

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ ДС/СС 05/4-02 бр. 1217/1-XIV/1 26.09.2013. године	
---	--

ВЕЋЕ НАУЧНИХ ОБЛАСТИ
ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Београду је на својој VII редовној седници, 26.09.2013. године – на основу чл. 231. став 1. алинеја 15. и 16. и члана 278. Статута Факултета, прихватило Извештај Комисије за докторске студије с предлогом теме за докторску дисертацију: ОСПОСОБЉАВАЊЕ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА САМООБРАЗОВАЊЕ, докторанда Соње Анђелковић.

За ментора је одређена доц. др Наташа Матовић.

<u>Доставити:</u> 1x Универзитету у Београду 1x Стручном сараднику за докторске дисертације 1x Шефу Одсека за правне послове 1x Архиви	ПРЕДСЕДНИК ВЕЋА Проф. др Милош Арсенијевић
--	---

Факултет <u>Филозофски</u>	УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ Веће научних области друштвено-хуманистичких наука (Назив већа научних области коме се захтев упућује)
<u>04/1-2 бр. 6/2370</u>	
(број захтева)	
<u>27.09.2013.</u>	
(датум)	

ЗАХТЕВ

за давање сагласности на предлог теме докторске дисертације

Молимо да, сходно члану 46. ст. 5. тач. 3. Статута Универзитета у Београду («Гласник Универзитета», бр. 131/06), дате сагласност на предлог теме докторске дисертације:

Оспособљавање ученика основне школе за самообразовање

(пун назив предложене теме докторске дисертације)

НАУЧНА ОБЛАСТ педагогија

ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ:

Име, име једног од родитеља и презиме кандидата:

Соња (Никола) Анђелковић

Назив и седиште факултета на коме је стекао високо образовање: Филозофски у Београду

Година 2005. дипломирања:

Назив мастер рада: _____

Назив факултета на коме је мастер рад одбрањен: _____

Година одбране мастер рада:

Обавештавамо вас да Наставно-научно веће је

на седници 26.09.2013. одржаној

размотрило предложену тему и закључило да је тема подобна за израду докторске дисертације.

ДЕКАН ФАКУЛТЕТА

Проф. др Милош Арсенијевић

Додатак уз образац 1.

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ

за кандидата Соња Анђелковић

Име и презиме ментора: Наташа Матовић

Звање: доцент

Списак радова који квалификују ментора за вођење докторске дисертације:

1. Матовић, Н. (2007): *Мерење у педагошким истраживањима*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета. (монографија)
2. Матовић, Н. (1994): *Сарадња средње школе и породице*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета. (монографија)
3. Хебиб, Е. и Н. Матовић (2012): Истраживачки рад школског педагога, Настава и васпитање, Вол. 61, бр.1, 67–82.
4. Матовић, Н. (2010): Прогностичка ваљаност критеријума за избор студената на студије педагогије, *Настава и васпитање*, Вол. 59, бр.4, 570–586.
5. Матовић, Н. (2009): Врсте задатака и њихове карактеристике у уџбенику математике, *Настава и васпитање*, Вол. 58, бр.2, 185-200.

Заокружити одговарајућу опцију (А, Б, В или Г):

А) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији техничко-технолошких, природно-математичких и медицинских наука ментор треба да има најмање три рада са SCI, SSCI, ANCI или SCIE листе, као и Math-Net.Ru листе.

Б) У случају менторства дисертације на докторским студијама у групацији друштвено-хуманистичких наука ментор треба да има најмање три рада са релевантне листе научних часописа (Релевантна листа научних часописа обухвата SCI, SSCI, AHCI и SCie листе, као и ERIH листу, листу часописа које је Министарство за науку класификовало као M24 и додатну листу часописа коју ће, на предлог универзитета, донети Национални савет за високо образовање. Посебно се вреднују и монографије које Министарство науке класификује као M11, M12, M13, M14, M41 и M51.)

В) У случају израде докторске дисертације према ранијим прописима за кандидате који су стекли академски назив магистра наука ментор треба да има пет радова (референци) које га, по оцени Већа научних области, квалификују за ментора односно дисертације.

Г) У случају да у ужој научној области нема квалификованих наставника, приложити одлуку Већа докторских студија о именовању редовног професора за ментора.

ДЕКАН ФАКУЛТЕТА

Датум _____

М.П.

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Соња Н. Анђелковић

ОСПОСОБЉАВАЊЕ УЧЕНИКА
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА
САМООБРАЗОВАЊЕ

ОБРАЗЛОЖЕЊЕ ПРЕДЛОГА ТЕМЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ментор:

Студент:

доц. др Наташа Матовић
Анђелковић

Соња

Београд, 2013.

ОСПОСОБЉАВАЊЕ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА САМООБРАЗОВАЊЕ

1. Предмет истраживања

Предмет овог истраживања је оспособљавање ученика основне школе за самообразовање.

С обзиром да образовне потребе савременог човека није могуће задовољити само у оквиру школе, као ни у добу младости, концепција целоживотног учења (Lifelong learning) постаје саставни део свих докумената који се баве друштвеним и образовним променама (Cornford, 2002). Осим што се захтева да друштво своје институције прилагоди захтевима целоживотног образовања и од појединца се захтева да преузме одговорност за властито образовање. Зато се самообразовање истиче као процес који добија све већу важност у остваривању концепције целоживотног учења (Alibabić, 1997), али и као вид самоактуализације човека (Candy et al., 1994). Можемо рећи да процес самообразовања носи потенцијал за превазилажење одређених дихотомија које се у педагогији одавно постављају, нарочито када се ради о односу индивидуалних и социјалних концепција васпитања. Осим тога, носи потенцијал превазилажења проблема човекове несигурности у свету који се све брже мења. Процес самообразовања носи и потенцијал препознавања и освешћивања фактора који делују на човекове одлуке, а самим тим, и потенцијал човекове еманципације.

Процес самообразовања не повезује се искључиво са савременим токовима о чему сведоче истакнути појединци из прошлости (Русо, Шлиман, Овен и други)

који свој стваралачки развој дугују самообразовању (Kulić i Despotović, 2004). Данас се, међутим, инсистира на томе да самообразовање добије масовни карактер и постане саставни део рада и живота готово сваког човека (Filipović, 1980). Од савременог човека се захтева да уме да учи, као и да пронађе информације које су му потребне, да прати свој процес учења и буде мотивисан за њега. Укратко, карактеристике које се од њега захтевају често се категоришу као одређене когнитивне, метакогнитивне способности и мотивација да се те способности ставе у употребу (Nenadić, 1997; Cornford, 2002; Suzić, 2005; Kendall et al., 2008). Зато већина докумената о *кључним компетенцијама* или *компетенцијама за XXI век* укључује и компетенције које су важне за процес самообразовања.

Тако су компетенције повезане са процесом самообразовања укључене у званична документа као циљеви, исходи и стандарди васпитања и образовања у свету и код нас (Kendall et al., 2008, *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009¹; *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, 2012), а учење учења се сматра једном од кључних компетенција европског образовног контекста (*Implementation of "Education and Training 2010" work programme*, 2004; Hoskins & Fredriksson, 2008; Halász & Michel, 2011). Сматра се да је Тофлер био у праву када је рекао да се у савременом друштву неписменим неће сматрати онај ко не зна да чита, већ онај ко не зна да учи (Ненадић, 1997). Зато традиционална дилема формалног наспрам материјалног образовања поново постаје актуелна. Иако је јасно да се умне способности морају развијати на одређеном садржају, као и да се садржаји могу усвајати само уз помоћ одређених способности, поставља се питање да ли, у условима повећаног обима знања која све брже застаревају, ипак већу пажњу треба посветити мотивисању индивиде за образовање и развијању њене способности да се самообразује.

Иако се појам самообразовања дефинише на различите начине, може се уочити да најважнију заједничку карактеристику различитих дефиниција представља пребацивање одговорности за образовање на саму индивидуу, јер га, мање или више самостално, иницира, организује и вреднује сам појединац. Неки

¹ Овакви захтеви били су саставни део циљева образовања и васпитања и у претходним званичним документима у нашој земљи (Jovanović-Ilić, 1969 и Radovanović, 1982; *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2003).

аутори примећују да постоје и различити нивои самосталности у процесу самообразовања, као и да се он може одвијати и у школи (у одређеном виду) (Gibbons & Phillips, 1982; Potkonjak i sar., 1996; Alibabić, 1997; Legendre, 1993, prema: Kulić i Despotović, 2005). Као илустрацију наводимо Ничковићеву дефиницију који самообразовањем назива процес стално растуће улоге субјекта који све више самостално организује себе, самостално врши избор и прихватање садржаја и задатака образовања, самостално организује и самостално верификује процес образовања и његове резултате. Од објекта, на који је претежно управљен процес образовања, он постаје субјекат који се претежно самообразује и самоуправља тим процесом (Ničković, 1964, prema: Dunderski, 1992).

