

## УЛОГА НАСТАВНИКА У ОСТВАРИВАЊУ КВАЛИТЕТНОГ ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА

Драгиша Вучинић<sup>1\*</sup>, Радован Антонијевић<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Универзитет у Приштини са привременим седиштем  
у Косовској Митровици, Србија

<sup>2</sup>Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Београд, Србија

\**vucinic\_dragisa@yahoo.com*

### Апстракт

Промене у образовању, условљене различитим друштвеним променама, захтевају од наставника да стално преиспитују своју улогу у образовном и наставном процесу. У складу с тим, у литератури се све чешће дискутује о суштини наставничке улоге, о начинима рада у настави, као и о степену остварености професионалне улоге наставника као једног од кључних чинилаца квалитетног образовног процеса. Различити приступи аутора, инсистирање на јасном диференцирању наставничких улога, различити критеријуми за њихову диференцијацију и слично довели су до тога да у педагошкој литератури данас постоје бројне поделе и класификације улоге наставника које, наретко, обухватају неколико десетина појединачних наставничких улога. У овом раду је, на основу анализе различитих категоризација наставничких улога и дидактичких теорија, нагласак стављен на суштину наставничке улоге, сагледану у контексту поступака и рада наставника у образовном процесу, чији се квалитет огледа у степену постигнутог успеха ученика. С тим у вези, указано је на значај наставничке улоге у планирању и припремању наставе, спровођењу наставних активности, мотивацији ученика, развијању њихових интересовања за учење наставних садржаја, као и у остваривању квалитетне комуникације и интеракције између наставника и ученика.

**Кључне речи:** улога наставника, подручја наставног рада, планирање, припремање и спровођење наставе, мотивација и интересовања, комуникација и интеракција.

## TEACHERS' ROLES IN MEETING QUALITY- EXPECTATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

### Abstract

Changes in the educational process caused by different social changes require teachers to continue to reassess their role in the educational and teaching processes. According with that, literature increasingly discusses the essence of teachers' roles, their methods in the teaching process, and as well as the degree of achievement of the professional role of

teachers as one of the key factors in the quality education process. Different approaches of the authors, insisting on a clear differentiation of teacher's roles, different criteria for differentiation, includes a large number of divisions and classifications of teachers' roles in pedagogical literature. These often include a great number of teaching roles. In this paper, based on the analysis of the different categorisations of teachers' roles and didactic theories, the emphasis is placed on the essence of the teaching role seen in the context of the processes and work of teachers in the educational process, whose quality is reflected in the degree of student achievement. In this regard, what is pointed out here is the significance of the teacher's role in planning and preparing classes, motivating students, developing their interest in learning the content, as well as in the realization of quality communication and interaction between teachers and students.

**Key words:** teacher's roles, teaching areas, planning, preparation and the realization of teaching, motivation and interest, communication and interaction.

### УВОД

У последњих неколико деценија, у теоријским разматрањима и емпиријским истраживањима васпитно-образовних проблема, значајна пажња посвећена је наставницима, јер је установљено да они представљају један од кључних чинилаца који одређују квалитет наставе и степен оствареног успеха ученика (Brophy, 2004; Heaverlo, 2011; Hattie, 2009; Поткоњак, 2010). У складу с тим, одређени аутори (Поткоњак, 2010; Marzano & Marzano, 2003) мишљења су да од квалитета рада наставника зависи цео систем васпитања и образовања, као и да наставници имају двоструко већи утицај на постизање одређеног нивоа школског успеха у односу на утицај просветних и школских власти, а који се односи на организацију и систематизацију школских програма. Исти аутори, такође, сматрају да је од свих школских чинилаца који утичу на успех ученика, укључивши у тај контекст и ученике са њиховим личним карактеристикама, као и просветне власти које уређују образовне програме, стандарде и садржаје, наставник једини чинилац на који се може значајније утицати како би се квалитет образовног процеса и успех ученика значајније унапредили. Претпоставке о томе да је наставник један од кључних чинилаца квалитетног образовања потврђене су и у Хетијевој (Hattie, 2009) метаанализи, која обједињује чак 800 ранијих истраживачких студија, чији резултати недвосмислено упућују на закључак да су наставници и ученици два најважнија актера у образовном процесу, која доприносе томе да степен постигнућа ученика буде виши или нижи од очекиваног. Приказани ставови и тврдње поменутих аутора потврђени су, такође, и у резултатима различитих емпиријских истраживања новијег датума (Aunola et al., 2013; Frenzel et al., 2010; Heaverlo, 2011; Ing, 2013), на основу чега је могуће тврдити да је, без обзира на различите приступе проблематици проучавања школског учења, наставник сигурно један од кључних чинилаца васпитно-образовног

процеса и да од степена остварености професионалне улоге наставника, односно од његових поступака, начина понашања и рада, у великој мери зависи квалитет наставе, као и ниво оствареног успеха ученика у образовном процесу.

Када је реч о томе шта је наставничка улога, на чему се она заснива и како је наставници остварују, у литератури се уочавају становишта различитих аутора, који на различите начине одређују њену суштину (Mann et al, 1970; Даниловић, 2011; Havelka, 1998; Marzano & Marzano, 2003; Razdevšek-Pučko, 2005). Почев од чињенице да је процес васпитања и образовања одувек био друштвено условљен и да се одувек одвијао у складу са вредностима и нормама одређеног друштва, на основу чега су утврђивани циљеви и задаци васпитања, а самим тим и улога наставника у образовном процесу, наставничку улогу потребно је сагледати, најпре, у контексту разумевања друштвене улоге. Јасно је да друштвена улога подразумева систем очекиваног понашања који се односи на положај појединца у некој друштвеној групи (Хавелка, 2000), укључујући, притом, низ усвојених друштвених стандарда дефинисаних кроз различита права и обавезе појединаца. Овакво, уопштено, одређење друштвене улоге имплицира потребу да је улогу наставника, без обзира на чињеницу да наставници свој положај и понашање остварују у различитим друштвеним сферама, неопходно потпуније сагледати и проучавати у контексту образовног и наставног процеса, односно у „друштвеној групи” којој они (наставници) заједно са својим ученицима припадају, а од чије хомогености, као и од квалитета унутрашњих односа у њој, начина понашања свих припадника (учесника) групе и слично у значајној мери зависе квалитет наставног и образовног процеса, као и квалитативни ниво успеха ученика. У складу са поменутиим, могуће је изнети тврдњу да улогу наставника у образовном процесу одређује њихов положај у разреду или одељењу ученика, укључујући при томе активности у наставном раду, уважавање права свих чланова групе (ученика) и обавезе наставника да наставни рад, али и успех ученика, квалитативно унапреде.

