

## PEDAGOŠKA EFEKTIVNOST – KLJUČ KVALITETNOG OBRAZOVANJA

Borka Malčić<sup>1</sup>, Stanislava Marić Jurišin<sup>1</sup>, Tamara Dragojević<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philosophy (Department of Pedagogy), University of Novi Sad, Novi Sad  
21000, Serbia

E-mail adresa autora za korespondenciju: [stashamaric@ff.uns.ac.rs](mailto:stashamaric@ff.uns.ac.rs) (S. Marić Jurišin)

---

### SAŽETAK:

*Pedagoška efektivnost predstavlja pojam koji je nastao iz potrebe definisanja značenja kvalitetnog obrazovanja danas. Iako se neretko koristi naizmenično sa pojmom pedagoške efikasnosti, od velikog je značaja ukazati na distinkciju ovih pojmova. U radu se analizira i određuje sam pojam pedagoške efektivnosti i istorijski razvoj ovog koncepta kroz faze. S obzirom da se pedagoška efektivnost posmatra kao širi pojam, ona praktično predstavlja uniju tri uža pojma. Prvi je sistemska efektivnost koja zavisi od politike i šireg socijalnog i društvenog konteksta jednog okruženja. Drugi je efektivnost škole koju čine vodeći organizacioni i kontekstualni indikatori koji direktno utiču na nastavu i učenje. Dok je u okviru trećeg pojma efektivna nastava okarakterisana brojnim faktorima u čijem fokusu se nalazi nastavnik. U zaključku se naglašava značaj osiguranja i poboljšanja kvaliteta obrazovanja u zemljama u razvoju i daju se predlozi za istraživanja trenutnog stanja koja bi predstavljala osnovu za unapređenje pedagoške efektivnosti kao sržne komponentne kvalitetnog obrazovanja.*

**Ključne riječi:** *pedagoška efektivnost, sistemska efektivnost, efektivnost škole, efektivnost nastave, kvalitet obrazovanja.*

---

### 1. UVOD

Istraživanje kvaliteta obrazovanja predstavlja fokus interesovanja i izazov za gotovo sve istraživače kojima su pedagoške nauke i obrazovanje profesionalno opredeljenje. Nastojeći da se sadržajnije definiše šta sve čini „kvalitetno obrazovanje“ proizašao je pojam pedagoške efektivnosti (educational effectiveness) (Jovanović, 2017). Značaj istraživanja pedagoške efektivnosti vidimo u kvalitetu odgovora na sledeća pitanja: Šta čini kvalitetnu školu? I kako do kvalitetnog obrazovanja za sve? Danas kada zajednice preuzimaju odgovornost za obrazovanje svog stanovništva neophodno je da razmotriti kako zadovoljiti potrebe pojedinca a istovremeno osigurati da cela generacija napreduje. Istraživanja na ovu temu ukazuju nam da međunarodna perspektiva jeste od vitalnog značaja za razvoj pedagoške efektivnosti u svakoj zemlji ali ujedno da se dobijeni rezultati ne mogu primenjivati u raznorodnim kontekstima. U tom smislu veoma je važno kako

teorijski tako i empirijski ispitati ovaj koncept u okviru svakog pojedinačnog obrazovnog sistema imajući u vidu već do sada istražene segmente.

