

Ирена Б. Голубовић-Илић
Слађана С. Станковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 37.012
Оригинални научни рад
Примљен: 28. август 2016.
Прихваћен: 14. новембар 2016.

ОРИЈЕНТАЦИЈА – ОРГАНИЗАЦИОНИ АСПЕКТ КВАЛИТЕТНЕ НАСТАВЕ¹

Изазов, није само „ухватити”, већ и задржати
пажњу и заинтересованост ученика током часа.

Pintrich, 2003.

Апстракт: У оквиру Динамичког модела образовне ефективности (Creemers, Kyriakides 2008), Оријентација је један од осам фактора на одељенском нивоу од којих зависе образовна постигнућа ученика. Са факторима Структурирање и Моделовање убраја се у организационе аспекте наставе. У раду су представљени конкретни поступци (задачи и активности) наставника којима се може остварити оријентација ученика, али и резултати емпиријског истраживања обављеног са циљем да се утврди учесталост примене одређених поступака и активности, које подразумева и обухвата фактор *Оријентација*, у пракси, на часовима. У истраживању смо користили дескриптивну научноистраживачку методу (методу теоријске анализе) и технику анкетања. Узорак је чинило 46 наставника разредне наставе, а резултати показују да су ставови наставника углавном позитивни, да оријентацију врше на општем, али много више на практичном нивоу и да то чине много чешће него што смо очекивали и претпостављали.

Кључне речи: образовна постигнућа, фактори образовне ефективности, оријентација, наставник.

УВОД

Листа фактора (чинилаца) који утичу на образовну ефективност и постигнућа ученика из године у годину се проширује и повећава. Разлог томе је све већи број студија и научних истраживања (у свету, а и код нас)

¹Рад је настао у оквиру Коменијус пројекта *Унапређивање образовне ефективности основних школа (Improving educational effectiveness of primary schools, 538992-LLP-1-2013-1-RS-COMENIUS-CMP)*.

која имају за циљ идентификовање најзначајнијих фактора који омогућавају стицање функционалних и применљивих знања ученика, развијање критичког мишљења, мотивације, самосталности у коришћењу различитих извора знања и др., а истовремено имају за последицу позитиван утицај на образовне ефекте и постигнућа ученика.

Паралелно са идентификовањем и детерминисањем фактора образовне ефективности, у пракси постоји низ покушаја, предлога и идеја да се одређени фактори „контролишу”, прате, мењају и слично, што, опет, за последицу има широк спектар педагошких импликација, иновативних приступа и покушаја да се настава у школама интензивира, осавремени, учини интересантнијом и „ближом” ученицима. Полазећи од претпоставке да се фактори који могу утицати на постигнућа ученика могу класификовати на три нивоа – индивидуалном, одељенском и школском (према Теодоровић 2016: 11), у овом раду акценат смо ставили на тзв. „одељенски” ниво, с намером да утврдимо којим организационим аспектима наставе наставници дају предност у пракси и какви су њихови ставови о појединим организационим аспектима, посебно када је реч о *оријентацији* као фактору Динамичког модела образовне ефективности (Creemers, Kyriakides 2008).

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Образовна постигнућа ученика није једноставно измерити, ни утврдити чиме су, на који начин и колико условљена, јер „на ученика у сваком тренутку школовања истовремено делују и породица, и наставници, и школско окружење” (Теодоровић 2016: 14). Другим речима, постигнућа једног ученика делом зависе од његових *индивидуалних карактеристика*, делом од *одељења* у коме се ученик налази, а делом од школе коју ученик похађа. На сваком од три поменута нивоа постоји читав низ фактора: на *индивидуалном* – индивидуалне карактеристике и способности ученика, образовни ниво његових родитеља, економски статус породице...; на *одељенском* нивоу то могу бити интеракција међу ученицима, начин на који наставник обрађује наставне садржаје, дисциплина за време часова, учесталост задавања домаћих задатака; фактори на *школском* нивоу могу бити школска клима, опремљеност школе савременим наставним средствима, аутономија наставника у креирању оперативних планова и други.

