

НОВЕ УЛОГЕ **ЗА** НОВО ДОБА:
ПРИЛОЗИ РЕФОРМИСАЊЕ ОБРАЗОВНЕ
ПРАКСЕ

Уредници

Емилија Лазаревић
Јелена Стевановић
Дејан Станковић

Институт за педагошка истраживања

Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА”
41

**НОВЕ УЛОГЕ ЗА НОВО ДОБА:
ПРИЛОЗИ ЗА РЕДЕФИНИСАЊЕ
ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ**

Издавач

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
11000 • Добрињска 11

За издавача

НИКОЛЕТА ГУТВАЈН

Лектор

ЈЕЛЕНА СТЕВАНОВИЋ

Технички уредник

ИВАНА ЋЕРИЋ

Дизајн корица

ДРАГОЉУБ ЛАЗАРЕВИЋ

Програмски прелом и штампа

NAIS PRINT, НИШ

ISBN

978-86-7447-125-8

Тираж

200

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**НОВЕ УЛОГЕ ЗА НОВО ДОБА:
ПРИЛОЗИ ЗА РЕДЕФИНИСАЊЕ
ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ**

Уредници

Емилија Лазаревић

Јелена Стевановић

Дејан Станковић

БЕОГРАД, 2015

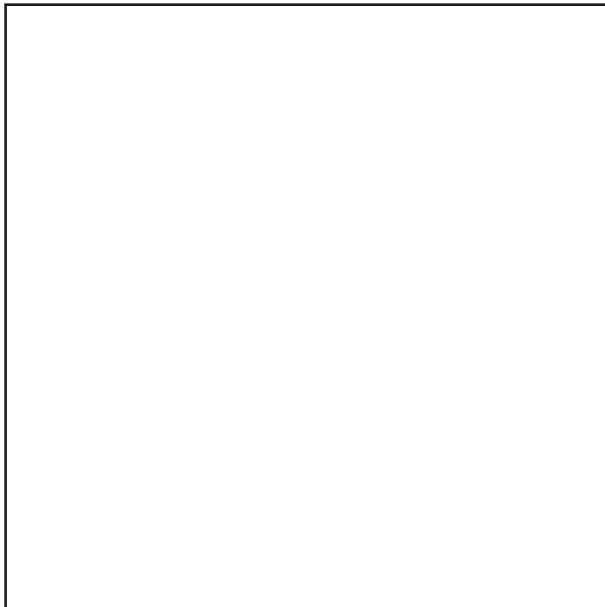
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

проф. др Слађана Зуковић
проф. др Биљана Сладоје-Бошњак
др Јелена Радишић

Напомена. Књига представља резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2015).

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд



ПРЕДГОВОР

Недавно су светски медији објавили вест да Финска започиње реформу образовања. Свако ко је иоле упознат са резултатима међународних истраживања ученичких постигнућа у последњих десетак и више година сигурно ће бити помало збуњен овом вешћу. Финска је, наиме, већ традиционално првак на овим „такмичењима“ или је, бар, у самом врху. Зашто мењати рецепт који даје добре резултате? Финске просветне власти су, изгледа, закључиле да оно што је потребно младима данас, и што ће им бити неопходно у будућности, јесу интегрисана знања која могу бити примењена у свакодневном животу. Закључено је да младима у Финској школе не омогућавају стицање оваквих знања у довољној мери и да је потребно да се држава укључи у решавање овог проблема. Стога се у националном оквиру курикулума, који ће заживети 2016. године, инсистира на концепту *учење о феномену*. То представља одмак од предметне наставе и већу заступљеност интегративне, интердисциплинарне и тематске (феноменолошке) наставе. Ово свакако не значи да се одбацује предметна настава, већ да ће од 2016. године свака школа имати обавезу да током дужег времена примени интердисциплинарни тематску наставу. Штавише, инсистираће се и на томе да ученици буду укључени у планирање ових тематских периода, односно да се њихов глас уважи приликом процењивања онога шта су научили током рада на овим пројектима.

Живимо, изгледа, у добу када су и они, који постижу најбоље резултате (било да је то у образовању, економији или некој другој сфери друштва), свесни да морају непрестано да се прилагођавају новим околностима, новим контекстима, јер уколико то не учине довољно брзо, лако могу да се нађу и на зачељу. Заправо, ни само прилагођавање није довољно добро решење, јер на челу неће бити они који се само адаптирају на нове околности и контексте, већ они који их креирају.

Једну од кључних карактеристика савременог света представљају брзе промене. Нове технологије (посебно информационо-комуникационе), глобализација, оштра економска утакмица чине да промене нису само брзе, већ и непредвидиве. У датим околностима појединцу значајно може помоћи широк, генерички склоп компетенција које омогућавају да се особа не повлачи пред променама, да не буде објекат промена, већ да их разуме, да о њима критички промишља, да их мења и прилагођава себи и да их редефинише тако да оне буду у служби његове добробити и добробити других. С тим у вези, образовање има централну улогу јер представља главни пут за стицање ових компетенција.

У европском образовном простору постигнут је консензус о томе које кључне компетенције ученици треба да развију током образовања: од традиционалних, као што је комуницирање на матерњем језику и математичка компетентност, па све до оних које представљају јасан одраз времена у коме живимо, попут предузетништва и културне освешћености и експресије. Међутим, да би се ове кључне (и не само оне) компетенције могле достићи, неопходно је редефинисање постојећих образовних пракси и улога. У овој књизи су представљене идеје о томе шта и на који начин може бити редефинисано у образовању, и на који начин улоге различитих актера образовног система могу томе допринети. Такође, истакнут је један склоп диспозиција којима би, верујемо, требало сви актери у образовању да теже, како би био постигнут реалан помак у образовној пракси. Реч је о активности, аутономности, иницијативности и одговорности.

Меморисање, учење за оцену, „кампањски“ приступ не представљају пут којим ће ученик стећи потребна знања и вештине за даље школовање и успех у професионалном животу. Когнитивно активан ученик, ученик који размишља о ономе што учи, који поставља питања себи и другима, који активно тражи одговоре, ствара себи прилику да стекне квалитетно и трајно знање. За овакав однос према знању, предуслов представља и одговорност ученика – превасходно одговорност према себи и својој будућности, али и према свима који улажу у његово образовање. Ученик би требало да уме самостално да доноси одлуке и изграђује своја мишљења и ставове, да може да се одупре притисцима и да брани

свој интегритет. Коначно, ученик би требало да је способан да покреће ствари, да иницира, да ствара новине и да буде упоран у остварењу својих наума. Савремени свет тражи предузетнике, иницијаторе, вође – оне који имају енергију да покрену промене. Све ово важи и за наставнике. Да би био у стању да подржи овакве ученике, наставник би требало да се одупире рутини, да активно решава проблеме у својој пракси и да развија своју професионалну аутономију. Требало би да изађе из тесних оквира бирократизованог образовног система и да самоиницијативно преиспитује текућу праксу, да уноси новине у свој рад, да експериментише и преузима ризик, да креира нову педагошку вредност. Свестан одговорности коју има за учење и школски успех ученика, наставник, као професионалац у правом смислу те речи, може постати узор ученицима, представљајући им слику особе која доследно ради на себи, за своју добробит и за добробит других. Пратећи ову логику, долазимо и до тога да су нам потребни директори школа који неће водити школу тако да се само избегну проблеми, већ директори који ће активно да раде на побољшању услова у школама и унапређивању образовног процеса, директори који ће храбро покренути нове праксе и подржати нове идеје упркос притисцима, навикама, отпорима. И улога родитеља се мења. Када је реч о образовању њихове деце, родитељи би требало да буду активнији, да иницирају акције, да помогну школи, али и да у свему буду одговорни како према својој, тако и према другој деци, али и према свима који брину о образовању и добробити ученика. Образовни систем би, такође, требало да редефинише своју мисију и функцију. Требало би да пронађе начине како да промени планове и програме, политику уџбеника, управљање и финансирање, иницијално образовање наставника, њихово професионално усавршавање, механизме осигурања квалитета итд. тако да сви ови подсистеми подрже активност, аутономију, иницијативу и одговорност свих актера у систему.

Коначно, и истраживачи у области образовања би требало да редефинушу своју улогу. У овом тренутку истраживачи имају довољно аутономије у свом раду, али је неопходно да утичу на образовне политике и праксе. Кључно редефинисање њихове улоге се односи на освешћивање и прихватање сопственог удела у друштвеној одговорности који

више не може бити исцрпљен само објављивањем научних дела. Истраживач би свакако требало да буде одговоран за научност и квалитет свог рада, али и за релевантност и примењивост својих налаза у реалном друштвеном контексту, посебно у транзиционим временима. Требало би да буде друштвено ангажован на начин који омогућава да критички промишља о нашој педагошкој стварности, али и о савременим светским токовима, тако да може да предвиђа правце промена у образовању и да се за њих адекватно припреми.

Ова књига, верујемо, представља један такав пример – пример проактивног, аутономног и критичког приступа у анализи стања и трендова у образовању и одговорног пружања стручног, научно утемељеног становишта које води ка препорукама за мењање улога у образовању и редефинисање образовне праксе.

Приликом избора тема за ову књигу руководили смо се њиховом актуелношћу, као и њиховим могућностима да допринесу унапређивању васпитнообразовне праксе. Једнако важна била нам је и намера да на једном месту буду презентовани радови аутора који су из различитих перспектива већ дуже посвећени проучавању питања која се односе на унапређивање квалитета образовања. Сви радови садрже прегледно дата сазнања у вези са темом која је у њима обрађена, али и резултате до сада необјављених студија.