## **2. ISTORIJSKI RAZVOJ PEDAGOŠKE EFEKTIVNOSTI**

U razvoju pedagoške efektivnosti analizom dostupne literature (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010; Reynolds, 2010; Teddlie, 2010; Teddlie & Reynolds, 2000; Townsend, 2007; Reynolds et al., 2011) razlikujemo pet faza. Prva faza odnosi se na korene razvoja koncepta pedagoške efektivnosti i na istraživanja Kolemara i saradnika (Coleman et al., 1966) i Dženksa i saradnika (Jencks et al., 1972) koji su zaključili da škole imaju neznatan uticaj na učeničke ishode u poređenju sa efektima sopstvenih sposobnosti i njihovim socijalnim okruženje. U ovoj fazi verovalo se da škole ne prave razliku i da obrazovanje ne može da bude kompenzacija za uticaj društvene sredine. Druga faza u istorijskom razvoju pedagoške efektivnosti prema Reynoldsu i saradnicima (Reynolds et al., 2011) počinje sredinom osamdesetih godina 20.veka i definisana je korišćenjem višestepene metodologije (Goldstein, 2003) čiji rezultati prikazuju naučna svojstva pedagoške efektivnosti u oblastima kao što su veličina i dugoročnost efekata škole, diferencijalni efekti škole u odnosu na učenike različitih karakteristika, vremenska stabilnost školskih efekata i konzistentnost školskih efekata na oblast drugačijih ishoda (Jovanović, 2017). Početkom devedestih godina dvadesetog veka nastupa treća faza u istraživanju pedagoške efektivnosti u kojoj je osnovna karakterista istraživanja ovog fenomena razlog zbog kojeg određena škola proizvodi određeni efekat. U ovoj fazi ispituju se determinante pedagoške efektivnosti u različitim kontekstima koje su rezultirale listom faktora pre svega efektivnih nastavnika. Sledeća, četvrta faza obuhvata period od sredine devedestih godina dvadesetog veka pa do prve decenije dvadeset prvog veka i u okviru nje su se istraživanja prevashodno odnosila na kompleksnost i složenost koncepta pedagoške efektivnosti (Jovanović, 2017). U okviru ove faze razvijaju se teorijska osnova ove oblasti kao i prvi modeli pedagoške efektivnosti (Creemers, 1994; Scheerens, 1993; Stringfield & Slavin, 1992) sa ciljem da pruže odgovor na pitanje kako i zašto su određene ispitane determinante povezane sa ishodima učenika. U ovom periodu vidljiva je internacionalizacija ove oblasti i otvorenost za učenje iz povezanih istraživanja u različitim zemljama kao i umrežavanje istraživača pedagoške efektivnosti sa praktičarima koji se bave unapređenjem rada škola. Peta i poslednja faza, koja traje i razvija se i danas, počela je krajem prve decenije 21.veka. U ovom periodu istraživači vide pedagošku efektivnost kao dinamičan set odnosa sa različitim interakcijama u okviru obrazovnog sistema sa postizanjem varijabilnih ishoda (Creemers & Kyriakides, 2008). U ovom periodu akcenat je na novim statističkim analizama i strukturalnom modelovanju koje karakteriše uspostavljanje direktne i indirektne veze između obrazovnih faktora i ishoda kod učenika (Jovanović, 2017). Paralelno sa svim navedenim fazama tekao je i međunarodni trend primene obrazovnih sistema zasnovanih na dokazima sa dobrim rezultatima, gde se potencira da kreatori obrazovnih politika i praktičari implementiraju efektivnu praksu.

Možemo da zaključimo da su rane faze istorijskog razvoja pedagoške efektivnosti svakako postavile određene temelje koji su bili ključni za teorijski i praktični rast ovog koncepta na globalnom nivou. U svetu danas postoje organizacije, konferencije i naučni časopisi čije područje rada je isključivo pedagoška efektivnost. To su: Međunarodna organizacija za razvoj i efektivnost škole (International Congress for School Effectiveness and

Improvement (ICSEI)) u Evropi; Društvo za istraživanja pedagoške efektivnosti (Society for Research on Educational Effectiveness (SREE)) u Sjedinjenim Američkim Državama koje je održalo i prvu konferenciju na ovu temu; Časopis o pedagoškoj efektivnosti (Journal of Educational Effectiveness), Efektivno obrazovanje (Effective Education) i drugi. Ono što za sada čini se otežava rast i razvoj pedagoške efektivnosti jeste nedostatak kvalitativnih podataka koji bi ilustrovali ono što kvantitativni rezultati pokazuju (Reynolds et al., 2014) te bi u budućnosti studije ove oblasti trebale da se zamene upitnicima, intervjuima i standardizovanim merenjima kvalitativnih podataka. Relativno kratka istorija izučavanja pedagoške efektivnosti, nedostatak kumulativnog rada kao i brojne perspektive uticaja na ovaj pojam učinile su da do danas nemamo njegovo jasno ograničeno značenje.

