

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ДС/ВМ 05/4-02 бр.946/1-XV/III З
1.6.2017. године

ВЕЋЕ НАУЧНИХ ОБЛАСТИ
ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Београду на својој XI редовној седници, одржаној 1.6.2017. године – на основу чл. 231. став 1. алинеја 15. и 16. и члана 278. Статута Факултета, прихватило је Извештај Комисије за докторске студије с предлогом теме за докторску дисертацију: ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКОГ УСПЕХА УЧЕНИКА СА РАЗЛИЧИТИМ КОНТЕКСТУАЛНИМ ЧИНИОЦИМА, докторанда Драгане Раденовић.

За ментора је одређен проф. др Радован Антонијевић.

Доставити:

1x Универзитету у Београду
1x Стручном сараднику за
докторске дисертације
1x Шефу Одсека за правне послове
1x Архиви

ПРЕДСЕДНИК ВЕЋА

Проф. др Данијел Синани

Факултет	Филозофски	УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
04/1-2 бр. 6/267	(број захтева)	Веће научних области друштвено-хуманистичких наука
1.06.2017.	(датум)	(Назив већа научних области коме се захтев упућује)

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:

Повезаност школског успеха ученика са различитим контекстуалним чиниоцима

(пун назив предложене теме докторске дисертације)

НАУЧНА ОБЛАСТ Општа педагогија

ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ:

Име, име једног од родитеља и презиме кандидата:

Драгана Бранимир Раденовић

Назив и седиште факултета на коме је стекао високо образовање:

Филозофски факултет
Универзитета у Београду

Година дипломирања: 2010.

Назив мастер рада кандидата:

Саветодавни рад педагога са наставницима у циљу
пружања помоћи и подршке у раду са ученицима са
развојним сметњама

Назив факултета на коме је мастер рад одбрањена:

Филозофски факултет
Универзитета у Београду

Година одбране мастер рада: 2012.

Обавештавамо вас да је Наставно-научно веће

на седници одржаној 1.06.2017.

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

	В.Д.ДЕКАНА
	<u>Проф. др Данијел Синани</u>

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ

за кандидата Драгану Раденовић

Име и презиме ментора: Др Радован Антонијевић

Звање: Редовни професор

Списак радова који квалификују ментора за вођење докторске дисертације:

1. Антонијевић, Р. (2014). *Утемељење система знања у педагогији*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета. **M42**
2. Антонијевић, Р. (2012). *Основе процеса васпитања*. Београд: Филозофски факултет. **M42**
3. Antonijević, R. (2006). Achievement of Serbian eighth grade students in science, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 38, No. 2, 333-355. **ERIC (Full Text): ED497734. M24**
4. Антонијевић, Р. (2010). Карактеристике мотивације у процесу васпитања, *Настава и васпитање*, бр. 1, 54-71. **M24**
5. Антонијевић, Р. (2011). Природа когнитивне препреке у процесу интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, бр. 4, 565-583. **M24**
6. Антонијевић, Р. и М. Митровић (2013). Ниво и квалитет активности у процесу интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, вол. 62, бр. 3, 465-478. **M24**
7. Антонијевић, Р. и М. Митровић (2013). Ниво и квалитет активности у процесу интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, вол. 62, бр. 3, 465-478. **M24**
8. Антонијевић, Р. (2013). Интелектуално васпитање у функцији припреме за доживотно учење, *Адрагошке студије*, бр. 2, 85-100. **M24**
9. Антонијевић, Р. (2014). Развој математичког мишљења код ученика као аспект процеса интелектуалног васпитања, *Настава и васпитање*, вол. 63, бр. 2, 215-227. **M24**
10. Antonijević, R. (2016). Cognitive activities in solving mathematical tasks: The role of a cognitive obstacle, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2503-2515. **M22**

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, AHCI 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 односне дисертације.

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

Датум

М.П.

В. Д. ДЕКАНА

проф. др Данијел Синани

Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за педагогију и андрагогију
Докторске студије педагогије

ОБРАЗЛОЖЕЊЕ ПРЕДЛОГА ТЕМЕ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

**ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКОГ УСПЕХА УЧЕНИКА СА РАЗЛИЧИТИМ
КОНТЕКСТУАЛНИМ ЧИНИОЦИМА**

Ментор:

проф. др Радован Антонијевић

2П120008

Студент:

Драгана Раденовић

Број индекса:

Београд: 2017. године

САДРЖАЈ:

1. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1.1. Школски успех ученика - појам и терминолошко одређење.....	2
1.2. Појмовна разлика између образовног постигнућа и школског успеха ученика.....	4
1.3. Вредновање школског успеха/постигнућа ученика.....	6
1.5. Контекст и контекстуални чиниоци школског успеха ученика.....	7
1.6. Преглед релевантних истраживања.....	9

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Предмет истраживања и дефинисање основних појмова у истраживању.....	16
2.2. Циљ истраживања.....	17
2.3. Задаци истраживања.....	17
2.4. Хипотезе у истраживању.....	18
2.5. Варијабле у истраживању.....	20
2.6. Узорак истраживања.....	20
2.7. Методе, технике и инструменти истраживања.....	21
2.7.1. Опис инструмената истраживања.....	21

2.8.		Карактер
истраживања.....	22	
2.9.		Значај
истраживања.....	22	
2.10.	Ниво	и начин обраде
података.....	23	
2.11.	Ток	и организација
истраживања.....	24	
3. ПРЕДВИЂЕНА СТРУКТУРА И САДРЖАЈ		
РАДА.....	24	
4. КОРИШЋЕНА		
ЛИТЕРАТУРА.....	25	

1. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Успех ученика у школи једна је од претпоставки напредовања у многим доменама. Законом о основама система образовања и васпитања постављен је демократски принцип права на школовање све деце под једнаким условима. Наставници и стручни сарадници, практичари који раде у школама, знају да овај принцип једнакости и доступности не доводи до остваривања високог школског успеха код свих ученика. Школски успех ученика условљен је бројним и међусобно повезаним чиниоцима. Школа као институција може и мора укључити сву децу у образовни процес, а колики ће бити

њихов школски успех зависи од различитих социјалних, културних, језичких и других чинилаца, као и од различитих карактеристика ученика и породица из којих долазе.

Истраживачи који су проучавали школски успех ученика наводе три широке групе чинилаца којима се означавају узроци ниских постигнућа. Прва група обухвата чиниоце који произилазе из *породичног окружења* детета, као што су образовни статус родитеља, запосленост родитеља, материјални приходи, број чланова породице, услови становања и друго. Друга група чинилаца односи се на *школско окружење*, што претпоставља припремљеност наставника за образовни рад, организацију наставе, примену метода, облика и средстава, изградњу интерперсоналних односа, примену технологије у настави и друго. Трећу групу чине *личне карактеристике ученика*, као што су интелигенција, знања, вештине, навике, искуства, вредности, интересовања, мотивација, образовне аспирације, очекивања и слично (Јелић и Јовановић, 2011: 80). Поред ове три групе чинилаца, у литератури наилазимо на чиниоце које карактерише *друштвено окружење* и који се односе на развијеност и карактеристике друштвене средине.

1.1. Школски успех ученика – појам и термилошко одређење

Историјски посматрано постојала су различита схватања појма школског успеха, зависно од времена и друштва. Упоредо са мењањем ових схватања мењала су се и тумачења неуспеха ученика у школи. При дефинисању појма школског успеха јављају се извесне тешкоће, јер не постоји јединствени критеријум при одређивању овог појма. Појам успеха/неуспеха веома се тешко може дефинисати, због броја узрочно-последичних односа (Максимовић, 2008).

Под школским успехом може се сматрати постизање успеха у учењу и овладавање одређеним нивоом знања. Школски успех подразумева остварење неког унапред постављеног циља. Циљеви се могу постићи потпуно или само делимично, па се онда и о успеху може говорити као о потпуном или делимичном. Постизање циља условљено је сложености појаве и активности на коју се односи, па како је активност сложенија, то је постизање тог циља теже (Николић, 1998: 7). У неким психолошким дефиницијама појма "успех" наглашава се афективна компонента, па се каже да је то "субјективно осећање које прати резултат или субјективна оцена неке делатности"

(Крстић, 1988: 658, према Николић, 1998: 9). То је и самооцена да је неки постигнут резултат повољан. Успех изражен школским оценама један је од показатеља усвојеног знања, перцепције сопствене личности ученика, чинилац је даље образовне промоције, социјалног понашања и целокупног понашања детета (Гацић и Миливојевић, 2009, према Јевтић, 2014: 2). Појам успеха и неуспеха посматра се као степен усвојености садржаја и захтева које предвиђа обавезни план и програм за поједине разреде и предмете, исказан школском оценом на основу мишљења наставника. Другим речима, то значи да је успешан онај ученик који је у одређеном степену овладао знањима, вештинама, ставовима и облицима понашања потребним за даље учење, а који захтева наставни план и програм. Степене овладаности одређује наставник (Николић, 1998: 14). Иако свесна низа слабости и ограничења разних дефиниција успеха, Николић је прихватила овакво одређење успеха које је уобичајено у нашој пракси као критеријум који је по њеним речима још увек једино могућ.

Школски успех може се дефинисати и као успех у настави који је "наставном делатношћу постигнути ниво реализације материјалних, формалних и васпитних задатака наставе, спецификованих наставним програмом, тј. степен у којем су ученици трајно усвојили наставним програмом прописана знања, вештине и навике, развили своје психофизичке способности и формирали морално сазнавање, хтење и деловање" (Марковац, 1973: 9, према Јевтић, 2014: 2). Овај степен развијености процењује се, како од стране друштва и школе, тако и од стране појединца. Осим тога, школски успех значајан је показатељ степена прилагођености, односно неуспех неприлагођености ученика школској средини. Због тога се приликом одређења школског успеха, поред резултата у учењу треба узети у обзир и степен интегрисаности у групу ученика и усвајања извесних друштвених вредности у складу са узрастом. Феномен школског успеха има како формални, објективни аспект (процене учитеља и/или наставника), тако и неформални, субјективни аспект (доживљај ученика, родитеља, вршњака и релевантних осталих). Може се односити на постигнуће у одређеном тренутку или током дужег временског периода, на неко уже подручје или имати општи карактер (Божин, 2003, према Јевтић, 2014: 2).

Успех и неуспех су два аспекта јединственог процеса, какав је настава, и морају се посматрати у уској повезаности, при чему вредност једне величине (успеха), утиче на вредност друге (неуспеха) (Николић, 1998: 8). Упоређивањем дефиниција школског

неуспеха у литератури уочавамо да без обзира на то што се појам неуспеха различито дефинише, заједничко за све те дефиниције јесте да се за неуспешне сматрају они ученици који не савладају у довољној мери наставно градиво у одређеном временском року, што се може видети из негативних оцена у појединим наставним предметима, ученици који понављају разред, ученици који су похађали продужену наставу и полагали поправни испит на крају школске године, ученици који су тренутно неуспешни, са две или више негативних оцена у току године и на крају полугодишта (Максимовић, 2008). Неуспех у школи представља не само објективну, већ и субјективну величину, будући да је увек праћен емоционалним доживљајем ученика. Доживљавање успеха или неуспеха не садржи само субјективно реаговање на школско постигнуће, већ и утицај повратних информација о томе како други (породица, наставници, вршњачка група) вреднују учениково постигнуће (Брковић, 1994, према Малинић, 2007: 86). Учестали неуспех обесхрабрује, снижава иницијативу и кочи развој појединца, а школа постаје немотивишућа средина и извор непријатних емоција. Осим тога, доживљавање неуспеха у школи изазива код ученика губљење поверења у сопствене способности, слабљење самопоуздања, смањење мотивације за активно учешће у наставним активностима, што за последицу има повлачење детета у себе и поновно јављање неуспеха (Билић, 2001; Крњајић, 2002, према Малинић, 2007: 87).

Школски успех се као што се може видети различито дефинише. За потребе овог рада и истраживања за нас школски успех представља ниво оствареног успеха у овладавању наставним садржајем, што се може видети из оцена појединих наставних предмета. Оцена би по својој дефиницији требала да представља објективну и поуздану меру напредовања и развоја ученика и показатељ је квалитета и ефикасности рада наставника и школе у остваривању прописаних циљева, исхода и стандарда постигнућа (*Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању*, 2013: 2).

