

ПЕДАГОШКА ЕФЕКТИВНОСТ – КОНЦЕПТ¹ СВЕОБУХВАТНИЈЕГ ОДРЕЂЕЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

Драгана Јовановић²

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

Апстракт: У раду се врши анализа и систематизација релевантних истраживања и њихових резултата са интернационалног образовног простора која су значајно допринела развоју идеје *педагошке ефективности*³. Критичким разматрањем изазова пред којима се налази савремено образовање, превасходно педагошка ефективност као централни елемент квалитета, извршен је покушај што прагматичнијег и разложнијег сагледавања њеног еволутивног тока. Посвећеност аутора и стручњака из праксе интензивном научно-истраживачком и стручном ангажовању и усавршавању у области педагошке ефективности допринела је финијем обликовању овог концепта кроз различите временске периоде. Такав приступ изнедрио је бројне теоријске па чак и интегративне моделе у чијем се средишту налази како моделовање педагошке ефективности тако и комплексност образовања, те и прилике за обухватнију анализу комплексне природе овог конструкта. Како се педагошка ефективност односи на способност школе или школског система да адекватно оствари постављене циљеве образовања, и како годинама уназад постоји значајно залагање бројних стручњака за дубље разумевање самог концепта педагошке ефективности, сасвим је смислено са теоријског аспекта обрадити појмове ефективност школе и ефективност наставе, као њене битне саставнице.

Кључне речи: педагошка ефективност, квалитет образовања, ефективност школе, ефективност наставе, циљеви и исходи образовања

Увод

Посебна заинтересованост за педагошку ефективност, њено експлицитније одређење, тумачење, и утврђивање конститутивних елемената, прожимала је различите дискусије и дебате углавном на међународном образовном простору.

¹ Припремљено у оквиру пројекта *Афирмација педагошке теорије и праксе у савременом друштву* који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 300/1-14-5-01)

² dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

³ *educational effectiveness*

У њима се много чешће него што то није случај користе не само термини ефективност или унапређење већ се говори о квалитету образовања, што се односи на школу, разред, наставу, наставника и слично. Тако квалитет као појам у одређеном смислу постаје недокучив, у извесној мери нејасан и конфузан, нарочито ако се зна да у себи може укључивати компоненте ефективности и ефикасности, али и констатације о садржају, процесима и другим компонентама образовања. Због тога се појам ефективност у овом раду сагледава као одређенији појам. Приде, у литератури се често среће наизменична употреба термина ефикасност и ефективност, а за потребе овог рада они неће бити третирани као синоними (како то неки аутори чине) нити поистовећивани, већ ће бити извршена несвакидашња диференцијација међу њима. Циљ није њихова поларизација већ указивање на њихову међусобну повезаност са једне стране, и избегавање непрецизности приликом употребе у говору, презентовању и уопште тумачењу. У ту сврху послужиће, у литератури често присутан, и врло сликовит опис брања јабука. Ефикасност у овом послу значила би у што краћем времену убрати што више јабука. Да би се то постигло неопходна је беспрекорна координација покрета, функционални баланс, вештина пењања, спретност и окретност уз минималан утрошак енергије. Ефективност у овом случају нема директне везе са техником брања већ, на пример, прислањања мердевина уз право дрво, што би значило проналажење родног стабла. Напоследку, ефективност значи пронаћи адекватно стабло за које берачу и не требају мердевине да би брао јабуке (Јовановић, 2017). Поред овог занимљивог примера, добро је промислити и о Дракеровом увођењу термина научно управљање којим се скреће пажња на круцијалну разлику међу наведеном појмовима. Заправо, он наводи једну интересантну констатацију којом исцртава разлику између менаџера и лидера: ефикасност значи радити ствари на прави начин док ефективност значи радити праве ствари (Drucker, 2006). Ако је менаџер ефикасан, тада ради ствари на прави начин. Али то не значи и да је ефикасан, односно да ради и праве ствари. Важи и обратно, то јест, ако је менаџер ефикасан то значи како ради праве ствари, но то опет не значи да их ради на прави начин. Идеално би било радити праве ствари на прави начин јер се тако остварује и ефективност и ефикасност, односно успех (Јовановић, 2017). Надаље, Дракер напомиње да је ефективност основа успеха, а ефикасност минимум за опстанак након постизања успеха (Drucker, 1986). Дакле, за ефикасност је битан начин, поступак, а за ефективност је битан резултат. Ефективност се повезује и са мером испуњености циљева што се посебно види у одређењу да је ефективност ниво до ког су испуњени циљеви уз утврђивање фактора који су препрека њиховој реализацији. Ефективност је продукција жељеног односно очекиваног резултата а ефикасност се односи на оптимизацију ресурса за продукцију тог резултата. Важно је истаћи да ефективност нужно не подразумева ефикасност, односно оно што је ефективно не мора бити и ефикасно.

Када се говори о васпитно-образовном контексту, посебну пажњу истраживача привукла је педагошка ефективност која своје корене проналази у истраживањима и пракси ефективних школа. Као концепт и идеја од изузетног значаја за педагошке и андрагошке науке она завређује посебну пажњу.

Педагошка ефективност – поље успешности наставника у реализацији циљева и исхода образовања

Педагошка ефективност означава конструкт који је настао из залагања бројних аутора да што садржајније и експлицитније дефинишу квалитетно образовање. Пре свега, односи се на идеју испитивања и анализирања ефективности на различитим нивоима неког система образовања (националном, школском окружном или нивоу локалне власти, појединачне школе или одељења унутар школе), али се може пројектовати и на поједине наставнике у погледу њихове успешности у постизању специфичних циљева или исхода образовања. У дефинисању термина педагошке ефективности аутори се деле на оне који у својим интерпретацијама као кључни дескриптор користе димензију квалитета и оне који се држе димензије правичности. Док димензију квалитета готово увек повезују са постигнућима ученика, дотле димензијом правичности указују на диференцијалне ефекте, односно да неки наставници и школе са одређеним групама ученика продукују боље резултате.

