

КАКО РАЗВИЈАТИ УЧЕНИЧКЕ ПРИСТУПЕ УЧЕЊУ: ИСКУСТВА ИЗ РЕАЛИЗАЦИЈЕ ПРОГРАМА ЗАСНОВАНОГ НА КОРЕГУЛИСАНОМ УЧЕЊУ

Милан Станчић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду, Србија

*Марија Булатовић**

Центар за просторно-уметничку едукацију, Београд, Србија

Анстракт. Полазећи од увида да ученици током школовања не успевају да науче како да уче, креирали смо програм Блумовање са намером да развојем колаборативних активности и односа у учионици обезбедимо да ученици преиспитују сопствене приступе учењу. Програм је реализован у једном одељењу средње школе, а циљеви истраживања били су да се размотри допринос програма промени у ученичком приступу учењу – у погледу мотивације и стратегија учења – и да се сагледа ученичка перспектива о добитима од програма. Промене у стратегијама учења и ученичкој мотивацији испитиване су коришћењем MSLQ упитника пре и након похађања програма. Подаци о добитима од програма добијени су кроз фокус групе са ученицима, те анализирани техником тематске анализе садржаја. Утврђено је да су ученици остварили значајан помак у погледу овладаности стратегијама учења које се односе на саморегулацију, критичко мишљење, вршњачко учење и тражење помоћи. Поред тога, као добити ученици истичу другачији начин рада и пријатну атмосферу, доживљај аутономије у настави, али и развој другачијег разумевања природе знања, процеса учења и наставе. Резултати показују да коришћење Блумове таксономије као алата за корегулисано учење и самоевалуацију ученика може да допринесе промени приступа учењу код ученика. Ово сазнање значајно је за даље разматрање могућности да такав начин рада прерасте из посебног програма у свакодневну наставну праксу.

Кључне речи: саморегулисано учење, корегулисано учење, приступ учењу, Блумова таксономија, истраживање практичара.

* E-mail: marijabulatovich@gmail.com

УВОД

Научити ученике како да уче се дуго поставља као важан циљ образовања у многим земљама. Ипак, налази међународних студија постигнућа ученика показују да ученици у Србији успевају да реше задатке који траже репродукцију наученог, док се проблеми јављају када су задаци постављени тако да захтевају интерпретацију и интеграцију наученог или коришћење наученог у новим ситуацијама (в. Pavlović Babić i Baucal, 2013). У документима образовне политике и стручној литератури, али и у свакодневним разговорима о образовању често се истиче потреба да се код ученика развија дубински приступ уместо површинског приступа учењу. Стога се можемо запитати колико су ученици заиста овладали различитим приступима учењу током школовања, те на који начин је могуће допринети томе да ученици уче како да уче.

Дубински и површински приступ учењу разликују се у погледу епистемолошких полазишта о природи знања и процеса учења, те и у односу на то са каквом *мотивацијом* се приступа учењу и које се *стратегије учења* виде као најбољи пут да се остваре намере у вези са учењем (Biggs, 1984; Case & Marshall, 2004; Entwistle, 1991). У дубинском приступу ученик је унутрашње мотивисан за учење па бира стратегије које му омогућавају да разуме значење онога што учи, док је у површинском приступу ученик усмерен на меморисање информација уз што мање залагања како би испунио постављени захтев, на пример, положио испит (Biggs, 1984, 1987; Cano, 2007; Mirkov, 2013; Webb, 1997). Упркос томе што је ова дихотомна подела приступа учењу још увек учестала у публикацијама, она је и предмет критика да поједностављено представља разлике ученика у учењу (на начин који није заснован на научним теоријама), као и да наглашава узајамни детерминизам две димензије приступа – стратегија учења и мотивације за учење, односно међусобну искључивост два приступа (Beattie & McInnes, 1997; Case & Marshall, 2004; Howie & Bagnall, 2012; Pintrich, 2004; Webb, 1997). У том светлу говори се о сплету чинилаца који утичу на то коју ће стратегију учења ученик користити, као што су: индивидуалне карактеристике и навике у учењу, врста садржаја који се учи, степен и врста интересовања за тај садржај, тип задатка, као и одлике контекста у коме се учење дешава – начин рада у настави и оцењивања, расположиво време за учење (Case & Marshall, 2004; Entwistle, 1991).

Површински и дубински приступ учењу данас се све чешће означавају као метафоре о учењу (Godor, 2016; Webb, 1997), а на темељима различитих теоријских гледишта на когницију, мотивацију и учење, развијају се другачији начини сагледавања тога како ученици приступају учењу. У њима се мотивација и стратегије учења и даље посматрају као важни елементи приступа учења, али који појединачно имају више форми испољавања и који међусобно могу бити испреплетани на

различите начине, те се може говорити и о многобројним приступима учењу. Социокогнитивисти су овакво гледиште настојали да елаборирају уводећи концепт *саморегулације у учењу*, односно наглашавајући да ученик може плански да управља својом мотивацијом и стратегијама учења како би остваривао различите циљеве (Boekaerts, 1997; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000b). Социокогнитивисти су, пак, стављајући нагласак на значај контекста у коме се таква саморегулација у учењу развија, предложили нови концепт: *корегулисано учење*. Будући да се на ова разумевања учења ослањамо у програму који ће бити представљен, у наставку ће бити приказане њихове заједничке основне идеје и неке међусобне разлике.