У литератури се указује на различите детерминанте и карактеристике процеса самообразовања које могу допринети бољем разумевању овог појма. Често се као најзначајније компоненте које доприносе процесу успешног самообразовања наводе процес планирања и вредновања самообразовних активности. Ово су кључне вештине које одређују и мотивацију за даље самообразовање као и квалитет самог процеса (Kulić i Despotović, 2004; Oljača, 2005). На основу свог истраживања, Гибонс и сарадници (Gibbons et al., 1980) истичу да се у процесу самообразовања: контрола налази у рукама појединца; активност фокусира на једну област; знање стиче ради примене; користи интринзична мотивација; постиже нешто што појединац високо вреднује; задржава на области у којој се укрштају интересовања, таленти, искуства и могућности појединца; користи јединствени, лични стил учења; развијају одређене особине карактера – интегритет, самодисциплина, истрајност, радност, алтруизам, осећај за друге и јаки водећи принципи; развијају особине самоусмерених људи – енергичност, независност, неконформизам, оригиналност и таленат; користи читање и друге вештине да би се дошло до информација и упутстава која су потребна за пројекат. Такође, самообразовање се најбоље развија и одвија у топлој, подстичућој средини у којој су људи углавном активни и ступају у блиски контакт са бар једном особом.

Тоф (Tough, 1979, према: Oljača, 2005) је седемдесетих година спровео истраживање чији резултати су указали на то да више од 90% одраслих спроведе бар један намерни пројекат учења годишње, од којих је преко 70%

самоиницијативно и самоусмерено, а само 20% укључује формалне образовне институције. Сматра се да су самообразовне активности скромне и по обиму и по резултатима, али да је њихов потенцијал велики. Претпоставке које би требало задовољити како би се могућности за реализовање самообразовних активности повећале и сам процес самообразовања унапредио су свакако повезане и са друштвеним контекстом који треба овај процес да подржи и са самим појединцима који треба да га реализују. С тим у вези, јавља се захтев за организацијом институција света рада и образовања у циљу препознавања самообразовања као равноправног вида образовања. У складу са овим захтевом, инсистира се и на реформи институција у правцу њихове веће отворености и флексибилности (Candy, et al., 1994). Такође, јавља се и захтев да се појединци на свим нивоима школовања (образовања) оспособљавају за самообразовање (Alibabić, 1997).

Када су у питању карактеристике самог појединца, већина аутора мотивацију за процес доживотног образовања, па и самообразовања одређује као битан елемент оспособљености за самообразовање или претпоставку овог процеса (Alibabić, 1993; Dunderski, 1993; Ryan, 1993; Candy et al., 1994; De La Harpe & Radlaff, 2000; Gibbons, 2003; Montalvo & Torres, 2004). Да би био успешан у самообразовању, осим радозналости, унутрашње мотивације за самообразовање и позитивног става према стицању нових знања, појединац треба да поседује и друге карактеристике. Пре свега, потребно је да има садржајну основу на коју треба ослонити нове садржаје и уз помоћ које се они могу усвајати. Често се наводи општа основа која подразумева опште образовање из културно-научних области (Kulić, 2003), али се неретко наводи и добро познавање бар једне области (Candy, 1994). Оспособљен за самообразовање, затим, треба да има развијене одређене способности мишљења и познаје технике интелектуалног рада. Требало би да буде способан за критичко и стваралачко мишљење., као и да има радне навике и познаје технике учења одређених садржаја. Осим тога, требало би да зна да планира своје време и уреди услове учења. Затим, да зна да пронађе и користи различите изворе знања и да своје знање презентује и примени, као и да анализира процес свог образовања и унапређује га. Такође, самообразовање претпоставља и развијеност одређених особина личности, као што су истрајност, одговорност,

самопоуздање, аутономија, упорност. Свака индивидуа је оспособљена за самообразовање до одређеног степена, јер ова карактеристика није нешто што човек има или нема, већ представља континуум на коме индивидуа може заузимати одређено место у зависности од карактеристика које су код ње више или мање развијене.

Оспособљавање за самообразовање подразумева, дакле, развијање свих ових особина, знања, вештина, навика, ставова. Ако прихватимо тезу да самообразовање није функција зрења, већ вежбања (Dunderski, 1992), онда би оспособљавање за овај процес требало да почне што раније. Сматрамо да је, за континуитет као битну карактеристику целоживотног учења, кључно искористити потенцијале основне и средње школе. За нас је посебно значајна основна школа, јер се сматра да се одређене навике и ставови формирају рано и да се касније тешко мењају (Dunderski, 1995; Hattie et al., 1996). Основна школа представља прва искуства ученика у организованом процесу образовања и врло је вероватно да ће та прва искуства имати утицаја на касније образовање.

Више аутора говори о томе да самообразовање треба и може бити интегрални део школе, односно наставног процеса и да је то услов оспособљавања ученика за самообразовање. Јасно је да се не може оспособљавати за самообразовање без укључивања у њега, односно без практиковања одређених самообразовних активности. Настава не претходи самообразовању, већ треба да га развија током читавог трајања, треба да буде прожета елементима самообразовања, који неће бити паралелни са њом нити сукцесивно следити после ње. Њен задатак је да осамостаљује ученика, како би сама себе на крају учинила излишном (Bakovljević, 1982, Krkljuš, 1993, Meyer, 2002; Španović i Đukić, 2008).

Поставља се питање шта чини наставу која задовољава ове услове. У потрази за одговором на њега, није тешко приметити да је захтев за оспособљавањем ученика за самообразовање сагласан са савременим дидактичким теоријама. На пример, у оквиру Клафкијеве дидактике као теорије образовања, као и у оквиру Шулцове дидактике као теорије поучавања принципи самоодређења и аутономије представљају централну тачку (Gudjons i sar., 1994). Да би ови врховни принципи могли бити остварени подразумева се усмереност наставе на ученика,

као и промена улоге наставника и ученика. Захтева се да ученици партиципирају у свим фазама наставног процеса, а нарочито у планирању наставе, као и формулацији циљева образовања. Препоручују се методе засноване на активности ученика у наставном процесу, што је постулат који већ скоро читав век заговарају и представници индивидуалног и социјалног конструктивизма (Милутиновић, 2011).

Теорија самодетерминације у први план, такође, ставља аутономију, јер интринзична мотивација директно зависи од задовољења потребе за аутономијом. Уколико изостане доживљај аутономије, подстицање интринзичне мотивације путем задовољења потребе за компетенцијом или за повезаношћу је осуђено на неуспех. Сматра се да су фактори који подстичу интринзичну мотивацију оптимални изазови, повратна информација усмерена на развој компетенција и ослобођеност од понижавајућих процена. Оно што је осујећује јесу фактори који се доживљавају као контрола понашања (сви типови очекиване материјалне награде повезане са резултатом рада, претње, рокови, наредбе и такмичење) (Brophy, 2010). Када је реч о аутономним облицима екстринзичне мотивације, фокус је на померању регулације понашања са спољашњег на унутрашњи план, односно на интернализацији регулације. За тај процес кључна је атмосфера која подразумева подржавање осећања припадности и повезаности са циљевима одређене особе, групе или културе. Примена ових захтева на школску праксу подразумева да је за прихватање предложених школских вредности пресудан осећај ученика да их наставник поштује и да брине о њима (Ryan & Deci, 2000).

Када се пође од одређења и карактеризације процеса самообразовања, као и савремених теорија развоја, учења и наставе, могу се укратко оцртати основни принципи на којима може почивати настава која оспособљава за самообразовање. Готово све савремене педагошке концепције слажу се у томе да је појединац активан у процесу сазнавања, али и да треба да буде активан и равноправан учесник у одређивању циљева, планирању, али и вредновању свих аспеката наставе. У процеу конструисања знања, али и мотивисању за овај процес значајну улогу игра социјална интеракција. Искуства ученика треба користити приликом конципирања и реализације наставе која је усмерена на подстицање и развој

њихових компетенција. Наставу треба конципирати на тај начин да ученику омогући учење путем разумевања, истраживања, открића и решавања проблема. Наставник треба да је заинтересован за развој ученика, као и да креира атмосферу у којој се то потенцира.

У настави утемељеној на овим премисама акценат је на равноправној улози наставника и ученика, као и систематском преношењу контроле са наставника на ученике (Bolhuis & Voeten, 2001; Paris & Winograd, 2003; Gibbons, 2003; Mirkov, 2007). У оваквом одељењу влада атмосфера међусобног поштовања, интелектуалне радозналости, на грешку се не гледа као на неуспех, већ као на изазов, ученици се не упоређују једни у односу на друге, већ у односу на своја претходна постигнућа. Ученици учествују у креирању критеријума оцењивања, а повратна информација је усмерена на развој њихових компетенција- Како се у процесу оспособљавања за самообразовање инсистира на познавању и увежбавању процеса долажења до сазнања, онда је јасно да се не може процењивати само резултат овог процеса, већ и сам процес, односно да повратна информација треба да доведе резултате учења у везу са процесом учења (Hattie et al., 1996; Schunk & Zimmerman, 1998).

Аутори који се баве одређеним аспектима оспособљавања ученика за самообразовање посебно истичу значај домаћих задатака као једног од најочигледнијих видова ученичког самосталног рада (Krkljuš, 1968/1998; Ramdass & Zimmerman, 2011). Као значајно истиче се коришћења различитих извора знања у настави, као и оспособљавање ученика за њихово коришћење. С тим у вези је обучавање: за издвајање битног од небитног што се, између осталог, огледа у поучавању ученика да праве белешке, изводе из текста и резимее; за прикупљање и упоређивање података из различитих извора; коришћење техника лакшег памћења; за јасно излагање својих идеја и резултата учења, као и прављење графикона и шема (Jovanović-Ilić, 1977; Dunderski, 1995).