Када су у питању фактори на одељенском нивоу, досадашња истраживања углавном су била усмерена на понашање и праксу наставника у одељењу током часова – на јасноћу предавања, опхођење (комуникацију) са ученицима, учесталост задавања домаћих задатака, давање повратних информација ученицима и сл. Према Кримерсу (Creemers 1994) постигнућа ученика условљена су истицањем и јасним постављањем циљева, структурирањем садржаја, јасноћом предавања, постављањем питања, вежбањем које следи

одмах након предавања, проверавањем и давањем повратних информација ученицима како би се кориговале уочене грешке и пропусти. Наставне варијабле од којих зависе постигнућа ученика према Кингтону и сарадницима (Kington et al. 2009) су: а) клима током наставе пуна подршке, б) проактивно одржавање дисциплине, в) јасноћа циљева и добро организована структура лекције, г) подршка/помоћ наставника и околине, д) активирање ученика путем задатака и активности, ђ) позитивно регулисање понашања, е) учење са циљем, ж) висококвалитетно испитивање и пружање повратних информација ученицима.

У савременим условима ученици и наставници би требало заједно да осмишљавају, планирају, реализују и евалуирају процесе и исходе учења (Микановић 2009: 139). Наставник са довољно знања, искуства и мотивације моћи ће да осмисли и испланира своје часове тако да сваки ученик доживи успех, прошири и обогати своја искуства новим сазнањима и способностима, да стекне довољно самопоуздања и жеље да настави са истраживањем и проучавањем света који га окружује. Креативан наставник стално трага за новим вештинама, идејама, интересантним огледима, истраживачким пројектима... Он мења услове, прилагођава их, анализира, ствара нове и тиме доприноси стваралачком раду својих ученика. Он прати реакције појединаца, буди њихову машту и омогућава разноврсне начине изражавања. Подстиче оригиналност мисли и идеја, самоувереност, критички однос према расположивим подацима, упућује на решавање проблема на нов начин, буди истраживачки дух, храброст, усмерава самостални рад у правцу откривања и стицања знања и продуковања разноврсних стваралачких идеја (Цвјетићанин и сар. 2008а: 297).

То подразумева да је добар, успешан наставник ослобођен универзалних рецепата, рутинерства, шаблона и негативне педагошке традиције. Свој посао обавља стручно, савесно, одговорно и професионално, мотивисан је, а својим ученицима пример и узор у сваком тренутку и на сваком месту. Своје улоге остварује флексибилно, понашајући се у складу са професионалним стандардима и педагошким етиком; стрпљив је, упоран, истрајан и креативан (Хавелка 1999: 75).

С друге стране, школе су организоване у корист самих ученика, али, с њихове тачке гледишта, време у учионици посвећено је наметнутим покушајима да се испуне споља наметнути захтеви. Наставне ситуације у којима ученици подучавање и садржаје које уче доживљавају као нешто што је потпуно одвојено од њиховог свакодневног живота и практичних проблема готово да су репрезентативна слика наше школске свакодневице и односа ученика према школи/учењу. Различита истраживања показују да је *нейовезаноси оноиа шиио се йодучава са свакодневним живоиом* један од главних

недостатака многих школских система укључујући и наш². Ученици су недовољно заинтересовани за садржаје које усвајају, јер не виде њихов смисао и значај. Имајући у виду све претходно речено, спровели смо истраживање којим смо у први план издвојили један од фактора којим се утиче на унутрашњу мотивацију ученика и подстиче њихово интересовање, пажња, радозналост за усвајање садржаја – *оријентацију*.

Оријентација је, према динамичком моделу образовне ефективности (ДМОЕ) који је тестиран на Кипру, на узорку од 50 основних школа, 108 одељења и 2503 ученика (Creemers, Kyriakides 2008) један од осам фактора на одељенском нивоу који утиче на учење и успех ученика. Преосталих седам фактора³ су: средина подстицајна за учење, управљање временом, структурирање, вежбање (примена), моделовање, постављање питања и вредновање.

Фактор оријентација односи се на оне наставне технике и ситуације које користимо да бисмо ученицима **указали или објаснили ЗАШТО** је важно да науче одређене садржаје, због чега и на који начин ће им они бити корисни у свакодневном животу, када и како могу да их практично примене, или коју врсту проблема могу да реше коришћењем одређених знања и вештина. „Оријентисањем» (указивањем, упућивањем, усмеравањем) ученика на значај, корисност или употребљивост садржаја којима их подучавамо, на ученике делујемо на два основна начина – развијамо њихову унутрашњу мотивацију за школско учење (1) и мисаоно их активирамо у процесу наставе/учења (2). При том се очекује да ангажовање ученика путем задатака оријентисања може да их охрабри да буду активни током часа, јер утиче на њих да схвате смисао и значај појединих активности и задатака. На тај начин добро осмишљени и креирани задаци и активности оријентације позитивно утичу на повећање заинтересованости и мотивације ученика за усвајање одређених садржаја, а самим тим и на повећање њихових образовних постигнућа (Kyriakides, Creemers 2006). Уколико нису добро оријентисани, ученици не разумеју сврху часа, немају мотивацију, интересовање да се ангажују, јавља се off-task понашање, апатија, пасивност, досада... Задаци/активности оријентације могу бити остварени у различитим деловима часа – уводном, централном или завршном и могу се односити на целу наставну тему/јединицу, њен део или наставну појединост. Наставник не мора обавезно да реализује активности оријентације на сваком часу⁴, али је важно да су постављени задаци и/или активности јасни ученицима и да имају позитиван утицај на њихово учење.