Књига започиње разматрањем проблема стручног усавршавања наставника који представља кључно питање општег квалитета образовне праксе. Рад чији је наслов *Показатељи стручног усавршавања наставника српског језика и књижевности* нуди детаљну анализу постојећих пракси стручног усавршавања наставника српског језика и књижевности и податке који могу бити вредни пажње приликом конципирања будућих програма професионалног развоја наставника. Посебно су истакнуте конкретне препоруке наставника овог предмета у вези са могућностима унапређивања њиховог стручног усавршавања, будући да важну компоненту овог вида усавршавања наставника представља управо усаглашеност са њиховим реалним потребама. Такође, наглашено је да због значаја који настава српског језика и књижевности заузима у образовном контексту, стручно усавршавање наставника овог предмета може битно допринети унапређивању

не само њихових знања, већ може утицати и на постигнуће ученика у овој области. У раду *Заједница наставничког јаства: нова метафора за разумевање професионалног идентитета наставника* преиспитује се концепт наставничког идентитета у правцу елаборације нових улога. Аутор полази од претпоставке да у досадашњим истраживањима није било јединственог одређења професионалног идентитета наставника, а идеју о сложености и динамичности професионалног идентитета илуструје кроз три студије случаја. Посматрано из ауторове перспективе, заједница јаства представља оруђе које може помоћи у разумевању наставничког размишљања о себи и другима, тако што омогућава да се разнолике и неретко неусагласиве потребе и очекивања посматрају као резултат вишегласја између различитих делова себе. Рад *Улоге универзитетских наставника у развоју функционалних знања студената и у њиховој професионалној едукацији* посвећен је значају иницијалног образовања и проналажењу нових модела оспособљавања студената за конструктивну примену стечених знања у пракси. Ауторка апострофира да квалитет и функционалност стечених знања студената након завршених студија, као и њихов професионални развој и напредовање у струци умногоме зависи од улоге универзитетских наставника. С тим у вези, наглашава се да је битно подстицати студенте да развијају сопствене начине учења, закључивања и деловања, као и унапређивати вештине студената које ће касније прерасти у њихове професионалне компетенције. У наредном раду, *Иновативни рад наставника у Србији: подстицаји и препреке на примену „Тролист“ приступа* – представљен је приступ образовном процесу који обједињује три основна васпитнообразовна циља: подстицање иницијативе, сарадње и креативности ученика и наставника у свим сегментима школе. Постављени циљеви, који чине срж приступа *Тролист* у раду, реализују се у оквиру једне огледне основне школе у Београду, применом кооперативног учења, решавања отворених дивергентних задатака, игре, критичког дијалога, истраживачког и рада на пројектима. Ауторка у раду истиче да нове улоге наставника повезују три правца деловања: истраживање сопствене праксе, размена искустава кроз рефлектовање образовног процеса посредством праћења и евалуације и планирање и унапређивање будуће праксе на основу иску-

ствених података. У следећем поглављу – *Учење засновано на искуству: изазов за савремену школу*, посматран је модел искуственог учења као алтернатива традиционалном образовном систему. Сагледане су карактеристике искуственог учења кроз аспекте критичког преиспитивања улоге наставника и ученика у наставној пракси. Наглашено је да овај вид учења представља холистички модел који је усмерен на интегрисано функционисање целе личности и који нуди низ изазовних, практичних, креативних и истраживачких активности. Такође је указано на то да примена овог модела захтева другачији приступ настави и преиспитивање постојећих метода учења и вештина наставника, али и другачији амбијент за учење, амбијент у коме ученици слободно комуницирају, друже се, сарађују и уче из међусобне интеракције. Следи рад *Учење из перспективе ученика: синтеза емпиријских налаза* у коме се испитује однос ученика према учењу, доживљају компетентности за учење и управљању процесом учења. Приказани су резултати низа емпиријских истраживања различитих аспеката процеса учења. Преиспитивањем улоге ученика у наставној пракси, наглашава се да се од њих очекује да буду рефлексивни, аутономни и да управљају процесом учења, и да буду свесни своје улоге у процесу конструкције знања. Добијени налази доприносе стицању дубљег увида у схватања о учењу и у приступе учењу код ученика. Полазећи од три референтна оквира – теорије образовних промена, теорије самодетерминације и теорије усклађености развоја и карактеристика окружења, ауторка рада, чији је наслов *Унапређивање наставе у основној школи: перспективе ученика*, разматра могућности и ограничења развоја аутономије ученика у васпитнообразовном процесу. Притом, фокус је на сугестијама и предлозима ученика у вези са тим шта је потребно променити у настави како би им била интересантнија и како би ученици били мотивисани да активно учествују у наставном процесу. Добијени налази указују на глобално незадовољство ученика наставном праксом, али и сугеришу у ком правцу би требало усмерити промене из перспективе ученика: осавремењивање наставног процеса; неговање сарадничког односа између ученика и наставника и уважавање и подстицање мотивације и аутономије ученика. Наредно поглавље – *Концепције и праксе сарадње школе и породице у свету и у Србији*, представља

критички осврт на питање повезивања и сарадње школе и породице, постулирајући да пракса у свету и код нас и даље не успева да развије продуктивно партнерство између родитеља и наставника, односно школе. Наглашава се да актуелну ситуацију у Србији карактерише несклад између научноистраживачких сазнања о стању пракси сарадње и потребних промена с једне стране, и програма који су кроз семинаре професионалног усавршавања понуђени запосленима у образовању, с друге стране. Дакле, препознајући родитеље као значајан агенс развијања садржајнијег образовног система у целини, ауторка наводи препоруке за праксу и то на микро, мезо и макро нивоу и упућује на нови приступ који се заснива на реконцептуализацији правца деловања родитеља и наставника и њихово позиционирање као „заједнице практичара“. У раду *Новија схватања лидерства у образовању* разматран је феномен лидерства у васпитнообразовним институцијама. Наводи се да су знања о овом феномену умногоме заступљена у светској литератури, али да у нашој педагошкој литератури дати појам није довољно разматран. Ауторка је указала на оквире у којима се крећу теоријска разматрања овог концепта, као и на неке од главних праваца његовог развоја у будућности. С обзиром на то да упућује на текућу промену легислативе у домену дефинисања стандарда компетенција директора васпитнообразовних установа у Србији, рад представља значајан допринос актуелизацији ове теме у нашој средини. Завршно поглавље – *Друштво и реформе: образовне политике и политике идентитета* – посвећено је теоријским и емпиријским налазима који се односе на политику образовања. Анализирајући промене које реформа образовања уводи у систем националног образовања, као и начине прихватања препорука које долазе из тзв. транснационалног образовног простора, односно образовног простора Европске уније, ауторка истиче важност друштвеног и културног контекста приликом креирања образовних и политика идентитета. Сем тога, наглашава да не би требало занемарити националну стратегију образовања – која треба да омогући препознавање властитих вредности, потреба, могућности и интереса – под утицајем глобализацијских процеса који се одвијају у сфери образовања.

У нади да ће ова књига бити подстицај за преиспитивање васпитнообразовне теорије и праксе, изражавамо захвалност ауторима због уложеног рада и спремности да учествују у њеном настајању. Такође, захваљујемо се рецензенткињама, проф. др Слађани Зуковић, проф. др Биљани Сладоје-Бошњак и др Јелени Радишић које су својим конструктивним сугестијама допринеле квалитету овог рукописа.

*Емилија Лазаревић
Јелена Стевановић
Дејан Станковић*

УЧЕЊЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧЕНИКА: СИНТЕЗА ЕМПИРИЈСКИХ НАЛАЗА*

Снежана Мирков**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Увод

Улога ученика у савременом образовању мења се на такав начин да се од њих све више очекује да буду рефлексивни, аутономни и да управљају процесом учења. Док је у традиционалним теоријама учења и наставе учење изједначавано са репродуковањем информација или са усвајањем репертоара понашања, у савременим схватањима полази се од претпоставке да ученик конструише знање тако што настоји да открије смисао сопствених искустава (Mirkov, 2008a). Учење се све више посматра као континуирани процес развијања знања у контексту смислене активности, а рефлексивност се дефинише као способност ученика да буде свестан своје улоге у процесу конструисања знања.

У настави која је усмерена на процесе конструкције знања нагласак је на постепеном померању контроле над процесом учења са наставника на ученика. Од ученика се очекује да буду активни у процесу учења и да преузимају иницијативу, уместо да се ослањају на наставника. Подстицање самосвести код ученика може утицати и на промене у начинима на које они доживљавају учење. Да би ученици постали аутономни у учењу и у мишљењу, потребно је да у већој мери управљају сопственим процесом учења. На овај начин се пред ученика,

* Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2015).

** E-mail: smirkov@ipi.ac.rs

али и пред наставника постављају сложенији захтеви, посебно када је у питању саморегулација.

Саморегулација у учењу обухвата постављање циљева и примену стратегија. За разумевање саморегулације значајна су два општа нивоа стратегија учења (Young, 2005). Метакогнитивне стратегије примењују се у контролисању сопственог процеса учења. Израз *метакогнитивне* односи се на свесност појединца о сопственој когницији и укључује планирање, праћење и евалуацију когниције и чинилаца процеса учења. Когнитивне стратегије примењују се у прикупљању и организовању нових информација и могу се сврстати у два нивоа: (1) дубинске, које олакшавају дугорочну ретенцију, примену елаборације, организације и критичког мишљења и резултирају вишим нивоом когнитивног ангажовања и (2) површинске, које се односе се на смештање информација у краткорочну меморију путем понављања и меморисања.

Пошто се учење доводи у везу са личним интересовањем, све већи значај се придаје усмерености ученика на остваривање сопствених циљева. Циљеви које ученици себи постављају утичу на примену различитих стратегија (Mirkov, 2008b). Оријентација на учење или на овладавање представља предиктор примене дубинских когнитивних и метакогнитивних стратегија, а егосоцијална оријентација је предиктор примене површинских когнитивних стратегија. Дубинске стратегије учења усвајају они ученици који преузимају одговорност за сопствено учење и које на то подстичу наставници. Саморегулација се третира као понашање усмерено ка циљу, а стратегије саморегулације су усмерене на остваривање постављених циљева и на регулисање активности током остваривања циљева (Voeckaerts, 1997). Да би ученик примењивао ове стратегије, неопходно је да буде способан да формира јасну менталну представу о циљу учења и да је редефинише када је неопходно, да буде у стању да постави план рада и да га ревидира ако је то потребно, као и да буде оспособљен да прати своје понашање и да процени остварени напредак у односу на постављени циљ.

Процеси регулације организовани су у више фаза – планирање, праћење, контрола и евалуација. Праћење напредовања у остваривању циља представља кључну компоненту и састоји се од следећих корака: (1) опажање соп-

ственог постигнућа; (2) упоређивање оствареног постигнућа са постављеним стандардом или циљем; и (3) реаговање или одговарање на опажену разлику. Последњи корак подразумева предузимање акције и може бити усмерена на промену уверења о себи, сопствених циљева и/или начина учења (Mirkov, 2007).

