Nastava i vaspitanje*, 63 (2), 175–188.

- Mitrović, M. (2015). Moć analize jezika časa, *Nastava i vaspitanje* 64(3), 421–436.
- Mitrović, M., Radulović, L. (2014). Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave; u D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja, L. Radulović (ur.). *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (141–166). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Moos, P. & G. Dahlberg (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation1, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 03–12.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013), *Službeni glasnik Republike Srbije*, 1/2013.
- Pratt, D. (2002). Good Teaching: One Size Fits All?, *An Up-date on Teaching Theory*, Ross-Gordon (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Radulović, L., Mitrović, M. (2014). Raznovrsnost nastavnih metoda u našim školama, *Nastava i vaspitanje*, 63(3), 449–462.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Schon, D. (1987). *Educating The Reflective Practitioner*. San Francisco: The Jossey-Bass Inc.
- Stančić, M. (2014). Načini evaluacije i građenje značenja kvaliteta rada nastavnika, (*doktorska disertacija*). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012), *Službeni glasnik Republike Srbije*, 107/2012.
- UNESCO (2014). *EFA Global Monitoring Report 2013/4 – Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: UNESCO.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).

## TEACHERS AND TEACHING IN OUR SCHOOLS – TEACHERS' PERSPECTIVE

Lidija Radulović and Milica Mitrović  
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

### Abstract

Starting from the ideas that quality in education can't be understood without reconsideration of stakeholder's perspective and that quality of teaching can be evaluated based on data regarding teachers work, we researched teachers' perspective of typical and ideal teacher. Data was collected by interviewing 167 teachers of different subjects in elementary schools, vocational schools and high schools (gymnasiums). The results indicate that majority of teachers consider that typical teacher in schools in Serbia can be de-

scribed as „knowledge transmitter“, i.e. that typical teaching is transmissive. At the same time, there is a difference between teachers' perception of typical and ideal teacher and teaching. They consider that good teacher is the one who organizes learning process, or the one who is focused on students, which is in accordance with understanding teaching as encouragement of students' cognitive development or as nurturing and care for students. These findings: 1) provide empirical evidence that current teaching practice in Serbia is traditional; 2) emphasize that the way in which the majority of teachers work is not the way they consider to be good, hence informing teachers about contemporary theories of teaching is not enough for changing the practice.

*Key words:* teachers' perspective, typical teaching, typical teacher, good teacher.