### **3. POJAM PEDAGOŠKE EFEKTIVNOSTI**

Analizom literature nailazimo na (empirijski proverljive) pretpostavke o obimu i složenosti pojma pedagoške efektivnosti (Jovanović, 2017). Pre svega se složenost odnosi na vrlo često susretanu naizmeničnu upotrebu pojmova efikasnost i efektivnost. Najprostije rečeno efikasnost je odrađivanje stvari na pravi način, a efektivnost znači raditi prave stvari (Jovanović, 2017 prema Drucker, 2006). Na primer, određena osoba je efikasna i to znači da ona radi stvari na pravi način, ali to ne znači i da je efektivna u isto vreme i da radi prave stvari. Ili obrnuto rečeno, neko može da bude efektivan i da radi prave stvari ali to ne podrazumeva da ih u isto vreme radi i na pravi način (ibidem, 2017). Suština je da je za efektivnost bitan rezultat do kojeg je neko došao dok je kod efikasnosti važan način ili postupak dolaska do uspeha. U tom smislu je opredeljenje korišćenja termina pedagoška efektivnost opravdano jer se u obrazovnim sistemima vrednuju ishodi učenika a ne sam postupak dolaska do istih. Teorijsko utemeljenje ovakvog stanovišta pronalazimo kod autora Lokhida i Hanušeka (Lockheed & Hanushek, 1994) prema kojima efikasnost predstavlja odnos ulaza i izlaza u odnosu na ponuđene resurse, a efektivnost ne podrazumeva nužno efikasnost i odnosi se na uticaj na postignuća.

Druga „tačka spoticanja“ upotrebe pojma pedagoške efektivnosti je sama njena definicija, odnosno značenje. Najšire rečeno ovaj pojam se odnosi na ispitivanje efektivnosti jednog obrazovnog sistema. Dok uže, ono predstavlja određivanje kvaliteta određenog sistema na njegovim različitim nivoima: nacionalnom, okružnom, lokalnom, studiji slučaja pojedinačnih škola, razreda ili odeljenja unutar jedne škole, a može da se odnosi i na ispitivanje nastavnika i njihove uspešnosti u postizanju postavljenih ishoda. Pored samog definisanja pedagoške efektivnosti, čini se važnim da ukažemo na distinkciju, ali i međusobnu povezanost i neizostavnu upućenost ovog koncepta sa pojmovima efektivnost škole i efektivnosti nastavnika. U tom smislu smatramo da pedagoška efektivnost predstavlja širi pojam koji se sastoji od unije tri uža diferencirana pojma: sistemska efektivnost, efektivnost škole i efektivnost nastavnika, i shodno tome ćemo ih pojedinačno i analizirati.

#### **3.1. Sistemska efektivnost**

Sistemska efektivnost je najširi pojam iz unije užih pojmova pedagoške efektivnosti. Ona zavisi od politike, šireg socijalnog i društvenog konteksta jednog okruženja. Dvadeset prvi

vek uneo je nove imperative u obrazovnu praksu, a zabrinutost za pristup i kvalitet obrazovanja čini se da raste na godišnjem nivou (Care et al., 2018). Iako se obrazovanje procenjuje kao glavni mehanizam obezbeđivanja znanja, kompetencija i veština potrebnih današnjem društvu, pružanje samog obrazovnog procesa najčešće zaostaje za potrebama tržišta. Postoji sve veća neophodnost da učenici izađu iz obrazovnih sistema sa kompetencijama koje prevazilaze akumulaciju znanja koja je bila visoko cenjena u dvadesetom veku (Care et al., 2018). Da bi se sve ovo ostvarilo neophodno je konstatno preispitivanje kvaliteta i svrsishodnosti obrazovnih ciljeva i ishoda, njihovo redefinisiranje, kao i integrisan pristup nastavnim planovima i programima, nastavnoj praksi i ocenjivanju. Razvijene zemlje imaju timove koji se bave razvojem efektivnosti a sumiranjem dostupnih izvora možemo da zaključimo da sistemska pedagoška efektivnost podrazumeva sledeće komponente: (1) standarde – uspešan sistem u skladu sa politikom i kontekstom potreba društva jasno definiše očekivanja; (2) procene – uspešan sistem se fokusira na rezultate, merenja i izveštaje o uspehu; (3) odgovornost – uspešni sistemi se zasnivaju na „posledicama“ za kreatore politika, nastavnike i učenike s obzirom na učinak koji postignu; (4) profesionalni razvoj nastavnika – obavezan je kontinuiran rast i razvoj svakog zaposlenog u obrazovnom sistemu; (5) školsku autonomiju – uspešni sistemi daju pojedinačnim školama slobodu delovanja i resurse za takvo delovanje; (6) učešće roditelja – podržavaju proces učenja, utiču na škole i donose odluke o obrazovanju svoje dece; (7) spremnost dece za učenje - uspešni sistemi obezbeđuju kvalitetno predškolsko obrazovanje i imaju podršku u prevazilaženju barijera u učenju uzrokovanih siromaštvom, zanemarivanjem, nasiljem ili narušenim zdravljem kod učenika; (8) tehnologiju – svi uspešni sistemi obezbeđuju tehnologiju kako bi se proširio pristup znanju i povećala produktivnost; (9) bezbednost i disciplina - uspešni sistemi obezbeđuju bezbedno i brižno okruženje za učenike (<https://www.businessroundtable.org>). Kada je sistemska efektivnost obezbeđena, hijerarhijski sledi efektivnost pojedinačnih škola.

