

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

1

Београд, 2017.



Извршни издавач:
Педагошко друштво Србије
Теразије 26, 11000 Београд
тел. 011 268 77 49
www.pedagog.rs
E-mail: casopis@pedagog.rs



Суиздавач:
**Институт за педагогију
и андрагогију Филозофског
факултета Универзитета у Београду**
Чика Љубина 18-20, 11000 Београд
тел. 011 3282 985

За извршно издавача

Наташа Стојановић

За суиздавача

Др Александра Пејатовић

Главни уредник

Др Емина Хебиб

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Одговорни уредник

Др Биљана Бодрошки Спарсиус

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Редакција

Др Вељко Брборић

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Др Споменка Будић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Саша Дубљанин

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Снежана Маринковић

Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу

Др Наташа Матовић,

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Мати Мери (Matti Meri)

Одељење за образовање наставника Факултета хуманистичких наука Универзитета у Хелсинкију, Финска

Др Саша Милић

Филозофски факултет у Никшићу, Универзитет Црне Горе

Др Драгана Павловић Бренеселовић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Мр Желимир Попов

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Илке Паршман (Ilke Parchmann),

Лајбниц институт за педагогију Природно-математичког факултета Универзитета у Киелу, Немачка

Др Јан Петерс (Jan Peeters)

Центар за развој на раном узрасту Одељења за студије социјалне заштите Универзитета у Генту, Белгија

Др Росица Александрова Пенкова

Одељење за образовање наставника Универзитета "Климент Охридски" у Софији, Бугарска

Др Лидија Радуловић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Др Алла Степановна Сиденко

Академија за образовање наставника Државног универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Павел Згага

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Универзитета у Београду

Издавачки савет

Др Мара Ђукић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Митја Крајнчан

Педагошки факултет Универзитета Приморска у Копру, Словенија

Др Снежана Лоренс (Snezana Lawrence)

Факултет за здравствену, социјалну заштиту и образовање Универзитета Англиа Рускин, Уједињено Краљевство

Др Славица Максић

Институт за педагошку истраживања, Београд

Др Софија Врцељ

Филозофски факултет Свеучилишта у Риједи, Хрватска

Секретари редакције

Бојана Стојановић

Мирјана Сенић Ружић

Лектор

Татјана Догдибеговић

Лектура текстова на енглеском језику

Мр Ана Поповић Пецић

Преводиоци

За енглески језик мр Ана Поповић Пецић

За руски језик др Дара Дамљановић

Дизајн корица

Предраг Вучинић

Технички уредник

Мара Торбица Јовановић

Штампа

ЈП „Службени гласник“

Тираж

350

Издавање часописа финансијским средствима помаже

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

Индексирање часописа: SCIndeks

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

САДРЖАЈ

7–21	<i>Pavel Zgaga</i>	BOLOGNA IN THE WESTERN BALKANS: RECONSIDERATION ON HIGHER EDUCATION REFORMS IN THE REGION
22–36	<i>Радован М. Анђонијевић Ивана М. Бојовић</i>	ПРИСТУПИ ПРОЦЕЊИВАЊУ НИВОА И КВАЛИТЕТА МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ
37–54	<i>Милица Н. Тошић Рагев Ана Ж. Пешикан</i>	„КОМАДИЋ КОЈИ НЕДОСТАЈЕ“ У ПРОЦЕСУ ОБРАЗОВАЊА: СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ
55–66	<i>Сћанислава И. Олић Јасна М. Агамов</i>	НАСТАВНЕ СТРАТЕГИЈЕ И УЧЕНИЧКО ПОСТИГНУЋЕ У ХЕМИЈИ
67–82	<i>Биљана З. Милановић Доброшћ Марина Н. Радић Шесћ</i>	РАДНА АНГАЖОВАНОСТ СРЕДЊОШКОЛАЦА НА ПРАКТИЧНОЈ НАСТАВИ
83–98	<i>Драјана П. Симин Драјана Т. Милутиновић</i>	ПРИМЕНА POWERPOINT® ПРЕЗЕНТАЦИЈА У НАСТАВИ СТРУЧНИХ ПРЕДМЕТА – ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА МЕДИЦИНСКИХ ШКОЛА И ПОВЕЗАНОСТ СА СТИЛОВИМА УЧЕЊА
99–114	<i>Данијела Н. Василијевић Гордана М. Сћејић Марина Ж. Илић</i>	СТАВОВИ УЧИТЕЉА ПРЕМА ТИМСКОМ РАДУ
115–128	<i>Ивана М. Луковић</i>	КАРАКТЕРИСТИКЕ ЗАДАТАКА РАЗУМЕВАЊА И ПРИМЕНЕ ЗНАЊА У ТЕСТОВИМА КОЈЕ САСТАВЉАЈУ НАСТАВНИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА
129–142	<i>Свећлана Т. Лазић Весна Ђ. Цолић</i>	КОНТЕКСТНЕ ДИМЕНЗИЈЕ У ЈАСЛАМА ВИЂЕНЕ ОЧИМА БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА
143–156	<i>Кристијина Д. Крсћић Слађана Н. Зуковић</i>	ТРАНЗИЦИЈА У ШКОЛУ: ЗНАЧАЈ ПАРТНЕРСТВА ПОРОДИЦЕ И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ ИНСТИТУЦИЈА
157–168	<i>Марија Р. Марковић</i>	ПРЕВЕНЦИЈА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ШКОЛСКОЈ ПРАКСИ: ПРЕГЛЕД МЕРА И АКТИВНОСТИ
169–184	<i>Јована Ђ. Трбојевић Марина А. Орос Иван П. Јерковић</i>	ТРИАНГУЛАЦИЈА И УЗРАСТ КАО ПРЕДИКТОРИ ДЕТЕТОВЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ ДЕСТРУКТИВНИХ ПОСЛЕДИЦА РОДИТЕЉСКОГ КОНФЛИКТА НА ПОРОДИЧНИ СИСТЕМ
185–188	<i>ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ Тања Б. Шијаковић Приказ књиге: ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ: НАУЧНЕ ОСНОВЕ И СМЕРНИЦЕ ЗА ШКОЛСКУ ПРАКСУ</i>	
189–192	<i>Драјана Ј. Павловић Бренеселовић Приказ књиге: СЛИКЕ О НАСТАВНИКУ – ИЗМЕЂУ МОДЕРНЕ И ПОСТМОДЕРНЕ</i>	
193–204	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</i>	

JOURNAL OF EDUCATION • CONTENTS

7–21	<i>Pavel Zgaga</i>	BOLOGNA IN THE WESTERN BALKANS: RECONSIDERATION ON HIGHER EDUCATION REFORMS IN THE REGION
22–36	<i>Radovan Antonijević Ivana Bojović</i>	APPROACHES TO ASSESSMENT OF THE LEVEL AND QUALITY OF STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING
37–54	<i>Milica Tošić Radev Ana Pešikan</i>	"THE MISSING PIECE" IN THE EDUCATIONAL PROCESS: SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING
55–66	<i>Stanislava Olić Jasna Adamov</i>	TEACHING STRATEGIES AND STUDENT ACHIEVEMENT IN CHEMISTRY
67–82	<i>Biljana Milanović Dobrota Marina Radić Šestić</i>	HIGH SCHOOL STUDENTS' WORK ENGAGEMENT IN PRACTICAL TEACHING
83–98	<i>Dragana Šimin Dragana Milutinović</i>	THE USE OF POWERPOINT PRESENTATIONS IN THE TEACHING OF VOCATIONAL SUBJECTS – THE PREFERENCES OF MEDICAL HIGH SCHOOL STUDENTS AND THEIR RELATIONSHIP TO LEARNING STYLES
99–114	<i>Danijela Vasiljević Gordana Stepić Marina Ilić</i>	ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TO TEAMWORK
115–128	<i>Ivana Luković</i>	THE CHARACTERISTICS OF COMPREHENSION AND KNOWLEDGE APPLICATION QUESTIONS IN TESTS DESIGNED BY SERBIAN LANGUAGE TEACHERS
129–142	<i>Svetlana Lazić Vesna Colić</i>	CONTEXT DIMENSIONS OF NURSERY SCHOOL SEEN THROUGH THE EYES OF TRAINEE PRESCHOOL TEACHERS
143–156	<i>Kristina Krstić Slađana Zuković</i>	THE TRANSITION TO SCHOOL: THE IMPORTANCE OF PARTNERSHIP BETWEEN THE FAMILY AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS
157–168	<i>Marija Marković</i>	SCHOOL-BASED PEER VIOLENCE PREVENTION: AN OVERVIEW OF MEASURES AND ACTIVITIES
169–184	<i>Jovana Trbojević Marina Oros Ivan Jerković</i>	TRIANGULATION AND AGE AS PREDICTORS OF CHILDREN'S PERCEPTION OF THE DESTRUCTIVE EFFECTS OF PARENTAL CONFLICT ON THE FAMILY SYSTEM
185–188	REVIEWS <i>Tanja Šjaković</i>	Book review: EDUCATION OF EXCEPTIONALLY GIFTED STUDENTS: SCIENTIFIC BASIS AND GUIDELINES FOR SCHOOL PRACTICE
189–192	<i>Dragana Pavlović Breneselović</i>	Book review: IMAGES OF A TEACHER FROM MODERNISM TO POSTMODERNISM
193–204	CONTRIBUTORS' NOTES	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

7–21	<i>Павел Згага</i>	БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС НА ЗАПАДНЫХ БАЛКАНАХ: ПЕРЕСМОТР РЕФОРМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ
22–36	<i>Радован Антонијевић Ивана Бојовић</i>	ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ И КАЧЕСТВА МОТИВАЦИИ УЧЕНИКОВ В ОБУЧЕНИИ
37–54	<i>Милица Тошић Радев Ана Пешикан</i>	„НЕДОСТАЮЩИЙ КУСОЧЕК“ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ
55–66	<i>Станислава Олић Јасна Адамов</i>	УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ И УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ХИМИИ
67–82	<i>Билјана Милановић Доброта Марина Радић Шестић</i>	ПРИВЛЕЧЕНИЕ К РАБОТЕ УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ
83–98	<i>Драгана Симин Драгана Милутиновић</i>	ПРИМЕНЕНИЕ POWERPOINT ПРЕЗЕНТАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ – ПРЕФЕРЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ ШКОЛ И СВЯЗЬ С СТИЛЕМ УЧЕНИЯ
99–114	<i>Данијела Василијевић Гордана Степић Марина Илић</i>	ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ К СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ
115–128	<i>Ивана Луковић</i>	ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ПРОВЕРКИ ПОНИМАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ЗНАНИЯ В ТЕСТАХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА
129–142	<i>Светлана Лазић Весна Цолић</i>	КОНТЕКСТНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ ЯСЛЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
143–156	<i>Кристина Крстић Слађана Зуковић</i>	ПЕРЕХОД В ШКОЛУ: ВАЖНОСТЬ ПАРТНЕРСТВА СЕМЬИ И ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
157–168	<i>Марија Марковић</i>	ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАСИЛИЯ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОБЗОР МЕР И МЕРОПРИЯТИЙ
169–184	<i>Јована Трбојевић Марина Орос Иван Јерковић</i>	ТРИАНГУЛЯЦИЯ И ВОЗРАСТ КАК ПРЕДИКАТОРЫ ДЕТСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕСТРУКТИВНЫХ ВЛИЯНИЙ КОНФЛИКТА РОДИТЕЛЕЙ НА СЕМЕЙНУЮ СИСТЕМУ
185–188	КРИТИКИ И ОБЗОРЫ <i>Тања Шлијаковић</i> Рецензия на книгу: ОБРАЗОВАНИЕ ОДАРЕННЫХ УЧЕНИКОВ: НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ ДЛЯ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	
189–192	<i>Драгана Павловић Бренеселовић</i> Рецензия на книгу: ИЗОБРАЖЕНИЯ УЧИТЕЛЯ - МЕЖДУ МОДЕРНИЗМОМ И ПОСТМОДЕРНИЗМОМ	
193–204	ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ	

BOLOGNA IN THE WESTERN BALKANS: RECONSIDERATION ON HIGHER EDUCATION REFORMS IN THE REGION

Abstract *Over the past two decades, the higher education systems of the so-called Western Balkan countries have experienced several waves of reforms. These reforms have been the result of at least two main factors: the deep political, economic and social changes after 1990 on the one hand, and the challenge of creating a European Higher Education Area (EHEA) on the other. Compared to most European countries, the Bologna reforms in the Western Balkan region have been much more demanding and difficult. The rationale for the reforms hasn't been only modernisation and employability; on the one hand, it has been also about the purposes of higher education and the "European dimension" while, on the other hand, it has been deeply marked by politicization and privatization. In this article we would like to briefly analyse the impact of contemporary European higher education reform on developments and changes in the national higher education systems in the region. To this end, after an introduction we first discuss the changed relationship between the university and the state, then we take a closer look at the two decades of the Bologna Process, and, finally, we present some results of our recent survey on the reforms in the Western Balkans.*

Keywords: *academic autonomy, Bologna Process, centres and peripheries, Europe, higher education reform, Western Balkans.*

Introduction: focus on the parts to construct the whole

Studies in higher education are an interdisciplinary research field established in the United States in the 1960s and 1970s, and Burton R. Clark is considered the founding father of this field. From the eighties onwards, this research perspective spread first to Western Europe and then worldwide. But today, when we analyse the paradigmatic anatomy of these studies, it is not difficult to notice the dominant "Western" tradition. Studies on governance, for example, result mostly from traditions that are specific to North America and Western Europe, and the same also applies to studies of academic culture, although one could expect "softer" and more "pluralistic" approach in this area. Furthermore, when

1 E-mail: pavel.zgaga@pef.uni-lj.si

it comes to the studies of ongoing higher education reform in different parts of the world, researchers identify the phenomenon of the “policy travel” (Robertson et al., 2012): e.g. a policy which has been formed in given social and historical circumstances is transferred (copy-pasted) as a perfect solution to any other place. Competition for leading positions in the global institutional rankings, etc. are a very good example of this trend.

It is not surprising that so far certain world regions have been extremely well researched, while other, normally small and peripheral regions have remained heavily under-researched and occupy a rather marginal position in the ongoing discussion (Zgaga, 2014). One of these regions is South-Eastern Europe, which is the focus of this paper. However, we are immediately faced with a problem: this is a region for which it is possible to identify as many common characteristics as there are profound differences. When discussing these issues in the contemporary global context in which the specificities of peripheral regions are very little known (and, last but not least, poorly recognized), it is necessary to ask: What precisely do the terms South-Eastern Europe or the Western Balkans refer to?

Understanding that the “West” contains many (well researched!) differences looks normal while the “East” is often submerged in the night in which all cows are black. The division of Europe into “West” and “East” is a relative historical matter. In the XX century, it was manifested as a series of profound political divisions: after 1917 and/or 1945, a geographical term was used to delimit the “democratic” and the “communist” world (border was drawn more eastwards) while after 1990 it began to delimit the “old democracies” and the “transitional countries” (and the border was drawn further westward). Such a black-and-white image allowed not only questionable generalizations but also prejudices. Even in the scientific literature it is not so rare that, for example, certain systemic features of the former Soviet Union system are applied to analyse and explain systems that were different or even contradictory. Such are the cases of two socialist countries from South-Eastern Europe before 1990: the “revisionist” Yugoslavia and the “autarchic” Albania. Each of them was different in its own way. This difference is far from being just an expression of the “pride” of local peoples and their identity. It is a matter of fact that without real knowledge of the parts is not possible to construct the whole. In other words, “emphasizing difference” (Scott, 2006: 430) is inevitable: common features become meaningful only in the light of differences. This is all the more important because after 1990 the differences in the region – i.e. region as an assumption of a relatively “uniform” or “single” space – have become more, rather than less pronounced.

It is paradoxical, but true: in the nineties, when the European higher education systems began to strive for greater compatibility and comparability and promoted the formation of a “single European higher education area” (EHEA), another, much smaller and rather marginal “single higher education space” which existed in one part of the Balkans (at the time of the disintegration of socialist Yugoslavia there were 19 universities in the country with almost 350.000 students and 21 million people; see Zgaga, 2010) ceased to exist. It has been believed that any renewal and eventual reconstruction of this “space” would be possible only by joining the “European trends”. The Bologna Declaration devoted a special paragraph to this region, a relatively uncommon practice in such documents: “The importance of education and educational co-operation in the development and strengthening of stable, peaceful and democratic societies is universally acknowledged

as paramount, the more so in view of the situation in South East Europe" (*Bologna Declaration*, 1999). Today, however, it can be observed that nationalisms (well-known from the European past, not only from the Western Balkans) are on the rise again, as well as doubts about the strength and sustainability of the European integration policy. It could therefore be in many ways beneficial to provide more case studies on "peripheries", not only on "centres" (Zgaga, 2014).

Shifting the relationship between university and the state

One of the most noticeable systemic changes after the political turnaround in 1990–1991 was the introduction of a provision on *academic freedom* and/or *autonomy* in the constitutions of the new independent countries of the region. In a legal and political sense these two concepts were new and challenging; however, far from being unknown. The Constitution of the SFRY (1974) did not apply them, but in the Preamble (V), and in accordance with the ideology of self-management socialism, it was stated that the "socialist community provides the freedom of creativity and establishes the potential for the development and advancement of education, science, culture and artistic creation, so that the creative ability of the working people may be most successfully developed". Following the dissolution of the federation and landmark political changes at the beginning of the nineties such a definition became useless and obsolete; on the other hand, experience of intellectual opposition and resistance over previous decades put the need for a new constitutional definition high on the agenda. The situation was similar in other countries of Eastern Europe, but the specific "heretic" variant of Yugoslav self-governmental socialism made a very specific impact also on its higher education system and on academic life in general. Here, academic life enjoyed much more freedom (e.g. travel to many Western countries without a visa) than in the countries under the control of the Soviet Union, but fierce clashes with the political authorities were not a rare occurrence.

Virtually all post-1990 Eastern European countries have included some provision on academic freedom and institutional autonomy in their fundamental law, but in various ways and at various times. The most common is that a new constitution² contains provisions both on institutional autonomy *and* academic freedom; typical definitions can be e.g. "The autonomy of the institutions of higher education shall be ensured" and "Culture, science and research, and teaching shall be free". This pattern was also followed by most of the new states on the territory of the former Yugoslavia. The provision of institutional autonomy hasn't always been guaranteed directly in the constitution, but sometimes provided in special law (e.g. Bosnia and Herzegovina; also in Hungary in 1989/1990).

Everyday life quickly showed that this issue can't be completely resolved by constitutional guarantees only. Gradually, it became clear that the political transition in higher education is not just about the "liberation" of academia from ideological and/or state control; it is primarily about a possible new *contract between the state and the university*.

² We have used documents published on *Legislationline.org*; data and other information available from this site intended for lawmakers across the OSCE (*Organisation for Security and Co-operation in Europe*) region.

However, different situations in new independent countries created further deepening differences among reforming education systems. Moreover, the “struggle for autonomy” was still not entirely a thing of the past. In 1998, for example, the Serbian government, led by Slobodan Milošević, adopted a new law on higher education, which encountered unprecedented fierce resistance by students and staff. This law represented a step backwards even when compared to the situation before 1989: *inter alia*, it was stipulated that the contracts of employment for all academic staff shall terminate (this was a pressure against the critical intelligentsia), that the Rector and other bodies shall be directly appointed by the Government, etc. (*In defence of the University*, 1998: 151-155).

At that time, the Serbian Constitution contained a guarantee of the “freedom to create and publish scientific and artistic work” (reminiscent of the former socialist period), but not yet of institutional autonomy. Vesna Rakić Vodinelić, Professor of Law at Belgrade University, made an interesting argument against the Law of 1998: “The guarantee of freedom of science also means the guarantee of the freedom of the University as the institutional bearer of science and education. [...] From this basic freedom, legal regulations should arise about a minimum legal guarantee of autonomy (freedom) of the University” (*In defence of the University*, 1998: 159). Further repression led to growing resistance among students and staff; it fused with the resistance of civil society and finally contributed to the fall of Milošević (2000). However, after this tumultuous period it took a few years to introduce provisions on academic autonomy and freedom in the new Constitution of Serbia (2006), such as we can find in most other “ex-Yu” countries soon after 1990.

A specific interpretation of autonomy (i.e., “autonomy (freedom)”) in the quotation above is characteristic not only of Serbia but of most of the region. It is conditioned by historical memory and experiences of either covert tensions between the state and the university, or public controversies and even conflicts (e.g. student movements). According to this interpretation, *institutional autonomy* can’t be reduced to issues of governance and management, but has a direct, genuine relationship with *academic freedom*: academic (or university) autonomy is basically understood as a guardian, i.e. in the words of Rakić-Vodinelić, “the institutional bearer of science and education”.

This is perhaps the essential common conceptual assumption, which underpinned the higher education reforms of the 1990s – at least insofar as we take into account the influence of academics, which was significant during the process of transition (in that period, ministers of education were as a rule academics). Against this background, it can also be understood why the academic autonomy as a compound of academic freedom and institutional autonomy was so strongly represented in the constitutions of the post-1990 era. Comparative analysis has shown that “nearly half the EU states do not have protection for academic freedom and university autonomy written into their constitution”; on the other hand, constitutional protection for freedom of speech and academic freedom is positioned higher in ex-socialist countries than in the rest of Europe (Karran, 2007: 295). A special feature of the transition in the region was the “situation of unfettered autonomy”: “instead of clear principles and legislation regulating the relationship between the state and HE providers, academics conceived the reintroduction of autonomy as a political action to accelerate the erosion of totalitarianism” (Dobbins & Knill, 2009: 411).

This is why the new higher education laws of the nineties – in some cases even of the 2000s – “were sometimes utopian in their formulations” (Scott, 2006: 433) and lacked the concept of accountability; however, the reality of the transition period led to this utopianism soon being replaced by growing pragmatism: “Autonomy, initially seen largely in terms of an absence of state power, was gradually replaced by new notions of civic and market accountability” (Scott, 2006: 433). However, this process has been very complicated. The former model lost its legitimacy, but elements of the academic culture (such as was formed during previous decades) were at least partly maintained and combined with newly formed ones. This also applies to the understanding of *universities as accountable to society*: the new concept of accountability has been partly imported from the West, but has also partly been influenced by the previous “quality control” technologies, formulated by the system of self-management socialism (which is today practically unknown). The move from the state control model to a state steering model for public higher education that established the contemporary concept of accountability in West Europe occurred in essentially different circumstances in the East.

This explains to a large extent why some university structures in (post-)transitional countries are still regulated differently than in the so-called traditional democracies. The ideology of the new public management has been either implemented in a different way than in the “countries of origin” or has met with resistance in the traditional academic structures and mentalities. One of the issues that illustrate this aspect very well are the controversies about the *independent (or autonomous) faculties* in the countries of the former Yugoslavia. In line with the ideology of socialist self-governance, there was an arrangement according to which faculties were autonomous entities with legal personality which were however obliged to “associate” in “communities of higher education institutions”, i.e., universities. This provision caused serious fragmentation of the higher education sector, which decision-makers had to face after 1990 in all new countries. There have been several attempts to solve the problem by abolishing “independent faculties” in higher education law, but results have varied greatly from country to country. The problem did not affect only the complex relationship between the state and the university and the issue of accountability; it also created no less complex intra-relationships between the “university members”, i.e. faculties, colleges or schools.

The abolition of “independent faculties” was first achieved in Slovenia (1993), but this legal provision was immediately followed by an appeal to the Constitutional Court. After several years of deliberation, the Court concluded: “The Higher Education Act is in conflict with the Constitution, inasmuch as it provides that members [i.e. faculties, schools] of the university are also autonomous”. This was, inter alia, based on the grounds that “the autonomy of two or more entities in the same field of decision-making and operation is illogical and may cause only irremediable conflicts”. On the other hand, a “fully autonomous social subsystem is an intrinsically contradictory notion: if it is fully autonomous, then it is no longer social neither a subsystem” (*Ustavno...*, 1998). Thus, the Court confirmed the abolition of the “independent faculties” but also ordered the legislator to regulate the concept of autonomy in the law in more detail.

A similar case, yet with a completely opposite result, occurred later in Croatia. The Law on Science and Higher Education (2004) introduced the concept of “the legal integration of universities”. This concept aimed to abolish university fragmentation, which was to be achieved, in legal terms, through the abolition of the legal personality of faculties and schools and with the “centralization” of all managerial functions. A proceeding was initiated before the Constitutional Court which ended with the Court’s decision to abolish the disputed legal provision with the following argument: “The legal personality of the university and the possibility of its components [i.e. faculties, schools] of acquiring legal personality is an expression of university autonomy because autonomy involves a university or other institution of higher education within the university system, as well as each member of the university, that is, each faculty or other organizational unit within each university” (*Ustavni ...*, 2007).

The issues of academic freedom, institutional autonomy and accountability are among the fundamental questions which determine the structure of a national higher education system. General norms that have been established both by political (Bologna Process) and academic (*Magna Charta Universitatum*) fora have been formally transferred and introduced into the national legislation of all countries in the region. On the other hand, one cannot overlook the various interpretations that have arisen with the implementation of these principles in the specific environments of individual countries. It is no different even when it is not about general principles, but about the details – the educational system and its structures.

The political (as well as legislative) transition in East Europe of the nineties has been faced with many idiosyncrasies. Even in neighbouring countries with similar traditions the transition in higher education proceeded in different ways, e.g. drawing either on “conservative and reserved legislation” as in the Czech Republic, or on “new, very liberal rules for establishing non-state higher education institutions” as in Poland (Simonová & Antonowicz, 2006). A comparative study of four Eastern European countries found out that “despite relatively similar starting conditions the differences in higher education governance have increased since the system transformation” (Dobbins & Knill, 2009: 421). This is also valid for the Western Balkans. In this position, gradual “convergence toward a common model” (ibid.) was possible only due to “the lure of the West” (Scott, 2006: 434-435), efforts after the EU accession and “a powerful role of European agendas” (Kwiek, 2012: 122). In other words, external influences have had a very important role in the reform of higher education, however, as a rule not directly but mediated through traditions and through local power relations. This certainly applies to the effects of the Bologna Process on the countries of this region.

The Bologna Process: the soft policy tool with a strong impact

From today’s perspective, 18 years after its launching, the Bologna Process requires some reflection. At the end of the ministerial conference in June 1999, the expectation that the signed Declaration would mark the beginning of a tremendous shift towards a new

paradigm would be seen as an exaggeration. Less than ten years later it was clear that this was not so: “Bologna” has become a “European success story” (*Budapest-Vienna Declaration*, 2010), but at the same time also a matter of ongoing dilemmas, disputes and criticisms. Reactions to the Bologna Process have been quite different in various parts of Europe. Some higher education systems had the opportunity to make good use of it, but in some countries the opportunity was perhaps missed. “Bologna” has made European higher education systems more “comparable and compatible” (*Bologna Declaration*, 1999), but it has also led to different interpretations and, at least indirectly, emerging new differences.

“Bologna” was not a straightforward implementation of a strategic plan that would be carefully prepared in advance up to its last detail. On the contrary, it was rather a policy idea in process which was received with surprisingly strong interest not only by European ministries responsible for higher education but also by higher education institutions and their stakeholders. It had been developed into a set of “action lines” (i.e., the “Bologna” programme) over a period of at least six years (Zgaga, 2012) – and it has been a result of *Zeitgeist*.

In the nineties, something was “in the air”. All national higher education systems were challenged by massification and by new expectations regarding higher learning. There were also other challenges: the accelerated Europeanisation process (e.g. *The Maastricht Treaty*, 1992), the turbulent political changes and political opening in Eastern Europe, and increasing global competition in the economy and in higher education as well. Already at the end of the eighties, European academia responded to the first waves of these challenges by “looking forward to far-reaching co-operation between all European nations” in the *Magna Charta Universitatum* (1991).

European reunification encountered some obstacles, but significantly different from today’s. Not a “democratic deficit” (like today), but rather “systemic barriers” were identified and it was recognized that they needed to be removed. European national education systems had evolved into so many different variants that the differences began to present a problem in furthering not only educational but also economic cooperation (e.g. recognition of educational qualifications). Countries and their institutions needed a mutual approach to solving problems. The “Bologna philosophy” (Zgaga, 2012) required developing appropriate “tools” to overcome identified systemic barriers.

A recognition convention, initiated in the early 1990s, solved the issue of higher education qualifications and their possible “substantial differences” (*Lisbon Recognition Convention*, 1997). The problem also needed to be addressed from other aspects, e.g. different, sometimes even incompatible national educational frameworks, obsolete quality assurance practices, etc. The Sorbonne Declaration (*Sorbonne Joint Declaration*, 1998) was among the first attempts to address these issues. It called for “harmonisation of the architecture of the European higher education system” – and got some immediate angry responses. “System” or “systems”? “Harmonisation” was a highly disputed term: it seemed to be in contradiction to the *subsidiarity principle*, i.e. to the (legal) fact that the EU member states remain fully responsible for their educational systems (*The Maastricht Treaty*, 1992). However, the debate didn’t block the initiative; on the contrary. The Bologna Declaration of 1999 avoided the term “harmonisation” and the dispute was soon forgotten.

The 29 Bologna signatories of 1999 agreed to support “the general principles laid down in the Sorbonne declaration” and promised to engage “in co-ordinating our policies to reach in the short term, and in any case within the first decade of the first millennium” (*Bologna Declaration*, 1999) the ten “Bologna action lines”. Not a uniformed or centralised European system but a development of “easy readable”, “comparable” and “compatible” national systems was recognized as the key feature of the *European Higher Education Area* (EHEA) to be reached by means of convergent national reforms. As a cohesive policy action, “Bologna” has not been only a European answer to specific European problems but also a strategy to become attractive worldwide and to enhance international co-operation and competition.

A particular issue which had to be solved within this period was: which “Europe” fits into the EHEA? An overwhelming majority of the original Bologna signatories came from the “old EU” (15) and EU-associated – since 2004 and 2007 – “new EU” countries (12). The signal sent from Bologna in 1999 met with a surprisingly broad response: by 2005 the Process had expanded to 45 members and its geographic eligibility was shifted to signatories to the European Cultural Convention – i.e. Europe “at large”. It was agreed that the EHEA must be universal and opened.

Around 2005, the concept of the emerging EHEA, with most of its details, was fixed and the Process was redirected from the track of conceptualising the EHEA to the track of implementing it. Everyone who has at least some experience with shifting from policy development to implementation knows how complex and complicated this task can be. The *Trends 4* report already warned that the experience of introducing new cycles to national systems has demonstrated that it leaves “ample room for different and at times conflicting interpretations regarding the duration and orientation of programmes” (Reichert & Tauch, 2005). There is “Bologna” – but there are “bolonjas” (small letters and phonetically written) as well. Implementation never really follows original policy ideas in full, but this should not be interpreted simplistically as a “move away from origins” or even as a “betrayal”. Conceptualisation and implementation depend on different logics and they are rooted in different grounds – but they also need each another as a mutual corrective force (Zgaga, 2012).

Discussion on possible ways into the emerging EHEA occurred early in the Process and already in the *Trends 1 Report* (Haug et al., 1999) “four main avenues for combined action” were identified:

- (a) a generalised European credit system;
- (b) a common, but flexible frame of qualifications;
- (c) an enhanced European dimension in quality assurance and evaluation;
- (d) empowering Europeans to use the new learning opportunities in Europe.

These “avenues” were concretised in the “Bologna action lines” and fulfilled (at least in the policy documents) by 2010; this is what is commonly understood under “Bologna as the European success story”, i.e. the strength of the Process. But success is a double-edged sword: it is intoxicating but requires responsibility. The main “Bologna” weakness lies in the discomfort of its success: its hegemonic position within on-going discussions on the future of higher education. In popular conversation in particular across the Balkan region the “Bologna” label has been attributed to almost anything that remotely resembles a higher education issue. If authorities wish to push a decision through the process of

consultation and approval they usually argue: "It has been required by Bologna!" On the other hand, if resisting groups wish to send a strong signal against the proposal they argue: "Look, this has been caused by Bologna!" *Pan-bolognasation* (Zgaga, 2012) is widespread in today's Western Balkan higher education discourses; it is a strange feature and a counterproductive practice. It would be extremely problematic to attribute to "Bologna" all the problems that arise at the national and institutional level. "Bologna" is a soft policy tool; national and institutional decisions remain in the hands of ministers and rectors. However, this is a tool with a very strong impact, and this is what "local" policy-makers should be aware of.

The main threat to the EHEA has been a trend towards growing *instrumentalisation of higher education*: changes in its nature, purposes and societal role. In recent times, the implementation task (understood as a technological and not strategic issue) has begun to dominate over conceptualisation (reflection and reconsideration): tools have come to the fore, not ideas and strategic thinking. The question "How?" has overruled the question "What and why?". In other words, "diverse and even conflicting interpretations" have begun to undermine the supposed consensus on the "Bologna action lines". It appears that the major problems with which the process of European integration has been faced over the last decade, are also reflected in the field of higher education.

On the other hand, the instrumentalisation of higher education is not unique to this dimension. In fact, this is a minor aspect. The major issue is the logic which subordinates higher education and the "search for truth" to the machinery of the economy, ignoring warnings that higher education can't be and shouldn't be reduced to one purpose only: either the purpose of serving the industry - or serving a political regime or a church. The last economic crisis has deepened the challenge. Against this background, one of today's key questions for future should be: How to strengthen the role of higher education in modern societies and to preserve and enhance its *full range of purposes* (Zgaga, 2009)?

On the eve of the big EU enlargement in 2004, the Commissioner Viviane Reding addressed the Forum on cultural rights and education in an enlarged Europe. A quotation from her speech is necessary here: "Our challenge is to build a Europe reaching beyond the sphere of economy to promote sustainable development as a means to meet citizens' expectations concerning quality of life and cultural and social diversity." In addition, it "is the role of culture in the development of European identity without which the Union would be doomed to be nothing more than a vast free trade area" (Reding, 2002: 27). It is with uneasiness that we re-read these words today. Now, Europe looks much closer to "a vast free trade area" and the former "citizens' expectations concerning quality of life and cultural and social diversity" seem not to have been fulfilled. Particularly in the Western Balkans.

"Bologna" and higher education reforms in the Western Balkans

Higher education developments in the Western Balkans are a widely discussed but under-researched issue. It is only relatively recently that a few researchers from across the region have specialized in the interdisciplinary field of higher education studies (Zgaga, 2014); it is hoped that the situation will improve in the coming years. Below we briefly

summarize and comment on some of the main findings from a survey, which was recently performed at the Centre for Education Policy Studies (CEPS), University of Ljubljana as an integral part of a larger project on the social and economic consequences of expanded and differentiated higher education systems – internationalisation aspects (Zgaga et al., 2013), supported by a grant from the Slovenian Research Agency (ARRS).

Based on the core part of the project, a survey was conducted in 2012: 16 universities from eight countries (the “Ex-YU” and Albania) were put in focus. In each of the countries the research team focused on two universities: in principle, on the oldest one and on one of the more recently founded universities. Across the region we conducted 78 interviews with academic leaders, with representatives of the ministries and agencies for quality assurance, and with independent experts. A questionnaire was also designed that was completed by 2019 academics, senior and junior professors, lecturers and assistants from these universities. The main findings were published in English (Zgaga et al., 2013). Above all we were interested in reforms since 1990 and the impact of transnational policies on domestic higher education systems and academic culture.

On the surface, the most visible feature of the regional higher education systems over the period at the turn of the century was *massification*. In the former socialist Yugoslavia, there was a boom in participation rates in the 1970s, but in the 1980s and particularly in the latter half of the decade, this trend slowed down considerably. However, this was not yet a *mass higher education* (Trow, 2005). In the early 1990s, rates began to climb rapidly again; the rise depended on specific circumstances in each of the newly independent countries. There are several reasons: from a change in cultural patterns and social ambitions to unemployment and migrations to new national policies addressing the national needs and the “upcoming knowledge society” etc. The situation was quite different in territories affected by wars and conflicts. By 2000, in most parts of the region *enrolment levels had doubled or tripled* (sometimes this trend was slightly delayed, e.g. in Bosnia and Herzegovina and Kosovo) and this trend continued over the next decade, while in this decade it has been gradually slowing down.

Another easily visible feature is *the growth in the number of higher education institutions* – public and particularly private. It has been already mentioned that at the time of the disintegration of the federal Yugoslavia, there were 19 universities in the country. Three of them were established in the late 19th and early 20th centuries and two of them immediately after World War II. Almost all the others were established in the late 1960s and 1970s to support the decentralised economic development. In Albania, the first university was founded in 1957 and it was the only university there up until 1990, although a few small institutes were also established in this period.