Међутим, у педагошкој литератури данас не постоји јединствено одређење или општеприхваћена дефиниција којом би се у потпуности објаснила улога наставника у наставном, односно образовном, процесу. Имајући у виду чињеницу да сталне промене у друштву имплицирају промене и у образовању, те да се од наставника очекује да своју улогу у процесу образовања и наставе стално преиспитују, односно да је проширују, коригују или надограђују у складу са захтевима и потребама друштва (Hirvi, 1996), непостојање јединственог одређења појма „улога наставника” сасвим је прихватљиво и разумљиво. У складу са поменутиим тешкоћама и проблемима, у смислу јединственог одређења улоге наставника, данас у лите-

ратури постоје различита схватања наставничке улоге, као и покушаји њене фрагментације на посебне, односно појединачне, улоге, представљени у виду захтева за извођењем различитих таксономија наставничких улога, чиме би се потпуније објаснили суштина и значај рада наставника у процесу образовања (Даниловић, 2011; Johnson & Johnson, 1984, према: Bailey & Duck, 1990; Potkonjak, 2010). На основу подручја одређених образовних делатности или руковођени другим критеријумима, аутори неретко у својим класификацијама наводе и по неколико десетина наставничких улога, где многе од њих не само да се често подударају и обухватају идентична подручја делатности наставника већ нису експлицитно ни повезане са наставничком професијом (Даниловић, 2011). Овакве ситуације могу условити додатну забуну како у разматрању суштине наставничке улоге тако и у спровођењу поступака и начина рада наставника у пракси.

С друге стране, улога наставника, њихов положај у образовном процесу, као и захтеви које би требало да испуне у циљу остваривања квалитативно вишег нивоа образовног процеса – разматрани су са становишта различитих дидактичких теоретичара. Тако је, на пример, у другој половини двадесетог века настало преко четрдесет дидактичких теорија и модела чији је основни циљ био унапређивање квалитета наставе, а самим тим и квалитета образовног процеса (Zierer & Seel, 2012; Wernke, Werner & Zierer, 2015). Међутим, без обзира на њихов велики број и њихову распрострањеност, многе од њих нису заживеле или нису дуже опстале – како у научним тако ни у практичним оквирима – па се већина њих данас сматра заборављеним. У новије време актуелно је неколико дидактичких теорија које на различите начине указују на суштину и значај улоге наставника у образовном процесу. Њихова анализа, у овом раду, уследиће након разматрања различитих класификација наставничких улога, чиме ће се обухватније представити и потпуније разумети поступци и начини рада наставника у савременом образовном процесу који чине окосницу, односно суштину, наставничке улоге данас.

*УЛОГА НАСТАВНИКА У КОНТЕКСТУ  
РАЗЛИЧИТИХ КЛАСИФИКАЦИЈА (КАТЕГОРИЗАЦИЈА)  
НАСТАВНИЧКИХ УЛОГА*

Многи аутори бавили су разматрањем улоге наставника у образовном процесу. Од немачког педагога Фовинкелна (Vowinkel, 1923, према: Газивода, 2001: 19), може се пратити мноштво теоријских извора у којима се проучава улога наставника и њен значај у васпитно-образовном раду. У зависности од циљева, односно критеријума, сагледаних са стручног, педагошког или емоционалног аспекта, постоје и различите класификације посебних наставничких улога.

Једна од најуопштенијих и најједноставнијих подела улоге наставника, свакако, подразумева разликовање васпитног и образовног подручја наставног рада. Остваривањем своје васпитне улоге наставник утиче на општи развој личности ученика, док остваривањем образовне улоге помаже ученицима да стекну одређена знања, вештине и навике (Јоксимовић и Стојиљковић, 2007). Међутим, с обзиром на ширину наведених подручја, овако дефинисане улоге не пружају јасну слику о томе шта је то што наставник заправо ради, односно на које начине остварује поменуте улоге. Зато је потребно приказати неке од најпознатијих класификација улога наставника, што ће бити представљено у наредном делу текста, након чега ће уследити њихова анализа значајна са становишта овог рада.

(1) У једној од најстаријих класификација, коју је са својим сарадницима представио Ман (Mann et al, 1970), основни критеријум за разумевање наставничке улоге представљао је непосредан рад у настави, односно међусобни однос наставника и ученика у наставном процесу. На основу наведеног критеријума идентификовано је шест следећих наставничких улога: (1) наставник као стручњак, чиме се функција наставника своди на преношење информација и података из садржаја одређене наставне дисциплине различитим методама и облицима рада; (2) наставник као формални ауторитет чија улога подразумева дефинисање наставних циљева и утврђивање начина за њихово остваривање; (3) наставник као посредник и преносилац социјализације, што подразумева улогу наставника у припремању ученика за адекватно учешће у широј друштвеној заједници; (4) улога наставника као неког ко олакшава (помагача), у оквиру које наставник пружа помоћ ученицима у превазилажењу проблема и тешкоћа у савладавању наставног градива тако што прати ученике, њихове могућности и интересовања, мотивише их и структурира посебне програме и часове за сваког ученика; (5) наставник као его-идеал (модел), при чему наставник, својим поступцима, понашањем и стручном припремљеношћу може деловати као узор у понашању својих ученика; и (6) наставник као личност и део односа наставник–ученик, што подразумева да наставник користи своја искуства и осећања у наставном односу са ученицима како би им пренео различите стратегије учења, пожељне облике понашања и слично.

(2) Друга у низу јесте Линдгренова класификација наставничких улога, која је, због своје систематичности и свеобухватности, дуго сматрана једном од најприхватљивијих. Линдгрен је наставничке улоге представио у три категорије (према: Лакета и Василијевић, 2012: 102): Прва категорија подразумева наставне и административне улоге наставника, у чији оквир су укључене наставникове активности са ученицима у области стицања знања, вештина и навика, спровођења наставних активности и успостављања одговарајућих

односа у учионици. Свака од наведених области дефинисана је посебним улогама наставника: а) наставник као инструктор – покреће, усмерава и вреднује активности ученика; б) наставник као модел – указује на културне вредности и стандарде друштва; в) наставник као руководилац разредом – структурира ситуације учења, утврђује правила и поступке извршавања задатака, уређује дисциплину; г) наставник као службеник – проверава знања, чита радове, води евиденцију, оцењује ученике; д) наставник као члан омладинске групе – учествује у активности групе у различитим секцијама (клубовима) ученика и другим ваннаставним активностима; њ) наставник као јавни радник – ради на томе да школа оствари бољи углед у јавности, успоставља односе са школским окружењем, локалном заједницом и друго. Другој категорији припадају психолошки оријентисане улоге наставника које се односе на наставничково препознавање психолошких аспеката школских ситуација. Сваку од ових улога Линдгрен је представио на следећи начин: а) наставник као уметник у односу са људима – на различите начине организује различите мотивационе ситуације за учење, разуме потребе и осећања групе и усмерава их на извршавање задатака; б) наставник као социјални психолог – има развијен осећај за међусобне односе између ученика, подстиче комуникацију међу ученицима и увек преиспитује своје односе са њима; в) наставник као катализатор промена – помаже код појаве одређених промена, како код сваког појединачног ученика тако и у променама у одељењу; г) наставник као ментално-здравствени радник (клиничар) – пружа помоћ ученицима у превазилажењу различитих страхова, саветује их да препознају своје потребе, води ученике ка зрелости и помаже у њиховом осамостаљивању. Трећу категорију наставничких улога према Линдгрену представљају улоге наставника у самоизражавању. У овој категорији наставничких улога обухваћена су понашања наставника у остваривању сопствених потреба, при чему наставник треба да рационално размишља и да се суочи са самим собом, да схвати обавезу континуираног усавршавања, да прати достигнућа савремене науке и укључи их у свакодневну наставну праксу и слично.