Може се рећи да су истраживачка стремљења ка испитивању ефективности у образовном контексту највећим делом утицала на развој концепта педагошке ефективности. Судећи по релевантној литератури еволутивни пут овог концепта може се представити кроз пет етапа. Иницијална (прва) развојна фаза настала је као критичка реакција радова Колемана и Џенкса и њихових сарадника (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972). Иако не припадају истој области истраживачког интересовања (социологија и психологија), њихове студије изнедриле су сличне, односно, упоредиве закључке о учинковитости која се може објаснити образовним факторима – да школе имају минималног утицаја на исходе својих ученика у односу на ефекте сопствених способности и социјалну позадину (Creemers, 2005; Reynolds et al., 2011). Бернстајн (Bernstein, 1968) би то оправдао устаљеним уверењем да „школе не чине разлику”, те да „образовање не компензује друштву”. Такво поимање може се пронаћи и у другим емпиријским студијама (на пример: Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979; Smith & Tomlinson, 1989; Mortimore et al., 1988) и мањим студијама случаја (на пример: Weber, 1971; Reynolds, 1976). Другу етапу која је почела средином 80-их, према мишљењу Рејнолдса и сарадника (Reynolds et al., 2011), одликује употреба напредније методологије и научно софистициранијих студија. Њима се указује на научна својства школских ефеката у областима попут њихове временске стабилности, конзистентности на област другачијих исхода, величине и дугорочности, те и диференцијалних ефеката школе у односу на ученике различитих карактеристика. Надаље, бројни покушаји идентификовања разлога генерисања разноликих ефеката школа, тј. усредсређеност на карактеристике/корелате ефективности, карактеришу трећу фазу (касне 80-те и почетак 90-их година). Конкретније, кроз анализу различитих студија из овог периода артикулише се листа фактора повезаних са исходима ученика, а који се третирају као карактеристике ефективних наставника и школа (на пример, Levine & Lezotte,

1990; Tedlie & Stringfield, 1993; Sammons et al., 1995; 1997; Scheerens & Bosker, 1997). У четвртој етапи развоја педагошке ефективности садржана је оријентисаност на два важна процеса и њима својствене периоде: (1) моделовање педагошке ефективности (од средине 90-их до прве деценије 21. века) и (2) комплексност (од касних 90-их). Из трагања за одговором на питање зашто су фактори који делују на различитим нивоима повезани са исходима учења ученика настало је неколико интегративних модела педагошке ефективности (Creemers, 1994; Scheerens, 1993; Stringfield & Slavin, 1992). Крајњи резултат оваквих напора не тиче се само теоријског развоја истраживања педагошке ефективности већ и дизајна емпиријских истраживања унутар ње саме (Kyriakides et al., 2000; De Jong et al., 2004). Ипак, увидевши да актуелни теоријски модели нису били у довољној мери фокусирани на перспективу динамичности образовања, а посебно не ка свеобухватној анализи диференцијалних обележја неких фактора (Creemers & Kyriakides, 2006), истраживачи су се преоријентисали на испитивање комплексности у образовању. Главни лидери у проучавању педагошке ефективности Кримерс и Киријакидес (Creemers & Kyriakides, 2008) напомињу да градуирано кретање са моделовања ка комплексности може резултирати пре прогресивнијим развијањем и истраживањем питања промена у ефективности школа него проучавањем степена стабилности у ефективности. Тако се посматрање ефективности као суштински стабилне карактеристике различитих школа и наставника мења у варијабилну категорију у односу на исходе и различите групе ученика. Као такво, подручје педагошке ефективности постаје умрежено са обимом раста, систематским евалуацијама дугорочних ефеката наставника и школа, локалних и националних реформских политика (Kyriakides et al., 2009; Pustjens et al., 2004).

Холистички приступ у анализи комплексне природе педагошке ефективности покренуо је и питање интернационализације ове области, односно синергије приступа истраживача ефективности са истраживачима и практичарима унапређења квалитета школе. Прилике за интернационално умрежавање, отвореност за учење из заједничког истраживања унутар више земаља и снажни ефекти различитих истраживања и традиција земаља загарантовали су бржи развој концепта педагошке ефективности. Упућивањем на важност припајања ефективности и унапређења школа, аутори попут Рејнолдса и сарадника (Reynolds et al., 1993), заправо скрећу пажњу на погодније околности и аспекте у сагледавању школских процеса из угла квалитативне методологије и културолошке перспективе. Ово надаље води ка усредсређености у сагледавању и разумевању значаја и улоге наставника у сасвим новом светлу, а не само као „емпиријско-рационалног актера образовања” (Reynolds et al., 2011). Свакако, суштина овог умрежавања је сконцентрисаност на промене кроз време, а односи се на питања попут конзистентности, стабилности, диференцијалне ефективности. Пету етапу, која је започела крајем прве деценије 21. века, и још увек се убрзано развија, карактерише проучавање педагошке ефективности као динамичног, а не статичног сета релација. Прецизније, мења се смер разматрања образовања – од посебно инхерентног стабилног скупа аранжмана као

оном у коме различити нивои система међусобно интерагују и постижу варијабилне исходе (Creemers & Kyriakides, 2008). Могло би се рећи, а различити извори то и потврђују, да оваква нова, динамичнија перспектива подразумева и укључивање новог статистичко-аналитичког сета који даје могућности за успостављање индиректне и директне везе између образовних фактора и исхода ученика, а која надаље потенцијално резултира утврђивањем реципрочних релација међу образовним факторима.

Из оваквих схватања и интерпретација, као и фаза развоја концепта педагошке ефективности, могло би се закључити да се педагошка ефективност несумњиво своди на крајњи исход специфичних анализа којим се мери квалитет постигнућа одређених васпитно-образовних циљева. Заправо, ако се генерално ефективност односи на постизање циљева, онда реализацији циљева образовања припада централно место у оквирима концепта педагошке ефективности. Узевши све то у обзир, Јовановић (2017: 91) износи неколико важних констатација. Прво, циљеве образовања требало би посматрати као основу за селекцију излазних критеријума у емпиријским истраживањима педагошке ефективности. За овај циљ важно је мере прилагодити карактеристикама ученика да би се дошло до добро познатог критеријума ефективности са додатом вредношћу. Друго, ефективност треба третирати као каузални концепт; многа истраживања се не усредсређују само на мерење образовних ефеката већ посебно на приписивање ефеката антецедентним, односно претходним условима. Треће, такво приписивање може бити експлицитно учињено разграничавањем онога што је потребно контролисати са једне стране, и флексибилних услова за које постоји интересовање, са друге стране. Међу ове услове могу се убројити карактеристике школског окружења, школе као организације и разредна пракса, јер управо то може бити објашњено варијансом између школа, разреда и појединачних ученика. Четврто, одређене (емпиријски проверљиве) претпоставке о функционалности и обиму педагошке ефективности су учињене. Ипак, централна питања која треба поставити и на њих пронаћи адекватан одговор су: Да ли је ефективност школе стабилна и одржива категорија? Да ли су услови унапређења ефективности општи, свеобухватни, нормативни, универзални или зависни и неодвојиви од контекстуалних аранжмана или специфичних карактеристика субгрупе ученика? Да ли се ефективност односи на све појединце организације?