Од саморегулисаног ка корегулисаном учењу

Саморегулисано учење (СРУ) се у социокогнитивистичкој традицији одређује као процес у коме ученици постављају циљеве и планирају учење, а затим настоје да прате и регулишу своју когницију, мотивацију и понашање вођени сопственим циљевима и карактеристикама контекста у коме се учење одвија (Pintrich, 2000). У оваквом виђењу СРУ когнитивне стратегије представљају грађу за конструисање знања и праћење процеса учења, док се мотивација посматра као енергија за ангажовање у учењу. Бихејвиорални аспект СРУ односи се на планирање времена и контролу напора, те предузимање акција (на пример, тражење помоћи), док се контекст посматра кроз утицаје окружења који моделују ученике за даљу регулацију. Посебан значај приписује се *мотивацији* ученика за учење као медијатору когниције и понашања које је усмерено на постигнуће (Hickey, 1997). У том смислу истиче се значај различитих мотивационих чинилаца (Duncan & McKeachie, 2005): ученичка *очекивања* (уверења да могу успешно да ураде задатак, те атрибуција успеха сопственом залагању наспрам спољашњим факторима); ученичке *вредности* (разлози због којих се ангажују у учењу, при чему се разликује интринзичка и екстринзичка оријентација; вредновање задатка – процена колико је задатак важан и користан за учење); *афекти* ученика (бриге у вези са полагањем испита и слично). Подстицање ученичке мотивације за учење се стога поставља као приоритет у настави, а као неки од емпиријски проверених поступака за то наводе се коришћење диференцираних задатака, повезивање онога што се учи са ученичким искуствима и интересовањима и слично (Hickey, 1997).

Истраживачи социокогнитивистичке оријентације критикују претходно описан приступ сматрајући да је техницизиран и да своди СРУ на индивидуални интрапсихички феномен. Они истичу гледиште да се мотивација и когниција не могу сматрати „власништвом” индивидуе одвојеним од поља активности и интеракција, које су и саме смештене у шири социокултурни контекст (Hickey, 1997; Rogoff, 1990).

Стога, они критикују тумачење *контекста* као окружења из ког се *примају утицаји* који даље *утичу на* развој СРУ, те истичу да је когниција контекстуално умрежена у тој мери да се не могу направити границе између когнитивне активности индивидуе, њених емоционално-мотивационих стања, понашања и контекста у коме се сви ови аспекти развијају (Hickey, 1997). Збрајање ових појединачних одлика индивидуе и одлика контекста није довољно да би се разумео феномен учења.

Социоконструктивисти реконцептуализују СРУ, опредељујући се за термин *корегулисано учење*, као друштвени процес који имплицитно граде индивидуе и контекст (McCaslin & Good, 1996), при чему се контекст разуме као динамички конструкт који подразумева мултидимензионални сплет околности у ком се развијају активности и интеракције док истовремено граде и мењају контекст у коме се развијају (Krnjaja, 2011; McCaslin, 2009). Они СРУ одређују као плански, али ипак флексибилан „поход ка циљевима који промовише индивидуални раст и друштвене промене и који се дешава кроз реципрочне интеракције између индивидуе и елемената друштвеног контекста” (Yowell & Smylie, 1999: 471). Дакле, СРУ је резултат тежње ученика да се адаптирају на комплексне захтеве контекста (McCaslin & Hickey, 2001), кроз доступне прилике за учење и подршку кроз подупирање (енг. *scaffolding*). Као начин да се развија корегулисано учење аутори предлажу колаборативну наставу, истичући да она, много успешније него индивидуални рад, доводи до тога да ученици једни другима постају подршка у развоју саморегулације у учењу (McCaslin, 2009).

Саморегулисано и корегулисано учење заправо подразумевају исте мотивационе и когнитивне стратегије учења и имају исту сврху – да ученици науче да управљају својим учењем. Кључна разлика је у томе да ли се рад на развијању СРУ посматра као индивидуална активност ученика или се истиче значај односа и интеракција у учионици за овај процес. Према гледишту заступника корегулисаног учења, саморегулација у учењу се гради кроз корегулацију, односно ученици кроз дијалог и интеракцију уче да управљају сопственим учењем (Hadwin & Oshige, 2011; McCaslin & Hickey, 2001), заједнички градећи на тај начин контекст у коме се подржава развој СРУ.

Проблем и циљ истраживања

Полазећи од запажања из праксе да ученици кроз период школовања не успевају у довољној мери да науче како да уче, за проблем који ћемо истраживати одредили смо ученичке приступе учењу, односно њихову мотивацију за учење и стратегије које користе у учењу. Како бисмо деловали на уочени проблем, одредили смо се да креирамо програм, ослањајући се на идеје о *корегулисаном учењу*, уз уверење да за промене у ученичким приступима учењу није довољно обучити ученике поједи-

начним стратегијама учења, већ да је потребно мењати контекст у коме се актуелно учење дешава. Стога смо програмом желели да развијемо активности и односе у учионици у којима ће ученици кроз интеракцију и колаборацију моћи да развијају капацитете за управљање процесом учења. Истраживањем смо желели да сагледамо да ли је програм допринео променама у ученичким приступима учењу који су били полазна тачка за креирање програма, али нас је занимало и да ли ученици, имајући на уму да је програм подразумевао промене у контексту учионице, препознају добити од похађања програма и у другим доменима. Стога су циљеви истраживања, које би се могло окарактерисати као истраживање наставника (Maksić i Đerić, 2016; Radulović, 2013), да се испита: (1) допринос програма променама у ученичким приступима учењу у погледу њихове мотивације и стратегија које користе у учењу и (2) перспектива ученика о добитима од похађања програма.