(3) Посебну класификацију наставничких улога конструисао је и пољски педагог Мушињски (1976, према: Ђорђевић, 2008). У оквиру ове поделе препознато је седам наставничких улога: (1) улога наставника у планирању наставе, која подразумева самостално одређивање циљева и задатака наставе, наставних активности, као и њихово прилагођавање могућностима ученика; (2) улога наставника у организовању наставе која обухвата избор и коришћење наставних метода и облика рада; (3) улога наставника у руковођењу процесима која се односи на руковођење и управљање свим елементима у образовним ситуацијама; (4) психолошке компетенције наставника које

подразумевају подстицање активности ученика за самообразовање; (5) компетентност наставника, што укључује стицање угледа и ауторитета код ученика; (6) улога наставника у руковођењу одељењем са циљем утицаја на ученике посредством других ученика; и (7) улога у обједињавању или интегрисању васпитно-образовног процеса оствареног на различитим етапама наставног процеса од стране различитих наставника.

(4) Колико је широк дијапазон критеријума за одређивање улога наставника приказује и класификација наставничких улога коју су представили Џонсонови (Johnson & Johnson, 1984, према: Bailey & Duck, 1990), а којом су обухваћене активности и понашања наставника само у оквиру кооперативног облика наставног учења. Према овој категоризацији, улоге наставника разврстане су на следеће: (1) улога наставника у прелиминарним одлукама – диференцирање циљева учења, одређивање величине групе, распоређивање ученика у групе, уређење простора, планирање и расподела материјала и задатака; (2) улога наставника у постављању часа – објашњење задатка; структурирање позитивне међузависности, одговорности појединца и сарадње унутар групе; образлагање критеријума успеха и развијање сарадње код ученика; (3) улога наставника у праћењу рада ученика и интервенисању – подстицање директне комуникације, праћење понашања ученика, пружање помоћи ученицима у раду и слично; и (4) улога наставника у евалуацији – вредновање рада ученика, разматрање функционисања ученика у групи и оцењивање ученика.

(5) Са становишта потпунијег разумевања наставничке улоге у савременом образовном процесу, потребно је обратити пажњу и на класификацију наставничких улога коју је представио Хирви (Hirvi, 1996), а која садржи улогу наставника као ментора у учионици, односно организатора наставних ситуација у којима ученици уче и интензивније се укључују у рад, као и улогу наставника у сарадничком односу са ученицима. Основни критеријум за овакво одређење улога наставника представљају континуиране промене у друштву и образовању, које имплицирају другачији приступ разумевања наставничких улога. С обзиром на чињеницу да наставници више нису једини извор информација, као и да се од њих захтева да стално преиспитују своје професионалне улоге и проширују их у складу са захтевима друштва, Хирви сматра да неведене улоге наставника заузимају значајно место у савременом образовном процесу.

(6) Промене у образовању представљале су важну основу и детерминанту у класификацији наставничких улога коју су представили Ивић, Пешикан и Антић (2001, 60). Основни критеријум за класификацију наставничких улога наведених аутора представљала је реализација активне наставе, а основне улоге наставника јесу следеће: (1) Наставничка улога у оквиру које су препознате посебне улоге на-

ставника: а) улога наставника у ужем смислу – наставник као предавач, која обухвата различите активности наставника у смислу преноса информација, излагања наставног градива и вођења наставног процеса; б) наставник као организатор наставе; в) наставник као партнер у педагошкој комуникацији; г) наставник као стручњак – експерт за своју област, односно наставник као модел интелектуалног понашања у датој области и наставник као „банка података”; (2) Мотивациона улога наставника, у оквиру које аутори издвајају следеће појединачне улоге, односно области наставникових активности: а) мотивисање ученика за рад и одржавање тих интересовања и б) наставник као личност – модел за професионалну идентификацију; (3) Улога процењивача, евалуатора, која обухвата: а) оцењивање у домену знања и б) оцењивање понашања и личности ученика; (4) Сазнајно-дијагностичка улога наставника; (5) Улога регулатора социјалних односа у разреду као групи; и (6) Улога партнера у афективној интеракцији.

(7) У категоризацији наставничких улога коју је конструисао Хавелка (1998), указано је на њихову међусобну повезаност и испреплетеност. Овај аутор сматра да улогу наставника одређује низ специфичних улога које наставник остварује у настави и у школи. Улоге које наставник остварује у настави јесу (Хавелка, 1998: 128): (1) наставникова улога у односу на наставни план и програм – наставник као планер и организатор наставе; (2) улога наставника у односу на методе и облике наставног рада – наставник као пројектант наставног амбијента, методичар, иноватор и мотиватор; (3) улога наставника у односу на ученике појединце – наставник као ослонац, ментор, агенс развоја личности ученика и оцењивач; (4) улога наставника у односу на ученике као групу – наставник као руководилац, модел, арбитар и симбол одељења; и (5) улога наставника у сарадњи са родитељима ученика – наставник као сарадник породице. Улоге наставника које он остварује у школи подразумевају рад у наставничком већу и стручним активима, учешће у социокултурним програмима школе, као и рад у стручним и професионалним организацијама.

(8) Посебну класификацију наставничких улога сачинио је и Сузић (Сузић, 2005: 175). Основни критеријум за уочавање наставничких улога представљао је однос између традиционалне и савремене наставе, као и потреба да се дидактичка улога наставника (улога поучаватеља) сагледа у другачијем приступу наставном раду и активном учешћу ученика у наставном процесу. Зато, као нове, овај аутор наводи следеће улоге наставника (Сузић, 2005; 2010): (1) наставник као дидактичар; (2) наставник као васпитач; (3) научно-наставна улога наставника; (4) наставник као дијагностичар; (5) наставник као инструктор активне наставе; (6) наставник као координатор; (7) наставник као стваралац међуљудских односа; (8) настав-

ник као градитељ емоционалне климе у одељењу и (9) наставник у активном циљном учењу. Што се тиче преузимања нових улога наставника, Сузић указује на то да нису довољна знања која наставници стичу формалним образовањем, већ је неопходно њихово стално стручно усавршавање и напредовање кроз практичан рад са ученицима.