1.2. Појмовна разлика између образовног постигнућа и школског успеха ученика

Прегледом литературе уочено је да се појам "постигнућа" у појединим случајевима поистовећује са појмом "школског успеха", односно "неуспеха". То је

створило дилему око разграничавања ова два појма. Да ли су појам "постигнуће" и појам "успех" два једнака појма или постоји разлика у појмовним и термилошким одредницама? Шта се подразумева под успехом, а шта под постигнућем? У литератури смо наишли на објашњење да је појам школско постигнуће уведен као синоним или релација појму школског успеха, што је и најчешћа употреба овог појма у западним земљама. У неким земљама појам постигнуће користи се у односу на школску оцену (Сузић и Туњић, 2001: 49).

Од 2005. године развијани су образовни стандарди за све предмете у нашој земљи. Појавом и употребом стандарда образовни циљеви и задаци кроз своје дефиниције истичу стечена знања, вештине и умења ученика и нивое образовних постигнућа и они се почињу другачије посматрати и све чешће употребљавати као нови термин, како у литератури тако и у школској пракси. Образовно постигнуће односи се како на остварене образовне стандарде постигнућа у оквиру појединих наставних предмета, тако и на понашање ученика и формирани систем вредности. Дефинисање образовних постигнућа заснива се на Блумовој таксономији (Eisner, 2000). Блумова таксономија разликује три области: когнитивна, афективна и психомоторна област. Когнитивна област обухвата знање, разумевање, примену знања, анализу, синтезу и евалуацију наученог. Афективна област обухвата перцепцију, реаговање, усвајање вредности и ставова. Психомоторна област односи се на усвајање вештина и умења (Bloom, 1981). Образовно постигнуће дефинише се као степен овладавања ученика знањима, интелектуалним и практичним способностима и стратегијама предвиђеним програмима различитих школских предмета. Образовна постигнућа представљају тврдње о томе шта ученик треба да зна, разуме и може да примењује након одређене наставне теме, програма и нивоа образовања (Lončar Vicković i Dolaček Alduk, 2009). Постигнућа ученика представљају обим и квалитет знања и појмова које ученици треба да усвоје, као и способности и вештине којима треба да овладају. У *Приручнику за самовредновање и вредновање рада школе* (2005), кроз област којом се вреднују постигнућа ученика уочено је да се као показатељи постигнућа ученика истичу: оцене и успех, квалитет знања, постигнут успех на такмичењима, мотивација ученика и формиране вредности код ученика. Можемо да уочимо да се кроз претходно поменуте показатеље на термин постигнућа гледа широко.

Оно што је једнако и за школски успех и за образовна постигнућа ученика јесте да не постоје јединствени критеријуми при одређивању ових појмова. Кроз проучавање литературе чини се да нема јасно повучене границе између дефинисања ових појмова, па се они негде поистовећују или преплићу, а у неким одредницама се на термин постигнућа гледа шире него на школски успех. И школски успех и постигнућа ученика у својим дефиницијама истичу ниво овладавања ученика знањима, вештинама и навикама. Код образовних постигнућа може се рећи да она обухватају субјективне, когнитивне, понашајне, афективне, развојне и социјалне компоненте. У нашем даљем излагању и појам школског успеха и појам постигнућа биће употребљен као израз школске оцене. Оствареност постигнућа ученика може се сагледати кроз школску оцену ученика, као што се и ниво успешности савладавања наставног градива може сагледати кроз школску оцену. У прилог томе говори и део из Правилника о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању: "Праћење развоја, напредовања и остварености постигнућа ученика у току школске године обавља се формативним и сумативним оцењивањем" (*Правилник о оцењивању...*, 2013: 1).

1.3. Вредновање школског успеха/постигнућа ученика

Вредновање школског успеха прописано је законским актима и документима. Вредновање школског успеха интегрални је део процеса наставе и учења и треба да буде континуирана и систематска наставникова активност, квантитативно и квалитативно усмерена на целовит развој ученикове личности (Кузмановић и Бабић, 2011). Вредновање треба да омогући увид у развој различитих аспеката личности, да би се на основу тих знања пружила даља подршка ученицима (Swaffield, 2010: 65, према Максимовић, 2013: 119). Као критеријуми вредновања истичу се образовни стандарди формиран за наставне предмете који се реализују у основној школи. Образовни стандарди и процес оцењивања у настави треба да буду сједињени. Остваривање школског успеха зависи од радних навика ученика, мотивације за учење, потенцијалних могућности ученика, његових интересовања, садржаја наставног предмета и осталих контекстуалних чинилаца.

Као најважнији приступи процењивања постигнућа истичу се психометријски и аутентични приступ. Психометријски приступ је класичан и означава се као

традиционалан. Психометријским приступом добијају се подаци о релативном положају ученика у вршњачкој групи, у односу на заједнички образовни садржај. Процена постигнућа заснована на психометријском моделу доводи до различитих ограничења, а то су: усредсређеност на финалне резултате, ефекте учења; доминира испитивање помоћу тестова; резултати се исказују квантитативно, у виду бројке; процењивање се своди на усвојеност садржаја. (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011: 69-70). Основни принцип аутентичног процењивања јесте следећи: ученици би требало да демонстрирају оно што знају и умеју да ураде, уместо да о томе посредно саопштавају на тесту. Аутентичним приступом процењује се напредовање ученика у достизању индивидуализованих циљева (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011). Према неким ауторима (Easley & Mitchell, 2004, према Кузмановић и Павловић Бабић, 2011: 81), модел уравнотеженог оцењивања представља једну од могућности. Овај модел не ставља нагласак само на један приступ или поступак процењивања, већ се примењују различите методе процењивања: посматрање процеса, оцењивање у учионици, оцењивање помоћу портфолија, екстерни или стандардизовани тестови знања. Све компоненте су важне и свака игра значајну улогу у процесу формирања крајње оцене (Кузмановић и Павловић Бабић, 2011: 82). Ученик има другачију слику о својим постигнућима од осталих актера који су укључени у образовање. Мишљење ученика о сопственом постигнућу не мора да буде у складу са мишљењем наставника који вреднује постигнућа. Приликом вредновања постигнућа наставник треба да укључи учениково самовредновање и вредновање одељењског колектива (Перишић, 1988).

Као модели вредновања постигнућа у нашој земљи јављају се национална и међународна тестирања, као и полагање завршног испита у основној школи.

1.5. Контекст и контекстуални чиниоци школског успеха ученика

Школски успех остварује се увек у одређеном контексту и зависи од основних карактеристика различитих сегмената контекста (Антонијевић, 2012). Контекст представља сложени склоп окружења у којем се остварује образовање и остварује школски успех ученика. Образовање се остварује у школи, код куће, дружећи се са вршњацима, кроз медије, разговор и на друге начине. Ови контексти су међусобно

повезани. У овом раду ћемо испитати повезаност школског успеха ученика и чиниоца школског, породичног контекста и контекста персоналних карактеристика ученика. Друштво кроз своје промене у структури и начину мишљења осим што обликује школу и њен начин рада, оно обликује породицу и појединца, односно ученика. Сва ова три претходно поменута контекста покривена су друштвеним контекстом. Резултате истраживања ћемо посматрати и анализирати и кроз призму друштвеног контекста.

Школски контекст обухвата све актере који учествују у образовно-васпитном процесу. Школски контекст представља све оно што је везано за школу као институцију, од наставних планова и програма, преко реализације наставе, до школске климе и атмосфере која влада у школи. Контекстуални чиниоци дефинишу начин рада и деловања сваког појединца. Контекстуални чиниоци школског успеха представљају систем различитих чинилаца који могу утицати на школски успех ученика. У оквиру школског контекста могу се издвојити чиниоци који се односе на реализацију наставе, а то су: планирање наставе, примена метода и облика рада на часу, примена и употреба наставних средстава, примена различитих техника учења на часу, примена различитих модела наставе, праћење вредновања и напредовања ученика. Планирање наставе је први корак у организацији наставног часа. Наставникова писмена припрема је план којим се замишља и предвиђа организација часа са потребним елементима организације наставе. У зависности од типа часа наставник може примењивати и комбиновати следеће облике рада: рад у великој групи, рад у малим групама, индивидуални, фронтални облик рада и рад у паровима. Избор метода рада на часу треба бити примерен узрасту и знању ученика, суштини наставних садржаја, логичком путу сазнања, остваривању задатака часа и опремљености школе. Наставна средства за рад употребљавају и наставници и ученици. Њихова употреба по правилу треба да буде рационална и економична и да буде у складу са дидактичким захтевима. Током наставног процеса наставник користи различите начине за решавање задатака, повезује садржаје предмета са примерима из свакодневног живота и повезује садржаје одређеног предмета са садржајима из различитих области и на тај начин учи ученике различитим техникама учења на часу. Последњих година акценат се ставља на примену иновативних модела наставе у циљу изградње функционалног знања код ученика. На основу тога, као један од чинилаца школског контекста може се издвојити примена различитих модела наставе. И као последњи чинилац школског контекста издваја

се праћење вредновања и напредовања ученика. Основна функција вредновања јесте унапређивање васпитно-образовног рада. Као резултат процеса вредновања стичу се нова искуства, усавршавају начини за постизање нових резултата, предупредује грешке, слабости и недостаци, са аспекта рада ученика и наставника. Вредновање треба да прати сам процес њиховог рада на свим његовим етапама, а посебно онда када је неопходно да се утврди колико и како су усвојена знања (Николић, 1998: 38).

Породични контекст подразумева сложен систем чије се функционисање темељи на интерперсоналним односима њених чланова, социјализацији, породичној клими, развоју детета у области физичког, интелектуалног, емоционалног и социјалног развоја. У оквиру породичног контекста издвајају се чиниоци који се односе на: услове за учење и рад код куће, заинтересованост родитеља за школу и успех ученика, образовање родитеља и структура породице. Деца се могу образовати на различите начине, а колико ће њихова средина бити погодна и подстицајна за развој и образовање зависи од развијености друштвене средине. Група економских чинилаца има важну улогу у друштву, а и све средине нису једнако економски развијене. Међутим, чињеница је да су економски услови неповољни и то се одражава на квалитет живота. Од запослености родитеља зависи да ли ће моћи детету да обезбеди сва неопходна средства за рад (стручну литературу, уџбеник, компјутер и остало), што може да утиче на школски успех, јер се доводе у питање ученикови услови за учење и рад код куће. Родитељи у зависности од својих економских могућности могу подржати дете да учествује у активностима које му пружа средина. Некада економске могућности породице нису пресудан чинилац за развијање образовних потенцијала деце, већ и развијена педагошка свест родитеља о значају укључивања деце у различита дешавања и ваннаставне активности, како би деца што квалитетније искористила своје слободно време. С друге стране, од значаја је и ниво образовања родитеља, јер од нивоа образовања може да зависи и став родитеља према образовању своје деце. Ако родитељи имају позитиван став према образовању, они ће више сарађивати са наставницима у школи, информисати се за оцене детета, вршити увид у понашање деце и помагати им приликом израде домаћих задатака. Да би дете остварило бољи школски успех, оно често мора бити мотивисано и подстакнуто. Родитељи који имају изграђен добар однос са децом могу бити главни подстрекивачи у развијању

мотивације детета за учењем. Осим тога, када влада подстицајна клима у породици деца од својих родитеља добијају велики подстицај и жељу за успехом.