ПРОГРАМ „БЛУМОВАЊЕ” ЗАСНОВАН НА КОРЕГУЛИСАНОМ ПРИСТУПУ УЧЕЊУ

Циљ програма *Блумовање*, који би се могао интегрисати у рад на различитим наставним предметима, јесте да се ученици стимулишу да заузму активан однос према учењу и да освешћују и преиспитују сопствене приступе учењу. Програм је у методичком погледу заснован на социоконструктивистичким идејама о корегулисаном учењу (McCaslin & Hickey, 2001; McCaslin, 2009), те предвиђа да сваки учесник својом активношћу и искуством, као и разменом кроз различиту групну динамику, доприноси коконструкцији значења о томе *шта* се учи (садржај наставе), *како* се учи (стратегиије учења) и *зашто* се учи (циљеви учења, мотивација). Будући да овакав приступ учењу и раду у настави подразумева промену учионичког контекста тако да он подржава ученичку партиципацију и богате интеракције између ученика (McCaslin, 2009), програм је конципиран тако да ученици често смењују позиције и улоге међу собом и са наставником и то у активностима које су традиционално везане за наставника – креирање тестова и оцењивање. Стога су у програму предвиђене активности (в. Табелу 1) у којима ученици креирају тестове знања на различите начине и у различите сврхе, евалуирају знања наставника и вршњака, али и сами бивају евалуирани.

Како и назив програма сугерише,¹ Блумова таксономија у њему заузима значајно место. Иако аутори таксономије у својим текстовима наводе да би она требало да представља заједнички језик о циљевима учења који би олакшао комуникацију и разумевање између различитих актера у настави (Kathwohl, 2002), може се рећи да је таксономија ре-

¹ Назив програма представља двоструку асоцијацију: на творца таксономије образовних циљева (Б. Блума) и на енглеску реч *blooming* (онај који расте, цветање).

лативно заживела међу наставницима као алат подршке у планирању наставе и оцењивању, а да се у ретким случајевима позиционира као средство подршке самим ученицима у учењу (Athanassiou, McNett & Harvey, 2003). У програму *Блумовање* таксономија се уводи као садржај учења у првом кораку, да би се у наредним корацима позиционирала као когнитивни алат (или потпорно средство, у духу метафоре грађевинске скеле) који уз заједничке активности са наставником и вршњацима, пружа структуру и подршку ученицима у разумевању, праћењу и управљању процесом сопственог учења (кроз постављање питања, самоевалуацију и међусобну евалуацију).

Табела 1: Општи оквир програма *Блумовање*

Назив корака	Опис активности
Упознај Блума	Упознавање ученика са Блумовом таксономијом и њеном применом у креирању различитих врста питања за тестове знања.
Тестирај друга из клупе	Ученици на часу састављају тест за друга из клупе, а потом размењују тестове и одговарају на питања. Следи процена одговора од стране састављача и анализа питања на нивоу целог одељења.
Тестирај цело одељење	Ученици на часу у пару састављају тест за контролни задатак. Након тога, представљају продукте рада и од свих креираних питања заједно са наставником састављају композитни тест који се задаје за домаћи рад.
Тестирај „супарника“	Ученици у тимовима састављају питања за тест/квиз. У завршном делу часа организује се такмичење између тимова.
Тестирај наставника	Тимски рад ученика на домаћем задатку креирања теста за наставника (уз инструкцију да направе тест који садржи тешка питања, тако „да наставник добије двојку“) уз могућност коришћења додатних извора.
Тестирај се на тромесечју	Наставник прави тест знања за градиво које је обрађивано у периоду реализације програма. Ученици раде тест.
Да ли Блумираш?	Двонедељни индивидуални или тимски рад на креирању тестова на договореном садржају (4 лекције) који није обрађиван на часовима, уз договорену литературу, као припрема за предстојећи контролни задатак који саставља наставник.

МЕТОД

Учесници у истраживању. Истраживање је спроведено у једном одељењу четвртог разреда средње стручне школе у Београду. Одељење је похађало 16 девојчица и 7 дечака (N=23). Укупно је било десет ученика са одличним успехом на претходном полугодишту, девет ученика који су имали врлодобар успех и четири ученика чији је успех био добар (M=4,27).

Организација и ток истраживања. Програм је реализован у оквиру наставног предмета Историја архитектуре који је у распореду заступљен једном недељно, блоком од 90 минута. Истраживање се састојало из четири фазе које су спроведене у периоду од новембра до априла школске 2015/16. године. Прва фаза истраживања представљала је уводно испитивање ученика упитником о мотивацији и стратегијама учења. Другу фазу чинила је реализација програма Блумовање према предвиђеним корацима (Табела 1). Након реализације програма ученици су поново давали одговоре на упитник како би се утврдило да ли је дошло до промена у њиховој мотивацији и стратегијама учења (трећа фаза). У четвртој фази, након анализе добијених података, реализоване су фокус групе са ученицима како би се сагледала њихова искуства учешћа у програму.

Инструменти и начин прикупљања и обраде података

За разматрање промена у мотивацији и стратегијама учења код ученика након похађања програма коришћен је *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) упитник (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Упитник садржи 81 ајтем и обухвата шест скала које се односе на мотивацију (интринзичка мотивација, екстринзичка мотивација, вредновање задатка, контрола уверења о учењу, самоефикасност у учењу, испитна анксиозност) и девет скала које се односе на стратегије учења и то: когнитивне и метакогнитивне стратегије (понављање, елаборација, организација, критичко мишљење, метакогнитивна саморегулација) и стратегије управљања ресурсима (организација времена и окружења, регулација уложеног труда, вршњачко учење и тражење помоћи). Ученици су степен слагања са тврдњама из ајтема означавали на седмостепеној скали Ликертовог типа, при чему је вредност 1 за „уопште се не односи на мене”, а 7 за „у потпуности се односи на мене”.