(9) Слична класификација наставничких улога уочава се и у раду Сорокумове (Сорокумова, 2009, према: Дубљанин, 2011). У одређивању функција наставника могу се уочити и следеће наставничке улоге: (1) наставник као инструктор – приликом задавања задатака пружа сва потребна објашњења и инструкције; (2) наставник као саветник – препреке и противречности у учењу претвара у наставне задатке, не дајући притом готова решења и одговоре; (3) наставник као образац – часу даје емотивни тон, показујући образац понашања; (4) наставник као помоћник – развија код ученика самосталност у процесу поставке и решавања наставних задатака, овладавајући педагошким тактом и способношћу посматрања и рефлексije; (5) наставник као ослонац – подстиче код ученика разумевање сопствене личности и омогућава му да стекне сигурност; и (6) наставник као партнер – разуме личност ученика и њихово понашање.

(10) Као последња у овом низу, свакако не и најмање значајна, јесте класификација наставничких улога ауторке Раздевшек-Пучко (Razdevšek-Pučko, 2005), представљена у контексту значаја информационих техника и технологија у савременом образовном процесу, на основу којих је указано на потребу увођења неопходних промена у рад наставника, као што су преусмеравање поучавања ка учењу, коришћење савремене информационе технологије у настави, оспособљеност наставника за рад са ученицима различитих категорија (у смислу различитих способности, посебних потреба и мултикултурних разлика), сарадња са другим наставницима, стручњацима и родитељима, оспособљеност за истраживање и евалуацију властитог рада и слично. На основу наведеног, ова ауторка издваја и неколико наставничких улога (Razdevšek-Pučko, 2005: 82): (1) наставник као иницијатор промена; (2) наставник као мотиватор, који подстиче ученике на учење; (3) професионалац који брине о личном и професионалном развоју и (4) члан организације која се развија и учи.

На основу анализе наведених класификација наставничких улога, уочено је неколико значајних карактеристика на које је, са становишта овог рада, потребно обратити пажњу. Наиме, може се уочити да постоје различити критеријуми за категоризацију улога наставника који су утврђивани на основу одређених циљева и захтева које наставник у савременом васпитно-образовном процесу треба да оствари. Као што је приказано у готово свим представљеним класификацијама, циљеви на основу којих се утврђују категорије за

утврђивање посебних наставничких улога су, такође, многобројни и различити. Неки од њих посматрају се у ширем контексту, у смислу остваривања друштвених циљева, други пак подразумевају професионалне и личне циљеве наставника, док се одређени циљеви односе на конкретну делатност наставника у раду са ученицима, као што је организација активне наставе или коришћење одређених дидактичко-методичких поступака у раду наставника. Различит број, као и ширина обима критеријума за одређивање посебних улога наставника, указују на потребу дубљег и континуираног проучавања улоге наставника, односно поступака и начина рада наставника у свим областима њихових професионалних и друштвених делатности, као и на потребу проучавања личних особина наставника.

Када је реч о улози наставника у непосредном раду са ученицима у наведеним класификацијама, такође, могу се уочити одређене значајне карактеристике. Наиме, ове карактеристике односе се на одређена подручја наставе и наставних активности у којима наставници остварују своју професионалну улогу (улоге наставника), а која су готово незаобилазна у класификацијама свих наведених аутора. Реч је о три шира подручја, односно о организацији и спровођењу наставе, о иницирању мотивације и подстицању интересовања ученика, као и о развијању квалитетне комуникације и интеракције између наставника и ученика.

Једно од значајних подручја рада наставника, које је увидом у наведене класификације могуће уочити, односи се на организацију, планирање и спровођење наставних активности. Иако је аутори различито дефинишу, ова област наставних делатности представљена је у готово свим наведеним класификацијама наставничких улога. Тако, на пример, Мен (1970) подручје организације и планирања наставе, односно планирање наставних циљева и утврђивање средстава за њихово остваривање, дефинише улогом наставника као формалног ауторитета. С друге стране, активности у спровођењу наставе, као што је преношење информација и података из садржаја наставне области употребом различитих дидактичко-методичких поступака, поменути аутори одређују улогом наставника као стручњака у настави. За разлику од ових аутора, Линдгрен (1976. према: Лакета и Василијевић, 2012), у оквиру овог подручја, посматра наставника као руководиоца разредом, односно као некога ко структурира ситуације учења, утврђује правила, поступке и задатке за учење. Поред тога, у оквиру наставне и административне улоге наставника, Линдгрен укључује све наставникове активности у спровођење наставе усмерене на стицање знања, развијање вештина и навика ученика. На значај организације, планирања и спровођења наставних активности указује и Мушињски (према: Ђорђевић, 2008), и то тако што за ова подручја одређује две улоге наставника: прва, која подразумева

планирање nastave, где наставник самостално одређује циљеве, задатке и активности које прилагођава потребама ученика, док је друга улога наставника у организацији nastave она која обухвата избор наставних метода и облика наставног рада. Представљене две улоге наставника, према Мушињском, међусобно су условљене, тако да се може поставити питање о потреби, односно о могућности, њиховог раздвајања у пракси. Наиме, јасно је да се планирање активности ученика не може спровести без увида у то којим методама треба приступити у наставном процесу. Може се претпоставити да је ову чињеницу имао у виду Хавелка (1998) када је подручје активности наставника у планирању и организацији nastave дефинисао улогом наставника као планера и организатора nastave. Дакле, овај аутор није посебно одредио улогу наставника као реализатора nastave, јер се подразумева да оно што је организовано и испланирано свакако треба и да се спроведе. С друге стране, ови облици наставникових активности могу се сагледати у улози наставника у односу на методе и облике рада у чијем оквиру је истакнут значај наставника у осмишљавању наставних ситуација помоћу различитих методичких поступака. Значај наставника у оквиру остваривања наставних програма навео је и Сузић (2005), одређујући улогу наставника као дидактичара. Међутим, овај аутор широко је поставио дидактичку улогу наставника, тако да она у себи, осим спровођења nastave, „покрива” и област припремања за наставу. Оваквим приступом Сузић је објединио претходно поменуте улоге наставника у једну и истовремено указао на значај поступака наставника у планирању, припремању и спровођењу nastave, који су у пракси нераздвојиви. Поред наведених, потребно је нагласити да се подручје nastave у којем се истиче значај наставника у организацији, планирању и спровођењу наставних активности може уочити и у класификацијама других аутора, у којима се, на пример, наставник посматра као инструктор nastave (Сорокумова, 2009), односно као организатор наставних ситуација (Hirvi, 1996). Дакле, без обзира на различите називе посебних улога наставника, на основу наведених класификација, лако се може закључити да подручје организације, односно планирања, припремања и спровођења наставних активности представља једно од три најзначајнија подручја у остваривању професионалне улоге наставника.