Подстицање развоја свесности и одговорности код ученика подразумева превазилажење традиционалног подстицања ученика да усвоје навике такозваног „идеалног“ ученика које се заснивало на претпоставци да постоји један „исправан“ начин учења. Ригидна примена правила негативно утиче на самосталност у учењу и на флексибилност у примени стратегија. Постоје различити начини учења, а схватања о учењу и обрасци понашања у учењу заснивају се на дугогодишњем искуству. Како ће се ученици понашати у конкретним ситуацијама учења зависи од њихових намера, од њихових очекивања везаних за исходе, од срединских утицаја, али и од спремности ученика да прихвати те утицаје.

Развијање свесности о сопственим циљевима учења и начинима њиховог остваривања омогућава ученику да преузима одговорност. Краткотрајним и директивним интервенцијама не могу се остварити трајне промене у развијању саморегулације. До промена у начину учења не долази брзо, а да би оне биле успешне, потребно је деловати на различите компоненте учења, а не само на стратегије. Да би се променило понашање, неопходне су промене схватања о учењу и оријентација у учењу. Развијање метакогнитивног увида код ученика може утицати на промене у њиховим схватањима о учењу и на промене начина на који доживљавају себе у контексту учења.

СТИЦАЊЕ увида у перспективе ученика важно је зато што начини на које ученици опажају спољашње подстицаје посредују у деловању наставне средине на њихов однос према учењу. С обзиром на то да начини на које ученици опажају окружење утичу на њихово понашање у учењу и на исходе учења, проучавање динамичке међузависности између ученика и окружења може допринети дубљем разумевању и даљем усавршавању процеса учења/наставе.

У овом раду приказани су резултати низа емпиријских истраживања различитих аспеката процеса учења, као што су навике и технике учења, квалитет знања, циљеви учења,

стратегије учења, селф-концепт, локус контроле, успех на студијама и саморегулација. Свим овим истраживањима заједничка је усмереност на испитивање становишта ученика. Примењени су различити инструменти, а узорак су чинили ученици основне школе и студенти из Србије. Резултати добијени у овим истраживањима могу допринети стицању дубљег увида у схватања о учењу и приступе учењу код ученика различитог узраста у нашој средини, а компатибилност инструмената омогућава да се добијени налази доведу у однос са подацима добијеним у другим срединама, тако да се перспективе ученика могу сагледати у ширем контексту.

Емпиријска истраживања различитих аспеката процеса учења

Односи између навика и техника учења и квалитета знања ученика основне школе. Да би се утврдили односи између навика и техника учења и квалитета знања ученика, испитан је узорак од 399 ученика осмог разреда београдских основних школа. Примењен је Инвентар навика и техника учења који се састоји од 76 ставки и представља модификовану и прилагођену верзију инструмента М. Јовановић-Илић (Јовановић-Илић, 1977). Обухваћено је седам категорија навика и техника учења: Услови рада, Навике учења, Технике учења, Понашање на часу, Став према школи, Став према учењу и Став према појединим наставним предметима. Примењени су и тестови знања из биологије и математике састављени за потребе овог истраживања који се састоје од по 24 ставке и испитују квалитет знања на три нивоа: репродукција, разумевање и примена знања. Примењен је тест приређен за наше услове према Тесту резоновања ликова – ТРЛ (*Figure reasoning test – a non verbal intelligence*). Подаци о школском успеху добијени су анализом школске документације.

На индикаторима навика и техника учења урађена је факторска анализа методом главних компонената и добијено је осам фактора другог реда: Доживљај компетентности за учење, Однос према школи, Однос према учењу, Планирање рада и сталност времена и места учења, Учење с разумевањем, Понашање на часу, Услови рада и Дисциплинованост у раду.

Ставови према наставним предметима посебно су анализирани, као и узроци тешкоћа у учењу. Затим је испитивана повезаност навика и техника учења са школским постигнућем које ученици остварују у завршном разреду основне школе. Методом каноничке анализе коваријансе утврђено је да постоје релативно јаке везе између два скупа варијабли које се остварују прека два пара латентних димезија, односно квазиканоничких фактора (Mirkov i Oračić, 1997).

Табела 1: Показатељи глобалних веза између предикторских варијабли и школског постигнућа

Квази-канонички пар	Предикторске варијабле		R – квазиканоничке корелације	Школско постигнуће		F	p
	R _x – обја. варијанса	R _{yx} – редунданса		R _y – обја. варијанса	R _{xy} – редунданса		
1	,148	,079	,742	,541	,296	271,408	0
2	,105	,028	,552	,087	,019	97,011	0

На основу података приказаних у Табели 1 запажамо да су у датом контексту навике и технике учења повезане са школским постигнућем, али су од секундарног значаја у односу на ставове према наставним предметима и опште интелектуалне способности. Везе се остварују преко два механизма. Прва компонента у десном скупу добро репрезентује дати скуп, али то није случај са првом компонентом у левом скупу. Други пар квазиканоничких компонената слабије репрезентује припадајуће скупове. То указује на његову мању релевантност за објашњење веза.

Табела 2: Схематски приказ структуре првог квазиканоничког пара

Предикторске варијабле	Школско постигнуће
<ul style="list-style-type: none"> • Ставови према математици • Опште интелектуалне способности • Однос према учењу – самокритичност и потреба за спољашњом контролом (негативно) • Доживљај компетентности за учење • Понашање на часу • Школска спрема оца • Дисциплинованост у раду 	,742 <ul style="list-style-type: none"> • Оцене из математике: I и II полугодиште • Општи успех: I и II полугодиште • Оцена из биологије: I и II полугодиште • Математика – примена знања • Математика – разумевање • Математика – репродукција • Биологија – примена • Биологија – разумевање • Биологија – репродукција
Школска компетентност (прилагођеност)	Фактор генералног школског постигнућа

Први и најважнији механизам повезује школску компетентност (прилагођеност) и генерално школско постигнуће (Табела 2). Други механизам је мање значајан и указује на разлику између ученика који изражавају позитивне ставове према биологији, а негативне према математици, и ученика који изражавају негативне ставове према биологији, а позитивне према математици, што је у складу са њиховим постигнућем у одговарајућим предметима.

Циљеве које ученици основне школе постављају у учењу и њихов однос са ученичком самопроценом интелектуалних способности. На основу резултата истраживања приказаних у претходном одељку закључено је да у наредна испитивања треба укључити варијабле које указују на намере ученика, што би могло допринети стицању увида у значење које учење има за ученике. С обзиром на то да је у претходном истраживању добијен фактор Доживљај компетентности за учење и да је потврђен његов значај за остваривање успеха, у истраживању које је уследило испитивани су односи процене сопствених интелектуалних способности са циљевима које ученици постављају у учењу (Mirkov, Spasenović i Trebješanin, 2001; 2004). Узорак је чинило 319 ученика старијих разреда основне школе. Примењен је Упитник о циљевима учења састављен за потребе овог истраживања који се састоји од дванаест тврдњи,

односно дванаест циљева сврстаних у четири категорије: Интринзични циљеви, Статусни циљеви, Циљеви усмерени на придобијање позитивних реакција од стране особа из ужег окружења и Циљеви усмерени на избегавање негативних реакција од стране особа из ужег окружења. Ученицима су понуђене тврдње за које су се опредељивали методом принудног избора у оквиру задатих парова. Поред тога, примењена је и Скала интелектуалног селф-концепта (Ораџић, 1995) која садржи 13 ставки и мери процену сопствених интелектуалних способности. Подаци о школском успеху ученика и образовању родитеља добијени су путем упитника. У Табели 3 приказани су подаци који се односе на заступљеност категорија циљева на испитаном узорку.

Табела 3: Заступљеност категорија циљева на укупном узорку

	N	Минимум	Максимум	AS	SD
Интринзични циљеви	275	5	30	20,67	5,81
Статусни циљеви	270	10	30	20,41	4,15
Позитивне реакције	256	6	23	15,33	3,39
Негативне реакције	260	3	24	9,73	4,82

Кад су у питању приказане категорије циљева, утврђено је да су у највећој мери заступљени интринзични, а затим статусни циљеви. Анализа заступљености појединих циљева показала је да се испитани ученици у највећој мери опредељују за циљеве који се односе: на остваривање могућности уписа у жељену средњу школу, на задовољавање интересовања, на обезбеђивање материјалног статуса у будућности и на придобијање позитивних реакција родитеља (Mirkov, Spasenović i Trebješanin, 2001).

Табела 4: Корелације између категорија циљева учења

	Статусни циљеви	Позитивне реакције	Негативне реакције
Интринзични циљеви	-,302**	-,507**	-,586**
Статусни циљеви		-,237**	-,255**
Позитивне реакције			,148*

Легенда. **статистичка значајност ,01; *статистичка значајност ,05.

Корелационом анализом потврђено је да су интринзични и статусни циљеви међусобно независни и да су у негативним корелацијама са другим категоријама циљева (Табела 4). Ученици који су усмерени на интринзичне циљеве нису усмерени на остваривање социјалног статуса, а посебно нису вођени тежњом да избегну негативне или да придобију позитивне реакције наставника, родитеља и другова (Mirkov, Spasenović i Trebješanin, 2004).

Табела 5: Корелације између циљева учења и интелектуалног селф-концепта

	Интринзични циљеви	Статусни циљеви	Позитивне реакције	Негативне реакције
Интелектуални селф-концепт	,271**	,170**	-,102	-,425**

Легенда. **статистичка значајност ,01; *статистичка значајност ,05.

Према добијеним налазима (Табела 5), ученици који високо процењују сопствене интелектуалне способности у већој мери су вођени интринзичним циљевима у учењу, него што су усмерени на остваривање различитих аспеката социјалног статуса. Усмереност на реакције особа из окружења негативно је повезана са проценом сопствених интелектуалних способности.