Како бисмо дошли до ученичке перспективе о добитима од програма, реализовали смо фокус групе са ученицима. За ову технику смо се определили јер омогућава богате дескриптивне податке и увид у значења која учесници уграђују у своје искуство (Cohen, Manion & Morrison, 2007), а уједно представља прилику да учесници сагледају сопствена искуства из различитих тачака. Реализоване су три фокус групе (N= 23), при чему су разговори трајали између 90 и 120 минута. Во-

дич за разговоре са ученицима у оквиру фокус група састављен је након реализације програма и анализе података добијених MSLQ упитником. Водич се састојао из три целине: ученичко виђење добити од похађања програма, тешкоће са којима су се ученици суочавали, ученички предлози за унапређење програма. У овом раду биће приказани подаци који се односе на ученичку перспективу о добитима од похађања програма. Ученицима су постављана питања као што су: Које користи видите од похађања програма? Зашто је то за вас важно? Како би вам то могло користити у будућности?

Подаци добијени MSLQ упитником анализирани су у SPSS софтверском пакету, а примењене су технике дескриптивне статистике (мере централне тенденције, стандардна девијација). Скорови за MSLQ скале рачунати су, према упутству аутора инструмента, као аритметичке средине свих ајтема (Pintrich *et al.*, 1991). За утврђивање значајности разлика у мотивацији и стратегијама учења код ученика пре и после похађања програма коришћен је Вилкоксон тест. Транскрипти разговора са фокус група су анализирани методом квалитативне тематске анализе садржаја индуктивног типа (Braun & Clarke, 2006). Детаљно ишчитавање транскрипата од стране два независна истраживача омогућило је боље упознавања са подацима, те њихово иницијално кодирање. Коначна листа кодова је дефинисана уз интерсубјективну сагласност истраживача, а потом су, на исти начин, тематски слични кодови груписани у шире целине, односно теме.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Промене у мотивацији и стратегијама учења код ученика

О доприносу програма *Блумовање* ученичким приступима учењу настојали смо да сазнамо најпре кроз анализу података добијених MSLQ упитником, поредећи ученичке резултате на уводном и завршном испитивању (Табела 2).

Табела 2: Средњи скорови ученика на скалама MSLQ на уводном и завршном испитивању (N=23)

Скале	Број ајтема	Уводно испитивање M1 (SD)	Завршно испитивање M2 (SD)	Разлика у скору (M2-M1)
<i>Скале које се односе на мотивацију</i>				
Интринзичка мотивација	4	5,18 (0,86)	5,30 (0,87)	0,12
Екстринзичка мотивација	4	4,48 (1,43)	4,61 (1,35)	0,13
Вредновање задатка	6	4,32 (1,00)	4,67 (0,96)	0,35
Контрола уверења о учењу	4	5,16 (1,09)	5,43 (0,96)	0,27 *
Самоефикасност у учењу	8	5,49 (0,83)	5,78 (0,91)	0,29 **
Испитна анксиозност	5	2,70 (1,49)	2,98 (1,46)	0,28
<i>Скале које се односе на стратегије учења</i>				
<i>Когнитивне и метакогнитивне стратегије</i>				
Понављање	4	5,32 (1,10)	5,54 (0,87)	0,22
Елаборација	6	4,89 (1,02)	5,46 (0,85)	0,57 *
Организација	4	5,03 (1,33)	5,36 (1,09)	0,33
Критичко мишљење	5	4,15 (1,04)	5,19 (0,66)	1,04 **
Метакогнитивна саморегулација	12	4,22 (1,02)	5,41 (0,67)	1,19 **
<i>Стратегије управљања ресурсима</i>				
Организација времена и окружења	8	4,81 (1,18)	4,86 (1,01)	0,05
Регулација уложеног труда	4	4,38 (1,44)	4,51 (1,17)	0,13
Вршњачко учење	3	3,84 (1,18)	4,51 (1,02)	0,67 **
Тражење помоћи	4	4,42 (1,06)	5,29 (0,63)	0,87 **

Напомена: Максималан могући скор на свакој скали је 7. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Прегледом Табеле 2 уочавамо да је скор ученика на свим скалама MSLQ упитника већи на завршном испитивању у односу на уводно испитивање, што може бити показатељ да је учешће ученика у реализацији програма *Блумовање* допринело њиховој мотивацији за учење и развоју различитих стратегија учења. Такође, примећујемо да су стандардне девијације скорова на свим скалама мање у завршном у односу на уводно испитивање, што сугерише да су ученици постали донекле „уједначенији” у погледу мотивисаности и коришћења различитих стратегија учења.

Вилкоксонев тест показао је да је разлика између скорa ученика на уводном и завршном испитивању статистички значајна за шест скала. Ученици су на завршном испитивању имали статистички значајно виши скор у односу на уводно на две скале мотивације: *контрола уверења о учењу* ($Z=-2.04, p=.041, r=.30$) и *самоефикасност у учењу* ($Z=-3.08, p=.002, r=.45$). Дакле, налази сугеришу да није дошло до значајних промена у врсти мотивације код ученика, али можемо рећи да су ученици након похађања програма имали значајно израженије уверење да успех у учењу зависи од њих самих и веће поверење у сопствене капацитете да одговоре на захтеве који се пред њих у настави постављају, што представља значајну добит од СРУ и добру основу за даљу саморегулацију (Hickey, 1997; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000a).