Поред подручја планирања, припремања и спровођења nastave и наставних активности, у претходно представљеним класификацијама наставничких улога јасно се издвајају још два значајна подручја наставних делатности. Реч је о улози наставника у подстицању мотивације и интересовања ученика, као и о њиховој улози у остваривању квалитетне комуникације и интеракције са ученицима. И у оквиру ових области аутори различито дефинишу улоге наставника. Међутим, на основу одређених поступака наставника, којима се даље

образлажу њихове улоге, може се уочити о ком подручју наставних активности је реч.

Активности наставника у иницирању мотивације ученика и развијању њихових интересовања за области учења Мен је, на пример, објаснио улогом наставника као особе која олакшава („фацилитатор“) (Man et al, 1970). Суштина овако дефинисане улоге наставника подразумева пружање помоћи ученицима да превазиђу одређене тешкоће и проблеме у току савладавања наставних садржаја. Један од начина да се таква помоћ оствари, између осталог, јесте структурирање посебних наставних програма прилагођених сваком појединачном ученику у складу са њиховим интересовањима. Међутим, потребно је нагласити да осим мотивационе, улога наставника као особе која олакшава подразумева и значајно изражену улогу наставника у интеракцији и разумевању ученика, што указује на тешкоће у одвајању ове две (мотивациона и комуникациона улога наставника) наставничке улоге. Мотивационе поступке наставника ни Линдгрен не сврстава у појединачну област, односно у посебну наставничку улогу. Међутим, у поступцима наставника, објашњеним у другим наставничким улогама, овај аутор јасно указује на значај мотивације и интересовања у учењу. Тако је, на пример, у улози наставника као службеника наглашено да наставник оцењује ученике, проверава њихова знања, чита радове и слично. Представљени поступци наставника могу се сврстати и у неку другу област, на пример, у област вредновања постигнућа. Међутим, чињеница је да наставник оваквим поступцима значајно утиче на степен мотивације ученика за учење наставних садржаја. С друге стране, приликом образложења улоге наставника као уметника у односу са људима објашњено је да наставник треба да организује различите мотивационе ситуације у учењу. Овом наставничком улогом и Линдгрен је обухватио подручје комуникације и интеракције са ученицима, што, такође, указује на чињеницу да је немогуће сасвим раздвојити улоге наставника, односно његове активности у наставном раду, о чему ће бити више речи у наредном делу текста. Мотивацију ученика, као значајно подручје наставних делатности, нагласили су Ивић, Пешикан и Антић (2001). Ови аутори, у оквиру своје класификације наставничких улога, мотивационој улози дају запажен значај. Један од најважнијих задатака наставника у оквиру остваривања мотивационе улоге, према мишљењу ових аутора, подразумева подстицање и одржавање интересовања ученика за дату област. Поред поменутих аутора, улогу наставника као мотиватора наводи и Хавелка (1998), и то у оквиру шире дефинисане наставничке улоге, која се односи на методе и облике рада у настави. Значај мотивације у наставном раду истиче и Сузић (2005), који је ово подручје наставног рада представио кроз две наставничке улоге, и то у улози наставника као инструктора активне

наставе и у улози наставника у активном, циљном учењу. Такође, значај мотивационих поступака наставника уочен је и у класификацији коју је представила Сорокумова (Сорокумова, 2009, према: Дубљанин, 2011), у којој функција наставника као саветника подразумева способност наставника да препреке у учењу претвара у нове задатке, а да притом не даје готове одговоре. Оваквим начином рада наставник ће подстицати размишљања ученика, као и степен радозналости у решавању наставних задатака. Ова ауторка, такође, сматра да наставник треба да подстиче самосталност ученика у раду, за шта је неопходно да буде и добар „мотиватор” (Раздевшчек-Пучко, 2005). Дакле, мотивациона улога наставника подразумева све врсте активности које наставник предузима у циљу иницирања мотивације ученика и развијања њихових интересовања за учење одређеног наставног предмета или учења уопште.

У оквиру наставних поступака и активности у одељењу и/или разреду, у представљеним класификацијама често се помиње подручје комуникације и интеракције у настави. Осим тога, примећује се да је ова област прецизније одвојена од осталих. Свакако, када је реч о овим активностима примећује се да су и оне значајно повезане са другим областима наставникових делатности. Тако, на пример, Мен и сарадници (1970) наставникове поступке у оквиру овог подручја посматрају кроз наставникову личност, односно у оквиру његових међусобних односа са ученицима, у којима наставник треба да саосећа са њима, као и да сви они заједно, изграђују квалитетан интерактиван однос. С друге стране, Линдгрен (1970), као што је раније поменуто, активности наставника у овом подручју сврстава у област која уједно обухвата и мотивациону улогу. Осим тога, према мишљењу овог аутора, подручје комуникације и интеракције између наставника и ученика истакнуто је и у улози наставника као социјалног психолога, чији су основни задаци да развија добре интерактивне односе у одељењу, да код ученика подстиче комуникационе компетенције, али и да остварује виши квалитет личних интерактивних односа са њима. Такође, важни елементи комуникативно-интерактивних односа садржани су и у Линдгреновој улози наставника познатој под термином „наставник клиничар”, који ученицима помоћу квалитетних савета помаже у превазилажењу различитих страхова и стрепњи. Чињеницу да квалитетни интерактивни односи између наставника и ученика јесу значајан чинилац квалитетне наставе представио је и Хирви (1996), који је као један од најважнијих чинилаца навео улогу наставника у сарадничким односима са ученицима. У приказаним класификацијама наставничких улога може се уочити да неки аутори (Ивић и сар., 2001; Сузић, 2005) појединачно представљају подручја комуникације и интеракције у настави. Тако, на пример, Ивић, Пешикан и Антић разликују улогу наставника као парт-

нера у комуникацији од улоге наставника као партнера у афективној интеракцији. С друге стране, Сузић чак прави разлику између наставника као творца међуљудских односа и наставника као градитеља емоционалне климе у одељењу. Међутим, треба нагласити да ова подручја заједно граде квалитет комуникативно-интерактивних односа. Интерактивну функцију наставника са ученицима Сорокумова је објаснила у улози наставника који треба да ученицима буде ослонац, да им помогне да разумеју друге, али и себе. Такође, ова ауторка наводи и функцију наставника као партнера који треба да разуме понашања ученика и њихову личност.