### **3.2. Efektivnost škole**

Efektivna škola je u interesu kako onih koji školu organizuju i vode, rade u njoj tako i roditelja čija deca je pohađaju, pa i samih učenika. Stoga je definisanje efektivne škole od izuzetne važnosti. Sagledavajući iz šire perspektivne pedagošku efektivnost može se primetiti da je oko ovog pojma fokusiran najveći broj istraživanja sa najvećim brojem varijabli. Uzimajući u obzir navedene činjenice očekivali bi da je definicija efektivne škole jasna i određena. Do danas brojni istraživači ove oblasti nisu uspeali da dođu do jedinstvenog stava šta čini efektivnu školu. Razlog za to je, prema Jovanoviću (Jovanović, 2017), pre svega taj što je pojam *efektivnost škole* sagledavan iz različitih perspektiva: sa ulazno-izlaznog stanovišta (Cheng, 1996; Lockheed & Hanushek, 1988), iz školske perspektive gde je napredak učenika izvan očekivanja (Sammons, Hillman, & Martimore, 1995), razvoja postignuća učenika (Willms, 1992) i iz perspektive prema kojoj fokus ne treba da bude samo na učeničkom postignuću (Sammons, Mortimore, & Thomas, 1996). Kroz kratku istoriju postojanja pedagoške efektivnosti istraživači su nudili različite modele efektivnosti škole od kojih ćemo navesti samo neke. Veber (Weber, 1971) smatra da efektivne škole čine tri osnovne karakteristike: čvrsto liderstvo, dobra atmosfera i visoka očekivanja. Edmonds (Edmonds, 1982) nudi petofaktorski model efektivnosti škole koji čine: čvrsto liderstvo, visoka očekivanja od učenika, bezbedno i uredno

okruženje za učenje, sticanje osnovnih veština i učestale procene učeničkih postignuća. Značajan doprinos ovoj oblasti dao je i Lorens Lezot sa saradnicima. Oni su identifikovali sedam korelata efektivnih (delotvornih) škola koji su neophodni za visoka postignuća učenika. To su: jasna misija škole, bezbedno i uređeno okruženje, klima visokih očekivanja, učestalo praćenje napretka učenika, mogućnost za učenje i preokupacija aktivnostima, instrukciono liderstvo i pozitivni odnosi na relaciji škola-porodica učenika (Lezotte, 1991). 1995.godine Sabs (Subbs, 1995) determinante efektivnih škola definiše kroz pojmove postizanja visokih i jednakih nivoa učenja učenika. Nedostaci ovakvih istraživanja jesu upravo navedene paradigme odnosno perspektive u okviru kojih se efektivnost škole istraživala.