Therefore, in 1990 there were altogether 20 public universities in the region; at the time of our survey, there were 47 public and about 250 private universities and colleges. The expansion of *private institutions* has been enabled and accelerated by amendments made to legislation after 1990 but it has also been a result of the limited funds available to public higher education and unreasonably high expectations with regard to private initiative in the field. Altogether, this trend has more recently led to sometimes uncontrollable situations both in the private and the public sector. Of course, within this general trend significant specific features are evident from country to country.

We can conditionally speak about *three waves of legislating* in the region. In the early 1990s and then throughout the decade, legislators chiefly focused on the general framework which had been profoundly challenged everywhere by the overturn of the political system and by the economic conditions. For example, in many countries of the region the so-called “non-budget” or paying students were introduced at public universities along with “budget-funded” ones and private institutions were legally allowed at this stage.

In the background of this *first wave of legislating*, the existing higher education policy remained largely the same. There were some attempts to regulate the spontaneity in the field of higher education which had erupted after 1990 but, in general, these predominantly involved technical adaptations of the traditional system to the new political and economic order only. Radical change in the relationship of the university and the state, which we mentioned above, was not very evident during this period. As large parts of the region were affected by wars and conflicts, it would have been unrealistic to expect substantial conceptual shifts and the development of new strategies and policies at this time. Due to the complex circumstances, the first wave of legislating was delayed by about a decade in some countries, e.g. in Bosnia and Herzegovina, Kosovo, Macedonia and Montenegro.

The *second wave of legislating* occurred at the beginning of the 2000s. On the one hand, it was an obvious task of the post-conflict period and “reintegration into Europe”; on the other hand, it was directly connected to Europeanisation processes and in particular to the Bologna Process. Slovenia joined it in 1999, Croatia in 2001 and the other five countries in 2003; only Kosovo has yet to join it. The legislating agenda of the second wave was stronger, at least at first glance: the common EHEA has provided the conceptual basis for the modernisation of higher education – the basis that had been lacking before in most countries of the region. However, there is much evidence that the desire to “Europeanise” the system overnight too often resulted in cosmetic changes and not in a substantial and strategic conversion.

There is also much evidence that, at least at the beginning of this period, bottom-up incentives to modernise either curricula or governance models at the level of institutions were particularly strong. These incentives were furthered by increasing multilateral cooperation among institutions; Tempus and CEEPUS programmes were particularly influential in this respect. In some countries, elements of the first and second wave emerged simultaneously, e.g. in Macedonia where, after the ethnic conflict of 2001, private universities were allowed under a legal amendment which also provided some incentives leading towards the system’s greater openness and internationalisation.

With the progress of the Bologna Process, more amendments have been adopted in all countries. This is the *third wave of legislating*. Yet at this stage of the reforms another common problem in the policy-making process has become evident: on the one hand, successive and often contradictory amendments have been approved following governmental “swinging” (i.e., “conservative” governments felt a need to change the previous “progressive” legislation, and vice versa). This practice has led to stagnation with regard to long-term national strategic targets. On the other hand, this has also led to specific regional (mis)interpretations of the Bologna Process mentioned above.

The reforms were generally initiated by the appropriate ministries, not by universities. However, in some countries, academics felt they had been introduced into these initiatives and took part in them. Universities have had a fairly large impact on shaping higher education policy, e.g. in the process of developing the national master plan for higher education in Slovenia (Zgaga et al., 2013). In Macedonia, on the other hand, political negotiations after the slowdown of the ethnic conflicts (2001) provided an opportunity to start changing the traditional law on higher education (Zgaga et al., 2013). This political approach was interpreted at the institutional level as the proper context for speeding up the modernisation of higher education.

However, some interviewees' responses create the impression that even in the countries where academics took part in policy making in previous times, cooperation has in the meantime been eroded. A gradual disillusionment with the "new era" has probably been contributed to the present gloomier picture. An interviewee said that the university is under main pressure from politics (Zgaga et al., 2013). The *politicisation of higher education* is particularly connected to issues concerning private institutions; almost everywhere they had already been made legally possible during the first wave of legislating. The *privatisation of higher education* – connected to issues of access and quality assurance and promoted by transnational policy – is obviously a Pandora's box in the Western Balkans. It does not appear that any of the countries have a clear strategy on these issues.

Conclusion

Almost twenty years after the initiation of the Bologna Process, a question which had been on the agenda in the past should be asked again: *Where is our higher education going? Where is our society going? Where should it be going?* Let us recall the logic of *Magna Charta Universitatum* (1991): first, it seriously reconsidered "the fundamental principles" which support "the vocation of universities" and then proceeded with "the means" to attain its "ambitious goals". It seems that today's policy and decision makers are mainly employed by technicistic questions while fundamental questions about strategic conceptual dilemmas are not raised.

Let us help by citing Ulrich Teichler, who has been trying to summarize the problem by formulating a challenging dilemma. Today, he recently argued, emphasis is placed more and more on "elite" higher education with prime attention to the research function of higher education. This has serious consequences for the educational function: the "knowledge society" depends on the elite, while the rest is more or less irrelevant. At this point, Teichler asks if we can move towards an elite knowledge society (where progress depends on the cutting edge knowledge of the chosen few) or towards a mass knowledge society (where progress depends on the *wisdom of many* (Teichler, 2009) From the perspective of the EHEA future this issue is crucial – and from the perspective of the Western Balkans it is no less crucial. The way in which this dilemma is resolved will be decisive for all countries; however, it might have particularly far-reaching consequences in the EHEA peripheral countries.

References

- Bologna Declaration* (1999). Joint Declaration of the European Ministers of Education of 19 June 1999. Retrieved October 11, 2016 from the World Wide Web
http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
- Budapest-Vienna Declaration* (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Retrieved October 11, 2016 from the World Wide Web
http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Dobbins, M. & Knill, Ch. (2009). Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a Common Model? *Governance*, Vol.22, No. 3, 397-430.
- Haug, G., Kirstein, J. & Knudsen, I. (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education [Trends 1]. Project Report for the Bologna Conference on 18-19 June 1999*. Copenhagen: The Danish Rectors Conference.
- In defence of the University* (1998). Beograd: Beogradski krug.
- Karran, T. (2007). Academic Freedom in Europe: A Preliminary Comparative Analysis. *Higher Education Policy*, Vol. 20, No. 3, 289-313.
- Kwiek, M. (2012). Universities and Knowledge Production in Central Europe. *European Educational Research Journal*, Vol. 11, No. 1, 111-126.
- Lisbon Convention* (1997). Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Retrieved August 27, 2016 from the World Wide Web
<http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>
- Magna Charta Universitatum* (1991). Bologna, 18 settembre 1988. Retrieved October 11, 2016 from the World Wide Web
<http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>
- Reding, V. (2002), Forum 'Culture, Cultural Rights and Education in an Enlarged Europe'. In J. De Groof & G. Lauwers (Eds.), *Cultural and Educational Rights in the Enlarged Europe* (pp. 27-34). Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- Reichert, S. & Tauch, Ch. (2005). *Trends 4: European Universities Implementing Bologna*. Brussels: EUA - European University Association.
- Robertson, S., Dale, R. Moutsios, S., Nielsen, G., Shore, Ch. & Wright, S. (2012). Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework. Working Papers on University Reform; Working Paper 20. Aarhus: Department of Education, University of Aarhus. Retrieved October 11, 2016 from the World Wide Web
http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskningsprogrammer/epoke/WP_20_-_final.pdf
- Scott, P. (2006). Higher Education in Central and Eastern Europe. In J. F. Forest, Ph. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (423-441). Part Two: Regions and Countries. Dordrecht: Springer.
- Simonová, N. & Antonowicz, D. (2006). Czech and Polish Higher Education – from Bureaucracy to Market Competition. *Czech Sociological Review*, Vol. 42, No. 3, 517-536.
- Sorbonne Joint Declaration* (1998). Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System. Paris, Sorbonne. Retrieved October 11, 2016 from the World Wide Web
http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf

- Teichler, U. (2009). *Higher Education and What World of Work?* Rotterdam: Sense Publishers. Retrieved October 11, 2016 from the World Wide Web
<https://www.sensepublishers.com/media/469-higher-education-and-the-world-of-work.pdf>
- The Maastricht Treaty* (1992). Provisions Amending the Treaty Establishing the European Economic Community with a View to establishing the European Community. Maastricht, 7 February 1992. Retrieved October 18, 2016 from the World Wide Web https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf
- Trow, M.A. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WW II*. Working Papers, Berkeley: Institute of Governmental Studies. Retrieved August 29, 2016 from the World Wide Web
<http://escholarship.org/uc/item/96p3s213>
- Ustavni sud Republike Hrvatske* (2007). Odluka UI-1707/2006. Official Gazette of RH, No. 2/2007.
- Ustavno sodišče Republike Slovenije* (1998). Odločitev U-I-34/94. Official Gazette of RS, No. 18/98.
- Zgaga, P. (2009) Higher Education and Citizenship: "The Full Range of Purposes". *European Educational Research Journal*, Vol. 8, No. 2, 175-188.
- Zgaga, P. (2010). *The Role of Higher Education in National Development: South-Eastern Europe and Reconstruction of the Western Balkans*. London and New York: Routledge. Retrieved October 11, 2016 from the World Wide Web
<http://www.educationarena.com/pdf/sample/sample-essay-zgaga.pdf>
- Zgaga, P. (2012). Reconsidering the EHEA Principles: Is There a 'Bologna Philosophy'? In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (pp. 17-38). Dordrecht: Springer.
- Zgaga, P. (2014). The Role of Higher Education Centres in Research and Policy: A Case from a European Periphery. *Studies in Higher Education*, Vol. 39, No. 8, 1393-1404.
- Zgaga, P., Teichler, U., & Brennan, J. (Eds.) (2013). *The Globalisation Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries*. Frankfurt: Peter Lang.
- Zgaga, P., Klemenčič, M., Komljenovič, J., Miklavič, K., Repac, I. & Jakačič, V. (2013). *Higher Education in the Western Balkans: Reforms, Developments, Trends*. Ljubljana: CEPS, University of Ljubljana.

Примљено: 04. 03. 2017.

Прихваћено за штампу: 03. 05. 2017.

БОЛОЊА НА ЗАПАДНОМ БАЛКАНУ: ПРЕИСПИТИВАЊЕ РЕФОРМИ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕГИОНУ

Апстракт *Током прошле две деценије, системи високог образовања шакзованих земаља Западне Балкана доживели су неколико шаласа реформи. Ове реформе биле су резултатом најпре следећа два фактора: дубоких политичких, економских и друштвених промена после 1990. године, с једне, и изазова стварања јединствене Европске простора високог образовања (ЕНЕА), с друге стране. У поређењу са већином европских земаља, Болоњска реформа у региону Западне Балкана била је захтевнија и тежа. С једне стране, разлози за покрећење реформе били су модернизација и запошљивост, као и намена високог образовања и „Европска димензија“, али је она, с друге стране, била дубоко обележена политизацијом и приватизацијом. У овом раду желимо да крајко анализирамо утицај савремене европске реформе високог образовања на развој и промене у националним системима високог образовања у региону. С тим циљем, након увода, у шексту се прво анализира ишање промене односа између универзитета и државе, пошом се иажња усмерава на разматрање две деценије Болоњског процеса, и на крају представљају резултати наше актуелне истраживања о реформама у региону Западне Балкана.*

Кључне речи: *академска аутономија, Болоњски процес, центри и периферије, Европа, реформа високог образовања, Западни Балкан.*

БОЛОНСКИ ПРОЦЕС НА ЗАПАДНИХ БАЛКАНАХ: ПЕРЕСМОТР РЕФОРМ ВИШЕГ ОБРАЗОВАЊА У РЕГИОНУ

Резюме *В течение последних 20 лет системы высшего образования в так называемых странах Западных Балкан пережили несколько волн реформ. Эти реформы были прежде всего результатом двух факторов: глубоких политических, экономических и социальных изменений после 1990 года и проблем, связанных с созданием единого европейского пространства высшего образования (ЕНЕА). По сравнению с большинством европейских стран, Болонская реформа на Балканах была более требовательной и трудной. С одной стороны, причинами проведения реформы были модернизация и трудоустройство, а также предназначение высшего образования и «европейское измерение», но с другой стороны, эта реформа прошла под знаком глубокой политизации и приватизации. В данной статье в сжатой форме рассматривается влияние современной европейской реформы высшего образования на развитие и изменение национальных систем высшего образования в регионе. После введения, в статье сначала анализируется проблема измененных отношений между университетом и государством, затем внимание уделяется рассмотрению двух десятилетий Болонского процесса и в конце статьи приводятся результаты нашего актуального исследования о реформе систем образования в странах Западных Балкан.*

Ключевые слова: *академическая автономия, Болонский процесс, центр и периферия, Европа, реформа высшего образования, Западные Балканы.*

ПРИСТУПИ ПРОЦЕЊИВАЊУ НИВОА И КВАЛИТЕТА МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ²

Апстракт Један од значајних циљева истраживача у образовању јесте утврђивање што ефикаснијих метода за процену мотивације ученика за учење. Како је број истраживања о мотивацији изузетно велики, јављају се у овој области разноврсне методе и технике процене. Најчешће се користе методе самоизвештавања, које се разликују по својим теоријским утемељењима, а односе се и на мерење различитих компоненти мотивације (постављени циљеви, унутрашња/спољашња мотивација, атрибуције, аспирације, и друго). Посматрање представља најчешћу методу у оквиру бихејвиористичкој приступу процењивању мотивације за учење. Представници неуропсихолошкој приступу тврде да комплексне интеракције између биолошких, когнитивних и психолошких система одређују њихово понашање и у својим истраживањима покушавају да утврде разлике у нервној активности и вези с мотивационим процесима. У оквиру феноменолошкој приступу развија се флексибилна, холистичка методологија за проучавање мотивације, налашавају се субјективна искуства појединца, значења, као и перцепција њихових мотивационих стања. У овом раду анализирају се карактеристике, предности и ограничења наведених приступа.

Кључне речи: мотивација за учење, процењивање мотивације, методе процењивања, технике мерења.

Увод

Мотивација ученика за реализацију различитих активности у настави представља сложен и слојевит феномен, на који утичу различити спољашњи фактори, као и својства личности ученика, својства његовог капацитета за учење, својства различитих контекстуалних услова у којима се учење одвија и друго. Квалитет мотивације, односно природа и ниво мотивације ученика за учење, представљају један од кључних

1 E-mail: radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

2 Рад је настао у оквиру пројекта *Модели процењивања и стрављења унапређивања квалитета образовања у Србији* (бр. 179060, 2011-2017), Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

чинилица образовног постигнућа. С тим у вези, може се говорити о постојању ширег спектра чинилаца образовних постигнућа који се могу означити као мотивациони чиниоци постигнућа (Antonijević, 2010). За истраживаче у области образовања у одређеном смислу представља крупан изазов на које начине установити природу и ниво ученичке мотивације за учење. То посебно долази до изражаја кроз остваривање различитих настојања која иду у правцу покушаја да се установи и развије методологија процењивања мотивације (вредновања, квантификације, мерења), што би требало да буде ефикасно средство да се на адекватне начине допре до карактеристика природе и нивоа мотивације ученика за учење.

Истраживања мотивације у школи имају богату традицију. У почетку су теоретичари мотивације истраживали инстинкте и потребе ученика које доводе до мотивације, затим утицај награда и казни на понашање ученика. Током последњих 30 година социокогнитивне теорије доминирале су у истраживању мотивације. Пажња се посвећује социјалним чиниоцима који утичу на когнитивне компоненте. Последњих година развијају се и социокултурне теорије. У оквиру ових теорија, нагласак је на мотивацији која се одређује као социјална по природи и која се манифестује као колаборативна и индивидуална акција (Trebješanin, 2009).

Прегледом појединих истраживања реализованих у области проучавања мотивације могу се уочити разлике у приступима процењивања мотивације и квалитета мотивације ученика за учење, те је уочљива заступљеност већег броја различитих метода и техника процењивања у овој области (Schunk et al., 2013). Може се запазити да представници различитих теоријских оријентација изводе и различите закључке о томе које су методе и технике најприкладније, као и које су варијабле релевантне при процењивању мотивације. Од метода процењивања, најчешће се користе методе самоизвештавања, које могу бити различите у примени, по својој форми и садржају, на основу разлика у теоријским полазиштима, као и у односу на то која се врста компонента мотивације процењује (циљеви, унутрашња/спољашња мотивација, атрибуције, аспирације и слично). Поред тога, заступљени су и други приступи и технике процењивања мотивације ученика за учење које извиру из њих, као што су бихејвиористички, физиолошки и феноменолошки приступ (Fulmer & Frijters, 2009). У даљем тексту ће бити приказане основне карактеристике наведених приступа процењивања мотивације за учење, кроз сагледавање њихових основних предности и ограничења.

Методe самоизвештавања

Као најчешће примењиване методе процењивања квалитета мотивације ученика за учење јављају се управо методе самоизвештавања (Fulmer & Frijters, 2009). У оквиру методе самоизвештавања користе се следеће технике: упитник, интервју, стимулисани опозив (*stimulated recall*), техника размишљања наглас (*think alouds*) и дијалог. Упитници су оријентисани на давање ученицима могућности избора неких од понуђених тврдњи које најбоље описују природу њихове мотивације, циљеве и мотивациона уверења. За разлику од ранијих времена када је било заступљеније испитивање типа папир-оловка, у данашње време упитници се испуњавају и преко

компјутера. Неки од чешће коришћених упитника за процену одређених аспеката мотивације за учење јесу *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich & DeGroot, 1990) и *Academic Motivation Scale* (AMS) (Vallerand et al., 1992).

У приступима процењивања квалитета мотивације ученика за постигнућем, поред упитника користи се и пројективни тест, и то најчешће тест тематске аперцепције (ТАТ) (Atkinson, 1982; McClelland et al., 1958, према: Spangler, 1992). ТАТ садржи слике на основу којих испитаници смишљају причу засновану на постигнућима. Макле-ланд и сарадници сматрају да уз помоћ ТАТ мера можемо проценити имплицитне мотиве које чине: потребе за постигнућем, потребе за моћи и афилијативне потребе (McClelland et al., 1989). Реч је о квалитативној методологији којом се трага за различитим аспектима мотивације ученика и чиниоцима који стоје иза њих, односно оријентација је на дубље разумевање мотивације као концепта. За обраду података најчешће се примењују методе анализе садржаја. У последње време развијени су и користе се различити софтвери који омогућавају анализу наратива, а укључују и неку врсту квантификације (на пример: ATLAS, MaxQDA).

За процену квалитета мотивације и ангажовања ученика у школи користи се и техника интервјуа (Blumenfeld et al., 2005). Различите врсте интервјуа према степеном структурираности могу се представити као континуум, на чијем је једном крају потпуно структуриран интервју с унапред одређеним питањима, затим полуструктуриран и на другом крају интервју у коме учесници причају своје приче на отворенији и неструктуриран начин (Turner & Meyer, 2000). Примена технике интервјуа у истраживању квалитета мотивације може потенцијално омогућити дубљи и обухватнији опис школских искустава ученика, сагледавање контекстуалних чинилаца и податке о томе како се искуства ученика одражавају на њихову мотивацију за учење и ангажовање (Blumenfeld et al., 2005). Као и претходне технике, и ова техника има ограничења. Знање, вештине и поједини субјективни чиниоци у вези с испитивачем могу утицати на квалитет, дубину, као и врсту одговора испитаника. Такође, значајан је и низ различитих питања у вези са поузданошћу и валидношћу података добијених применом технике интервјуисања (McCaslin & Good, 1996).

Као једна од коришћених техника истраживања квалитета мотивације ученика за учење, код истраживача се у новије време користи техника видео-присећање (*recall*) за процену мисли и знања ученика о њиховом саморегулисаном учењу и мотивационим процесима, која се означава и као стимулисано присећање (Meier & Vogt, 2015). Техника се користи у виду снимања активности ученика на часу, кроз рад на одређеном задатку. Процедуром примене ове технике предвиђено је прекидање снимања у неколико наврата, када ученици добијају задатак да се присете својих мисли у току решавања задатака. Стимулисано присећање може се упоредити с техником интервјуа с додатном употребом слике, видеа или аудио-снимака (Henderson & Tallman, 2006). Један од кључних чинилаца који доприноси квалитету примене ове врсте технике и добијених информација јесте кратко време између понашања и стимулисаног присећања, а сматра се да ова техника има висок ниво поузданости уколико се спроводи у временском оквиру од 48 сати (Henderson & Tallman, 2006). У поступку примене истраживач се може усредсредити на одређене аспекте процеса

учења, а предност је и могућност коришћења у различитим социјалним ситуацијама, као и спровођења с испитаницима индивидуално, као и у пару, или у групи у појединим случајевима.

Техника „мисли наглас“, за разлику од оријентације која се јавља при коришћењу технике стимулисаног присећања, користи се у току трајања активности, при чему се од испитаника тражи да износе своје мисли у току извршења одређеног задатка. За ефективну примену ове технике неопходно је да испитаници буду информисани и обучени, како би могли да извештавају о својим размишљањима када се то од њих тражи. Њихово размишљање наглас се снима, затим се транскрибује и кодира и на крају анализира (Diener & Dweck, 1978, према: Schunk et al., 2013).

Примена технике дијалога подразумева снимање одређене ситуације на часу, када ученик решава задатке или дискутује на неку тему с наставником и другим ученицима. Дијалог се снима, а затим се врши анализа комуникације и изводе закључци о мотивационим процесима који се јављају код ученика (Thorkildsen & Nicholls, 1991). Једна од кључних предности коришћења ове технике јесте што је она усмерена на анализу актуелне интеракције која се успоставља између учесника, али се потенцијално могу јавити тешкоће у интерпретацији, тако да је неопходан и одређени ниво умешности истраживача.

Методe самоизвештавања примењене кроз технике интервјуа и упитника имају својства практичности, а и на једноставне начине се користе у истраживањима. Инструменти засновани на ових техникама могу се релативно једноставно конструисати, обрадити и тумачити, што се посебно односи на опцију када се користи упитник с питањима затвореног типа. Полазећи од једноставности њихове употребе, упитници се могу користити с различитим репрезентативним узорцима, што умногоме може увећати могућност генерализације добијених резултата истраживања, омогућити поређење резултата на различитим узорцима и друго. Међутим, у односу на податке који се добијају применом метода самоизвештавања, честе су критике њихове поузданости и ваљаности. Ограничења и недостаци потичу од самог испитаника, његових могућности да објективно сагледа и процени своје мотиве, те на основу тога да разуме разлоге и узроке свог понашања. У одређеном смислу споран је и дискутабилан и рок важења података, с обзиром на чињеницу да су мотиви код ученика у сталном процесу мењања. Такође, присутан је и феномен несвесног или намерног давања друштвено пожељних одговора, као и неискрености у одређеним ситуацијама, те и одговори не одражавају стварна понашања или мишљења испитаника (Appleton et al., 2006). Ограничења оваквих метода процењивања квалитета мотивације јављају се и у случајевима када се захтева уопштавање ученичких мишљења и перцепција на већи број ситуација и када су испитаници млађег узраста.

Бихејвиористички приступ процењивању квалитета мотивације за учење

У оквиру бихејвиористичког приступа процењивању мотивације за учење најчешће се користи метода посматрања. Процењивање квалитета мотивације врши се на

основу присуства или одсуства одређених видљивих понашања и емоција код испитаника (Fulmer & Frijters, 2009). На присуство мотивације указују различити параметри, с којима се слаже већина истраживача, и то параметри као што су слободан избор задатака, труд (уложени напор), упорност и постигнућа (Schunk et al., 2013). Примена методе посматрања може бити непосредна и врши се пре, у току и по завршетку одређених активности, на тај начин што се учесници у активностима у највећем броју случајева посматрају кроз једносмерно прозирно стакло. Једна од примарних предности методе посматрања јавља се кроз могућност описивања понашања ученика путем пописа или чек-листа, чиме се евентуално може обезбедити формирање јаснијих контура контекста у коме се посматрање врши, што омогућава боље разумевање процеса који се одвијају у ситуацији учења. Пописи и чек-листе оријентисане су на добијање што прецизнијих квантификованих описа, употребом фреквенција и података о времену трајања одређених понашања и активности, што може допринети употпуњавању слике мотивације ученика у посматраној ситуацији учења.

Метода посматрања има и одређене недостатке, који варирају у зависности од врсте посматрања које се примењује (на пример, у појединим случајевима посматра се само један параметар мотивисаног понашања). Метаанализа коју су спровели Камерон и Пирс (Cameron & Pierce, 1994) о ефектима награде на унутрашњу мотивацију открила је да се мера слободног избора активности користила у преко 64% анализираних истраживања, а ова мера састоји се од обрачуна времена проведеног у активности када су укинута спољашњи подстицаји (Deci, 1971). Учесник активности је неприметно посматран кроз једносмерно прозирно стакло док се бавио неком предвиђеном активношћу, као што је рад на експерименталном задатку, читање новина или нешто друго. У примени ове методе јављају се два ограничења. Једно од ограничења односи се на чињеницу да се ради о једнодимензионалној методи, на основу чега не могу да се процене други важни мотивациони чиниоци. Друго ограничење односи се на немогућност да се оваква методологија истраживања примени у истраживањима која би се реализовала у природним условима. Такође, још један потенцијални проблем у интерпретацији појединачних мера посматрања односи се на непостојање потпунијих информација о квалитету уложеног напора, ангажовања мишљења (Fredricks et al., 2004). У том правцу иде и запажање Шанка и сарадника (Schunk et al., 2013), који истичу да посматрање понекад може бити површно и да се не могу обухватити сви кључни когнитивни и емоционални аспекти мотивације. Код других аутора (Hillman et al., 2004) истиче се да се ниво интересовања учесника, утицај супротстављених мотива и активности, претходна изложеност задатку и ниво пажње не могу поуздано утврдити методом посматрања.

Приликом примене методе директног посматрања једно од ограничења које се може јавити јесте што посматрање може дуго трајати, тако да би потенцијално било неопходно да посматрачи прикупљају податке у различитим контекстима учења и кроз различите облике активности (групни рад, индивидуални рад, презентација продуката рада и слично), како би се дошло до потпуније слике понашања ученика. У таквим случајевима захтева се интензивнија активност истраживача. Пошто је обично укључен мали број испитаника и мали број ситуација у којима се испитаници

посматрају, јавља се и проблем генерализовања резултата истраживања. За примену ове методе значајна је правилна обука за реализацију истраживања, да би се обезбедила компетентност, објективност и непристрасност истраживача. При посматрању могу се појавити и различите грешке у опажању истраживача (хало ефекат, грешке централне тенденције, логичке грешке и сличне). Неопходно је да истраживач буде свестан деловања чинилаца посматрања ове врсте, како би се постигао оптимални ниво објективности у посматрању. Основно питање које се поставља јесте да ли посматране реакције заиста представљају манифестацију мотивације? Приликом примене технике посматрања истраживачи су мање наметљиви него приликом примене технике самоизвештавања, али је протокол посматрања често мање прецизан у односу на упитник.

Приликом примене методе посматрања посматрачи могу користити различите начине евидентирања резултата посматрања. Дескриптивни и наративни системи разликују се по степену структурираности. Дескриптивни системи често користе априори категорије изведене из теоријских истраживања и анализирају резултате из перспективе тих категорија. Дескриптивна и наративна запажања су отворени системи чија је сврха да обезбеде детаљне описе посматраних појава, објасне како се одвијају процеси и идентификују генерички принципи и модели понашања у одређеним ситуацијама (Everton & Green, 1986, према: Turner & Meyer, 2000).

У појединим опцијама реализације истраживања мотивације методе посматрања ограничене су на контролне листе и рејтинг скале. Један од начина евидентирања јесте да се на одређеном континууму обележи ниво уложеног труда или ангажовања ученика, или се описује његово понашање. Посматрачи могу бити наставници, други ученици или истраживачи.

Методе посматрања могу бити нарочито корисне за испитивање мотивације млађе деце, која имају потешкоће с попуњавањем упитника. Нека истраживања укључују и процену наставника у циљу испитивања корелације између две методе мерења (Skinner et al., 2008). Будући да се ослања на памћење посматрача које је селективно и конструктивно, скалирање и рангирање можда неће бити валидан показатељ карактеристика ученика (Schunk et al., 2013). С друге стране, скале процене могу бити тако осмишљене да њима буду обухваћене димензије које иначе не би могле бити обухваћене директним посматрањем.

У циљу постизања веће поузданости и валидности података добијених методом посматрања, добро је да посматрачи објасне своје улоге, веровања и предрасуде на почетку истраживања. У супротном, истраживање може бити оцењено као пристрасно, односно догађа се да се „види оно што се жели видети“ (Turner & Meyer, 2000: 76).

Неуропсихолошки или физиолошки приступ мерењу мотивације за учење

Представници неуропсихолошког приступа сматрају да комплексне интеракције између биолошких, когнитивних и психолошких система одређују понашање, те у својим истраживањима покушавају да утврде разлике у нервној активности у

вези с мотивационим процесима. Раније су примат имала истраживања спроведена на животињама и људима с повредама мозга. У случајевима тих истраживања, могло се закључити да је средњи мозак (*гијенцефалон*) најодговорнији за усмерено понашање и за идентификацију стимулуса у окружењу који су важни. Установљено је и да су два основна мотивациона система у мозгу апетитивни и одбрамбени (Lang et al., 1998).

Услед развоја технологије и неуропсихолошки приступ почиње да заузима значајно место у изучавању процеса учења и мотивације. Кључна промена остварује се тиме што се мотивација све чешће процењује и мери у контролисаним лабораторијским експериментима, при чему се детектују реакције или одговори испитаника, радна меморија и когнитивни процеси. Такође, истраживачи користе и позитивне, неутралне и негативне слике, речи или звукове, како би подстакли емоционално узбуђење и пронашли повезаност између мотивације и понашања као одговора на одређене стимулусе (Hillman et al., 2004; Lang et al., 1998). Једна од најчешће истраживаних области јесте утицај награде на нервну активност, а резултати више различитих студија показали су неуролошке основе спољашње мотивације изазване новчаном наградом (Breite et al., 2001; Delgado et al., 2000, 2003; Elliot et al., 2004; Kirsch et al., 2003; Knutson et al., 2000, према: Mizuno et al., 2008).

Појединим истраживањима доказано је да су области мозга које учествују у активностима које доносе награде: хипоталамус, орбитофронтални кортекс, префронтални кортекс, амигдала и друге структуре средњег мозга (Schultz, 2000, према: Jensen, 2005). Мицуно са сарадницима (Mizuno et al., 2008) користио је функционалну магнетну резонанцу да проучи нервне корелате мотивације, концентришући се на академску мотивацију и утицај новчане награде. У оквиру овог истраживања резултатима је показано да је путамен (једна од четири базалне ганглије у предњем делу мозга) критичан за мотивацију у различитим доменима (јавља се билатерална активност) и да активност сочивастиг једра (*nucleus lentiformis*) може имати кључни значај за академску мотивацију. Такође, један од занимљивих налаза студије јесте јака линеарна веза између мотивационих стања о којима су ученици самоизвештавали у упитнику и промена у активности унутар путамена.

За дубље разумевање феномена мотивације, неопходно је имати у виду да постоји велика разлика у томе како људски мозак реагује на награде за различите врсте постигнућа. Награде могу привремено стимулисати једноставне физичке одговоре, али награде нису потпуно функционалне у случају сложенијих облика понашања (Kohn, 1993, према: Jensen, 2005). Џенсен (Jensen, 2005: 104) наглашава да „... награде не развијају велике умове, а мозак сам производи своје награде...“, истичући да су то опијати који имају сличан ефекат као морфијум, алкохол, никотин, хероин и кокаин. Утврђено је да мозак може имати различите типове наградних сигналних система.

Које се кључне педагошке импликације јављају кроз овај приступ процењивања мотивације за учење? Награде је пожељно користити у процесу наставе и учења као подстицај. Међутим, значајно је да наставници користе награде промишљено, користећи награде само за одређене ученике, у краћем времену и са јасним поводима. То практично значи да не треба претеривати са награђивањем, јер би се ученици у

тој ситуацији навикли на њих као уобичајену ситуацију, те награде више не би имале потпуни ефекат. Апстрактне награде, у виду признања (сертификати, похвалнице) или активности (игре, забавне активности, привилегије) представљају ефикасну алтернативу у односу на конкретне награде. С друге стране, и само укидање награда, када се процени да је то смислено, било би неопходно да се одвија постепено, с истовременим преласком на друга средства подстицаја.

У оквиру физиолошког приступа проучавања мотивације, поред мерења магнетном резонанцом, мотивација се мери и пупилометром или мерачима активности ока, који могу да обезбеде директно мерење менталног напора и механизме интересовања и пажње (Fulmer & Frijters, 2009). Показатељи емоционалне узбуђености и различитих мотивационих стања су и пулс, крвни притисак, проводљивост коже, ниво плувачног кортизола, као и мере мишићне активности лица (Lang et al., 1998). До сада су се углавном истраживања вршила с циљем утврђивања утицаја награда на мотивациона стања, а наредна истраживачка настојања усмерена су на проналажење нервне основе и других мотивационих варијабли (циљеви, самоефикасност и друго).

Џенсен истиче значај мотивационих стања или комплексних неуралних веза које укључују емоције, когницију и понашање. То стање може бити телесно, попут глади и жеђи, али и когнитивно или емоционално, попут осећања забринутости и среће. Истраживачи испитују неуропсихолошке реакције особе када се налази у различитим мотивационим стањима (Jensen, 2005), што има значајне импликације за наставнике. Када упознају мотивационо стање ученика, наставници могу обезбедити адекватне услове и подстаћи мотивацију ученика за учење (Schunk et al., 2013).

Физиолошки приступ интегрише мотивацију и когницију, са нагласком на мерење неуралне специфичности за различите аспекте мотивационих стања и утицаја. Поред неуралних одговора, овај приступ указује на интеракцију комплексних биолошких, когнитивних и психолошких система који одређују понашање. Овај приступ има и одређене предности које произилазе из високе валидности и специфичности садржаја. Међутим, може се јавити као тешкоћа остваривање психометријске поузданости у поновљеним ситуацијама. Осим тога, неурална активност може се приписати и деловању других чинилаца, као што су повећање напора, узбуђење или повећан ниво пажње. Конструкт мотивације, како је дефинисано овим приступом, не прави довољно јасно границу између емоција и мотивације. Могућност генерализације резултата истраживања на адолесценте ограничена је због доминантног фокуса на истраживање животиња и одраслих испитаника. На крају, поставља се и питање да ли су мере физиолошког понашања поуздане, због слабих корелација с емоцијама и понашањем.

Феноменолошки приступ процењивању мотивације за учење

У оквиру феноменолошког приступа развија се флексибилна, холистичка методологија за проучавање мотивације, наглашавају се субјективна искуства појединца, значења, и перцепција њихових мотивационих стања (Yeung, 2004). Истраживачи верују да ће квалитативне процене обезбедити већу *губину* у процени мотивације, зато

што користе сопствена искуства испитаника и наглашавају идиографски образац мотивације (Shedivy, 2004 према: Fulmer & Frijters, 2009). У феноменолошком приступу *Њивргње* не одређују истраживачи на основу својих теоријских претпоставки а ученик треба да их разуме или усвоји, већ значење произлази из искуства ученика о мотивацији и он користи свој језик за артикулацију тог искуства. Унутар овог приступа конзистентна дефиниција мотивације не постоји, дефиниције и појмови су идиографски и изведени процесом анализе. Истиче се да је мотивација под утицајем спољашњих, историјских и индивидуалних чинилаца и да не представља стабилно емоционално или когнитивно стање, већ је подложна промени током времена. Доминантан извор знања у области мотивације представља перцепција и перспектива ученика, језик и њихово искуство (Brofi, 2015). Мотивација се процењује у природним, аутентичним контекстима кроз искуства, а не кроз конкретне задатке (Järvelä et al., 2008).

Технике које се користе у оквиру феноменолошког приступа су разноврсне: посматрање понашања у аутентичним условима, студије случаја и полуструктурисани ретроспективни интервјуи. Истраживање саморегулисаног учења као корегулације предмет је интересовања већег броја аутора (Hadwin et al., 2005; Karasavvidis et al., 2000; McCaslin & Hickey, 2001, према: Järvelä et al., 2008). У оквиру феноменолошког приступа посебно ћемо представити технику узорковања искуства (*experience sampling*).