Циљеви и стратегије учења студената: повезаност са селф-концептом и локусом контроле и односи са академским успехом. Постављен је циљ да се утврди у каквим су односима циљеви и стратегије учења и да ли успех на студијама зависи од циљева које студенти постављају и стратегија које примењују у учењу. У истраживању је учествовало 364 студента треће и четврте године друштвених, хуманистичких и природних наука

Универзитета у Београду. Индикаторе циљева и стратегија учења представљале су 94 ставке из инструмента састављеног за потребе овог истраживања на основу већег броја инструмената (Орасић и Мirkov, 2010). Укључени су циљеви учења сврстани у пет категорија (Усмереност на знање, Екстринзични циљеви, Усмереност на самопотврђивање, Одсуство усмерености и Метаучење) и стратегије учења сврстане у четири категорије (Стратегије разумевања, Стратегије усмерене на репродукцију, Стратегије усмерене на постигнуће и Одсуство стратегије). Селф-концепт и локус контроле мерени су путем три супскеале које мере генерализовану некомпетентност, интелектуални селф и екстерналност у оквиру Скале за процену функционисања самоевалуативног система (Орасић, 1995). Подаци о полу, факултету, години студија и успеху на студијама (просек оцена на положеним испитима и дужина студирања) прикупљени су путем упитника.

Проверавана је претпоставка да су циљеви и стратегије учења у толикој мери конгруентни, да се може говорити о приступима учењу који одражавају поједине мотиве и њима адекватне стратегије учења. Претпоставка о постојању конгруенције између циљева и стратегија учења је потврђена у односу на две категорије циљева и две категорије стратегија учења: усмереност на знање високо је повезана са применом стратегија разумевања ($r=,588^{**}$); а усмереност на екстринзичне циљеве повезана је са применом стратегија усмерених на репродукцију ($r=,475^{**}$). У складу са тим је и налаз да су екстринзични циљеви негативно повезани са стратегијама разумевања ($r=-,490^{**}$). Усмереност на самопотврђивање, међутим, у слабој је корелацији са стратегијама учења. Метаучење, које представља индикатор саморегулације, изражено је код испитаника усмерених на знање ($r=,426^{**}$) и на самопотврђивање ($r=,346^{**}$). Поред тога, повезано је са применом стратегија разумевања ($r=,449^{**}$) и стратегија усмерених на постигнуће ($r=,496^{**}$).

Добијени су следећи налази који се односе на везе циљева учења и стратегија учења са индикаторима селф-концепта и локуса контроле. Везе екстерналности са циљевима слабијег су интензитета у односу на везе са стратегијама учења. Екстерналност је слабо повезана са екстринзичним циљевима ($r=,261^{**}$) и са одсуством стратегије ($r=,216^{**}$). Везе екстерналности са стратегијама репродукције су нешто јачег интензитета

($r=,312^{**}$), док је унутрашњи локус контроле слабије повезан са стратегијама разумевања ($r=,216^{**}$).

Глобални селф-концепт у ниској је позитивној корелацији са саморегулацијом ($r=,201^{**}$) и са стратегијама усмереним на постигнуће ($r=,219^{**}$), а у негативној са усмереношћу на екстринзичне циљеве ($r=-,240^{**}$) и са стратегијама репродукције ($r=-,371^{**}$). Испитаници, који себе генерално доживљавају као компетентне, не изражавају тенденцију да примењују стратегије репродукције ($r=-,371^{**}$), нису усмерени ка екстринзичним циљевима ($r=-,240^{**}$), а показују слабу тенденцију да примењују метаучење ($r=,201^{**}$) и стратегије учења усмерене на постигнуће ($r=,219^{**}$). Екстринзични циљеви и стратегије репродукције, као и одсуство усмерености и одсуство стратегије повезани су са доживљајем сопствене глобалне некомпетентности.

Добијени налази о слабом значају наведених индикатора за стратегије усмерене на постигнуће, као и за оријентацију на самопотврђивање указују на неконзистентност ових категорија циљева и стратегија и на проблеме који се јављају у њиховој операционализацији.

Добијене су корелације ниског интензитета између позитивне процене сопствених интелектуалних способности и усмерености на знање ($r=,216^{**}$). Позитивна процена сопствених интелектуалних способности повезана је са метаучењем, односно са индикаторима саморегулације ($r=,196$).

Доживљај генерализоване компетентности значајнији је за примену већине категорија стратегија учења, у односу на процену сопствених интелектуалних способности и на локус контроле. Овај индикатор селф-концепта од већег је значаја за одсуство усмерености (негативна корелација) и за метаучење. Унутрашњи локус контроле јаче је повезан са стратегијама разумевања у односу на два индикатора селф-концепта.

Мултиваријатном анализом варијансе утврђено је да успеху на студијама доприносе следеће категорије циљева и стратегија учења (Mirkov, 2010a): усмереност на знање, усмереност на самопотврђивање, стратегије разумевања, стратегије усмерене на постигнуће и саморегулација (Табела б).

Табела 6: Разлике у циљевима и стратегијама учења у односу на просек оцена

	Просек оцена						F (2,362)	p
	6,00	-7,50	7,51	-8,50	8,51	-10,00		
	AS	SD	AS	SD	AS	SD		
Усмереност на знање	3,93	,443	4,06	,389	4,16	,532	5,547	,004
Усмереност на самопотврђивање	3,21	,796	3,20	,501	3,35	,570	3,107	,046
Метаучење	3,62	,577	3,76	,540	3,89	,509	4,739	,009
Стратегије разумевања	3,76	,495	3,87	,396	3,96	,457	6,790	,001
Стратегије постигнућа	3,02	,487	3,21	,463	3,27	,531	3,737	,025

Помоћу дискриминативне каноничке анализе идентификовани су предиктори успеха на студијама израженог просечном оценом на положеним испитима (Mirkov, 2010b). Просек оцена на испитима може се предвидети путем две добијене функције. За функцију 1 добијен је коефицијент каноничке корелације ,482 (Ni kvadrat=91,032; $df=14$; $p=,000$). То указује на умерено високу повезаност између добијене дискриминативне функције и просека оцена на испитима као критеријума успеха на студијама. (Функција 2 представља слаб предиктор просека оцена и није детаљније анализирана.) На основу добијених података установљено је да висок просек оцена може најбоље да се предвиди на основу скупа индикатора, међу којима се најзначајнији за тумачење односе на постављање себи високих захтева да би се остварио успех, на стратегије усмерене на постигнуће, на одсуство усмерености само на полагање испита, као и на одсуство дилема у погледу сврхе и смисла учења.

Идентификовање приступа учењу на основу факторске структуре инструмента за мерење циљева и стратегија учења и провера улоге саморегулације у појединим приступима учењу. Да би се проверила латентна структура циљева и стратегија учења, извршена је експлоративна факторска

анализа на примењеном инструменту за мерење циљева и стратегија учења (Орашић и Мирков, 2010). Добијено је шест фактора првог реда који се односе на циљеве учења и седам фактора првог реда који се односе на стратегије учења. На скупу варијабла дефинисаном добијеним факторским скоровима урађена је факторска анализа другог реда. Утврђено је постојање три извора који су у основи индивидуалних разлика у одабиру различитих циљева и стратегија учења. Потврђена је претпоставка да стратегије деле латентну структуру са циљевима учења, као и да се велики број фактора из инструментата који мере циљеве и стратегије учења у највећој мери може свести на три фактора, који су описани у терминима међусобно повезаних компонената циљева и стратегија. Потврђено је постојање три приступа учењу који су идентификовани у ранијим истраживањима на другим узорцима: површински, дубински и приступ учењу усмерен ка постигнућу.

Први фактор другог реда одређен је индикаторима циљева који указују на оријентацију на самопотврђивање, површинске стратегије учења и на избегавање напора. Са овим фактором повезани су и индикатори академске савесности и одсуства интринзичних интересовања. Други фактор другог реда је одређен дубинским циљевима, стратегијама разумевања и индикаторима дубинских стратегија (који указују на тежњу за проширивањем и продубљивањем знања) и индикаторима академске савесности. Трећи фактор другог реда је одређен индикаторима стратегија планирања и организације времена за учење, оријентације на постигнуће, индикаторима стратегија усмерених на постигнуће и оријентације на самопотврђивање (проверу сопствених способности). Међутим, овај фактор у највећој мери објашњавају индикатори саморегулације у учењу који се односе на: постављање високих циљева, улагање напора да би се остварили циљеви и евалуацију оствареног успеха у односу на постављене циљеве.

С обзиром на то да је фактор који описује приступ учењу усмерен ка постигнућу дефинисан ставкама које се односе на различите аспекте саморегулације, претпостављено је да би у будућим истраживањима разрађивање скала и прецизнија операционализација компоненте саморегулације могли допринети дубљем увиду у приступ учењу усмерен ка постигнућу.

Да би се испитали односи између наведених варијабли, у следеће истраживање су поред циљева и стратегија учења укључени индикатори различитих аспеката саморегулације (Mirkov, 2014). Испитано је 560 студената од прве до четврте године Учитељског, Филозофског и Филолошког факултета Универзитета у Београду. Примењен је инструмент који се састоји од петостепене скале процене и упитник о полу, години рођења, уписаној години студија, факултету/групи/смеру, просечној оцени и броју положених испита у току досадашњих студија. Инструмент садржи 38 ставки које представљају скраћену верзију инструмента за мерење циљева и стратегија учења, састављену на основу резултата претходно извршене факторске анализе (Орасић и Mirkov, 2010) и двадесет једну ставку из Скале за мерење метакогнитивних стратегија ученика – МЕТАС (Sladoje-Bošnjak, 2013) која обухвата супскале: Свесност о сопственом когнитивном функционисању, Планирање сопственог когнитивног функционисања и Надгледање сопственог когнитивног функционисања.

Факторском анализом извршеном методом главних компонената добијено је четрнаест фактора првог реда којима је објашњено 57,26% варијансе. Добијена су четири фактора који се односе на метакогнитивне стратегије: Свесност и евалуација, Праћење разумевања и елаборације, Праћење примене стратегија и Планирање и организовање времена и активности у учењу. Над добијеним факторима првог реда урађена је факторска анализа методом главних компонената и добијена су три фактора другог реда којима је објашњено 46,00% варијансе и којима су потврђена три приступа учењу.

У Дубинском приступу учењу присутне су метакогнитивне стратегије обухваћене факторима Свесност и евалуација и Праћење разумевања и елаборације. Студенти, који примењују дубински приступ учењу и које одликују интринзична интересовања, примењују стратегије усмерене на проширивање и продубљивање знања, стратегије разумевања и елаборације, али и прате ниво разумевања који су достигли, свесни су својих компетенција и у стању су да процењују ниво и квалитет свог знања.