²Видети резултате PISA истраживања у Србији и упоредне анализе са другим школским системима.

³За чије објашњавање овде, због обимности рада, нисмо имали простора, што не умањује њихов значај, нити их сматрамо мање важним, већ подједнако утицајним и значајним за успех у учењу – Напомена аутора.

⁴Посебно ако је час део наставне теме (од неколико наставних јединица) у оквиру које су активности оријентације биле заступљене на почетку – Напомена аутора.

Стављање садржаја учења у животни контекст садржајима даје позитивни, лични емоционални тон и повећава његову занимљивост. Истраживања⁵ показују да је учење као когнитивна активност увек под утицајем одређених емоција – позитивних или негативних, а стратегије као што су повезивање задатка учења са потребама ученика или повезивање активности на часу са интересовањима ученика (према Vulfolk 2014) наводе се као важне на листи са другим мотивационим техникама. Позитивно емоционално реаговање на градиво и заинтересованост одржавају ученике „будним” и ангажованим, подстичу их на већу истрајност и пожртвованост у раду, дубљу обраду, боље и дуже памћење градива. С друге стране, учење садржаја чији смисао, сврху, значај и могућност практичне примене ученици не виде много се теже и спорије одвија, ученици га доживљавају као присилу, градиво често памте механички без разумевања и брзо заборављају.

Ако оријентацију схватимо као технику, поступке подстицања интересовања и повећања мотивације ученика, позитиван утицај на ученике имаће задаци који су актуелни, провокативни, атрактивни, изазовни, аутентични, блиски ученицима, применљиви, проблемског карактера, неочекивани... (нпр. Када огледало из хладне просторије пренесемо у топлу, не можемо да се огледамо у њему. Због чега?). Аналогно томе, ученици који су „добро” оријентисани биће радознали, спремни за учешће у активностима на часу, за усвајање нових знања, откривање, интензивно „укључени”, трагаће за разумевањем, биће дубоко концентрисани, посвећени, истрајни, упорни, са довољно самопоуздања и ентузијазма.

При формирању одређених појмова, усвајању правила, законитости, образаца, формула ученици не смеју остати при убеђењу да се она уче „реда ради”, већ ради њихове практичне примене, зато што ће им бити потребни у свакодневном животу и при решавању одређених проблемских ситуација. Уколико ученик схвати да градиво које учи има значаја, да је учење тог градива за њега важно, да га може применити приликом решавања неких свакодневних проблема, његов успех у учењу биће знатно већи, а вероватно је да ће се код ученика повећати и интересовање и жеља за проучавањем сличних садржаја (Вучић 1991).

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП

С обзиром на то да динамички модел образовне ефективности (ДМО) „експлицира ШТА утиче на ученичко постигнуће и не описује КАКО обезбедити да позитивне наставничке праксе заживе и буду одрживе у настави”

⁵Истраживање спроведено 90-тих година у САД на часовима математике у средњим школама показало је да дужу заинтересованост ученика одржавају математичке активности повезане са проблемима из стварног живота и активно учествовање у лабораторијским активностима и пројектима (Mitchell 1993).

(Теодоровић 2016: 83), у нашем истраживању издвојили смо *оријентацију* као један од организационих аспеката наставе и покушали да утврдимо ставове наставника о томе.

Циљ нашег истраживања био је да утврдимо колико често наставници у пракси, током часова, примењују одређене поступке и активности које подразумева и обухвата фактор *Оријентација*. Претпоставили смо да наставници недовољно често издвајају време и ретко посвећују пажњу обрзлагању и објашњавању сврхе и смисла градива⁶ ученицима, без обзира о ком предмету или садржајима је реч. Користили смо дескриптивну научно-истраживачку методу (методу теоријске анализе) и технику анкетаирања. Пригодни узорак чинило је 46 наставника⁷ запослених у основним школама „17. октобар” и „Милан Мијалковић” из Јагодине.