На скалама које се односе на когнитивне и метакогнитивне стратегије учења ученици су на завршном испитивању имали статистички значајно већи скор у односу на уводно испитивање на следећим скалама: *елаборација* ($Z=-2.66, p=.008, r=.39$), *критичко мишљење* ($Z=-4.07, p<.001, r=.60$) и *метакогнитивна саморегулација* ($Z=-4.09, p<.001, r=.60$). Ученици су након похађања програма извештавали да су склонии да у учењу користе стратегије елаборације: парафразирање, сумирање, интеграција идеја, прављење аналогииа. Велики ефекат² остварен је у погледу ученичког коришћења стратегија учења које су означене као стратегије критичког мишљења, тј. анализе онога што се учи из различитих перспектива како би се донела нека одлука или став, као и стратегије метакогнитивне саморегулације које подразумевају планирање (постављање циљева и анализа задатка), праћење (усмеравање пажње и праћење разумевања) и регулацију процеса учења (задржавање или мењање когнитивних стратегија). На скалама које се односе на стратегије управљања ресурсима ученици су на завршном испитивању остварили статистички значајно виши скор у односу на уводно испитивање на скалама *вршњачко учење* ($Z=-3.32, p<.001, r=.49$) и *тражење помоћи* ($Z=-3.54, p<.001, r=.52$), што уз претходне налазе о напретку у коришћењу

² Коенови (Cohen, 1988) критеријуми за одређивање величине ефекта: мали ефекат ($r<.30$), средњи ефекат ($.30<r<.50$), велики ефекат ($r>.50$).

стратегија саморегулације може указивати на ученичко разумевање и приступ учењу као *корегулацији*.

Перспектива ученика о добитима од похађања програма

Како бисмо боље разумели квантитативне налазе, у наставку текста размотрићемо добити од програма које су ученици наводили током фокус група, а које смо груписали у четири теме (Табела 3).

Табела 3: Добити ученика од учења у реализацији програма Блумовање

Теме	Кодови
Овладавање стратегијама учења	Блумова таксономија као ново оруђе за учење Елаборисање Развој критичког мишљења Учење као експериментисање Вршњачко учење Тражење помоћи Угледање на друге
Задовољство другачијим начином рада и општом атмосфером	Пријатно окружење за учење Ослушкивање потреба ученика од стране наставника Другачији начин рада у настави
Већа мотивација за учење и рад у настави	Доживљај веће аутономије у настави Већа посвећеност учењу Осећај веће компетентности Осећај припадности Развој селфа
Другачије разумевање природе знања, учења и наставе	Промена разумевања о стабилности и структури знања Другачије разумевање процеса учења Однос према брзини учења Нов однос према грешкама у учењу Разумевање критеријумима оцењивања Рефлексија о ранијим приступима учењу/раду у настави

Ученичко овладавање стратегијама учења. Ученици наводе да су кроз рад на програму развили конкретне стратегије учења, што је у складу са добијеним квантитативним подацима. Нове стратегије учења омогућиле су им да праве смислене везе између појмова и концепата (стратегиије елаборације), критички евалуирају оно што се учи, сагледају проблеме из различитих перспектива, те да доносе одлуке и формирају и бране сопствене ставове (стратегиије критичког мишљења).

Уводим нове тачке одакле нешто може да се коментарише и после тога боље доносим одлуке шта је важно, шта мање важно, а шта неважно при закључивању о некој теми.

То заједничко преслишавање је важно, некад мењамо мишљење, некад бранимо своје, некад објашњавамо зашто тај други није у праву.

Поред учења и „увежбавања” конкретних стратегија учења, ученицима је и укупан начин рада у настави на програму представљао занимљиво и корисно искуство учења, а сама Блумова таксономија је представљала нов начин за приступање садржајима које треба научити. Рад на предвиђеним задацима у оквиру програма ученицима је био налик испробавању и експериментисању, што је доводило до њихове веће укљученост у рад на часовима.

Ово је страва, осећам се као да тек сад знам да учим!

Блум је учење учинио занимљивим процесом, подстиче ме да експериментишем. Већ са једном информацијом исти одговор може да се добије на различите начине... погледом са различитих нивоа... опет довољно је тешко и захтевно.

Није само као да учиш, већ испробаваш, као да решаваш загонетке, експериментишеш...

Као важан аспект процеса учења током рада на програму, ученици су на различите начине истицали *колаборацију*, која је била и кључни поступат програма *Блумовање*. Когнитивна добит од тимског рада се, према наводима ученика, огледа у заједничком решавању проблема, размени мишљења и вредности, приликама да се оправда сопствено мишљење, те да се чују контрааргументи, што све води ка преиспитивању почетних позиција. Поред тога, у самом тимском раду ученици препознају да имају шири дијапазон ресурса за учење – једни друге. Према исказима ученика, велику добит су осетили у домену саморегулације јер им је тимски рад омогућио да се угледају на саморегулативне навике и стратегије својих вршњака, али и наставника, те да их у будућности и сами користе. Сличан налаз о значају колаборације за развој СРУ код ученика добијен је и у другим студијама (DiDonato, 2013).

Мењала сам мишљење о неким стварима јер сам слушала шта други имају да кажу о томе.

Свидело ми се што сам могао да се крећем на часу, да одем до других група и да видим шта они раде. Учили смо помажући се.

Сад знам од кога све могу да тражим помоћ, ту је цео разред, ту сте Ви.

Било је кул кад сте нам показали како мислите док одговарате на питања која нисте знали, онда ја дођем кући и пробам на сличан начин кад запне.

Ови увиди у складу су и са претходно приказаним налазом да је скор ученика на скалама *вршњачко учење и тражење помоћи* значајно порастао након похађања програма. Ученици више сарађују док уче и траже помоћ и од вршњака и од наставника, што се може тумачити као улагање у будуће индивидуалне активности у којима ће показати виши степен аутономије (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Наведени увиди до некле могу бити и потврда становишта Макаслинове и Гуда (McCaslin & Good, 1996) о значају колаборативне наставе за развој СРУ код ученика, када је она на експлицитан начин унета у курикулум, што је био случај у програму *Блумовање*.