Узорковање искуства (ESM) је техника која је коришћена за процену ангажовања ученика у учионици (Shernoff & Schmidt, 2008). ESM техника потекла је из истраживања текућег доживљаја (*flow*), који подразумева висок ниво ангажовања, тако да су појединци толико заокупљени задатком, да изгубе свест о времену и простору (Csikszentmihalyi, 1990). Примена ове технике подразумева да појединци носе електронске пејџере или телефоне с алармима. У одговору на ESM сигнале ученици попуњавају извештај, то јест упитник с низом питања о њиховој локацији, активностима, когнитивним и афективним реакцијама. Ова методологија омогућава истраживачима да прикупе детаљне податке о ангажовању испитаника у овом тренутку, а не ретроспективно, при чему се смањују проблеми с одговарањем на друштвено пожељне начине. Сложенији модели омогућавају истраживање софистицираних доживљаја током одређеног времена и њихове ефекте (на пример, јучерашњи стрес на данашње задовољство), преливање из једног контекста у други (на пример, школа–породица), ефекте акумулације искуства (као што је поновљени стрес), или ефекте промене једне варијабле на другу варијаблу (Fisher & Too, 2012).

Ова техника укључује перспективе ученика и њихова искуства, чиме се избегавају ограничења методе посматрања у којима, у већини случајева, истраживачи или наставници укључују шта ученик мисли и осећа, те се избегавају ограничења метода које се ослањају на памћење ученика. Учешће у оваквим студијама захтева доста времена и преданости. Може се појавити и тешкоћа да се истраживањем обухвате ученици који су спремни да неколико пута дневно током седам или више дана одговарају на питања. Испитаницима треба дати реалан преглед онога што ће се тражити од њих и указати на значај правовременог одговарања на што више сигнала. Потребно је обучити их да разумеју значење питања, када треба да реагују, шта да раде ако изостане сигнал, како да користе телефоне, коме да се обрате уколико се јаве проблеми и слично.

Већина истраживача користи неки облик подстицаја или награду како би укључили и мотивисали учеснике у истраживању. Постоје две врсте потешкоћа: одговори учесника нису потпуни или учесник не реагује у предвиђено време. Рачунари и паметни телефони омогућавају истраживачу да прати благовременост одговарања. Пре него што анализа података почне, истраживачи уклањају очигледне грешке, на пример дупликате извештаја или извештаје који су стигли дуго након сигнала (McCabe et al., 2011). Број података је велики и самим тим је обрада комплексна.

Представници феноменолошког приступа труде се да обезбеде прецизно праћење тока интеракције и начина на који се кроз заједничку активност мењају и граде различити аспекти менталног функционисања деце. Овакав приступ омогућава хватање веза и динамичких релација које постоје између когнитивних, афективних и мотивационих аспеката развоја. На овај начин потенцијално се може унапредити и разумевање развојних разлика. С друге стране, основна тешкоћа у овим истраживањима настаје у процесу анализе и сажимања богате грађе података прикупљене током истраживања. Поред тога, оваква истраживања укључују мањи број испитаника и тиме се отвара питање могућности генерализације добијених налаза. Анализа и интерпретације прикупљених података оцењују се као субјективне. Феноменолошки приступ критикује се због превелике зависности од вербалног описа, што је посебно проблематично када се разматра недостатак корелације између ставова појединаца и њиховог стварног понашања (Fulmer & Frijters, 2009). С друге стране, и у овом случају јављају се развојни изазови, односно јавља се проблем способности самоизражавања код деце.

Закључак

У савременом тренутку највише су заступљена корелациона истраживања у области процењивања квантитета и квалитета мотивације за учење, као и методе самоизвештавања. Поред тога, заступљени су и алтернативни приступи и технике процењивања у овој области. Сваки од ових приступа даје нови потенцијал за проучавање мотивације и могућности за превазилажење недостатака других. Карактеристично је да се у емпиријским истраживањима ретко јављају настојања усмерена на интеграцију ових приступа, а за то постоје и значајна ограничења, с обзиром на присуство различитих парадигматских и теоријских неслагања. Потреба за свеобухватним моделом који може потпуније укључити динамичне интеракције између различитих мотивационих варијабли предложен је у више наврата (Meece et al., 1990; Schunk, 1990). Пинтрич (Pintrich, 2003) препоручује интеграцију когнитивног и социокултурног приступа, јер, по његовом мишљењу, ови приступи самостално неће генерисати нова знања у области мотивације за учење. Заступљено је становиште да је неопходно да се когниција и мотивација истражују кроз контекстуално и културно сочиво, уместо да фокус буде само на појединцу и интрапсихичким процесима (Pintrich, 2003). У том смислу, не нуди се систематично решење, те постоји већи број мотивационих модела и конструката који су некада веома слични.

Несумњиво је да када се користе једнодимензионалне процене квалитета мотивације не постоји могућност потпунијег сагледавања целине сложеног процеса као што је мотивација за учење. Неопходно би било да инструмент за процењивање (мерење) мотивације захвати више параметара, ако је то могуће, или да компензује своју једностраност високим метријским карактеристикама које добијемо задовољавањем методолошких стандарда баждарења (Suzić, 2006).

Различити прегледи и синтезе приступа проучавању мотивације за учење указују на значај комбинације начина процењивања и мерења, на пример, комбиновање предности самоизвештавања (својство поузданости и скалирање погодено за статистичке анализе) и мере понашања (на пример, специфичност контекста и валидност). Осим тога, истраживање мотивације пожељно је да буде изведено у природним, аутентичним условима учења.

Такође, проблем с којим се истраживачи суочавају у проучавању мотивације за учење јесте и њена променљивост током времена, с обзиром на чињеницу да је мотивација уопште веома сложен и динамичан феномен. Најбољи начин да се разуме променљива природа мотивације кроз време је да се спроводи понављање процењивања или да се спроводе лонгитудиналне студије. У оваквим студијама правци каузалности постају јаснији и боље се може сагледати сложеност мотивационих процеса. Ипак, лонгитудиналне студије захтевају више знања, вештина истраживача, али и више новца и времена. Поред тога, узорак се осипа током времена, па су трансферзалне студије чешће заступљене. Јасно је да интеграција различитих теоријских полазишта и методолошких решења представља изазов у раду теоретичара и истраживача, али је неопходна да бисмо унапредили сазнања о мотивацији за учење.

Процењивање мотивације за учење основни смисао има у настојањима да се на основу резултата процењивања, добијених применом различитих приступа процењивања и мерења, омогући унапређење мотивације за учење, па самим тим омогући и остварење вишег нивоа и квалитета постигнућа ученика. У томе се састоје кључне педагошке импликације настојања да се унапреде методе и технике процењивања нивоа и квалитета мотивације ученика за учење.

На основу претходних разматрања, уочава се сва сложеност проблематике проучавања мотивације за учење, у којој области се јавља више различитих проблема, недоумица и препрека. Несумњиво је да један од кључних проблема у области процењивања квалитета мотивације за учење представља проблем природности услова у којима се процењивање врши. Управо представља истраживачки изазов на који начин решити овај истраживачки проблем, чиме би се омогућило да резултати процењивања имају виши ниво поузданости и валидности. На основу тога, и саме педагошке импликације које би произашле из резултата различитих истраживања биле чвршће и постојаније утемељене, што такође представља сврху реализације истраживања у области унапређивања мотивације ученика за учење.

Литература

- Antonijević, R. (2010). Karakteristike motivacije u procesu vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, god. 58, br. 1, 54-71.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 5, 427-445.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. Fredricks, J. & Friedel, J. (2005). School Engagement of Inner City Students during Middle Childhood. In C. R. Cooper, C. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. M. Davis, & C. Chatman (Eds.), *Developmental Pathways through Middle Childhood: Rethinking Diversity And contexts as Resources* (pp. 145-170). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, Reward and Intrinsic Motivation: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. 3, 363-423.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Deci, E. L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 18, No. 1, 105-115.
- Fisher, C. D. & Too, M. L. (2012). Using Experience Sampling Methodology in Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 33, No. 7, 865-877.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 1, 59-119.
- Fulmer, S. M. & Frijters, J. C. (2009). A Review of Self-Report and Alternative Approaches in the Measurement of Student Motivation. *Educational Psychology Review*, Vol. 21, No. 3, 219-246.
- Henderson, L. & Tallman, J. (2006). *Stimulated Recall and Mental Models*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Hillman, C. H., Rosengren, K. S. & Smith, D. P. (2004). Emotion and Motivated Behavior: Postural Adjustments to Affective Picture Viewing. *Biological Psychology*, Vol. 66, No. 1, 51-62.
- Järvelä, S., Järvenoja, H. & Veermans, M. (2008). Understanding Dynamics of Motivation in Socially Shared Learning. *International Journal of Educational Research*, Vol. 47, No. 1, 122-135.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind* (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lang, P. J., Bradley, M. M. & Cuthbert, B. N. (1998). Emotion, Motivation, and Anxiety: Brain Mechanisms and Psychophysiology. *Biological Psychiatry*, Vol. 44, No. 12, 1248-1263.
- McCabe, K. O., Mack, L. & Fleeson, W. (2011). A Guide for Data Cleaning in Experience Sampling Studies. In M. R. Mehl, & T. A. Conner (Eds.), *Handbook of Research Methods for Studying Daily Life* (pp. 321-338). New York: Guilford Press.
- McCaslin, M. & Good, T. (1996). The Informal Curriculum. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology* (pp. 622-673). New York: Macmillan.
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How Do Self-Attributed and Implicit Motives Differ? *Psychological Review*, Vol 96, No. 4, 690-702.
- Meece, J. L., Wigfield, A. & Eccles J.S. (1990). Predictors of Math Anxiety and Its Consequences for Young Adolescents' Course Enrollment Intentions and Performances in Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1, 60-70.

- Meier, A. & Vogt, F. (2015). The Potential of Stimulated Recall for Investigating Self-regulation Processes in Inquiry Learning with Primary School Students. *Perspectives in Science*, Vol. 5, No. 1, 45-53.
- Mizuno, K., Tanaka, M., Ishii, A., Tanabe, H. C., Onoe, H., Sadato, N. & Watanabe, Y. (2008). The Neural Basis of Academic Achievement Motivation. *Neuroimage*, Vol. 42, No. 2, 369-378.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 4, 667-686.
- Pintrich, R. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1, 33-40.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy during Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, Vol. 25, No. 1, 71-86.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2013). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (4rd ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Shernoff, J. D. & Schmidt, J. A. (2008). Further Evidence of the Engagement-Achievement Paradox among U.S. High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 37, No. 5, 564-580.
- Skinner, E. A., Marchand, G., Furrer, C. & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 4, 765-781.
- Spangler, W. D. (1992). Validity of Questionnaire and TAT Measures of Need for Achievement: Two Meta-analyses. *Psychological Bulletin*, Vol. 112, No. 1, 140-54.
- Suzić, N. (2006). Mjerenje motivacije. *Naša škola – časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja*, god. 58, br. 3-4, 88-121.
- Thorkildsen, T. A. & Nicholls, J. G. (1991). Students' Critiques as Motivation. *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3-4, 347-368.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje - teorije, principi, primena*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Turner, J. C. & Meyer, D. K. (2000). Studying and Understanding the Instructional Context of Classroom: Using our Past to Forge our Future. *Educational Psychologist*, Vol. 35, No. 2, 69-85.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B. & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 52, No. 4, 1003-1017.
- Yeung, A. B. (2004). The Octagon Model of Volunteer Motivation: Results of a Phenomenological Analysis. *Voluntas*, Vol. 15, No. 1, 21-44.

Примљено: 20. 12. 2016.

Коригована верзија текста примљена: 03. 04. 2017.

Прихваћено за штампу: 10. 04. 2017.

APPROACHES TO ASSESSMENT OF THE LEVEL AND QUALITY OF STUDENTS' MOTIVATION FOR LEARNING

Abstract *One of the more significant aims of researchers in education is to establish the most effective methods of assessment of students' motivation for learning. As the number of studies on motivation is extremely large, there is also a wide variety of methods and techniques for assessing it. Self-reporting methods are most commonly used, they differ in their theoretical underpinnings, and are used to measure different components of motivation (goals set, intrinsic/extrinsic motivation, attributions, aspirations, etc.). Observation is the method most frequently employed within the behaviorist approach to the assessment of motivation for learning. Proponents of the neuropsychological approach maintain that behavior is determined by complex interactions between biological, cognitive and psychological systems, and their research seeks to establish differences in neural activity linked to motivational processes. Within the phenomenological approach a flexible, holistic methodology for studying motivation is being developed, with an emphasis on the subjective experiences of individuals, on meanings and on the perception of their motivational states. The paper analyzes the characteristics, advantages and limitations of the above-mentioned approaches.*

Keywords: *motivation for learning, motivation assessment, assessment methods, measurement techniques.*

ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ И КАЧЕСТВА МОТИВАЦИИ УЧЕНИКОВ В ОБУЧЕНИИ

Резюме *Одной из основных целей исследователей в области образования является определение эффективных методов оценки мотивации учеников в обучении. В чрезвычайно большом количестве исследований в области мотивации, выделяются различные методы и приемы оценки. Наиболее часто используются методы самооценки, которые различаются по своей теоретической основе и относятся к измерению различных компонентов мотивации (поставленные цели, внутренняя / внешняя мотивация, атрибуции, аспирации и т.д.). Наблюдение является наиболее часто используемым методом в рамках поведенческого подхода к определению мотивации в обучении. Представители невropsихологического подхода утверждают, что сложное взаимодействие между биологической, психологической и когнитивной системами влияет на поведение и в своих исследованиях пытаются определить разницу в нервной активности в связи с мотивационными процессами. В рамках феноменологического подхода развивается гибкая и целостная методология изучения мотивации, подчеркивается субъективный опыт личности, значение, а также восприятие их мотивационных состояний. В данной работе анализируются характеристики, преимущества и недостатки вышеуказанных подходов.*

Ключевые слова: *мотивация в обучении, определение мотивации, методы оценки, техники измерения.*

Милица Н. Тошић Радев¹

Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Ана Ж. Пешикан

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

UDK-37.015.3

159.942-057.874

159.923.5-057.874

DOI: 10.5937/nasvas1701037T

Прегледни рад

НВ год. LXVI 1/2017

„КОМАДИЋ КОЈИ НЕДОСТАЈЕ“ У ПРОЦЕСУ ОБРАЗОВАЊА: СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ²

Апстракт Школски програм који је усмерен само на когнитивне садржаје и процесе не може изаћи у сусрет потреби индивидуе и савременој друштва. У раду ће бити детаљно приказан концепт социоемоционалног учења који се не може више занемаривати и прескакати у образовању ни ученика, ни наставника. Социоемоционално учење подразумева свеобухватни приступ који налашава развој и примену социоемоционалних компетенција потребних за успех у школи, али и у животној. Поред бројних позитивних исхода као што су: побољшање ставова према себи, побољшање просоцијалног понашања, мања учесалост проблематичних и ризичних понашања, резултати сујеришу и шесну повезаност између социоемоционалних вештина и образовних постигнућа. Међушим, током иницијалног образовања и стручног усавшавања наставници рејко добијају обуку која се односи на социоемоционалне аспекте рада у школи, што је изразито лоше с обзиром на бројне позитивне исходе ове врсте програма и налазе да се емоционална интелигенција наставника може развијати и да програмима који томе теже дају одличне резултате. Крајко, ефикасна школска, али и социоемоционална настава настаје на темељу добро планираног професионалног развоја школског особља, а укључивање емоционалних и социјалних аспеката у школски програм нејходно је уколико желимо да решимо неке од јоружних проблема у систему образовања.

Кључне речи: социоемоционално учење, социоемоционалне компетенције, улоге наставника, иницијално образовање наставника.

¹ E-mail: milica.tosic@filfak.ni.ac.rs

² Рад је настао у оквиру пројекта Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних у друштву оријентисаном на европске интеграције (бр. 179018), који реализује Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду, а финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Иако су се у психологији издиференцирале три кључне компоненте за опис људског учења: когниција, мотивација и емоције, узнемиравајуће је колико су емоције занемарене у образовању (Hargreaves, 2000). У двадесетом веку доминантан је био однос према емоцијама као према дистрактору когнитивног („Хајде да то решимо хладне главе“), а у истраживањима није било теме о емоцијама (Nias, 1996). Свеукупно гледано, постоји отпор ка бављењу емоцијама у образовању и оне представљају једно од најконтроверзнијих питања у области образовања (O'Connor, 2008).

Настава и учење се не односе само на знања и вештине већ поред академских имају и јаке социјалне и емоционалне компоненте (Zins et al., 2004). Окосница наставе и учења је узајамна интеракција наставник–ученик. По речима Пијанте (Pianta, 1999, према: Leitaо & Waugh, 2007), за сву децу су односи са наставницима најважнији аспект искуства у учионици и представљају потенцијални ресурс за побољшање њихових развојних исхода. У том смислу, Пијанта наглашава да је немогуће посветити се само академском постигнућу и циљевима, јер је срж живота у учионици друштвена и емоционална (Pianta, 1999, према: Leitaо & Waugh, 2007).

Полазећи од веровања да су социоемоционални аспекти развоја лична и приватна ствар, све до краја двадесетог века истраживачи су приоритетом у образовању сматрали когнитивне и академске аспекте. Иако је мисија образовања планско и систематско посредовање цивилизацијских знања новим генерацијама, главна улога школе не може бити пуки пренос знања једне генерације другој, с нагласком на учењу чињеница и развијању интелектуалних вештина. Све је очигледније да курикулум који се бави само интелектуалним вештинама не може бити адекватан и не може одговорити захтевима времена и друштва у коме живимо.

Одавно су истраживачи указали на то да је акценат на информацијама и когнитивним садржајима дехуманизовао наше школе, удаљио је од ученика и створио систем образовања који већина ученика опажа као незанимљив и неважан. Такође, они истичу да промовисању све безличнијег друштва, између осталог, доприносе и школе које негирају афективни домен и да негирање емотивне и креативне стране ученика сасвим сигурно има велике негативне последице (Sonnier, 1989). Неки аутори упозоравају да је последица избегавања сфере осећања и то што је нестала било каква радост због учења и школовања, као и да неуспех школе у повезивању емоција и учења/наставе објашњава због чега млади не виде школу као место где се дешавају и уче ствари које су им важне и потребне за живот (Moskowitz, 1978, према: Sonnier, 1989).

Време у коме живимо карактеришу динамичне промене, стални изазови, несигурност, непредвидивост и „сеизмичке промене у привреди“, који су последица како техничко-технолошких иновација тако и глобализације, па се и природа послова и радна снага данас знатно разликују од оних у ранијим деценијама (Kirsch et al., 2007: 6). С променом друштвених околности мењало се и оно што се захтева од образовања. Данас се говори о компетенцијама ученика које далеко превазилазе концепте писмености из двадесетог века и специфична стручна знања (Griffin et al., 2012).

Приватни и пословни успех ученика данас лежи у њиховим социоемоционалним вештинама, способности да разумеју себе и друге, да имају развијену саморегулацију, да добро комуницирају, одговорно доносе одлуке, критички мисле, да буду информационо и информатички писмени, умеју посвећено да решавају проблеме, да се прилагоде новим захтевима и промењеним околностима и имају одговоран однос према властитом здрављу, здрављу других и животної средини (Binkley et al., 2012). У тим условима: „Неговање само когнитивних капацитета, уз одсуство људске димензије, изгледа сумњив подухват“ (Gardner, 2006: 19).

Укључивање емоционалних и социјалних аспеката у школски курикулум било би начин да се реше неки од горућих проблема у систему образовања (Fernandez Berrocal & Ruiz, 2008), јер „директне интервенције у психолошким детерминантама учења јесу обећавајући и најделотворнији путеви реформе“ (Wang et al., 1997: 210). Иако у стручним образовним круговима и даље постоји неслагање у вези с местом и улогом емоција у процесу образовања и васпитања деце и у вези с питањем како би емоције требало укључити у курикулум, несумњиво је да се концепт афективног образовања или социоемоционалног учења (даље у тексту: СЕУ) аргументима и истраживачким налазима изборио за место важне теме за квалитет и успешност образовања данас, која се не може више занемаривати и прескакати било у образовању ученика, било наставника.

Шта је социоемоционално учење?

Централна идеја већине СЕУ програма јесте да је могуће, па и неопходно, експлицитно подучавање социоемоционалним вештинама и њихово учење и стицање, то јест, да сама когниција није довољна за успех у учионици или, што је још важније, у животу (Goleman, 1995). „Социоемоционалне и животне вештине морају бити експлицитно учене у основној и средњој школи. Као и код учења читања или математике, уколико социоемоционалне вештине нису учене систематски, оне неће бити интернализоване“ (Elias, 2006: 7).

Многи од елемената савремених СЕУ програма могу се видети и у ранијим дискурсима. Још шездесетих и седамдесетих година двадесетог века говорило се о афективном образовању. Под афективним образовањем подразумевао се онај део процеса образовања који се бави емоцијама ученика, њиховим ставовима и интерперсоналним односима, социјалним вештинама, а такође укључује и морални, духовни и вредносни развој, као и развој личности ученика уопште. Исту идеју о потреби целокупног развоја детета у различитим земљама и периодима наглашавају и други приступи с различитим називима: прогресивно образовање (Cremin, 1959; Reese, 2001), хуманистичко образовање (Shapiro, 1986), образовање животних вештина (Hopson & Scally, 1981), културни и духовни развој (Wicks et al., 1993), образовање карактера (Gray, 2010; Prestwich, 2004), вредносно и морално образовање (Berkowitz, 2002; Berkowitz & Bier, 2007; Halstead, 1996; Young, 1989) итд.

Термин социјално и емоционално учење (*social and emotional learning*) увела је група истраживача са Фецер института³, као „концептуални оквир за решавање проблема младих и превазилажење фрагментарности која карактерише многе постојеће превентивне програме усмерене на специфичне проблеме (нпр. ХИВ, вршњачко насиље итд.)“ (Elias et al., 1997, према: Greenberg et al., 2003: 467). Основна идеја је да СЕУ може, преко развоја важних компетенција и вештина, битно утицати на узроке који леже у основи свих наведених проблема, истовремено подржавајући и школско постигнуће ученика. Притом, СЕУ се битно разликује од бављења директним факторима ризика, јер промовише позитиван развој младих. Из рада групе са Фецер института настала је и организација *Заједница академској, социјалној и емоционалној учења (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL⁴)*, која је један од главних центара за истраживање и промоцију СЕУ. Њихов основни циљ је успостављање високог квалитета СЕУ у школама, као суштинског дела образовања, од предшколског до краја високог образовања (Greenberg et al., 2003).

СЕУ је „процес стицања и ефикасне примене знања, ставова и вештина неопходних да се препознају емоције и да се њима управља, да се развија старање о другима или брига за друге, доносе одговорне одлуке, успостављају позитивни односи и да се буде успешан у ношењу с изазовним ситуацијама“ (Zins & Elias, 2006: 1). СЕУ је постао свеобухватни програм и приступ који обухвата многе различите покрете у образовању који наглашавају сличне концепте и вештине, а израстао је из истраживања емоционалне интелигенције. Фокус овог приступа јесте на испуњењу следећих задатака у образовању и развоју ученика на: (а) „усвајању и одговарајућем коришћењу интерперсоналних вештина“ и (б) „интернализацији просоцијалних ставова и вредности потребних за постизање циљева, решавање проблема, остваривање емоционалне укључености у школи и на раду, као и за успех у школи и у животу“ (Johnson & Johnson, 2004: 40). CASEL је идентификовао низ социјалних и емоционалних компетенција (даље у тексту: СЕК) које леже у основи ефикасног и успешног обављања важних животних задатака.

СЕК се састоје од пет ширих категорија, и то су: 1) самосвест; 2) саморегулација емоција; 3) самоконтрола и самомотивација, 4) емпатија и социјална свест; и 5) интерперсоналне вештине (Elias et al., 1997). Самосвест укључује препознавање и именовање емоција; саморегулација емоција подразумева контролисање, пре свега, негативних импулса; самомотивација се односи на вештине као што су усмереност на постојеће задатке, постављање краткорочних и дугорочних циљева, поправљање постигнућа на основу добијене повратне информације, покретање позитивне мотивације, активирање наде и оптимизма и слично; емпатија и социјална свест подразумевају вештину слушања других и саосећања с њима; и интерперсоналне вештине обухватају широк спектар компетенција важних у друштвеним односима, као што су, на пример, асертивност, лидерство, преговарачке вештине итд.

3 Фецер институт (The Fetzer Institute) је приватна фондација са седиштем у Каламазу, држава Мичиген, САД. Основао га је 1962. године Џон Фецер (John E. Fetzer) емитер и бивши власник бејзбол тима Detroit Tigers. Од оснивања институт се бави индивидуалним и јавним здрављем, од првих истраживања физичког и менталног здравља до савремене мисије развоја свести о моћи љубави и опраштања у настајућој глобалној заједници.

4 Видети: <http://www.casel.org/>

За разлику од интелигенције, способности које чине емоционалну интелигенцију могу се учити, вежбати и јачати, могу се научити као било који други предмет (Goleman, 1995). СЕК могу да се кроз наставу уче по моделу, као и практиковањем, применом у различитим ситуацијама, тако да се ученици могу оспособити да их користе у свакодневном животу (*Safe and Sound...*, 2003). То се најбоље реализује кроз ефикасну наставу у школама, ангажовањем ученика у адекватним активностима у учионици и ван ње, укључивањем ученика, родитеља и шире заједнице у развојно планирање и слично. Школе могу пружити велике могућности за вежбање и развој одговарајућих СЕК код ученика. Зинс и сарадници (Zins et al., 2007) наводе различите могућности примене програма СЕУ у школама: примена великог броја посебних СЕУ садржаја и наставних програма усмерених на специфичне проблеме; интеграција СЕУ са редовним наставним програмима, при чему се тако стечена вештина може примењивати и у наставним активностима, али и ван школе; развој подстицајног окружења за учење и бројни други. Овај последњи приступ подразумева да се учење дешава у безбедној атмосфери, где се води рачуна о свим ученицима и у којој постоје велика очекивања у погледу успеха ученика. На овај начин ученици се могу више ангажовати у наставним активностима и могу осећати већу повезаност с другима, а ти ближи односи и боља комуникација у одељењу могу довести до тога да ученици слободније потраже помоћ када им је потребна.

Поред наведених, постоје и други начини примене СЕУ програма: промена метода рада у настави (нпр. увођење кооперативног учења), ослањање на принципе СЕУ у управљању одељењем и у спровођењу дисциплинских мера, подстицање партнерства између родитеља и школе, коришћење могућности за експериментално и активно учење или кроз разне ваннаставне и ваншколске програме (нпр. активности на дечјем игралишту, спортске активности, заједнички ручак) (Zins et al., 2007).

Упркос овој богатој листи могућности, у најефикаснијим СЕУ програмима препознају се две опште стратегије: развој СЕК код ученика и срединско-организациона промена (Taylor & Dymnicki, 2007). Објашњавајући ове стратегије Дурлак и сарадници (Durlak et al., 2011) наводе да прва стратегија подразумева примену СЕК на начин који је примерен околностима и развојном нивоу ученика у одређеној култури. То заправо одговара већ изнетом уверењу да се СЕК могу научити у школи, а затим широко примењивати и користити. Друго, СЕУ подстиче социоемоционални развој ученика кроз успостављање сигурне средине за учење која води рачуна о ученику, а укључује успостављање топле и конструктивне социоемоционалне одељенске климе (Mavroskoufis, 2013).

Аргументи за примену СЕУ у школи

Поред стицања знања потребно је да у школи ученици развију кључне (често се називају и генеричке или опште) компетенције, радне навике и вредности које ће им бити више него потребне за касније учествовање у друштву и обављање важних друштвених улога (Greenberg et al., 2003). Потребно је да образовање доприноси благостању ученика и њиховој срећи, да подстиче развој ефикасне комуникације и компетенција које обезбеђују топле и подржавајуће односе с другима, укључујући и емпатију за друге. Такође, образовање треба да изнедри појединце који одговорно

доносе одлуке и који су отпорни и резистентни на бројна друштвено непожељна понашања и притиске (Schonert Reichl & Humel, 2007). Налази више прегледних студија показују да је развој СЕК које ученици стичу кроз СЕУ програме повезан с другим позитивним исходима, какви су побољшање ставова према себи и другима, повећање просоцијалног понашања, нижи ниво емоционалног стреса и мања учесталост проблематичног понашања (насиље у школи, злоупотреба дрога и сл.) (Catalano et al., 2002; Greenberg et al., 2003; Zins et al., 2004).

Иако је препознато да је неопходан развој СЕК ученика и мада постоје бројни истраживачки налази који говоре о позитивним ефектима примене и развоја СЕУ у школи, ипак још увек постоји отпор према њиховој примени, пре свега због страха да ће бављење СЕУ одузети време које је важније усмерити на академска постигнућа (Elias et al., 2003). Међутим, резултати истраживања доказују управо супротно: тесну повезаност између СЕК и образовних постигнућа. Штавише, фокусирањем на само когнитивне стандарде и процесе којима се ови стандарди остварују, ми се, у ствари, удаљавамо од остваривања тих циљева, зато што занемарујемо чињеницу да је узимање емоција у обзир основа за постизање и одржавање когнитивних стандарда (Hargreaves, 2000). Емоције, сасвим извесно, имају утицаја на школско учење когнитивних садржаја. Емоције су utkане у низ когнитивних процеса који учествују у процесу учења, у учење, пажњу, памћење, доношење одлука, мотивацију и социјално функционисање. Рационално, логично резонување не може бити адекватно употребљено у стварном свету уколико је лишено емоција (Immordino Yang & Damasio, 2011; Тошић Радев, 2016).

Денхам (Denham, 2005) сумирајући налазе већег броја аутора наводи да поред тога што социоемоционалне компетенције директно подржавају когнитивни развој, спремност за школу и школску прилагођеност, оне то чине и индиректно, преко својих доприноса социјалним способностима и вештини саморегулације ученика. Наиме, деца која су у стању да изграде добре односе са својим наставницима и друговима, чему доприносе СЕК, имају више позитивних осећања према школи, активнија су у настави и постижу више од деце која немају СЕК (Denham, 2005). Једно новије истраживање (Greenberg, 2006) сугерише да СЕУ програми могу поправљати централне извршне когнитивне функције, као што су инхибиторна контрола, планирање и слично, а преко бољег развоја когнитивне регулације емоција у области префронталног кортекса. Укратко, когнитивне и емоционалне компетенције нераскидиво су испреплетане и заједно формирају важну основу за школски успех (Hawkins et al., 2004). На пример, ученици који су самосвесни и самопоуздани више се труде и дуже истрајавају у сусрету с изазовима (Aronson, 2002), док су ученици са вишим нивоима аспирације самодисциплинованији, боље мотивишу себе и организују своје учење, боље управљају својим стресом, па су због свега тога и успешнији (Duckworth & Seligman, 2005).

Сумирајући налазе бројних студија Денхам (Denham, 2005) наводи да социјални и емоционални фактори, то јест, социоемоционалне вештине доприносе предикцији успеха у школи и онда када су узети у обзир бројни други релевантни фактори, укључујући и ранији школски успех. На пример, у истраживању Капраре и сарадника (Caprara et al., 2000) нађено је да се постигнуће ученика у осмом разреду може боље предвидети познавањем просоцијалног понашања ученика у трећем разреду него на темељу познавања њихових школских оцена на том узрасту. Слично, Венцел

(Wentzel, 1993) наводи да понашања деце као што су сарадња, помагање другима и спремност да се дели са другима јесу бољи предиктор постигнућа ученика него интелигенција ученика.

Потребно је истаћи налазе две метаанализе. Прва је имала за циљ да идентификује најзначајније факторе који утичу на учење (Wang et al., 1997). Резултати су показали следеће: у првих 11 фактора (од укупно 28 анализираних фактора који утичу на учење) по важности утицаја, чак осам се односи на социоемоционалне утицаје. У другој метаанализи показало се да ученици у школама у којима су примењени CEY програми показују побољшање у социоемоционалном домену, али и за 11 одсто боље постигнуће на тестовима у односу на ученике из контролне групе (Durlak et al., 2011). Поред тога, налази показују да ученици који похађају CEY програме више воле школу и имају развијенији осећај припадности школи и бољу мотивацију за учење (Zins et al., 2004), мање изостају са часова, на часовима показују више конструктивних, а мање неадекватних понашања, и последично имају бољи успех, као и боље оцене из владања (Weissberg & Durlak, 2005, према: Schonert Reichl & Hymel, 2007).

На крају, можемо закључити да фокусирање само на образовне, когнитивне циљеве нема много шанси да донесе успех (Adelman & Taylor, 2000). Због тога, узимање у обзир социјалног и емоционалног развоја ученика није „додатак“ у наставном програму, већ је неопходан предуслов да би сви ученици били успешни. Управо због тога што представља део образовања који повезује академско знање с одређеним сетом компетенција важних за успех у школи, али и за успех у приватном, јавном и професионалном животу – CEY се понекад назива „комадићем који недостаје“⁵ у систему образовања (Elias, 2006: 6).

Развој социоемоционалних компетенција наставника

Опште је познато да су школе један од кључних агенса социјализације (Schonert Reichl et al., 2012), па се у њима могу врло лако и ефикасно подстицати и СЕК ученика. Истраживачи у овој области наглашавају да је бављење социјалним и емоционалним аспектима наставе и личношћу ученика неопходно у 21. веку уколико нам је циљ да ученици буду академски успешни, али, још важније, успешни и у животу (Greenberg et al., 2003). Укратко, они наглашавају да је CEY данас више него икад нужна компонента школске реформе (Zins et al., 2004).

Нажалост, наставници не уче о CEY у свом иницијалном образовању или у стручном усавршавању (Elias et al., 2000). С друге стране, управо они су примарни реализатори наставе и умногоме доприносе успеху CEY програма. образовање о CEY требало би да буде централна компонента у припреми и професионалном развоју наставника (Elbertson et al., 2010). Будућим наставницима врло често се током иницијалног образовања ствара представа да су лична и емоционална димензија наставе мање важне, па се они због тога много више баве техничким аспектима наставе и ретко добијају посебну

⁵ Реч је, иначе, о наслову чувене сликовнице Шела Силверстајна (Shel Silverstein) *Комадић који недостаје*, у којој се управо домен емоција, пријатељства и топлине језиком слике и поетским једноставним приповедањем деци представља као битан део целовитог и оствареног живота.

обуку која би се односила на социјално-емоционалне проблеме у учионици или на развој СЕК уопште (Hargreaves, 1998). Нарочито је парадоксално да се пажња посвећује унапређивању развоја ученика, а изразито мало развоју наставника, упркос доказима о кључном утицају наставника на развој добре климе у учионици и на постигнућа ученика (Jennings & Greenberg, 2009).

Последњих деценија доста пажње посвећено је наставничким социоемоционалним компетенцијама, нпр. емоционалној интелигенцији и благостању наставника (Eisenberg, 2003). Богата истраживачка база доказује да је кроз иницијално образовање наставника нужно плански и систематски развијати њихове емоционалне компетенције (нпр.: Cohen, 2006; Elias et al., 1997; Hargreaves, 1998, 2001a; Jennings and Greenberg, 2009). Међутим, све донедавно ова богата теоријска грађа није ваљано коришћена и имплементирана у процесу наставничког иницијалног образовања, па ни каснијим програмима стручног усавршавања наставника (Jennings & Greenberg, 2009). С друге стране, резултати истраживања сугеришу да је емоционална интелигенција значајна у процесу припреме, обуке и усавршавања особа које се припремају за наставничку професију, али и искусних наставника (Byron, 2001). Узимајући у обзир налаз да наставници немају висок ниво емоционалне интелигенције, као и онај да се вештине емоционалне интелигенције могу повећати кроз образовне програме (Corgoran & Torney, 2010), постаје јасно да је и могуће и потребно посветити пажњу развоју вештина емоционалне интелигенције код наставника. Такође, налази показују да су наставничке СЕК повезане с квалитетом примене СЕУ, што има своје даље импликације на бројне компетенције и постигнућа ученика (Solomon, 2000).

Међутим, иако су кључни фактор у креирању позитивне средине за учење, наставници најчешће не пролазе кроз програме СЕУ (Fleming & Bay, 2004). Врло су ретки програми који покушавају да код наставника развијају практичне вештине за бављење социјалним интеракцијама и емоцијама у настави, као и о техникама које воде изградњи здраве емоционалне климе у учионици (Brackett et al., 2009). Тек с увођењем СЕУ у школама јављају се СЕК наставника. Примери ових програма су: *Емоционално интелигентан наставник (Emotional intelligent teacher training)*, *Интервенције базиране на освешћености наставника (Mindfulness-Based Interventions)*, *Храброст да се њерегаје (Courage to Teach)* итд. Међутим, осим ретких изузетака, већина програма СЕУ не бави се наставничким, већ ученичким компетенцијама (Jennings & Greenberg, 2009).