Дакле, увидом у приказане класификације наставничких улога може се уочити да током наставног процеса наставници морају добро да организују и испланирају наставне активности, да значајну пажњу у оквиру планирања, односно спровођења, наставе треба да посвете подстицању ученика да активније учествују у наставном процесу, као и да током читавог наставног процеса воде рачуна о томе да са ученицима остварују добре комуникативне односе, у којима ће превладавати разумевање и међусобна сарадња. Другим речима, суштина наставничке улоге, као и њихов значај у образовном процесу, огледају се управо у томе како наставници планирају, припремају и спровode наставне активности, на које начине мотивишу ученике да активно учествују у процесу образовања, као и у томе колико пажње посвећују развијању квалитетне комуникације и интеракције са својим ученицима.

#### *УЛОГА НАСТАВНИКА СА СТАНОВИШТА РАЗЛИЧИТИХ ДИДАКТИЧКИХ ТЕОРИЈА*

Одређени закључци о суштини и значају наставничке улоге у образовном процесу могу се уочити и у захтевима за квалитетну организацију наставног процеса представљеним у најпознатијим дидактичким теоријама, као што су критичко-конструктивна теорија Волфганга Клафкија (Wolfgang Klafki), теорија поучавања Волфганга Шулца (Wolfgang Schulz) или критичко-комуникативна теорија Рајнера Винкела (Rainer Winkel).

Када је реч, на пример, о критичко-конструктивној дидактичкој теорији, Клафки поучавање и учење посматра као процес интеракције у којем ученици, уз подршку наставника, самостално усвајају знања и развијају своје способности. Улога наставника у поучавању ученика подразумева организацију откривајуће, односно разоткривајуће, наставе, у којој су заступљени одређени облици обнављања градива и увежбавања наученог. Према овим претпоставкама, настава треба бити дискурзивно планирана и припремљена, што подразумева супланирање наставе са ученицима кроз заједничко, кри-

тичко сагледавање наставних задатака. Таквим приступом омогућава се да настава буде оријентисана на ученика и њихово активно учешће у њој (према: Arnold, 2012). Дакле, ученик у овако конципираној настави има субјективну позицију, учествује са наставником у планирању наставе, као и у њеној критичкој анализи.

Критичко-конструктивна теорија Волфганга Клафкија одбацује идеју традиционалне предавачке наставе, у којој сва моћ одлучивања приликом организације и спровођења наставних активности припада наставницима. Према овој теорији, настава је интерактиван процес у којем су ученици активни учесници (Glaserfeld, 1995), који већ у процесу планирања наставе, заједно са наставником, осмишљавају наставе задатке, износе своје идеје, примедбе, закључке и слично. Наставу карактерише демократска атмосфера, коју одликују квалитетна комуникација, међусобно поштовање, солидарност у организацији, висок ниво мотивације ученика, као и развој критичког размишљања. У овако конципираној настави, процес учења усмерен је на наставнике, као и на ученике. С једне стране, ученици самосталније стичу знања и развијају своје способности за даље образовање и самообразовање, што, с друге стране, захтева од наставника стално учешће у процесу властитог учења и стручног усавршавања.

На сличан начин суштина наставничке улоге представљена је и у теорији Волфганга Шульца, који сматра да основна претпоставка схватања васпитно-образовног процеса није подвргавање неког наставног објекта намерама учитеља или васпитача, већ да он представља дијалог између делујуће способних субјеката (Schulz, 1989: 31). Основни циљеви наставе усмерене на ученике, према Шулцу, садржани су у три кључна појма, и то: компетенција, аутономија и солидарност. Дакле, на сличан начин као и Клафки, Шулц велики значај у организацији наставног процеса придаје планирању наставе, са нагласком на синхронизовано учешће ученика и наставника. Процес планирања наставе Шулц представља кроз четири етапе, где у оквиру сваке од њих треба дати одговоре на следећи низ питања: *Шта треба научити/поучити?*; *Ко у настави нешто учи и од кога учи?*; *Како се најбоље достижу утврђени циљеви?*. У складу са постављеним питањима, Шулц најпре указује на одређене захтеве које у настави треба испунити, а од којих су најзначајнији развијање практичних знања; повезивање знања из датих предмета са другим наукама; развијање критичког мишљења код ученика; оспособљавање ученика за изношење сопствених идеја и слично. С друге стране, Шулц указује на значај активног учешћа у настави, како наставника тако и ученика, на значај искуственог учења, као и на обавезу наставника да преиспитују своја сазнања, као и своју улогу у наставном процесу, те и да непрестано надограђују сопствене образовне потенцијале. Такође, значајна пажња овог аутора усмерена је на пла-

нирање одговарајућих дидактичких и методичких поступака који подразумевају одабир метода наставног рада, облика рада у настави, наставних средстава и слично. У наставном концепту заснованом на учењу и поучавању, повољним се сматрају ситуације у којима ће ученици „располагати” сами собом. У току наставе ученици треба да развијају све своје способности, јер без њих не могу доживети ни личну нити друштвену афирмацију. Како и сâм Шулц истиче: „само-производња ученика као оријентисаних чланова друштва, способних да делују, не може се остварити без споразумевања са њима о задатку, намећући им задатке без њиховог суодлучивања” (Schulz, 1989: 39). На основу наведеног, може се сматрати да је за потпуно остваривање професионалне улоге наставника неопходно ангажовање наставника и ученика у сва три подручја наставног рада. Дакле, поред темељног планирања наставе, ученике је потребно активно укључити у наставни процес, развијати њихова интересовања за наставну област и градити са њима квалитетне комуникативно-интерактивне односе.

Када је у питању критичко-комуникативна дидактичка теорија, већ у самом њеном називу представљени су циљ и суштина наставног процеса. Наиме, у првом делу назива ове теорије под појмом „критичка” подразумевају се анализа и преиспитивање постојеће стварности са тенденцијом њеног сталног унапређивања. То преваходно значи да информације и податке о појавама и процесима о којима је реч у обради наставног градива не треба прихватати у готовом облику без њиховог претходног критичког сагледавања. С друге стране, термин „комуникативна” указује на значај комуникацијског процеса у школском поучавању и учењу, односно на значај размене порука између учесника у настави, као и успостављање одређених, квалитетних интерактивних односа међу њима, чиме се подстиче виши ниво мотивације ученика за учење наставних садржаја, а самим тим и квалитет наставног (образовног) процеса, као и виши ниво успеха ученика.