Iako možemo da primetimo sličnosti u utvrđenim korelatima što ukazuje na određenu ujednačenost i stabilnost u različitim zemljama i vremenskim periodima, malo je onih studija gde su istraživači povezivali različite pristupe. U tom smislu su autori Tedli i Rejnolds (Teddlie & Reynolds, 2000) mapirali utvrđene karakteristike prema devet procesnih područja: (1) proces efektivnog liderstva – podrazumeva postojanost i svrsishodnost, odabir i zamenu osoblja, uključivanje drugih u proces, stalno personalno praćenje i praksu instrukcionog liderstva; (2) proces efektivne nastave – podrazumeva zajedničku svrhu, kolegijalnost i saradnju nastavnika i konzistentnost prakse; (3) razvijanje i održavanje fokusa na učenju sa akcentom na akademske procese i razvijanje tima za školsko učenje; (4) kreiranje pozitivne školske klime koju čine zajednička vizija, uredno okruženje i pozitivna podrška; (5) kreiranje visokih i svima odgovarajućih očekivanja za učenike i zaposlene; (6) naglašavanje odgovornosti i prava; (7) praćenje napretka na svim nivoima (individualni nivo, razred, škola); (8) razvijanje veština zaposlenih kroz kontinuirani profesionalni razvoj; i (9) uključivanje roditelja na produktivan i prikladan način. Osim ove analize značajno je spomenuti i istraživanje autorke Teodorović (Teodorović, 2009) koja je analizirala korelate efektivne škole u okviru brojnih istraživanja urađenih na osnovu tri paradigme: ulazno-izlaznog stanovišta, efektivnosti škole i efektivnosti nastave. Njeni rezultati pokazuju da na efektivnost škole utiču (1) karakteristike učenika – obrazovanje roditelja, radni status roditelja, ekonomski status porodice, kulturna svojina porodice, struktura porodice i komunikacija u samoj porodici, godine i pol učenika i uključenost roditelja u školske obaveze, (2) ulazno-izlazni faktori u školi – pol nastavnika, njihova plata, iskustvo i nivo obrazovanja i infrastruktura škole (3) karakteristike škole – efektivno liderstvo, uredno i sigurno okruženje, visoka očekivanja od učenika, često procenjivanje napretka učenika, razvijanje veština zaposlenih, saradnja i podrška roditelja (4) proces efektivne nastave – jasna izlaganja i zahtevi prema učenicima, fleksibilnost, entuzijazam nastavnika, didaktičke sposobnosti nastavnika i njihova priprema za čas, ocenjivanje domaćih zadataka i vreme za izradu zadataka, menadžment u učionici, odnosi nastavnika i učenika.

Analizom literature možemo da zaključimo da se definisanje efektivnosti škole svodi na traganje za determinantama uspešnosti učenika što dovodi do čitave liste karakteristika efektivne škole. Kako se broj ovih determinanti povećava ili razlikuje u odnosu na ispitivani kontekst tako se i definicija efektivnosti škole menja. Iako kroz godine istraživanja sada imamo zajedničke karakteristike efektivne škole, svako novo istraživanje donese neku novu determinantu što je usko povezano sa obrazovnim kontekstom i brzim promenama u društvu.



### **3.3. Efektivna nastava**

Efektivna nastava je kao i efektivna škola predmet interesovanja stručnjaka iz različitih oblasti pedagoških, socioloških, psiholoških pa i andragoških disciplina ali i tema promišljanja i debata onih koji se bave politikom obrazovanja. Iako postoje različiti pristupi ovoj oblasti, najdominantniji je onaj u kom se efektivna nastava objašnjava karakteristikama njenog ključnog faktora, *nastavnika* (Jovanović, 2017). Da bi se utvrdila koliko je nastavnik efektivan najpre je potrebno definisati kriterijume efektivnosti koji su varijabilni u odnosu na društvo, politiku jedne zemlje i globalna kretanja. Analizom istraživanja ovog tipa (Marsh, 2001; Moreno, 2009; Schaefer et al., 2003; Radmacher & Martin, 2001) možemo da formiramo listu zajedničkih karakteristika efektivnih nastavnika: pripremljenost i jasnoća izlaganja, kreativnost i zainteresovanost, entuzijazam i humor, ekstrovertnost, prisnost i brižnost, pravičnost, podsticanje samoinicijativnog učenja, fleksibilnost... Najopštije rečeno efektivnu nastavu karakterišu sistematičnost u radu, stimulacija učenika i brižnost nastavnika (Jovanović, 2017, prema McKaechie & Kulik, 1975; Cohen, 1981; Marsh, 1982). Možemo konstatovati da efektivna nastava uključuje veliki broj karakteristika ličnosti samog nastavnika, poznavanje predmeta sa didaktičkim sposobnostima i njegovu refleksivnu praksu. Ipak za procenu efektivnosti nastavnika smatramo da treba pored perspektive nastavnika u obzir uzeti i perspektivu učenika kao i perspektivu aktivnosti koje se sprovode u okviru nastave (Kyriacou, 2009). Problemi u nastavi nastaju kada nastavnici za posao, za koji su verovali da dobro poznaju, bili sposobni i efektivni, odjednom gube na efektivnosti usled uslova u kojima rade a koji se menjaju do neprepoznatljivosti (Esteve, 2000). Ovo se dešava zbog velikih tehničkih, tehnoloških, društvenih i moralnih promena u jednom okruženju gde nastavnici odjednom postaju kao glumci na sceni koja se iznenada promenila, a oni ostaju zatečeni u neprilagođenim kostimima uz neminovnu potrebu da nastave predstavu i uspešno je privedu kraju. Javnost, a često i stručnjaci u oblasti obrazovanja veruju da su nastavnici ti koji su jedini neposredno odgovorni za efektivnost nastave, ishode koje ostvaruju učenici i za trenutne propuste u nastavi (Esteve, 2000). Kako bi nastava bila efektivna, a nastavnici ne bi izgledali kao glumci u neadekvatnim kostimima na novoj sceni, primorani na improvizaciju, neophodno je da njihovo inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj kontinuirano prate promene u društvu, savremene trendove potreba i obrazovne ishode.