Ипак, све је веће интересовање да се СЕУ уведе као део базичне обуке наставника и њиховог стручног усавршавања. Америчко удружење факултета за образовање наставника (*The American Association of Colleges of Teacher Education*) почело је да развија програм који се бави моралном и етичком димензијом образовања наставника (Imig, 2007). Ова димензија, између осталог, обухвата теме везане за СЕУ. Национални институт за здравље детета и људски развој и Национална асоцијација за акредитацију образовања наставника, такође, препоручују да се посебна пажња у образовању наставника посвети њиховим СЕК (*Child and Adolescent Development Research and Teacher Education: Evidence-Based Pedagogy, Policy, and Practice*, 2007). И многи други научници и истраживачи истичу важну улогу СЕУ програма у образовању наставника (према: Hoffman, 2009). Истраживања која се баве евалуацијом програма који су усмерени на унапређивање емоционалне интелигенције наставника или СЕУ програма за обуку

наставника показују да се ове компетенције код наставника могу развијати и да програми који томе теже дају врло добре резултате (Battistich et al., 1997; Brown et al., 2010; Hallam, 2009). Наставници треба да буду свесни социјалних и емоционалних потреба својих ученика, али и својих сопствених. Поред тога, они треба да буду сигурни у властито знање и вештине потребне за реализацију таквих програма (Greenberg et al., 2003). Од наставничког знања, од њихове сигурности и вештина у реализацији СЕУ програма, зависиће како ће се ови програми спроводити и како ће и колико ученици развити СЕК. Ефикасна школска, али и социоемоционална настава настаје на темељу добро планираног професионалног развоја школског особља.

Наставник је један од најважнијих фактора који утиче на ученичко постигнуће и медијатор између ученика и света који се изузетно брзо мења. Нове компетенције које се очекују од наставника постале су саставни део глобалних и европских докумената која уређују образовне политике (Caena, 2011; *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*, 2005). Међутим, у образовању наставника, као и у курикулумима, у фокусу је школско постигнуће (Bar On, 2007), знање, когниција и техничка умења, док су сасвим занемарени вредности, морал, емоционално учење и социјално искуство (Day et al., 2007; Hargreaves, 2001b). Иста је ситуација у нашем образовању, занемарени су социјални и афективни аспекти који знатно утичу на учење. Када се погледају студијски програми наставничких факултета у Србији, можемо рећи да у иницијалном образовању наставника једва да се у оквиру неког од психолошко-педагошких предмета помиње СЕУ, а нигде се не могу препознати активности које су намењене развоју СЕК будућих наставника или њиховој припреми да их развијају код својих ученика. Слична је ситуација и у региону (Pešikan i Lalović, 2016).

Истраживања у нашој средини показују да ученици као пожељне особине својих наставника најчешће наводе оне које се испољавају у односу наставника према ученицима (Nagulić, 1980) и као особине добрих наставника издвајају бројне афективне атрибуте (нпр. топлина, љубазност, пријатељски однос, смисао за хумор, разумевање проблема ученика и заинтересованост за њих итд.; према: Вјекич, 1999). Свеобухватна анализа стања у основном образовању код нас (*Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, 2001) налази да ученици осмог разреда основне школе наводе као пожељне карактеристике наставника да буду добри и занимљиви предавачи, да имају смисао за хумор, да воле и знају да се шале и да ученике третирају једнако. Сличне карактеристике наводе и сами наставници као пожељне (Avramović i Vujačić, 2010). Укратко, емоционалне карактеристике наставника, као што су емоционална интелигенција и емоционална стабилност, препознате су као најважније карактеристике наставника за успостављање добре емоционалне климе (Вјекич, 2000) и свеукупну успешност у обављању свих наставничких улога (Stojiljković i sar., 2012).

Међутим, налази домаћих истраживања показују да, упркос важности емпатије у обављању наставничке професије, наставници нису довољно емпатични да би одговорили циљевима наставног процеса (Anđelković i sar., 2009; Вјекич, 2000) и по степену емпатичности они се чак не разликују много од административних радника (Radovanović, 1993). Аутори упозоравају да настава не подстиче развој емпатије, а наставници су чак више окренути себи и властитим осећањима него осећању других (Stojiljković, 2014). Ипак, разлике у изражености емпатије варирају, па је нађено да у нашој средини

наставници разредне наставе и основношколски наставници показују већу способност саосећања у односу на наставнике у средњем и високом образовању, што је у складу и са налазима Тошић Радев, чије истраживање показује да ученици седмог разреда основне школе у просеку врло добро процењују компетентност предметних наставника у многим аспектима који су у домену афективне улоге наставника (Тошић Радев, 2016).

Општи налаз анализа и истраживања у Србији јесте да су наставници кроз образовање на факултетима припремљени једино на теоријском нивоу, док је практични део запостављен, као и да је образовање наставника доминантно предметно усмерено, а да су запостављене методичке компетенције (Ђигић, 2013). У складу са концепцијом целиживотног учења, ове базичне компетенције требало би да се даље дограђују кроз праксу и различите облике и програме стручног усавршавања и професионалног развоја наставника. Међутим, када се погледају програми стручног усавршавања за школску 2016/17. и 2017/2018. годину (*Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017. i 2017/2018*, 2016) види се да, од укупно 961 понуђених програма, шест програма (0,6%) се бави емоцијама и емоционалном интелигенцијом. То су програми број 138, 160 и 164 и, међу програмима које је одобрио Педагошки завод Војводине, програми број 932, 944 и 955. Поред занемарљиве заступљености програма који се баве емоционалним компетенцијама наставника и ученика, проблем је и трајање ових обука. Од шест програма, четири трају по један дан, један траје два, а један три дана. То је само још један показатељ проблема који постоје у вези с концепцијом стручног усавршавања наставника у Србији (Пешикан и сар., 2010а, 2010б).

Важан ослонац за креирање програма образовања будућих наставника и програма стручног усавршавања наставника представља документ *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја* (2011). Тим документом дефинисане су компетенције наставника које су потребне за остваривање циљева образовања: 1) компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе; 2) компетенције за поучавање и учење; 3) компетенције за подршку развоју личности ученика; и 4) компетенције за комуникацију и сарадњу. Компетенције за подршку развоју личности ученика подразумевају да наставник треба да познаје и разуме карактеристике психичког, емоционалног и социјалног развоја ученика, док последња група подразумева да наставник треба да буде опремљен вештинама које обезбеђују успешну сарадњу и комуникацију са свим учесницима васпитно-образовног рада. Међутим, познавање и разумевање карактеристика емоционалног и социјалног развоја ученика само је једна, можемо рећи полазна компонента афективне улоге наставника (Тошић Радев, 2016). То, у сваком случају, није довољно, не обухвата бројне друге афективне компетенције наставника, а не помиње се ни оспособљеност наставника да их развија код ученика.

На крају, слично налазима у страниј литератури, и резултати домаћих аутора потврђују васпитљивост социоемоционалних компетенција, тј. да наставници који су прошли кроз неке програме стручног усавршавања (нпр. *Учионица добре воље, Асертивни Штренини* итд.) могу лакше да разумеју становиште другог и показују већу бригу и разумевање за друге, на основу чега се закључује да је „најважније да наставник буде мотивисан да почне да се додатно усавршава, као да је прекретница сама та одлука да се нешто учини за сопствени професионални развој“ (Stojiljković, 2014: 166).

Закључак

Да би задовољила потребе индивидуе и друштва и испунила циљеве образовања, школа се не може бавити само „испоруком програма“, то јест, готових знања и когнитивним доменом, већ се мора посветити и социоемоционалном развоју ученика и њиховим афективним потребама у процесу учења, јер без ових компонената нема ни доброг академског постигнућа. Резимирајући налазе других студија, Ванг и Ку (Wang & Ku, 2010) закључују да је процес наставе који игнорише афективно образовање непотпун и нехуман, а да интегрисање СЕУ у наставу представља кључни начин за побољшање успеха ученика, и то не само у школи (Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2006).

Образовањем се мора тежити ка целовитом развоју ученика и неговању свих вештина, ставова и знања неопходних за успешно функционисање у савременим захтевним и врло турбулентним друштвеним околностима. Нова времена захтевају научно писменог грађанина, који треба да разуме свет око себе и да се понаша рационално, етично, одговорно и савесно према својој социјалној и природној средини, али и према будућности (Antić i Pešikan, 2015). Карактеристике времена у коме живимо изродиле су захтев за новим кључним компетенцијама у којима су тесно срасли знање и умење са ставовима, емоцијама и вредностима. Знање без моралности, дара за емпатију, познавања себе и других и без социјалних вештина и умења, без способности за успостављање сарадње с другима не само да нам није потребно, већ може бити и опасно (Schonert Reichl & Hymel, 2007).

Неопходно је истаћи одговорност свих оних који се баве организацијом и евалуацијом рада наставника, њиховим образовањем и усавршавањем, али и одговорност наставника као појединаца. Истраживачки налази показују да понашања наставника на часу и у школи имају дупло већи утицај на постигнућа ученика у односу на утицај свих мера просветних и школских власти (Marzano & Marzano, 2003), као и да је наставник важан фактор који утиче на постигнућа ученика (Marzano et al., 2003). Истраживања показују да је свака успешна промена у школи у директној вези са вештинама и способностима самих наставника (Darling Hammond, 1996; Fitzgerald & Bass, 1997). Зато се и један текст Марије Торес дел Кастиљо, међународног експерта за образовање, сликовито зове: *Без реформе образовања наставника нема ни реформа образовања* (Torres, 1996).

Социјално-емоционално учење понекад се назива „комадићем које недостаје“, јер представља део образовања који повезује академска знања ученика са специфичним сетом вештина важних за примену стечених знања, за успех у школи, породици, заједници, на радном месту и животу уопште (Elias, 2006: 6). Когнитивно и афективно нису супротстављени концепти, напротив, прожимају се, преплићу и учење не може бити ефикасно уколико занемаримо социоемоционалне аспекте наставе и СЕК ученика у њој. Без њих се не можемо снаћи у захтевним и променљивим околностима савременог света, а смисао школовања јесте да изађемо опремљени „међу свет и међу људе“ или, како је то Елајас пословично сажето и ефектно формулисао: „Школа треба да припреми ученике за тест живота, а не за живот тестова“ (Elias, 2001: 1).

Литература

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2000). Moving Prevention From the Fringes Into the Fabric of School Improvement. *Journal of Education and Psychological Consultation*, Vol. 11, No. 1, 7-36.
- Anđelković, V., Stojadinović, N. i Stojiljković, S. (2009). Empatičnost nastavnika mladih sa premećajima ponašanja. U T. Stefanović Stanojević, S. Vidanović i V. Anđelković (ur.) *Obrazovanje i razvoj* (str. 175-197). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Antić, S. i Pešikan, A. (2015). Naučna pismenost i socio-konstruktivistička perspektiva. *Psihološka istraživanja*, Vol. 18, No. 1, 99-119.
- Aronson, J. (2002). *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*. New York: Academic Press.
- Avramović, Z. i Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bar On, R. (2007). How Important Is It to Educate People to Be Emotionally Intelligent, and Can It Be Done? In R. Bar On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 1-14). Westport: Praeger.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. (1997). Caring School Communities. *Educational Psychologist*, Vol. 32, No. 3, 137-151.
- Berkowitz, M. W. (2002). The Science of Character Education. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education* (pp. 43-63). Stanford: Hoover Institution Press.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2007). What Works in Character Education. *Journal of Research in Character Education*, Vol. 5, No. 1, 29-48
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). New York: Springer.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Bjekić, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija*, god. 33, br. 3-4, 499-520.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N., Chisholm, C. & Salovey, P. (2009). A Sustainable, Skill-based Model to Building Emotionally Literate Schools. In R. Thompson, M. Hughes, & J. B. Terrell (Eds.), *Handbook of Developing Emotional and Social Intelligence: Best Practices, Case Studies, and Tools* (pp. 329-358). New York: Wiley.
- Brown, J. L., Jones, S. M., Aber, J. L., Torrente, C. & Berg, J. (2010). *The Longitudinal Impact of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention on Classroom Climate and Teacher Processes and Practices*. Retrieved March 6, 2016 from World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514151.pdf>.
- Byron, C. M. (2001). *The Effects of Emotional Knowledge Education in the Training of Novice Teachers* (doctoral dissertation). New York: Teachers College, Columbia University.
- Caena, F. (2011). Literature Review Quality in Teachers' Continuing Professional Development. *Education and Training, 2020*. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission. Retrieved December 21, 2016 from World Wide Web http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.

- Caprara, G. V., Barbanelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science*, Vol. 11, No. 4, 302-306.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, L., Pollard, J. A. & Arthur, M. W. (2002). Prevention Science and Positive Youth Development: Competitive or Cooperative Frameworks? *Journal of Adolescent Health*, Vol. 31, No. 6, 230-239.
- Child and Adolescent Development Research and Teacher Education: Evidence-Based Pedagogy, Policy, and Practice* (2007). National Institute of Child Health and Human Development & National Association for the Accreditation of Teacher Education. Retrieved January 15, 2016 from the World Wide Web https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/child_adol_dev_teacher_ed.pdf
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, Vol. 76, No. 2, 201-237.
- Corcoran, R. & Tormey, R. (2010). Teacher Education, Emotional Competencies and Development Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, No. 2, 2448-2457.
- Cremin, L. A. (1959). John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952. *The School Review*, Vol. 67, No. 2, 160-173.
- Darling Hammond, L. (1996). The Quiet Revolution: Rethinking Teacher Development. *Educational Leadership*, Vol. 53, No. 1, 4-10.
- Day, C., Sammons, P., Stobard, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Berkshire: Open University Press.
- Denham, S. A. (2005). The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research in Early Childhood Education*, (pp. 85-103). New York: Lawrence Erlbaum.
- Duckworth, A. S. & Seligman, M. E. P. (2005). Selfdiscipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, Vol. 16, No. 12, 939-944.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, Vol. 82, No. 1, 405-432.
- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom* (doktorska disertacija). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Eisenberg, J. N. (2003). Prosocial Behavior, Empathy, and Sympathy. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. A. Moore (Eds.), *Well-Being: Positive Development Across the Life Course* (pp. 253-267). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Elbertson, N., Brackett, M. A. & Weissberg, R. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins & A. Lieberman (Eds.), *The Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab Stone, M. E., Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., Bruene Butler, L., Blum, L. & Schuyler, T. (2000). Voices From the Field: Identifying and Overcoming Roadblocks to Carrying Out Programs in Social and Emotional Learning/Emotional Intelligence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 11, No. 2, 253-272.
- Elias, M. J. (2001). Preparing Children for the Tests of Life, Not a Life of Tests. *Education Week*, Vol. 21, No. 4, 40.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of Social-Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology Review*, Vol. 32, No. 3, 303-320.
- Elias, M. J. (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning. In M. J. Elias and H. Arnold (Eds.), *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-emotional Learning in the Classroom* (pp. 4-14). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fernandez Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 6, No. 2, 421-436.
- Fitzgerald, J. & Bass, J. (1997). The Frontline of Reform: Teachers as Implementors of School to Work. *Educational Forum*, Vol. 61, No. 4, 336-342.
- Fleming, J. E. & Bay, M. (2004). Social and Emotional Learning in Teacher Preparation Standards. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds), *Building Academic Success on Social Emotional Learning* (pp. 94-110). New York: Teachers Collage Press.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Harvard: Business Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gray, T. (2010). *Character Education in Schools*. Retrieved March 5, 2016 from the World Wide Web <http://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/21>.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, Vol. 58, No. 6/7, 466-474.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth: Preventive Interventions and Their Interface With Neuroscience. *Annals of the New York Academy of Science*, Vol. 1094, No. 1, 139-150.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Hallam, S. (2009). An Evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme: Promoting Positive Behaviour, Effective Learning and Wellbeing in Primary School Children. *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 3, 313-330.
- Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in Schools. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds), *Values in Education and Education in Values* (pp. 3-14). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 8, 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions With Students. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 8, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001a). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, Vol. 103, No. 6, 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2001b). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H. & Catalano, R. F. (2004). Social Development and Social and Emotional Learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (pp. 135-150). New York: Teachers College Press.
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 2, 533-556.

- Hopson, B. & Scally, M. (1981). *Lifeskills Teaching*. London: McGraw-Hill.
- Imig, D. G. (2007). *Emotional Learning in Teacher Education Programs*. Retrieved May 25, 2015 from the World Wide Web www.edutopia.org/david-g-imig-emotional-learning-teacher-education-programs.
- Immordino Yang, M. H. & Damasio, A. (2011). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education: Implications for Educators*, Vol. 5, No. 1, 115-133.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 1, 491-525.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). The Three Case of Promoting Social and Emotional Learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (pp. 40-58). New York: Teachers College Press.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2016/2017. i 2017/2018* (2016). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije.
- Kirsch, I., Braun, H., Yamamoto, K., & Sum, A. (2007). *America's Perfect Storm: Three Forces Changing Our Nation's Future*. Princeton: Educational Testing Service.
- Leitao, N. & Waugh, R. F. (2007). *Student Views' of Teacher-Students Relationships in the Primary School*. Retrieved May 10, 2017 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/publication/49281663_Students%27_Views_of_Teacher-Student_Relationships_in_the_Primary_School.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management, *Educational Leadership*, Vol. 61, No. 1, 6-13.
- Marzano, R. J., Marzano, J. C. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works – Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mavroskoufis, D. (2013). Learning Environments. In L. W. Anderson (Ed.), *Teaching for Learning* (pp. 51-73), Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- Nagulić, M. (1980). Kakvog nastavnika žele učenici. *Psihologija*, god. 13, br. 1-2, 73-82.
- Nias, J. (1996). Thinking About Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 3, 293-306.
- O'Connor, K. E. (2008). „You Choose to Care“: Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, No. 1, 117-126.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010a). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 2, 278-296.
- Pešikan, A., Antić, S., i Marinković, S. (2010b). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 3, 471-482.
- Pešikan, A. i Lalović, Z. (2016). *Obrazovanje za život: ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori*. Izveštaj o rezultatima istraživanja u okviru projekta „Moje vrijednosti i vrline (2015-2018) – podrška škole razvoju odabranih kompetencija učenika za 21. vijek“. Podgorica: Zavod za školstvo i UNICEF Crna Gora.
- Prestwich, D. L. (2004). Character Education in America's Schools. *School Community Journal*, Vol. 14, No. 1, 139-150.

- Radovanović, V. (1993). Empatičnost srednjoškolskih nastavnika. *Psihologija*, god. 26, br. 1/2, 11–50
- Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning* (2005). Brussels: Commission of the European Communities.
- Reese, W. J. (2001). The Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, Vol. 41, No. 1, 1-24.
- Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs* (2003). Chicago: CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Schonert Reichl, K. A. & Hymel, S. (2007). Educating the Hearts as Well as the Mind. Social and Emotional Learning for School and Life Success. *Education Canada*, Vol. 47, No. 2, 20-25.
- Schonert Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman Zait, A. & Hertzman, C. (2012). Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-aged Children. *School Mental Health*, Vol. 4, No. 1, 1-21.
- Shapiro, S. B. (1986). Survey of Basic Instructional Value in Humanistic Education. *Journal of Humanistic Education and Development*, Vol. 24, No. 4, 144-158.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije.
- Stojiljković, S., Đigić, G. & Zlatković, B. (2012). Empathy and Teachers Roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 69, 960-966.
- Stojiljković, S. (2014). *Psihološke karakteristike nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Solomon, R. C. (2000). The Philosophy of Emotions. In Lewis, M & J. M. Haviland Jones (Eds.), *Handbook of Emotions*, second edition (pp. 3-15). London: The Guilford Press.
- Sonnier, I. L. (1989). *Affective Education: Methods and Techniques*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ – analiza i preporuke* (2001). Beograd: UNICEF.
- Taylor, R. D. & Dymnicki, A. B. (2007). Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success: A Commentary on "Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?," *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 17, No. 2-3, 225-231.
- Torres del Castillo, R. M. (1996). Without the Reform of Teacher Education There Will Be No Reform of Education. *Prospects*, Vol. 26, No. 3, 447-467.
- Tošić Radev, M. (2016). *Afektivna uloga nastavnika: konceptualizacija i empirijska provera konstrukta* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 63, No. 3, 249-294.
- Wang, C. & Ku, H. (2010). A Case Study of an Affective Education Course in Taiwan. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 58, No. 5, 613-628.
- Wentzel, K. R. (1993). Does Being Good Make the Grade? Social Behaviour and Academic Competence in Middle School. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 2, 357-364.
- Wicks, R. J., Parsons, R. D. & Capps, D. (Eds.) (1993). *Clinical Handbook of Pastoral Counselling*, vol. 1. Mahwah: Paulist Press.
- Young, I. S. (1989). *Moral Education: A Comparative Study of Confucian, Platonic and Kohlbergian approaches* (doctoral dissertation). Massachusetts: University of Massachusetts.

- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Walberg, H. J. & Weissberg, R. P. (2004). Getting to the Heart of School Reform: Social and Emotional Learning for School Success. *NASP Communiqué*, Vol. 33, No. 3, 33-35.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 1-13). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning* (pp. 23-39). New York: Teachers College Press.

Примљено: 21. 01. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 24. 04. 2017.

Прихваћено за штампу: 03. 05. 2017.

“THE MISSING PIECE” IN THE EDUCATIONAL PROCESS: SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING

Abstract *A syllabus focused solely on cognitive content and processes cannot meet the needs of the individual and of contemporary society. This paper looks in detail at the concept of social and emotional learning, which can no longer be neglected or overlooked in the education of either students or teachers. Social and emotional learning involves a comprehensive approach that emphasizes the development and utilization of social and emotional competences necessary not only for high academic achievement but also for success in life. In addition to a number of positive outcomes, such as improved self-image, improved prosocial behavior, and a lower incidence of problematic and risky behaviors, the findings also suggest a strong link between social and emotional skills and academic achievement. Yet in the course of their initial education and professional development, teachers rarely receive training in the social and emotional aspects of their work, which is particularly regrettable considering the numerous positive outcomes of these programs, as well as findings that indicate that teachers' emotional intelligence can be improved and that programs geared towards this yield excellent results. In sum, teaching that is effective both academically, on the one hand, and socially and emotionally, on the other, can be achieved through the well-planned professional development of teaching staff, while the introduction of emotional and social aspects into the syllabus is essential if we are seeking to resolve some of the pressing problems of the education system.*

Keywords: *social and emotional learning, social and emotional competences, teacher roles, initial teacher training.*

„НЕДОСТАЈУЩИЙ КУСОЧЕК“ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Резюме *Программа обучения, которая ставит в центр внимания только когнитивное содержание и когнитивные процессы не может удовлетворить всем потребностям личности и современного общества. В данной статье подробно представлена концепция социально-эмоционального обучения, которое уже не может быть проигнорировано и пропущено в образовании и учеников и учителей. Социально-эмоциональное обучение предполагает комплексный подход, подчеркивающий формирование и использование социально-эмоциональных компетенций, необходимых для успешной учебы в школе и для жизни. В дополнение к ряду положительных результатов, таких как улучшение уверенности в себе, улучшение про-социального поведения, снижение уровня рискованного и плохого поведения, результаты свидетельствуют о тесной взаимосвязи между социальными и эмоциональными умениями и образовательными достижениями. Тем не менее, в процессе вузовского образования и профессионального усовершенствования, учителя редко получают профессиональную подготовку, связанную с социально-эмоциональными аспектами работы в школе. Это очень плохо потому что многочисленные положительные результаты программ обучения свидетельствуют о том, что эмоциональный интеллект учителей может развиваться и программы в этом смысле дают отличные результаты. Короче говоря, эффективное школьное и социально-эмоциональное обучение происходит на основе хорошо спланированного профессионального развития учительского кадра школы, а также включения эмоциональных и социальных аспектов в школьные программы является необходимым условием, если мы хотим решать некоторые из насущных проблем в системе образования.*

Ключевые слова: *социально-эмоциональное обучение, социально-эмоциональные компетенции, роли учителя, образование учителей.*

Станислава И. Олић¹

Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду

Јасна М. Адамов

Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK-371.3::54

159.953.5.072-057.874

DOI: 10.5937/nasvas17010550

Оригинални научни рад

HB год. LXVI 1/2017

НАСТАВНЕ СТРАТЕГИЈЕ И УЧЕНИЧКО ПОСТИГНУЋЕ У ХЕМИЈИ

Апстракт Основни циљ овог истраживања био је да се из перцептивне ученика оствари увид у наставне стратегије које примењују наставници хемије у настави ошине, неорганске и органске хемије и да се испита њихов допринос ученичком постигнућу. Узорак је чинио 741 ученик гимназија узраста од 16 до 18 година. За потребе овог истраживања конструисан је упитник који садржи 24 ставке са петостепенем скалом Ликертовој шкали. Добијени резултати су показали да наставници хемије примењују различите наставне стратегије. Резултати нису показали да постоје разлике у наставним стратегијама које се примењују када се изучава тачиво ошине, неорганске и органске хемије. Највећи допринос ученичком постигнућу у хемији имају наставне стратегије којима се подстиче самосталан лабораторијски рад, решавање практичних задатака и проблема, дедуктивни приступ при изучавању хемијских садржаја. Допринос овог истраживања везан је за спецификацију наставних стратегија које се примењују у наставној пракси која представља важно уориште за анализу и извођење практичних импликација за наставнике хемије.

Кључне речи: наставне стратегије, настава хемије, перцепција ученика, подучавање, средња школа.

Увод

Националним и међународним истраживањима установљено је да су ученици од свих природних наука најмање мотивисани за учење садржаја хемије (Врковић и др., 1998; Јуришевић et al., 2009), што се, с једне стране, може довести у везу са тежином изучаваних садржаја, а с друге стране, са наставним стратегијама које примењују наставници хемије. Наиме, од ученика се већ у почетној настави хемије очекује да овладају хемијским језиком и да усвоје велики број апстрактних појмова. Посебне потешкоће представља изучавање хемијских садржаја на три нивоа (макроскопски, субмикроскопски и симболички ниво) од којих је само један директно доступан чулима (Johnstone, 2000). Поред тога, проблем постоји и у кратком предвиђеном наставном времену за реализацију захтевног наставног плана и програма. Задатак

¹ E-mail: stanislava.olic@dh.uns.ac.rs

наставника је да примењујући различите стратегије уваже специфичности наставног предмета, индивидуалне потребе ученика, и да притом реализују све предвиђене наставне садржаје у предвиђеном наставном времену. Свест о сложености и значају улоге наставника довела је до дефинисања компетенција које наставници треба да стекну и континуирано развијају током професионалне каријере

Шездесетих година прошлог века доминирало је мишљење да квалитет подучавања објашњава приближно 10 одсто разлика у постигнућу ученика. Та хипотеза је оповргнута бројним емпиријским истраживањима која су показала да је квалитет подучавања најважнији чинилац који утиче на учење ученика (Hattie, 2009; Marzano и сар., 2006). Ефикасност наставника у процесу подучавања показала се као доминантан фактор и када се говори о ученичком постигнућу у природним наукама (Schroeder et al., 2007). Иако не постоји консензус у томе шта чини квалитетну наставу, један од фактора који утиче на квалитет подучавања наставника представљају специфичне методичке компетенције. Наставници треба да знају који су најефикаснији облици рада, да умеју да изаберу одговарајуће илустрације, примере, аналогije итд. Најједноставније речено, наставници треба да знају да представе и објасне наставне садржаје тако да ученицима буде разумљиво. С обзиром на чињеницу да наставне стратегије које су ефикасне за једног ученика могу бити потпуно бескорисне за друге ученике, наставници треба да имају широко методичко знање.

Избор наставних стратегија

У процесу подучавања наставницима је на располагању велики број наставних стратегија, метода, облика, приступа и средстава. Под наставним стратегијама се подразумева низ одлука које резултирају планом, начином, методом или серијом активности наставника усмерених ка остваривању специфичног циља (Jonassen & Grabowski, 1993). Може се рећи да се наставне стратегије односе на специфичне поступке за подучавање одређеног наставног садржаја (Šimić Šašić, 2011) који делимично зависе од индивидуалних потреба ученика.

Постоји мишљење да су стилови учења важна варијабла која утиче на избор наставних метода, на развој наставног материјала, наставне стратегије, активности у учионици и успех ученика (Pritchard, 2009). Стога се стил ученика често дефинише у контексту наставних стратегија. Дан и сарадници (Dunn et al., 2002) стил учења дефинишу као биолошки и развојно одређен сет личних карактеристика којем одговарају одређене наставне методе, због чега је иста наставна метода ефикасна за једне, а неефикасна за друге ученике. Слично овом одређењу, Ли (Lee, 2012) стил учења дефинише као показатељ како и шта ученик воли да учи и које су наставне стратегије за њега најефикасније.

У истраживањима је потврђено да је настава ефикаснија када су стилови учења ученика усклађени са наставним стратегијама него када то није случај (Sternberg et al., 1999). Међутим, постоји мишљење да усклађивање наставних стратегија и стила учења групе ученика у одељењу наставнике суочава с изузетно захтевним задатком. Распон стилова учења и њихових комбинација у једном разреду толико је велики, да наставник не може проширити репертоар активности подучавања да би удовољио

свим ученицима (Felder & Brent, 2005). Најбоље што наставник може да уради је да што више избалансира приступ и да покуша да прилагоди наставу различитим потребама ученика.

Теорија искуственог учења, односно Колбов модел стилова учења који је из ње произашао, може да представља референтни оквир за дизајнирање наставних активности (Svinicki & Dixon, 1987). У зависности од преференција ученика, у процесу учења најчешће доминира један од четири стила учења који су дефинисани као: акомодирајући стил, дивергентни стил, конвергентни стил и асимилирајући стил учења (Kolb & Kolb, 2005). У ситуацијама формалног учења ученицима са дивергентним стилем учења одговара групни рад, слушање, добијање повратне информације. Да би били ефикасни у раду с овим ученицима, наставници треба да функционишу као мотиватори (Felder & Brent, 2005; Towns, 2001). Ученици с акомодирајућим стилем учења имају изражену способност да уче из непосредног искуства, уживају у постизању захтевних циљева. Да би били ефикасни у раду с ученицима који преферирају акомодирајући стил учења, наставници треба да постављају отворена питања и креирају могућности за учење путем решавања проблема. Ученици који преферирају конвергентни стил учења су логични и прагматични, па су најбољи у решавању практичних задатака и проблема, воле експериментисање, симулације, рад у лабораторији и изнајлажење практичне примене идеја. Ученици који преферирају асимилирајући стил учења заинтересовани су за апстрактне идеје и концепте. Желе да знају чињенице и да их презентују у организованој и логичној форми. У ситуацијама формалног учења воле предавања, читање и захтевају време за размишљање (Kolb & Kolb, 2005). Низ аутора (Kolb et al., 2014; Sharp, 2006) истиче да је најефикасније примењивати што различитије стратегије подучавања, јер се тако уважавају потребе ученика за различитим стиливима учења.

Развијање професионалних компетенција наставника најважнији је начин унапређивања рада школа. Током професионалног развоја, наставници треба да разумеју потребе ученика и да се обуче за примењивање адекватних наставних стратегија (Rogowsky et al., 2014). У складу с тим, ово истраживање је спроведено да би се сагледало које се наставне стратегије примењују у настави хемије, којим стиливима учења оне одговарају и да ли постоје разлике у наставним стратегијама у односу на хемијске дисциплине које се изучавају. Допринос овог истраживања везан је за спецификацију наставних стратегија које се примењују у наставној пракси, што представља важно упориште за анализу и извођење практичних импликација за наставнике хемије.

Методологија истраживања

Да би се питање унапређивања квалитета наставне праксе што потпуније сагледало, неопходно је испитати које наставне стратегије примењују наставници хемије јер је квалитет подучавања један од кључних фактора унапређивања квалитета образовања. Циљ овог истраживања је да се испитају наставне стратегије које примењују наставници хемије. Полазећи од постављеног циља, истраживачки задаци се односе на: (1) испитивање заступљености различитих наставних стратегија, (2) испитивање разлика у наставним стратегијама које се примењују током изучавања садржаја

опште, неорганске и органске хемије и (3) испитивање доприноса наставних стратегија ученичком постигнућу у хемији.

Истраживање је реализовано на узорку од 741 ученика: 265 другог, 236 трећег и 240 ученика четвртог разреда гимназија. У истраживању су учествовали ученици из седам гимназија из Новог Сада, Сремске Митровице, Старе Пазове и Бечеја, узраста 16–18 година. Узорак је чинило 40,5% ученика мушког и 58,7% ученика женског пола. Испитивање је спроведено током редовне наставе хемије с оним ученицима који су прихватили да добровољно учествују у истраживању. Пре попуњавања упитника ученици су информисани о циљу истраживања, анонимности и могућности да одустану.

Процена наставних стратегија извршена је применом упитника који је конструисан за потребе овог истраживања, а који произилази од Колбовог модела стилова учења. Упитник се састоји из четири супскале: КОНС, АСНС, АКНС и ДИНС. Сваком супскалом се процењује заступљеност наставних стратегија које одговарају једном стилу учења. Тако се скоровима супскале КОНС процењује заступљеност наставних стратегија које одговарају конвергентном стилу учења и заснивају се на строго уређеном следу радњи који води до једног јединог исправног решења, а које укључује и вођен лабораторијски рад. Аналогно томе, скоровима на супскали ДИНС – наставне стратегије које одговарају дивергентном стилу учења којима се подстиче сагледавање проблема из различитих перспектива, изношење идеја; АСНС – наставне стратегије које преферирају ученици с асимилирајућим стилем учења које су усмерене на размишљање и систематизовање великог броја информација, АКНС – наставне стратегије које одговарају акомодирајућем стилу учења, које су усмерене на практичну примену градива које се учи. Упитник садржи 24 кратке изјаве којима се описују наставне стратегије које се примењују на часу хемије. Задатак испитаника је да процени степен слагања са тврдњама на Ликертовој петостепеној скали. Унутрашња конзистентност упитника износи $\alpha = 0,76$. Добијене вредности индекса дискриминативности варирају у опсегу 0,28–0,52. Према критеријуму који наводе Ебел и Фризби (Ebel & Frisbie, 1991), све ставке имају прихватљиву дискриминативност.

Постигнуће ученика из опште, неорганске и органске хемије испитано је применом тестова знања конструисаним за потребе овог истраживања. Сви примењени тестови су укључивали по седамнаест питања вишеструког избора. Сваки тачан одговор је бодован са једним бодом, па је максимално могуће постигнуће износило 17 бодова. Просечно постигнуће на овим тестовима износило је редом 8,32, 7,90 и 7,45 бодова. Тестови знања су обухватили садржаје теоријске наставе прописане важећим наставним програмом за општи и природно-математички тип гимназије. Унутрашња конзистентност тестова знања износи 0,76 за тест знања из опште хемије, 0,78 за тест знања из неорганске и 0,73 за тест знања из органске хемије.

Статистичка обрада података извршена је применом софтверског пакета IBM SPSS. Најпре су израчунати основни дескриптивни и психометријски показатељи дистрибуције података. Након тога су применом једнофакторске анализе варијансе испитане разлике у наставним стратегијама које се примењују у настави опште, неорганске и органске хемије, а регресионом анализом је испитан њихов допринос ученичком постигнућу у хемији.

Резултати истраживања

Заступљеност наставних стратегија

Најпре је заступљеност наставних стратегија посматрана на нивоу појединачних тврдњи. У табели 1. су приказани одговори ученика који одражавају степен њихове сагласности с изнетим тврдњама (број 1 представља процентуално изражен број ученика који су одговорили да се у потпуности или делимично не слажу са датом тврдњом, број 2 се односи на неутралне одговоре, а број 3 се односи на одговоре који одражавају потпуно или делимично слагање са тврдњом).