Међу ученицима постоје знатне разлике у погледу мотивације и истрајности за рад, учење и стицање знања. Једни се максимално труде да што више науче, постигну и досегну највећи степен образовања. Други школу доживљавају као принуду (Коцић, 1998). Ово показује да међу ученицима истог разреда постоје разлике у способностима и свим другим карактеристикама личности од значаја за успешно учење, развој и формирање њиховог појединачног индивидуалитета и субјективитета. Сваки ученик је личност за себе која би се у процесу наставе и учења морала уважавати (Мијановић, 2009). На основу наведених разлога, персоналне карактеристике ученика издвајају се као посебан контекст у овом раду и у оквиру њега испитујемо следеће чиниоце: професионална интересовања ученика, радне навике ученика и мотивација ученика за постигнућем. Мотивација ученика у настави представља се као један од важних чинилаца. Мекклиленд и Аткинсон (McClelland & Atkinson, 1953) утемељивачи су истраживања проблема мотивације ученика за постигнућем. Да би ученик постигао успех, потребно је да има развијен мотив за постигнућем, да школски успех и постигнуће представљају за њега вредан и привлачан циљ и да процењује и очекује да га његова активност може довести до постизања тог циља. Испитивања су показала да очекивање високог постигнућа битно утиче на коришћење сопствених способности и да они ученици који верују у то да ће њихов рад довести до успеха, заиста имају боља образовна постигнућа (Лајовић, 1980).

1.6. Преглед релевантних истраживања

Истраживања рађена у нашој земљи од 1960. године до 1990-тих година за свој циљ имала су утврђивање повезаности између школског успеха ученика и различитих контекстуалних чиниоца. Тек од 1990. године појављују се прво радови на тему ефеката образовних постигнућа на крају школовања, а касније и радови на тему повезаности образовних постигнућа ученика и контекстуалних чиниоца.

Нагл и Обрадовић (2010) испитивали су повезаност постигнућа ученика и научног метода у настави физике. У њиховом раду изложен је један од могућих начина решавања проблема, употреба научног метода у настави физике. Циљ овог истраживања

био је да се утврди да ли је примена научног метода у настави физике довела до вишег нивоа постигнућа ученика и да ли је на тај начин стечено знање квалитетније у смислу одрживости; наиме мерена је ретенција знања после одређеног временског периода. Истраживање је спроведено на 90 ученика првог разреда друштвено-језичког смера Шабачке гимназије. У раду је коришћено тестирање као техника истраживања и тест као инструмент. Анализа постигнућа из наставе физике показала је да увођење научног метода у наставу доводи до повећања постигнућа ученика, клима у одељењу је била значајно другачија, а ученици су били заинтересовани за експерименте које су сами изводили.

Истраживање на тему "Утицај методе учења путем открића на постигнућа и мотивацију ученика у области природних наука – метаанализа истраживања", реализовали су Путица, Томашевић и Тривић (2013). Циљ овог истраживања био је да се упореди ефикасност методе учења путем открића и рецептивног учења у области природних наука. Спроведена је метаанализа. На основу добијених резултата аутори су закључили да је метода учења путем открића у односу на рецептивно учење ефикаснија у подстицању развоја научне писмености ученика и у подстицању мотивације ученика за учење природних наука. Како би наши ученици остварили бољи резултат на међународним тестирањима и стекли функционална знања, неопходно је повећати број часова на којима ће ученици до нових знања из области природних наука долазити кроз истраживања.

У докторској дисертацији Гутвајн (2009) има за циљ да испита угао посматрања ученика који су у педагошком дискурсу позиционирани као неуспешни. Како ауторка наводи, теорија личних конструката и социјални конструкционизам изабрани су као референтни оквир њеног рада. У својој дисертацији она се посебно осврће на различито одређење појма идентитета. Детаљно је размотрила различите приступе одређењу идентитета неуспешног ученика и њихове импликације за образовну праксу. Пошла је од претпоставке да ученици имају развијене своје личне теорије о сопственом образовном постигнућу. Кроз истраживање дошла је до закључка да ученици никако не би желели да буду неуспешни, одбачени, несигурни, несамостални у учењу и неодговорни. Они би желели да буду успешни, али да не морају да уче. Занимљиво је да ученици који су позиционирани као неуспешни нипошто не виде себе као неуспешног ученика. Ученици заправо, покушавају да истакну да школски неуспех доживљавају као једну тренутну ситуацију из које ће лако пронаћи излаз, јер су интелигентни, односно способни. Ученици

би се најтеже одрекли онога што им је најважније у начину на који осмишљавају себе у контексту актуелног школовања. Тај опажај себе као способних и образованих особа, упркос негативним школским оценама, чува ученике од превеликог јаза између начина на који их опажају "значајни други" и начина на који они опажају себе. Подаци из интервјуа који се односио на разлоге школског неуспеха показују да ученици као најчешће разлоге школског неуспеха наводе: одсуство воље и концентрације за учење, лењост и неадекватну дидактичко-методичку обученост наставника. Анализа самокарактеризација показује да ученици у највећој мери одговорност за школски неуспех приписују себи, као и да врло добро знају који лични ресурси су важни за висока образовна постигнућа, али да тренутно нису спремни да их ангажују. Наставник, организација наставе и друштво у разреду представљају најзначајније агенсе релевантне за висока образовна постигнућа које су ученици наводили у интервјуу. Ауторка дисертације закључила је да код ученика још увек није дошло до реконструкције конструкта "добар ученик" спрам "лош ученик", односно да ученици још увек нису дали себи шансу да постану оно што нису. Анализа протокола самокарактеризација показује да је ученицима изузетно важно да буду прихваћени у групи вршњака и да пријатељство има важну улогу у њиховом животу. Око 80% ученика навело је у интервјуу да је прихваћеност од стране другова њихов најзначајнији животни приоритет. Ови налази у супротности су са налазима неких позитивистички усмерених истраживања која указују да ученици који су прихваћени од својих вршњака и који испољавају просоцијалне и кооперативне форме понашања у школи, најчешће, остварују и висока постигнућа, док социјално одбачени и агресивни ученици често остварују школски неуспех (Крњајић, 2007; Спасеновић, 2008). Поред прихваћености од стране другова, подаци из интервјуа показују да су најзначајнији животни приоритети ученика завршетак школе, успех у школи, бити вољен и срећан. Проблеми у породици, болест једног од родитеља, удаљеност школе од места становања само су неки од разлога због којих су учесници истраживања позиционирани као неуспешни. Уопштено говорећи, на основу приказаних резултата истраживања, ауторка је закључила да једна другачија педагошка оријентација у раду са ученицима, који су позиционирани као неуспешни, може да доведе до промене њихове позиције. Да би се променило понашање ученика потребно је да наставник разуме свет личних значења

ученика, да сагледа њихово понашање из угла унутрашње логике њиховог система конструката.

Луковић (2006) испитивала је везу између постигнућа ученика и укључености родитеља у образовно-васпитни рад школе. Разматрала је однос између постигнућа ученика и: (1) вредновања учења и образовања од стране родитеља, (2) ангажованости родитеља на плану пружања подршке у учењу, (3) праћења школског успеха ученика и (4) сарадње родитеља са наставницима. Породични проблеми и проблеми у широј друштвеној заједници одражавају се на успех ученика у учењу. Већина родитеља изражава став да је у школама потребно организовати превентивни и саветодавни рад како би се овакви проблеми предупредили, односно превазишли уколико већ постоје. Наставници су, такође, заинтересовани за сарадњу са родитељима како би успешније одговорили потребама ученика. Активном улогом у образовно-васпитном процесу у школи родитељи смањују ризик од школског неуспеха ученика, као и вероватноћу да дете напусти школу пре њеног завршетка. Истраживања показују да преко 80% ученика који су успешно завршили средњу школу потврђује да су њихови родитељи будно пратили њихово напредовање током процеса школовања. Родитељи који успешно сарађују са наставницима утичу на формирање позитивних ставова према школи код ученика и унапређују њихово школско постигнуће.

Бауцал (2012) испитивао је утицај социо-економског статуса ученика на образовна постигнућа, и то директан и индиректан утицај. Основни циљ овог рада био је да се провери хипотеза о утицају социо-економског статуса ученика (СЕС) на њихова образовна постигнућа. Рад је заснован на хипотези да је утицај СЕС ученика на образовна постигнућа посредован преко школске анксиозности и унутрашње мотивације, као и преко формативног оцењивања од стране наставника. Постављена хипотеза имплицира да ће утицај СЕС бити сведен на нулту вредност када се у структурални модел уведу посредујуће варијабле. Анализа података заснована је на подацима PISA 2009 студије у којој је учествовао репрезентативан узорак од 4843 ученика средњих школа у Србији. Резултати показују да три посредујуће варијабле објашњавају мањи део СЕС ефекта. Од три посредујуће варијабле, најзначајнији посредник је школска анксиозност – ученици са нижим СЕС имају у просеку виши ниво школске анксиозности, што утиче на смањење њихових образовних постигнућа. Поред тога, СЕС ученика нема статистички значајан

утицај на унутрашњу мотивацију за школско учење, што указује да сви ученици, без обзира на СЕС, могу да буду заинтересовани за школско учење. Коначно, анализе показују да постоји позитивна повезаност између СЕС и формативног оцењивања наставника, али је та повезаност веома ниска, што значи да наставници у средњим школама успевају да примењују подстицајне праксе према свим ученицима без обзира на њихов СЕС. Добијени налази сугеришу да је утицај СЕС на образовна постигнућа посредован неким другим чиниоцима, поред оних који су испитивани у овом раду.

Палекчић (2005) истраживао је утицај квалитета наставе на постигнућа ученика. Управљање и контрола ефективности образовног система путем увођења образовних стандарда налаже евалуацију постигнућа ученика у форми компетенција. Оцењивање успешности образовног система путем одређења стандарда предвиђа аутономију школе у достизању тих стандарда. Усмереност на постигнућа ученика имплицира и питање хоће ли то преумеравање водити променама у побољшавању школе и наставе. Утицај квалитета наставе на постигнућа ученика тако постаје кључно питање. Колики је стварни утицај квалитета наставе на постигнућа ученика, аутор показује (теоријско-сазнајном) метаанализом емпиријских лонгитудиналних циљева. Резултати метаанализе доказују следеће: значајан је утицај квалитета наставе на постигнућа ученика (компетенцијама наставника објашњава се 78% варијансе), постоје могућности истовременог остваривања когнитивних и афективних циљева и велико је значење изграђених компетенција наставника у остваривању различитих циљева образовања.

Национална тестирања ученика постају један од кључних инструмената за проверу ефикасности образовних система и ефикасно управљање образовањем. Национална тестирања добила су овакав значај, јер пружају ваљане емпиријске налазе о остварености постављених образовних циљева, начину и смеру деловања великог броја контекстуалних чинилаца који обликују образовни процес и одређују његове домете (Хавелка, 2003, према Кузмановић и Павловић Бабић, 2011: 71). Дакле, националним тестирањима испитује се степен остварености образовних стандарда ученичких постигнућа. Међутим, оваквим начином процене постигнућа целокупан процес образовања усмерава се ка завршном резултату (Swaffield, 2010: 65, према Максимовић, 2013: 118-119). Национално тестирање ученика 3. разреда основне школе из математике и српског језика реализовано је 2004. године. Трећи разред је изабран због значаја првих

година образовања за укупну успешност ученика у основном школовању, пошто се у том периоду стичу базична знања и вештине (Бауцал и сарадници, 2006: 13). У току националног тестирања коришћени су као инструменти тест знања и упитници. Тест знања формиран је за ученике, а упитнике су попуњавали ученици, наставници и директори школа. Основни задатак упитника био је да се прикупе подаци о свим чиниоцима који би могли бити релевантни за боље разумевање и објашњење постигнућа ученика (Бауцал и сарадници, 2006: 6). Резултати су показали да 11% ученика трећег разреда није овладало знањима и вештинама са најнижег нивоа постигнућа из математике, док у српском језику најнижи дефинисани ниво није постигло 14% ученика. Налази овог истраживања указали су на то да је најсложенијим знањима и вештинама из математике овладало 7%, а из српског језика 9% ученика. У извештају о истраживању наглашено је да постоје велике разлике у образовним постигнућима између ученика у различитим школским окружјама у Србији (*Образовна постигнућа ученика трећег разреда*, 200: 65, према Максимовић, 2013: 131-132). Уочено је да се школска средина и улога наставника истичу као главне карактеристике по којима се разликују успешна и мање успешна одељења. Национално тестирање ученика 4. разреда основне школе из математике и српског језика реализовано је 2006. године. У испитивању је учествовала група ученика која је била репрезентативна за популацију ученика 4. разреда основне школе. У испитивању је учествовало 5120 ученика 4. разреда из 125 школа у 13 школских управа (Пејић и Тодоровић, 2007). Анализа је вршена на основу података добијених из више извора: тестова знања, упитника за ученике, наставнике и директоре (Максимовић, 2013: 132). Ученици који имају више оцене из српског језика и математике, имају и већа постигнућа на тесту. Такође, постоји позитивна корелација и између постигнућа на тестовима и успеха ученика на полугодишту. Истраживањем је утврђено да постоје статистички значајна већа постигнућа ученика када су присутни следећи фактори: настава која је у већој мери заснована на дидактичким принципима очигледности, прилагођености наставе узрасту ученика и трајности знања, вештина и навика комбиновање различитих методичких приступа; коришћење разноврсних извора сазнања, а нарочито њихова комбинација; честа примена аудио-визуелних средстава и писаних дидактичких материјала; континуирано вежбање, рад код куће и обезбеђивање повратне информације о напредовању ученика, честе контролне вежбе, као и разноврсност наставних активности и