Ученичко задовољство другачијим начином рада и општом атмосфером на часовима. Ученици су рад на програму видели као другачији од њиховог досадашњег искуства у настави, при чему су наводили да им је начин рада на програму обезбедио пријатно и сигурно окружење за учење, уз подстицајну комуникацију, рад у тимовима, отвореност и респонзивност за њихове потребе, осећања и интересовања. Ово нам указује на то да су ученици увидели значај социоемоционалне димензије наставе и учења, односно значај грађења топле атмосфере, осећања сигурности, разумевања и прихватања ученика као целовитих личности од стране наставника (Kurgasov, 2001). Додатно, ученици су као важан аспект сигурне атмосфере наводили однос према грешкама и незнању:

Баш је супер кад сте нам показали да нешто и не знате!

Ни на једном другом часу нисмо окренути лицем једни према другима... чак је и атмосфера била другачија... брујање и зујање са других столова је постало саставни део учења.

Важно је било што смо у току часова причали о томе шта нас мучи у вези рада. Мислим, историја [архитектуре] се некако подразумевала, али ти разговори... нико нас не пита како се осећамо за време часа, шта је досадно, забавно, шта нас нервира.

Већа мотивација за учење код ученика. Већ из претходно приказаних података препознаје се ученичка перспектива да је програм допринео њиховој већој посвећености учењу. Ученици су посебно наглашавали доживљај веће аутономије у настави (кроз одабир групе, теме и начина обраде задатка) који је допринео њиховој већој посвећености раду у настави. Ученички искази *био сам редован, заборавио сам на време, никад нисам оволико учио* могу се тумачити у светлу мотивационе теорије тока (Csikszentmihalyi 1993, према: Brofi, 2015) и упућују на то да је код ученика дошло до веће посвећености учењу него раније. Последишно, код ученика се током похађања програма развијао осећај веће компетентности, на шта указује и налаз да су скорови ученика на скалама *контрола уверења о учењу и самоефикасност у учењу* значајно порасли.

Осећај компетентности код ученика и осећај припадности заједно указују на мотивишући ефекат који тимски рад може да има на академ-

ске компетенције сваког члана тима (*кад не разумем, нисам био сам у томе*). У том светлу можемо тумачити и налаз да је, према исказима великог броја ученика, дошло до промене „могућег” селфа (Markus & Nurius, 1986, према: Brofi, 2015) на релацији неуспешан ученик – успешан ученик. Надаље, исказ *Ово је права метода за мене!* указује на потврду „могућег” селфа – ја сам онај који експериментише, истражује, смео сам, интелигентан сам. Обе ситуације, промена селфа и потврда селфа, важне су за развој идентитета, што социоконструктивистички теоретичари истичу као процес умрежен са мотивацијом (Hickey, 1997).

Много тога је било слободно, и са ким ћу бити у групи, и како ће се радити. (...) Једног тренутка ми је било лоше, хтела сам да радим сама. Ви сте без детаљисања „зашто” рекли да је ОК.

Нико није морао да ме гура да нешто научим, већ сам први пут осетио нестрпљење да све урадим до краја. Учио сам јер сам желео да научим.

Било је више материјала, било је захтевније, ипак сам се добро осећао кад сам постигао све што се од мене тражило.

Сад професори знају да имам идеје и да размишљам, а до сад су мислили да стално преписујем, ленчарим и сналазим се. И то су толико мислили да сам и ја то мислио.

Већ из исказа ученика примећује се да је већа мотивација и посвећеност учењу била подстакнута начином на који је настава организована – као кооперативни процес у коме се уважавају потребе и емоције ученика – што је претходно разматрано. Овакав увид је у складу са резултатима већег броја истраживања која су показала да мотивацији ученика, њиховом осећају компетентности и задовољства у значајној мери доприноси настава у којој се подстиче аутономија ученика и у којој су односи са наставником и вршњацима подржавајући (Ahmed, der Werf & Kuiper, 2010; Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2013).

Промене у ученичком разумевању природе знања, процеса учења и наставе. Ову врсту добити ученика од похађања програма можемо сматрати најзначајнијом будући да је реч о дубоким преиспитивањима сопствених разумевања и приступа учењу. Искази ученика у вези са овим добитима експлицитно указују на значај поменутих промена за управљање процесом сопственог учења. Ученици извештавају да су почели боље да разумеју критеријуме оцењивања, али и да самостално евалуирају своје знање, продукте учења (паное, есеје, реферате) и саме начине учења, чак и када је реч о другим предметима. Коментари ученика се крећу од још увек поунутрених – *Сад ми је јасно шта ви наставници хоћете од нас*, до оних који се крећу ка вишим степенима аутономије као што је идентификација (Ryan & Deci, 2000): *Јасно ми је како се зна оно што се воли*. Ови увиди указују на могућности које има приступ

евалуацији као интегрисаном делу наставе за ученичко учење да прате и управљају сопственим процесом учења (Mitrović, 2017). Додатно, ово се може тумачити и као ефекат ученичког познавања и коришћења саме Блумове таксономије, о чему сведоче резултати још једног истраживања (в. Athanassiou, McNett & Harvey, 2003).

Тек сад схватам како је глупо оно питање – А зашто није петиција? Могу сама да видим зашто и убудуће боље да учим.

Сад знам зашто је онај есеј из филозофије добио тројку. Видим да сам могао даље да истражујем уместо само да препричавам уџбеник.

Кад сам радила пано из социологије фокусирао сам се на дизајн и на стрип, забаву. Тема ми је била на другом месту. Сад бих другачије урадила.