У оквиру Приступа учењу усмереног ка постигнућу делују метакогнитивне стратегије груписане у факторе Планирање и организовање времена и активности у учењу и

Праћење примене стратегија. Студенти који усвајају приступ учењу усмерен ка постигнућу изражавају високе аспирације, примењују различите стратегије да би остварили постављене циљеве и ефикасно организују време и активности у учењу, али и планирају своје време и распоред активности и прате и прилагођавају стратегије које примењују.

Студенти који усвајају Површински приступ учењу усмерени су на демонстрирање сопствених компетенција пред собом и пред другима и компетитивно су оријентисани, што указује на усмереност на друге. Међутим, они су у исто време склони и да избегавају улагање већег напора у остваривање сопствених циљева. Примењују стратегије усмерене на меморисање градива и/или не знају какве стратегије би требало да примене. Таква комбинација циљева и стратегија указује на одсуство саморегулације. Стога није неочекиван налаз према коме у склопу овог приступа учењу нису присутне метакогнитивне стратегије.

Анализе које ће уследити биће усмерене на односе ових циљева и стратегија учења са епистемолошким уверењима студената, као и на утицаје тих варијабли на остваривање успеха.

Закључци и импликације

У испитивању односа навика и техника учења са квалитетом знања ученика основне школе потврђено је садејство интелектуалних и неинтелектуалних чинилаца у остваривању успеха. Квалитету стечених знања у највећој мери доприносе позитивни ставови према наставним предметима и опште интелектуалне способности ученика, а затим однос према учењу који указује на самосталност у учењу, доживљај компетентности за учење и позитиван однос према школи (Mirkov i Orašić, 1997). Добијени резултати упућују на то да будућа истраживања треба да обухвате већи број индикатора. Везе између појединих индикатора могу бити различитог смера, а поједини чиниоци не делују изоловано, већ у садејству са другим чиниоцима, чиме се мења њихов допринос у остваривању веза. Импликације добијених налаза за наставу односе се на развијање позитивних ставова према

наставним предметима, самосталност у учењу и позитивно самопроцењивање код ученика. Подстицање позитивног односа према школи и бољег праћења наставе подразумева квалитетну наставу и афирмисање школе као чиниоца значајног за будући живот ученика.

На основу приказаних резултата истраживања усмереног на односе између циљева учења и ученичке процене сопствених интелектуалних способности (Mirkov, Spasenović i Trebješanin, 2001, 2004) закључено је да су интринзични циљеви у већој мери заступљени код ученика који опажају себе као академски компетентне, док су ученици који опажају своје способности као ниске усмерени на избегавање негативних реакција околине. То је у складу са налазима других истраживања, према којима опажена самоефикасност утиче на усмереност ученика на циљеве, а циљеви утичу на школски успех (Vrught, Oort & Zeeberg, 2002). Подстицање интринзичне мотивације код мање успешних ученика повезано је са подстицањем промена у опажању сопствених способности. Тек када је уверен да може да савлада градиво, ученик је спреман на веће улагање напора, што доводи до бољег успеха у учењу. Позитивна самопроцена подстиче ученике да постављају изазовније циљеве и да се интензивније ангажују у њиховом остваривању.

У испитивању циљева и стратегија учења код студената пошло се од претпоставке о постојању конгруенције између циљева и стратегија учења. Ако су ученици свесни сопствених мотива и когнитивних потенцијала у односу на захтеве који су им постављени, моћи ће да планирају, прате и контролишу сопствене потенцијале. Подстицањем адаптивних мотивационих уверења и ставова може се подстицати и саморегулисано учење, а усвајањем одговарајућих облика понашања у учењу ученици могу постати више мотивисани и усвојити позитивније ставове према учењу. Потврђено је да су мотиви и ставови блиско повезани са понашањем у учењу.

Утврђено је да студенти који су усмерени на знање примењују стратегије разумевања и стратегије усмерене на постигнуће. Саморегулација омогућава примену различитих стратегија у складу са ситуацијом учења, односно добру адаптацију и флексибилност. Саморегулисано учење одликује

флексибилност у односу на различите ситуације учења која се може остварити ако се постављају различити типови циљева.

Приказани емпиријски налази указују да је на испитаном узорку студената спољашњи локус контроле повезан са стратегијама репродукције и са екстринзичним циљевима, док је унутрашњи локус контроле повезан са стратегијама разумевања. Глобални селф-концепт негативно је повезан са применом стратегија репродукције и са екстринзичним циљевима, а позитивно са метаучењем и стратегијама усмереним на постигнуће. Интелектуални селф-концепт повезан је са оријентацијом на знање и са метаучењем.

Резултати овог истраживања указују на значај селф-концепта и локуса контроле за постављање циљева и примену стратегија у учењу. Ови индикатори могу бити повезани са постигнућем како директно, тако и индиректно. Локус контроле, иако сам не мора имати значајну предиктивну улогу, може бити у вези са другим чиниоцима који делују на постигнуће. Селф-концепт и локус контроле утичу на когнитивно функционисање уопште, а посебно на интринзичну мотивацију, постављање циљева и ефикасну примену стратегија учења. Имају важну улогу у регулацији процеса учења и преузимању одговорности за сопствено учење.

Закључено је да усмереност на знање, усмереност на самопотврђивање, метаучење, примена стратегија разумевања и стратегија усмерених на постигнуће утичу на успех на студијама изражен просеком оцена на испитима. То указује да усмереност на разумевање у комбинацији са усмереношћу на постигнуће доприноси остваривању успеха. Потврђено је да је за остваривање успеха на студијама најпожељнији дубински приступ усмерен ка постигнућу. Усмереност на циљ је најзначајнија за остваривање успеха на студијама, и то тежња ка успеху, праћена одлучношћу и истрајношћу у улагању напора да би се остварио циљ, а затим организовање времена за учење, самодисциплина, као и интринзична интересовања. То упућује на значај саморегулације или управљања сопственим процесом учења за постизање успеха. Студенти који су јасно усмерени, свесни шта желе да постигну, придају значај учењу и спремни су да истрајно улажу напор и који су способни да добро организују сопствене активности у учењу остварују бољи успех.

Експлоративном факторском анализом (Ораџић и Мirkов, 2010) потврђено је постојање три приступа учењу који су идентификовани у ранијим истраживањима на другим узорцима: површински, дубински и приступ учењу усмерен ка постигнућу. Резултати истраживања у коме је примењена скраћена верзија инструмента за мерење циљева и стратегија учења и одабране ставке из три супскеале Скале за мерење метакогнитивних стратегија ученика указују да различити индикатори саморегулације утичу на функционисање дубинског и приступа учењу усмереног ка постигнућу, али нису укључени у површински приступ који одликују усмереност на самопотврђивање, поређење са другима, избегавање напора и меморисање (Mirkov, 2014). Тиме је емпиријски потврђено да саморегулација делује на различите начине у склопу различитих приступа учењу, у складу са циљевима које студенти постављају и стратегијама које примењују. Различито операционализовани индикатори регулације у учењу пружају значајан допринос дефинисању дубинског и приступа учењу усмереног ка постигнућу.

Наредна истраживања треба да буду усмерена на повезивање различитих теоријских оријентација и истраживачких приступа, на испитивање двосмерних односа између циљева и стратегија учења и на довођење оријентација ученика у учењу у везу са срединским чиниоцима и са начинима на које ученици опажају и тумаче те чиниоце.

Приказани резултати истраживања могу бити корисни у планирању и реализацији наставе, да би се код ученика подстицао такав однос према учењу који им може помоћи у ефикаснијем остваривању захтева који се пред њих постављају у савременом образовању. Самоусмереност и аутономија могу се развијати тако што ће се ученицима омогућавати и што ће бити подстицани да доносе одлуке, да постављају сопствене циљеве, да врше избор, да планирају и да организују активности. Препоручује се обучавање ученика за примену стратегија саморегулације у комбинацији са мерама усмереним на развијање схватања учења као конструисања знања. У подстицању саморегулације у настави могу се примењивати различите методе: директно обучавање, моделовање, вежбање у примени саморегулативних стратегија, социјална подршка и саморефлективна пракса.

При осмишљавању иновација које се уводе у процес наставе/учења, да би се обезбедила трајност и применљивост стечених знања и вештина у различитим областима, препоручује се усмеравање пажње на ученика као субјекта, уместо усмеравања на активност, односно на технику. Покушаји модификовања стратегија учења могу бити ефикасни само ако се упоредо мењају и услови у којима се оне примењују. Једино на такав начин ученици могу увидети да начини учења који им се препоручују могу бити корисни у конкретним условима.

Очекивања наставника која се заснивају на њиховим утисцима о способностима ученика имају важну улогу – на пример, наставници често не постављају више захтеве ученицима од којих не очекују успех, а континуиран успех на задацима које ученик процењује као лаке не доприноси ни развоју самопоуздања нити упорности. Изазовни задаци подстицајно делују на развој адаптивних мотивационих образаца.

Настава усмерена на интринзичне циљеве и на подстицање аутономије може подстицајно деловати на све ученике. Интринзична вредност задатка не мора директно утицати на постигнуће ученика, али је у високој корелацији са саморегулацијом и применом когнитивних стратегија. Високо вредновање слободе у учењу повезано је са усмереношћу на знање и са стратегијама разумевања.

Поред подстицања интринзичних интересовања ученика, ученике треба укључивати у различита искуства током учења. Посебно је важно подстицати код ученика рефлексивност. То значи да није довољно бавити се само понашањем ученика, већ утицаји треба да буду усмерени и на ставове ученика према учењу, на њихове мотиве и намере којима су вођени у учењу, као и на начине на које они опажају наставу и учење.