материјала за учење; редовно проверавање да ли су ученици урадили домаћи задатак, давање повратне информације о тим задацима, подстицање дискусије и исправљање грешака и пракса да ученици сами исправљају задатке на часу; формативно, аналитичко оцењивање као интегрални део свакодневног наставног рада, континуирано праћење напредовања ученика уз примену суштинских елемената описног оцењивања (стална повратна информација, јасни критеријуми, објашњење нивоа постигнућа које је ученицима разумљиво и прецизне инструкције за даљи рад); охрабривање ученика у исказивању сопственог мишљења; атмосфера у којој преовлађује подршка и позитивни подстицаји; вера учитеља у потенцијал ученика; стручно усавршавање учитеља; добри услови рада у школама; добар економски положај домаћинства и већи степен образовања родитеља; заинтересованост родитеља који редовно причају о дневним дешавањима, прегледају домаће задатке, подстичу континуирано вежбање математике и српског језика, показују интересовање за постигнућа своје деце; подстицајно образовно окружење у кући (Чапрић, 2007: 118). Иако је ово врло обимно и студиозно истраживање, уочено је да се као чиниоци образовних постигнућа узимају школска и породична средина, па и друштвено окружење ученика. Персонални чиниоци ученика нису довођени у везу са образовним постигнућима ученика.

Поред свих добрих страна међународних истраживања које изискују бројне могућности примене и увођење одговарајућих промена у образовно-васпитним системима земаља које учествују у истраживању (Антонијевић, 2007: 386), јављају се и ограничења оваквих истраживања која указују на то да се оваквим начином испитивања занемарује холистички приступ развоју личности, а за највећи успех ученика и вредност читавог образовно-васпитног система узет је ранг на скали стандардизованих постигнућа (Isaacs, 2010: 18, према Максимовић, 2013: 119). Основни циљ PISA студије је да се систематски прати у којој мери су ученици на узрасту 15 година развили три кључне компетенције (читалачка, научна и математичка писменост). Србија је учествовала у PISA пројекту 2003, 2006, 2009, 2012. године. У сваком циклусу тестирања један домен писмености добија централни значај – читалачка писменост (2000. и 2009.), математичка писменост (2003. и 2012.), и научна писменост (2006.). Поред тестова којима се мери степен развијености појединих компетенција, у оквиру PISA студије примењују се и упитници за ученике и за

школе. Њима се прикупљају подаци о различитим чиниоцима који могу бити релевантни за постигнућа. Резултати спроведеног истраживања 2012. године показују да на скали математичке писмености ученици у Србији у просеку постигли су 449 поена. Скоро 40% ученика није достигло ниво функционалне писмености. На скали читалачке писмености ученици у Србији у просеку постигли су 446 поена. На скали научне писмености ученици у Србији постигли су 445 поена. Просечно постигнуће на скали решавања проблема износило је 473 поена. Око 28% ученика није успело да достигне ниво функционалне писмености у овом домену. У Србији просечно постигнуће дечака на скали математичке писмености за 9 поена више је од просечног постигнућа девојчица. На скали читалачке писмености постигнуће девојчица за 46 поена више је него просечно постигнуће дечака. У Србији социо-економски статус ученика објашњава око 12% разлика у степену развијености математичке компетенције, што је слично ситуацији која постоји у OECD земљама. По овом аспект ситуација у Србији слична је ситуацији у Црној Гори, Албанији и Хрватској, али је значајно боља од оне која постоји у Румунији, Словенији и Бугарској (Бауцал и Павловић Бабић, 2013).

Међународна студија TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) представља истраживање постигнућа ученика основне школе у области математике и природних наука, од којих су обухваћени биологија, географија, физика, хемија и биологија. Поред постигнућа ученика, у овом истраживању прикупља се и широк спектар такозваних контекстуалних података, конкретно о: курикулуму, наставној пракси, школским и породичним условима, интересовањима и ставовима ученика. Основна намера овог истраживања је и утврђивање повезаности постигнућа ученика и контекстуалних услова у којима се одвијају настава, учење и сазнавање (Антонијевић и Јањетовић, 2005). Резултати TIMSS 2007 указују на то да је проценат ученика из Србије који нису остварили минимум знања 17% из математике, односно 19% из природних наука. Ова студија показала је и да нема статистички значајних разлика у постигнућу из математике и природних наука између девојчица и дечака (Максимовић, 2013: 133). За испитивање постигнућа у четвртм разреду у TIMSS истраживању спроведеном 2011. године, коришћено је укупно 347 задатака, од чега 175 из математике и 172 задатка из природних наука. Контекстуални оквир TIMSS 2011 обухвата широке области: национални и културни контекст, школски контекст, разредни контекст, карактеристике и

ставове ученика (Гашић Павишић, 2012: 10). Просечан скор за Србију износи 516 поена, што је сврстава међу земље чији је скор статистички значајно изнад просека TIMSS скале. Иако су дечаци постигли мало бољи резултат у природним наукама и у математици, укупно и у свим доменима садржаја, те разлике нису статистички значајне (Гашић Павишић и Станковић, 2012). На основу међународних поређења утврђене су слабе стране наших наставних програма као и недостаци у начину извођења наставе (Гашић Павишић, 2012: 11).

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Предмет истраживања и дефинисање основних појмова у истраживању

Предмет овог истраживања је *повезаност контекстуалних чинилаца са школским успехом ученика у области математике и српског језика.*

Кључни појмови који се користе у овом истраживању су *школски успех ученика, контекст и контекстуални чиниоци школског успеха.*

Школски успех ученика у области математике и српског језика представља ниво оствареног успеха у савладавању наставног градива, што се исказује оценама из наставних предмета математике и српског језика.

Контекст представља сложени склоп окружења у којем се остварује образовање и остварује школски успех ученика. Ови контексти су међусобно повезани. У оквиру овог истраживања издвајају се следећи контексти: контекст школске средине, контекст породичне средине и контекст персоналних карактеристика ученика.

Контекстуални чиниоци школског успеха представљају скуп различитих чинилаца који могу утицати на ниво школског успеха ученика.

Чиниоци контекста школске средине у овом истраживању су следећи: планирање наставе, примена метода и облика рада на часу, примена и употреба наставних средстава, примена различитих техника учења на часу, примена различитих модела наставе, праћење вредновања и напредовања ученика.

Чиниоци контекста породичне средине у овом истраживању су следећи: услови за учење и рад код куће, заинтересованост родитеља за школу и успех ученика, образовање родитеља и структура породице.

Чиниоци контекста персоналних карактеристика ученика у овом истраживању су следећи: карактеристике професионалних интересовања ученика, радне навике ученика и мотивација ученика за постигнућем.

2.2. Циљ истраживања

Циљ истраживања је следећи: *Утврдити основне карактеристике повезаности између контекстуалних чинилаца и школског успеха ученика у области математике и српског језика.*

2.3. Задаци истраживања

На основу циља истраживања постављени су следећи задаци истраживања:

1. *Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине.*

1.1. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу планирања наставе.

1.2. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу примене метода и облика рада на часу.

1.3. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу примене наставних средстава.

1.4. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу.

1.5. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих модела наставе.

1.6. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу праћења и вредновања напредовања ученика.

2. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста породичне средине.

2.1. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста породичне средине у погледу услова за учење и рад код куће .

2.2. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста породичне средине у погледу заинтересованости родитеља за школу и успех ученика.

2.3. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста породичне средине у погледу нивоа образовања родитеља.

2.4. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста породичне средине у погледу карактеристика структуре породице.

3. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и контекста персоналних карактеристика ученика.

3.1. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и персоналних карактеристика ученика у погледу карактеристика професионалних интересовања ученика.

3.2. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и персоналних карактеристика ученика у погледу радних навика ученика и мотивације ученика за постигнућем.

4. *Утврдити сличности и разлике у карактеристикама повезаности контекстуалних чинилаца и школског успеха у различитим контекстима.*

2.4. Хипотезе у истраживању

X1.1. Чиниоци контекста школске средине у погледу планирања наставе значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X1.2. Чиниоци контекста школске средине у погледу примене метода и облика рада на часу значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X1.3. Чиниоци контекста школске средине у погледу примене и употребе наставних средстава на часу значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X1.4. Чиниоци контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X1.5. Чиниоци контекста школске средине у погледу праћења вредновања и напредовања ученика значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X2.1. Чиниоци контекста породичне средине у погледу услова за учење и рад код куће значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X2.2. Чиниоци контекста породичне средине у погледу заинтересованости родитеља за школу и успех ученика значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X2.3. Чиниоци контекста породичне средине у погледу образовања родитеља значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X2.4. Чиниоци контекста породичне средине у погледу броја чланова породице значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

Х3.1. Персоналне карактеристике ученика с обзиром на карактеристике професионалних интересовања ученика значајно су повезане са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

Х3.2. Персоналне карактеристике ученика у погледу радних навика ученика и мотивације ученика за постигнућем значајно су повезане са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

Х4. Постоје значајне разлике у карактеристикама повезаности контекстуалних чинилаца и школског успеха у различитим контекстима.

2.5. Варијабле у истраживању

Независне варијабле:

(а) *Чиниоци контекста школске средине* (планирање наставе, примена метода и облика рада на часу, примена наставних средстава, примена различитих техника учења на часу, примена различитих модела наставе, праћење и вредновање напредовања ученика);

(б) *Чиниоци контекста породичне средине* (услови за учење и рад код куће, заинтересованост родитеља за школу и успех ученика, ниво образовања родитеља и карактеристике структуре породице);

(в) *Чиниоци контекста персоналних карактеристика ученика* (карактеристике професионалних интересовања ученика, радне навике ученика, мотивација ученика за постигнућем).

Зависне варијабле:

(а) *Школски успех ученика из математике;*

(б) *Школски успех ученика из српског језика;*

(в) *Општи успех ученика.*

Карактеристике наставника: предмет који предаје, године радног стажа у настави.

2.6. Узорак истраживања

Предвиђено је да се у истраживању конституишу два узорка истраживања, узорак наставника и узорак ученика. Предвиђено је да *узорак наставника* обухвати око

150 наставника математике и око 150 наставника српског језика, од оних који предају ученицима седмог разреда у основним школама на територији града Београда, што представља пригодан узорак. *Узорак ученика* у истраживању чиниће 600 ученика седмог разреда Београдског округа. Ученици ће бити изабрани из одељења у којима предају наставници математике и српског језика, који чине узорак наставника, и то из сваког одељења по 4 ученика, путем случајног избора.

За узорак су изабрани ученици седмог разреда основне школе, због тога што су до овог периода ученици у значајној мери упознати како са програмом наставних предмета, тако и са начином рада наставника, налазе се пред завршетком осмогодишњег школовања и имају увид у сопствено знање, способности и вештине којима су овладали. Поред тога, ово је период када ученици полако почињу да се припремају за завршни испит који их очекује на завршетку осмог разреда. Ученици осмог разреда нису предвиђени за узорак истраживања, због чињенице да би у периоду евентуалне реализације истраживања били заузети припремама за завршни испит.