На основу анализе представљених дидактичких концепција, може се, дакле, закључити да се многи од услова за остваривање квалитетног наставног процеса налазе у правилној организацији и правилном спровођењу наставних активности, мотивисању ученика и развијању квалитетних интерактивних односа са њима. Јасно је да се приказани дидактички модели међусобно разликују, међутим, у одређеним, значајним, сегментима свакако имају заједничких карактеристика. Наиме, у већини њих се као кључни елемент за стварање квалитетне наставе наводи заједничко учешће наставника и ученика у организацији, односно у процесу планирања, наставе. Процес планирања и припремања наставе обухвата низ делатности и активности наставника, али и ученика, које подразумевају одабир и (ре)конструкцију наставних садржаја, одређивање циља и значаја учења,

одабир одговарајућих наставних метода, облика наставног рада и наставних средстава, као и њихово прилагођавање карактеристикама и могућностима свих ученика. У читавом том процесу, укључујући и процес евалуације наставе и њених резултата, односно остварених циљева, ученици се стављају у активну, равноправну, субјекатску позицију. Таквим приступом мења се и улога наставника. Наставник није више само преносилац знања, као што је то био случај у традиционално заснованом образовном процесу, већ све више постаје неко ко помаже ученику да сам стиче одређена знања, способности и вештине. Сходно томе, наставник треба добро да познаје индивидуалне карактеристике свих ученика, њихове могућности, ограничења, интересовања и слично и да према њима организује и припрема наставу из посебних наставних предмета. Такође, улога наставника у организацији, односно припремању, планирању и спровођењу наставе прожета је сталним присуством осталих наставних подручја, односно мотивационог и подручја комуникације и интеракције са ученицима. Увидом у одређене захтеве, који се у наведеним теоријама стављају пред наставнике, јасно се може уочити инсистирање аутора на чињеници да наставник сва подручја свог професионалног деловања треба добро да испланира, али и да их спроведе заједно са својим ученицима. Таквим приступом у раду омогућава се демократски оријентисана настава, коју карактеришу отворено, активно, искључиво и практично учење.

### *ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА*

У оквиру разматрања класификација наставничких улога, као и током анализе представљених дидактичких теорија, јасно се могу уочити суштина и значај улоге наставника у образовном и наставном процесу. Они се огледају у начинима и поступцима рада наставника у контексту три шира подручја наставног рада, а то су: пажљиво планирање, припремање и спровођење наставе и наставних активности; иницирање мотивације и развијање интересовања ученика за учење наставних садржаја; као и изградња квалитетне комуникације и интеракције између наставника и ученика као најзначајнијих чинилаца образовног процеса. У овом раду намера аутора није усмерена на осмишљавање неке нове класификације, односно таксономије, наставничких улога, јер је свака класификација привремена и може одговарати само тренутно постављеним захтевима на које наставници, у образовном процесу, треба да одговоре. С обзиром на непрекидни развој и промене у друштву, као и на промене у образовним захтевима, свака нова класификација или фрагментација наставничке улоге лако може довести, како у научном тако и у практичном смислу, до различитих проблема у виду, на пример, изостављања одређених ак-

тивности наставника које су неминовне и неопходне у наставном процесу, а које нису представљене појединачном или посебном улогом наставника. С друге стране, на основу анализе већег броја таксономија или класификација наставничких улога, јасно се уочава проблем који указује на то да аутори, руковођени различитим критеријумима, неретко, не само да наводе различит број наставничких улога, којих често има и по неколико десетина, већ у својим класификацијама, понекад, убрајају и одређене улоге које нису експлицитно повезане са наставничком професијом. Овакви проблеми, такође, разумљиви су и прихватљиви, јер у образовном, односно наставном, процесу није искључено да се догађају ситуације које су непредвидиве, а које од наставника, у одређеном моменту, захтевају адекватну реакцију. На пример, није немогућа ситуација да се на наставном часу неком од ученика изненада погорша здравствено стање, да ученик изгуби свест или да се деси неки други (тежи) облик погоршања здравственог стања ученика. У таквим ситуацијама од наставника се очекује да ученику укаже прву помоћ, да на време и адекватно реагује, а да истовремено не изазове, код других ученика, страх, панику или слично. Посматрано на овакав начин, наставник мора да обавља улогу лекара или неког другог стручног лица у области здравства. Дакле, представљени пример је само један од многих примера на основу којих се може закључити да је улога наставника сложена и захтевна, али и од великог значаја у процесу образовања.

Међутим, ситуација у претходно поменутом примеру, као и многе друге, могу се предупредити или повољније решити уколико се улога наставника у образовном процесу посматра у контексту три претходно поменута подручја, односно уколико наставници квалитетно остварују своју улогу у њима. Наиме, имајући у виду чињеницу да се ништа не дешава случајно нити одједном, у поменутом примеру велики значај, између осталог, има квалитет улоге наставника у подручју комуникације и интеракције са ученицима. Уколико наставник са ученицима одржава квалитетну комуникацију и интеракцију, уколико је са њима у одељењу створио атмосферу поверења, емпатије, међусобног разумевања, поштовања и слично, на време ће бити упознат са различитим потребама и проблемима ученика, и то не само у области учења и савладавања наставних садржаја већ и шире. С тим у вези, евентуални проблеми или ситуације у наставном процесу сигурно ће бити квалитетније решени.

Када је реч о суштини и значају улоге наставника у образовном процесу, као и о проблематици њеног одређења у образовном процесу, неопходно је, такође, напоменути да је наставничку улогу потребно посматрати у једном свеобухватном облику, у виду јединствене наставничке улоге у образовном процесу, али и у њеним посебним сегментима, односно појединачним улогама. Као што сма-

трају одређени аутори (Гвозденовић, 2004: 80; Хавелка, 1991: 14), улога наставника је композитна, јер се састоји из више појединачних улога, односно улога наставника је вишеслојна, а како ће се и колико посебне и појединачне његове улоге преламати кроз општу наставничку улогу није могуће до краја утврдити и објаснити. Са становишта проучавања улоге наставника, потребно је њену суштину и значај истраживати у свакој наставној активности, у свим сегментима наставног рада, односно у свакој појединачној улози наставника. Таквим приступом омогућава се потпунији увид у рад наставника у образовном процесу. С друге стране, када је реч о остваривању наставничке улоге у пракси, значајно је разумети њену свеобухватност. Готово је немогуће да наставници своју улогу у образовању остварују у једном од три претходно наведена подручја, а да притом њен значај у осталим подручјима занемарују. На крају, имајући у виду чињеницу да живимо у тренутку убрзаних промена, које од сваког појединца захтевају доживотно учење, неопходно је да наставници своју улогу у образовном процесу усмере на припремање ученика за савладавање процеса учења. Овакав приступ подразумева оспособљавање ученика за самостално учење, анализу различитих извора, истраживачки рад, као и развијање њиховог критичког мишљења. Зато је у остваривању квалитетног образовног процеса неопходно подједнако уважавање значаја како планирања, припремања и реализације наставе тако и мотивисања ученика, односно развијања њихових интересовања, као и значаја квалитетне комуникације и сарадње између наставника и ученика.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Arnold, K., H. (2012). Didactics (didaktik models) and learning. U: N. M. Seel (ur.). *Encyclopedia of the sciences of learning*, 986-990. Heidelberg: Springer.
- Aunola, K., Viljaranta, J., Lehtinen, E., & Nurmi, J.E. (2013). The role of maternal support of competence, autonomy and relatedness in children's interests and mastery orientation. *Learning and Individual Differences* 25, 171-177.
- Bailey, G.D. & Dyck, N. (1990). The administrator and cooperative learning: Roles and responsibilities in instructional leadership. *Clearing House*, 64, (1), 39-43.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. Second Edition. Lawrence Erlbaum Associates, London
- Газивода, П. (2001). Наставник у савременој школи [Teacher in contemporary school], *Педагогија*, 1, 19–27.
- Гвозденовић, С. (2004). Наставник и ученик у образовном процесу [Teacher and student in the educational process], *Васпитање и образовање*, 1, 71–84.
- Glaserfeld, von E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.
- Gudjons, H. (1992). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Дубљанин, С. (2011). Функција наставника и функција ученика – да ли је та подела одржива? [Function of the teacher and function of the student, is it that dividing sustainable?], *Настава и васпитање*, (60), 1, 58–64.