Коришћена литература

- Boekaerts, M. (1997). Samoregulisano učenje na spoju kognicije i motivacije. *Psihologija u svetu*, Vol. 2, Br. 1, 44–57.
- Entwistle, N. (2005). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*, 3rd Edition (pp. 3–22). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Jovanović-Ilić, M. (1977). *Razvoj sposobnosti učenja – navike i tehnike čitanja i samostalnog učenja*. Beograd: Prosveta.
- Lee, K. S. Y. (2001). Using telecollaboration for self-regulated thinking skills: Instruction with regular and gifted learners. *High Ability Studies*, Vol. 12, No. 2, 235–247.
- Mirkov, S. i Opačić, G. (1997). Doprinos različitih faktora u ostvarivanju veza između navika i tehnika učenja i školskog postignuća učenika. *Psihologija*, Br. 3, 181–196.
- Mirkov, S., Spasenović, V. i Trebješanin, B. (2001). Ciljevi učenja: zastupljenost, međusobni odnosi i povezanost sa intelektualnim aspektom pojma o sebi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Br. 33, 251–267.
- Mirkov, S., Spasenović, V. i Trebješanin, B. (2004). Struktura i neki činioci ciljeva učenja. *Pedagogija*, Br. 4, 42–58.
- Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 39, Br. 2, 309–328.
- Mirkov, S. (2008a). Položaj učenika u društvu znanja – implikacije konstruktivističkih shvatanja o učenju. *Pedagogija*, Br. 3, 357–374.
- Mirkov, S. (2008b). Orijentacije na ciljeve učenika i njihov značaj za ostvarivanje uspeha u učenju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 40, Br. 1, 37–53.
- Mirkov, S. (2010a). Kako ciljevi i strategije učenja utiču na akademski uspeh studenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 2, 217–231.
- Mirkov, S. (2010b). Indikatori ciljeva i strategija učenja kao prediktori dužine studiranja i proseka ocena na ispitima, XVI *Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji*, Knjiga rezimea (str. 34–35), 5–6. februar 2010. godine, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu: Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju.
- Mirkov, S. (2014). Uloga samoregulacije u različitim pristupima učenju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 46, Br. 2, 251–276.
- Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Opačić, G. i Mirkov, S. (2010). Latent structure of learning goals and strategies. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1, 27–41.
- Sladoje-Bošnjak, B. (2013). *Metakognitivne strategije u nastavi*. Pale: Filozofski fakultet.
- Vrught, A., Oort, F. J. & Zeeberg, C. (2002). Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 3, 385–397.
- Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, Vol. 27, No. 1, 25–40.

SUMMARY

Global media have recently announced the news that Finland is going to start education reform. Anyone who is even remotely familiar with the results of international studies of students' achievements in the last ten years or more will surely be a little confused by this news. Namely, Finland is traditionally a champion in these "competitions" or, at least, at the very top. Why changing the method that produces good results? Finnish educational authorities have concluded that what the young need nowadays and what will be the necessity in the future is the integrated knowledge that can be applied in everyday life. It has been reasoned that the young in Finland schools do not gain such type of knowledge sufficiently enough and that it is vital for the state to become involved in resolving the problem. Consequently, the national curriculum framework, which will come into force in 2016, insists on the concept of *phenomenon-based learning*. Subjects are, in fact, partly scrapped and replaced by integrative, interdisciplinary and phenomenon teaching or teaching by topic. This certainly does not mean that traditional subjects are going to be excluded, however, from 2016 every school is going to be obliged to implement over a longer period of time interdisciplinary thematic teaching. Moreover, it will also be insisted that students participate in planning these thematic periods, that is, that their opinion is taken into account when assessing what they have learned during the work on these projects.

It seems that we live in an age when even those who perform the best results (in education, economics or any other sphere of society) are aware that they have to adapt continually to new circumstances, new contexts, since unless they do it fast enough, they can easily go backwards. Furthermore, adapting itself is not good enough solution, because the top performers will not be those who just adapt to new circumstances and contexts, but the ones who create them.

The modern world is characterised by rapid changes. New technologies (especially information and communication), globalization, fierce economic competition do not lead just to fast changes, but also to the unpredictable ones. In the current circumstances an individual can significantly make use of broad, generic set of competencies so that a person neither retreats from changes nor becomes a sole object of changes, but helps him/her understand them, discuss them critically, change and adapt them to himself/herself and redefine them in the way they can benefit him/her and the others. Therefore, education plays an essential role since it represents the main path to acquire such competences.

The consensus has been reached in Europe regarding which key competencies students need to develop in their education: from traditional, such as communication in their native language and mathematical competence, to those which reflect clearly the time we live in, such as entrepreneurship, cultural awareness and expression. In order to acquire these key competencies and the other ones, however, it is necessary to redefine the existing educational practices and roles. The book presents the ideas about what can be redefined in education and how, and in what way the participants can contribute to education system. Additionally, the book states which skills the participants should develop to achieve real progress in educational practice such as activity, autonomy, initiative and responsibility.

Memorizing, focusing on grades while learning, periodical rather than permanent learning are not the approaches which help students gain the necessary knowledge and skills for further education and success in professional life. Cognitively active students are students who deliberate what they have learned, ask themselves and the others, seek answers actively, and thus create an opportunity to acquire high-quality and lasting knowledge. The prerequisite for this attitude to learning is both the responsibility of students, primarily the responsibility to themselves and their future and to all those who take part in their education. Students should be able to make decisions independently and shape their opinion and attitudes, put up with pressures and defend their integrity. Finally, students should strive to be proactive, to initiate, to be innovators and determined to achieve set goals. The modern world is looking for entrepreneurs, initiators, leaders – those who have the energy to initiate changes. This refers to teachers

as well. Rather than sticking to routines, teachers should tackle problems actively in practice and develop their professional autonomy to be able to support such students. They should not be limited by bureaucratized educational system, but reconsider the current practice, introduce novelty in their work, experiment and take risks, and create a new pedagogical value. Being aware of the responsibility of teaching and the success of students at school, teachers as professionals in the true sense of the word can become a role model to students, presenting themselves as the ones who enhance their knowledge consistently for the benefit of themselves and the others. As a result, we need school principals who do not manage school by trying just to avoid problems, but rather the ones who work actively to improve conditions in schools and educational process, launch new practice boldly as well and support new ideas despite pressures, habits, and resistance. Likewise, the role of parents should alter. When it comes to education of their children, parents need to be more active, initiate actions, help schools, and also be responsible to both their children and the other children, and to all the others who participate in education and well-being of students. The education system would also need to redefine its mission and function. It should find ways to change curricula, textbooks policy, governance and financing, initial teacher training, teachers' professional development, quality assurance mechanisms, etc. so all these subsystems could support the activity, autonomy, initiative and responsibility of all the participants in the system.

Finally, the researchers in the field of education ought to redefine their roles. At present, researchers have sufficient autonomy in their work; however, it is necessary for them to have more influence on educational policy and practice. The essential redefining of their roles relates to raising awareness and accepting their own part in social responsibility that cannot be fulfilled merely by publishing scientific works. Researchers should certainly be responsible both for scientific contribution, the quality of their work, but also for the relevance and applicability of their findings in real social contexts, especially in transition periods. Furthermore, they ought to be socially engaged in the way that enables them to reflect critically on the pedagogical reality and also on the contemporary global trends to foresee the trends of changes in education and prepare the education system for them adequately.

The book, we believe, presents that example – an example of proactive, autonomous and critical approach to the analysis of the situation and trends in education, responsible presentation of professional, scientifically-based view which leads to the suggestions for changing the roles in education and redefining educational practice.

When selecting the topics for the book, we have been guided by contemporary issues and their potential contribution to the improvement of educational practice. The aim has been also to publish the scientific papers of the authors who have long been devoted to the studying of the issues related to the education quality improvement from different perspectives. All the papers contain clearly displayed knowledge about the topic that has been elaborated, as well as the results of so far unpublished studies.

The book begins by considering the issue of professional development of teachers which is the key issue to the overall educational practice quality. The paper entitled *Indicators of the Professional Development of Serbian Language and Literature Teachers* offers a detailed analysis of the existing practices of professional development of Serbian language teachers and the data that can be valuable when composing future professional development programs for teachers. It points out specific suggestions of the teachers concerning the possibilities of improving their professional development, as the key component of this kind of teacher training represents meeting their real needs. Due to the importance of Serbian language lessons in the educational context, the professional development of these teachers can significantly contribute to improving not only their knowledge, but can affect the achievement of students in this area. In the paper *The Community of Teacher Self: A New Metaphor for Understanding the Professional Identity of Teachers* reviews the concept of teachers' identity when elaborating new roles. The author starts from the assumption that so far there has not been a single definition of professional identity of teachers, therefore, the idea of the complexity and dynamics of the professional identity is represented through three case studies. According to the author, *the community of teacher self* should be the tool that can help understand the teachers' thoughts about themselves and the others, so as to enable understanding diverse, often incompatible needs and expectations as the result of the equal importance of different parts of one unit. The paper *Roles of*

University Teachers in the Development of Students' Functional Knowledge and Their Professional Education displays the importance of initial education and finding a new model for encouraging students to apply their knowledge constructively into practice. The author emphasizes that the quality and functionality of the acquired knowledge at university, as well as that their professional development and career advancement depend largely on the role of university professors. In this respect, it is underlined that it is important to encourage students to develop their own ways of learning, reasoning and performance, as well as to increase their skills that would later evolve into their professional competences. The following paper *Innovative Work of the Teachers in Serbia: Incentives and Obstacles in the Case of "Trefoil" Approach* introduces the approach to the educational process which combines three basic educational aims: encouraging initiative, cooperation and creativity of students and teachers in all segments of a school. The set aims, which are vital to "Trefoil" approach, have been implemented in an experimental primary school in Belgrade by using cooperative learning, solving divergent tasks, games, critical dialogue, research and project work. The author of the paper highlights that the new roles of teachers consist of three directions: the research of their own practice, the exchange of experience through the reflection of the educational process by monitoring, evaluation, planning and improving future practice based on the empirical data. The next chapter *Experience-based Learning: A Challenge for Modern School* considers a model of experiential learning as an alternative to traditional education system. The features of experiential learning have been displayed through the aspects of a critical examination of the role of teachers and students in the classroom. It is stressed that this form of teaching is a holistic model that focuses on the integrated functioning of the entire personality and offers a range of challenging, practical, creative and research activities. It is also pointed out that implementation of the model requires a different approach to teaching and reviewing of the existing teaching methods and teachers' skills, different learning environment, an environment in which students feel free to communicate, socialize, cooperate and learn from their mutual interaction. The next paper *Learning from the Learners' Perspective: Research Synthesis* examines students' attitudes toward learning, the experience of learning competence and learning process management. The