Углавном преовлађује становиште да је поучавање успешном учењу боље укључити у појединачне предмете (Hattie et al., 1996; De La Harpe & Radlaff, 2000; Hamman et al., 2000; Bolhuis & Voeten, 2001). Међутим, неки аутори заступају становиште да ученике треба поучавати уопштеним стратегијама учења, применљивим на што више ситуација и садржаја, за разлику од појединачних

техника применљивих на специфичне садржаје, са ограниченом могућношћу трансфера (Mirkov, 1998). Постоји и схватање које настоји да помири оба приступа. На пример, говори се о могућности да се у оквиру наставе појединих предмета ради на усвајању интелектуалних вештина карактеристичних за тај предмет, а усвајање општих метода и техника самообразовања и самоваспитања се посматра као додатна или опциона активност у оквиру курикулума (Rudzitis, 2000). Сматрамо да би оспособљавање за самообразовање требало да буде део наставе сваког предмета, али и да треба конципирати одређене проблеме или задатке који ће од ученика захтевати да увежбавају вештине самообразовања на реалним – „интердисциплинарним“ ситуацијама, како би се омогућила употреба тих вештина и у каснијим проблемима на које ће потпуно самостално наилазити. Наставник би, дакле, требало да познаје како се учи и појединачна дисциплина коју предаје, као и да познаје опште вештине важне за процес самообразовања.

Међутим, теоријске и емпијске студије указују на чињеницу да наставници не раде на оспособљавању ученика за самообразовање у довољној мери (Bakovljević, 1982; De La Harpe & Radlaff, 2000; Hamman et al., 2000; Jukić, 2002). Разлози за овакво стање се обично налазе у тешком мењању већ устаљене и дуго примењиване праксе која је усмерена на преношење велике количине информација ученицима. Пре свега, проблем представљају неадекватни објективни предуслова за овакав рад. На пример, наставни планови и програми су конципирани на тај начин да се у њима углавном захтева ниво репродукције, а мање разумевање и примена наученог (Antoniјевић и Janjetović, 2005; Gašić-Pavišić, 2011). Уџбеници нису структурирани на начин који подстиче самосталан рад ученика (Radovanović, 1982). Такође, величина одељења од 25 до 30 ученика може отежавати индивидуализацију наставног рада (Brophy, 1986).

Други проблем може представљати и сâмо образовање наставника за позив. Наставници немају довољно вештина и знања у овом домену, а евидентан је недостатак приручника и програма који би могли да помогну наставницима да конципирају наставу која оспособљава ученике за самообразовање (Della-Dora & Wells, 1980; Gibbons & Phillips, 1982). Наставници се често образују за стручњаке у својој области, а не за професију наставника, па се дешава да су дидактичко-

методичка и психолошка знања занемарена у њиховом образовању. Зато се може десити да наставници имају погрешне представе о томе како ученици усвајају знања (Meyer et al., 2008) или да не увиђају важност развијања одређених вештина (Cornford, 2002). Препреку у раду на осамостаљивању ученика може представљати и потенцијал злоупотребе веће слободе коју ученици добијају (Meyer et al., 2008), али и недостатак времена за конципирање и реализацију наставних ситуација које осамостаљују ученике (Mišćević, 2001).

Истраживања у овој области показују да наши ученици не знају како треба учити и да не примењују ефикасну праксу учења (Dunderski, 1992; Tubić, 2004; Antonijević i Janjetović, 2005; Gašić-Pavišić i Stanković, 2011). Такође, показало се да су развијеније навике и технике учења, као и позитиван однос према учењу и школи повезани са бољим школским успехом (Jovanović-Ilić, 1969; Dunderski, 1992; Mirkov, 1996; Duckworth, 2009). Иако би се могло очекивати да ученици са већим интелектуалним потенцијалом поседују боље развијене навике и технике учења неке студије указују на то да постоје способни ученици који нису развили ефикасне навике и технике учења и да стога имају слабије акадemsке резултате (Jovanović-Ilić, 1969). Добијени су налази да девојчице користе дубље стратегије обраде градива него дечаци (Meyer et al., 2008), као и да имају боље навике и технике учења од дечака (Jovanović-Ilić, 1969).

Истраживања која се баве организацијом наставе и радом наставника на оспособљавању ученика за самообразовање или се њихови резултати могу повезати са остваривањем овог задатка указују на то да је наш образовни систем још увек оријентисан на развијање знања на нивоу репродукције (Bakovljević, 1982; Jukić, 2002; Antonijević i Janjetović, 2005; Kovačević, 2007; Gašić-Pavišić i Stanković, 2011). Осим налаза добијених у нашој средини, постоје и истраживања у свету која указују на то да се експлицитно поучавање ученика учењу и подстицање метакогнитивних вештина код ученика од стране наставника ретко среће (Hamman et al., 2000; Cornford, 2002). Међутим, показало се да постоје велике разлике између наставника по питању експлицитног поучавања ученика учењу (Bolhuis & Voeten, 2001).

Неколико истраживања указало је на везу између наставниковог начина рада и начина на који ученици уче. Уочено је да када се наставници фокусирају на своје поступке током наставе, када верују да ученици немају никакво или мало предзнања о предмету који они предају, када се концентришу да им пренесу потребне чињенице како би имали добре белешке, ученици пре усвајају површан приступ учењу. Супротно томе, када се наставници фокусирају на ученике, када им је важније оно што ученици раде на часу (од властитих активности), када охрабрују самоусмерено учење, дају време да ученици ступе у интеракцију и дискутују о проблемима на које наилазе, иницирају дебату, посвећују доста времена преиспитивању идеја ученика и развијању дискусије са њима на часу, мање је вероватно да ће ученици усвојити површни приступ у учењу (Trigwell et al., 1999). Повезаност рада наставника на поучавању ученика учењу са стратегијама учења које примењују ученици се показала позитивном у више истраживања (Hamman et al., 2000). Уочене су позитивне промене код ученика када наставници примењују наставу засновану на проблемском учењу (Ryan, 1993), када им дају комплетну повратну информацију о домаћем задатку (Walberg & Paik, 2000), када примењују програмиране материјале засноване на самосталности ученика (Radovanović, 1982), као и када користе интерактивну обуку учења (Suzić, 2004). Дакле, у већини истраживања показало се да наставници могу да утичу на самосталност ученика у стицању нових сазнања и развијању вештина потребних за самообразовање.

На основу анализе истраживања релевантних за тему којом се бавимо, може се закључити да се проблем оспособљавања ученика за самообразовање углавном истражује из угла ученика, испитивањем одређених карактеристика које они (не)поседују, а које се сматрају важним за овај процес. Када се у истраживањима закључује о раду наставника на овом задатку, углавном се закључује на основу претходног, тј. на основу оспособљености ученика за поједине или више компоненти процеса самообразовања. Изузетак чине студије у којима су испитивани и наставници, а нарочито оне које укључују посматрање часова. Те студије пружају дубљи увид у изучавању проблематику, али бавећи се само одређеним аспектима који доприносе оспособљавању ученика за самообразовање као што је мисаона активизација ученика у настави (Баковљев, 1982; Јукић, 2002)

или осамостаљивање ученика у наставном процесу кроз различите облике наставног рада (Ковачевић, 2007). Једино студија Болхуиса и Воетена (Bolhuis & Voeten, 2001) представља покушај да се открије колико наставници на експлицитан начин поучавају и воде ученике у процесу учења. Отуда захтев за ближим испитивањем појаве кроз свеобухватнији приступ испитиваној појави као и кроз конкретизовање одређених могућности рада наставника на оспособљавању ученика за самообразовање.

Може се приметити и недостатак новијих истраживања о оспособљености ученика за самообразовање и рада наставника на овом задатку код нас. Сматрамо да би ову проблематику требало испитивати и с обзиром на промене које су се дешавале у систему образовања у претходних неколико година у оквиру реформе. У свету се све више инсистира на концепцији саморегулисаног и аутономног учења, па из те области има новијих истраживања. Међутим, аутори наводе да је већина њих углавном заснована на посматрању и студијама случаја и због тога се истиче потреба за обимнијим истраживањима на основу којих ће са већом вероватноћом закључивати о раду наставника и користи одређених програма. То се посебно наглашава када су у питању студије које се баве повезаношћу рада наставника са одређеним карактеристикама код ученика (Meyer et al., 2008).

С обзиром да је наставник један од најзначајнијих фактора и носилац промена у настави, а да се јављају промене и у систему његовог образовања и професионалног усавршавања, интересује нас колико и на који начин он посвећује пажњу овом проблему, какав став има према оспособљавању ученика за самообразовање и на које тешкоће наилази у покушају реализације овог задатка савремене наставе. Интересује нас и то колико су ученици оспособљени за самообразовање, као и како је то повезано са радом њихових наставника. Важно је и питање како се рад наставника на овом задатку може унапредити, те сматрамо да ће одговори на ова питања дати допринос, не само педагогији као науци, већ да ће своју примену наћи и у пракси.

2. Дефинисање основних појмова у истраживању

А) Под *појмом самообразовања* у овом истраживању подразумеваћемо претежно самосталан рад појединца на планирању, реализацији и процени властитог процеса образовања који се може одвијати уз подршку одређених институција или без њих. Ова три процеса су међусобно условљена и прожета, јер реализација нужно зависи од плана активности, с обзиром да се она успешно не може одвијати уколико није направљен добар план или, уколико се у току реализације не уочи (процени) да се план мора ревидирати и изменити.

Приликом дефинисања овог појма треба обратити пажњу и на то да способност за самообразовање није нешто што човек има или нема, већ да се развија и представља континуум. С тим у вези, можемо говорити о самообразовању и уз ослањање на институцију, па и школу (у овом случају основну школу), али ћемо рећи да се оно одвија са различитим степеном самосталности, при чему се тежи све већој независности у образовном процесу.