## **4. ZAKLJUČAK**

Možemo da zaključimo da pedagoška efektivnost predstavlja ključni pojam koji je nastao usled potrebe za preciznijim definisanjem kvalitetnog obrazovanja. Nju čini širok spektar faktora u školama i obrazovnim sistemima kao što su: nastavni plan i program, obrazovno okruženje, nastavnika, formalna i neformalna organizacija škole, liderstvo i drugi. S obzirom da podizanje nivoa kvaliteta obrazovanja predstavlja prioritetni društveni status na globalnom nivou (Marić Jurišin & Malčić, 2022) jasno je da pedagoška efektivnost sa unijom užih pojmova opisanih u ovom radu čine prioritetne oblasti razvoja čitavih obrazovnih sistema.

Iz ovog teorijskog pregleda postaje jasno da je efektivnost kauzalni koncept (Jovanović, 2017) i da se istraživanja ovog koncepta danas ne mogu oslanjati samo na merenje obrazovnih efekata već i na pripisivanje efekata antecedentnim uslovima obrazovanja. Takođe da bi se efektivnost izmerila neophodno je merenja prilagoditi karakteristikama obrazovnog konteksta (karakteristike školskog okruženja, škole kao organizacije i razredne prakse) i uzrasta učenika koji se ispituju.

Kako bi se načinile strategije razvoja ove oblasti u određenom obrazovnom kontekstu i osigurao ali i poboljšao kvalitet obrazovanja, neophodno je uzeti sve navedeno u obzir i uraditi monitoring trenutnog stanja, kao i sveobuhvatno istraživanje sa analizom sistemske efektivnosti, efektivnosti škole, nastave i nastavnika. Ono što je važno za dovijanje istinski održivog rešenja sukcesivnog razvoja pedagoške efektivnosti jeste da pored međunarodnih iskustava u obzir moramo uzeti ekonomsko, društveno i prirodno vlastito okruženje (Elkington, 1994) jer samo tako će ishodi biti dugotrajno kvalitetniji i održiviji.

#### 4. LITERATURA

- [1] Care, E., Kim, H., Vista, A., Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21st century skills*. UK: Brookings.
- [2] Cheng, Y. (1996). *School effectiveness and school based management*. London: Falmer.
- [3] Coleman, J. S., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfeld & R. York (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C: U.S. Government Printing Office.
- [4] Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- [5] Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- [6] Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in school effectiveness research*. London: Routledge.
- [7] Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: an overview, *Educational Leadership*, 4-11.
- [8] Elkington, J. (1994). Towards the sustainable corporation: win-win-win business strategies for sustainable development. *California Management Review*, 36(2), 90-100.
- [9] Esteve, J.M. (2000). The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future, *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- [10] Goldstein, H. (2003). *Multilevel models in educational and social research: 3rd ed.* London: Edward Arnold.
- [11] Jencks, C. S., M. Smith, H. Ackland, M. J. Bane, D. Cohen, H. Gintis, B. Heyns & S. Michelson (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of the family and schooling in America*. New York: Basic Books.