results of a series of empirical studies of different aspects of learning process are presented. Reconsidering the role of students in a classroom results in the idea that students are expected to be reflective, autonomous, able to manage learning process, and aware of their role in knowledge construction process. The obtained results contribute to gaining deeper insight into the comprehension of learning and learning approaches of students. Starting from three reference frames – the theories of educational change, self-determination, development harmonization and environment characteristics, the author of the paper entitled *Improving Teaching in Primary Schools: Pupils' Perspectives* considers the possibilities and limitations of the development of pupils' autonomy in education process. The focus is on the suggestions and proposals of pupils regarding what is necessary to change in teaching in order to make it more interesting and, therefore, encourage pupils to be motivated to participate actively in learning process. The findings indicate global dissatisfaction of pupils with teaching practice, and suggest in what direction changes should focus from their perspective: the modernization of teaching process; nourishing cooperative relationship between pupils and teachers and appreciation and encouragement of the motivation and autonomy of pupils. The next chapter *Conceptions and Practices of School-Family Cooperation Worldwide and in Serbia* is a critical overview of the issue on the connection and cooperation between school and family. It states that global practice and the practice in Serbia still fail to develop a productive relationship between parents and teachers, that is, school. It emphasizes that the current situation in Serbia is characterized by a discrepancy, on the one hand, between scientific research findings on the state of the cooperation and necessary changes and, on the other hand, the programs which have been offered in seminars on professional training to the employees in education. Therefore, recognizing parents as an important component for development of more comprehensive education system as a whole, the author presents the suggestions for practice at micro, meso and macro levels, and points out a new approach based on reconceptualization of the roles of parents and teachers and their position as “the community of practitioners”. The paper *Recent Views on the Leadership in Education* discusses leadership phenomenon in educational institutions. The phenomenon is substantially presented in global literature, however, in our

pedagogical literature the term has not been elaborated sufficiently. The author displays the framework of theoretical reflection on the concept, as well as some of the main directions of its development in the future. Since it indicates the current change of legislation in the domain of defining competence standards of principles of educational institutions in Serbia, the paper represents a significant contribution to the topic in Serbia. The final chapter *Society and Reforms: Educational Policies and Policies of Identity* is dedicated to theoretical and empirical findings relating to education policy. By analysing the changes that education reform introduces into the national education system, as well as the ways of accepting the recommendations that come from the so-called transnational education area, that is, education area in the European Union, the author points out the importance of the social and cultural context when creating educational and identity policies. In addition, the paper points out that national education strategy should not be ignored – which should enable the identification of one's own values, needs, capabilities and interests – under the influence of globalization process that is taking place in education area.

We hope that this book will be an incentive for reviewing educational theory and practice and we would like to express gratitude to the authors because of the effort and willingness to participate in its creation. We also thank the reviewers, Prof. Slađana Zuković, PhD, Prof. Biljana Sladoje-Bošnjak, PhD and Jelena Radišić, PhD who have contributed to the quality of the book with their constructive suggestions.

*Emilija Lazarević
Jelena Stevanović
Dejan Stanković*

**INDICATORS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS**

Jelena Stevanović and Milica Marušić
Institute for Educational Research, Belgrade

The basis of the students' general school education consists of studying standard Serbian language as well as literary and artistic norms, due to which it is very important to draw attention to the professional development of Serbian language and literature teachers. The aim of this paper was to examine how often Serbian language and literature teachers employed at primary schools participate in certain forms of informal professional development and how they assess these forms of professional development. The research was conducted in 2013/2014 academic year applying the questionnaire which contained open and closed type questions. The sample was a convenience sample and included 95 Serbian language and literature teachers of nineteen primary schools in Serbia. The quantitative and qualitative analysis of the teachers' responses was carried out. The results show that the majority of the teachers (93%) most frequently participate in seminars, whereas the least frequent form of professional development is the writing of professional and scientific papers. Despite the fact that seminars represent the most common form of professional development, a significant number of the teachers (40%) believe that seminars contribute little or not at all to the improvement of their skills and knowledge. In addition, the teachers believe that their professional development could be improved primarily through the change of the contents and methods of the seminars' realization. The research findings suggest that this way of professional development of these teachers does not suit fully their real needs and indicate some specific measures that would contribute to overcoming this problem.

Key words: professional development, teachers, Serbian language and literature, primary school, teachers' perceptions.

**THE COMMUNITY OF TEACHER SELF: A NEW METAPHOR
FOR UNDERSTANDING THE PROFESSIONAL IDENTITY OF TEACHERS**

Vladimir Džinović
Institute for Educational Research, Belgrade

The research presented in this paper dealt with the teacher professional identity from the perspective of a heuristic model of the community of self. The idea was to consider the teachers' perception of the self as the community of different roles which enter various mutual relationships. This approach enables us to observe the complexity and conflicts of the teacher identity, as well as its analysis within the context of the teachers' everyday practice and the teacher's personal meanings. The research included the case studies of three teachers, at primary school, secondary school and university, who are at different stages of their careers. The data for the case studies were collected by the interviews, where the teachers were asked to create their impression of themselves through the metaphor of the community of self. The case studies showed that the teacher's identity has been fragmented as a response to the challenges, such as difficulties to harmonize the need to maintain the teacher's authority with

attracting the students' attention, to adjust planning and professional improvisation or the challenge to maintain control in class and, at the same time, let the initiative to the students. In addition, the findings indicate that the professional development of the community of teacher self is going towards the creation of a role that has a coordinating function in relation to the other roles. *Key words:* the community of self, teacher identity, case study.

**ROLES OF UNIVERSITY TEACHERS IN THE DEVELOPMENT
OF STUDENTS' FUNCTIONAL KNOWLEDGE
AND THEIR PROFESSIONAL EDUCATION**

Emina Kopas-Vukašinić

Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina

The standards of university education actualize modern roles of university teachers in terms of the quality of students' learning outcomes. Starting from a theoretical context which unites the effects within the system of modern university education and designing the aforementioned teaching and learning outcomes, the aim of our study was to determine the way in which the students assess the roles of the teachers in their professional education and whether the teaching and learning outcomes, recognized by the students, comply with the requirements of modern university education. The research was done by applying a descriptive method and the method of interviewing the students in their focus groups. The research results have confirmed that the students provide clear assessments of the quality of the teachers' work in relation to the requirements of professional training of the future preschool teachers. Regarding the learning and teaching outcomes, this research has confirmed our assumption that the students envisage the teachers' competencies which fulfill the requirements of the teaching and learning quality assurance and the development of the students' functional knowledge and competencies, so that they are ready to concretize the outcomes of modern teaching and learning in their professional education.

Key words: university education, quality of teachers' work, teaching and learning outcomes, designing outcomes, students' professional competencies.

**INNOVATIVE WORK OF THE TEACHERS IN SERBIA:
INCENTIVES AND OBSTACLES IN THE CASE OF "TREFOIL" APPROACH**

Jasmina Šefer

Institute for Educational Research, Belgrade

In this paper we presented the first results of the experimental training for introducing Trefoil approach into the teaching process. Trefoil teaching approach implies that the teachers implement group cooperative learning, solving open-ended tasks, play activities, critical dialogue, research and project work in the classes in order to initiate three areas of development- initiative, cooperation and creative behavior of the students. The training lasted for one academic year and consisted of a number of instructive days, which were accompanied by

experimental classes and reflexive practices of the teachers at their professional councils, facilitated by the researchers of the Institute for Educational Research. Apart from summative evaluation of the experiment, the teachers' activities were also monitored for formative purposes via quantitative and qualitative methods for data collection and processing. Among them there was a precisely pre-structured interview on the quality of experimental training, which was conducted with 29 teachers of the primary experimental school, before the end of the experiment. In the case of Trefoil, self-evaluation of the teachers in the interview indicate their progress and motivation which are increasing during the experiment. The teachers planned to use the Trefoil in their future practice more frequently. They also considered Trefoil significant for learning, as well as the role of the experts and professional council in the teachers' development. The teachers believe that the introduction of innovations in teaching should be simple and gradual (in small steps over a longer period of time), and that additional motivation of the teachers depends on positive reaction and success of the students. The emphasis should be placed on new practices that have not been previously studied and the framework of receptiveness for innovations should be built during an initial education which is, in our case, insufficient. It is also necessary to improve the status and rewarding of the teachers in the school system, teaching materials and aids, flexibility of the curricula and the sustainability of changes in order to facilitate continuity in the innovative work of schools. Crossing the results of the interview and other data obtained from the experiment in the future analyses may provide a more comprehensive image about the new role of a teacher, which should be manifested primarily in the innovative work with students.

Key words: Trefoil approach to education, innovations, motivation, teachers' professional development, reflexive practice, a new role of a teacher.

EXPERIENCE-BASED LEARNING: A CHALLENGE FOR MODERN SCHOOL

Nataša Lalić-Vučetić and Dragana Gundogan
Institute for Educational Research, Belgrade

Contemporary pedagogical and didactic tendencies point out complexity, variability and dynamics of teaching situations and methodological approaches, as well as diversity of roles of the basic actors in educational process. In this context the ideas about different approaches to learning, teaching and learning strategies oriented, primarily, towards the active role of the participants in teaching, autonomy and responsibility, initiative and cooperation, self-reflection have been increasingly promoted. The presence of these ideas is found in pragmatism and study of John Dewey who also represents the foundation of a model of experience-based learning (EBL). In this paper the concept of learning through personal experience was analyzed and critically examined, which is, at the same time, a review of the essential characteristics of traditional school. The aim was to establish the values and advantages of a model of experience-based learning which contributes to creating a different atmosphere both inside and outside the classroom. The question is how students' initiative, curiosity and independence can be encouraged and what are new or different roles and skills of teachers and students. The results of the analysis of the basic starting

points of experience-based learning show that the teacher is expected to show a certain degree of flexibility in the method of his or her work and activities that he or she applies, and to be open for innovations and different students' experiences, taking into account students' interests and knowledge. When it comes to a student, this learning model, unlike the traditional school, changes the focus to gaining new experiences, the possibility of constructing and reconstructing experiences, overcoming the challenges and personal boundaries, encouraging the perspective of self-discovery. Therefore, by promoting these ideas and principles in teaching it is possible to establish social relations and the environment which emphasizes the perspective of personal experience, personal and intrinsic motivation, self-assessment, responsibility, cooperation, collaboration, exchange of thoughts and feelings, which is also a part of the teacher's educational work.

Key words: experience-based learning, motivation, school, teacher, student.