Табела 1. Заступљеност наставних стратегија

Тврдња	%		
	1	2	3
Наставник хемије нас редовно информисе да ли смо нешто урадили добро или нисмо.	5,7	26,7	67,6
Наставник хемије нас ретко подстиче на размишљање о ономе што учимо.	7,7	27,3	65,0
Током излагања градива наставник хемије прво изнесе дефиницију, а потом је објашњава кроз примере.	7,4	30,4	62,2
У настави хемије доминира предавање наставника.	6,6	39,1	54,3
Наставник хемије не омогућава сваком ученику да самостално ради (учи) својим темпом.	10,4	31,8	57,8
Наставник хемије нас охрабрује да задатке решавамо корак по корак уз пажљиво размишљање.	11,5	37,2	51,3
Наставник хемије нам омогућава да учимо посматрањем (гледањем и слушањем).	11,6	35,8	52,6
Наставник хемије подстиче повезивање кључних појмова у смисаону целину.	10,9	38,1	51,0
Наставник хемије нас подстиче на решавање проблема.	38,7	32,8	28,5
Наставник хемије нас подстиче да износимо своје идеје (мишљење).	16,7	39,4	43,9
Наставник хемије не инсистира на практичној употреби идеја и теорија.	16,1	50,2	33,7
Наставник хемије поставља проблеме који имају јединствено и логично решење.	12,8	39,1	48,1
Наставник нас подстиче да се у решавању проблема не ослањамо на информације других (наставника и ученика).	20,0	44,9	35,1
Наставник хемије прво изнесе примере, а потом објашњава дати појам.	27,4	39,9	32,7
Наставник хемије не организује групни рад.	34,3	28,7	37,0
Наставник хемије редовно организује лабораторијске вежбе.	42,8	15,2	42,0
Наставник хемије редовно демонстрира огледе, приказује симулације или моделе молекула.	34,5	33,6	31,8
Наставник хемије нас подстиче да проблеме у хемији сагледамо из различитих углова.	27,3	51,8	20,9
Наставник хемије објашњава градиво на примерима из свакодневног живота.	32,5	33,5	34,0
Наставник хемије поставља проблеме за које се до решења долази разматрањем различитих идеја.	37,5	33,3	29,1
Наставник ме не критикује када направим грешку због моје брзоплетости.	34,0	42,0	24,0
У настави хемије често је заступљено учење из непосредног искуства (практични рад, теренски рад, посматрање).	35,4	47,1	17,5
Наставник хемије поставља занимљиве и изазовне задатке.	40,9	42,6	16,5
У настави хемије често задатке решавамо у групи.	60,6	27,4	12,0

Анализом одговора на нивоу појединачних ставки уочава се да се највећи број ученика (67,7%) слаже да наставници хемије редовно пружају повратне информације о њиховом раду и да их подстичу на размишљање о ономе што се учи (65%). Упркос напорима истраживача и практичара у образовању да се унапреди наставни процес, око половина ученика (54,3%) се слаже да у настави хемије и даље доминира предавање наставника. Ово запажање потврђује и резултат да 52,6% ученика сматра да су током наставе хемије у позицији да градиво уче слушањем и посматрањем. Да током излагања градива наставници имају дедуктивни приступ слаже се 62,2% ученика. Око половина ученика се слаже да наставници омогућавају сваком ученику да ради својим темпом, да их охрабрују да задатке решавају корак по корак и инсистирају на повезивању кључних појмова у смисаону целину. Такође, око половина ученика је на тврдњама које се односе на сагледавање изучаваних проблема из различитих углова, као и инсистирање на практичној употреби идеја и теорија одговорила на нивоу неутралних вредности (3 на скали од 1 до 5).

Када се говори о заступљености лабораторијског рада у настави хемије, ученици су показали да имају подељена мишљења. Да се у настави хемије не организује редовно лабораторијски рад, сматра 37% ученика, док се с овом тврдњом не слаже 34,3% ученика. Демонстрирање огледа, приказивање симулација или модела молекула заступљени су у настави хемије према мишљењу 31,8% ученика. Добијени резултати су показали да само 17,5% ученика сматра да је у настави хемије заступљено учење из непосредног искуства (практични рад, теренски рад, посматрање), а 16,5% ученика сматра да су задаци занимљиви.

У наредном кораку је заступљеност наставних стратегија у настави хемије извршена на основу аритметичких средина за сваку супскалу примењеног упитника. Добијени резултати показују да, посматрано на нивоу целог узорка, наставници хемије углавном примењују наставне стратегије које одговарају ученицима с асимилирајућим стилем учења ($M = 24,49$, $SD = 2,66$), подједнако су заступљене стратегије које одговарају ученицима са дивергентним ($M = 18,77$, $SD = 2,14$) и конвергентним стилем учења ($M = 18,40$, $SD = 2,23$), док су у најмањој мери заступљене наставне стратегије које одговарају ученицима с акомодирајућим стилем учења ($M = 15,20$, $SD = 1,88$).

Разлике у наставним стратегијама у настави опште, неорганске и органске хемије

Даље, желело се испитати да ли се наставне стратегије које наставници примењују разликују у зависности од тога да ли се изучава градиво опште, неорганске или органске хемије. Ове разлике проверене су применом једнофакторске анализе варијансе, којом је утврђено да не постоје статистички значајне разлике (табела 2).

Табела 2. Разлике у наставним стратегијама према градиву

наставне стратегије	градиво хемије	M	SD	SE	F	df ₁ , df ₂	p
АСНС	општа	34,61	2,68	0,16	0,56	2,738	0,57
	неорганска	34,18	2,51	0,16			
	органска	34,37	2,77	0,18			
ДИНС	општа	18,83	2,06	0,13	0,21	2,738	0,81
	неорганска	18,82	2,32	0,15			
	органска	18,65	2,03	0,13			
АКНС	општа	15,17	1,81	0,11	0,95	2,378	0,39
	неорганска	15,42	2,01	0,13			
	органска	15,03	1,81	0,12			
КОНС	општа	18,33	2,11	0,13	1,26	2,378	0,28
	неорганска	18,70	2,48	0,16			
	органска	18,18	2,32	0,14			

Напомена: АСНС – наставне стратегије које преферирају ученици с асимилирајућим стилем учења; ДИНС – наставне стратегије које одговарају дивергентном стилу учења; АКНС – наставне стратегије које одговарају акомодирајућем стилу учења; КОНС – наставне стратегије које одговарају конвергентном стилу учења.

Добијени резултати нису показали да постоје разлике у присуству наставних стратегија које примењују наставници хемије у васпитно-образовном раду, без обзира да ли се изучава градиво опште, неорганске или органске хемије.

Повезаност наставних стратегија и постигнућа ученика из хемије

У циљу испитивања повезаности наставних стратегија и постигнућа ученика из хемије примењена је стандардна вишеструка регресиона анализа. Добијени резултати показују да наставне стратегије које се примењују током наставе значајно доприносе постигнућу из опште хемије ($R^2=0,18$, $F(4,260)=14,08$; $p<0,01$), неорганске хемије ($R^2=0,35$, $F(4,231)=31,21$; $p<0,01$) и органске хемије ($R^2=0,11$, $F(4,235)=56,55$; $p<0,01$). Увидом у парцијалне доприносе наставних стратегија (табела 3) уочава се да примена наставних стратегија које одговарају конвергентном стилу учења једино остварује значајан допринос постигнућу у хемији.

Табела 3. Допринос наставних стратегија ученичком постигнућу у хемији

наставне стратегије	општа хемија			неорганска хемија			органска хемија		
	β	t	p	β	t	p	B	t	p
АСНС	0,13	2,09	0,06	0,04	0,17	0,57	-0,60	-0,84	0,40
ДИНС	0,07	1,01	0,31	0,01	0,15	0,86	0,26	0,35	0,73
КОНС	0,37	5,59	0,00	0,61	-0,56	0,00	0,32	4,61	0,00
АСНС	0,12	1,75	0,08	0,01	-1,15	0,88	0,08	1,24	0,22

Напомена: АСНС – наставне стратегије које преферирају ученици с асимилирајућим стилем учења; ДИНС – наставне стратегије које одговарају дивергентном стилу учења; АКНС – наставне стратегије које одговарају акомодирајућем стилу учења; КОНС – наставне стратегије које одговарају конвентном стилу учења.

Дискусија

Основни циљ овог истраживања био је испитивање наставних стратегија које се примењују у настави хемије. Најпре је сагледано присуство различитих наставних стратегија које користе наставници хемије у гимназијама, а након тога су тестиране разлике између наставних стратегија које се примењују у настави опште, неорганске и органске хемије. Коначно, сагледани су парцијални доприноси појединих наставних стратегија ученичком постигнућу из хемије.

Резултати овог истраживања показују да наставници хемије у различитој мери примењују испитиване наставне стратегије. Установљено је да наставници хемије редовно пружају повратне информације о раду ученика, што је веома важно за унапређивање учења и наставе (Poulos & Mahony, 2008). С друге стране, у настави хемије доминира предавање наставника којим се омогућава повезивање кључних појмова у смисаону целину, при чему је доминантан дедуктивни приступ, а ученици усвајају знања гледањем и слушањем. То се може објаснити чињеницом да је дедуктивни приступ заступљен у уџбеницима природних наука (Treagust, 2007), упркос чињеници да многи истраживачи указују на то да индуктивне методе подучавања (проблемска настава, учење путем открића), које карактерише пружање изазова ученицима, воде ка вишим нивоима њиховог когнитивног ангажовања (Prince & Felder, 2007). Ученици мисле да наставници хемије не постављају занимљиве и изазовне задатке. Резултати ранијих истраживања показали су да обрађивање садржаја који су ученицима занимљиви доприноси повећању мотивације ученика за учење (Stuckey & Eilks, 2014).

Упркос чињеници да је хемија природна наука која омогућава ученицима да разумеју појаве које се око њих дешавају (Sirhan, 2007), у настави хемије је недовољно заступљено учење из непосредног искуства. На ове слабости образовног система указали су и резултати националних и међународних компаративних истраживања. Наиме, на основу налаза PISA евалуације школског постигнућа, образовни систем Србије сврстан је у испитпросечне у погледу успешности (*PISA 2009 at a Glance*, 2010). Такође, уочено је да ученици не препознају практичан значај хемијског образовања (Olić i dr., 2014). Постављањем захтева који обухватају решавање реалних проблема

истиче се интердисциплинарни карактер хемије и њена релевантност у свакодневном животу ученика (Marks & Eilks, 2009).

Према мишљењу експерата у области хемијског образовања, експеримент је неизоставан елемент процеса подучавања (Hofstein & Lunetta, 2004) који има велики значај за подстицање мотивације и развијање позитивног става према хемији (Salta & Koulougliotis, 2012). Анализирајући одговоре ученика који се односе на примену хемијског експеримента у настави уочава се да су њихова мишљења подељена. Према добијеним резултатима, приближно трећина наставника хемије редовно организује лабораторијске вежбе, демонстрира огледе, приказује симулације или моделе молекула. Приближан број наставника не организује лабораторијске вежбе. Овакав резултат је могуће делимично објаснити професионалним компетенцијама наставника, а делимично (не)опремљеношћу школа. Наставници који су свесни ефикасности хемијских експеримената и који имају услове за њихове извођење редовно их изводе, док одређени број наставника то не чини. Када постоје услови, најбоље је организовати ученички експериментални рад; међутим, резултати су показали да примена образовних софтвера, односно извођење виртуелних експеримената такође доприноси вишем постигнућу и већој мотивацији за учење (Tüysüz, 2010).

Резултати добијени у овом истраживању показују да наставници хемије примењују исте наставне стратегије при обради садржаја опште, неорганске и органске хемије, што је у сагласности са наводима из литературе да се хемија изучава као јединствена дисциплина. Знања стечена током изучавања садржаја опште хемије представљају основу за изучавање свих осталих грана хемије. На пример, закони који се изучавају у општој хемији примењују се током стехиометријских израчунавања и писања хемијских једначина у неорганској, органској и другим гранама хемије. Резултати су показали да наставне стратегије имају ефекат на ученичко постигнуће у хемији. Било да се говори о општој, неорганској или органској хемији, највећи ефекат на ученичко постигнуће имају стратегије којима се подстиче самосталан лабораторијски рад, решавање практичних задатака и проблема, дедуктивни приступ при изучавању хемијских садржаја. Ове наставне стратегије укључују предавања наставника која су праћена демонстрационим огледима, приказивањем симулација и модела молекула.

Закључак

У раду су представљени резултати истраживања у којем је извршена процена заступљености наставних стратегија у средњошколској настави хемије. На основу резултата овог истраживања, може се закључити да наставници хемије примењују разноврсне наставне стратегије, чиме се задовољавају потребе великог броја ученика. Наставници хемије примењују исте наставне стратегије током обраде градива опште, неорганске и органске хемије. Највећи ефекат на ученичко постигнуће у хемији имају наставне стратегије којима се подстиче самосталан лабораторијски рад, решавање практичних задатака и проблема и дедуктивни приступ при изучавању хемијских садржаја.

Осим теоријских импликација, добијени налази имају и практичне импликације упућујући да се током наставе хемије недовољно указује на практични значај

хемијског знања и да се недовољно примењују наставне стратегије које су се показале најефикаснијим. У будућим истраживањима било би корисно укључити и наставнике хемије и одредити корелацију између перцепције ученика и перцепције наставника о наставним стратегијама које се примењују у настави хемије.

Литература

- Brković, A., Petrović Bjeković, D. i Zlatić, L. (1998). Motivacija učenika za nastavne predmete. *Psihologija*, god. 30, br. 1-2, 115-136.
- Dunn, R., Beaudry, J. S. & Klavas, A. (2002). Survey of Research on Learning Styles. *California Journal of Science Education*, Vol. 2, No. 2, 75-98.
- Ebel, R. L. & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of Educational Measurement*. New Delhi: Prentice-Hall of India.
- Felder, R. M. & Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, Vol. 94, No. 1, 57-72.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-Analyses on Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hofstein, A. & Lunetta, V. N. (2004). The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century. *Science Education*, Vol. 88, No. 1, 28-54.
- Johnstone, A. H. (2000). Teaching of Chemistry-Logical or Psychological? *Chemistry Education Research and Practice*, Vol. 1, No. 1, 9-15.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. (1993). *Individual Differences and Instruction*. New York: Allen & Bacon.
- Jurišević, M., Glažar, S. A., Vogrinc, J. & Devetak, I. (2009). *Intrinsic Motivation for Learning Science through Educational Vertical in Slovenia*. Retrieved March 13, 2013 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/profile/Iztok_Devetak/publication/268418079_Intrinsic_Motivation_for_Learning_Science_through_the_Educational_Vertical_in_Slovenia/links/554caf850cf21ed2135bf4b7.pdf.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Apaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, No. 2, 193-212.
- Kolb, A., Kolb, D., Passarelli, A. & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, Vol. 45, No. 2, 204-234.
- Lee, J. (2012). Adaptive Courseware Using Kolb's Learning Styles. *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications*, Vol. 3, No. 1, 45-59.
- Marks, R. & Eilks, I. (2009). Promoting Scientific Literacy Using a Sociocritical and Problem-Oriented Approach to Chemistry Teaching: Concept, Examples, Experiences. *International Journal of Environmental and Science Education*, Vol. 4, No. 3, 231-245.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. i Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije: kako primeniti devet najuspešnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
- Olić, S., Adamov, J. & Babić Kekez, S. (2014). Motivation as a Predictor of Pupil's Achievement in Chemistry. *Istraživanja u pedagogiji*, god. 4, br. 2, 24-36.
- PISA 2009 at a Glance (2010). Paris: OECD. Retrieved April 20, 2011 from the World Wide Web <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095298-en>

- Poulos, A. & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of Feedback: The Students' Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 33, No. 2, 143-154.
- Prince, M. & Felder, R. (2007). The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*, Vol. 36, No. 5, 14-20.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. London: Routledge.
- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M. & Tallal, P. (2014). Matching Learning Style to Instructional Method: Effects on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 107, No. 1, 64-78.
- Salta, K. & Koulougliotis, D. (2012). *Students' Motivation to Learn Chemistry: The Greek Case*. Retrieved March 13, 2013 from the World Wide Web
[http://conference.pixel-online.net/science/common/download/Paper_pdf/292-SSE20-FP Salta-NPSE2012.pdf](http://conference.pixel-online.net/science/common/download/Paper_pdf/292-SSE20-FP%20Salta-NPSE2012.pdf)
- Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T. Y. & Lee, Y. H. (2007). A Meta-Analysis of National Research: Effects of Teaching Strategies on Student Achievement in Science in the United States. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 44, No. 10, 1436-1460.
- Sharp, J. E. (2006). Rationale and Strategies for Using Kolb Learning Style Theory in the Classroom. In R. R. Sims & S. J. Sims (Eds.), *Learning Styles and Learning: A Key to Meeting the Accountability Demands in Education* (pp. 93-113). New York: Nova Science Publishers.
- Sirhan, G. (2007). Learning Difficulties in Chemistry: An Overview. *Journal of Turkish Science Education*, Vol. 4, No. 2, 2-20.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ferrari, M. & Clinkenbeard, P. (1999). A Triarchic Analysis of an Aptitude-Treatment Interaction. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 15, No. 1, 3-13.
- Stuckey, M. & Eilks, I. (2014). Increasing Student Motivation and the Perception of Chemistry's Relevance in the Classroom by Learning about Tattooing from a Chemical and Societal View. *Chemistry Education Research and Practice*, Vol. 15, No. 2, 156-167.
- Svinicki, M. D. & Dixon, N. M. (1987). The Kolb Model Modified for Classroom Activities. *College Teaching*, Vol. 35, No. 4, 141-146.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik–učenik: Teorije i mjerenje. *Psiholgijske teme*, god. 20, br. 2, 233-260.
- Towns, M. H. (2001). Kolb for Chemists: David A. Kolb and Experiential Learning Theory. *Journal of Chemical Education*, Vol. 78, No. 8, 1107-1116.
- Treagust, D. F. (2007). General Instructional Methods and Strategies. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 373-391). London: Routledge.
- Tüysüz, C. (2010). The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry. *International Online Journal of Educational Sciences*, Vol. 2, No. 1, 37-53.

Примљено: 13. 09. 2016.

Коригована верзија текста примљена: 13. 02. 2017.

Прихваћено за штампу: 15. 03. 2017.

TEACHING STRATEGIES AND STUDENT ACHIEVEMENT IN CHEMISTRY

Abstract *The principal aim of our research was to gain insight from the students' perspective into the teaching strategies utilized by chemistry teachers when teaching general, inorganic and organic chemistry, and to study their effect on student achievement. The sample consisted of 741 high school students aged between 16 and 18. A questionnaire was designed with 24 items with a five-point Likert-type scale. The findings show that chemistry teachers use various teaching strategies, but do not indicate variation in teaching strategies with regard to general, non-organic and organic chemistry content. The greatest effect on student achievement in chemistry is produced by strategies that stimulate individual laboratory work, the solving of practical tasks and problems, and a deductive approach to the study of chemistry subject matter. This study contributes to the specification of teaching strategies employed in teaching practice, which is an important reference point in analyzing and drawing out practical implications for chemistry teachers.*

Keywords: *teaching strategies, chemistry instruction, student perception, teaching, high school.*

УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ И УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ХИМИИ

Резюме *Основная цель данного исследования – узнать мнение учащихся о стратегиях обучения, применяемых преподавателями химии в преподавании общей, неорганической и органической химии, а также изучить влияние этих стратегий на успеваемость учащихся. Исследование проведено на примере 741 ученик средней школы в возрасте от 16 до 18 лет. В данном исследовании была использована специально составленная анкета, содержащая 24 пункта, с пятибалльной шкалой по Лайкерту. Полученные результаты показали, что учителя химии используют различные стратегии обучения. Результаты указывают на отсутствие разницы в стратегиях обучения, которые применяются при изучении материала общей, неорганической и органической химии. Успеваемости учащихся в области химии больше всего способствуют стратегии обучения, стимулирующие самостоятельную лабораторную работу, решение практических задач и проблем, дедуктивный подход к изучению химических содержаний. Важность этого исследования связана с уточнением учебных стратегий, используемых в классе, которые представляют собой важный ориентир для учителей химии в анализе и подготовке практической работы.*

Ключевые слова: *стратегии обучения, преподавание химии, восприятие учащихся, обучение, средняя школа.*

Биљана З. Милановић Доброта¹

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду

Марина Н. Радић Шестић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду

UDK-371.388-057.874-056.36

DOI: 10.5937/pasvas1701067M

Оригинални научни рад

НВ год. LXVI 1/2017

РАДНА АНГАЖОВАНОСТ СРЕДЊОШКОЛАЦА НА ПРАКТИЧНОЈ НАСТАВИ

Апстракт Тренутна актуелност увођења дуалног модела средње стручног образовања у наш школски систем усмерила је нашу пажњу на истраживање самоперцепције средњошколца у процесу реализације практичне наставе. Идејно утемељење овог рада заснива се на претпоставци о афективној повезаности ученика са радним активностима које обављају. За процену радне ангажованости ученика на практичној настави примењена је скала радне ангажованости (Utrecht Work Engagement Scale – UWES) (Schaufeli et al., 2002). Циљ реализованог истраживања је био да се испитају разлике између средњошколца са лаког интелектуалном ометеношћу и ученика типичног развоја у аспектима радне ангажованости који су дефинисани као енергија, посвећеност и апсорпција. Узорком је обухваћено укупно 248 ученика оба пола, 111 испитаника са интелектуалном ометеношћу и 137 ученика типичног развоја који похађају средње стручне школе у Србији. Резултати истраживања показују да ученици са лаког интелектуалном ометеношћу позитивније од ученика типичног развоја оцењују свој рад на практичној настави ($t=7,457$; $p=0,001$). У раду су детаљније анализирани педагошке импликације резултата истраживања, а наведена су и ограничења реализованог истраживања, чиме се указује на правац будућих истраживачких покушаја у оквиру исте или сродне теме.

Кључне речи: средња стручна школа, практична настава, радна ангажованост, ученици типичног развоја, ученици са лаког интелектуалном ометеношћу.

Увод

У данашњем времену, тематика којом се овај рад бави има примарну вредност и сматра се једном од најбитнијих критеријума персоналне компетенције, како код особа типичне популације тако и код особа са ометеношћу, будући да је улога радне ангажованости јасно наглашена у оквиру ширих циљева социјалне инклузије. Стога је питање начина стицања стручног образовања посебно важно. Стицање стручног

¹ E-mail: biljana.m.dobrota@fasper.bg.ac.rs

образовања одвија се претежно у средњим стручним школама, чија је основна функција да обезбеди стицање тржишно препознатљивих знања и вештина, као и да омогући приступ запошљавању, заради, социјалној партиципацији и даљем учењу (Томић и сар., 2015). Последњих година се у нашој земљи интензивно говори о увођењу дуалног модела стручног образовања у коме је процес наставе примарно усмерен на практични аспект стручне обуке. *Закон о средњем образовању и васпитању* (2013) предвиђа учење кроз рад, али је врло уопштеног карактера по питању дефинисања конкретних услова, тако да смо суочени са бројним изазовима у креирању стратегија имплементације дуалног образовања. Као успешни модели стручног образовања који се одвијају у дуалној форми, обично се наводе примери из Аустрије, Немачке и Швајцарске. Међутим, широј јавности је мало познато да се управо један модалитет дуалног система средњег стручног образовања примењује у нашим школама за ученике са сметњама у развоју, конкретније, ученике са тешкоћама у менталном развоју.

У овом раду детаљније ће се представити наведени модалитет у оквиру анализе питања интересовања ученика према практичној настави као важном сегменту стручног образовања, па тиме и важној, а недовољно истраженој, теми у контексту расправа о дуалном средњем стручном образовању.

Полазне теоријске основе истраживања

Средње стручно образовање – специфичности образовања ученика са лаким интелектуалном омењеношћу

Стручно образовање је препознато као сегмент образовног система који може допринети остваривању веће запослености, економском развоју и конкурентности, с обзиром на то да је њиме обухваћен велики број младих и да оно представља непосредну везу са тржиштем рада (CEDEFOP, 2014; према: Томић и сар., 2015).

Након основног и обавезног образовања ученици могу изабрати различите типове и врсте средњих школа. Избор занимања је активност која захтева добру процену сопствених потенцијала и потреба могућности савременог, веома сложеног и турбулентног тржишта рада, чија анализа постаје све сложенија (Rosić Marković и сар., 2014). Схватајући значај планирања будуће каријере, наша земља је донела *Стратегију каријерној вођења и савештовања* (2010) која представља корак ка модернизацији образовања, али се још увек не уклапа у систем односа између традиционалног образовања и савремених захтева тржишта рада. Нажалост, код нас је област каријерног усмерања веома слабо развијена, и у теоријском и у практичном смислу (Suvajdžić, 2016).

Процедура уписа ученика типичног развоја (ТР) у средњу школу условљена је бројем остварених поена на пријемном испиту, општим школским успехом и листом жеља. Претпостављамо да многи ученици који су заинтересовани за одређено занимање понекад тешко могу ускладити своја професионална интересовања и жеље са могућностима избора. Иако минимум бодова који је био потребан за упис сваког смера претходне године може послужити као оријентир у одлучивању, он је информативног карактера и нико не може гарантовати сигуран упис. У складу с тим, упис ученика на поједине образовне профиле трећег степена стручности не мора

представљати њихову искрену жељу, већ једину могућност након рангирања кандидата по завршетку пријемног испита за упис у средње школе.

С друге стране, избор занимања код особа са лаком интелектуалном ометеношћу (ЛИО) није заснован искључиво на жељи појединца, већ на веома комплексном и континуираном процесу који укључује систематске процене мултидисциплинарног тима стручњака, усаглашавајући их са жељама, способностима и могућностима особе са ЛИО (Milanović Dobrota, 2015). Упис ученика са ЛИО у средњу школу за ученике са сметњама у развоју је сигуран, у смислу да се они не опредељују за једно занимање, већ прва година представља нулту или припремну годину за професионално оспособљавање. У припремној години процена склоности и психофизичке способности ученика у појединим подручјима рада, ради избора одговарајућег образовног профила, врши се кроз наставни предмет Основе технике рада који се реализује са два часа теорије и 10 часова практичне наставе недељно. Обављање практичне наставе у школским радионицама, које су заправо симулирана радна средина, под вођством радног инструктора, тј. наставника практичне наставе, и подршком дефектолога омогућава детаљну процену интересовања и способности ученика. Дефектолог и радни инструктор с осталим члановима тима за професионалну оријентацију (психолог, социјални радник, одељенски старешина, специјалиста медицине рада, неуропсихијатар, родитељи, ученик и стручњаци осталих профила, по потреби) усмеравају ученика са ЛИО у једно подручје рада у којем се током другог полугодишта обавља практична настава. На крају школске године, мултидисциплинарни тим за професионалну оријентацију усклађује податке о способностима, знањима и вештинама ученика, резултатима и школским постигнућима, здравственом стању и интересовањима ученика са подацима о захтевима одређеног занимања у коме има највеће изгледе да оствари успех у раду (Milanović Dobrota, 2015; Radić Šestić i Milanović Dobrota, 2012; 2016). Тек након детаљно спроведеног процеса професионалне оријентације, ученик са ЛИО приступа следећој фази професионалне рехабилитације, односно оспособљавању за рад.

Преовладава мишљење да је професионално оспособљавање суштински инструмент државне политике који омогућава особама с интелектуалном ометеношћу да добију приступ тржишту рада, да учествују у раду и допринесу свету рада, али и да зараде за свој живот (Bennell, 1999). Концепт професионалног оспособљавања особа са ЛИО заснива се на међусобном преплитању и условљавању теоријске и практичне компоненте. Фокус образовања је на стручној обуци која обухвата савладавање програмских садржаја стручних предмета са практичном наставом. Практична настава или пракса је део формалне обуке која се суштински не разликује од било које друге врсте учења, осим што се одвија у другачијем окружењу, тј. радној средини (реалној или симулираној). Часови практичне наставе трају три дана недељно (18 часова), у групама које обухватају малу, релативно хомогену групу од шест ученика са ЛИО, што наставном кадру омогућава успостављање блиских односа и квалитетнији рад (Radić Šestić i Milanović Dobrota, 2016). Током прве године образовања практична настава се реализује у школским радионицама, док се реализација практичне наставе у другој и трећој години може обављати у референтним радионицама у привреди, а на основу уговора о пословно-техничкој сарадњи са школама.

Радна ангажованост као истраживачко ишћање

Радна ангажованост се уопштено може одредити као позитивна емотивна веза са радом (Alarcon & Edwards, 2011), односно као комбинација способности за рад и посвећеност том раду (Bakker et al., 2011). Доминантну концептуализацију трофакторског модела радне ангажованости предложили су холандски научник Вилмар Шауфели (*Wilmar Schaufeli*) и његови сарадници (Schaufeli & Bakker, 2004). Радна ангажованост је најчешће дефинисана као позитивно, испуњавајуће стање ума у вези с радом које се одликује енергијом, посвећеношћу и апсорпцијом (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Bakker, 2010). У наведеној дефиницији *енергија* се односи на висок ниво менталне издржљивости током рада, спремности да се уложи напор током рада и да се истраје упркос тешкоћама. *Посвећеност* карактерише осећај смислености, ентузијазма, инспирације, поноса и изазова у нечијем раду, док се *апсорпција* односи на висок степен концентрисаности на посао, коју карактерише генерални недостатак свести о количини времена проведеног у раду до те мере да особа не може да се одвоји од посла (Schaufeli et al., 2002; Schaufeli et al., 2006). Разматрајући радну ангажованост, Шауфели и сарадници не мисле на тренутна и специфична стања, већ на ангажованост која се односи на перзистентније и первазивније афективно-когнитивно стање које није фокусирано на одређени предмет, догађај, појединца или понашање (Schaufeli et al., 2006). Такође, концепт радне ангажованости особе односи се на осећај енергије и афективне повезаности с радним активностима које обавља, у којој они себе виде као способне да се добро носе са захтевима посла (Schaufeli et al., 2006). У суштини, радна ангажованост одражава искуство појединца и осећања која проистичу обављањем посла (Christian et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010), као и колико је особа која обавља посао спремна да уложи напор током обављања посла (Macey & Schneider, 2008; Schaufeli & Bakker, 2010).

Делом због ограниченог броја позитивних конструкција у психологији рада, концепт радне ангажованости се развио као истакнуто и популарно подручје истраживања (Cilliers & May, 2010; Seppälä et al., 2009). У странијој литератури може се наићи на велики број приказа истраживања чији резултати указују на важност радне ангажованости. Чои, у прегледу кључних резултата једног броја ових истраживања, истиче да је повећана радна ангажованост повезана са: већим радним учинком (Balducci et al., 2010); бољим академским успехом (Schaufeli et al., 2002; Salanova et al., 2010); осећајем афективне добробити у вези са послом (Balducci et al., 2010); задовољством у послу (Shimazu et al., 2008; Vecina et al., 2012); јачим осећајем аутономије, јачим интенцијама да се остане у радној организацији (Vecina et al., 2012); мањим изгарањем на послу (Fong & Ng, 2012; Hallberg & Schaufeli, 2006); мањим напрезањима (Shimazu et al., 2008); мање перципираним стресом (Fong & Ng, 2012); мањом депресивном симптоматологијом, смањеним соматским тегобама и поремећајима спавања (Hallberg & Schaufeli, 2006) итд. (Choi, 2013). Међутим, у мањем броју истраживања о радној ангажованости узорком су обухваћени средњошколци (на пример: Cadime et al., 2016; Salmela Aro & Uraduaya, 2012), а у свега неколико радова испитивана је радна ангажованост на практичној настави код ученика средњих стручних школа.

Методологија истраживања

Уважавајући значај и улогу практичне наставе у средњем стручном образовању, као општи циљ овог истраживања дефинисано је испитивање разлика између средњошколаца са ЛИО и ученика ТР у радној ангажованости током реализације практичне наставе.

Узорак. Пригодним узорком је обухваћено 248 ученика оба пола који похађају други и трећи разред средњих стручних школа. Узорак је подељен у две подгрупе. Прву групу ученика чини 111 испитаника са ЛИО који похађају средње школе за ученике са сметњама у развоју (Средња занатска школа, Београд; „11. октобар“, Лесковац; „Вук Караџић“, Сомбор и „Братство“, Бечеј). Испитаници из ове групе се образују за фризере, пекаре, припремаче намирница, браваре, цвећаре и помоћнике књиговесца. Увидом у документацију психолошко-педагошке службе школа извршено је преузимање података о полу и интелектуалним способностима. Анализирана је медицинска документација, уз помоћ које су из узорка искључени млади са синдромским поремећајима, сензорним оштећењима, дијагнозом аутистичког спектра поремећаја и израженим емоционалним сметњама. У овом делу узорка документовано је постојање лаке интелектуалне ометености чији се количник кретао од 51 до 70 IQ јединица. Друга група испитаника обухвата 137 ученика који похађају типичне средње стручне школе (Средња економска школа, Сомбор; Угоститељско-туристичка школа, Београд; Економско-трговачка школа, Параћин; „Стеван Синђелић“ и Техничка школа, Врање). Приликом формирања узорка определили смо се за ученике ТР који се у средњим стручним школама образују за трогодишња занимања (кувар, конобар, оператер машинске обраде и пољопривредни техничар), која су организацијски и технолошки сродна или слична занимањима за која се школују ученици са ЛИО.

Табела 1. Структура узорка

Варијабле	Група испитаника		Укупно		
	ЛИО	ТР	Бр.	%	
Пол	Мушки	60	69	129	52
	Женски	51	68	119	48
Разред	Други	63	71	134	54
	Трећи	48	66	114	46
Град	Београд	29	40	69	27,8
	Сомбор	23	36	59	23,8
	Бечеј	35	–	35	14,1
	Врање	–	34	34	13,7
	Лесковац	24	–	24	9,7
	Параћин	–	27	27	10,9

Од укупног узорка, 137 испитаника су ученици ТР, а 111 ученици са ЛИО ($\chi^2=2,726$; $df=1$, $p=0,099$). Узорак је уједначен у односу на пол ($\chi^2=0,403$; $df=1$, $p=0,525$) и разред ($\chi^2=1,613$; $df=1$, $p=0,204$), док разлике постоје у односу на места у којима је спроведено истраживање ($\chi^2=40,581$; $df=5$, $p=0,000$).

Инструмент. У истраживању је коришћена скала радне ангажованости (*Utrecht Work Engagement Scale – UWES*) (Schaufeli et al., 2002). На почетку се скала састојала од 24 тврдње, да би након психометријског тестирања у неколико земаља било изостављено седам непоузданих тврдњи, тако да скала која је коришћена у овом истраживању садржи 17 ајтема који описују осећања запослене особе током обављања посла. Пошто је практична настава уско повезана са светом рада, у скали смо преименовали реч „посао“ у „практична настава“ будући да су испитаници ученици. Тврдње су груписане у три супскале које одражавају основне димензије радне ангажованости. Димензија *енергија* се састоји од шест ајтема (нпр. „Кад устанем ујутру, једва чекам да одем на праксу.“), *посвећеност* пет ајтема (нпр. „Поносан сам на посао који радим.“) и *апсорпција* садржи шест ајтема (нпр. „Време ми пролети док сам на пракси.“). Од испитаника се захтева да заокружи један број, од 0 (никада) до 6 (сваки пут када сам на пракси), који најбоље приказује учесталост осећаја током обављања посла на практичној настави. Резултат Кронбаховог коефицијента α унутрашње конзистентности (Cronbach's α) инструмента, после спроведеног истраживања изузетно је поуздан и износи 0,879.

Процедура и шок истраживања. Истраживање је реализовано током децембра месеца школске 2016/2017. године. Након добијања сагласности од управа школа, испитаницима је предочен циљ истраживања. С ученицима ТР испитивање је обављено групно на часовима одељенског старешине, док је са ученицима са ЛИО испитивање спроведено индивидуално. Истраживач је, по потреби, додатно објашњавао одређене језичке конструкције (нпр. Посао ме инспирише). Време испитивања се кретало од пет до 12 минута по испитанику.

Статистичка обрада података. У статистичкој обради података коришћени су основни статистички параметри (фреквентност, мера централне тенденције, мера дисперзије и распон), униваријантна и мултиваријантна метода дискриминацијске анализе, двофакторска анализа варијансе, χ^2 тест, t-тест и релијабилна анализа.