2.7. Методе, технике и инструменти истраживања

У циљу реализације истраживања користиће се *deskriptivna metoda*, а од техника прикупљања података *анкетирање* и *скалирање*. Истраживачке технике анкетирање и скалирање користиће се за испитивање наставника и ученика.

2.7.1. Опис инструмената истраживања

ИНСТРУМЕНТ ЗА НАСТАВНИКЕ 1

Уводни део: Предмет који предаје, године радног стажа у школи. *Централни део:* Овај део састоји се од различитих типова питања и задатака. Наставници математике и српског језика процењиваће сопствену организацију и реализацију образовно-васпитног рада на часовима.

Реализација образовно-васпитног рада подразумева: Планирање наставе, методе и облици рада на часу, примена и употреба наставних средстава, модели реализације наставе, начин учења на часу, праћење вредновања и напредовања постигнућа ученика.

ИНСТРУМЕНТ ЗА УЧЕНИКЕ 1

Уводни део: Успех ученика из математике и српског језика. *Централни део:* Кроз примену анкете за ученике одговориће се на други задатак. Анкета ће садржати питања вишеструког избора. Питања ће се односити на породично окружење ученика.

ИНСТРУМЕНТ ЗА УЧЕНИКЕ 2

Инструментом са различитим типовима питања и задатака одговориће се на трећи задатак који се односи на персоналне карактеристике ученика.

Уводни део: Оцена ученика из математике и оцена из српског језика у шестом разреду. *Централни део* се састоји из низа тврдњи које се односе на: карактеристике професионалних интересовања ученика, радне навике ученика и мотивацију ученика за постигнућем.

КАРАКТЕРИСТИКЕ
ПРОФЕСИОНАЛНИХ
ИНТЕРЕСОВАЊА
УЧЕНИКА

Скалом Ликертовог типа сазнаћемо које су то области које подстичу интересовања ученика, према којим областима рада исказују склоност.

РАДНЕ НАВИКЕ
УЧЕНИКА И
МОТИВАЦИЈА
УЧЕНИКА ЗА
ПОСТИГНУЋЕМ

За мерење мотива постигнућа ученика користиће се скала МОР2002 (Франческо, Мухић и Бала, 2002) која се састоји од 55 ајтема. Скала је састављена као класична скала ставова Ликертовог типа. Инструмент се састоји од четири субскеале од којих свака мери једну од компоненти, односно фактора општег мотива постигнућа. То су: такмичење са другима; истрајност у остваривању циљева; остваривање циљева као извор задовољства; и оријентација ка планирању. Помоћу скале процене сагледаће се радне навике ученика: правилан распоред дневних активности; организација процеса учења; усвојена техника правилног учења; направљен план рада - редослед учења предмета; концентрисаност на учење.

2.8. Карактер истраживања

Истраживање се састоји од теоријског и од емпиријског дела. Теоријски приступ проблему биће употпуњен емпиријским истраживањем. Емпиријски део истраживања искористиће се у сврху испитивања и утврђивања карактеристика повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, с једне стране, и школског и породичног контекста и контекста персоналних карактеристика ученика, с друге стране. Подаци ће бити прикупљени путем испитавања ученика и наставника. За ученике ће бити конструисана два инструмента, а за наставнике комбиновани инструмент са различитим типом питања.

2.9. Значај истраживања

У теоријском делу истраживања биће систематизована схватања и теоријске поставке о повезаности школског успеха ученика и различитих контекста у којима се успех и образовно постигнуће остварује. Већина спроведених истраживања на тему повезаности школског успеха са контекстуалним чиниоцима усмерена су на повезаност школског успеха са мањим бројем чиниоца, осим међународних и националних тестирања која широко обухватају контекстуалне чиниоце. Међутим, они у свом истраживању постигнућа мере тестовима који су усмерени на продукт знања, односно проверавају квалитет реформског образовања и добијени резултат доводе у везу са контекстуалним чиниоцима.

Научни значај овог истраживања огледа се у могућности дубљег и обухватнијег сагледавања специфичности деловања различитих контекстуалних чинилаца на успех и постигнуће ученика, у области два кључна наставна предмета у основној школи. Математика и српски језик изабрани су као наставни предмети, пошто имају централно место и значај у оквиру наставног плана и програма за основну школу. Део су обавезног наставног програма и заступљени су са највећим бројем часова недељно у настави. Знања из ових предмета суштински су значајна, јер у оквиру ових предмета ученици треба да стекну базичну математичку и језичку писменост која представља основу целокупног даљег образовања. Оно што је специфичност овог истраживања јесте да ће прикупљати шири спектар података о повезаности контекстуалних чиниоца и школског успеха ученика. Школски успех се дефинише према потребама овог истраживања, а као показатељ узима оцена из математике и српског језика. Важно је

уочити каква је повезаност школског успеха ученика из области математике и српског језика и контекстуалних чиниоца како би наставници, али и родитељи, имали у виду који су то чиниоци успеха ученика, на основу чега би мењали своју праксу и средину учинили погодном за побољшање школског успеха ученика.

Реализација овог истраживања има и практични значај. На основу резултата истраживања наставници могу мењати сопствену праксу, односно пронаћи ефикасан начин рада у настави који ће предупредити низак ниво школског успеха, као и континуирано радити на повећању квалитета наставе у школи из области математике и српског језика. На основу тих сазнања наставници али сви други актери образовно-васпитног процеса могу пружити подршку ученицима кроз подршку у учењу и подстицање развоја ученика.

2.10. Ниво и начин обраде података

У статистичкој квантитативној обради података биће примењени: дескриптивна анализа; регресиона и корелациона анализа; анализа варијансе и t - тест. Квалитативном интерпретацијом добијених резултата истраживања ће се на критички начин тумачити и објашњавати квантитативно добијене чињенице.

2.11. Ток и организација истраживања

Реализација истраживања на терену у 50 основних школа на територији града Београда уследила би у току 2017/2018. године. Након прикупљених података, статистичком обрадом истих, добијени подаци ће се анализирати и интерпретирати.

3. ПРЕДВИЂЕНА СТРУКТУРА И САДРЖАЈ РАДА

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Школски успех ученика. Појам и термилошко одређење школског успеха. Превентивне мере у циљу предупредивања школског неуспеха. Појмовна разлика између школског успеха ученика и образовног постигнућа. Квалитет школског успеха ученика (оцене и успех ученика, квалитет знања ученика, мотивисаност ученика за стицање додатних знања кроз учествовање у додатним и ваннаставним активностима, вредносне оријентације и школски успех ученика). Вредновање школског успеха ученика (иницијално тестирање ученика, завршни испит на крају основног образовања и

васпитања, национална тестирања ученика, међународна тестирања ученика спроведена у Србији).

2. Образовни стандарди постигнућа и исходи учења у настави математике и српског језика. Објашњење појма, како су развијани стандарди, шта је њихов циљ, нивои постигнућа, стандарди за математику и српски језик. Дефиниција исхода учења. Васпитање и образовање засновано на исходима. Однос циљева и исхода у настави. Компоненте исхода учења. Сврха исхода учења.

3. Схватање педагошких класика о утицају различитих чиниоца на напредовање и развој ученика. Сличности и разлике у схватању педагошких класика о утицају различитих чиниоца на развој и напредовање ученика. Заступљеност идеја педагошких класика у савременом образовању.

4. Контекстуални чиниоци школског успеха ученика. Друштвени контекст и образовно-васпитни процес (глобализација као друштвени контекст у којем се одвија образовно-васпитни процес, вршњачка прихваћеност и школски успех ученика). Повезаност контекста породичне средине и школског успеха ученика (васпитни стил родитеља и школски успех ученика, заинтересованост родитеља за школу и успех ученика, социјално-економски статус породице и школски успех ученика, структура породице и школски успех ученика). Повезаност контекста школске средине и школског успеха ученика (личне и професионалне карактеристике наставника, организација и реализација образовно-васпитног рада). Повезаност контекста персоналних карактеристика и школског успеха ученика (сазнајне склоности и интересовања ученика, образовне аспирације и школски успех ученика, радне навике и мотивација ученика за постигнућем).

5. Преглед релевантних истраживања. Приказ одабраних истраживања значајних за тему овог рада.

II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1. Предмет истраживања и дефинисање основних појмова у истраживању

У овом делу рада биће објашњен предмет истраживања и дефинисани основни појмови који ће бити коришћени у раду.

2. Циљ истраживања

Овде ће бити описан циљ истраживања, кроз опис шта се којим задатком жели остварити.

3. Задаци истраживања

Овде ћемо описати шта се којим задатком жели остварити.

4. Хипотезе истраживања

На основу постављеног циља и дефинисаних задатака истраживања биће изведене хипотезе истраживања.

5. Варијабле у истраживању

Овде ће бити наведене и објашњене независне и зависне варијабле истраживања.

6. Узорак истраживања

У овом делу рада биће одређен узорак истраживања.

7. Метода истраживања, технике и инструменти истраживања

У складу с предметом истраживања биће одређена метода истраживања. У овом делу рада биће приказане технике истраживања и детаљан опис инструмената који ће се користити у прикупљању података.

8. Карактер истраживања

У овом делу рада указаће се на изворе података у истраживању. На основу природе података који ће се користити у истраживању одредиће се врста истраживања.

9. Значај истраживања

Кроз овај део рада биће објашњен и анализиран допринос овог истраживања педагошкој теорији и педагошкој пракси.

10. Ниво и начин обраде података

Овде ће бити приказане статистичке технике које ће се користити за обраду података.

11. Ток и организација истраживања

Кроз овај део рада указаће се на ток реализације истраживања и биће представљен временски оквир реализације.

III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

У овом поглављу биће представљени резултати истраживања. Добијени подаци биће квантитативно представљени и квалитативно интерпретирани.

IV ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

У овом поглављу ће бити изведени кључни закључци и педагошке импликације, у складу успостављеним теоријским оквиром, прикупљеним подацима, као и добијеним резултатима истраживања и њиховом интерпретацијом.

ЛИТЕРАТУРА

У овом поглављу биће представљена коришћена литература.

ПРИЛОЗИ

Овде ће се приложити инструменти за ученике и инструмент за наставнике.

4. КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Antonijević, R. (2007). Differences in teaching and learning mathematics in relation to students' mathematics achievement in TIMSS 2003, The Second IEA Research Conference: Proceedings of the IRC-2006 – Volume One (269-281). Amsterdam: IEA.
- Антонијевић, Р. (2007). Области истраживања постигнућа ученика: TIMSS 2007 и PISA 2006, *Настава и васпитање*, 56 (4), 373-386.
- Антонијевић, Р. (2006). Постигнуће из математике ученика 8. разреда у Србији и карактеристике наставног програма математике, *Зборник института за педагошка истраживања*, 38 (1), 225-246.
- Антонијевић, Р. (2012). Контекстуални чиниоци постигнућа ученика у области математике, *Иновације у настави*, 25 (3), 5-14.