Напослетку, важно је упозорити да се у бројним публикованим чланцима лако може међу ауторима идентификовати непринципијелна и недоследна употреба термина педагошка ефективност, ефективност школе и ефективност наставе и наставника, а која произилази из њиховог различитог третмана, практиковања и парцијалног проницања у њихову суштину. Ипак, њихова међусобна повезаност, условљеност и нужна упућеност неизбежна је. Ради предупређивања оваквих недоследности и осигурања адекватног разумевања, у овом раду прихваћена је констатација неких аутора да се термином педагошка ефективност као ширим појмом означава унија три ужа појма: ефективност школе (зависи од флексибилности услова на школском нивоу), ефективност наставе

(зависи од наставника) и системска ефективност (зависи од политике одговарајућих услова на националном нивоу). Како се образовни системи готово свих земаља света суочавају са актуелном проблематиком истраживања ефективности у школама, и како годинама уназад постоји значајно залагање бројних стручњака за дубље разумевање самог концепта педагошке ефективности, а и узевши у обзир усмереност овог рада, логично је са теоријског аспекта обрадити појмове ефективност школе и ефективност наставе, као битне саставнице педагошке ефективности.

Ефективност школе

Наиме, као што су написани многи чланци и отворане различите развојне дискусије о педагошкој ефективности, исто важи и за концепт ефективности школе. Идејом ефективности школе дуго су били преокупирани истраживачи и практичари широм света. Рекло би се да 60-те године прошлог века обележавају ширу употребу овог термина, а због своје посебне важности питање ефективности школа заузело је средишње место у педагошким истраживањима, што се посебно читава у последње три деценије. У сагледавању развојног тока овог концепта може се детектовати приврженост појединих аутора према ставу да ефективност школе зависи од људи и расположивих ресурса (Reynolds et al., 1996; Stoll & Fink, 1996). Међутим, у дефинисању ефективности школе не треба изоставити аспект школских процеса. Тако се долази до још једног става – школа је ефективна уколико процеси у њој константно током одређеног временског периода резултирају уочљивим (не увек и мерљивим) позитивним резултатима међу ученицима (Ninan, 2006). Из свега наведеног да се закључити да ефективност школе умногоме зависи од својих процеса и процењује се у односу на резултате. Ипак, присутна су и опречна мишљења. Примера ради, аутори Тедли и Рејнолдс сматрају да диференцијални ефекти школа имају значајан удео у ефективности школа (Teddlie & Reynolds, 2000). Наведеним ставовима и афинитетима истраживача треба додати и друге покушаје, попут тежњи да се на један општеприхватљив начин опише и интерпретира ефективност школе и њена пратећа истраживања. Тако се укључује и гледиште да је ефективност школе каузални концепт. Као последица тога издваја се експлицитна диференцијација између истраживања ефективности школе, са једне стране, и истраживања ефеката школе, са друге стране. У експлоративним проучавањима школске ефективности не процењују се само осцилације у укупном учинку већ се додатно намеће питање каузалности: које карактеристике школа доводе до релативно бољег учинка када су карактеристике популације ученика иначе константне? Ширенс (Scheerens, 2000) сматра да се ефективност школе односи на учинак организационе јединице – школе. Овај аутор наводи да се учинак може изразити кроз аутпут школе што се напослетку мери у виду просечног постигнућа ученика на крају периода формалног школовања. Имајући у виду да се школе по свом учинку разликују, он (Scheerens, 2004; 2013) ефективност

школе повезује са ефективношћу у побољшању услова на нивоу школе, укључивши све контекстуалне варијабле школе (наставу, учење, администрацију, мотивисаност ученика, укљученост заједнице). Према његовом мишљењу, концепт ефективности школе треба посматрати као формално празан концепт који је индискриминишући у односу на врсту изабраних мера школског учинка. Пошто се књижевно значење ефективности односи на постизање циљева, имплицитна претпоставка је да критеријум који се користи за мерење учинка рефлектује важне васпитно-образовне циљеве. Неспорно, овај аутор сматра, да се у есенцијалном погледу ефективност школе односи на ниво постигнутих циљева у школи (Scheerens, 2013). Када се све ово има у виду, могло би се рећи да је ефективна школа она школа која може да постигне или пак „престигне” своје циљеве. Док Марфи (Murphy, 1992) ефективну школу повезује са промоцијом високог нивоа постигнућа ученика, дотле Голдстајн, покушавајући да одговори на ово тешко питање, указује да се термин ефективност школе користио за описивање педагошких истраживања која се тичу испитивања разлика унутар и између школа (Goldstein, 1997).

Неспорно, дискрепанција у дефинисању овог концепта и његовог значаја није непозната ствар, те се ово питање и дан данас протеже кроз бројне научне радове. Рекло би се да међу ауторима нема консензуса нити јединственог стајалишта око тога шта је ефективна школа и шта је сачињава. Очигледно, ефективност школе сагледавана је из различитих перспектива: улазно-излазне (Cheng, 1996), прогреса ученика који је изван очекивања (Sammons et al., 1995), развоја постигнућа ученика (Willms, 1992). Такође, према нешто обухватнијем ставу, фокус не треба да буде ограничен само на постигнућа ученика (Sammons et al., 1996; McGaw et al., 1992). Конкретније, раније студије ефективности школа биле су усредсређене на побољшање услова школовања и излазне мере, углавном на постигнућа ученика. Друге студије одбациле су овакво стајалиште указујући да ефективност школе не треба да буде усмерена само на академска постигнућа ученика већ и на друге факторе (на пример, понашање у разреду, партиципацију ученика, ставове према учењу, и др.).