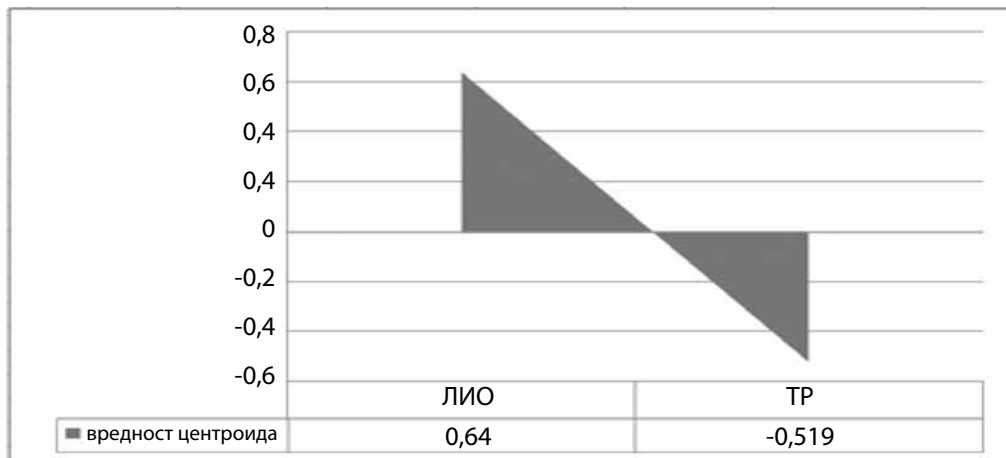
Резултати истраживања

У оквиру скале радног ангажовања кроз 17 варијабли су процењене три димензије чији су одговори дистрибуирани од 0 до 6 тако да је могући распон збирног резултата од 0 до 102. Распон добијених скорова на целом узорку истраживања креће се од 6 до 102, са мером централне тенденције и мером дисперзије $69,74 \pm 17,36$.

Табела 2. Основни статистички параметри скале радне ангажованости

	ЛИО				ТР					
	АС	СД	мин	макс	АС	СД	мин	макс		
1	Енергија	26,96	5,06	14	36	21,85	7,31	0	36	t=6,256; p=0,002
2	Посвећеност	23,97	4,86	11	30	21,30	5,69	0	30	t=3,923; p=0,168
3	Апсорпција	27,19	5,41	13	36	19,90	7,41	0	36	t=8,660; p=0,001
	Укупно	78,00	12,34	50	100	63,04	17,97	6	102	t=7,457; p=0,001

Увидом у табелу 2. приметне су статистички значајне разлике ($t=7,457$; $p=0,001$) на укупном скору примењеног инструмента код ученика са ЛИО и ТР. Мере централне тенденције и мере дисперзије код ученика са ЛИО износе $78,00\pm 12,34$, а код ТР $63,04\pm 17,97$. Више вредности аритметичких средина у процењеним димензијама утврђене су код ученика са ЛИО, и то са статистички значајним разликама у димензији енергије ($t=6,256$; $p=0,002$) и апсорпције ($t=8,660$; $p=0,001$), док разлике у односу на димензију посвећености нису статистички значајне ($t=3,923$; $p=0,168$).



Графикон 1. Центроиди група

Центроиди из графикона 1 показују да ученици са ЛИО имају позитиван скор, а ученици ТР негативан скор на дискриминативној функцији, што указује на то да се вредности аритметичке средине ове две групе испитаника статистички значајно разликују на примењеном систему мерног простора, као што су и потврдили резултати t-теста.

Са циљем утврђивања фактора разлике у односу на две групе испитаника, примењена је мултиваријантна метода дискриминацијске анализе. Изолована је једна функција која показује значајност Вилксове ламбде ($Wilks'\lambda$ 0,816; $F_{(1,246)}=55,603$; $p=0,000$). У табели 3 приказани су основни статистички параметри за све три димензије инструмента код испитаника са ЛИО и ТР, с униваријантном анализом варијансе по појединим варијаблама.

Табела 3. Униваријантна анализа варијансе у односу на групе испитаника

		ЛИО		ТР		F	P	
		AS	SD	AS	SD			
Енергија	1	Када сам на практичној настави, пуцам од енергије.	4,32	1,59	3,87	1,52	5,292	0,022
	4	Док сам на практичној настави осећам се снажно и енергично.	4,81	1,43	3,56	1,75	36,711	0,000
	8	Када устанем ујутру, једва чекам да одем на практичну наставу.	4,58	1,84	2,50	1,78	81,254	0,000
	12	Могу дуго (временски) да радим на практичној настави.	3,96	1,76	3,51	1,91	3,694	0,056
	15	Осећам се (ментално) јаким на практичној настави (враћам се послу и после неуспеха).	4,64	1,31	4,22	1,84	4,026	0,046
	17	Увек истрајем у послу (никада не одустајем), чак и када ми не иде добро.	4,61	1,59	4,15	1,87	4,231	0,041
Посвећеност	2	Сматрам да моје занимање има смисла и сврху.	4,61	1,76	5,31	1,26	13,031	0,000
	5	Одушевљен сам својим изабраним занимањем.	4,98	1,45	4,38	1,70	8,770	0,003
	7	Посао на практичној настави ме инспирише.	4,65	1,56	3,76	1,67	18,523	0,000
	10	Поносан сам на посао који радим.	4,87	1,57	4,59	1,62	1,927	0,167
	13	Посао ми представља изазов.	4,77	1,37	3,29	1,8	50,701	0,000
Апсорпција	3	Време ми пролети док сам на практичној настави.	5,07	1,21	4,05	1,75	27,107	0,000
	6	Док радим заборавим на све око себе.	4,44	1,50	3,20	1,97	30,136	0,000
	9	Срећан/срећна сам и када напорно радим.	4,46	1,61	3,05	1,83	41,087	0,000
	11	Потпуно се унесем у оно што радим на практичној настави.	4,89	1,34	4,26	1,56	11,511	0,001
	14	Занесем се док радим.	4,48	1,55	3,66	1,81	26,673	0,000
	16	Тешко ми је да се одвојим од посла.	3,85	1,88	2,23	1,78	48,289	0,000

Анализирајући укупне резултате испитаника у односу на пол није евидентирана статистички значајна разлика ($t=0,452$; $p=0,926$), као ни у односу на разреде које ученици похађају ($t=-0,410$; $p=0,682$). Применом двофакторске анализа варијансе, са напредним поређењем коришћењем Сидаковог теста, посматрана је интеракција пола и групе испитаника (ЛИО и ТР) на збирну вредност скале и утврђено је да се ентитети статистички не разликују ($F=0,620$; $p=0,432$). Такође, статистички значајне разлике у сумарним резултатима инструмента нису утврђене ни када смо анализирали заједнички утицај групе испитаника (ЛИО и ТР) и разреда који похађају ($F=0,164$; $p=0,686$).

Дискусија

Основна предност дуалног модела средњег стручног образовања је у томе што пружа младима озбиљну и темељну практичну обуку, тј. обезбеђује им током школовања стицање практичног искуства кроз непосредно радно ангажовање, што за резултат има квалитетно оспособљене раднике који су развили потребне стручне компетенције (Тодић и сар., 2015). Колико су ученици заиста физички и емотивно ангажовани током практичне наставе, разматрали смо помоћу скале радне ангажованости,

а фокус истраживања је био на поређењу ученика са ЛИО и ТР у аспектима радне ангажованости који су дефинисани као енергија, посвећеност и апсорпција.

У нашем истраживању разлике у односу на пол, између група и унутар групе, нису утврђене на скали радне ангажованости. Ови резултати су донекле сагласни са резултатима истраживања на узорку од 489 португалских средњошколаца (Cadime et al., 2016), будући да се уз примену истог инструмента испитивала општа школска ангажованост. Студија која је такође испитивала ангажованост у школском раду на узорку од 1.530 ученика општих и средњих стручних школа у Финској показала је да су испитаници мушког пола мање ангажовани од испитаница, ученица средњих стручних школа (Salmela Aro & Uraduaya, 2012).

Процена радне ангажованости средњошколаца са ЛИО и ТР утврдила је значајне статистичке разлике на укупном скору инструмента у корист ученика са ЛИО, који имају више средње вредности на димензијама скале радне ангажованости. Генерално посматрано, општи резултати показују да ученици са ЛИО позитивније од ТР доживљавају свој рад на практичној настави.

Интересантан је податак да у димензији која је процењивала потпуну преданост раду (апсорпција) добијена средња вредност за ученике са ЛИО износи $27,19 \pm 5,41$, а за ученике ТР је $19,90 \pm 7,41$ ($t=8,660$; $p=0,001$). Велике разлике манифестовале су се у свих шест ајтема, при чему су испитаници са ЛИО у односу на ТР срећнији и када напорно раде ($p=0,000$), више се уносе у посао који обављају ($p=0,001$), време на практичној настави им брже пролази ($p=0,000$), занесенији су послом ($p=0,000$), више заборављају на све остало ($p=0,000$) и теже се одвајају од посла ($p=0,000$).

Новија истраживања показују да веома заинтересовани и ангажовани радници немају осећање умора након напорног рада, већ га описују као прилично угодно стање које је повезано са достигнућима и забавом, а због позитивног става и нивоа активности, добијају и позитивне повратне информације од супервизора у виду захвалности и признања (Gorgievski et al., 2010). Поред тога, запослени који имају подршку, инспирацију и квалитетну обуку од супервизора вероватно ће искусити рад као већи изазов, укључујући и задовољство, и више ће се радно ангажовати у обављању радних задатака (Bakker et al., 2011). Упоредо с тим, може се рећи да је социоемоционални однос радника и супервизора, у нашем случају наставника практичне наставе и ученика, међусобно условљен. Емоционална подршка наставника има велику улогу за адолесценте, јер у том развојном периоду долази до изражаја њихова потреба за другачијим квалитетом интеракције с одраслима, услед све израженије потребе за аутономијом, доживљајем успешности и ефикасности (Eccles et al., 1993; Kuperminc et al., 2001; Osterman, 2000, према: Krstić, 2016), док је посебно значајна за децу из осетљивих група, за децу под ризиком од неуспеха у школи и последичног раног напуштања школовања, као и за децу која такву подршку не налазе у породици (Krstić i sar., 2016; Simić i Krstić, 2014; Tucker et al., 2002; према: Krstić, 2016). Истраживање у коме је учествовало 120 средњошколаца са ЛИО утврдило је да је однос ових ученика с инструктором веома задовољавајући, односно да су подршка, вербалне стимулације од радних инструктора и повратне информације током непосредног рада круцијалне за учење и посвећеност раду, а да понекад и неформални разговори, попут слушања личних и породичних проблема ученика и тражења савета, могу креирати

базу за развој међусобног поверења и уважавања (Milanović Dobrota, 2015). Према нама доступним подацима, још увек не постоје емпиријски налази о мотивацији наставника практичне наставе, као ни о томе како перципирају свој утицај у ангажованости ученика током практичне наставе, да ли им је потребна додатна (базична) психопедагошка обука и слично. Наведено би могло усмерити даља истраживања у овој области ради позиционирања улоге наставника у будућем дефинисању модела дуалног средњег стручног образовања.

У оквиру димензије *енергија* постоје значајне статистичке разлике у односу на испитанике са ЛИО и ТР ($t=6,256$; $p=0,002$), а највећа разлика ($F=81,254$; $p=0,000$) је у тврдњи „Када устанем ујутру једва чекам да одем на праксу.“ Код ученика ТР средња вредност износи $2,50 \pm 1,78$, а код ученика са ЛИО је $4,58 \pm 1,84$. Ови налази упућују да испитаници ТР немају довољно енергије, полета и флексибилности када је реч о обављању послова на практичној настави. Стиче се утисак да нису довољно ситуационо-специфично мотивисани, што може представљати велики проблем, јер мотивација делује као покретачка снага ефикасне примене знања и вештине у обављању радних задатака (Gligorović i sar., 2011). Радна мотивација генерише ментални напор којим покреће особу да примени знање и вештине, а истовремено контролише одлуке да се истраје у одређеном послу упркос дистракторима и притисцима других приоритета, како би унапредила квалитет и квантитет радних перформанси (Clark, 2003: 22). Поједини истраживачи индикатором интринзичке мотивације сматрају самоефикасност, јер усмерава њихове напоре и промовише упорност (Van Beek et al., 2011; Llorens et al., 2007; Salanova et al., 2010, 2011; према: Consiglio et al., 2016). Иако се самоефикасност заснива на идеји важности субјективног доживљаја персоналне компетенције у реализацији различитих циљева, а не на реалним знањима и вештинама (Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012), утврђено је да су особе са вишим нивоом самоефикасности у конкретним задацима укљученије у задатак, улажу више напора, радне перформансе су квалитетније и више истрајавају у обављању задатака упркос препрекама на које могу наићи (Bandura & Lock, 2003). У једном италијанском истраживању које је испитивало радну ангажованост код особа са тешким менталним проблемима које раде у социјалним предузећима утврђено је да су уверене у своју способност да могу успешно да обављају радне задатке јер се на послу добро осећају, посвећени су раду, виде свој посао као извор задовољства и нешто чиме треба да се поносе, а да управо димензија енергије има значајну улогу у томе (Villotti et al., 2014).

Међутим, мотивација је неопходна, али не и довољна за ефикасан рад, јер су одређене студије показале да и повољни физички, социјални или организациони аспекти посла доприносе мотивацији (Van den Broeck et al., 2008) и иницирају радну ангажованост (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). Узмемо ли у обзир чињеницу да су групе ученика са ЛИО на практичној настави мање од групе ученика са ТР, што омогућава формирање блиских односа, као и то да су радни инструктори који раде с ученицима са ЛИО у обавези да се дефектолошки оспособе за рад с овом популацијом ученика, не треба бити изненађен да су ученици са ЛИО у димензији *посвећености* послу више од ученика ТР одушевљени својим изабраним занимањем ($p=0,003$), да их посао више инспирише ($p=0,000$) и представља им већи изазов ($p=0,000$). Међутим, истој димензији припада и једина тврдња („Сматрам да

моје занимање има смисла и сврху“) у којој је средња вредност испитаника са ЛИО ($AC=4,61\pm 1,76$) нижа од добијене вредности испитаника ТР ($AC=5,31\pm 1,26$). Ученици ТР препознају позитивну намену свог занимања, али претпостављамо да је дејство неких других личних фактора (нпр. самопоштовање, самоефикасност, школски успех, задовољство животом, породично окружење и сл.) и спољашњих (нпр. физичке, социјалне или организационе карактеристике практичне наставе, могућност запослења итд.) утицало на добијене сумарне резултате, што свакако треба испитати у наредним истраживањима.

Статистички значајне разлике између две групе испитаника нису утврђене у ајтему који се односи да доживљај поноса на посао који обављају ($p=0,167$). Уочавају се високе средње вредности код обе групе, док налазе код ученика са ЛИО подржавају и резултати једне канадске студије у којој су и послодавци који имају запослене особе с интелектуалном ометеношћу изјављивали да су они добро обучени, сигурни у обављању свог посла, изузетно посвећени и да се поносе послом који обављају (Irvine & Lupart, 2008). Недостатак разлике у овој тврдњи тумачимо као рефлексiju занимања за која се образују наши испитаници, а која су садржајем и врстом, организацијски и технолошки сродна или слична. С обзиром на то да послови и радни задаци које обављају испитаници на практичној настави захтевају физичку снагу и стабилност (нпр. дуго стајање код куvara и фризера, кретање и ношење код конобара, чучање и савијање код бравара и цвећара и сл.), нисмо изненађени што је у ајтему који припада димензији енергије (Могу дуго (временски) да радим на практичној настави) мала статистички значајна разлика ($F=3,694$; $p=0,056$). За будућа истраживања предлагемо испитивање разлика у односу на друга занимања која имају другачије захтеве обављања самог посла.

Сагледавајући добијене резултате у целини свакако треба промислити о приступу процесу доношења одлука о будућој професији. Узимајући у обзир да на њу могу утицати различити чиниоци, ова одлука често подразумева избор пожељне алтернативе од понуђених опција, који захтева критичко одлучивање и на крају прихватање последица те одлуке (Shevin & Klein, 2004). И поред тога што је доношење одлуке о избору занимања врло значајна тема, у нашој земљи је веома мало истражена (Suvajdžić, 2016). У једном домаћем истраживању које је имало за циљ да утврди разлике између ученика са ЛИО и ТР седмог и осмог разреда у доношењу професионалних одлука, дошло се до закључка да испитаници ТР показују професионалну несигурност и двоумљење у избору занимања, да су понекад вођени жељама родитеља, као и да би волели да ураде тест који би им помогао да одлуче који је посао најбољи за њих, а да су ученици са ЛИО мање информисани о занимањима и да им треба знатно више подршке у избору занимања (Radić Šestić i sar., 2015). Када се осврнемо на добијене резултате у нашем истраживању, уочавамо да управо већи ниво организоване тимске подршке утиче на моделирање радних вредности код особа са ЛИО. За ученике са ЛИО процес професионалне оријентације је свеобухватна, системска, континуирана и плански организована активност која интензивно траје годину дана (Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2011). С друге стране, за ученике ТР не постоји системски организована професионална оријентација, већ се у појединим основним школама реализује путем пројеката невладиних организација (нпр. ГИЗ),

или се пред завршетак основног школовања спроводи спорадично, уколико ученик и родитељи изразе жељу за тим. Такође, ученицима ТР се помаже да стекну увид у сопствене и објективне могућности уз помоћ психолошког саветовања које се одвија у виду одређене технологије и организације рада стручњака – психолога (Joksimović i Joksimović, 2007), док професионално саветовање ученика са ЛИО обавља тим за професионалну оријентацију (Radić Šestić i Milanović Dobrota, 2012; 2016). У том смислу, верујемо да, ученицима ТР треба обезбедити много већи ниво помоћи и различитих стручних интервенција да би донели рационалну одлуку о избору занимања у коме ће бити успешни, уз задовољство на раду, а касније и у животу.

Закључак

Сумирајући добијене резултате о радној ангажованости средњошколаца можемо рећи да су ученици са ЛИО више од ученика ТР ангажовани на практичној настави, коју перципирају као значајну и стимулишућу. Ови налази донекле рефлектују и њихова професионална интересовања, те се могу интерпретирати преваходно у контексту свеобухватно спроведене професионалне оријентације и предности модела практичне наставе у професионалном оспособљавању ученика са ЛИО. Добијени резултати сугеришу да се проблематика наредних истраживања директно усмери на анализу имплементације каријерног саветовања у основној школи и разумевање фактора који утичу на доношење одлука о избору занимања. Сходно томе, у раду су отворене многе, још увек неистражене области у вези са квалитетом практичне наставе у средњим стручним школама.

Због природе обављеног истраживања, добијене резултате треба посматрати и у контексту ограничења самог истраживања, које може да укаже на смернице за конципирање будућих истраживања. Услед релативно малог узорка, постоје ограничења у генерализацији добијених резултата, посебно код ученика ТР, тако да препоручујемо формирање већег узорка из различитих школа, уједначавање броја испитаника и укључивање додатних варијабли, попут оцене из практичне наставе и општег школског успеха, различитих личних и контекстуалних фактора, као и испитивање утицаја наставника практичне наставе, односно радног инструктора, на мотивацију ученика. Поред тога, сматрамо да би се у наредним истраживањима могле испитати дистинкције у радној ангажованости ученика ТР у односу на трећи и четврти степен школовања, затим утврдити разлике у односу на занимања из различитих подручја рада, као и на почетни и завршни разред образовања, али и разлике у радној ангажованости ученика ТР који су уписали жељено занимање и оних који се образују за занимање које није у складу са жељама.

Литература

- Alarcon, G. M. & Edwards, J. M. (2011). The Relationship of Engagement, Job Satisfaction, and Turnover Intentions. *Stress & Health*, Vol. 27, No. 3, 294-298.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 22, No. 3, 309-328.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. & Leiter, M. P. (2011). Work Engagement: Further Reflections on the State of Play. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 20, No. 1, 74-88.
- Bandura, A. & Lock, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, No. 1, 87-99.
- Bennell, P. S. (1999). *Learning to Change: Skills Development among the Economically Vulnerable and Socially Excluded in Developing Countries. Employment and Training Papers 43*. Geneva: International Labour Office, Employment and Training Department.
- Cadime, I., Lima, S., Marques Pinto, A. & Ribeiro, I. (2016). Measurement Invariance of the Utrecht Work Engagement Scale for Students: A Study across Secondary School Pupils and University Students. *European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 13, No. 2, 254-263.
- Cadime, I., Marques Pinto, A., Lima, S., Rego, S., Pereira, J. & Ribeiro, I. (2016). Well-Being and Academic Achievement in Secondary School Pupils: The Unique Effects of Burnout and Engagement. *Journal of Adolescence*, Vol. 53, 169-179.
- Choi, Y. (2013). The Differences between Work Engagement and Workaholism, and Organizational Outcomes: An Integrative Model. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, Vol. 41, No. 10, 1655-1665.
- Christian, M. S., Garza, A. S. & Slaughter, J. E. (2011). Work Engagement: A Quantitative Review and Test of Its Relations with Task and Contextual Performance. *Personnel Psychology*, Vol. 64, No. 1, 89-136.
- Cilliers, F. & May, M. (2010). The Popularisation of Positive Psychology as a Defence against Behavioural Complexity in Research and Organisations. *SA Journal of Industrial Psychology*, Vol. 36, No. 2, 1-10.
- Clark, R. E. (2003). Fostering the Work Motivation of Individuals and Teams. *Performance Improvement*, Vol. 42, No. 3, 21-29.
- Consiglio, C., Borgogni, L., Di Tecco, C. & Schaufeli, W. (2016). What Makes Employees Engaged with Their Work? The Role of Self-Efficacy and Employee's Perceptions of Social Context over Time. *Career Development International*, Vol. 21, No. 2, 125-143.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, No. 3, 499-512.
- Gligorović, M., Radić Šestić, M. i Buha Đurović, N. (2011). Procena motivacije za rad kod osoba sa intelektualnom ometenošću. U J. Kovačević i V. Vučinić (ur.), *Zbornik radova V međunarodnog skupa Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (str. 167-172). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Gorgievski, M. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2010). Work Engagement and Workaholism: Comparing the Self-Employed and Salaried Employees. *Journal of Positive Psychology*, Vol. 5, No. 1, 83-96.
- Irvine, A. & Lupart, J. (2008). Into the Workplace: Employers' Perspectives of Inclusion. *Developmental Disability Bulletin*, Vol. 36, No. 1-2, 225-250.

- Joksimović, Z. i Joksimović, Z. (2007). Uloga osnovne škole u izboru zanimanja. *Norma*, god. 12, br. 1, 63-76.
- Krstić, K. (2016). Socioemocionalni aspekti nastave i učenja. *Nastava i vaspitanje*, god. 65, br. 3, 471-490.
- Macey, W. H. & Schneider, B. (2008) The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, Vol. 1, No. 1. 3-30.
- Milanović Dobrota, B. (2015). *Indikatori radne efikasnosti učenika sa lakom intelektualnom ometenošću* (doktorska disertacija). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Milanović Dobrota, B. i Radić Šestić M. (2011). Profesionalna orijentacija učenika sa intelektualnom ometenošću. *Beogradska defektološka škola*, god. 17, br. 49, 85-95.
- Milanović Dobrota, B. i Radić Šestić, M. (2012). Značaj modela samoeфикаsnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa adolescentima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, god. 11, br. 4, 637-655.
- Radić Šestić, M. i Milanović Dobrota, B. (2012). Mogućnosti profesionalne rehabilitacije osoba sa intelektualnom ometenošću. U M. Gligorović i S. Kaljača (ur.), *Kognitivne i adaptivne sposobnosti dece sa intelektualnom ometenošću* (str. 111-158). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Radić Šestić, M. i Milanović Dobrota, B. (2016). *Profesionalno i radno osposobljavanje osoba sa intelektualnom ometenošću*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Radić Šestić, M., Milanović Dobrota, B. i Radovanović, V. (2015). Poteškoće u donošenju profesionalnih odluka učenika sa lakom intelektualnom ometenošću i tipičnih vršnjaka. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, god. 14, br. 3, 383-407.
- Rosić Marković, O., Čizmić, S. i Vukelić, M. (2014). Povezanost sklonosti ka riziku, profesionalnih preferencija i pristupa odabiru buduće profesije. *Psihološka istraživanja*, god. 17, br. 2, 121-135.
- Salmela Aro, K. & Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication, and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 28, No.1, 60-67.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 33, No. 5, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *The Journal of Happiness Studies*, Vol. 3, No. 1, 71-92.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job Demands, Job Resources and Their Relationship with Burnout and Engagement. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 25, No. 3, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 66, No. 4, 701-716.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2010). Defining and Measuring Work Engagement: Bringing Clarity to the Concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 10-24). New York: Psychology Press.

- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A. & Schaufeli, W. B. (2009). The Construct Validity of the Utrecht Work Engagement Scale: Multisample and Longitudinal Evidence. *Journal of Happiness Studies*, Vol. 10, No. 4, 459-481.
- Shevin, M. & Klein, N. (2004). The Importance of Choice-Making Skills with Students with Severe Disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol. 29, No. 3, 161-168.
- Strategija karijernog vođenja i savetovanja* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16/10.
- Suvajdžić, K. (2016). Razlike u samoeфикаsnosti pri donošenju karijernih odluka i u stilovima donošenja odluka kod srednjoškولaca s različitim obrascima porodičnog afektivnog vezivanja. *Psihološka istraživanja*, god. 19, br. 2, 205-221.
- Tomić, M., Spasenović, V. i Hebib, E. (2015). Dualni model srednjeg stručnog obrazovanja - primer Austrije. *Nastava i vaspitanje*, god. 64, br. 1, 131-144.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte H., & Lens, W. (2008). Explaining the Relationships between Job Characteristics, Burnout and Engagement: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction. *Work & Stress*, Vol. 22, No. 3, 277-294.
- Villotti, P., Balducci, C., Zaniboni, S., Corbière, M. & Fraccaroli, F. (2014). An Analysis of Work Engagement among Workers with Mental Disorders Recently Integrated to Work. *Journal of Career Assessment*, Vol. 22, No. 1, 18-27.
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/13.

Примљено: 10. 04. 2017.

Прихваћено за штампу: 25. 05. 2017.

HIGH SCHOOL STUDENTS' WORK ENGAGEMENT IN PRACTICAL TEACHING

Abstract *The current interest in introducing the dual education system into Serbian secondary education has drawn our attention to the question of students' self-perception in the process of practical teaching. The idea that underpins this paper is the supposition that students are affectively engaged with the work activities they perform. The Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli et al., 2002) has been used for assessing students' work engagement in practical teaching. A study was conducted to examine the differences between high school students with mild intellectual disabilities and those with typical development with regard to aspects of work engagement defined as Energy, Commitment and Absorption. The sample was comprised of 248 students of vocational high schools in Serbia of both genders, of whom 111 with intellectual disabilities and 137 with typical development. The findings indicate that students with mild intellectual disabilities tend to rate their engagement in practical teaching more positively ($t=7,457$; $p=0,001$) than students with typical development. The paper provides a detailed analysis of the pedagogical implications of these findings and also outlines the limitations of the study, thus pointing the way for future research on this or related issues.*

Keywords: *vocational high school, practical teaching, students with typical development, students with mild intellectual disabilities.*

ПРИВЛЕЧЕНИЕ К РАБОТЕ УЧЕНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Резюме *Текущая актуальность внедрения дуальной модели среднего специального образования в нашу школьную систему сосредоточила наше внимание на вопросе о самовосприимчивости в процессе реализации практических занятий. Концептуальная база данной работы основана на предположении об эмоциональной связи учеников с осуществляемой ими трудовой деятельностью. Для оценки уровня привлечения к работе учащихся в процессе практического обучения применяется Шкала рабочего привлечения (Utrecht Work Engagement Scale - UWES) (Schaufeli и др, 2002). Целью проведенного исследования было изучение различий между учениками средних школ с легкой задержкой в интеллектуальном развитии и учеников с типичным развитием в аспектах привлечения к работе, которые определяются как Энергия, Самоотверженность и Поглощение. Исследование проведено на примере 248 учеников средних специальных школ в Сербии, 111 учеников с задержкой в интеллектуальном развитии и 137 учеников с типичным развитием. Результаты показывают, что ученики с легкой задержкой в интеллектуальном развитии более положительно оценивают свою работу в процессе практического обучения, чем ученики с типичным развитием ($t=7,457$; $p=0,001$). В данной работе более подробно проанализированы педагогические последствия результатов исследования, указано на ограничения реализованного исследования и намечено направление будущих исследований в рамках этой или близких тем.*

Ключевые слова: *средняя специальная школа, практические занятия, привлечение к работе, ученики с типичным развитием, ученики с легкой задержкой в интеллектуальном развитии.*

ПРИМЕНА POWERPOINT® ПРЕЗЕНТАЦИЈА У НАСТАВИ СТРУЧНИХ ПРЕДМЕТА – ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА МЕДИЦИНСКИХ ШКОЛА И ПОВЕЗАНОСТ СА СТИЛОВИМА УЧЕЊА

Апстракт У школама које образују медицинске сестре техничаре наставници су често упућени да користе PowerPoint® (ППТ) презентације. Циљ овог истраживања био је да се идентификују преференције ученика средњих медицинских школа према примени ППТ презентација у настави стручних предмета и њихови доминантни стилови учења, као и да се утврди да ли се разлике у установљеним преференцијама заснивају на стиливима учења. Истраживање је сprovedено као студија пресека, анкеирањем 170 ученика три средње медицинске школе, помоћу ученика који су креирали Чан (Chan) и Денер (Denner). Обрада података обухватила је методе дескриптивне и инференцијалне статистике. Добијене вредности вредности Кронбаове алфе указале су да је ученик поуздан. У све три школе примена ППТ презентација заступљена је у настави већине стручних предмета. Резултати истраживања показују да ученици преферирају предавања помоћу ППТ презентација и да их сматрају интересантнијим од предавања где наставник користи школску таблу. С друге стране, мишљења ученика показују да ППТ презентације не доприносе њиховом већем ангажовању на часу. Резултати овог истраживања показују да доминантни стилови учења доприносе разлици у преференцијама ученика према предавањима током којих наставник користи ППТ презентације, али и указују на потребу за даљим истраживањима.

Кључне речи: PowerPoint® презентација, ученик, стил учења, медицинска школа, стручни предмет.

Увод

Образовање ученика у средњим медицинским школама у Србији има традицију дужу од девет деценија, а медицинска сестра техничар је образовни профил са највећим бројем ученика у већини медицинских школа. То показују и подаци за школску 2016/17. годину – у први разред 39 медицинских школа чији је оснивач

¹ E-mail: dragana.simin@mf.uns.ac.rs

Република уписано је 5.455 ученика, од тога 1.959 (35,9%) у овај профил (*Upis u srednje škole 2016/2017, 2016*).

Према важећем наставном плану, укупан број часова током четворогодишњег школовања је 4.620, притом се 16 стручних предмета реализује са 2.275 (49,24%) часова. Часови теорије реализују се у фонду од 1.330, вежби 755 и вежби у блоку са 300 часова (*Pravilnik o nastavnom planu i programu stručnih predmeta srednjeg stručnog obrazovanja u području rada zdravstvo i socijalna zaštita, 2013*). Према новим, реформисаним плановима, настава стручних предмета реализује се са 500 часова више. Реализација наставе у медицинским школама је специфична, јер се поред учионица и специјализованих кабинета одвија и на наставним базама – установама здравствене и социјалне заштите. Такође, стицање знања, вештина и навика, као и свеобухватно разумевање будућих професионалних активности захтева примену савремених наставних метода и средстава. За већину стручних предмета препоручене активности у реализацији наставе подразумевају и примену *PowerPoint®* (ППТ) презентација са циљем боље визуелизације и разумевања наставних садржаја.

ППТ презентације су од своје прве примене у пословном свету 1987. године доживеле велику експанзију. На глобалном нивоу, процене из 2012. године биле су да је софтвер за израду ових презентација инсталиран у билион рачунара (Parks, 2012, према: Jordan & Papp, 2014). Нове технологије често се интегришу и у учионицама, тако је заживео и тренд примене ППТ као алтернатива школској табли и транспарентним фолијама. Као и сва наставна средства, и ППТ презентације имају низ предности и недостатака, а заинтересовани наставник може лако пронаћи низ препорука за примену овог наставног средства и против његове примене (Marsh & Sink, 2010). При томе се не сме занемарити чињеница да и свест о постојању различитих стилова учења, према емпиријским истраживањима, изазива „позитивне промене у приступу раду ученика и наставника“ (Blackmore, 1996, према: Tubić, 2004: 57).

Теоријска полазишта истраживања

У школама које образују медицинске сестре, наставници су често упућени на примену електронских слајдова, а алат који користе је ППТ (Nowak et al., 2014). За сваку нову технологију тако и за ППТ све кориснике треба укључити у конверзацију о критичкој анализи нове технологије, а не само без поговора прихватити (Craig & Amernic, 2006). ППТ презентације су прихваћене у сестринској професији, као и међу клиничким и универзитетским наставницима, као универзално и одговарајуће наставно средство. Џоунс (Jones) наводи да је овај вид презентација иницијално креиран за употребу у салама за састанке, где „активни презентер храни подацима пасивну публику“. ППТ као софтвер оцењује пословно, а не образовно оријентисан јер је замишљен као линеарни режим технологије заснован на презентацији и дистрибуцији једносмерних информација. У таквом режиму софтвер готово подразумева ток презентација од почетног до завршног слајда, путем целог екрана без престанка. Међутим, изменом форме презентације „самопоуздан и технички компетентан наставник у одређеној мери може наметнути своју личност *PowerPointu™*“ (Jones, 2009: 22).

Предмет бројних студија различитог дизајна био је утицај ППТ презентација на побољшање пажње током предавања ради ефикаснијег учења. Пратили су се и резултати на тестовима код примене овог и осталих наставних средстава, посебно школске табле и графоскопа. Резултати истраживања указују и на постојање дискрепанције у преференцијама ученика према примени ППТ презентација у односу на школску таблу (Chan & Denner, 2014; Hill et al., 2012; Seth et al., 2010; Susskind, 2005). Поједини истраживачи покушали су да разлике у преференцијама објасне стиловима учења ученика, али још увек не постоје јасна објашњења и јединствена тумачења добијених резултата (Ankad et al., 2015; Cao & Nisishihara, 2012; Chan & Denner, 2014; Samarakoon et al., 2013).

Стил учења може се сматрати значајним фактором постигнућа ученика. Тубић у прегледном раду о стиловима учења као фактору постигнућа ученика наводи, са више аспеката, најприхватљивију дефиницију чији је аутор Киф (Keefe), где су „стилови учења когнитивне, афективне и физиолошке црте личности које представљају релативно трајан индикатор тога како ученици опажају и како се односе према средини која служи као извор знања“ (Keefe, 1987, према: Tubić, 2004: 58). Стили учења су и кључни конструкти у образовној психологији унутар сваке дисциплине, представљајући уобичајене когнитивне и афективне способности које одређују интеракцију сваког појединца на образовни садржај и окружење (Armstrong et al., 2012).

Испитивање повезаности наставних метода и стилова учења један је од начина којим можемо идентификовати баријере у стицању знања. Резултати истраживања показују да је учење ефикасније уколико начин подучавања одговара стилу учења појединца. Разумевање стила учења важно је за креирање временски и економски ефективниог модела наставе који ће осигурати ефикасније усвајање свеобухватних информација и задовољити потребе ученика (McCrow et al., 2014).

Бернис Макарти (Bernice McCarthy) креирала је 1972. године 4 МАТ^т систем са циљем да помогне наставницима у организовању наставе на основу разлике у стиловима учења оних које уче и тиме повећају њихова постигнућа. Теоријске поставке овог модела учења углавном су утемељене на основним поставкама рада Џона Дјуија, Колбовог модела стилова учења заснованог на искуственој теорији учења и Јунговом концепту индивидуализације (McCarthy, 1990). Према 4 МАТ^т систему приступа учењу, постоје четири доминантна типа стила учења:

- Први тип: *креативни стил* – ученици чији је ово доминантан стил учења сагледавају информације конкретно и обрађују их промишљено, преферирају учење слушањем, разменом идеја и искустава. Понекад тешко доносе одлуке јер сагледавају све аспекте оног што уче, траже смисао и јасноћу. Ученици код којих је овај стил учења доминантан сматрају школу фрагментованом, јер не даје одговоре на њихова лична питања. У традиционално организованој настави могу имати тешкоће и изложени су ризику од неуспеха.
- Други тип: *аналитички стил* – ученици сагледавају информације апстрактно, обрађују их промишљено и интегришу са својим запажањима. Њима је потребан континуитет, усмерени су на битне детаље, интересује их мишљење стручњака. Понекад имају више идеја него остали, могу бити повучени, од себе

захтевају интелектуалну компетентност и личну ефективност. Сматрају школу прилагођеном њиховим потребама, пријатно им је у школи, добро су прилагођени традиционалној настави.