LEARNING FROM THE LEARNERS' PERSPECTIVE: RESEARCH SYNTHESIS

Snežana Mirkov

Institute for Educational Research, Belgrade

The paper presents the results of a number of empirical studies on different aspects of learning process: on relations between learning habits and techniques and the quality of students' knowledge, on relations between learning goals and students' assessments of their own intellectual abilities, on students' learning goals and strategies and their relations with self-concept and locus of control, on factors which affect academic success, and on the role of self-regulation in approaches to learning. The samples included elementary school students and university students. The obtained results confirmed the joint action of intellectual and non-intellectual factors in achieving success. Students who are oriented to knowledge use understanding strategies and achievement strategies, and self-regulation provides adequate selection and use of various strategies. The results indicate the significance of self-concept and locus of control for setting goals and applying strategies in learning. Intrinsic goals are largely represented among the students who perceive themselves as academically competent. The existence of three approaches to learning – surface approach, deep approach and achievement approach – has been confirmed. Self-regulation works in different ways within different approaches to learning. Indicators of regulation in learning operationalized in different ways contribute to defining deep approach and achievement approach to learning. The results contribute to acquiring a deeper insight in students' views of learning and their approaches to learning.

Key words: learning process, self-regulation, students' perspectives, learning goals, learning strategies, self-concept.

IMPROVING TEACHING IN PRIMARY SCHOOLS: PUPILS' PERSPECTIVES

Ivana Đerić

Institute for Educational Research, Belgrade

In pedagogical literature, the significance of the development of pupils' „voice“ on the issues related to improving the quality of teaching practice has been recognized. It is necessary for the pupils to have the opportunity to express their observations, experiences and emotions about their own education, which is consistent with the interpretation of the pupil's role in modern school. Accordingly, the aim of this paper was to inquire the pupils' opinion on the changes that are required in teaching. For the purpose of this study, a questionnaire was constructed and the pupils' proposals on the methods of improving teaching were collected via the open-ended questions. The sample included 360 pupils of the eighth grade from six city schools. The obtained data were analyzed by the application of the method of thematic analysis. The pupils pointed out that the following changes are required in teaching: (a) modernization of teaching process; (b) fostering partnership between the pupils and the teachers; (c) appreciation and encouragement of motivation and the pupils' autonomy. A special significance of these findings is reflected in the fact that the pupils are mature and competent enough to be able to observe and assess the aspect of teaching process that needs certain changes. The proposals stated by the pupils may be used by the decision-makers as a map of changes that the pupils observed as necessary to be undertaken in order to improve the quality of teaching.

Key words: pupils' perspective, quality of teaching, primary school.

CONCEPTIONS AND PRACTICES OF SCHOOL-FAMILY COOPERATION WORLDWIDE AND IN SERBIA

Nada Polovina

Institute for Educational Research, Belgrade

Numerous initiatives and incentives of the educational policies holders, theoreticians and researchers to affirm the idea on cooperation between family/parents and school/teachers in practice have not been granted a greater stronghold – neither when it comes to parents nor when it come to teachers. This article deals with the issue of failure to realize the cooperation with the aim of pointing out the guidelines of the changes necessary in further shaping of working practice in Serbia. First, we focused on the comparison of the paradigms about the cooperation between school and family developed within international frameworks (traditional, modern, post-modern) and in Serbia (traditional, quasi-modern) since 1960 until present. Then we dealt with the most prominent differences we recognized in the current conceptual shaping of the field of cooperation within the global and local academic and professional framework. Finally, the paper deals with the issue of changing the attitude towards the teachers' professional development within the domain of their preparation for productive cooperation with parents. As a base of a new approach we have postulated: teacher's personal work on his/her own beliefs and stereotypes regarding his/her role and the role of a parent, and the development of the modality of cooperation within

each individual school – the modality which would reflect the opinion and assessment of the parents whose children attend the specific school themselves. *Key words:* school-family cooperation, traditional model of cooperation, modern model of cooperation, post-modern model of cooperation.

RECENT VIEWS ON THE LEADERSHIP IN EDUCATION

Slavica Ševkušić

Institute for Educational Research, Belgrade

In the early 21st century the interest in educational leadership has suddenly started to grow. It has been recognized worldwide that the effective leaders are necessary for educational institutions, if they are expected to provide the best possible education to the young. This tendency has emerged due to a widespread belief, based on a number of research evidence, that the quality of leadership is considerably associated with the students' achievements. In addition, the studies show that the effects of leadership on the achievements are indirect and that leadership, among all other factors related to school, immediately follows the quality of teaching in its contribution to school learning. With the aim of better understanding this phenomenon, which is not sufficiently considered in Serbian pedagogical literature, this paper is focused on the issue of defining the leadership in education and the relationship between the concepts of management and leadership in education as well. Given that, in accordance with new and more complex requirements that have been placed before the leaders in modern education, different views on their function have emerged; we considered three different approaches to the operationalization of the function of the educational institutions' leaders: through their roles, competencies and practices. Within this approach we also considered the phenomenon of distributive leadership, which represents one of the most effective ideas in the literature on educational leadership in the last decade.

Key words: leadership in education, management in education, leadership competencies, leadership practices, distributive leadership.

SOCIETY AND REFORMS: EDUCATIONAL POLICIES AND POLICIES OF IDENTITY

Vesna S. Trifunović

Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina

The reform of education in the Republic of Serbia has been passing through different phases after 2000, with the ultimate goal to connect 'domestic' with European education and, according to this, to define new educational policies. Policies of identity as an important aspect of the educational policies in multicultural and multilingual society are of particular importance since they indicate the equality or inequality of different actors in education. Recognition and evaluation of different identities in institutionalized education may contribute to strengthening the potentials for their understanding, appreciation, and acceptance in the entire society. Identity policies, however, are always formed

in accordance with different selection of a particular social order. Selected development strategy of ruling groups directly affects the formation of educational policies, such as its implementation has a reverse impact on different dimensions of initiated social processes. The adopted educational policies in the so-called contemporary Serbian society provide: (1) presentation of various identities within 'domestic' institutionalized education and a greater synergy of education and other social actors in their promotion; (2) presentation of education as an element of cultural identity which ensures the interfusion of traditional value systems and new cultural values – the identity which makes a clear distinction between the realities which enrich our lives and the others whose purpose is to preserve the achieved life organization. In this paper we dealt only with the second aspect of the education-identity relation, and the aim was to emphasize the importance of social and cultural context for the ultimate goals of educational and identity policies. The creators of educational policies in the Serbian society seem to overlook this connection and primarily tend to adopt the solutions which represent a part of homogenization of education on a global scale. In the paper a descriptive-analytic method was used.

Key words: society, identity, educational policies, identity policies, development.

О АУТОРИМА И УРЕДНИЦИМА

Др Емилија Лазаревић, дефектолог (логопед), виши научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се инклузивним образовањем, говорно-језичким развојем и говорно-језичким поремећајима код деце предшколског и школског узраста, развојем писмености код деце предшколског узраста, као и специфичним сметњама у учењу (дислексија, дисграфија и дискалкулија).

Др Јелена Стевановић, филолог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање односи се на питања савременог српског језика, превасходно на следеће области: језичка култура и функционална писменост на свим нивоима образовања, настава српског језика у основној и средњој школи, ортографија српскога језика, стилистика српског језика. Такође, бави се и питањима професионалног развоја наставника српског језика.

Мр Дејан Станковић, психолог, ради као истраживач у Центру за образовне политике у Београду. Области истраживачког интересовања су образовне промене, професионални развој наставника, образовна ефективност, развој школа и школско лидерство. Посебно интересовање усмерено је на повезивање резултата академских истраживања са развојем и имплементацијом образовних политика.

Др Милица Марушић, психолог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Основну област професионалног интересовања чине образовање и усавршавање наставника, мотиви избора професије и особености каријерног циклуса наставника, као и личне вредности, њихова хијерехија и структура.

Др Владимир Џиновић, психолог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се применом психологије личних конструката у области професионалног развоја наставника и школског неуспеха. Свој истраживачки приступ заснива на савременој парадигми квалитативних истраживања у образовању.

Др Емина Копас-Вукашиновић, педагог, редовни професор Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу. У професионалном домену заинтересована је за следеће области: учење и развој деце предшколског узраста, остваривање континуитета у систему институционалног предшколског и школског образовања и васпитања. Друге области проучавања су превенција поремећаја у понашању младих и унапређивање квалитета универзитетског образовања.

Др Јасмина Шефер, психолог, научни саветник Института за педагошка истраживања у Београду. Већ неколико деценија се интензивно бави истраживањем подстицања креативности ученика у школи. Има интердисциплинарна научна и практична искуства у овој области.

Мр Наташа Лалић-Вучетић, педагог, стручни саветник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање усмерено је на следеће области: мотивација ученика за учење, значења и функције наставникове похвале и награде и могућности њихове примене у васпитању у школи, специфичности кажњавања у школи.

Драгана Гундоган, студент докторских студија социологије на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Запослена је као истраживач приправник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области професионалног интересовања су социологија образовања, економска социологија, социологија политике.

Др Снежана Мирков, педагог, научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Бави се проблемима везаним за учење и наставу у основном и високом образовању:

циљеви и стратегије учења, метакогниција, саморегулација у процесу учења, целоживотно учење.

Др Ивана Ђерић, педагог, запослена као истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Бави се темом мотивације, аутономије и ангажованости ученика у васпитнообразовном процесу. Друге области професионалног интересовања односе се на образовну ефективност школа и професионални развој наставника.

Др Нада Половина, психолог, научни саветник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање усмерено је на следеће области: породична психологија (родитељство), сарадња школе и породице, породица и школа у локалном и глобалном контексту (екосистемски приступ), пол и академска социјализација, саветовање, супервизија у секторима образовања и социјалне заштите.

Др Славица Шевкушић, педагог, виши научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Професионално интересовање односи се на следеће области: социјални и емоционални аспекти наставе и учења, методе кооперативног учења, квалитативна и комбинована истраживања у педагогији, професионални развој наставника и лидера у образовању.

Др Весна С. Трифуновић, социолог, ванредни професор Факултета педагошких наука у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу. Области професионалног интересовања су социологија образовања, социологија религије и социологија културе. Бави се и питањима идентитета и питањима културног идентитета.