Промене у ученичком односу према брзини и начину учења и у разумевању стабилности и структуре знања можемо посматрати у светлу везе СРУ и епистемолошких уверења о знању и начинима учења (Hofer & Pintrich, 1997). Ученици више не мисле да је сво знање у књигама и главама наставника, што последично значи и разумевање комплексности самог процеса учења (које је за поједине ученике и *болно сазнање*): *Било ми је лакше кад сам мислила да је све у књигама.* Поред тога, након учешћа на програму, ученици верују да ће „освојити” знање уколико се више посвете учењу, а да то подразумева јављање грешака и нераздевања, враћање на садржаје које не разумеју довољно, трагање за додатним изворима, размене са другима, као и стална преиспитивања сопственог разумевања.

Сад знам да су тачне све оне реченице које нам сви причате – за учење је потребно време, загреј столицу. До сад сам мислио да сам паметан само ако брзо нешто пређем и запамтим.

Наставник пита и онда ми одговарамо, не дај боже да погледам неког поред себе или у свеску. Сад су разговори део учења, претраживање свеске, интернета, других књига је пожељно, не сматра се преписивањем.

До сад сам ишао у школу да бих чуо шта наставници имају да кажу, то запишем, код куће научим и онда одговарам. Сад и ја причам. Знам да имам право да дам свој предлог и виђење.

На тај начин се отворио и простор за размишљање ученика о позицији различитих извора знања у настави, положаја и улога актера у настави и врстама активности кроз које се у настави учи, што може престављати корак ка њиховом „освајању” субјекатске позиције у настави.

ЗАКЉУЧАК

На основу резултата до којих смо дошли можемо да закључимо да је програм *Блумовање*, заснован на корегулисаном учењу, допринео променама у ученичкој мотивацији и стратегијама учења, али да можемо говорити о још неким ефектима програма: ученички осећај задовољства атмосфером на часовима и респонзивношћу наставника за потребе ученика, већи осећај припадности заједници учења, осећај аутономије, компетентности. Ове „додатне” ефекте можемо тумачити у светлу теорије самодетерминације према којој је за неговање СРУ код ученика важно обезбедити средину у којој се подржавају све наведене ученичке потребе (Deci & Ryan, 2000). Ипак, не треба занемарити да су ученици указивали и на значај саме Блумове таксономије за њихово учење, као и на значај активности на којима су тимски радили током похађања програма. Велики број истраживања показује да за већу мотивисаност ученика у настави, па и за њихову саморегулацију у учењу, није довољна само подршка аутономији ученика, већ и обезбеђивање адекватне структурираности процеса наставе (Hospel & Galand, 2016; Jang, Reeve & Deci, 2010; Nie & Lau, 2009; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy, 2009). Имајући то на уму, можемо закључити да је концепт програма, а онда и његова реализација, био такав да је градио окружење у коме је социоемоционална клима повољна за колаборативно учење, уз јасно структуриране задатке и очекивања. Ипак, наша препорука није да овај програм (или њему слични програми) постане специјални програм за учење ученика како да уче, већ да је приступ настави/учењу који он промовише потребно инкорпорирати у свакодневну наставну праксу.

Закључке до којих смо дошли не смемо узети као коначне будући да је истраживање имало више логистичких и методолошких ограничења: реализовано је једнократно, у једном одељењу, од стране једног наставника, у настави једног предмета, током временски омеђеног периода, без праћења остварених ефекта током дужег времена. Надаље, у истраживању није у пуној мери испитивана контекстуална димензија остварених ефеката: у којим ситуацијама ученици користе одређене стратегије учења, те према којим критеријумима бирају које ће стратегије користити; у којој мери су остварени ефекти ситуационог карактера (везани само за предмет на коме је програм реализован), те на који начин ученичко преузимање контроле и одговорности за сопствено учење може прерасти у етос школе; и у вези са тим – како би наставници различитих предмета реаговали на увођење оваквог начина рада у својој настави. Одговоре на ова питања могли бисмо да разматрамо тек након нових искустава праћења реализације овог програма.

Коришћена литература

- Ahmed, M., der Werf, V. & Kuypers, A. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36–46. DOI: 10.1007/s10964-008-9367-7
- Athanassiou, N., McNett, J. M. & Harvey, C. (2003). Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool. *Journal of Management Education*, 27(5), 533–555. DOI: 10.1177/1052562903252515
- Beattie, V. & McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: A simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, 6(1), 1–12. DOI: 10.1080/096392897331587
- Biggs, J. B. (1984). Learning strategies, student motivational patterns and subjectively perceived success. In J. R. Kirby (Ed.), *Cognitive strategies and educational performance* (pp. 111–136). Orlando: Academic Press.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clío.
- Cano, F. (2007). Approaches to learning and study orchestrations in high school students. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 131–151. DOI: 10.1007/BF03173518
- Case, J. & Marshall, D. (2004). Between deep and surface: Procedural approaches to learning in engineering education contexts. *Studies in Higher Education*, 29, 605–615. DOI: 10.1080/0307507042000261571
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Edition). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- DiDonato, N. C. (2013). Effective self- and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional Science*, 41(1), 25–47. DOI: 10.1007/s11251-012-9206-9
- Duncan, T. G. & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117–128.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201–204.
- Godor, B. P. (2016). Moving beyond the deep and surface dichotomy: Using Q Methodology to explore students' approaches to studying. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 207–218. DOI: 10.1080/13562517.2015.1136275
- Hadwin, A. & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240–264.
- Hickey, D. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32(3), 175–193. DOI: 10.1207/s15326985ep3203_3
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relations to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. DOI: 10.3102/00346543067001088
- Hospel, V. & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1–10. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2015.09.001