Б) Појам *оспособљености за самообразовање* дефинисаћемо кроз карактеристике особе која је оспособљена за самообразовање. Наиме, сматраћемо да је оспособљен за самообразовање онај ко је, пре свега, мотивисан за процес самообразовања и уме да самообразоване активности планира, реализује и процењује. Како би било јасније шта се подразумева под ове четири категорије (мотивацијом, планирањем, реализацијом и проценом самообразовних активности), описаћемо сваку од њих посебно.

Када кажемо да је неко *мотивисан* за самообразовање, то значи да рад на властитом образовању опажа као вредан, да је, у складу с тим, унутрашње мотивисан за своје даље и целоживотно образовање и самообразовање, да зна, разуме и уме да примени технике самомотивисања за остваривање одређених образовних циљева.

За некога кажемо да је оспособљен да *испланира* самообразовне активности уколико зна, разуме и уме да примени елементе успешног планирања – да донесе одлуку о томе које образовне циљеве треба да достигне и који ће му ресурси бити потребни за то, затим да процени временски период потребан и усклади га са расположивим временом за остваривање постављених циљева, да распореди своје

активности водећи рачуна о правилном смењивању рада и одмора, да уреди средину за учење.

Када се ради о *реализацији* самообразовних активности, сматрамо да је неко оспособљен да самообразовне активности реализује уколико зна, разуме и уме да примени елементе њихове успешне реализације – да користи различите изворе сазнања (књиге, часописе, енциклопедије, телевизију, Интернет, институције, друге људе), да лакше запамти одређене садржаје и презентује и пренесе своје знање.

Онај ко је оспособљен за *процену* самообразовних активности зна, разуме и уме да примени елементе успешне процене самообразовних активности: анализира свој процес остваривања образовних циљева, уочава пропусте и добре стратегије у долажењу до циља, избору и ефикасности коришћења различитих извора, плану рада, као и у креирању спољашњих услова, процењује своју мотивисаност за рад, дефинише критеријуме добро обављеног посла на основу циљева који су постављени или на основу поређења са другима.

В) Под појмом *рада наставника на оспособљавању ученика за самообразовање* сматраћемо поступке и активности наставника којима он мотивише ученике за самообразовање, оспособљава их за планирање, реализацију и процену самообразовних активности. Наставник то може радити на нивоу упознавања ученика са елементима важним за процес успешног самообразовања, затим на нивоу омогућавања ученицима да увиде важност и корист тих елемената и на нивоу стављања ученика у ситуацију да их увежбавају или примене у пракси. Примери конкретних поступака којима наставници могу допринети оспособљавању ученика за самообразовање могу бити, на пример: омогућавање ученицима да увиде важност онога што уче и корист коју од тога имају, као и подстицање да те елементе траже и уочавају у ономе што уче; затим, креирање ситуација у којима ученици анализирају шта знају о одређеној теми, а шта би још требало да науче како би постигли одређени циљ или задовољили постављене критеријуме; омогућавање ученицима да до потребних података самостално долазе из различитих извора; разговор са ученицима о добрим и лошим стратегијама за обраду и решавање проблема/теме/задатка и слично.

3. Циљ и задаци истраживања

Циљеви истраживања:

1. Испитати колико и на који начин наставници раде на оспособљавању ученика за самообразовање, колико су ученици оспособљени за самообразовање, као и повезаност оспособљености ученика за самообразовање са радом наставника на њиховом оспособљавању за овај процес;
2. Идентификовати елементе за конструисање модела за оспособљавање ученика основне школе за самообразовање.

Задаци истраживања:

I

1. Утврдити какав став наставници имају према оспособљавању ученика за самообразовање;
2. Утврдити којим поступцима и на ком нивоу наставници мотивишу ученике за самообразовање и оспособљавају их да се самотивишу за самообразовне активности;
3. Утврдити којим поступцима, на ком нивоу и колико често наставници оспособљавају ученике за:
 - а) планирање самообразовних активности;
 - б) реализацију самообразовних активности и
 - б) процену самообразовних активности.
4. Утврдити које тешкоће и ограничења наставници опажају у раду на оспособљавању ученика за самообразовање;
5. Утврдити да ли постоје разлике у:
 - а) поступцима, њиховој учесталости и нивоу на ком наставници оспособљавају ученике за самообразовање у зависности од предмета који предају и година стажа наставника;
 - б) ставу наставника према оспособљавању ученика за самообразовање с обзиром на предмет који предају и године стажа;

II

6. Утврдити колико су ученици мотивисани за самообразовање и ниво њихове оспособљености да се самотивирају за самообразовне активности;
7. Утврдити ниво оспособљености ученика за:
 - а) планирање самообразовних активности;
 - б) реализацију самообразовних активности и
 - в) процену самообразовних активности;
8. Утврдити да ли постоје разлике у оспособљености ученика за самообразовање с обзиром на њихов општи успех и пол;

III

9. Утврдити повезаност поступака којима наставници мотивишу ученике за самообразовање и оспособљавају их да се самотивирају за самообразовне активности, као и нивоа и учесталости тих поступака са тиме колико су ученици мотивисани и оспособљени да се самотивирају у процесу самообразовања;
10. Утврдити повезаност поступака којима наставници оспособљавају ученике за планирање, реализацију и процену процеса самообразовања, као и нивоа и учесталости тих поступака са оспособљеношћу ученика за:
 - а) планирање самообразовних активности;
 - б) реализацију самообразовних активности и
 - в) процену самообразовних активности.

3. Хипотезе истраживања

Полазне претпоставке истраживања формулисане су у складу са теоријским полазиштима, резултатима релевантних и сродних истраживања, као и познавању праксе.

1. Наставници ретко раде на оспособљавању ученика за самообразовање и користе мали број поступака за то, и то, углавном на нивоу упознавања, а ређе разумевања и увежбавања елемената потребних за успешно самообразовање.

2. Ученици нису оспособљени за самообразовање у довољној мери, односно, не познају довољно елемената потребних за успешно самообразовање, још мање тих елемената разумеју, а најмање елемената су способни да примене.
3. Постоји повезаност између оспособљености ученика за самообразовање и рада наставника на њиховом оспособљавању за овај процес. Ученици наставника који више пажње посвећују оспособљавању ученика за самообразовање су за овај процес више оспособљени него ученици оних наставника који мање пажње посвећују оспособљавању ученика за самообразовање.

5. Варијабле истраживања

Зависне варијабле:

- Став наставника према оспособљавању ученика за самообразовање;
- Поступци којима наставници мотивишу ученике за самообразовање, нивои и учесталост поступака којима их оспособљавају за планирање, реализацију и процену самообразовних активности;
- Мотивисаност ученика за самообразовање, ниво оспособљености за самомотивисање, планирање, реализацију и процену самообразовних активности.

Независне варијабле:

- Предмет који наставници предају;
- Године стажа наставника;
- Општи успех ученика;
- Пол ученика.

Прве две зависне варијабле које се тичу става наставника према оспособљавању ученика за самообразовање, као и поступака наставника којима мотивишу ученике за самообразовање, нивоа и учесталости поступака којима их оспособљавају за планирање, реализацију и процену самообразовних активности, посматраће се као независне у односу на трећу зависну варијаблу – мотивисаност ученика за

самообразовање, ниво оспособљености за самоомотивисање, планирање, реализацију и процену самообразовних активности.

6. Карактер истраживања

Истраживање је из области опште педагогије. С обзиром на начин прикупљања података истраживање је теоријско-емпиријског карактера.

7. Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању ће бити коришћена *дескриптивно-аналитичка* метода истраживања, јер је циљ снимити стање о предмету истраживања, али и пружити аналитички увид у испитивану појаву. Осим тога, може се рећи да ће истраживање имати и карактер *ex post facto* поступка, с обзиром на то да се не примењује програм или модел оспособљавања ученика за самообразовање, али се пореди како раде наставници који предају у одељењима која су идентификована као одељења у којима су ученици највише оспособљени за самообразовање.

Од техника истраживања користићемо *анкетирање, скалирање, тестирање и интервјуисање*.

Од инструмената ће бити коришћен *Инструмент за наставнике, Инструмент за ученике и Интервју за наставнике*.

Инструмент за наставнике представљаће комбинацију упитника, дескриптивне скале и скале ранга. Њиме ће се испитивати какав је став наставника према оспособљавању ученика за самообразовање. Затим, којим поступцима, на ком нивоу и са којом учесталošћу наставници раде на мотивисању и оспособљавању ученика за планирање, реализацију и процену самообразовних активности, као и на које тешкоће и ограничења наставници наилазе када је у питању рад на оспособљавању ученика за самообразовање.

Инструмент за ученике представљаће комбинацију упитника и теста. Испитиваће колико су ученици оспособљени за самообразовање.

Интервју за наставнике биће коришћен у другој фази истраживања ради лакше идентификације елемената за конструисање модела за оспособљавање ученика основне школе за самообразовање.

8. Узорак истраживања

У оквиру прве фазе истраживања, случајним избором одредићемо 15 београдских основних школа из којих ћемо случајним избором одредити по једно одељење осмог разреда. Узорак наставника чиниће по 10 наставника сваке од 15 школа који предају овим одељењима. Биће то наставници српског језика, енглеског језика, другог страног језика, историје, географије, физике, хемије, биологије и техничког и информатичког образовања. Дакле, у првој фази истраживања, уколико претпоставимо да у одељењу има просечно по 25 ученика, узорак ће чинити око 375 ученика из ових 15 одељења и 150 наставника који предају у тим одељењима.