- Антонијевић, Р. и Д. Јањетовић (2005). *TIMSS 2003 у Србији*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Adolfsson, L., W. Henriksson (1999). Different methods - different results: How the Swedish results in mathematics vary depending on methodological approach. *Educational Research and Evaluation*, 5(2), 127-138.
- Аврамовић, З. и Е. Лазаревић (2007). Школа као социокултурни контекст постигнућа ученика, *Педагогија*, 62 (1), 37-47.
- Анић, И. и Д. Павловић Бабић (2011). Решавање математичких проблема у реалном контексту – квалитативна и квантитативна анализа постигнућа, *Настава и васпитање*, 60 (2), 193-205.
- Бауцал, А. (2012). Утицај социо-економског статуса ученика на образовна постигнућа: директни и индиректни утицај, *Примењена психологија*, 1, 5-24.
- Бауцал, А. и Д. Павловић Бабић (2009). *Разумевање прочитаног, PISA 2003 и PISA 2006*, Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Бауцал, А. и Д. Павловић Бабић (2009). *Квалитет и праведност образовања у Србији: образовне шансе сиромашних: Анализа података PISA 2003 и 2006*. Београд: Министарство просвете Републике Србије и Институт за психологију Филозофског факултета.
- Бауцал, А. и Д. Павловић Бабић (2010). Читалачка писменост као мера квалитета образовања – процена на основу PISA 2009 података, *Психолошка истраживања*, 13 (2), 241-260, Београд.
- Бауцал, А. и Д. Павловић Бабић (2010). *PISA 2009 у Србији: први резултати*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета и Центар за примењену психологију.
- Бауцал, А. и Д. Павловић Бабић (2013). *PISA 2012 у Србији: први резултати. Подржи ме, инспириши ме*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета и Центар за примењену психологију.
- Бауцал, А., Д. Павловић Бабић, У. Гвозден и Д. Плут (2006). *Национално тестирање ученика трећег разреда*: Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Билић В. (2001): *Узроци, последице и превладавање школског неуспеха*. Загреб: Хрватско педагошко-књижевни збор, 147-157.
- Богуновић, Б. и Н. Половина (2007). Образовно-материјални контекст породице и однос ученика према школовању, *Зборник института за педагошка истраживања*, 1, 99-114.
- Божин, А. (2003). Школски успех као психолошки проблем. *Педагошка стварност*, 49(5-6), 499-509.
- Брковић, А. (1984): Школски успех и неуспех као фактори развоја личности ученика. *Оцењивање, Просветни преглед*, 19-26.
- Blum, B.S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Борић, Е. и А. Шкугор (2013). Остваривање образовних постигнућа у настави природе и друштва, *Педагогија*, 68, 231-242.
- Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoj*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naknada.

- Brandt, R. (1991). On Outcome-Based Education: A Conversation with B. Spady, *Educational Leadership*, 50 (4), 66-72.
- Вујачић, М. и З. Аврамовић (2008). Ставови наставника о значајним питањима наставе, *Педагогија*, 234-243.
- Гутвајн, Н. (2009). *Конструктивистички приступ образовном постигнућу ученика*, докторска дисертација, Филозофски факултет, Нови Сад, преузето 18.01.2016. године, са <http://www.doiserbia.nb.rs/phd/university.aspx?theseid=NS20091217GUTVAJN#.Vuh3m-LhDDc>
- Гашић Павишић, С. (2012). Постигнућа ученика четвртих разреда из математике и природних наука на међународном тестирању TIMSS 2011, *Учитель*, 30 (2), 5-12.
- Гашић Павишић, С., Д. Станковић и Д. Малинић (2011). TIMSS 2007 у Србији – опис истраживања и главни резултати. У С. Гашић-Павишић и Д. Станковић (ур.), *TIMSS 2007 у Србији* (11-37). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гашић Павишић, С. и Д. Станковић (2012). *Образовна постигнућа ученика из Србије у истраживању TIMSS 2011*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Грандић, Р. и М. Стипић (2011). Професионални развој наставника – пут до квалитетног образовања, *Педагошка стварност*, 57, 198-209.
- Грандић, Р. (2007). *Прилози породичној педагогији*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Гацић, А. и А. Миливојевић (2009). Школски успех и статус адолесцената у разреду, *Теме*, 33 (4), 1379-1389, Ниш: Универзитет у Нишу.
- Ganzach, Y. (2000). Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: interactive effects, *British Journal of Educational Psychology*, 70, 419-441.
- Дедић, Ђ. (1996). *Одабрана поглавља школске и породичне педагогије*, Врање: Учитељски факултет у Врању.
- Dall' Alba, G. (1993). The role of teaching in higher education: enabling students to enter a field of study and practice, *Learning and Instruction*, 3 (4), 299-313.
- Ђерманов, Ј. Д. (2003). Школа као чинилац развоја интересовања ученика, *Педагошка стварност*, 49 (3-4), 215-229.
- Ђорђевић, Б. (2004). Претпоставке за успешне комуникације и примену медија у савременој настави, *Педагошка стварност*, 50, 37-34.
- Ђорђевић, Ј. (2008). Личност и функције наставника у савременим друштвеним економским променама, *Педагошка стварност*, 54, 842-853.
- Ђукић, С. (1962). *Сарадња школе са родитељем појединцем*, Београд: Научна књига.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963): Zagreb: Matica Hrvatska.
- Eisner, E. (2000). Benjamin Bloom, *Prospects: The quarterly review of comparative education*, 30 (3), 1-7.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining Schools*. New York: Routledge.
- Issacs, T. (2010). Profiles of educational assessment system worldwide, *Assessment in Education*, 17 (3), 315-334.
- Jakšić, M. i V. Vizek Vidović (2008). Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, pol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu. *Suvremena psihologija*, 11(1), 7-24.

- Joncas, M. & P. Foy (2012). *Sample Design in TIMSS and PIRLS*, preuzeto 10.02.2016. godine sa, http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP_Sampling_Design.pdf
- Јанковић, П. и В. Илић (2006). Претпоставке успешне сарадње основне школе и породице, *Научни скуп са међународним учешћем, Педагошка истраживања и школска пракса*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јањетовић, Д., Д. Малинић и О. Тошковић (2005). Постигнуће ученика у истраживању TIMSS 2003 у свету и Србији. У Р. Антонијевић и Д. Јањетовић (ур.), *TIMSS 2003 у Србији* (стр. 61-78). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јањетовић, Д. и М. Милошевић (2003). Неинтелектуални предиктори постигнућа у математици, *Зборник института за педагошка истраживања*, 35, 166-179.
- Јелић, М. и Б. Јовановић (2011). Сиромаштво као фактор школског неуспеха ученика, *Социјална мисао*, 18 (4), 79-95.
- Јевтић, Б. (2014). Академска средина и академско (не)постигнуће, *Менаџмент, Међународна конференција*, преузето 07.07.2016. године са, http://www.meste.org/fbim/fbim_srpski/FBIM_najava/IVK_Jevtic.pdf
- Јовановић, В. (2011). Фактори истраживања на тесту читалачке писмености, *Психолошка истраживања*, 14 (2), 135-155.
- Јовановић, М. (2009). Педагошка комуникација као фактор ефикасности наставе, *Педагошка стварност*, 55, 368-372.
- Кузмановић, Д. и Д. Павловић Бабић (2011). Приступи процењивању образовних постигнућа ученика: критички осврт, *Зборник института за педагошка истраживања*, 1, 63-85.
- Кнежевић, М. (2007). Услови за остваривање добре комуникације између ученика и наставника у васпитно-образовном процесу; у Б. Јовановић: *Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика* (553-559). Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Комленовић, Ђ., Д. Малинић и С. Гашић Павишић (2009). *Квалитет и ефикасност наставе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Комисија за развој школског програма (2003). *Реформа образовања у Републици Србији ШКОЛСКИ ПРОГРАМ, Концепција, стратегија, имплементација*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Корај, З. (2001). Ćinioci uspjehnosti uĉenika i škola u celini, *Križevaĉki pedagoški dani*, (114-119), Zagreb: *Hrvatski pedagoško-književni zbor*.
- Коцић, Љ. (1993). Средина као чинилац успеха ученика, *Настава и васпитање*, 1-2, 52-63.
- Kiamenesh, A.R. (2004). Factors affecting Iranian students achievement in mathematics. u: Papanastasiou C.(ur.) *IEA International Research Conference - Proceedings of the IRC-2004 TIMSS*, Nicosia: Cyprus University Press, 1, 157-169.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*, Београд: ИРО „Вук Караџић“, 658.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања; Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Луковић, И. (2006). Сарадња породице и школе и постигнућа ученика, *Зборник института за педагошка истраживања*, Педагошка истраживања и школска пракса, Сарадња школе и породице, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Lonĉar Vicković, S. i Z. Dolaĉek Alduk (2009). *Vodiĉ kroz ishode uĉenja na Sveučilištu J. J. Strossmayera u Osijeku*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera.

- Лајовић, Б. (1980). Мотив за постигнућем као фактор успеха у школи, *Настава и васпитање*, 5, 861-871.
- Лунгулов, Б. (2009). Мотивација ученика у настави – претпоставка успеха у учењу, *Педагошка стварност*, 56, 294-305.
- Љуботина, Д. (2009). *Исходи учења и вредновање исхода*.
- Малинић, Д. (2007): Како помоћи неуспешном ученику, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39 (1), 86-98.
- Малинић Д., Ђ. Комленовић и Ј. Станишић (2013). Утицај имплементације образовних стандарда на оцењивање и постигнућа ученика: очекивања наставника, *Настава и васпитање*, 62(4), 576-590.
- Мандић, Д. (2001). *Информациона технологија у образовању*, Филозофски факултет у Сарајеву.
- Максимовић, А. и М. Марковић (2012). Стандарди постигнућа ученика у васпитно-образовном процесу, у Н. Пантић и Ј. Чекић-Марковић (прир.): *Наставници у Србији: ставови о професији и реформама у образовању* (24-40). Београд: Центар за образовне политике.
- Максимовић, А. (2013). *Конкретизација циљева васпитања и образовања кроз наставни програм и процес*, Београд, Филозофски факултет, докторска дисертација, преузето 15.02.2016. године са, <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:8425/bdef:Content/get>
- Максимовић, Ј. (2009). *Различити методолошки приступи у истраживању школског неуспеха*. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу.
- Марковац, Ј. (1973). *Сузбијање неуспеха у основној школи*. Београд: Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.
- Мијановић, Н. (2002). *Образовна технологија*, Подгорица: Обод-Цетиње.
- Милошевић, Н. (2002). Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика, У *Зборнику института за педагошка истраживања*, (201-207), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Мирков, С. и Д. Јањетовић (2004). TIMSS 2003: селф-концепт и циљеви учења као мотивациони чиниоци математичког постигнућа ученика, *Настава и васпитање*, 2-3, 155-167.
- Мирков, С. и Р. Студен (2005). Постигнуће ученика и услови учења математике, *TIMSS 2003 у Србији*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 108-132.
- Малиновић, Д., С. Маринков и В. Спасеновић (2007). Облици и садржаји активности у настави математике, *Педагогија*, 62 (2), 218-230.
- Милошевић, Н. и И. Луковић (2006). Контекст учења физике и постигнуће ученика, *Настава и васпитање*, 2, 107-236, Београд.
- Милошевић, Н. и С. Шевкушић (2005). Самопоштовање и школско постигнуће ученика, *Зборник института за педагошка истраживања*, 1, 70-87, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, G.J. Ruddock, Y.Ch. O`Sullivan, A. Arora & E. Erberber (2005). *TIMSS 2007 assessment frameworks*. Chestnut Hill: Boston College.
- Martin, M. O., I. V. S. Mullis, E. J. Gonzales & S. J. Chrostowski (2004). *TIMSS 2003 International Science Report, Findings from IEA's trends in international Mathematics and Science study at the forth and eighth grades*. Boston College: TIMSS and PIRLS International Study Center.

- McClelland. D. C., Atkinson. J. W., Clark. R. A., Lowell. E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton- Century- Crofts. inc.
- Мркаљ, З. (2016). Развој исхода и ревизија стандарда за крај обавезног образовања у области српског језика, преузето 20.11.2016. године са, <http://www.dnsjk.org/index.php/univerzitet/32-2016-04-11-12-02-11>.
- Нагл, Г.М. и Ж.Д. Обрадовић (2008). Научни метод у настави физике у друштвено-језичком смеру гимназије, *Педагошка стварност*, 54 (7-8), 707-715.
- Николић, В. (2007). *Образовање и усавршавање наставника*, Ужице: Учитељски факултет.
- Николић, Р. (1998). *Континуитет успеха ученика основне школе*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Николић, Р. (2004). *Школска и породична педагогија*, Ужице: Учитељски Факултет у Ужицу.
- Olson, J.F., M.O. Martin, I.V. Mullis, ur. (2008). TIMSS 2007 technical report. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања* (2009). Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик* (2010). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Математика*, (2010). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- OECD (2005). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations-DeSeCo*.
- OECD (2010). *Разумевање друштвених исхода учења*. Београд: Министарство просвете.
- Оквир националног курикулума - основи учења и наставе* (2014), преузето 10.03.2016. године са, <http://www.razvionica.edu.rs/wp-content/uploads/2015/09/Okvir-nacionalnog-kurikuluma-I-deo-opsti-deo.pdf>
- Оквир предметног курикулума - обавезни предмети у основном образовању* (2014) преузето 05.03.2016. године са, <http://www.razvionica.edu.rs/wp-content/uploads/2015/08/Okvir-nacionalnog-kurikuluma-II-deo-osnovne-skole.pdf>
- Палекчић, М. (2005). Утицај квалитета наставе на постигнућа ученика, *Педагогијска истраживања*, 2(2), 209-233.
- Павловић Бабић, Д. и А. Бауцал (2009). *Математичка писменост*. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Половина, Н и Б. Богуновић (2007). *Сарадња школе и породице*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Попов, Ж. (2011). *Завршни испит у основном образовању*, преузето 05.03.2016. године са, <http://www.mpn.gov.rs/prosveta/page.php?page=312>.
- Pedagoška enciklopedija, tom 2* (1989): Београд. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (u redakciji dr Nikole Potkonjaka i dr Petra Šimleše).