Могоа би се извући закључак да је концепт ефективности школе тежак за дефинисање, те и даље остаје „недокучива интелектуална загонетка“. Чак и када се назире неко иоле прихватљиво одређење овај концепт тешко је у потпуности разумети услед његове комплексне природе. Кроз преглед и анализу релевантне литературе немогуће је не запазити да је ово дефинисање у ствари прерасло у трагање за факторима успешности, односно неуспешности ученика у учењу, што је напослетку резултирало листом карактеристика/корелата ефективних школа. Како је листа ових фактора добијала на екстензитету, интензитету и разноврсности, тако су и дефиниције ефективности школа добијале на бројности и варијабилитету. Ћигић (2013) разматрајући питање квалитетног образовања, предочава да су се иницијална истраживања углавном усмеравала ка утврђивању појединачних чинилаца школског успеха/неуспеха из различитих подручја (способности, личности и мотивације ученика и социоекономских животних услова ученика), што је водило ка атомистичком приступу. А

како су убрзо истраживања из ове области постала све масовнија, тако су се формирали и нови концепти који су указали на потребу за преласком на истраживања базирана на холистичком приступу. Аналогно томе, Бјекић и Златић (2011) сугеришу на потребу анализе комплекснијих и мултидимензионалних конструката, попут адаптивбилности на школу, селф-концепта, самопоштовања, стилова учења, итд. Ђигић (2013) констатује да су истраживачи разлике у школском учењу годинама покушавали да објасне индивидуалним разликама међу ученицима. У ту групацију спада и закључак Колемана и сарадника (Coleman et al., 1996) да су карактеристике ученика далеко моћније у одређивању њиховог успеха него било који други чинилац на нивоу школе. У односу на горе поменуто Бернстајново уверење да „школе не чине разлику” и да „образовање не компензује друштву”, у одговору на резултате Колманових истраживања нашла се и фаворизација става да „школе чине разлику” и да су „школе важне” (Mortimore et al., 1988).

Штавише, 70-их година XX века истраживачка оријентација се променила и своје упориште добила у покрету делотворних школа, који је настао као одговор на Колеманову студију. Основу овог истраживања чини премиса да сви ученици могу да уче, да успешно овладавају наставним циљевима и курикулумом, остварују висока постигнућа и успешно се припремају за наредне нивое образовања без обзира на своје социјално порекло и индивидуалне разлике (Ђигић, 2013; Lezotte, 2001). Налази истраживања спроведених унутар горенаведеног покрета указују на групу карактеристика заједничких успешним школама по којима се оне разликују од неуспешних, а познате су као корелати ефективних школа. Синтетизујући истраживања ефективности школа, Едмондс (Edmonds, 1979; 1982) формира петофакторски модел ефективности школе: (1) чврсто лидерство, (2) стицање основних вештина, (3) висока очекивања у односу на постигнућа ученика, (4) безбедно и уредно окружење, и (5) учестале процене ученичких постигнућа. Један од резултата истраживања ефективности школа било је и утврђивање седам корелата делотворних школа који заправо представљају сет показатеља, односно фундаменталних карактеристика уобичајених за успешне школе и неопходне за обезбеђивање високог нивоа постигнућа ученика. Према мишљењу Лезота (Lezotte, 1991) те корелате чине: (1) инструкционо лидерство, (2) јасна и усмерена мисија, (3) безбедно и уређено окружење, (4) клима високих очекивања, (5) учестало праћење напретка ученика, (6) позитивни односи на релација школа-кућа, и (7) могућност за учење и преокупација активностима. Бавећи се студиозније овим питањем, Лезот наведене корелате третира као водеће организационе и контекстуалне индикаторе који утичу на наставу и учење, као солидан оквир унапређења ефективности школа, основу трансформације многих школа у борби за опстанак и квалитет (Lezotte, 2001). Како се ови фактори налазе у интеркорелацији, међусобној зависности и не могу се изоловано посматрати, они би се могли подвести под систем међусобно интерагујућих делова. Не треба заборавити да се они могу опазити и у ранијим радовима Вебера (Weber, 1971) и ономе што он именује као карактеристике успешних школа. Мада је детектовао много

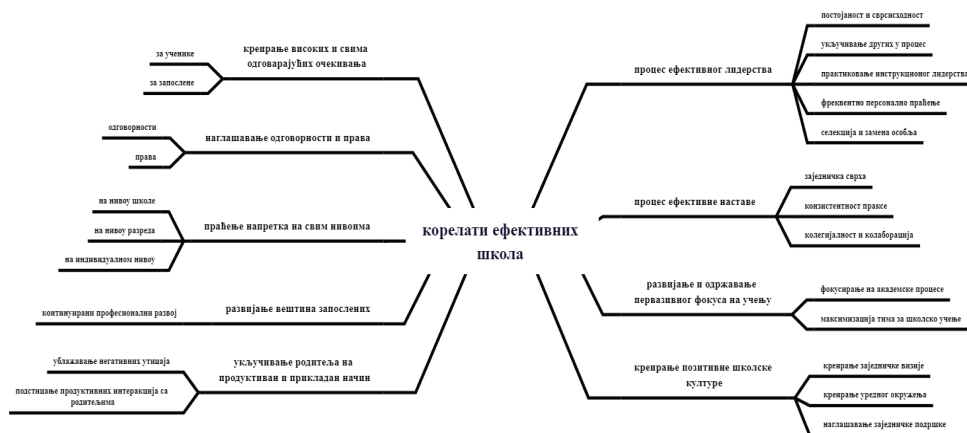
више карактеристика успешних школа, сумирао их је у три главне: чврсто лидерство, висока очекивања и добра атмосфера. Док Сабс (Subbs, 1995) сматра да се корелати ефективних школа могу дефинисати у појмовима постизања високих и једнаких нивоа учења ученика дотле Кирк и Џонс (Kirk & Jones, 2004) додају очекивање да ће сва деца, без обзира на свој социоекономски статус и друге карактеристике, у најмању руку добити есенцијална знања и вештине.

На тлу Енглеске, односно у Великој Британији, истраживања ефективности школа почела су са студијом Рутера и сарадника (Rutter et al., 1979). Њихова студија дала је две категорије фактора, оне који нису били повезани са укупном ефективношћу и оне који одређују висок ниво ефективности. У првој категорији сврстани су величина разреда, величина школе, старост и величина школске зграде, и др. У другој категорији садржани су очекивања наставника, позитиван узор наставника, школско окружење (добри радни услови и за ученике и за запослене у школи), одговорност ученика, ефективно управљање разредом, чврсто лидерство у комбинацији са демократским одлучивањем, позитиван фидбек и третман ученика, и отворена размена активности на релацији ученик-наставник. Истраживања ефективности школа у овој земљи поред академских исхода, укључила су и друге мере као што су ниво укључености, стопа делинквенције и ниво проблемског понашања. Основна сугестија је да су ефективне школе доследно ефективне у ширем спектру ученичких исхода (Rutter et al., 1979, Rutter, 1983).