За потребе истраживања сачинили смо упитник – петостепену скалу судова која се састојала од девет тврдњи. Свака тврдња подразумевала је примену одређених поступака и практичних активности наставника током часова (независно од предмета). Своје ставове о примени поменутих поступака и активности анкетирани наставници су исказали заокруживањем једног од пет могућих одговора – *скоро никад*, *рејко*, *йонекад*, *честіо* и *скоро увек*. Упитник је био анониман. Прикупљене податке обрадили смо израчунавањем процената, а резултате, ради лакшег тумачења и интерпретације, представили смо графички и табеларно.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Фактор *оријентација* се односи на директне или индиректне покушаје и понашање наставника које има за циљ да ученицима објасни *зашіо* је организована одређена активност (или низ активности) на часу и на који начин доприноси остваривању циљева часа (*зашіо page ііо шііо page*). Приликом креирања упитника (скале судова) издвојили смо девет тврдњи које представљају одређене поступке и активности наставника којима се остварује оријентација ученика, а то су: На почетку школске године ученицима објашњавам зашто уче градиво тог предмета (Т1), На почетку часа ученицима кажем шта је циљ усвајања знања из одређене наставне јединице (Т2), Ученицима објашњавам зашто радимо одређене активности/задатке на самом часу (Т3), Ученицима објашњавам зашто раде одређене задатке за домаћи (Т4), Ученицима дајем задатке или постављам питања која им помажу да схвате значај онога што уче (Т5), Од ученика тражим да наведу како и где могу да при-

⁶ или његових делова

⁷ У питању су учитељи који раде са децом узраста 7–11 година код којих су студенти Факултета педагошких наука током маја месеца 2016. године били на пракси – Напомена аутора.

мене оно што уче на часовима (Т6), Ученицима указујем на то како и када оно што уче могу користити у свакодневном животу (Т7), Користим примере из свакодневног живота да бих ученицима објаснио/-ла градиво (Т8) и Пове зујем стечена знања из одређеног предмета са свакодневним животом (Т9).

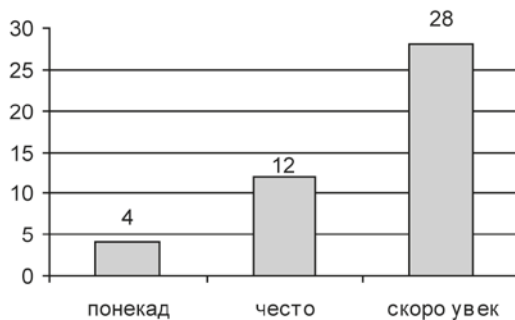
На основу прикупљених података, од 46 анкетираних, ни један испитаник ни за једну тврдњу на петостепеној скали није заокружио одговоре *скоро никад* и *рејко*, што је с једне стране неочекивано, а с друге јако позитивно. Њихови одговори за све наведене тврдње били су *ионекад*, *често* и *скоро увек* (Табела 1).

Табела 1: Учесталост одговора наставника за поједине тврдње у упитнику

Тврдње	понекад	често	скоро увек
Т1	4	12	28
Т2	6	12	28
Т3	2	22	22
Т4	2	24	20
Т5	2	6	38
Т6	0	14	32
Т7	2	8	36
Т8	0	6	40
Т9	2	4	40
Укупно	20	108	284
			412

Када је у питању тврдња „На почетку школске године ученицима објашњавам зашто уче градиво тог предмета” (Т1), која представља општи ниво оријентације, два наставника нису дала одговор; четири наставника су одговорила да то чине *ионекад*, њих 12 то чини *често*, а највећи број анкетираних изјаснио се да то чини *скоро увек* (Графикон 1). Оријентација се може вршити на три нивоа: 1) **општем** – указивање на значај и сврху садржаја у односу на остале садржаје који се усвајају из одређеног предмета, разреда или научне области; за човечанство, науку уопште; 2) **практичном** – указивање на могућност практичне примене усвојених знања и могућност решавања проблема из свакодневног живота; 3) **ниво интересовања ученика**, која могу бити лична и ситуациона – указивање на значај усвајања садржаја са становишта личног интересовања ученика или интересовања која наставник подстиче неком актуелном или аутентичном ситуацијом.