У другој фази истраживања, узорак ће чинити наставници који ће бити одабрани на основу резултата из прве фазе истраживања.

9. Ниво и начин обраде података истраживања

У складу са задацима којима је појава коју испитујемо операционализована, користићемо одређене статистичке технике. Биће израчунате фреквенције и проценти, погодне мере средње вредности и мере дисперзије, анализираће се корелација варијабли и тестирати хипотезе о значајности разлике између одељења чији наставници више пажње посвећују оспособљавању ученика за самообразовање и оних чији наставници мање пажње посвећују овом процесу. Обрада ће бити реализована уз помоћ програма за статистичку обраду SPSS-а. Затим ће се добијени подаци квалитативно анализирати и интерпретирати како би се формулисали закључци, као и импликације за праксу, али и даља истраживања у датој области.

10. Ток и организација истраживања

Истраживање ће бити спроведено у две фазе.

После израде инструмената и формирања узорка ученика и наставника биће реализована прва фаза истраживања у којој ће наставници и ученици попуњавати предвиђене инструменте. Ови резултати биће представљени у складу са задацим истраживања у оквиру прве фазе. Идентификоваћемо одељења ученика која су најуспешнија и најмање успешна по резултатима на тесту и проучићемо какве резултате њихови наставници имају на скали и упитнику који су примењени у првој фази истраживања. Такође, утврдићемо повезаност резултата ученика на тесту са оствареним просечним скором наставника који им предају.

У другој фази истраживања биће формулисани елементи за конструисање модела за оспособљавање ученика за самообразовање о којима ће се разговарати са одабраним наставницима.

Извештај о обављеном истраживању биће написан након обраде свих података.

СТРУКТУРА И САДРЖАЈ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

1. Појам и значај самообразовања

У оквиру овог поглавља указаће се на друштвени значај самообразовања, његову повезаност са концепцијом целоживотног учења, а у складу са променама у свету рада, науци и техници; Указаће се, такође, и на значај самообразовања за реализацију потенцијала индивидуе, његове активне улоге у раду на управљању и креирању промена у складу са својим образовним потребама, али и унапређивањем друштва; Размотриће се различити начини одређивања појма самообразовања и његов однос са сродним појмовима; Анализираће се сродне концепције, као што су концепција самоусмереног учења, концепција саморегулисаног, као и искуственог учења.

2. Претпоставке процеса самообразовања

У овом поглављу размотриће се објективни услови које је потребно задовољити да би самообразовање било подржано (друштвеноинституционални контекст), као и субјективни услови који су потребни да би се овај процес оптимално одвијао – мотивација, вештине и особине индивидуе.

3. Оспособљавање за самообразовање и савремена школа

У оквиру овог поглавља биће размотрени захтеви који се пред савремену школу постављају када је процес самообразовања и оспособљавање за њега у питању; Указаће се на значајније теорије и концепте који могу допринети разумевању и бољем осмишљавању оспособљавања ученика за самообразовање; Размотриће се

могућности школе као институције, а посебно процеса наставе у оспособљавању ученика за самообразовање.

3. Натавник и процес оспособљавања ученика за самообразовање

У оквиру овог поглавља размотриће се који се захтеви постављају пред наставника и како се његов положај и улога мења у складу са тим захтевима; Указаће се на значајне одлике система образовања уопште и система образовања наставника које су претпоставка успешног рада наставника на оспособљавању ученика за самообразовање; Размотриће се чиниоци који представљају потенцијалну или реалну препреку у раду наставника на овом задатку.

4. Преглед истраживања из области самообразовања

У оквиру овог поглавља биће представљена релевантна истраживања, њихови резултати и методолошки приступи у проучавању дате проблематике; Указаће се на импликације ових истраживања за предмет и методологију нашег истраживања, као и праксу оспособљавања ученика за самообразовање.

II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1. Проблем и предмет истраживања

У оквиру овог дела биће размотрен друштвени и научни значај проблема истраживања, као и научни и практични значај резултата истраживања; Биће формулисан предмет истраживања у оквиру датог проблема.

2. Дефинисање основних појмова истраживања

У овом делу дефинисаћемо основне појмове којима се у истраживању бавимо.

3. Циљ и задаци истраживања

У овом делу биће постављени циљеви и истраживачки задаци којима се у истраживању руководимо.

4. Хипотезе истраживања

У овом делу формулисаћемо главне истраживачке претпоставке.

5. Варијабле истраживања

У овом делу указаће се на зависне и независне варијабле истраживања.

6. Узорак истраживања

У овом делу детаљно ће бити описан узорак на ком је истраживање реализовано.

7. Методе, технике и инструменти

У овом делу даћемо детаљно објашњење и опис коришћених метода, техника и инструмената.

8. Ниво и начин обраде података истраживања

У овом делу биће описани и објашњени поступци обраде података који су коришћени.

9. Ток и организација истраживања

У оквиру овог дела описале се све фазе у којима је текао процес организације и спровођења истраживања.

III РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У оквиру овог дела рада биће приказани резултати до којих се у истраживању дошло, њихова интерпретација и квалитативна анализа.

IV ЗАКЉУЧЦИ

V ЛИТЕРАТУРА

VI ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ БР. 1: Литература

- Alibabić, Š. (1993): Samoobrazovanje – komponenta funkcionalne pismenosti, *Nastava i vaspitanje*, god. 42, br. 1-2, str. 104-113.
- Alibabić, Š. (1997): Samoobrazovanje – odgovor na izazov promene, u: *Tehnologija, kultura i razvoj* (137-148), Beograd: Institut „Mihajlo Pupin“.
- Alibabić, Š. (2011): Osposobljavanje za samoobrazovanje – metodički odgovor na andragoški izazov, *Inovacije u nastavi*, God. 24, Br. 1, str. 5-16.
- Antić, S., Jankov, R., Pešikan, A. (ur.) (2005): *Kako približiti deci prirodne nauke kroz aktivno učenje, Zbirka scenarija*, Beograd: Institut za psihologiju.
- Antonijević, R. i Janjetović, D. (ur.) (2005): *TIMSS 2003. u Srbiji*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002): Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting student's engagement in schoolwork, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 2, p. 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005): Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety, *Learning and Instruction*, Vol. 15, No. 5, p. 397-413.
- Bakovljević, M. (1982): *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*, Beograd: Prosveta.
- Bakovljević, M. (1983): *Suština i pretpostavke misaone aktivizacije učenika*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta.
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. (2001): Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do?, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, No. 7, p. 837-855.
- Brockett, R. G., Stockdale, S. L., Fogerson, D. L., Cox, B. F., Canipe, J. B.; Chuprina, L. A., Donaghy, R. C. & Chadwell, N. E. (2000): Two Decades of Literature on Self-Directed Learning: A Content Analysis, 27p., Paper presented at the *International Self-Directed Learning Symposium* (14th, February 3-5, 2000, Boynton Beach, Florida), <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED449348.pdf>.

- Brophy, J. (1986): Teacher influences on student achievement, *American Psychologist*, Vol. 41, No. 10, p. 1069-1077.
- Brophy, J. E. (2010): *Motivating students to learn*, New York: Routledge.
- Candy, P., Crebert, G., O'Leary, J. (1994): *Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education*, NBEET Commissioned Report No. 28, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Čanović, S. (2002): *Problemi savremene nastave*, Leposavić.
- Cornford, J. R. (2002): Learning – to – learn strategies as a basis for effective lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21, No. 4, p. 357-368.
- Csapó, B. (2007): Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes, *The Curriculum Journal*, Vol. 18, No. 2, p. 195-210.
- De La Harpe, B. & Radlaff, A. (2000): Informed Teachers and Learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learners, *Studies in Continuing Education*, Vol. 22, No. 2, p. 169-182.
- Deakin Crick, R. (2007): Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, Vol. 18, No. 2, p. 135-153.
- Della-Dora, D. & Wells, J. D. (1980): Teaching for self-directed learning, *Theory into practice*, Vol. 19, No. 2, p. 134-140.
- Dewey, J. (1998): *Experience and Education*, Kappa Delta Pi.
- Đorđević, J. (1997): *Nastava i učenje u savremenoj školi*, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., Vorhaus, J. (2009): *Self-Regulated learning: a Literature Review*, London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education.
- Dunderski, S. (1992): *Stepen osposobljenosti mladih za samoobrazovanje posle završene osnovne škole*, neobjavljena magistrska teza, Beograd: Filozofski fakultet.
- Dunderski, S. (1993): Stepen osposobljenosti mladih za samoobrazovanje posle završene osnovne škole, *Nastava i vaspitanje*, god. 42, br. 1-2, str. 87-93.
- Dunderski, S. (1995): Neki bitni aspekti osposobljavanja za samoobrazovanje u osnovnoškolskoj nastavi i učenju, *Pedagoška stvarnost*, god. 40, br. 1-2, str. 25-31.
- Filipović, D. (1980): *Permanentno obrazovanje – globalna strategija i model*, Beograd: Privredna štampa.
- Fredriksson, U. & Hoskins, B. (2007): The development of learning to learn in a European context, *The Curriculum Journal*, Vol. 18, No. 2, p. 127-134.
- Gašić-Pavišić, S. i Stanković, D. (ur.) (2011): *TIMSS 2007 u Srbiji*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gibbons, M. & Phillips, G. (1982): Self-Education: The Process of Life-Long Learning, *Canadian Journal of Education*, Vol. 7, No. 4, p. 67-86.
- Gibbons, M. (2003): *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*, Jossey-Bass.
- Gibbons, M., Bailey, A., Comeau, P., Schumck, J., Seymour, S., Wallace, D. (1980): Toward a Theory of Self-Directed Learning: A Study of Experts Without Formal Training, *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 20, No. 2, p. 41-56.