Надаље, опсежна Рејнолдсова студија спроведена током 70-их и 80-их година, утемељена је на детаљним опсервацијама школа и прикупљању ширег дијапазона материјала који се односи на ставове ученика према школи, наставничке перцепције ученика, идентификацију и анализу организационих фактора унутар школе и нивоа њених ресурса, откривање бројних фактора у школи повезаних са ефективнијим режимом. То подразумева висок проценат ученика на позицијама власти, низак ниво институционалне контроле, позитивна академска очекивања, низак ниво принудног управљања, висок ниво ангажованости ученика, мању укупну величину, повољније релације наставник–ученик и толерантније ставове према спровођењу одређених правила која се тичу обласца, морала и манира.

Листа корелата ефективних школа потврђена је различитим истраживањима спроведеним крајем прошлог и почетком овог века не само на америчком већ и на европском тлу (на пример: Samons et al., 1995; Sherman, Vaughn & Gill, 2007; Stone et al., 2007; Wendel, 2000). Сличности у утврђеним карактеристикама, односно корелатима, указују да су они широко прихваћени у различитим земљама и годинама су остали стабилни. Тедли и Рејнолдс на интересантан начин мапирају и филтрирају утврђене корелате према девет процесних подручја. Ради економичности, у овом раду схематски су приказани (Схема 1).

Схема 1. Корелати ефективних школа према подручјима⁴
(адаптирано према: Teddlie & Reynolds, 2000; Sammons & Bakum, 2011)



Још једно важно и систематично истраживање спровеле су Самонсова и Бакумова (Sammons & Bakum, 2011). Ове ауторке су вршећи опсежну анализу истраживања реализованих у претходних 30 година, дошле до констатације да већина истраживача трага за заједничким обележјима која се односе на процес и карактеристике ефективних школа. То заправо укључује једну листу комплексних елемената: педагошко лидерство, висока очекивања наставника оријентисаних према постигнућима, консензус и кохезију унутар школског тима, квалитетан курикулум, довољно прилика за учење, повољну, мирну и сигурну школску климу, значајан евалуативни потенцијал у школи, висок степен укључености родитеља, ефективно време за учење са успешним управљањем разредом, структурисану наставу, подстицање аутономног учења, диференцијацију (адаптивну наставу) и фреквентност повратних информација ученицима о сопственом раду (Sammons & Bakum, 2011: 13). Иако је доминирајућа оријентисаност истраживачке популације ка идентификовању фактора ефективних школа, не треба занемарити ни допринос оних који су своје тежње усмерили ка узроцима смањене ефективности. Примера ради, Стол (Stoll, 1995) у те узроке односно разлоге убраја недостатак визије, неусмерено лидерство, дисфункционалне релације и неделотворну разредну праксу, односно према мишљењу Мартимора (Mortimore, 1997: 481) механизме којима се може „умањити” ефективност школе.

Конечно, иницијална истраживања ефективности и унапређења школа започела су на простору САД и Велике Британије, али већ од раних 80-их година убрзано је покренуто дизајнирање и спровођење прелиминарних студија и приказа истраживања и у другим земљама. Тако су на темељима и под снажним утицајем америчких истраживања реплицирана, адаптирана, модификована и

⁴ Схематски приказ креирала је ауторка на бази процеса и установљених корелата, те и интерпретацијама везаних за њих у расположивој литератури.

продубљена истраживања ефективности школа у другим земљама попут Холандије, Шведске, Немачке и Аустралије. Њихова суштинска полазишта у истраживањима ефективности школа препознају се у проучавању ефективности наставника, њихових бихејвиоралних образаца, креирања повољне климе за учење, и другим истраживањима унутар саме учионице.

Ефективна настава

У научно-истраживачким круговима интересантно је неписано правило да се увек у тежњама да се неки појам прецизно објасни и приближи широј јавности неминовно намећу колико изазови, толико и тешкоће. Ни питање дефинисања појма ефективне наставе није изузетак. Шта је ефективна настава, питање је које су истраживачи у педагошким истраживањима ставили у приоритетно питање образовања. За овим питањем логично су следила и друга релевантна, једнака по важности: Да ли се у дефинисању ефективности наставе ограничавати само на наставу у учионици? Да ли је најбоље посматрати је из угла утицаја наставника на академска постигнућа ученика? Које још педагошке исходе треба узети у обзир и када? Томе треба придодати још два кључна питања на која сугеришу Браскамп и сарадници (Braskamp et al., 1984: 5): Како се може дефинисати ваљана настава? и Да ли се може мерити изврност у настави? О тежини и интригантности ових питања и недоумица говори не само време њиховог настанка већ и дугогодишња искуства и тежње стручњака у области педагошких, психолошких и андрагошких дисциплина да на њих одговоре, а у садашњем тренутку она представљају горућа питања многих промишљања и дебата оних који се баве политиком образовања и истакнутих лидера у овој области.

Разумљиво, не може се дати листа кратких, прецизних и једноставних одговора на ова очигледно комплексна питања. Различити приступи у дефинисању ефективне наставе присутни су у литератури, али је преовлађујући онај којим се она објашњава у терминима персоналних карактеристика наставника. У том погледу истичу се резултати истраживања спроведених на различитим нивоима образовања, посебно на нивоу средњег и високошколског образовања. Њима се сублимира неодвојивост ефективности наставе од њеног кључног фактора – наставника. Сагласно идентификованим карактеристикама наставника проистеклим из оваквих истраживања, могла би се формирати листа неких заједничких елемената: атрактивност и јасноћа, допадљивост, интерперсоналне интеракције и позитивно искуство, креативност и заинтересованост, ентузијазам и експресивност, наставни стил, екстраверзија, хумор, правилна оптерећеност, припремљеност, јасно презентовање материјала уз вештину јавног обраћања, присност и брижност, правичност, доступност и приступачност, отвореност ума и флексибилност, знање, подстицање питања и самоиницијативног учења, и вредност, тежина и организација курса. Сагледавањем наведених обележја могло би се, попут Кејна и сарадника (Kane et al., 2004), констатовати

да у ефективној настави свој удео узимају карактеристике личности, вештине и способности, познавање предмета и рефлексивна пракса наставника.