Графикон 1: Дистрибуција одговора наставника Т1



Прва тврдња представља *ојшћии ниво* оријентације, јер се односи на објашњавање значаја одређеног наставног предмета уопште. Чињеница је да мали број ученика долази у школу заинтересован за поједине наставне предмете или теме (нпр. из физике – сила, импулс и убрзање). Међутим, да ли ће се ученик заинтересовати и/или, чак, заволети неки предмет, добрим делом зависи од наставника⁸. Овакав начин (ниво) оријентације важан је и потребан, јер је научно доказано да су деца заинтересованија да уче наставне садржаје из неког предмета (физике) ако увиђају да их могу применити у реалном животу, тако да 28 анкетираних наставника (60,87%) са становишта образовне ефективности добро обавља свој посао.

Када говоримо о другом, *ипрактичном* нивоу оријентације, ставови наставника су донекле слични (Т2, Т3 и Т4), али и даље позитивни. Шта је циљ усвајања одређене наставне јединице (Т2) ученицима *скоро увек* објашњава 28 (60,9%) наставника; нешто мањи број анкетираних (22 или 47,8%) даје објашњење ученицима зашто раде одређене активности/задатке на часу (Т3), односно зашто раде одређене задатке за домаћи (Т4) – 20 наставника (43,5%).

С обзиром на то да су учесници у наставном процесу и наставник и ученици, могуће је да активности оријентације реализује **наставник** – он објашњава ученицима зашто је нешто релевантно за учење или организује ситуације у којима то могу чути од других⁹ (Т5, Т7, Т8 и Т9). На другој страни, што су ученици старији, искуснији, уколико имају одређена предзнања могуће је да активности оријентације иницирају или реализују они сами (Т6). То значи да наставник упућује **ученике** да сами пронађу одговоре

⁸ Он може учинити наведене теме (или предмет у целини) значајним за ученике постављајући питање као што је „Зашто је потребно да носим кацигу, штитнике за колена и лактове кад сам на ролерима?” (Krajcik, Czerniak 2008) – Напомена аутора.

⁹Посета фарми, амбулант, гледање филма, видео клипа, инсерта из емисије и др. – Напомена аутора.

зашто (у којим областима и на који начин) су одређени садржаји релевантни: упућивање на истраживачки задатак, организовање практичних активности у учионици/ван учионице), а питање које подразумева оријентацију може да потиче и од ученика. Овакви задаци/активности углавном припадају *прак-тичном* или, у зависности од интересовања ученика, *личном* и *ситуационом* нивоу оријентације.

Одговори наставника на све тврдње које се тичу практичног нивоа оријентације, као што смо могли видети у Табели 1, углавном су позитивни – наведене задатке и активности оријентације највећи број анкетираних обавља *често* и *скоро увек*. Најпозитивнији одговори (40 наставника, односно 86,9%) тичу се навођења примера из свакодневног живота (Т8 и Т9) којима се градиво из одређеног предмета „приближава” ученицима, а садржаји чине смисленим, корисним и употребљивим.

Активности и задаци оријентације на нивоу личних или ситуационих интересовања ученика требало би да су у вези са актуелним дешавањима, хобијима, спортовима које ученици тренирају, филмовима, музиком, модом и слично, тако да њима делујемо и подстичемо, повећавамо унутрашњу мотивацију ученика, што има за последицу да ученици боље разумеју градиво, дубље сагледавају суштину и смисао садржаја, дуже памте и њихова знања су квалитетнија.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Један од значајних и незаобилазних фактора у оквиру Динамичког модела образовне ефективности на одељенском нивоу јесте *оријентација*. Иако су сви фактори ДМО узајамно повезани и јављају се интегрисано у наставном раду, ми смо ставили акценат и издвојили оријентацију са намером да утврдимо учесталост обављања и примене одређених задатака и активности, које подразумева и обухвата поменути фактор, у пракси, на часовима. Своју претпоставку да наставници недовољно често издвајају време и ретко посвећују пажњу образлагању и објашњавању сврхе и смисла градива¹⁰ ученицима, нисмо потврдили, јер смо анкетањем наставника дошли до сасвим супротних података. Наиме, наставници обухваћени истраживањем издвајају време и релативно често на часовима примењују поступке и активности које подразумева фактор *оријентација*. При том, више од половине анкетираних оријентацију врши на општем нивоу, указујући ученицима на почетку школске године на значај и сврху појединих наставних предмета, док највећи број испитаника активности оријентације реализује на практичном нивоу током часова или задавањем домаћих задатака. Значајан податак до кога смо истраживањем дошли је и тај да незанемарљив број испитаника

¹⁰или његових делова

даје прилику и могућност ученицима да самостално уоче, схвате и наведу како и где могу да примене оно што уче на часовима.