- Gibbons, M.: *Searching for the Right Passage from Childhood and School*, Retrieved January 25, 2010 from the World Wide Web, <http://www.selfdirectedlearning.com/walkabout.html>.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2000): Collective teacher efficacy: It's Meaning, Measure, and Impact of Student Achievement, *American Educational Research Journal*, Vol. 37, No. 2, p. 479-507.
- Good, T. & Brophy, J. (2008): *Looking in classrooms*, New York: HarperCollins Publishers.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wiśniewski, J. (2009): *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE Network Reports, (87), http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1517804.
- Gudjons, H., Teske, R. i Winkel, R. (ur.) (1994): Didaktičke teorije, Zareb: Educa.
- Halász, G. & Michel, A. (2011): Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation, *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3, p. 289-306.
- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J., Crowley, E. (2000): Teachers' Coaching of Learning and It's Relation to Students' Strategic Learning, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, No. 2, p. 342-348.
- Hattie, J. (2003): *Teachers make a Difference: What is the reasearch evidence?*, Australian Council for Education, http://emr.vic.edu.au/Downloads/EnglishandMathsLeaderProfessionalLearning/LeadresandDataCollections/teachers_make_a_difference.pdf.
- Hattie, J., Biggs, J., Purdie, N. (1996): Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis, *Review of educational research*, Vol. 66, No. 2, p. 99-136.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B. Niemivirta, M., Pakaslahti, M., Rantanen, P., Scheinin, P. (2002): *Assessing Learning-to-Learn – A Framework*, Helsinki: Centre for Educational Assessment of Helsinki University & The National Board of Education in Finland.
- Henson, K. (2003): Foundations for learner-centred eduaction: a knowledge base, *Education*, Vol. 24, No. 1, p. 5-16.
- Hiemstra, R. (1994): Self-Directed Learning, in: T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press.
- Hoskins, B. & Crick, R. D. (2010): Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin?. *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 1, p. 121-137.
- Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008): *Learning to Learn: What is it and can it be measured*, Joint Research Centre Technical Report JRC, 46532, http://www.atriumlinguarum.org/contenido/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured_ver5.pdf.
- Implementation of "Education and Training 2010" work programme (2004): EUROPEAN COMMISSION: Directorate-General for Education and Culture, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.

- Ivić, I. (1992): Teorije mentalnog razvoja i problemi ishoda obrazovanja, *Psihologija*, god. 25, br. 3-4, str. 7-36.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001): *Aktivno učenje 2*, Beograd: Institut za psihologiju.
- James, M., Black, P., McCormick, R., Pedder, D., & Wiliam, D. (2006): Learning how to learn, in classrooms, schools and networks: Aims, design and analysis, *Research Papers in Education*, Vol. 21, No. 02, p. 101-118.
- Jokić, B. (ur.) (2007): *Ključne kompetencije "učiti kako učiti" i "poduzetništvo" u osnovnom školstvu Republike Hrvatske*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, [http://www.etf.europa.eu/publmgmt.nsf/%28getAttachment%29/2815170B680F82FEC125741A004F96F0/\\$File/NOTE7D6JZ6.pdf](http://www.etf.europa.eu/publmgmt.nsf/%28getAttachment%29/2815170B680F82FEC125741A004F96F0/$File/NOTE7D6JZ6.pdf).
- Jovanović, S., Sridžanski-Janić, M., Živković, Lj. (2005): Teorijski okvir procesa samostalnog sticanja znanja u nastavi geografije u osnovnoj školi, *Glasnik Srpskog geografskog društva*, sveska LXXXV, br. 1, str. 291-298.
- Jovanović-Ilić, M. (1969): Pregled stanja navika i tehnika učenja učenika završnih razreda osnovne škole, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 2, str. 5-48.
- Jovanović-Ilić, M. (1973): *Dijagnoza stanja osposobljenosti učenika Učiteljske škole za samoobrazovanje*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Naučna Knjiga.
- Jovanović-Ilić, M. (1977): *Razvoj sposobnosti učenja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta.
- Jukić, S. (2002): Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja podrazumeva radikalnu reformu nastave u funkciji učenja učenika i negovanja misaonih aktivnosti učenika i studenata, *Pedagoška stvarnost*, god. 48, br. 7-8, str. 488-507.
- Kendall, J.S., Ryan, S., Weeks, S., Alpert, A., Schwols, A., Moore, L. (2008): *21st Century Skills: What Do We Expect of Students?*, Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009): Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development, In S. C. Armstrong & C. Fukami (Eds.), *Handbook of Management Education, Learning and Development* (42-68). London: SAGE.
- Kovačević, Z. (2007): Zastupljenost samostalnog rada učenika u vaspitno-obrazovanom procesu, *Pedagogija*, god. 62, br. 3, str. 443-452.
- Krkljuš, S. (1968/1998): Domaći rad učenika u funkciji samoobrazovanja, u: M. Đukić (prir.): *Didaktički disput: izabrani radovi* (248-266), Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Krkljuš, S., Didaktički pristupi samoobrazovanju (1993): *Pedagoška stvarnost*, 1-2, str. 36-43.
- Kulić, R. (2003): Obrazovanje odraslih za samoobrazovanje, *Nastava i vaspitanje*, god. 52, br. 2-3, str. 284-296.
- Kulić, R., Despotović, M. (2005): *Uvod u andragogiju*, Zenica: Dom štampe.
- Little, D. (1995): Learning as dialog: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy, *System*, Vol. 23, No. 2, p. 175-181.
- Maksimović, I. (Ed.) (2007): *Final report – key competences for Lifelong Learning in Serbia*, European Training Foundation,

- [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/07482849BD326667C125741A0053D2A7/\\$File/NOTE7D6KW6.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/07482849BD326667C125741A0053D2A7/$File/NOTE7D6KW6.pdf).
- Matijević, M. (2007): *Novo (multi)medijsko okruženje i cjeloživotno obrazovanje*, http://bib.irb.hr/datoteka/380371.Matijevic_Beograd_2007_A.pdf.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D., Faraday, S. (2008): *Independent Learning: Literature Review*, Great Britain: Department for Children and Families, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/189737/DCSF-RR051.pdf.pdf.
- Meyer, H. (2002): *Didaktika: Razredne kvake*, Zagreb: Educa.
- Milutinović, J. (2011): Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja, *Zbrnik za pedagoška istraživanja*, god. 43, br. 2, str. 177-194.
- Mirkov, S. (1996): *Navike i tehnike učenja i kvalitet znanja učenika*, neobjavljena magistarska teza, Beograd: Filozofski fakultet.
- Mirkov, S. (1998): Empirijska provera strukture navika i tehnika učenja, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, god. 30, 196-214.
- Mirkov, S. (1999): *Učenje učenja*, Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Mirkov, S. (2007): Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacije na ciljeve, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, god. 39, br. 2, str. 309-328.
- Mirkov, S., Opačić, G. (1997): Doprinos različitih faktora u ostvarivanju veza između navika i tehnika učenja i školskog postignuća učenika, *Psihologija*, br. 3, str. 181-196.
- Miščević, G. (2001): Samostalni stvaralački rad učenika u problemskoj nastavi prirode i društva (teorijski pristup), *Nastava i vaspitanje*, god. 50, br. 3-4, 338-346.
- Montalvo, F. T., Torres, M. C. (2004): Self-Regulated Learning: Current and Future Directions, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 2, No. 1, p. 1- 34.
- Moreno, A. & Martín, E. (2007): The development of learning to learn in Spain, *The Curriculum Journal*, Vol. 18, No. 2, p. 175-193.
- Nenadić, Mile (1997): *Novi duh obrazovanja*, Beograd: Prosveta.
- Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. (1993): Five Standards of Authentic Instruction, *Educational Leadership*, Vol. 50, No. 7, p. 8-12.
- Oljača, M. (2005): *Self koncept i razvoj*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (2003): *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation*, A Commissioned Paper for the U.S. Department of Education project, "Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies to Improve Student Success in and beyond School.", <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>.
- Pavlović-Babić, D. i Baucal, A. (2009): *Razumevanje pročitano, PISA 2003 i PISA 2006*, Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Pavlović-Babić, D., Baucal, A., Kuzmanović, D. (2009): *Naučna pismenost, PISA 2003 i PISA 2006*, Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