- Ђорђевић, Ј. (2008). Личност и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама [Personality and function of the teacher in contemporary social and economic changes], *Педагошка стварност*, 9-10, 842–853.
- Zierer, K., Seel, N. (2012), *General Didactics and Instructional Design: eyes like twins*. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. SpringerPlus, 1(15). (<http://www.springerplus.com/content/31.7.2016>)
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење 2*, Приручник за примену метода активног учења/наставе [Active learning 2, Handbook for using method of the active learning], Београд, 2001: Институт за психологију, Министарство просвете и спорта Републике Србије и Министарство за просвјету и науку Црне Горе.
- Ing, M. (2013). Can parents influence children's mathematics achievement and persistence in STEM careers? *Journal of Career Development*. Retrieved from <http://jcd.sagepub.com/>.
- Joksimović, S. i Stojiljković, S. (2007). Students values and their understanding of educational goals. In: Terzis, N.P. (Ed.). *Education and values in the Balkan countries*, (7). 161-168. Thessaloniki: Balkan Society for Pedagogy and Education.
- Лакета, Н. и Васиљевић, Д. (2012). *Образовање и усавршавање наставника* [Education and improvement of the teacher], Ужице: Учитељски факултет.
- Mann, R. D., Arnold, S. M., Binder, J. L., Cyntrynbaum, S., Newman, B. M., Ringwald, B. E., Ringwald, J.W & Rosenwein, R. (1970): *The Collage Classroom – Conflict, Change and Learning*, New York: John Wiley and Sons.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management, *Educational leadership*, 1(61), 6-13.
- Поткоњак, Н., (2010). Идентификација и утврђивање диференцираних таксономија улога наставника основа су њиховог оспособљавања за остваривање тих улога [Identification and establishment of differentiated taxonomies of teacher roles are the grounds for teacher training leading to realization of these roles], *Годишњак Срске академије образовања*, 119–124.
- Razdevšek-Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? [What kind of teacher today's school expects ( and tomorrow)?], *Napredak*, 1, 75–90.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија XXI века* [Pedagogy of the 21st century], Бања Лука: ТТ-центар.
- Schulz, W., (1989). Die lehrtheoretistische Didaktik. In: H. Gudjons/R. Teske/r.Winkel (Hg.) 1989,а. а. О., S Terhart, E.: *Lehr-Lern-Methoden*. Wienhiem.
- Frenzel, A, Thomas, G., Reinhard, P. &H. Watt, (2010); Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context, *Journal of Research on Adolescence*. (20), 2, 507–537.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford: Routledge.
- Heaverlo, C. (2011) STEM Development: *A study of 6<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> grade girls interest and confidence in mathematics and science*. <http://network.bepress.com/hgg/discipline>.
- Хавелка, Н. (1998). Улога наставника и ученика у основној школи [Role of the teacher in the primary school], У: *Наша основна школа будућности*, Београд. Заједница учитељских факултета Србије, 99–163.
- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу* [Student and teacher in the educational process], Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Hirvi, V. (1996). Change Education Teacher Training. In Tella, S. *Teacher education in Finland*, 11-19. Helsinki: University of Helsinki.
- Wernke, S., Werner, J. & Zierer, K. (2015), Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), 427-449.

## **TEACHERS' ROLES IN MEETING QUALITY- EXPECTATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

**Dragiša Vučinić<sup>1</sup>, Radovan Antonijević<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>University of Priština, Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy,  
Kosovska Mitrovica, Serbia

<sup>2</sup>University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Belgrade, Serbia

### **Summary**

In the last few decades, in theoretical considerations and empirical research of educational problems, significant attention was paid to teachers, because it was concluded that they are one of the key factors which determine the quality of the teaching process. To date, in pedagogical literature there is no unique definition which would fully explain the role of teachers in the educational process. Changes in society, which imply changes in education, require teachers to continually review, expand, correct or improve their professional role. Subsequently, there are different understandings of the teacher's role, as well as attempts at its fragmentation, presented in the form of a request for the implementation of a different taxonomy of teaching roles, which would fully explain its essence and significance. However, a large number of different classifications which often identify a few dozen teacher roles, many of which are not even explicitly related to the teaching practice, may cause additional confusion, both in the consideration of the essence of the teacher's role and in its practical realization. Also, the role of teachers and their position in the educational process are considered from the standpoint of different theoreticians of teaching. Recently, there have been several didactic theories that in different ways point to the essence and importance of the role of teachers.

After a more detailed analysis of the different divisions of the teaching role, as well as various didactic theories, this paper finds that the essence and importance of the role, in relation to the success of students and the quality of the educational process, is reflected in three broad areas of teaching. These are: the planning, preparation and the realization of teaching; the motivation and students' interest in learning; and communication and interaction between teachers and students. In this paper, the intention of the author was not aimed at creating a new division of the role of teachers, because each classification is temporary and can correspond only to the currently set requirements that teachers need to answer.

It is necessary to note that the role of teachers should be simultaneously viewed in a unique, comprehensive form, but also in its specific segments, or individual roles. The role of teachers is unique and composite at the same time, and it consists of several individual roles, for which it is not possible to precisely determine how they diffracted through the general teaching role. From the point of view of studying the role of teachers, it is necessary to investigate its essence and importance in every teaching activity, in all segments of the teaching work. Such an approach enables a more complete insight into the work of teachers. On the other hand, it is important that the essence of the role of teachers

is understood in its comprehensiveness. It is almost impossible for teachers to realize their role in education in one of the three previously presented areas, while neglecting other areas. It is difficult to expect the teachers to plan the teaching process well, if they neglect the importance of motivating or the communicational area of the teaching process. In the realization of a quality educational process it is necessary to equally appreciate the importance of planning, preparing and implementing teaching, but also motivating pupils to study subjects, as well as communication and interaction between teachers and students. If the teacher neglects the importance of the realization of their professional role, even just in one segment of any of the above mentioned areas of the teacher's role, it is certain that the quality of the educational process would be diminished..