Резултати до којих смо дошли с једне стране охрабрују, јер показују да су наставници свесни значаја и потребе добре оријентације ученика на часовима, па одређене задатке и активности обављају релативно често, међутим, не смемо заборавити чињеницу да су у истраживању учествовали наставници *разредне*, а не *предметне* наставе. Узорак испитаника био је случајан, али пригодан, тако да остаје отворено питање какви би резултати били да су упитник попуњавали предметни наставници. Они, у односу на наставнике разредне наставе, имају много мање психолошко-педагошко-методичких знања, тако да се добијени резултати могу само условно/делимично прихватити. Такође, остаје и дилема колико су, без обзира на то што је анкета била анонимна, испитаници одговарали искрено¹¹ или давали друштвено-прихватљиве и пожељне одговоре. То нас, с друге стране, обавезује да наставимо са истраживањима и пружањем подршке наставницима (у виду семинара стручног усавршавања, трибина, округлих столова и сл.) да свој рад побољшају, усаврше и да, бар на одељенском нивоу, према ДМО¹², омогуће ученицима да остваре и постигну свој максимум, а себи обезбеде атрибут „ефективни” наставници.

ЛИТЕРАТУРА

Creemers (1994): Bert Creemers, *The effective classroom*, London, England: Cassel.

Creemers, Kyriakides (2008): Bert Creemers, Leonidas Kyriakides, *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, London and New York: Routledge.

Хавелка (1999): Ненад Хавелка, Улога наставника и улога ученика у основној школи, *Педагошка реформа школе*, Зборник радова руско-југословенског симпозијума, Београд: Заједница учитељских факултета Србије.

Kington et al. (2009): Alison Kington, Christopher Day, Pam Sammons, Elaine Regan, Eleanor Brown, *Effective classroom practice – A mixed method study of influences and outcomes*, The British Educational Research Association Annual Conference. University of Manchester, UK, 2–5 September 2009.

Микановић (2009): Бране Микановић, Теоријске основе истраживачког рада ученика у савременим дидактичким теоријама, *Норма*, вол.14, бр. 2, стр.139–152.

¹¹Објективно и реално у односу на своју свакодневну, уобичајену праксу у учионици – Напомена аутора.

¹²Овај модел сугерише да су стратегије и поступци наставника кључни фактор који утиче на активно ангажовање ученика на часовима (Gettiner, Stoiber 2009).

Теодоровић (2016): Јелена Теодоровић, *Образовна ефикасност: Шта чини квалитетној наставника и квалитетној школи?*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Цвјетићанин и сар. (2008): Станко Цвјетићанин, Наташа Бранковић, Божица Самарџија, Ставови ученика четвртог разреда основне школе о самосталном истраживачком раду у настави познавања природе, *Настава и васпитање*, бр. 2, Београд, 157–164.

Цвјетићанин и сар. (2008а): Станко Цвјетићанин, Наташа Бранковић, Марија Бошњак, Уметност и природа у методи сценске комуникације у настави Света око нас, Зборник радова са међународног научног скупа *Умјетност у методикама наставе*, Педагошки факултет у Јагодини, 295–302.

Вучић (1991): Лидија Вучић, *Педагошка психологија*, Београд: Друштво психолога Србије.

Woolfolk et al. (2014): Anita Woolfolk, Malcolm Hughes, Vivienne Walkup, *Psychology in Education* (prevod M. Vicanovic), Beograd: Clilo.

Irena B. Golubović-Ilić
Slađana S. Stanković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

ORIENTATION – AN ORGANIZATIONAL ASPECT OF HIGH QUALITY TEACHING

Summary: According to the Dynamic model of educational effectiveness (Creemers, Kyriakides 2008), orientation is one of the eight factors on the classroom level which are crucial for students' high academic achievements. Besides structuring and modeling, orientation is one of the organizational aspects of teaching. This paper presented some teaching procedures (tasks and activities) which could provide orientation to students, as well as the results of an empirical research carried out with the purpose of identifying the frequency of using certain teaching procedures and activities, typical for the factor of orientation, in practice. The research was conducted using the descriptive method (method of theoretical analysis) and questioning. The research sample consisted of 46 class teachers and the results showed that their opinions were mostly positive, that they provided orientation to their students by using real life examples rather than general ones and that they were doing it much more often than we assumed and expected.

Key words: academic achievements, factors of educational effectiveness, orientation, teacher.