- Pendergast, D., Flanagan, R., Land, R., Bahr, M., Mitchell, J., Weir, K., Noblett, G., Cain, M., Misich, T., Carrington, V. & Smith, J. (2005): *Developing lifelong learners in the middle years of schooling*, Brisbane: The University of Queensland.
- Perkins, D. (1993): Teaching for understanding, *American Educator: The professional Journal of the American Federation of Teachers*, Vol. 17, No. 3, p. 28-35.
- Pešikan, A. (2003): *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pintrich, P. R. (2004): A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students, *Educational psychology review*, Vol. 16, No. 4, p. 385-407.
- Potkonjak N. i sar. (ur.) (1996): *Pedagoški leksikon*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potkonjak, N., Šimleša, P. (ur.) (1989): *Pedagoška enciklopedija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Program međunarodnog ispitivanja postignuća učenika, PISA 2006, Srbija: rezultati, prvi izveštaj* (2007): OECD, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Radovanović, R. (1982): Zašto osnovna škola ne osposobljava dovoljno za samoobrazovanje, *Pedagoška stvarnost*, god. 28, br. 10, str. 860-865.
- Ram Dass, D., & Zimmerman, B. J. (2011): Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of advanced academics*, Vol. 22, No. 2, p. 194-218.
- Rudžitis, G. (2000): System for Preparing High School Learners and Students for Self-Education, *Journal of Science Education*, Vol. 1, No. 1, p. 17-20.
- Ryan, G. (1993): Student perceptions about self-directed learning in a professional course implementing problem-based learning, *Studies in higher education*, Vol. 18, No. 1, p. 53-63.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, Vol. 25, No. 1, p. 54-67.
- Schunk, D. H. (2012): *Learning theories: An educational perspective*, Pearson Education.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, The Guilford Press.
- Španović, S. i Đukić, M. (2008): Uloga udžbenika u podsticanju samousmerenog učenja, *Pedagogija*, god. 63, br. 2, str. 194-204.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (2012): Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 107.
- Suzić, N. (2004): Kako podstaći učenje učenika u našim školama, u: N. Suzić i sar., *Interaktivno učenje IV – učenje učenja (7-47)*, Banja Luka: TT – Centar.
- Suzić, N. (2005): *Pedagogija za XXI vek*, Banja Luka: TT – Centar.
- Trigwell, K., Prosser, M., Waterhouse, F. (1999): Relations between teachers' approaches to teaching and students' approach to learning, *Higher Education*, 37, p. 57-70.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009): *21st century skills: Learning for life in our times*, John Wiley & Sons.

- Tubić, T. (2004): Kako studenti uče? Prilog proučavanju stilova učenja studenata, *Psihologija*, god. 50, br. 9-10, str. 796-810.
- Vlahović, B. (2004): Proširene uloge nastavnika, *Pedagogija*, god. 59, br. 3, str. 1-13.
- Walberg, H. J. & Paik, S. J. (2000): *Educational practices series 3*, UNESCO, International Academy of Education, International Bureau of Education, <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac03e.pdf>.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003): Službeni glasnik Republike Srbije, *Prosvetni pregled*, br. 62.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009): Službeni glasnik Republike Srbije, *Prosvetni pregled*, br. 72.
- Zimmerman, B. J. (1990): Self-Regulated Learning and Academic Achievement. An Overview, *Educational Psychologist*, Vol. 25, No. 1, p. 3-17.

**НАСТАВНО-НАУЧНОМ ВЕЋУ
ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА
УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ**

**Реферат о квалификованости кандидата и
подобности предложене теме за докторску дисертацију**

Кандидат: **Соња Анђелковић**

Предлог теме докторске дисертације: **Оспособљавање ученика основне школе за самообразовање**

Научна област: **Педагогија**

Основни подаци о кандидату и дисертацији:

Соња Анђелковић је рођена 28.10.1980. У Крагујевцу где је завршила основну школу и гимназију. Студије педагогије завршила је на Филозофском факултету у Београду 2005. године са просечном оценом 8,89. Докторске студије педагогије уписала је 2008. године на Филозофском факултету у Београду. Испите предвиђене програмом положила је са просечном оценом 9,75.

Од 2005. године ради као наставник енглеског језика у основној школи „Јелица Миловановић“ у Сопоту. Од 2006. године, као стручни сарадник – педагог, ради у Првој обреновачкој основној школи. У периоду од 2006/07. до 2009/10. школске године ради и као наставник грађанског васпитања у истој школи. Од

2009. године ради у Институту за педагошка истраживања у Београду као истраживач приправник, а у марту 2013. изабрана је у звање истраживач сарадник.

Током рада у Институту за педагошка истраживања учествовала је у раду на пројекту *Образовање за друштво знања* и ангажована је на два актуелна пројекта чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије – *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* и *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву*. Учествовала је у организацији пробног *TIMSS 2011* истраживања, као и у реализацији истраживачких пројеката *Евалуација квалитета реализације верске наставе* (2009-2010) и *Images of Educational Change in Serbia: Reflecting on the Past, Envisioning the Future* (2010-2011).

Учествовала је на више научних скупова: *III International scientific and professional conference: Teacher Education for the Future* (Zenica: Faculty of Education, 2010); *ESA 10th Conference: Social Relations in Turbulent Times* (Geneva: University of Geneva & Swiss Sociological Association, 2011); *III научна конференција са међународним учешћем „Инклузија у предшколској установи и основној школи“: Квалитет, праведност и доступност образовања* (Београд: Институт за педагошка истраживања и Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 2012); *XV научна конференција „Педагошка истраживања и школска пракса – Истраживање и развој образовања у Србији: актуелно стање, очекивања и могућности“* (Београд: Институт за педагошка истраживања и Институт за психологију Филозофског факултета, 2012).

Објавила је више радова: Теоријске претпоставке реализације ђачких екскурзија, *Зборник института за педагошка истраживања*, Вол. 44, бр. 2, 2012, стр. 385-401; Процењивање креативности у настави ликовне културе, *Иновације у настави*, Вол. 24, бр. 2, 2011, стр. 19-28 (коаутор: Славица Максић); О наставницима који предају верску наставу, у: Слободанка Гашић-Павишић и Славица Шевкушић (ур.), *Верска настава у београдским школама* (55–67). Београд: Педагошко-католически институт и Институт за педагошка истраживања, 2011 (коаутор: Славица Шевкушић); Пројекат „Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности“, у Миља Вујачић, Јелена Павловоћ, Дејан Станковић, Владимир Џиновић и Ивана Ђерић (ур.), *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности* (11–23). Београд: Институт за педагошка истраживања, 2011 (коаутори: Рајка Ђевић и Милица Марушић).

Осврнућемо се укратко на неке од објављених радова.

1. Теоријске претпоставке реализације ђачких екскурзија, *Зборник института за педагошка истраживања*, Вол. 44, бр. 2, 2012, стр. 385-401

Полази се од проблема опажања екскурзија као авантуристичко-социјалних догађаја и недовољне теоријске утемељености препорука за извођење ђачких екскурзија. Препоруке које се у раду дају односе се на повезивање екскурзија са наставним градивом; приступ усмерен на ученика; аутономију ученика у планирању и реализацији екскурзије; промовисање истраживачких активности

ученика; промовисање заједничких активности ученика и наставника, као и ученика међусобно, и аутентична искуства у ваншколском контексту. Препоруке су груписане у пет категорија: интегрисање екскурзије у курикулум; мотивисање ученика; структурираност и аутентичност активности; мисаоно активирање ученика; и социјалне интеракције на екскурзији. Свака категорија препорука заснована је на прегледу истраживачких налаза, који показују да постоји јаз између теорије и праксе реализације ђачких екскурзија, а овакво стање објашњава се логистичким и системским недостацима. Зато се предлаже озбиљније разматрање места екскурзија у оквиру курикулума, финансијска подршка реализацији, као и додатно усавршавање наставника за извођење овог вида наставе.

2. Процењивање креативности у настави ликовне културе, *Иновације у настави*, Вол. 24, бр. 2, 2011, стр. 19-28 (коаутор: Славица Максић)

У раду је представљена анализа најновијих наставних програма за предмет Ликовна култура у вишим разредима основне школе. Закључено је да они претпостављају, садрже и вреднују креативност ученика и наставника. Аутори примећују да овакви циљеви захтевају од ликовних педагога да процењују креативност ученичких продуката који настају у току реализације школског програма. Истраживањем је испитивана повезаност између постигнућа ученика на Урбан-Јеленовом тесту креативног цртања и наставничких процена креативности цртежа, као и степен слагања наставничких процена. Истраживањем су били обухваћени ученици шестог и седмог разреда (N=152). Добијена је статистички значајна корелација средњег интензитета између скорова на тесту и наставничких процена, као и статистички значајна, али не висока корелација између процена самих наставника. Анализа наставничких есеја, о томе шта је за њих креативно у цртежу, резултирала је листом показатеља креативног ликовног израза ученика овог узраста. Дефинисане показатеље аутори препознају као потенцијалне смернице у разумевању ученичких радова, али и као подстицај за преиспитивање сопствених критеријума креативности за наставнике ликовне културе.

3. О наставницима који предају верску наставу, у: Слободанка Гашић-Павишић и Славица Шевкушић (ур.), *Верска настава у београдским школама* (55–67). Београд: Педагошко-катихетски институт и Институт за педагошка истраживања, 2011 (коаутор: Славица Шевкушић)

У овом раду приказан је део налаза прикупљених у оквиру пројекта „Евалуација реализације и ефеката верске наставе у основним и средњим школама у Београду“. Циљ је био да се утврде основне карактеристике наставника који предају верску наставу у основним и средњим школама у Београду, као и да се испитају њихови ставови према сопственој професији. Истраживањем је обухваћено 170 наставника верске наставе. Резултати показују да већина наставника која предају верску наставу има адекватно формално образовање, високу мотивацију за стручно усавршавање уз рад (посебно кад је у питању стицање знања и вештина неопходних за рад у школи), задовољна је својим послом и остварује добар однос са ученицима. Да би се побољшали услови да верска

настава постане важан чинилац васпитног деловања школе, аутори сматрају да је потребно посветити већу пажњу континуираном стручном усавршавању наставника верске наставе, пре свега у домену педагошко-психолошких знања и вештина. То се може чинити кроз стручна предавања, семинаре, али и кроз неке савременије модалитете професионалног развоја, као што су менторство, супервизија и консултативни рад са стручњацима у области образовања и васпитања.