- Howie, P. & Bagnall, R. (2012). A critique of the deep and surface approaches to learning model. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 389–400. DOI: 10.1080/13562517.2012.733689
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. DOI: 10.1037/a0019682
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikulumu. *Pedagogija*, 4, 541–551.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastava umijeća*. Zagreb: Educa.
- Maksić, S. i Đerić, I. (2016). Zašto su potrebna istraživanja u školi. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razoj istraživačke prakse u školi* (str. 11–17). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44(2), 137–146. DOI: 10.1080/00461520902832384
- McCaslin, M. & Good, T. L. (1996). *Listening in classrooms*. New York: HarperCollins.
- McCaslin, M. & Hickey, D. T. (2001). Educational psychology, social constructivism and educational practice: A case of emergent identity. *Educational Psychologist*, 36(2), 133–140. DOI: 10.1207/S15326985EP3602_8
- Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mitrović, M. (2017). *Reformski potencijal ocenjivanja u nastavi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Nie, Y. & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185–194. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2009.03.001
- Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2013). *PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, M. P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: theory, research and applications* (pp. 452–502). San Diego, Ca: Academic.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. DOI: 1040-726X/04/1200-0385/0
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F. Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Michigan: The University of Michigan.
- Radulović, L. (2013). Teacher research: From theoretically-conceptual framework to the practice landmarks. In M. Despotović, E. Hebib & B. Németh (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 439–453). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy; Pécs: University of Pécs, Faculty of Adult Education and HRD.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York Oxford University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?, *Educational Psychology Review*, 13(2), 93–114. DOI: 10.1023/A:1009013420053
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. & Dychy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57–68. DOI: 10.1348/000709908x304398

- Stroet, K., Opdenakker, M. C. & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. DOI: 10.1016/j.edurev.2012.11.003
- Webb, G. (1997). Deconstructing deep and surface: Toward a critique of phemenography. *Higher Education*, 33(2), 195–212. DOI: 10.1023/A:1002905027633
- Yowell, C. M. & Smylie, M. A. (1999). Self-regulation in democratic communities. *Elementary School Journal*, 99(5), 469–490. DOI: 10.1086/461936
- Zimmerman, B. J. (2000a). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. DOI: 10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J. (2000b). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeitner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Примљено 1.9.2017; прихваћено за штампу 13.12.2017.

HOW TO DEVELOP STUDENTS' APPROACHES TO LEARNING:
EXPERIENCES FROM A PROGRAMME BASED
ON CO-REGULATED LEARNING

Milan Stančić

Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Marija Bulatović

Centre for Spatial and Artistic Education, Belgrade, Serbia

Abstract

Starting from the insight that during their education students do not manage to learn how to learn, we created the programme called Blooming with the intention of enabling the students to reconsider their own approaches to learning by developing collaborative activities and relations in the classroom. The programme was realised in a secondary school class, and research goals were to explore the contribution of the programme to the change in students' approach to learning – regarding the learning motivation and strategies – and to obtain an insight into students' perspective of the benefits of the programme. The changes in learning strategies and students' motivation were investigated using the MSLQ before and after programme attendance. The data on the programme benefits were obtained via focus groups with students and analysed by the thematic content analysis. It has been established that the students achieved a significant improvement when it comes to the mastering of the learning strategies that refer to self-regulation, critical thinking, peer learning and help seeking. In addition, the students pointed out as benefits a different method of work and pleasant atmosphere, the feeling of autonomy in classes, as well as the development of a different understanding of the nature of knowledge, the learning process and instruction. The results indicate that the use of Bloom's taxonomy as the tool for co-regulated learning and self-evaluation of students can contribute to the change in students' learning approaches. This finding is relevant for further considering of the possibility for this method to grow from a special programme into everyday teaching practice.

Key words: self-regulated learning, co-regulated learning, learning approach, Bloom's taxonomy, practitioner research.

КАКИМ ОБРАЗОМ СЛЕДУЕТ РАЗВИВАТЬ ПОДХОДЫ УЧАЩИХСЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ, ОСНОВЫВАЮЩЕЙСЯ НА КОРЕГУЛИРОВАННОМ УЧЕНИИ

Милан Станчић

Философский факультет, Университет в Белграде, Сербия

Марија Булатовић

Центр пространственно-художественного образования, Белград, Сербия

Аннотация

Исходя из факта, что учащиеся в ходе обучения не овладевают умением учиться, авторы предлагаемой работы создали программу Блумование с целью обеспечения, развитием колаборативных видов деятельности и отношений в классе, переоценки учащимися своих подходов к усвоению материала. Программа была реализована в одном классе средней школы, а задачи исследователей состояли в рассмотрении воздействия программы на подход учащихся к обучению – с точки зрения мотивации и стратегий обучения – и в выявлении мнений учащихся о положительных результатах программы. Изменения в стратегиях учебной деятельности и мотивации учащихся исследовались применением MSLQ вопросника до и после проведения программы. Данные о положительных результатах программы получены на основании фокусных групп с учащимися, а потом проанализированы при помощи техники тематического анализа содержаний. Выявлено, что учащиеся сделали существенный сдвиг в овладении стратегиями обучения, относящимися к саморегуляции, критическому мышлению, учебе с ровестниками и поиску помощи. Кроме того, учащиеся как положительные результаты выделяют творческий способ работы и благоприятный психологический климат, чувство автономии в обучении, а также развитие иного понимания природы знаний, процесса учебной деятельности и обучения. Результаты показывают, что использование таксономии Блума как инструмента для корегулированного обучения и автоэвлюации учащихся может повлиять на изменение подхода к обучению у учащихся. Полученный результат имеет значение для дальнейшего рассмотрения возможности, чтобы такой способ работы из особой программы был внедрен в регулярную практику обучения.

Ключевые слова: саморегулированное обучение, корегулированное обучение, подход к обучению, таксономия Блума, исследование практиков.