- Трећи тип: *здраворазумски сџил* – ученици опажају податке помоћу апстракције и активно их обрађују, покушавају да податке провере и докажу применом у реалном животу. Могу се сматрати прагматичарима, оријентисаним на вештине и експерименте којим решавају реалне проблеме. Традиционалној настави прилагођавају се само ако она наглашава практичну примену знања, иначе је сматрају фрустрирајућом.
- Четврти тип: *динамички сџил* – ученици сагледавају податке конкретно и обрађују их, активно интегришу искуство и примену учењем кроз покушаје и грешке. Одушевљавају се новим стварима, преузимају ризик, прилагодљиви су, флексибилни. Могу их понекад сматрати и манипулативним, агресивним или типом ученика „лако ћемо“ јер често одговоре и закључке логички не образлажу. Нису успешни у традиционалној школи која се заснива на обради података у низу, такав приступ им је досадан, па до сазнања стижу путем различитих извора (McCarthy, 1990).

Циљ овог рада био је да се идентификују преференције ученика средњих медицинских школа према примени ППТ презентација на часовима стручних предмета и њихови доминантни стилови учења, као и да се утврди да ли се разлике у установљеним преференцијама заснивају на стиливима учења.

Методологија истраживања

Истраживање је спроведено као студија пресека, током марта 2016. године анкетирањем 183 ученика Медицинске школе у Зрењанину, Медицинске школе „Драгиња Никшић“ у Сремској Митровици и Медицинске школе „7. април“ у Новом Саду. У свакој школи истраживање је спроведено у два одељења завршних разреда образовног профила медицинска сестра техничар.

Упитник је у потпуности попунило 170 ученика; од тога је 57 (33,5%) ученика школе у Зрењанину, 56 (33%) у Сремској Митровици и 57 (33,5%) у Новом Саду.

Више од две трећине ученика било је женског пола ($N = 122$, 71,8%), а 129 имало је 18 година (75,88%). Тестирањем разлика за ова два обележја ученика према школи није утврђена значајна разлика ($\chi^2(2, n = 170) = 1,124$, $p = 0,570$; $\chi^2(2, n = 170) = 1,105$, $p = 0,575$). Више од половине анкетираних на крају претходне школске године имало је одличан успех ($N = 96$; 56,5%). Дистрибуција ученика према успеху постигнутом на крају претходне школске године, приказана у табели 1, значајно се разликовала у односу на школу коју похађају.

Табела 1. Разлика у дистрибуцији ученика према успеху у односу на школу

Успех	Школа					
	Зрењанин		Сремска Митровица		Нови Сад	
	Н	%	Н	%	Н	%
Одличан	26	45,6	31	55,4	39	68,4
Врло добар	31	54,4	21	37,5	14	24,6
Добар	0	0	4	7,1	3	5,3
Довољан	0	0	0	0	1	100
Укујно	57	100	56	100	57	100

$$\chi^2(6, n = 170) = 14,967, p = 0,021$$

N = айсолућна учесћалосћ; % = релативна учесћалосћ; χ^2 – хи-квадрат тесис; *p* – сићификанћносћ

У упутству за попуњавање упитника ученици су замољени да одговоре на сва питања/тврдње уз сугестију да се питања о примени ППТ презентација односе на њихову примену на часовима стручних предмета. Упитници који ниси били у потпуности попуњени нису укључени у статистичку обраду.

Упитник коришћен у истраживању садржао је два дела. Први део чинила су социодемографска и општа питања (по ребе истраживања о утицају стилова учења на ставове студената према примени ППТ презентација, односно школске табле у настави, спроведеног 2010. године на државном универзитету у Ајдаху, Сједињене Америчке Државе (Public University in Idaho, United States of America). Упитник садржи 33 питања, а ставове према предавањима помоћу ППТ презентација, односно школској табли ученици исказују заокруживањем броја на четворостепеној Ликертовој скали (1 за „уопште се не слажем“; 2 за „не слажем се“; 3 за „слажем се“; 4 за „потпуно се слажем“). Од укупно пет супскала овог упитника, прве четири креиране су да одговоре на карактеристике стилова учења описаних 4 МАТ[®] системом. Свака од ове четири супскале садржи три питања. *Креативна сускала* одговара првом, креативном, типу ученика према 4 МАТ[®] систему; *аналићичка сускала* односи се на ученике аналитичког типа; *здраворазумска сускала* односи се на здраворазумски тип ученика а *динамичка сускала* одговара четвртом, динамичком типу ученика. *Оићићу сускалу* чинило је двадесет и једно питање о општим карактеристикама предавања помоћу ППТ презентација у односу на предавања уз помоћ школске табле. Аутори су потврдили интерну конзистентност за све супскале. Кронбахови алфа коефицијенти били су 0,90 за *креативну сускалу*, 0,84 за *аналићичку сускалу*, 0,75 за *здраворазумску сускалу*, 0,91 за *динамичку сускалу* и 0,96 за *оићићу сускалу* (Chan & Denner, 2014).

За статистичку обраду података коришћен је програмски пакет *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS 21. Обрада података обухватила је методе дескриптивне и инференцијалне статистике. Применом хи – квадрат (χ^2) теста извршено је тестирање разлике фреквенција атрибутивних обележја (пол, године живота, општи успех, заступљеност у настави, преференције, доминантан стил учења). За сваку од прве четири супскеале израчунат је укупан скор, на основу највеће добијене вредности одређен је доминантан стил учења за сваког ученика. Једнофакторском анализом варијансе (ANOVA) утврђивале су се разлике у преференцијама испитаника према примени ППТ презентација у односу на стилове учења. Израчунате су фреквенције и средње вредности, а одговори испитаника „уопште се не слажем“ и „не слажем се“ спојени су да би заједно указали на преференцију према примени школске табле током предавања. Одговори „потпуно се слажем“ и „слажем се“ су спојени да би заједно указали на преференцију према примени ППТ презентација на предавањима. Статистички значајним сматране су вредности нивоа значајности $p < 0,05$.

Поузданост упитника у овом истраживању анализирана је применом Кронбаховог алфа коефицијента и за цео упитник износила је 0,95. Интерна конзистентност упитника потврђена је за три супскеале *креативну* ($\alpha = 0,79$), *динамичку* ($\alpha = 0,75$) и *ојшћу суйскалу* ($\alpha = 0,92$). Кронбах алфа коефицијент за *аналићичку суйскалу* износио је 0,64 и *здраворазумску суйскалу* 0,68. С обзиром на то да четири супскеале имају мањи број питања, израчунате су средње вредности корелације између ставки. Добијене средње вредности корелације између ставки износе за *креативну* 0,56, *аналићичку* 0,37, *лојичку* 0,43 и *динамичку суйскалу* 0,50 показују да је корелација међу ставкама веома снажна.

Резултати истраживања

Заступљеност примене ППТ презентација у настави стручних предмета у односу на школу и разлике утврђене χ^2 тестом приказане су у табели 2. Латински језик, фармакологија, психологија и здравствена нега – вежбе у блоку су предмети првог и другог разреда, где се према одговорима анкетираних ученика не користе ППТ презентације. Тестирањем разлика (χ^2 тестом) код шест предмета утврђено је постојање статистички значајне разлике у заступљености примене ППТ презентација у односу на школу.

Табела 2. Заступљеност ППТ презентација у настави стручних предмета који се реализују у првом и другом разреду у односу на школу и разлике утврђене χ^2 тестом

Разред	Наставни предмет	Школа					
		Зрењанин	Сремска Митровица	Нови Сад			
Први	Анатомија и физиологија	Не	Н	10	31	57	
			%	17,5	55,4	100,0	
		Да	Н	47	25	0	
			%	82,5	44,6	0,0	
					$\chi^2(2, n = 170) = 79,545 \text{ } p = 0,000$		
		Прва помоћ	Не	Н	13	33	14
	%			22,8	58,9	24,6	
	Да		Н	44	23	43	
			%	77,2	41,1	75,4	
				$\chi^2(2, n = 170) = 20,464 \text{ } p = 0,000$			
	Здравствена нега теорија		Не	Н	35	36	20
		%		61,4	64,3	35,1	
Да		Н	22	20	37		
		%	38,6	35,7	64,9		
			$\chi^2(2, n = 170) = 11,818 \text{ } p = 0,003$				
Хигијена са здравственим васпитањем		Не	Н	54	55	4	
	%		94,7	98,2	7,00		
	Да	Н	3	1	53		
		%	5,3	1,8	93,0		
				$\chi^2(2, n = 170) = 136,151 \text{ } p = 0,003$			
	Други	Патологија	Не	Н	32	49	57
%				56,1	87,5	100	
Да			Н	25	7	0	
		%	43,9	12,5	0,0		
			$\chi^2(2, n = 170) = 36,065 \text{ } p = 0,000$				
Здравствена нега теорија		Не	Н	35	9	16	
	%		61,4	16,1	28,1		
	Да	Н	22	47	41		
		%	38,6	83,9	71,9		
			$\chi^2(2, n = 170) = 27,378 \text{ } p = 0,000$				

Н = апсолутна учесталост; % = релативна учесталост; χ^2 – Хи-квадрат тест; р – сигнификантност

Табела 3. Заступљеност ППТ презентација у настави стручних предмета који се реализују у трећем и четвртном разреду у односу на школу и разлике утврђене χ^2 тестом

Разред	Наставни предмет	Школа				
			Зрењанин	Сремска Митровица	Нови Сад	
Трећи	Здравствена нега вежбе у блоку	Не	Н	42	27	44
			%	73,7	48,2	77,2
		Да	Н	15	29	13
			%	26,3	51,8	22,8
	$\chi^2(2, n = 170) = 12,646 \text{ p} = 0,002$					
	Инфектологија са негом џеорија	Не	Н	13	56	56
			%	22,8	100,0	98,2
		Да	Н	44	0	1
			%	77,2	0,0	2,2
	$\chi^2(2, n = 170) = 113,394 \text{ p} = 0,000$					
	Интерна медицина са негом џеорија	Не	Н	16	49	55
			%	28,1	87,5	96,5
		Да	Н	41	7	2
			%	82,0	14,0	3,5
$\chi^2(2, n = 170) = 75,769 \text{ p} = 0,000$						
Интерна медицина са негом вежбе	Не	Н	57	46	7	
		%	100,0	82,1	12,3	
	Да	Н	0	10	50	
		%	0,0	17,9	87,7	
$\chi^2(2, n = 170) = 107,144 \text{ p} = 0,000$						
Хирургија са негом џеорија	Не	Н	23	54	57	
		%	59,6	3,6	100,0	
	Да	Н	34	2	0	
		%	20,0	1,2	0,0	
$\chi^2(2, n = 170) = 76,225 \text{ p} = 0,000$						
Неуропсихијатрија са негом џеорија	Не	Н	46	2	56	
		%	80,7	3,6	98,2	
	Да	Н	11	54	1	
		%	19,3	96,4	1,5	
$\chi^2(2, n = 170) = 120,367 \text{ p} = 0,000$						
Неуропсихијатрија са негом вежбе	Не	Н	53	47	57	
		%	93,0	83,9	100,0	
	Да	Н	4	9	0	
		%	7,0	16,1	0,0	
$\chi^2(2, n = 170) = 10,379 \text{ p} = 0,006$						
Медицинска биохемија	Не	Н	18	56	0	
		%	31,6	100,0	0,0	
	Да	Н	39	0	57	
		%	68,4	0,0	100,0	
$\chi^2(2, n = 170) = 119,898 \text{ p} = 0,000$						
Четврти	Здравствена нега џеорија	Не	Н	34	1	2
			%	59,6	1,8	3,5
		Да	Н	23	55	55
			%	40,4	98,2	96,5
$\chi^2(2, n = 170) = 72,328 \text{ p} = 0,000$						
Здравствена нега вежбе у блоку	Не	Н	52	26	49	
		%	91,2	46,4	86,0	
	Да	Н	5	30	8	
		%	8,8	53,6	14,0	
$\chi^2(2, n = 170) = 35,755 \text{ p} = 0,000$						

Н = ајсолућна учесћалосћ; % = релативна учесћалосћ; χ^2 – Хи-квадраћ џесћ; р – сћнфћканћносћ

У трећем и четвртном разреду у настави свих стручних предмета примењивале су се ППТ презентације. Заступљеност и значајна разлика у примени ових презентација у односу на школу приказана је у табели 3.

Слајдови ППТ презентација штампани у форми *hand out*, према добијеним одговорима, нису доступни ученицима пре часова. Након часова, презентације у овој форми биле су доступне за 10 ученика у Зрењанину и осам у Новом Саду. Копирањем на УСБ меморију, це-де или ди-ви-ди презентације је преузео приближно исти број ученика у наведеним и 30 ученика школе у Сремској Митровици. Највећи број ученика, њих 46 из Новог Сада, 28 из Зрењанина и девет из Сремске Митровице, добија ППТ презентације путем друштвених мрежа.

Укућне преференције ученика према примени ППТ презентација на часовима стручних предмета

Две трећине анкетираних ученика ($N = 114$; 67,1%) на часовима стручних предмета преферира предавања помоћу ППТ презентација у односу предавања где наставник користи школску таблу. Такође 65,3% анкетираних ученика изјаснило се да им ППТ презентације помажу да запамте више информација на часу и да се касније сете добијених информација (67,6%). Према одговорима, седамдесет седам одсто ученика, информације из лекција су много прегледније и јасније када наставник користи ППТ презентацију, а таква предавања су им интересантнија (77,1%).

Да су лекције предаване помоћу ових презентација лакше за разумевање, изјаснило се 63,5% ученика, а и да подаци на презентацији више усмеравају на битне информације из лекције (58,2%).

Половина ученика (51,2%) мисли да су информације добијене путем ППТ презентације су више у складу са садржајем лекције; приближно исти број ученика (54,1%) више може да одржи пажњу на часу, а само њих 45,9% лакше хвата белешке током предавања са презентацијом.

Да би слајдови ППТ презентације требало да буду доступни пре самог часа да би на часу лакше пратили шта се предаје, мисли две трећине ученика (67,1%). Међутим 71,2% ученика не слаже се са тврђом да нема потребе присуствовати предавању када су им доступне презентације. Мање од половине ученика (41,2%) изјаснило се да су више мотивисани за присуство на часовима када наставник користи ППТ презентацију, а још у мањем проценту (39,4%) да их примена ових презентација више ангажује на часу.

Само 38,2% ученика изјаснило се да им предавања помоћу ППТ презентације помажу да се боље припреме за одговарање, а њих 48,8% лакше понови цео садржај лекције предаване уз ове презентације.

Иако је 62,5% ученика имало позитивнији став према предавањима на којим наставник користи ППТ презентације, само њих 52,9% сматра да им презентације помажу да ефикасније побољшају своје способности учења.

Према мишљењу 64,7% ученика, предавања помоћу ППТ презентације много су ефикаснија од предавања помоћу школске табле, а 58,8% ученика би волело да сваки наставник користи ове презентације у настави стручних предмета.

Ученици су били подељени у три групе: прву чине ученици који преферирају школску таблу – они чији је просечни скор био 1–2 (N = 15; 8,83%); другу ученици са подељеним преференцијама са просечним скором 2,01–2,99 (N = 88; 51,77%) и трећу они који преферирају ППТ презентације са просечним скором 3–4 (N = 67; 39,40%).

Уочене разлике у преференцијама нису биле значајне у односу на пол ученика ($\chi^2(2, n = 170) = 2,184, p = 0,336$). Међутим, ученици са различитим успехом су се значајно ($\chi^2(3, n = 170) = 12,739, p = 0,002$) разликовали у преференцијама. Наиме само 29,17% одличних ученика преферирало је примену ППТ, а 57,29% имало је подељене преференције, док је 54,54% врло добрих преферирало ППТ, а 42,43% имало подељене преференције према примени ова два наставна средства.

Доминантни стилови учења

Доминантни стил учења сваког четвртог ученика је аналитички, а највећи број анкетираних ученика имао је два или више доминантних стилова учења (табела 4). Разлике у заступљености доминантних стилова нису биле значајне у односу на пол ученика ($\chi^2(4, n = 170) = 1,901, p = 0,754$), године живота ($\chi^2(4, n = 170) = 3,565, p = 0,468$) и успех ученика ($\chi^2(4, n = 170) = 1,371, p = 0,849$).

Табела 4. Дистрибуција ученика према доминантном стилу учења

Стил учења	Н	%
Креативни	23	13,5
Аналитички	41	24,1
Здраворазумски	18	10,6
Динамички	11	6,5
Аналитичко-здраворазумски	20	11,8
Аналитичко-динамички	7	4,1
Креативно-динамички	6	3,5
Креативно-аналитички	13	7,6
Креативно-здраворазумски	3	1,8
Три и сва четири стила	28	16,5
Укупно	170	100

N = апсолутна учесћалост; % = релативна учесћалост

Разлике у преференцијама ученика према примени ППТ презентација и школске табле засноване на стиловима учења

Резултати једнофакторске анализе варијансе показали су постојање статистички значајне разлике у преференцијама ученика према ППТ у односу на доминантан стил учења, односно доминантан стил учења утиче на преференције ученика (табела

5). Стварна разлика између средњих вредности група ученика различитих доминантних стилова учења изражена помоћу показатеља ета квадрат износи 0,08, што говори да је ова разлика на нивоу средње.

Табела 5. Разлике у преференцијама према ППТ-у у односу на доминантан стил учења

Доминантан стил	Н	М	SD	95% CI		F	P
				Доњи	Горњи		
Креативни	23	2,53	0,55	2,29	2,77	3,599	0,008
Аналитички	41	2,65	0,53	2,48	2,82		
Здраворазумски	18	2,87	0,47	2,63	3,10		
Динамички	11	2,13	0,49	1,80	2,47		
Више стилова	77	2,68	0,55	2,56	2,81		
<i>Укупно</i>	170	2,64	0,55	2,55	2,72		

Н – ајсолућна учесћалосћ, **М** – арићметичка средина, **SD** – сћандардна девијација, **F** – йоказатељ који йредсћавља варијансу између йрућа йодељену варијансом унутар йрућа, **CI** = 95% инћервал йоузганосћи арићметичке средине

Накнадна поређења помоћу *Tukey HSD* теста показују да се средња вредност групе ученика чији је доминантни стил здраворазумски значајно разликује само од средње вредности ученика са динамичким стилем учења. Средње вредности групе ученика чији је доминантни стил учења динамички не разликује се значајно само од групе ученика са креативним стилем, док је разлика у односу на друге групе значајна.

Дискусија

Одговори ученика указују на различиту заступљеност примене ППТ презентација у настави стручних предмета како између школа тако и на нивоу једне школе. Добијене резултате бисмо могли тумачити обученошћу и преференцијама наставника према примени овог наставног средства, али и степеном опремљености учионица и специјализованих кабинета рачунарима и пројекторима. Разлика добијена за наставне предмете који се реализују у облику вежби и вежби у блоку, посебно у трећем и четвртом, разреду, свакако се може тумачити специфичностима реализације наставе у наставним базама. Настава у реалном, најчешће болничком окружењу првенствено зависи од материјално-техничке опремљености установе. Наставни процес усаглашен је са процесом рада установе и углавном се одвија у преподневним сатима. Модификовање планираних наставних активности често је условљено низом варијабилности (нпр. број пацијената, поштовање права пацијената, планиране/отказане процедуре, захтеви везани за контролу инфекција и др.). Настава у болничком окружењу свакако омогућава интегрисање теоријских знања и практичних вештина, али и изложеност ученика и пацијената многим безбедносним ризицима.

У нашој студији ученици су дали предност примени ППТ у односу на примену школске табле, као и у неколико ранијих студија (Amare, 2006; Chan & Denner, 2014; Seth et al., 2010).

Од почетка примене ППТ презентација у литератури је присутна дилема у којој мери доприносе одржавању и побољшању пажње на предавањима (Clark, 2008; Wilson, 2016). У нашој студији нешто више од половине ученика изјаснило се да могу више да одрже пажњу на часу када наставник користи ППТ презентацију. Поред тога, већина ученика сматра предавања помоћу ППТ презентација интересантнијим, информације прегледнијим, јаснијим и лакшим за разумевање. Сличне резултате забележио је Сускинд (Susskind, 2005) код студената психологије и Сет (Seth et al., 2010) код студената медицине.

Према појединим ауторима, ППТ презентације користе се за пасивно преношење информација, а не за промовисање критичког мишљења и ангажовања практичних активности (Chen & Denner, 2014). Наши резултати потврђују ове тврдње јер само се трећина ученика изјаснила да их примена ППТ презентација више ангажује на часу. Међутим, презентације могу добити и интерактивни карактер увођењем питања, кратких квизова и проблемски оријентисаних задатака. Планирање активности на часу тада је много захтевније, посебно у односу на временску динамику, оквирно време за размишљање, интеракцију и дискусију (Jordan & Papp, 2014). Применом принципа мултимедијалног дизајна у традиционалним ППТ презентацијама Пајт (Pate) и Позе (Posey) допринели су већем ангажовању студената на часу, знатно вишим резултатима на парцијалним тестовима и бољем прихватању ППТ презентација у настави (Pate & Posey, 2016).

Анализирајући ППТ презентације медицинских сестара наставника у школама за медицинске сестре, и Новак са сарадницима указује на неопходност примене принципа добре образовне праксе при изради презентација, јер тако се може избећи статичност, а повећати ангажовање ученика и интерактивност у настави (Nowak et al., 2014). Дакле, наставници морају бити свесни и педагошке и технолошке стране материјала који креирају за учење, јер се „оно што је научено не може одвојити од начина на који је научено“ (Pešikan, 2016: 40).

Доступност ППТ презентација пре часа не утиче на присуство ученика часовима, али им свакако олакшава праћење предавања. Ученици у нашој и многим другим студијама сложили су се са овим тврдњама (Bowman, 2009; Burke et al., 2010; Chan & Denner, 2014; Frank et al., 2009; Worthington & Lefebvre, 2015). Међутим, одговори наших ученика можда су последица и чињенице да им презентације нису доступне пре часа. Знатно се разликује и начин на који наставници чине ове презентације доступним ученицима након часа. Разлика у одговорима ученика на ово питање постоји и између школа, али и на нивоу једне школе.

У студији коју су спровели Марш и Синк, две трећине студента би волело да добије слајдове пре предавања, али 21% наставника никад не дистрибуира своје слајдове, а 29% њих то чини након предавања. Доступност слајдова пре предавања може утицати на сензорно оптерећење студента током предавања. Визуелно преоптерећење често може настати јер студент гледа и у екран/пројекционо платно и у белешке, док сензорно оптерећење више чула настаје услед гледања, слушања

наставника и писања бележака. Решење за смањење ризика за настанак сензорног преоптерећења свакако може бити доступност ППТ презентација у штампаној форми пре часа (Marsh & Sink, 2010).

Резултати наше студије показују да различити стилови учења знатно доприносе разлици у преференцијама ученика према предавањима када наставник користи ППТ презентације у односу на она када користи школску таблу. Овакви резултати нису конзистентни са резултатима истраживања које су спровели Чан и Денер, на основу којих су закључили да расположиве ресурсе уместо на процену стилова учења треба усмерити на друге образовне технологије за подршку образовног процеса (Chan & Denner, 2014). Међутим, многе студије указују на значај познавања стилова учења у настави (Alias & Siraj, 2012; Cao & Nishihara, 2012; Hwang et al., 2013; Samarakoon et al., 2013). Тиме пружају емпиријске доказе за теоријску поставку да познавање стилова учења ученика омогућава рационализацију наставе и олакшава прилагођавање наставе индивидуалним својствима ученика (Tubić, 2004).

Не смемо занемарити резултате наше студије који указују на ученике са подељеним преференцијама и оне са више доминантних стилова учења. Комбиноване преференције у учењу могу постојати и код више од педесет одсто популације (Andreou et al., 2014; McCrow et al., 2014), те је у припреми ППТ презентација неопходно поштовати и једноставна упутства заснована на сазнањима неуронаука која промовишу мултимодално (вербално и визуелно) учење (Horvath, 2014).

Ограничења студије

Иако је у истраживању показано да је успех ученика знатно доприносио њиховим преференцијама, морамо напоменути да је анализиран њихов општи успех, а не појединачан успех из стручних предмета и предмета у којима се примењују ППТ презентације. Варијабле које у нашем истраживању нису контролисале, а могу утицати на преференције ученика су и квалитет те учесталост примене ППТ презентација. Будуће студије би свакако требало да укључе и ове варијабле.

Педагошке импликације и закључак

Уважавајући резултате ранијих истраживања и узимајући у обзир свеукупно мишљење више од половине анкетираних ученика о ефикасности ППТ презентација и њихову жељу да сваки наставник користи ове презентације у настави стручних предмета, неопходно је припремити и применити ППТ презентације које доприносе активном учењу на часу, подстичу критичко мишљење и промовишу мултимодално учење.

С обзиром на емпиријске доказе о предностима доступности презентација пре часа, требало би размотрити увођење ове праксе у наше школе.

Резултати овог истраживања показују да доминантни стилови учења доприносе разлици у преференцијама ученика према предавањима током којих наставник користи ППТ презентације, али и указују на потребу за даљим истраживањима јер, како је Тубић (2004) навела, и сама свест о постајању различитих стилова учења доприноси позитивним променама у раду и ученика и наставника.

Литература

- Alias, N. & Siraj, S. (2012). Design and Development of Physics Module Based on Learning Style and Appropriate Technology by Employing Isman Instructional Design Model. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 1, No. 4, 84-93.
- Amare, N. (2006). To Slideware or Not to Slideware: Students' Experiences with Powerpoint Vs. Lecture. *Journal of Technical Writing and Communication*, Vol. 36, No. 3, 297-308.
- Andreou, C., Papastavrou, E. & Merkouris, A. (2014). Learning Styles and Critical Thinking Relationship in Baccalaureate Nursing Education: A Systematic Review. *Nurse Education Today*, Vol. 34, No. 3, 362-371.
- Ankad, R. B., Shashikala, G. V., Herur, A., Manjula, R., Chinagudi, S. & Patil, S. (2015). PowerPoint Presentation in Learning Physiology by Undergraduates with Different Learning Styles. *Advances in Physiology Education*, Vol. 39, No. 4, 367-371.
- Armstrong, S. J., Peterson, E. R. & Rayner, S. G. (2012). Understanding and Defining Cognitive Style and Learning Style: A Delphi Study in the Context of Educational Psychology. *Educational Studies*, Vol. 38, No. 4, 449-455.
- Bowman, L. L. (2009). Does Posting PowerPoint Presentations on WebCT Affect Class Performance or Attendance? *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 36, No. 2, 104-107.
- Burke, L. A., James, K. & Ahmadi, M. (2010). Effectiveness of PowerPoint-Based Lectures Across Different Business Disciplines: An Investigation and Implications. *Journal of Education for Business*, Vol. 84, No. 4, 246-251.
- Cao, J. & Nishihara, A. (2012). Understanding Learning Style by Eye Tracking in Slide Video Learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, Vol. 21, No. 4, 335-358.
- Chan, S. & Denner, P. (2014). Effects of Learning Styles on Learners' Preferences between PowerPoint and White/Chalkboard Lectures. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, Vol. 2, No. 9, 220-230.
- Clark, J. (2008). Powerpoint and Pedagogy: Maintaining Student Interest in University Lectures. *College Teaching*, Vol. 56, No. 1, 39-45.
- Craig, R. J. & Amernic, J. H. (2006). PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching. *Innovative Higher Education*, Vol. 31, No. 3, 147-160.
- Frank, J., Shaw, L. & Wilson, E. (2009). The Impact of Providing Web-Based Powerpoint Slides as Study Guides in Undergraduate Business Classes. *Journal of Educational Technology Systems*, Vol. 37, No. 2, 217-229.
- Hill, A., Arford, T., Lubitow, A. & Smollin, L. M. (2012). "I'm Ambivalent about It": The Dilemmas of PowerPoint. *Teaching Sociology*, Vol. 40, No. 3, 242-256.
- Horvath, J. C. (2014). The Neuroscience of PowerPoint™. *Mind, Brain, and Education*, Vol. 8, No. 3, 137-143.
- Hwang, G. J., Sung, H. Y., Hung, C. M. & Huang, I. (2013). A Learning Style Perspective to Investigate the Necessity of Developing Adaptive Learning Systems. *Educational Technology and Society*, Vol. 16, No. 2, 188-197.
- Jones, S. (2009). Exploring the Appropriateness of Using PowerPoint in Nursing Education. *Nursing Times*, Vol. 105, No. 6, 22-24.

- Jordan, L. A. & Papp, R. (2014). PowerPoint®: It's not "Yes" or "No" - It's "When" and "How". *Research in Higher Education Journal*, Vol. 22, No. 1, 1-11. Retrieved April 12, 2016 from the World Wide Web <http://www.aabri.com/manuscripts/131750.pdf>
- Marsh, E. J. & Sink, H. E. (2010). Access to Handouts of Presentation Slides During Lecture: Consequences for Learning. *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 24, No. 5, 691-706.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools. *Educational Leadership*, Vol. 48, No. 2, 31-37.
- McCrow, J., Yevchak, A. & Lewis, P. (2014). A Prospective Cohort Study Examining the Preferred Learning Styles of Acute Care Registered Nurses. *Nurse Education in Practice*, Vol. 14, No. 2, 170-175.
- Nowak, M., Sayers, P. & Ashton, K. (2014). A School Nurse's Guide to PowerPoint Presentations. *NASN School Nurse (Print)*, Vol. 29, No. 4, 175-177.
- Pate, A. & Posey, S. (2016). Effects of Applying Multimedia Design Principles in PowerPoint Lecture Redesign. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, Vol. 8, No. 2, 235-239.
- Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, god. 65, br. 1, 31-46.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu stručnih predmeta srednjeg stručnog obrazovanja u području rada zdravstvo i socijalna zaštita* (2013). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 8/2013.
- Samarakoon, L., Fernando, T. & Rodrigo, C. (2013). *Learning Styles and Approaches to Learning among Medical Undergraduates and Postgraduates*. BMC Medical Education, 13(1). Retrieved April 10, 2016 from the World Wide Web <http://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-13-42>
- Seth, V., Upadhyaya, P. Ahmad, M. & Moghe, V. (2010). PowerPoint or Chalk and Talk: Perceptions of Medical Students versus Dental Students in a Medical College in India. *Advances in Medical Education and Practices*, Vol. 1, No. 1, 11-16.
- Susskind, J. E. (2005). Powerpoint's Power in the Classroom: Enhancing Students' Self-efficacy and Attitudes. *Computers and Education*, Vol. 45, No. 2, 203-215.
- Tubić, T. (2004). Stilovi učenja kao faktor postignuća. *Norma*, god. 10, br. 1-2, 55-66.
- Upis u srednje škole 2016/2017* (2016). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Preuzeto 26. avgusta 2016. sa adrese http://www.upis.mpn.gov.rs/srednja_skola_opsta.php
- Wilson, I. (2016). Positive PowerPoint – Developing Good Practice through Practitioner Research. *Teacher Advancement Network Journal*, Vol. 8, No. 1, 94-105.
- Worthington, D. L. & Levasseur, D. G. (2015). To Provide Or Not to Provide Course PowerPoint Slides? The Impact of Instructor-Provided Slides upon Student Attendance and Performance. *Computers and Education*, Vol. 85, No. 1, 14-22.

Примљено: 29. 09. 2016.

Коригована верзија текста примљена: 14. 02. 2017.

Прихваћено за штампу: 03. 05. 2017.

THE USE OF POWERPOINT PRESENTATIONS IN THE TEACHING OF VOCATIONAL SUBJECTS – THE PREFERENCES OF MEDICAL HIGH SCHOOL STUDENTS AND THEIR RELATIONSHIP TO LEARNING STYLES

Abstract *In medical vocational high schools teachers frequently use PowerPoint presentations. The study presented in this paper has sought to identify, on the one hand, the preferences of students of medical vocational high schools regarding PowerPoint presentations in the instruction of vocational subjects, and on the other, students' dominant learning styles, and also as to establish whether the differences in preferences were based on learning styles. In this cross-sectional study, responses from 170 students of three medical high schools were obtained using the questionnaire designed by Chan and Denner. The data were processed using the methods of descriptive and inferential statistics. The values obtained for Cronbach's alpha indicate that the questionnaire was reliable. In all three schools, PowerPoint presentations are used in the teaching of most vocational subjects. According to the findings, students prefer teaching that uses PowerPoint presentations, finding it more interesting than teaching that involves teachers writing on the board. On the other hand, students' responses indicate that PowerPoint presentations don't lead to greater classroom participation. The findings show that dominant learning styles contribute to differences in student preferences for classes in which teachers use PowerPoint presentations, but also indicate the need for further research.*

Keywords: *PowerPoint presentation, student, learning styles, medical vocational high school, vocational subjects.*

ПРИМЕНЕНИЕ POWERPOINT ПРЕЗЕНТАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ – ПРЕФЕРЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ ШКОЛ И СВЯЗЬ С СТИЛЕМ УЧЕНИЯ

Резюме *В медицинских школах для образования медсестер и медицинских техников, учителям часто приходится пользоваться PowerPoint (ППТ) презентацией. Цель данного исследования заключается в выявлении предпочтений учащихся средних медицинских учебных заведений относительно применения ППТ презентации в преподавании предметов по специальности и их доминантных стилей учения, а также определить, зависит ли разница в предпочтениях от стилей учения. Исследование проведено на примере 170 учащихся из трех средних медицинских школ, с использованием анкетного листа, составленного Чаном (Chan) и Денером (Denner). Обработка данных включала в себе методы дескриптивной и выведенной статистики. Полученные результаты показали, что анкета оказалась надежной. Во всех школах ППТ презентация была использована в преподавании большинства предметов по специальности. Результаты исследования показывают, что учащиеся предпочитают лекции с использованием ППТ презентации и считают их более интересными, по сравнению с лекциями, где преподаватель использует классную доску. С другой стороны, мнения учащихся показывают, что ППТ презентация не способствует более активному участию учащихся на уроках. Результаты данного исследования показывают, что преобладающие стили обучения способствуют появлению разницы в предпочтениях учащихся по отношению к лекциям с использованием ППТ презентации, а также указывают на необходимость проведения дальнейших исследований.*

Ключевые слова: *PowerPoint презентация, ученик, стиль учения, медицинская школа, учебные предметы по специальности.*

Данијела Н. Василијевић¹

Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Гордана М. Степић

Министарство просвете, науке и технолошког
развоја Републике Србије, Београд

Марина Ж. Илић

Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

UDK-371.311.4

DOI: 10.5937/nasvas1701099V

Оригинални научни рад

НВ год. LXVI 1/2017

СТАВОВИ УЧИТЕЉА ПРЕМА ТИМСКОМ РАДУ

Апстракт Досадашња истраживања указују на то да тимски рад наставника доприноси већој мотивацији ученика и бољем квалитету знања и да подржава размену професионалних искустава, подстиче креативност наставника и отвореност за промене. Формирање и развој тима зависе од више фактора, а нарочито од индивидуалних и групних карактеристика чланова тима. Ставови учитеља разматрамо као индивидуални фактор значајан за њихово одређење за тимски рад у настави. Циљ овог рада је испитивање ставова учитеља према тимском раду. Узорак истраживања чини 240 учитеља из петнаест основних школа града Београда. Факторском анализом издвојена су три фактора око којих се групишу ставови учитеља: а) настава, б) развој тима и појединца, и в) професионални изазов. Резултати истраживања указују на позитивне ставове учитеља према тимском раду јер доприноси стварању позитивне средине за рад и учење ученика и омогућава лични и професионални развој наставника. Уочене су значајне разлике у перцепцијама тимског рада између учитеља, с обзиром на године радног стажа и степен ангажовања у тимској реализацији наставе.

Кључне речи: тимски рад наставника, тимска настава, ставови према тимском раду, учитељи.

Увод

Уочава се све већа потреба за усмеравањем образовно-васпитног рада на превазилажење изолованости појединачних наставних предмета, за рационално коришћење наставног кадра, школског простора, наставних средстава и за обезбеђивање чврсте интердисциплинарности у настави (Ђураковић и Ђукић, 2006). Један од начина да се такво стање промени је чешћи тимски рад наставника.

Тимски рад као појава и процес може се анализирати са различитих аспеката, а као појам може се употребљавати у различитим значењима. Када говоримо о тимском раду наставника, можемо рећи да је он заступљен у организационим, саветодавним, административним пословима наставника, у оквиру пројеката и слично,

¹ E-mail: vasilijevic@ucfu.kg.ac.rs

док се у оквиру наставних активности јавља ретко и спорадично. Наставници најчешће раде индивидуално, независно од колега, самостално у својим учионицама (Main, 2010). Размена (мишљења, искустава, ставова) и дељење ресурса углавном се одвијају повремено. Заједнички рад наставника је идентификован као кључна стратегија за унапређивање стања у образовању и ефикасности поучавања кроз професионални дијалог (Hargreaves, 2001). У овом раду анализира се питање тимског рада наставника, односно представљају се резултати истраживања о ставовима учитеља према тимском раду.