Предмет и циљ дисертације:

Предмет истраживања је оспособљавање ученика основне школе за самообразовање. У складу с тиме, кандидат је као основне појмове преко којих разрађује садржај истраживања, издвојио и дефинисао следеће: самообразовање, рад наставника на оспособљавању ученика за самообразовање и оспособљеност за самообразовање.

Под појмом **самообразовања** подразумева се претежно самосталан рад појединца на планирању, реализацији и процени властитог процеса образовања који може да се одвија са или без подршке одређених институција.

Под појмом **рада наставника на оспособљавању ученика за самообразовање** подразумевају се поступци и активности којима наставник мотивише ученике за самообразовање, оспособљава их за планирање, реализацију и процену самообразовних активности.

Појам **оспособљености за самообразовање** дефинисан је преко описа карактеристика особе која је оспособљена за самообразовање (мотивисан за самообразовање, оспособљен да планира, реализује и процени самообразовне активности).

У складу с предметом истраживања, постављена су циљеви истраживања: 1) испитати колико и на који начин наставници раде на оспособљавању ученика за самообразовање, колико су ученици оспособљени за самообразовање, као и повезаност оспособљености ученика за самообразовање са радом наставника на њиховом оспособљавању за овај процес; и 2) идентификовати елементе за конструисање модела за оспособљавање ученика основне школе за самообразовање.

Задаци истраживања сврстани су у три основне групе. *Прва* група задатака односи се на рад наставника на оспособљавању ученика за самообразовање: утврдити какав став наставници имају према оспособљавању ученика за самообразовање; утврдити којим поступцима наставници мотивишу ученике за самообразовање и оспособљавају их да се самотивишу за самообразовне активности; утврдити којим поступцима, на ком нивоу и колико често наставници оспособљавају ученике за планирање, реализацију и процену самообразовних активности; утврдити које тешкоће и ограничења наставници опажају у раду на оспособљавању ученика за самообразовање; утврдити да ли постоје разлике у поступцима и ставовима наставника према оспособљавању ученика за самообразовање у зависности од предмета који предају и година стажа. *Друга* група задатака истраживања односи се на оспособљеност ученика за самообразовање:

утврдити колико су ученици мотивисани за самообразовање; утврдити ниво оспособљености ученика за планирање, реализацију и процену самообразовних активности; утврдити да ли постоје разлике у оспособљености ученика за самообразовање с обзиром на њихов општи успех и пол. *Трећа* група задатака односи се на повезаност начина рада наставника на оспособљавању ученика за самообразовање и оспособљености ученика за самообразовање.

Опис садржаја (структуре по поглављима) дисертације:

УВОД

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Појам и значај самообразовања

У оквиру овог поглавља указује се на друштвени значај самообразовања и његову повезаност са концепцијом целоживотног учења. Указује се, такође, и на значај самообразовања за самоактуализацију појединца и његову активну улогу у друштву. Размотриће се различите дефиниције појма самообразовања и однос овог појма са сродним појмовима. Анализираће се савремене концепције учења (самоусмерено, саморегулисано, искуствено учење) са становишта њиховог значаја за проучавану проблематику.

2. Претпоставке процеса самообразовања

У овом поглављу размотриће се услови друштвеноинституционалног контекста које је потребно задовољити да би самообразовање било подржано, као и карактеристике појединца потребне да би се овај процес оптимално одвијао.

3. Оспособљавање за самообразовање и савремена школа

У оквиру овог поглавља биће размотрени захтеви које друштво поставља пред савремену школу када је у питању оспособљавање ученика за самообразовање. Указује се на теорије и концепције које могу допринети осмишљавању оспособљавања ученика за самообразовање.

3. Наставник и процес оспособљавања ученика за самообразовање

У оквиру овог поглавља биће размотрено шта се од наставника очекује када је у питању оспособљавање ученика за самообразовање и како се његов положај и улога мења у складу са тим захтевима. Указује се на претпоставке успешног рада наставника на оспособљавању ученика за самообразовање. Посебно ће бити размотрене потенцијалне и реалне препреке у раду наставника на овом задатку.

4. Преглед истраживања из области самообразовања

У оквиру овог поглавља анализираће се истраживања релевантна за дату проблематику са становишта њихових методолошких приступа и резултата који су добијени.

II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1. Проблем и предмет истраживања

У оквиру овог дела биће размотрен научни, практични и друштвени значај истраживања и формулисан предмет истраживања.

2. *Дефинисање основних појмова истраживања*

У овом делу биће дефинисани основни појмови: самообразовање, рад наставника на оспособљавању ученика за самообразовање и оспособљеност за самообразовање.

3. *Циљ и задаци истраживања*

4. *Хипотезе истраживања*

5. *Варијабле истраживања*

6. *Карактер истраживања*

Истраживање је из области опште педагогије, теоријско-емпиријског карактера.

7. *Узорак истраживања*

8. *Методе, технике и инструменти*

У овом делу биће детаљно описане методе, технике и инструменти који ће се користити у истраживању, као и теоријско-методолошка основа на којој је заснован њихов избор.

9. *Ниво и начин обраде података истраживања*

10. *Ток и организација истраживања*

III РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У оквиру овог дела рада биће приказани резултати истраживања и њихова интерпретација.

ЗАКЉУЧЦИ

ЛИТЕРАТУРА

ПРИЛОЗИ

Основне хипотезе од којих ће се полазити у истраживању:

У складу са три основне групе задатака, у истраживању су постављене одговарајуће хипотезе. Претпоставља се да наставници недовољно раде на оспособљавању ученика за самообразовање и да при томе претежно користе поступке који не доприносе разумевању и увежбавању елемената потребних за успешно самообразовање. Такође, претпоставља се да ученици нису оспособљени за самообразовање у довољној мери. Исто тако, претпоставља се да постоји повезаност између оспособљености ученика за самообразовање и рада наставника на њиховом оспособљавању за овај процес.

Методе које ће се у истраживању применити:

У истраживању ће бити коришћене следеће методе: дескриптивно-аналитичка и ex-post-facto. У циљу прикупљања података употребиће се више техника: анкетирање, скалирање, тестирање и интервјуисање.

Инструмент за наставнике представљаће комбинацију упитника, дескриптивне скале и скале ранга. Циљ његове примене биће да се прикупе подаци о ставу наставника према оспособљавању ученика за самообразовање; затим, о томе којим поступцима, на ком нивоу и колико често наставници раде на мотивисању ученика и њиховом оспособљавању за планирање, реализацију и процену самообразовних активности; као и са којим тешкоћама се наставници суочавају приликом рада на оспособљавању ученика за самообразовање. Инструмент за ученике представљаће комбинацију упитника и теста, а његова примена треба да омогући да се прикупе подаци о оспособљености ученика за самообразовање.

Истраживање ће бити реализовано на узорку од 375 ученика и 150 наставника из 15 основних школа на територији Београда.

Подаци ће бити обрађени применом одговарајућих параметријских и непараметријских статистичких техника.

Очекивани резултати и научни допринос:

Очекује се да ће се потврдити главна хипотеза од које се полази у овом истраживању, а којом се тврди да постоји повезаност између рада наставника на оспособљавању ученика за самообразовање и оспособљености ученика за самообразовање. Конкретније речено, очекује се да ће ученици чији наставници посвећују више пажње оспособљавању ученика за самообразовање бити више оспособљени за овај процес у односу на ученике чији наставници мање пажње посвећују оспособљавању ученика за самообразовање.

Оспособљавање ученика за самообразовање представља веома важан и актуелан проблем и на нивоу педагошке теорије и на нивоу васпитне праксе. Истраживању овог проблема кандидат ће приступити са више аспеката. Истраживањем ће бити обухваћени и процес оспособљавања ученика за самообразовање сагледан кроз рад наставника и резултат, тј. оспособљеност ученика за самообразовање, као и њихов међусобни однос. Овакав приступ омогућиће свеобухватно разматрање проблема. Поред употпуњавања постојећег знања о проблему оспособљавања ученика за самообразовање и продубљивања његовог разумевања, пре свега, кроз анализу односа између начина рада наставника и оспособљености ученика за самообразовање, допринеће се сагледавању могућности и праваца за даље унапређивање процеса, а на основу њега, и резултата рада у области оспособљавања ученика за самообразовање. Посебан допринос предложене теме ове докторске дисертације садржан је у намери да се на основу теоријских разматрања и резултата добијених у овом истраживању, идентификују поједини принципи и елементи за грађење потенцијалног модела за оспособљавање ученика за самообразовање.

Закључак:

Кандидат се определио за проучавање значајног педагошког проблема. У теоријском делу рада издвојена су релевантна питања чија анализа омогућава адекватно теоријско утемељење проучаваног проблема. Садржај емпиријског дела рада, ослоњен на прецизно дефинисане основне појмове, добро је разрађен кроз предмет, циљ, задатке и хипотезе истраживања. У складу са проблемом истраживања, развијена је одговарајућа методологија. Предложена литература представља добар избор важних радова из области оспособљавања ученика за самообразовање.

На основу наведеног, Комисија предлаже Наставно-научном већу Филозофског факултета да Соњи Анђелковић за израду докторске дисертације одобри тему *Оспособљавање ученика основне школе за самообразовање*.

У Београду,
28. августа 2013. године

К о м и с и ј а

Проф. др Шефика Алибабић

Доц. др Милица Митровић

Доц. др Лидија Радуловић

Доц. др Наташа Матовић
(ментор)