- Педагошки лексикон* (1996): Београд. Завод за уџбенике и наставна средства (др Петар Пијановић, ур.)
- Педагошки речник* (1967): Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Пешикан, А. (2012). Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања, *Иновације у настави*, 24 (1), 5 – 21.
- Перишић, М. (1988). *Евалуација ученичких постигнућа*. Сарајево: Свјетлост.
- Приручник за вредновање и самовредновање рада школе* (2005). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања*, 2009.
- Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању*, 2013.
- Путица, К., Б. Томашевић и Д. Тривић (2013). Утицај методе учења путем открића на постигнућа и мотивацију ученика у области природних наука - метаанализа истраживања, *Настава и васпитање*, 62 (4), 602-616.
- Пејић, А. и О. Тодоровић (2007). *Национално тестирање ученика IV разреда, приручник за наставнике*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Радојевић, Ђ. (2001). Образовна постигнућа и конативне особине личности студената војне академије, *Педагогија*, 39 (4), 44-57.
- Сузић, Н. и В. Туњић (2001). Аспирације родитеља и ученика према школском постигнућу, *Настава и васпитање*, 1 (47-61), Београд.
- Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*, Бањалука: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сузић, Н. (2005). Мотивација за академско постигнуће. *Васпитање и образовање - часопис за педагошку теорију и праксу*, 3, 59-74.
- Стојановић, Д. (2015): *Континуитет успеха ученика и студената у настави контрапункта*, Универзитету Нишу, Филозофски факултет, докторска дисертација.
- Стевановић, Ј., С. Максидић и Ј. Тењовић (2009). О писменом изражавању ученика основне школе, *Зборник института за педагошка истраживања*, Београд, 1, 147-164.
- Станојловић, Б. (2013). *Основи педагошке дијагностике*, Београд: Школска књига.
- Спасеновић, В. (2003). Вршњачка прихваћеност/одбаченост и школско постигнуће, *Зборник института за педагошка истраживања*, 35, 267-288, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Spady, G. W. & J.K. Marshall (1991). Beyond Traditional Outcome-Based Education, *Educational Leadership*, 49 (2), 76-92.
- Spady, W. (1994a). *Outcome-based education: Critical issues and answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Spady, W. (1994b). Choosing Outcomes of Significance, *Educational leadership, Educational Leadership*. 51 (6), 18–22.
- Swaffield, S. (2010). *Unlocking Assessment*. Taylor & Francis e-Library.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* (2012). Београд: Национални просветни савет.
- Тодоровић, О. и С. Огњановић (2008). Вредновање ученичких постигнућа из математике кроз екстерна тестирања, *Иновације у настави-часопис за савремену наставу*, 21 (4), 113-125.

- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хавелка, Н. и сар. (1990). *Ефекти основног образовања. Образовна и развојна постигнућа ученика на крају основног школовања*. Београд: Институт за психологију.
- Хавелка, Н., Е. Хебиб и А. Бауцал (2003). *Оцењивање за развој ученика*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије и Центар за евалуацију.
- Хебиб, Е. и В. Спасеновић (2011). Школски систем Србије - стање и правци развоја, *Педагогија*, 66 (3), 373-383.
- House, J.D. (2002). Instructional practices and mathematics achievement of adolescent students in Chinese Taipei: Results from the TIMSS 1999 assessment. *Child Study Journal*, 32 (3), 157- 178.
- Hubert, E. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany, *Oxford Review of Education*, 32 (5), 619-634.
- Ценић, С. (2000). *Праћење и оцењивање рада, успеха и развоја ученика основне школе*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
- Чапрић, Г. (2009). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*. Београд: Министарство просвете Републике Србије и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Чапрић, Г. (2007). *Национално тестирање ученика четвртог разреда*, Београд: Министарство просвете и спорта, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Cherian, V.I. & M.C. Malehase (2004). The relationship between parental control and scholastic achievement of children from single - and two-parent families. *Journal of Social Psychology*, 140 (5), 665-667.
- Walker, F. D. & F.J. Soltis (1997). *Curriculum and aims of education*. New York, London: Teachers College Press.

РЕФЕРАТ О КВАЛИФИКОВАНОСТИ КАНДИДАТА И ПОДОБНОСТИ ПРЕДЛОЖЕНЕ ТЕМЕ ЗА ДОКТОРСКУ ДИСЕРТАЦИЈУ

Одељење за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду изабрало нас је у Комисију за одобрење теме докторске дисертације коју је пријавила **Драгана Раденовић**.

Предложена тема гласи: **Повезаност школског успеха ученика са различитим контекстуалним чиниоцима**. На основу детаљног образложења и пројекта који је кандидат приложио, подносимо следећи извештај.

Основни подаци о кандидату и дисертацији

Драгана Раденовић рођена је 1987. године у Вршцу. Основну школу завршила је у Планишту, нижу музичку школу и средњу економску школу завршила је у Вршцу. Средњу музичку школу завршила је у Београду. Основне академске студије педагогије завршила је 2010. године, а звање мастер педагог стекла је на Филозофском факултету у Београду на групи за педагогију 2012. године.

Од 2012. године запослена је у ОШ „Раде Драинац“ на месту стручног сарадника - педагога. Лиценцу, односно испит за дозволу за рад наставника, васпитача и стручних сарадника положила је у октобру 2014. године. На основу одлуке министра просвете, науке и технолошког развоја од 10.08.2016. године учествује у оцењивању квалитета рукописа уџбеника као лице са одговарајућим образовањем и компетенцијама.

Драгана Раденовић је од 2014. године, у својству коаутора, објавила неколико радова и учествовала на научном и стручном скупу. **Саопштење на научном скупу:** *Допринос истраживачких налаза унапређењу образовне праксе*, Београд 2015. Научни скуп је реализован у организацији Министарства просвете, науке и технолошког развоја, Завода за унапређивање образовања и васпитања, Друштва истраживача у образовању у Србији и Пројекта "Подршка развоју људског капитала и истраживању - Опште образовање и развој људског капитала", на којој су били изложени најновији резултати истраживања из области образовања. **Саопштење на стручном скупу:** *Примери добре праксе*, Сабор учитеља, Београд, 2014.

У прилогу дајемо списак радова које је објавила:

Лазаревић, М. и Раденовић, Д. (2016). Подршка школског педагога наставницима у раду са даровитим ученицима. *Учење и настава*, год. 2, бр. 1, стр. 169-180.

Основни циљ овог истраживања био је да се на основу мишљења наставника утврде карактеристике саветодавног рада педагога, како би наставницима била пружена адекватна стручна помоћ приликом рада са даровитим ученицима.

Узорак обухваћен овим истраживањем чинило је 200 наставника који раде у основним школама. Резултати истраживања указују да су наставници спремни на сарадњу са педагозима приликом решавања питања и проблема у раду са даровитим ученицима, али да та сарадња није увек продуктивна и да постоје одређене тешкоће које је могу ометати.

Раденовић, Д. и Лазаревић, М. (2015). Саветодавни рад педагога са наставницима на пољу инклузивног образовања. *Зборник радова - Допринос истраживачких налаза унапређењу образовне праксе*, стр. 77-82. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Сарадња педагога и наставника, њихова професионална компетентност, узајамно пружање помоћи и подршке у образовању ученика са развојним сметњама, утичу на процес и исход инклузије. Сврха овог рада била је да се прикаже и анализира пракса саветодавног рада педагога са наставницима у циљу остваривања процеса индивидуализације наставе у раду са ученицима који имају развојне сметње. У истраживању је коришћен упитник за наставнике и протокол интервјуа за педагоге. На основу резултата истраживања могло се закључити да наставници свакодневно сарађују са педагозима и од њих траже неки вид помоћи и подршке, када је у питању рад са ученицима са развојним сметњама, а као једна од тешкоћа у раду наводи се недовољан број стручних лица запослених у школама. Саветодавни рад педагога са наставницима који се реализује у циљу пружања помоћи и подршке у раду са ученицима са развојним сметњама одвија се у контексту свакодневног рада педагога, усмерен је на конкретну образовну праксу и препуштен је професионалним компетенцијама и личној мотивацији, како педагога тако и наставника.

Лазаревић, М., Видојевић М. и Раденовић Д. (2015). Инклузивни приступ у образовању даровитих ученика са становишта наставника. *Зборник радова - Допринос истраживачких налаза унапређењу образовне праксе*, стр. 69-76. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

У раду су представљени резултати истраживања чији је циљ приказ ставова наставника о примени инклузивног приступа у васпитно-образовном раду са даровитим ученицима. Узорак је чинило 70 наставника предметне наставе из 9 основних школа. Подаци су прикупљени анкетним упитником и обрађени применом основних поступака дескриптивне статистике. Резултати указују да наставници похађају програме стручног усавршавања на тему инклузивног образовања, али да они у мањој мери садрже смернице за рад са даровитим ученицима (наспрам смерница за рад са ученицима са сметњама у развоју). Наставници обухваћени истраживањем не примењују индивидуални образовни план (ИОП) у раду са даровитим ученицима и сматрају да је додатна настава најпогоднији начин подстицања развоја потенцијала даровитих. Они себе сматрају делимично оспособљеним за рад са даровитима, а као област у којој им највише недостаје знања и вештина издвајају мотивисање и развој личности даровитих ученика.

Михајловић, Љ., Стошић, В., Ђорђевић, Р., Зајић Смиљанић, С., Раденовић, Д., Микетић, С., Лончар, Л., Белић, В., Тртица, М., Ивановић, Н. и Митровић, М. (2014). Фолклорна секција, удружени ученици и наставници, *Зборник акредитованог програма сталног стручног усавршавања*, Београд.

Ова ваннаставна активност (фолклорна секција) настала је као продукт удружених ученика, наставника, стручних сарадника и управе школе. Реализоване активности у оквиру ове секције презентоване су као пример добре праксе на XXVIII Сабору учитеља Србије.

Предмет дисертације

Предмет истраживања у овој докторској дисертацији представља повезаност контекстуалних чинилаца са школским успехом ученика у области математике и српског језика. *Основни појмови* који се користе у овом истраживању су: школски успех ученика, контекст и контекстуални чиниоци школског успеха.

Циљ истраживања је утврдити основне карактеристике повезаности између контекстуалних чинилаца и школског успеха ученика у области математике и српског језика.

Задаци истраживања:

1. *Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине.*

1.1. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу планирања наставе.

1.2. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу примене метода и облика рада на часу.

1.3. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу примене наставних средстава.

1.4. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу.

1.5. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих модела наставе.

1.6. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста школске средине у погледу праћења и вредновања напредовања ученика.

2. *Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста породичне средине.*

2.1. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста породичне средине у погледу услова за учење и рад код куће.

2.2. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста породичне средине у погледу заинтересованости родитеља за школу и успех ученика.

2.3. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста породичне средине у погледу нивоа образовања родитеља.

2.4. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и чинилаца контекста породичне средине у погледу карактеристика структуре породице.

3. *Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и контекста персоналних карактеристика ученика.*

3.1. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и персоналних карактеристика ученика у погледу карактеристика професионалних интересовања ученика.

3.2. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика, и персоналних карактеристика ученика у погледу радних навика ученика и мотивације ученика за постигнућем.