- [12] Jovanović, D. (2017). *Liderski stil nastvanika i efektivnost nastave*. [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/9758/Disertacija.pdf>
- [13] Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools, Theory and Practice*. UK: Nelson Thorens.
- [14] Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: the first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products LTD.
- [15] Lockheed, M. E. & E. A. Hanushek (1988). Improving educational efficiency in developing countries: What do we know? *Compare*, 18(1), 21-38.
- [16] Lockheed, M. E. & E. A. Hanushek (1994). Concepts of educational efficiency and effectiveness; In Husen, T. & N. Postlethwaite (eds): *International Encyclopedia of Education* (1779-1784). Oxford: Pergamon.
- [17] Marić Jurišin, S. & Malčić, B. (2022). *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-736-9.pdf>
- [18] Marsh, H. W. (2001). Distinguishing between good (useful) and bad workloads on students' evaluations of teaching, *American Educational Research Journal*, 38(1), 183-212.
- [19] Moreno, R.C. (2009). *Effective teachers – professional and personal skills*, en *ENSAYOS*, Revita de la Facultad de Educación de Albacete (Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/education/ensayos>-Consultada en fecha (dd- mm-aaa)
- [20] Radmacher, S. A. & D. J. Martin (2001). Identifying significant predictors of student evaluations of faculty through hierarchical regression analysis, *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 135(3), 259-268.
- [21] Reynolds, D. (2010). *Failure free education? The past, present and future of school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- [22] Reynolds, D., P. Sammons, B. De Fraine, & J. Van Damme (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.
- [23] Samons, P., J. Hillman & P. Mortimore (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Institute of education, International school effectiveness & improving center.
- [24] Sammons, P., P. Mortimore & S. Thomas (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* (3-29), London: Cassel.
- [25] Scheerens, J. (1993). Basic school effectiveness research: items for a research agenda, *School Effectiveness and School Improvement*, 40(1), 17-36.
- [26] 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.
- [27] Stringfield, S. C. & R. E. Slavin (1992). A hierarchical longitudinal model to elementary school effects; In B. P. M. Creemers & G. J. Reezigt (eds.): *Evaluation of educational effectiveness* (35-69). Groningen: ICO.



- [28] Subbs, J. (1995). *Differences in perceptions of school effectiveness at the middle and high school levels*. [Unpublished doctoral dissertation], Florida University.
- [29] Teddlie, C. (2010). The legacy of the school effectiveness research tradition. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *The second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- [30] Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- [31] Teodorović, J. (2009). School Effectiveness: Literature Review, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41 (1), 7-24.
- [32] Townsend, T. (Ed.) (2007). *The international handbook of school effectiveness and school improvement*. New York: Springer.
- [33] Weber, G. (1971). *Innecity children can be taught to read: four successful schools*. Washington DC: Council for Basic Education.
- [34] Willms, J. D. (1992). *Monitoring school performance: a guide for educators*. London: Falmer Press.
- [35] <https://www.businessroundtable.org/archive/resources/essential-components-of-a-successful-education-system>

## EDUCATIONAL EFFECTIVENESS – THE KEY OF QUALITY EDUCATION

Borka Malčić<sup>1</sup>, Stanislava Marić Jurišin<sup>1</sup> Tamara Dragojević<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Philosophy (Department of Pedagogy), University of Novi Sad, Novi Sad  
21000, Serbia

Corresponding author e-mail address: [stashamaric@ff.uns.ac.rs](mailto:stashamaric@ff.uns.ac.rs) (S. Marić Jurišin)

---

### **ABSTRACT:**

*Educational effectiveness is a concept that has emerged from the need to define the meaning of quality education today. Although it is often used interchangeably with the concept of educational efficiency, it is of great importance to emphasize the distinction between these terms. This paper analyzes and determines the concept of educational effectiveness and the historical development of this concept through phases. Considering educational effectiveness as a broader concept, it practically represents the union of three narrower concepts. The first is systemic effectiveness, dependent on the policies and broader social and societal context of an environment. The second is school effectiveness, consisting of leading organizational and contextual indicators that directly influence teaching and learning. Within the third concept, effective teaching is characterized by numerous factors, with a focus on the teacher. In conclusion, the significance of ensuring and improving the quality of education in developing countries is emphasized, along with suggestions for research on the current state, forming the basis for enhancing educational effectiveness as a core component of quality education.*

**Keywords:** *educational effectiveness, systemic effectiveness, school effectiveness, teaching effectiveness, quality of education.*