Интересовање истраживача за проучавање ефективности наставе инспирисано је тежњом да се утврде разлике између ефективних и оних мање ефективних наставника. То је резултирало на првом месту одређивањем критеријума ефективности, а они се заправо тичу циљева образовања уопште, посебно наставе. Критеријуми ефективности нису константни, променљиви су и често представљају хетерогени скуп описа ако се има у виду да различите визије о њима настају као резултат друштвених дебата, превасходно оних политичке природе. Неоспорно, за одређивање критеријума ефективности наставе, неопходно је активно учешће стручњака из области образовања, али и оних који директно учествују у наставном раду. Ово посебно долази до изражаја у доба различитих транзицијских и глобализацијских турбуленција које нису заобишле ни систем образовања у Србији. Ако се педагошка ефективност дефинише кроз циљеве, уочљиво је да фокус на исходима рефлектује вредносно вођене изборе и приоритете о циљевима образовања који се сматрају важним у ширем систему образовања – на пример централне политике, локалне владе, и на нивоу појединачне школе или одељења (Sammons, 1996). Постизање утврђених исхода постаје приоритетни задатак. Циљеви образовања и дефиниције квалитета и ефективности образовања блиско су увезани и испреплетани, тачније дефинисање ефективне наставе обухвата и разумевање циљева образовања.

Иако је и даље актуелан приступ по коме се о ефективности наставе суди у односу на циљеве, одређен број истраживача сугерише да ипак постоје неке карактеристике наставе око којих постоји консензус међу наставницима и докази истраживања који у свом фокусу имају учење ученика. Генерално говорећи, ефективну наставу карактеришу фактори попут систематичности, стимулације и брижности (Marsh, 1982). Очигледно је да усредсређеност ка овим факторима варира међу наставницима и предметима, али важно је имати у виду да је сваки од њих комплексан и у пракси изазован. Такође, Диаз (Diaz, 1997) упозорава да се ефективна настава не може посматрати попут „гардеробе универзалне величине одговарајуће свима” услед њене сложености и индивидуалних варијација међу ученицима. Наставници дакако треба да овладају различитим перспективама и стратегијама, те да буду флексибилни у њиховој примени што изискује три кључне компоненте: (1) стручна знања и вештине, (2) посвећеност, и (3) професионални развој. Стога, како наглашавају Стронг и сарадници (Stronge et al., 2004) и наставници (посебно ефективни) увек су у константном процесу учења услед промена у погледу карактеристика ученика, курикулума, заједнице и финансија, између осталог. Суштински, два су једноставна елемента ефективне наставе: (1) јасна представа наставника о томе какво учење треба неговати, и (2) стварање могућности наставника да се искуство учења деси.

Како се ефективна настава сматра достигнућем и обележјем сваког доброг наставника, у њеној основи садржана су нека начела. *Прво*, ученици најбоље уче у позитивном, за развој повољном и негованом окружењу које је успоставио наставник уз веру у способности сваког ученика да учи. *Друго*, сви

ученици имају подручја својих интересовања и преференције које се могу искористити за подстицање учинка ученика, а ефективни наставници креирају радно окружење тако да подражавају, анимирају и посебно активирају те снаге. *Треће*, у развијању и реализацији курикулума, наставници узимају у обзир ученика у тоталитету. Другим речима, обухватају све димензије, како когнитивну, тако и све остале, односно афективну, социјалну и физичку. *Четврто*, ангажованост ученика и међусобне интеракције са наставницима и другим ученицима у образовној групи олакшавају и поспешују активност учења. *Пето*, ново учење изграђује се на претходно наученим информацијама, односно ученик конструише нова знања на претходно усвојеним знањима. *Шесто*, учење је како индивидуални и тако социјално конструисан процес будући да утицаји породичног, социјалног и културног контекста имају свог удела у самом акту учења. И *седмо*, смислене процене су и формативне и сумативне, то јест ослањају се на вишеструке мере укључујући и неформалне процене и информалне опсервације. Квина (Quina, 1989), дефинишући ефективну наставу из угла три различите перспективе (дефиниција наставника, речничких одређења и професионалних гледишта), указује на нужност разматрања релација у овако сложеном акту резимирајући да „професионалне интерпретације ефективне наставе свесно истичу анализу каузалности између понашања наставника и ученика” (Quina, 1989: 14). Иако је овај аутор проучавао наставу на универзитетском нивоу, он је селектовао десет општих принципа усмеравања ефективне наставе, који се могу рефлектовати на било који ниво образовања. Они се могу схематски представити (Схема 2).

Илустрација 2. Општи принципи усмеравања ефективне наставе⁵
(адаптирано према: Quina, 1989)



⁵ Дати схематски приказ самостално је креирала ауторка публикације. Настао је са намером визуелног представљања и лакшег разумевања општих начела вођења ефективне наставе.

Попут њега, Тил (Theall, 1999: 30) описује ефективну наставу као „комплексан, мултидимензионалан, динамичан процес под утицајем појединаца укључених у њега и околности у самој учионици”. Надаље, Тарп (Tharp, 1992) истиче да су настава и учење ефективни када су контекстуализовани у искуству, вештинама и вредностима заједнице и када је учење заједничка продуктивна активност која укључује и вршњаке и наставнике. Вествуд (Westwood, 1998) сугерише да се ефективна настава може описати као пружање максималних могућности свим ученицима да уче, а за истраживаче попут Свонка, Тејлора, Бредија и Фриберга (Swank et al., 1989) она имплицира подстицање академске радозналости ученика и отклањање неделотворне праксе, попут негативног фидбека и неповољног утицаја на академску радозналост ученика. Зато је неопходно обезбедити средину за учење која би дала прилике свим ученицима да уче путем значења извучених из искустава. Дакле, ефективност наставе огледа се и у успешности реализације предвиђених циљева, а учење се сагледава као процес а не продукт што укључује сва искуства и оспособљавање појединаца кроз наставу, што надаље резултира модификацијом понашања и припремањем за предузимање неопходних активности и адаптација у променљивим ситуацијама. Тако се о ефективности наставе просуђује и у односу на њене циљеве, а изнад свега, она треба да постигне следеће циљеве: (1) да укаже да ли је настава процес или производ, (2) јасно укаже на своје конститутивне елементе или факторе, (3) открива своје циљеве, (4) укаже на своје организационе и структуралне аспекте. Дакле, у организацији наставе која би резултирала позитивним исходима увек треба имати у виду да је она тријадни и триполарни процес који укључује ресурсе, ученике и сет активности и операција за иницирање промене понашања ученика.