4. *Утврдити сличности и разлике у карактеристикама повезаности контекстуалних чинилаца и школског успеха у различитим контекстима.*

Хипотезе истраживања

На основу постављених циља и задатака истраживања, постављене су следеће хипотезе у истраживању:

X1.1. Чиниоци контекста школске средине у погледу планирања наставе значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X1.2. Чиниоци контекста школске средине у погледу примене метода и облика рада на часу значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X1.3. Чиниоци контекста школске средине у погледу примене и употребе наставних средстава на часу значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X1.4. Чиниоци контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X1.5. Чиниоци контекста школске средине у погледу праћења вредновања и напредовања ученика значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X2.1. Чиниоци контекста породичне средине у погледу услова за учење и рад код куће значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X2.2. Чиниоци контекста породичне средине у погледу заинтересованости родитеља за школу и успех ученика значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X2.3. Чиниоци контекста породичне средине у погледу образовања родитеља значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X2.4. Чиниоци контекста породичне средине у погледу броја чланова породице значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X3.1. Персоналне карактеристике ученика с обзиром карактеристика професионалних интересовања ученика значајно су повезане са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X3.2. Персоналне карактеристике ученика у погледу радних навика ученика и мотивације ученика за постигнућем значајно су повезане са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

X4. Постоје значајне сличности и разлике у карактеристикама повезаности контекстуалних чинилаца и школског успеха у различитим контекстима.

Варијабле истраживања

У нацрту истраживања формулисане су независне и зависне варијабле.

Независне варијабле су следеће: чиниоци контекста школске средине (планирање наставе, примена метода и облика рада на часу, примена наставних средстава, примена различитих техника учења на часу, примена различитих модела наставе, праћење и вредновање напредовања ученика); чиниоци контекста породичне средине (услови за учење и рад код куће, заинтересованост родитеља за школу и успех ученика, ниво образовања родитеља и карактеристике структуре породице); чиниоци контекста персоналних карактеристика ученика (карактеристике професионалних интересовања ученика, радне навике ученика, мотивација ученика за постигнућем).

Зависне варијабле су следеће: школски успех ученика из математике; школски успех ученика из српског језика; општи успех ученика; карактеристике наставника (предмет који предаје, године радног стажа у настави).

Узорак истраживања

Предвиђено је да узорак наставника обухвати приближно око 150 наставника математике и око 150 наставника српског језика који предају ученицима седмог разреда у основним школама на територији града Београда, који по својим карактеристикама представља пригодан узорак. Нацртом истраживања предвиђено је да узорак ученика чини 600 ученика седмог разреда основних школа у Београдском округу. Узорак ученика предвиђено је да се изабере из одељења наставника математике и српског језика, који чине подузорак наставника, и то по 4 ученика путем случајног избора.

За узорак су изабрани ученици седмог разреда, из више различитих разлога. До овог периода ученици су у значајној мери упознати како са програмом наставних предмета, тако и са начином рада наставника, налазе се пред завршетком осмогодишњег школовања и имају увид у сопствено знање, способности и вештине којима су овладали.

Поред тога, ово је период када ученици почињу да се припремају за завршни испит који их очекује на завршетку осмог разреда.

Методе, технике и инструменти истраживања

Нацртом истраживања предвиђено је да се у циљу реализације истраживања користи *дескриптивна метода*. У овом истраживању за прикупљање података користиће се *анкетирање и скалирање*, као технике истраживања.

Предвиђено је да се *техником анкетирања* прикупљају подаци за следеће варијабле: чиниоци контекста породичне средине (услови за учење и рад код куће, заинтересованост родитеља за школу и успех ученика, ниво образовања родитеља и карактеристике структуре породице). *Техником скалирања* биће прикупљени подаци за следеће варијабле: чиниоци контекста школске средине (планирање наставе, примена метода и облика рада на часу, примена наставних средстава, примена различитих техника учења на часу); контекст персоналних карактеристика ученика (карактеристике професионалних интересовања ученика, радне навике ученика и мотивација ученика за постигнућем).

За потребе овог истраживања користиће се следећи инструменти: *инструмент за ученике 1*, *инструмент за ученике 2* и *инструмент за наставнике*.

Инструмент за ученике 1 биће примењен са циљем да се прикупе подаци о чиниоцима контекста породичне средине. Инструмент садржи питања анкетног типа. Анкета ће садржати питања вишеструког избора. Ученици имају задатак да на 10 питања анкетног типа одговоре заокруживањем једног од понуђених одговора или изражавањем свога мишљење о датом питању.

Инструмент за ученике 2 биће примењен са циљем да се прикупе подаци о персоналним карактеристикама ученика. Скалом Ликертовог типа доћи ће се до информација које су то области које подстичу интересовања ученика, односно према којим областима рада исказују склоност. За мерење мотива постигнућа ученика користиће се скала МОР2002 (Франческо, Михић и Бала, 2002) која се састоји од 55 ајтема. Скала је састављена као класична скала ставова Ликертовог типа. Инструмент се састоји од четири субскеале од којих свака мери једну од компоненти, односно чиниоце општег мотива постигнућа. То су следећи чиниоци: такмичење са другима; истрајност у остваривању циљева; остваривање циљева као извор задовољства и оријентација ка планирању. Помоћу скале процене сагледаће се радне навике ученика: правилан распоред дневних активности; организација процеса учења; усвојена техника правилног учења; направљен план рада - редослед учења предмета; концентрисаност на учење.

Инструмент за наставнике биће примењен са циљем да се прикупе подаци о чиниоцима контекста школске средине. Инструмент садржи 12 питања скале процене.

Инструменти су наменски конструисани за потребе овог истраживања.

Очекивани резултати и научни допринос

Предвиђено је да се у теоријском делу истраживања систематизују схватања и теоријске поставке о повезаности школског успеха ученика и различитих контекста у којима се успех и образовно постигнуће остварује.

Научни значај овог истраживања огледа се у могућности дубљег и обухватнијег сагледавања специфичности деловања различитих контекстуалних чинилаца на успех и постигнуће ученика, у области два кључна наставна предмета у основној школи. Математика и српски језик изабрани су као наставни предмети, јер имају централно место и значај у оквиру наставног плана и програма за основну школу и део су обавезног наставног програма и заступљени су са највећим бројем часова недељно у настави. Оно што је специфичност овог истраживања јесте да ће прикупљати шири спектар података о повезаности контекстуалних чиниоца и школског успеха ученика. Школски успех се дефинише према потребама овог истраживања, а као показатељ узима оцена из математике и српског језика. У нацрту се истиче значај испитивања квалитета повезаности школског успеха ученика у области математике и српског језика и контекстуалних чиниоца, као чиниоца успеха ученика и квалитета њихових образовних постигнућа.

Реализација овог истраживања има и практични значај. На основу резултата истраживања наставници ће бити у могућности да модификују сопствену праксу, односно пронађу ефикасан начин рада у настави који ће предупредити низак ниво школског успеха, као и континуирано радити на повећању квалитета наставе у школи, у области наставе математике и српског језика.

Опис садржаја (структуре) дисертације

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Школски успех ученика. Појам и термилошко одређење школског успеха. Превентивне мере у циљу предупредивања школског неуспеха. Појмовна разлика између школског успеха ученика и образовног постигнућа. Квалитет школског успеха ученика (оцене и успех ученика, квалитет знања ученика, мотивисаност ученика за стицање додатних знања кроз учествовање у додатним и ваннаставним активностима, вредносне оријентације и школски успех ученика). Вредновање школског успеха ученика (иницијално тестирање ученика, завршни испит на крају основног образовања и васпитања, национална тестирања ученика, међународна тестирања ученика спроведена у Србији).

2. Образовни стандарди постигнућа и исходи учења у настави математике и српског језика. Објашњење појма, како су развијани стандарди, шта је њихов циљ, нивои постигнућа, стандарди за математику и српски језик. Дефиниција исхода учења. Васпитање и образовање засновано на исходима. Однос циљева и исхода у настави. Компоненте исхода учења. Сврха исхода учења.

3. Схватање педагошких класика о утицају различитих чиниоца на напредовање и развој ученика. Сличности и разлике у схватању педагошких класика о утицају различитих чиниоца на развој и напредовање ученика. Заступљеност идеја педагошких класика у савременом образовању.

4. Контекстуални чиниоци школског успеха ученика. Друштвени контекст и образовно-васпитни процес (глобализација као друштвени контекст у којем се одвија образовно-васпитни процес). Повезаност чиниоца контекста породичне средине и школског успеха ученика. Повезаност чиниоца контекста школске средине и школског

успеха ученика. Повезаност контекста персоналних карактеристика ученика и школског успеха ученика.

5. Преглед релевантних истраживања. Приказ одабраних истраживања значајних за тему овог рада.

II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1. Предмет истраживања и дефинисање основних појмова у истраживању
У овом делу рада предвиђено је да буде изложен и објашњен предмет истраживања и дефинисани основни појмови који ће бити коришћени у раду.

2. Циљ и задаци истраживања
Овде ће бити описан циљ истраживања, кроз опис шта се којим задатком жели остварити.

3. Хипотезе истраживања
На основу постављеног циља и дефинисаних задатака истраживања биће изведене хипотезе истраживања.

4. Варијабле у истраживања
Овде ће бити наведене и објашњене независне и зависне варијабле истраживања.

5. Узорак истраживања
У овом делу рада биће одређен и описан узорак истраживања.
6. Метода истраживања, технике и инструменти истраживања
У складу с предметом истраживања биће описана метода истраживања. У овом делу рада биће приказане технике истраживања и детаљан опис инструмената који ће се користити у прикупљању података.

7. Карактер истраживања
У овом делу рада указаће се на изворе података у истраживању. На основу природе података који ће се користити у истраживању одредиће се врста истраживања.

8. Значај истраживања
Кроз овај део рада биће објашњен и анализиран допринос овог истраживања педагошкој теорији и педагошкој пракси.

9. Ниво и начин обраде података
У овом делу дисертације биће приказане статистичке технике које ће се користити за обраду података.

10. Ток и организација истраживања
Кроз овај део рада описаће се предвиђени ток реализације истраживања и биће представљен временски оквир реализације.

III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

У овом поглављу биће представљени резултати истраживања. Добијени подаци биће квантитативно представљени и квалитативно интерпретирани.

IV ЗАКЉУЧЦИ И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

У овом поглављу ће бити изведени кључни закључци и педагошке импликације, у складу успостављеним теоријским оквиром, прикупљеним подацима, као и добијеним резултатима истраживања и њиховом интерпретацијом.

ЛИТЕРАТУРА

У овом поглављу биће представљена коришћена литература.

ПРИЛОЗИ

Овде ће се приложити инструменти за ученике и инструмент за наставнике.

Закључак

Дисертација је посвећена актуелној и у педагогији недовољно проучаваној теми која се бави карактеристикама повезаности успеха ученика и контекстуалних чинилаца.

Увидом у теоријско утемељење проучаваног проблема, садржај методолошког оквира истраживања, одабиру литературе, али и релевантности и актуелности предмета проучавања, у педагошкој науци ова студија ће представљати значајан научни допринос педагогији као науци. У образложењу предлога теме разматрају се суштинска питања, која су значајна за теоријску подлогу. У емпиријском оквиру истраживања прецизно је дефинисан предмет, основни појмови, циљ, задаци као и хипотезе планираног истраживања. Структура рада састоји се из поглавља која су релевантна предложеној теми. Предложена литература представља избор значајнијих радова из области опште педагогије и дидактике, а који су адекватни проучаваном проблему.

На основу изнетог, Комисија закључује да **Драгана Раденовић** испуњава услове за пријаву докторске дисертације и предлаже Комисији за докторске студије и Наставно-научном већу Филозофског факултета да јој за израду докторске дисертације одобри тему **Повезаност школског успеха ученика са различитим контекстуалним чиниоцима**.

Београд, 27. април 2017.

Чланови комисије:

Доц. др Саша Дубљанин, Филозофски факултет
(председник)

Доц. др Александар Тадић, Филозофски факултет

Проф. др Вера Радовић, Учитељски факултет

Проф. др Радован Антонијевић, Филозофски факултет (ментор)