С обзиром на у литератури присутне бројне дефиниције и дескрипције ефективне наставе, чини се тешким задатком идентификовати и издвојити било коју од њих која би се назвала дефинитивном дефиницијом. Ако би се чак уложили напори да се термин ефективне наставе дефинише, како то иначе неки аутори чине, тако што би се испитали они којих се она превасходно тиче шта она за њих представља (на првом месту ученици и наставници, а недалеко за њима и породица и руководећи органи школе) лако би се дошло до листе од три најзначајније активности: (1) култивисање мисаоних способности, (2) подстицање интересовања за наставни предмет, и (3) мотивисање ученика на активност учења. Без сумње, ефективном наставом могла би се назвати она настава која се тиче: (а) ангажованости свих ученика у процесу учења, (б) усмерености на интеракције и активности између наставника и ученика и самих ученика, (ц) колаборације међу наставницима, (д) развијања знања, вештина и благостања ученика, (е) усмерености на циклус континуираног професионалног учења наставника: планирање, практиковање, имплементацију, рефлексију, анализирање, и модификацију праксе.

Када се све наведено узме у обзир, као и оно што опсегом овог рада није могло бити обухваћено, јасно је да се у дефинисању ефективне наставе намећу бројна спорна питања, многе тешкоће и пратећи проблеми, те тај процес није

лако описати. Идеално би било када би се ефективна настава могла дефинисати једноставно – као настава која води високим постигнућима ученика, али то не значи да између ефективне и успешне наставе треба ставити знак једнакости, јер се она не односи само на успех већ и на одговарајуће вредности. Између осталог, један број истраживача упозорава да у покушајима њеног дефинисања не треба изгубити из вида немогућност постојећих истраживања да у потпуности обухвате баш све исходе који би се могли категорисати као пожељни циљеви образовања (Polikoff, 2014). Важно је имати у виду потенцијалну инфлуентност бројних фактора на постигнућа ученика, на пример већ постојеће карактеристике ученика (индивидуалне и групне), карактеристике школе и наставника (од којих неке могу бити константне, а неке променљиве) и сам контекст у којем се настава одвија. Руденбаш (Raudenbush, 2004) сматра да је приписивање неког „ефекта” појединачном наставнику или школи генерално одређено оним што се не може објаснити чиниоцима разматраним ван контроле тог појединца, што опет неки од истраживача подржавају и сматрају проблемом „резидуалне атрибуције” (Dumay et al., 2013). Истраживања се стално осврћу на једну критичну тачку: напредак ученика је мерило којим треба процењивати ефективност наставника. Напослетку, да би се настава окарактерисала ефективном, неопходно је узети у обзир мноштво чинилаца. Упркос свим наведеним ограничењима, смислено је судити о ефективности наставе из њеног утицаја на учење када год је то могуће јер неефективна настава демотивише ученика, подстиче негативне ставове према учењу, не активира мисаоне процесе и интелектуалну радозналост и води слабијем успеху. Стога, уколико процене и доступни модели вредновања нису довољно добри, неопходно је унапредити их. У међувремену, неопходна је опрезност у тумачењу неких схватања о ефективности наставе.

Закључак

Крајњи циљ већине земаља јесте да загарантује оптималну стопу приступа образовању за сву децу. Но, чини се да се занемарује суштинско питање образовања, а то је квалитет. Аутори који се годинама уназад енергично залажу за ову категорију константно скрећу пажњу на неизоставну компоненту квалитета образовања – педагошку ефективност. Област педагошке ефективности је не само значајна већ и јединствена у односу на захтеве који се пред школу, наставу и наставнике пласирају и проблеме са којима се на развојном путу суочавају. Значајан је број радова који се у последње време баве питањем квалитета и ефективности наставе и самих наставника, њихова методолошка разноврсност и специфичност је све већа, све је присутнија интернационализација истраживачког поља и фреквентније усредсређивање на евалуацију наставе зарад њеног унапређења. Ипак, чини се да су из овог круга изостављени ученици, није довољно пажње посвећено њиховом „гласу”, а добро је познато да су управо они најобјективнији проценитељи и критичари кључних димензија школског живота и наставне праксе. Осим тога, на простору Републике Србије

у односу на међународни образовни простор, ни „глас наставника“ као да се не чује довољно. Најзад, велики је изазов и спецификовати оптималне индикаторе квалитета образовања, а самим тим и адекватне смернице, критеријуме и принципе педагошке ефективности, посебно међу слабо развијеним земљама. Чини се да успостављање вишеструког оквира резоновања или модела евалуације актуелне образовне политике може да буде значајан ресурс будућих кретања и даљих настојања за успостављањем педагошке ефективности за образовање будућности.

Литература

- Bernstein, B. (1968). Education cannot compensate for society. *New Society*, 344–347.
- Bjekić, D. & Zlatić, L. (2011). Status psiholoških faktora uspešnog učenja u pedagoškoj psihologiji. U K. Špijunović (Ur.). *Nastava i vaspitanje – stanje i problemi* (str. 209–224). Učiteljski fakultet.
- Braskamp, L.A., Brandenburg, D.C., & Ory, J. C. (1984). *Evaluating teaching effectiveness*. Sage.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity Washington*. US Government Printing Office.
- Cheng, Y. (1996) *School effectiveness and school-based management*. Falmer.
- Creemers, B. P. M. (2005). Importance and perspectives of international studies in educational effectiveness, Paper presented at the *MORE symposium of ICSEI 2005* conference, Barcelona: Spain.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. Cassell.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347–366.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- De Jong, R. D., Westerhof, K. J., & Kruiter, J. H. (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: a multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 3–31.
- Drucker, P. (1986). *Management, tasks, responsibilities*. TRUMAN TALLEY BOOKS, E.P. DUTTON.
- Drucker, P. (2006). *The effective executive: the definitive guide to getting the right things done*. Collins.
- Dumay, X., Coe, R., & Anumendem, D. (2013). Stability over time of different methods of estimating school performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 65–82.
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, <https://fedorani.ni.ac.rs/fedora/get/o:812/bdef:Content/get>

- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15–27.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 4–11.
- Goldstein, H. (1997) Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369–395.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, B., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of the family and schooling in America*. Basic Books.
- Jovanović, D. (2017). *Liderski stila nastavnika i efektivnost nastave* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47, 283–310.
- Kirk, D. J., & Jones, T. L. (2004). *Effective schools' assessment report*. Pearson Education.
- Kyriakides, L., Antoniou, P., & Maltezou, E. (2009, April). Investigating the short- and long-term effects of secondary schools upon academic success and development, Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, USA.
- Kyriakides L., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: an application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501–529.
- Levine, D. K., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: the effective schools movement*. Effective School Products Ltd.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: the first and second generation*. Effective Schools Products LTD.
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77–95.
- McGaw, B., Piper, J., Banks, D., & Evans, B. (1992). *Making schools more effective*. Australian Council for Educational Research.
- Mortimore, P. (1997). Can effective schools compensate for society? In A. Halsey, H. Lauder, H. Brown & A. S. Wells (eds.). *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford University Press.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Open Book.
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90–109.
- Ninan, M. (2006). School climate and its impact on school effectiveness: a case study, Paper presented at *International Congress for School Effectiveness and Improvement* at Fort Lauderdale, Florida, USA.

- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. In M. Hammersley & P. Woods (eds). *The process of schooling*. Routledge and Kegan Paul.
- Polikoff, M. (2014), Does the test matter? evaluating teachers when tests differ in their sensitivity to instruction. In T. Kane, K. Kerr & R. Pianta (eds.). *Designing teacher evaluation systems: new guidance from the measures of effective teaching project* (pp. 278–302). Jossey-Bass.
- Pustjens, H., Van de Gaer, E., Van Damme, J., & Onghena, P. (2004). Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 281–311.
- Raudenbush, S. (2004). What are value-added models estimating and what does this imply for statistical practice? *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 121–129.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Making good schools: linking school effectiveness and school improvement*. Routledge.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge & school improvement practice: towards synergy. *School Effectiveness & School Improvement*, 4(1), 37–58.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2011). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review, Paper presented at the annual meeting of the *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Cyprus.
- Rutter, M. (1983). School effect on pupil progress – findings and policy implications. *Child Development*, 54(1), 1–29.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Open Books and Boston, MA: Harvard University Press.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review of the literature. *Profesorado revista de curriculum u formación del profesorado*, 15(3), 9–26.
- Samons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Institute of education, International school effectiveness & Improving center.
- Sammons, P., Mortimore, P., & Thomas, S. (1996). Do schools perform consistently across outcomes and areas; In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson (eds.). *Merging traditions: the future on research on school effectiveness and school improvement* (pp. 3-29). Cassel.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forgoing links: effective departments and effective schools*. Paul Chapman.
- Schaefer, G., Epting, K., Zinn, T., & Buskist, W. (2003). Student and faculty perceptions of effective teaching: A successful replication. *Teaching of Psychology*, 30(2), 133–136.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1–38.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school instructional effectiveness research*, Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005*, The Quality Imperative.

- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO.
- Scheerens, J. (1993). Basic school effectiveness research: items for a research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 40(1), 17–36.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamo.
- Sherman, R., Vaughn, V., & Gill, P. (2007). *Effective school research: teachers' and administrators' perceptions of its existence on campus*, Paper presented at the *National Council of Professors of Educational Administration*, Chicago, IL.
- Smith, D. J., & Tomlinson, S. (1989). *The school effect. A study of multi-racial comprehensives*. Policy Studies Institute.
- Stoll, L. (1995). *The complexity and challenge of ineffective Schools*. Paper presented to the *European Conference on Educational Research and the Annual Conference of the Educational Research Association*, Bath.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Open University Press.
- Stone, J. E., Bruce, G. S., & Hursh, D. (2007). *Effective schools, common practices – twelve ingredients of success from Tennessee's most effective schools*. Education Consumers Foundation.
- Stringfield, S. C., & Slavin, R. E. (1992). A hierarchical longitudinal model to elementary school effects; In B. P. M. Creemers & G. J. Reezigt (eds.). *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35–69). ICO.
- Stronge, J.H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Subbs, J. (1995). *Differences in perceptions of school effectiveness at the middle and high school levels*. Unpublished doctoral dissertation, Florida University.
- Swank, P., Taylor, R., Brady, R., & Frieberg, T. (1989). Sensitivity of classroom observation systems: measuring teacher effectiveness. *Journal of Experimental Education*, 57(2), 171–186.
- Tedlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer Press.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: lessons learned from a ten-year study of school effects*. Teachers College Press.
- Theall, M. (1999). New directions for theory and research on teaching: A review of the past twenty years. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 29–52.
- Tharp, R. G. (1992). Cultural compatibility and diversity: Implications for the urban classroom. *Teaching Thinking and Problem Solving*, 14(6), 1–4.
- Quina, J. (1989). *Effective secondary teaching: going beyond the bell curve*. Harper & Row Publishers.
- Weber, G. (1971). *Innecity children can be taught to read: four successful schools*. Council for Basic Education.
- Wendel, T. (2000). *Creating equity and quality – a literature review of school effectiveness and improvement*. Society for the advancement of excellence in education.
- Westwood, P. (1998). Reducing educational failure. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 3(3), 4–12.
- Willms, J. D. (1992). *Monitoring school performance: a guide for educators*. Routledge.

PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS - THE CONCEPT OF COMPREHENSIVE DETERMINATION OF THE QUALITY EDUCATION

Dragana Jovanović

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of pedagogy

Abstract: This study examines and organizes pertinent studies and their findings from the global educational setting, which made a substantial contribution to the conception of pedagogical effectiveness. It was attempted to examine the evolution of modern education as pragmatically and logically as possible by critically analyzing the problems it faces, particularly the importance of pedagogical effectiveness as a core component of quality. This notion was refined throughout time as a result of the writers' and practitioners' dedication to rigorous scientific inquiry, professional development, and advancement in the area of pedagogical effectiveness. Such a strategy gave rise to many integrative and theoretical models, the core of which is the modeling of pedagogical effectiveness and the complexity of education, as well as openings for a more thorough examination of the complexity of this construct. As pedagogical effectiveness refers to the ability of a school or school system to adequately meet the set goals of education, and as over the years there has been a significant effort by numerous experts for a deeper understanding of the very concept of pedagogical effectiveness, it makes perfect sense from a theoretical perspective to process the concepts of school effectiveness and teaching effectiveness, as its essential components.

Keywords: pedagogical effectiveness, quality of education, school effectiveness, teaching effectiveness, goals and objectives of education

Primljeno: 07.05.2023.

Prihvaćeno za objavljivanje: 22.05.2023.