Тимски рад наставника у настави

Иако изостаје једнозначно појмовно одређење тимског рада, у научној и стручној литератури се најчешће под тимским радом подразумева заједнички и кооперативан рад два или више наставника исте или различите струке који се заснива на сарадњи, размени и позитивној међузависности, а који је оријентисан, најпре, ка остваривању циљева и задатака наставе, затим ка унапређивању квалитета наставе и учења и професионалном развоју наставника.

Тимски рад уопште обухвата одговорност и међузависност чланова тима и тежњу да остваре жељене или захтеване исходе. Тимски рад је интерактиван процес који омогућава да људи различитог степена стручности произведу креативна решења за заједнички дефинисане проблеме (Idol, Polucci, Whitcomb & Neven, 1986; према: Pavlovski i Pavlović Breneselović, 2000). Рад у тиму обухвата комуникацију, координацију, планирање, организовање, анализирање, дељење оптерећења и социјалну подршку (Ебу, 1999). У наставној ситуацији, ова листа може се проширити тимским поучавањем и вредновањем и распоређивањем ученика у групе. Тим се најчешће исказује кроз рад два или више наставника који имају заједничку одговорност за поучавање исте групе ученика (Erb & Dickinson, 1997).

Тимске активности у настави могу укључивати све или било коју од шест функција: 1) дељење физичког простора; 2) планирање наставног рада; 3) заједничка настава; 4) успостављање заједничких правила за целу групу ученика; 5) дељење ресурса и 6) заједничко планирање и заједничка реализација процене тимског рада (*Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group*, 1996).

Формирање тима наставника је процес, а да би се формирао добар, кооперативан тим, неопходно је полако и пажљиво развијати климу поверења међу члановима тима, препознати, ангажовати и вредновати способности и вештине сваког наставника (Ђukić i Španović, 2008). Фактори који утичу на формирање и развој тимова могу се поделити на три категорије: 1) индивидуални (став, искуство у тимском раду, избор наставника, обука у тимском раду, сагледавање предности тимског рада, комуникационе вештине, вештине управљања конфликтом, интраперсоналне вештине, способности самоевалуације и тимске евалуације); 2) групни (разумевање тимских процеса – правила, циљеви, улоге, време, протоколи и сталност чланова тима) и 3) школски (физички услови, рутине које су заступљене у школи, административна подршка тимским процесима, сталност чланова тима) (Main, 2008). Сви поменути фактори су међузависни.

Показало се да тимски рад наставника, осим тога што много утиче на квалитет знања ученика и њихов развој, оплемењује међусобне односе ученика, наставника и ученика, али и међуоднос наставника, подржава размену професионалних искустава наставника, подстиче њихову машту и креативност, утиче на радни елан, отвореност за промене и професионални развој наставника (Vasiljević i sar., 2013).

Међутим, уочено је да удруживање наставника није једноставно спровести. Да би искористили потенцијале тимског рада, наставници претходно треба да познају погодности које колаборативна пракса и истинска колегијалност дају и тек онда да практикују тимски рад (Murata, 2002). Тимски рад у образовању треба да буде подупрт разумевањем његових теоријских основа, као и одговарајућим вештинама и обуком за његово планирање и реализацију (Main, 2010).

Павловски и Павловић Бренеселовић проблеме тимског рада деле на спољашње и унутрашње. У спољашње проблеме спадају они који долазе од окружења у којем тим функционише. Унутрашње проблеме сагледавају кроз: 1) проблеме функционисања тима (сукоб вредносних ставова, лоше утемељена структура тима, некавалитетна интеракција, некавалитетно решавање послова) и 2) субјективне проблеме појединих чланова тима (нетолеранција на критику, према разликама, ауторитарност, сумњичавост, несигурност у себе, немогућност мењања ставова и понашања и сл.) (Pavlovski i Pavlović Breneselović, 2000). Неким наставницима је непријатно удруживање јер радије самостално раде и нису вољни да се промене или прилагоде тимском раду (Berentsen, 2006).

Ставови наставника према тимском раду у настави

Ставови према тимском раду зависе од знања, мисли и осећања које појединац има о другим особама, групама или организацијама и средства на основу којих он дефинише и структурира интеракцију са другима (Olson & Zanna, 1993). Ставови су важни јер су функционални; они изражавају основне вредности и уверења који посредују или усмеравају понашање особе (Cook, 2002). Према Азјеновом схватању, ставови наставника играју неизбежну улогу у одређивању њиховог понашања у учионици (Azjen, 1985). Ставови које наставници имају према тренутној образовној политици и најбољим праксама могу се огледати у начину њиховог поучавања, очекивањима које имају од ученика, као и у постигнућу њихових ученика (Cook, 2002).

Питање ставова наставника према тимском раду се, најчешће, проучава као сегмент опсежнијих истраживања, као допуна којом се разјашњавају одређена питања овог концепта. Уочено је да на функционисање тима утичу, између осталог, и разлике у личним особинама, наставним стилевима, педагошким уверењима (Kruse & Louis, 1997). До сличних резултата су дошли и Стјуарт и Пери, који су поставили концепт ефективног партнерства наставника и закључили да су за његов развој суштински важни следећи елементи: схватање наставничке, то јест сопствене улоге, педагошка уверења и очекивања, искуство и знање, личност наставника (Stewart & Perry, 2005). Позитиван став појединца према тимском раду утиче на побољшање способности за тимски рад и, обрнуто, показало се да члан тима који има негативан став према тимском раду омета рад тима (Main, 2008). Успешни чланови тима имају позитиван став

према удруживању, комуникацији и сарадњи са другим наставницима, као и са ученицима, у функцији обезбеђивања најбољег окружења за ученике (Crow & Pounder, 2000). Наставници имају позитивне ставове према тимском раду након учествовања у њему (Anderson & Landy, 2006).

Тимски рад наставника и шире тимска настава су се у нашим школама до сада примењивали повремено и само у неким облицима школских активности, најчешће оним које нису директно у вези са наставним процесом. Зато емпиријских истраживања тимског рада у нас скоро да нема. У досадашњим истраживањима (Španović i Đukić, 2006) утврђено је да две трећине учитеља није изводило тимску наставу, да је већина учитеља заинтересована да понекад изводи тимску наставу, да учитељи преферирају јасну и одређену поделу улога у тиму, да су узроци ретке примене тимске наставе недовољна оспособљеност учитеља и неадекватни услови за њено извођење. Предности тимске наставе због којих би се определили да је изводе огледају се у могућностима које тимска настава пружа да би се постигла већа динамика и ангажовање и ученика и наставника и чвршћа сарадња у наставничком и ученичком колективу (Španović i Đukić, 2006). У истраживању које се представља у наставку текста у фокусу је био тимски рад наставника, али и тимска настава као систем организације и реализације наставе.

Методологија истраживања

Циљ и хипотезе истраживања. Циљ истраживања је испитивање ставова учитеља према тимском раду у настави. Из општег циља изведена су два истраживачка задатка: а) утврдити факторску структуру става учитеља према властитом тимском раду у настави; б) испитати разлике у ставовима учитеља према тимском раду с обзиром на два фактора независне варијабле: године радног стажа и учесталост укључивања учитеља у тимски рад у настави. У раду смо пошли од претпоставке да већина учитеља има позитивне ставове према тимском раду и да постоје значајне разлике у њиховим ставовима с обзиром на године радног стажа и учесталост укључивања у тимски рад у настави.

Узорак. Истраживање је спроведено на намерном узорку од 240 учитеља (97,1% женског пола) из 15 основних школа на 10 општина града Београда. Структура узорка према годинама радног стажа и учесталости укључивања учитеља у тимски рад у настави је приказана у табели 1.

Табела 1. Структура узорка учитеља према годинама радног стажа и учесталости укључивања у тимски рад у настави

Године радног стажа				Учесталост укључивања у тимски рад у настави		
1-5	6-15	16-25	26-35	често	повремено	никад
60 25%	52 21,7%	65 21,7%	63 26,3%	27 11,3%	135 56,2%	78 32,5%

Инструмент. За потребе истраживања креиран је инструмент који представља комбинацију упитника са скалом Ликертовог типа (1 = уопште се не слажем, 2 = углавном се не слажем, 3 = нити се слажем нити се не слажем, 4 = углавном се слажем и 5 = сасвим се слажем). Инструмент је садржавао скуп тврдњи које се односе на тимски рад наставника у настави. Креирано је укупно 17 ставки, које представљају операционализацију два аспекта тимског рада – тимски рад усмерен на наставни процес и ученика и тимски рад усмерен на лични и професионални развој наставника. Проверена је поузданост целе скале и сваке од супскала. Резултати показују да цела скала има високу поузданост ($\alpha=0,82$). Супскале *настава* ($\alpha=0,81$) и *развој тима и појединца* ($\alpha=0,73$) имају задовољавајући ниво унутрашње конзистентности, док трећа *професионални изазов* ($\alpha=0,61$) углавном има задовољавајући ниво унутрашње конзистентности. У оквиру упитника прикупљени су и подаци о полу наставника, годинама радног стажа и тимској реализацији наставе.

Процедуре обраде и анализе података. Пошто су резултати Кајзер-Мајер-Олкин мерења (0,74) и Барлетовог теста ($\chi^2=1603,57$; $df=136$; $p=000$) указали на задовољавајућу репрезентативност честица, имало је смисла радити факторску анализу. Факторска анализа (критеријум Кајзерове нормализације и Кателовог скатер дијаграма) коришћена је да би се утврдиле базичне димензије ставова учитеља у вези са тимским радом у настави. Коришћен је метод главних компонената са облимин ротацијом, а претходила јој је варимакс ротација. Нормалност дистрибуције је проверена применом Колмогоров-Смирновљевог теста, који је показао да постоји значајно ($p<0,001$) одступање резултата добијених на свакој ставци од нормалне дистрибуције. Стога је било оправдано користити Крускал-Волисов тест за проверу значајности разлика у перцепцијама на нивоу појединачних ставки, а с обзиром на године радног стажа и учесталост укључивања учитеља у тимски рад у настави.

Резултати истраживања и дискусија

Факторским анализама издвојене су три димензије ставова учитеља према тимском раду, објашњавајући тако 51,24% варијансе (табела 2).

Табела 2. Карактеристике издвојених фактора на скали ставова о тимском раду

Назив фактора	Својствена вредност	Објашњена варијанса (%)	Кумулативна варијанса (%)	Број ставки унутар фактора
Настава	5,060	29,763	29,763	8
Развој тима и појединца	2,018	11,868	41,631	6
Професионални изазов	1,633	9,608	51,240	3

Прву компоненту (табела 3) дефинисале су ставке које се односе на тимски рад у наставном процесу. У складу с тим добила је назив – *настава*. Ову компоненту дефинише осам ставки са засићењима која се крећу 0,530–0,773. Из перспективе наставника,

тимски рад може да има позитиван утицај на развој ученика јер подржава разноврсне методе учења и поучавања које подстичу и развијају различите нивое способности и потребе ученика (Beane & Brodhagen, 2001; према: Battershell, 2011), подстиче мотивацију ученика и њихов квалитет знања (Parchmann et al., 2006). Ови налази су потврђени и у нашем истраживању. Учители перципирају заједништво као важан чинилац тимског рада усмерен ка побољшању квалитета наставе и сматрају да се тимским радом може утицати на унапређивање квалитета средине за учење ученика.

Табела 3. Дескриптивни показатељи структуре прве компоненте

Ставке у оквиру прве компоненте – настава	AS	SD
13. Тимски рад омогућава бољу организацију рада ученика.	4,08	0,812
15. У тимском раду је заједничка одговорност за остваривање наставних циљева.	4,60	0,507
17. Тимски рад омогућава већу мотивисаност ученика.	4,29	0,706
10. За решавање проблема у тимском раду одговорни су сви чланови тима.	4,52	0,672
4. Тимски рад доприноси бољем сагледавању потреба ученика.	4,11	0,776
9. Тимско планирање је ефикасније од индивидуалног.	3,85	0,822
16. Тимски рад пружа веће могућности за праћење рада ученика.	4,17	0,783
7. У тимском раду практичари уче једни од других.	4,71	0,499

Учители највећи степен слагања износе у вези са могућношћу да у тимском раду уче једни од других, као и у погледу заједничке одговорност за остваривање циљева и решавање евентуалних проблема.

Најнижи степен слагања у оквиру прве компоненте учители износе у вези са заједничким планирањем. Различито перципирају ефикасност планирања у тимском раду. Овакав одговор је очекиван будући да на ефикасност рада утиче временска компонента, неким учитељима је брже и лакше да раде индивидуално, а неким у тиму.

Учители тимски рад виде као могућност за бољу организацију рада ученика, већу мотивисаност ученика, боље сагледавање њихових потреба и успешније праћење њиховог рада. Уочава се прилична уједначеност перцепција сва четири става који се односе директно на ученике, као и висок степен слагања с овим ставкама. Овакве перцепције су очекиване с обзиром на то да учители све приступе, методе и облике рада бирају и прилагођавају ученицима, њиховим потребама и способности-ма, тежећи да подстичу и усмеравају њихов развој.

Друга компонента (табела 4) названа је *развој тима и њојединца*. Одређује је шест ставки које одражавају ставове према могућности да се кроз тимски рад развија тим, али и појединци који га чине. Факторска засићења ставки су у распону 0,536-0,801. Ранија истраживања су указала да перцепција сопствене улоге, улоге партнера и међусобне интеракције у тиму утичу на природу и интензитет ангажовања наставника у развоју партнерства (Stewart & Perry, 2005). Слично томе, наши резултати су показали да учители тимски рад виде као могућност за лични напредак, док је перцепција развоја тима обојена индивидуалним разликама између учитеља.

Табела 4. Дескриптивни показатељи друге компоненте

Ставке у оквиру друге компоненте – развој тима и појединца	AS	SD
6. У тимском раду појединац развија комуникацијске способности.	4,27	0,770
5. За тимски рад је потребно додатно обучавање.	3,03	1,157
2. Радом у тиму појединац развија професионалну критичност.	4,15	0,707
14. Тимски рад доприноси развоју дидактичких компетенција.	4,37	0,659
3. Подела улога смањује могућности настајања проблема у функционисању тима.	3,95	0,764
8. Тим се развија кроз решавање проблема.	4,46	0,592

Висок је степен слагања учитеља са тврдњама које се односе на могућности њиховог личног развоја (комуникацијске способности, професионална критичност и дидактичке компетенције) кроз рад у тиму.

Углавном су сагласни да се тим развија кроз решавање проблема, нешто мање у вези са ставком да подела улога смањује вероватноћу настајања проблема у функционисању тима, а неодлучни су у вези са потребом додатног обучавања за тимски рад. Претпостављамо да сматрају да су се кроз формално и неформално образовање обучили за рад у тиму, или мисле да се он учи кроз праксу.

Трећа компонента (табела 5) обухвата три ставке за засићењима 0,547–0,833, које се односе на тимски рад као професионални изазов, те је ова компонента добила назив *професионални изазов*.

Табела 5. Дескриптивни показатељи треће компоненте

Ставке у оквиру треће компоненте – професионални изазов	AS	SD
1. Тимски рад представља професионални изазов.	4,60	0,585
11. Тимски рад доприноси већем поверењу између колега.	4,29	0,591
12. Тимски рад утиче на повећање задовољства послом.	3,87	0,681

Резултате добијене у оквиру треће компоненте тумачићемо с извесном дозом обазривости, пошто нисмо добили у потпуности задовољавајући степен поузданости ове скале ($\alpha=0,61$), али нам то, с друге стране, омогућава да отворимо нова питања у вези с тим проблемом. У оквиру овог фактора перцепције ставки су прилично неуједначене. На нормативном нивоу учитељи показују отвореност за тимски рад, али кад су у питању перцепције задовољства послом и повећање поверења између колега у таквом раду, учитељи износе мањи степен слагања. То се можда може објаснити резултатима ранијег истраживања које показује да су ентузијазам и посвећеност учитеља у оквиру реформских напора (промена у природи свог посла) вредни ресурси, али да би се без адекватне обуке и сталне подршке наставници вратили уобичајеном начину рада (оном који боље познаје) (Elmore, 1996).

Налаз добијен у вези са трећим фактором отвара нова питања не само у вези са ставовима учитеља, већ уопште са тимским радом. Даље нас је интересовало да ли постоје разлике у перципирању тимског рада с обзиром на разлике у годинама радног стажа учитеља и с обзиром на учесталост укључивања у тимски рад у настави?

Табела 6. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру прве компоненте између учитеља с обзиром на дужину радног стажа

Ставке у оквиру прве компоненте	Године радног стажа	N	M	χ^2	p
13. Тимски рад омогућава бољу организацију рада ученика.	1-5 год.	60	86.17	41,017	.000
	6-15год.	52	154.25		
	16-25 год.	65	105.59		
	26-35 год.	63	140.72		
15. У тимском раду је заједничка одговорност за остваривање наставних циљева.	1-5 год.	60	78.18	58,169	.000
	6-15год.	52	139.54		
	16-25 год.	65	112.08		
	26-35 год.	63	153.78		
17. Тимски рад омогућава већу мотивисаност ученика.	1-5 год.	60	122,15	6,777	.079
	6-15год.	52	128,43		
	16-25 год.	65	103,84		
	26-35 год.	63	129,57		
10. За решавање проблема у тимском раду одговорни су сви чланови тима.	1-5 год.	60	108.73	6,608	.085
	6-15год.	52	136.27		
	16-25 год.	65	123.92		
	26-35 год.	63	115.17		
4. Тимски рад доприноси бољем сагледавању потреба ученика.	1-5 год.	60	106.91	19,412	.000
	6-15год.	52	148.18		
	16-25 год.	65	101.12		
	26-35 год.	63	130.60		
9. Тимско планирање је ефикасније од индивидуалног.	1-5 год.	60	93.30	33,199	.000
	6-15год.	52	112.15		
	16-25 год.	65	116.05		
	26-35 год.	63	157.89		
16. Тимски рад пружа веће могућности за праћење рада ученика.	1-5 год.	60	120.42	3,630	.304
	6-15год.	52	132.96		
	16-25 год.	65	110.45		
	26-35 год.	63	120.66		
7. У тимском раду учитељи уче једни од других.	1-5 год.	60	100.13	54,370	.000
	6-15год.	52	138.58		
	16-25 год.	65	93.35		
	26-35 год.	63	153.00		

Значајне разлике (табела 6) између учитеља с обзиром на дужину радног стажа видљиве су у пет од осам ставки у оквиру прве компоненте. С тим што су најпозитивније процене које се односе директно на ученике, а изнели су их учитељи који имају 6-15 година радног стажа, док су учитељи који имају 26-35 година радног стажа најпозитивније перципирали ставке које се односе на заједништво у раду.

Табела 7. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру друге компоненте између учитеља с обзиром на дужину радног стажа

Ставке у оквиру друге компоненте	Године радног стажа	N	M	χ^2	p
6. У тимском раду појединац развија комуникацијске способности.	1-5 год.	60	116.91	4,691	.196
	6-15год.	52	112.00		
	16-25 год.	65	116.62		
	26-35 год.	63	134.94		
5. За тимски рад је потребно додатно обучавање.	1-5 год.	60	127.36	1,565	.667
	6-15год.	52	113.68		
	16-25 год.	65	116.35		
	26-35 год.	63	123.88		
2. Радом у тиму појединац развија професионалну критичност.	1-5 год.	60	127.95	13,549	.004
	6-15год.	52	139.59		
	16-25 год.	65	97.99		
	26-35 год.	63	120.87		
14. Тимски рад доприноси развоју дидактичких компетенција.	1-5 год.	60	125.23	30,124	.000
	6-15год.	52	146.73		
	16-25 год.	65	86.28		
	26-35 год.	63	129.64		
3. Подела улога смањује могућности настајања проблема у функционисању тима.	1-5 год.	60	125.48	20,585	.000
	6-15год.	52	136.85		
	16-25 год.	65	90.25		
	26-35 год.	63	132.03		
8. Тим се развија кроз решавање проблема.	1-5 год.	60	132.33	16,346	.001
	6-15год.	52	141.73		
	16-25 год.	65	100.79		
	26-35 год.	63	112.05		

Разлике су значајне (табела7) у случају четири од шест ставки у оквиру друге компоненте. Учитељи који имају 5-16 година радног стажа најпозитивније преципирају могућности развоја тима и појединаца кроз тимски рад у настави.

Табела 8. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру треће компоненте између учитеља с обзиром на дужину радног стажа

Ставке у оквиру треће компоненте	Године радног стажа	N	M	χ^2	p
1. Тимски рад представља професионални изазов.	1-5 год.	60	130.70	2.907	.406
	6-15год.	52	115.63		
	16-25 год.	65	120.91		
	26-35 год.	63	114.39		
11. Тимски рад доприноси већем поверењу између колега.	1-5 год.	60	130.10	6.133	.105
	6-15год.	52	108.59		
	16-25 год.	65	112.21		
	26-35 год.	63	129.75		
12. Тимски рад утиче на повећање задовољства послом.	1-5 год.	60	123.68	49,921	.000
	6-15год.	52	114.43		
	16-25 год.	65	83.95		
	26-35 год.	63	160.19		

У оквиру треће компоненте уочене су значајне разлике (табела 8) између учитеља у перцепцијама утицаја тимског рада на задовољство послом. Учитељи са дужим радним искуством предњаче у схватању да на задовољство послом може утицати учешће у тимском раду. Интересантно је да су други у рангу почетници. Овај резултат нам говори да ентузијазам почетника и дугогодишње искуство учитеља могу да имају утицаја на афективну компоненту става учитеља према тимском раду.

Испитали смо да ли постоје разлике у перцепцији тимског рада с обзиром на учесталост укључивања у тимски рад у настави? Испитаници су подељени у три групе (никад нису учествовали; повремено учествују (1-2 пута у току полугодишта); често учествују (2 и више пута месечно)). Једна трећина учитеља (32,5%) никад није тимски реализовала наставу; повремено у тимској реализацији наставе учествује 56,2% учитеља, а често 11,3% учитеља.

Табела 9. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру прве компоненте с обзиром на учесталост укључивања у тимски рад у настави

Ставке у оквиру прве компоненте – настава	Тимска реализација	N	M	χ^2	p
13. Тимски рад омогућава бољу организацију рада ученика.	никад	78	91.28	25,244	.000
	повремено	135	131.84		
	често	27	148.22		
15. У тимском раду је заједничка одговорност за остваривање наставних циљева.	никад	78	98.68	24,468	.000
	повремено	135	137.03		
	често	27	100.89		
17. Тимски рад омогућава већу мотивисаност ученика.	никад	78	122.65	8,423	.015
	повремено	135	113.12		
	често	27	151.19		
10. За решавање проблема у тимском раду одговорни су сви чланови тима.	никад	78	116.78	0,645	.724
	повремено	135	121.34		
	често	27	127.02		
4. Тимски рад доприноси бољем сагледавању потреба ученика.	никад	78	108.61	7,162	.028
	повремено	135	122.09		
	често	27	146.89		
9. Тимско планирање је ефикасније од индивидуалног.	никад	78	97.45	25,695	.000
	повремено	135	124.15		
	често	27	168.83		
16. Тимски рад пружа веће могућности за праћење рада ученика.	никад	78	120.35	0,301	.860
	повремено	135	119.35		
	често	27	126.69		
7. У тимском раду учитељи уче једни од других.	никад	78	112.33	3,975	.137
	повремено	135	123.07		
	често	27	131.24		

Уочава се статистички значајна разлика (табела 9) у перцепцији већине ставки у оквиру прве компоненте између учитеља који имају различито искуство у погледу реализације тимског рада. Разлике су уочене у перцепцији ставки које се односе на ученике, али и на заједништво у раду. Најпозитивнији став о вредностима тимског рада у наставном процесу имају учитељи који често учествују у тимској реализацији наставе.

Табела 10. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру друге компоненте
с обзиром на учесталост укључивања у тимски рад у настави

Ставке у оквиру друге компоненте – развој тима и појединца	Тимска реализација	Н	М	χ^2	р
6. У тимском раду појединац развија комуникацијске способности.	никад	78	105.40	6,911	.032
	повремено	135	128.94		
	често	27	121.94		
5. За тимски рад је потребно додатно обучавање.	никад	78	110.90	7,147	.028
	повремено	135	130.30		
	често	27	99.26		
2. Радом у тиму појединац развија професионалну критичност.	никад	78	114.52	4,649	.098
	повремено	135	127.66		
	често	27	102.00		
14. Тимски рад доприноси развоју дидактичких компетенција.	никад	78	112.35	2,471	.291
	повремено	135	126.01		
	често	27	116.50		
3. Подела улога смањује могућности настајања проблема у функционисању тима.	никад	78	109.26	29,950	.000
	повремено	135	137.38		
	често	27	68.59		
8. Тим се развија кроз решавање проблема.	никад	78	110.94	3,975	.137
	повремено	135	122.77		
	често	27	136.78		

У оквиру друге компоненте – развој појединца и тима, уочене су статистички значајне разлике (табела 10) између три групе учитеља у перцепцији три од шест ставки. Најпозитивније процене о могућности развоја комуникацијских способности у тимском раду, потреби додатног обучавања за тимски рад и могућности смањења проблема у функционисању тима, уколико је извршена подела улога, имају учитељи који повремено учествују у тимској реализацији наставе.

Табела 11. Дескриптивни показатељи разлика у перцепцији ставки у оквиру треће компоненте с обзиром на учесталост укључивања у тимски рад у настави

Ставке у оквиру треће компоненте – професионални изазов	Тимска реализација	N	M	χ^2	p
1. Тимски рад представља професионални изазов.	никад	78	134.14	6,376	.041
	повремено	135	114.25		
	често	27	112.33		
11. Тимски рад доприноси већем поверењу између колега.	никад	78	130.71	8,109	.017
	повремено	135	120.30		
	често	27	91.98		
12. Тимски рад утиче на повећање задовољства послом.	никад	78	111.92	5,263	.072
	повремено	135	128.38		
	често	27	105.89		

Разлике су значајне (табела 11) у случају две од три ставке у оквиру треће компоненте. Најпозитивније ставове у оквиру ове компоненте имају учитељи који нису учествовали у тимској реализацији наставе.

Закључак

Полазиште нашег истраживања представљају досадашња истраживања о ефектима тимског рада наставника на учење и развој ученика, с једне стране, и на унапређивање и развој наставника као индивидуе и интегралног члана школске заједнице, с друге стране (Parchmann et al., 2006).

Структура ставова учитеља према тимском раду, према добијеним резултатима истраживања, може се сагледати кроз три фактора: стварање повољне средине за учење ученика, допринос тимског рада развоју појединца и развоју тима и схватање тимског рада као својеврсног професионалног изазова.

Уочене су разлике у перципирању тимског рада између учитеља са различитом дужином радног стажа. У позитивним ставовима према тимском раду и тимској настави предњаче учитељи који имају 6-15 година радног стажа, а иза њих су учитељи који имају 26-35 радног стажа. То се може протумачити на следећи начин: прву групу чине учитељи који, иако више нису почетници, и даље имају жељу за испробавањем нових идеја, док је друга група учитеља на основу богатог искуства у стању да реално процени и предности и недостатке које тимски рад пружа.

С обзиром на учесталост укључивања учитеља у тимски рад у настави, утврђене су значајне разлике у перцепцијама тимског рада. Најпозитивнији став у оквиру компоненте која се односи на наставу имају учитељи који често тимски реализују наставу, а у оквиру друге компоненте, која се односи на развој појединца и тима, најпозитивнији став имају учитељи који повремено реализују тимски рад. У оквиру треће компоненте, којом се тимски рад посматра као професионални изазов,

најпозитивнији став имају учитељи који никад нису тимски реализовали наставу, што не искључује њихово учествовање у тимском припремању.

Конечно, подаци јасно указују на то да позитивне перцепције о тимском раду можда јесу довољне за покретање иницијативе за удруживање, али не и за опстанак и развој тима. Ови налази треба да буду основ за даља истраживања тимског рада, јер: 1) чини се да је тимско планирање критичан моменат и сама есенција потребне и пожељне кооперативне динамике која се преноси у наставну јединицу, на час, али после њега (Ђukić i Šrapović, 2008); 2) ако нема довољно времена за планирање, или ако чланови тима не посвете довољно времена планирању, тим неће успети; 3) тимски рад у образовању треба да буде подупрт разумевањем његових теоријских основа, као и одговарајућим вештинама и обуком за његово планирање и реализацију (Main, 2010); 4) да би били ефективни, чланови тима морају успоставити и трајно одржавати отворену, неагресивну комуникацију, засновану на узајамном поверењу (Stewart & Perry, 2005); 5) практиковање тимског рада доприноси креирању добре праксе и формирању позитивних ставова према колаборацији (Carless & Walker, 2006). Такође, у будућим истраживањима би било корисно испитати који фактори тимски рад, и поред његових бројних предности, и поред позитивног става учитеља према њему, чине недовољно привлачним и доприносе да се он повремено користи.

Досадашња истраживања показују да тимски рад наставника може да представља важан ресурс за професионални развој наставника и унапређивање квалитета наставе. Међутим, он не осигурава нужно професионални развој наставника и не доводи нужно до унапређивања наставе. Упркос бројним предностима, тимски рад наставника није довољно заступљен у актуелној пракси. Разлог можда лежи у томе што је организација тимског рада тешка и сложена јер захтева велико ангажовање и стваралачку усаглашеност свих чланова тима. Наиме, само снага креативног компатибилног тима може дати очекиване резултате препознатљиве и мерљиве квалитетом знања ученика. Организационе проблеме је могуће решити, тимски рад се може реализовати и у условима разредно-предметно-часовног система, битна је воља и спремност наставника и школе да се отворе за нове изазове и нова искуства, која очигледно дају резултате (Vasiljević i sar., 2013).

Резултати нашег истраживања показују да учитељи позитивно перципирају значај и користи тимског рада и тимске наставе. Тиме се отвара простор за стварање подстицајне климе за успешну примену и реализацију тимског рада, у чему кључну улогу имају психолошко-педагошка служба и директор школе. Међутим, успешна реализација тимског рада наставника у постојећој школској пракси условљена је како спремношћу наставника, подстицајном, позитивном климом и амбијентом за рад, тако и стручном оспособљеношћу наставника. У том контексту посебан значај имају професионални развој наставника у форми формалног образовања и неформално стручно усавршавање.

Литература

- Anderson, L. & Landy, J. (2006). Team Teaching: Benefits and Challenges. *Speaking of Teaching: The Center for Teaching and Learning Stanford University*, Vol. 16, No. 1, 1-4.
- Azjen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action Control: From Cognition to Behaviour* (pp. 11-39). New York: Springer Verlag.
- Battershell, W. (2011). *Dialectic Team Teaching at the University Level: A Study of Four Teams*. Retrieved January 31, 2016 from the World Wide Web
https://etd.ohiolink.edu/ap:10:0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:kent1309540447.
- Berentsen, L. (2006). Team Teaching with Academic Core Curricula Teachers: Using Aviation Concepts. *Journal of Industrial Teacher Education*, Vol. 43, No. 2, 7-19.
- Carless, D. & Walker, E. (2006). Effective Team Teaching between Local and Native –Speaking English Teachers. *Language and Education*, Vol. 20, No. 69, 463-447.
- Cook, B. G. (2002). Inclusive Attitudes, Strengths, and Weaknesses of Pre-Service General Educators Enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education and Special Education*, Vol. 25, No. 3, 262-277.
- Crow, G. & Pounder, D. (2000). Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design, and Process. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 36, No. 2, 216-254.
- Đukić, M. i Španović, M. (2008). Efektivno partnerstvo nastavnika kao činilac kvaliteta timske nastave. *Nastava i vaspitanje*, god. 57, br. 3, 259-272.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, Vol. 66, No. 1, 1-27.
- Eby, L. T. (1999). The Development of an Individual-Level Teamwork Expectations Measure and the Application of a Within-Group Agreement Statistic to Assess Shared Expectations for Teamwork. *Organizational Research Methods*, Vol. 2, No. 4, 366-394.
- Erb, T. O. & Dickinson, T. S. (1997). The Future of Teaming. In T. S. Dickinson & T. O. Erb (Eds.), *We Gain More Than We Give. Teaming in Middle Schools* (pp. 525-540). Columbus: National Middle Association.
- Hargreaves, A. (2001). The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues. *International Journal of Educational Research*, Vol. 35, No. 5, 503-527.
- Kruse, S. D. & Louis, K. S. (1997). Teacher Teaming in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 33, No. 3, 261-289.
- Main, K. (2008). *Effective Teaching Teams: Facilitators and Barriers*. Australian Teacher Education Association. Retrieved January 15, 2016 from the World Wide Web
http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/24282/52274_1.pdf
- Main, K. (2010). Teamwork – Teach Me, Teach Me Not: A Case Study of Three Australian Preservice Teachers. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 37, No. 3, 77-93.
- Murata, R. (2002). What Does Team Teaching Mean? A Case Study of Interdisciplinary Teaming. *The Journal of Educational Research*, Vol. 96, No. 2, 67-78.
- Olson, J. M. & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, Vol. 44, No. 1, 117-154.

- Pavlovski, T. i Pavlović Breneselović, D. (2000). *Timski rad u vaspitnoj praksi: priručnik za obuku vaspitača*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Parchmann, I., Gräsel, C., Baer, A., Demuth, R. & Ralle, B. (2006). Chemie im Kontext – A Symbiotic Implementation of a Context-Based Teaching and Learning Approach. *International Journal of Science Education (IJSE)*, Vol. 28, No. 9, 1041-1062.
- Stewart, T. & Perry, B. (2005). Interdisciplinary Team Teaching as a Model for Teacher Development, *TESL-EJ*, Vol. 9, No. 2, 1-17.
- Španović, S. i Đukić, M. (2006). Nastavnička percepcija timske nastave. U O. Gajić (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, I deo (str. 289-311), Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Team teaching: Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group*. (1996). New York: Stenhouse Publishers. Retrieved January 31, 2016 from the World Wide Web [http://www.amazon.com/Team-Teaching-Northern TeacherResearcherStenhouse/dp/1571100407](http://www.amazon.com/Team-Teaching-Northern-TeacherResearcherStenhouse/dp/1571100407)
- Vasiljević, D., Laketa, N. i Stamatović J. (2013). Uticaj timske nastave na stvaralačka znanja učenika. *Teme*, god. 37, br. 2, 611-630.

Примљено: 08. 06. 2016.

Коригована верзија текста примљена: 31. 05. 2017.

Прихваћено за штампу: 05. 06. 2017.

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TO TEAMWORK

Abstract *Research to date has shown that teacher teamwork results in higher motivation among students and higher quality knowledge, and also facilitates the sharing of professional experiences and stimulates teachers' creativity and their openness to change. Team forming and development depend on multiple factors, particularly on the individual and group traits of team members. This paper examines teachers' attitudes as an individual factor significant for their inclination for team teaching, and the aim of the study presented in the paper was to study teachers' attitudes to teamwork. The sample consisted of 240 teachers from fifteen elementary schools in Belgrade. Factor analysis has singled out three factors around which teachers' attitudes are grouped: a) teaching; b) team and individual development; and c) professional challenge. The study has shown that overall, teachers have a positive attitude to teamwork because it is conducive to a stimulating environment for work and learning, and also provides an opportunity for teachers' personal and professional development. Significant differences in the perception of teamwork have been noted among lower-grade teachers depending on their years of service and the extent to which they have been engaged in team teaching.*

Keywords: *teachers' teamwork, team teaching, attitudes to teamwork, elementary school teachers.*

ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ К СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ

Резюме *Предыдущие исследования указывают на то, что совместная работа преподавателей способствует повышению мотивации учеников и повышению качества знаний, поддерживает обмен профессиональным опытом, поощряет творчество преподавателей и открытость к изменениям. Формирование и развитие коллектива зависит от нескольких факторов, особенно от индивидуальных и групповых характеристик членов коллектива. Мнения учителей рассматриваются как значительный индивидуальный фактор их приверженности к совместной работе в классе. Целью данного исследования было изучение отношения учителей к совместной работе. Исследование проведено на примере 240 учителей из пятнадцати начальных школ в Белграде. С применением факторного анализа выявлены три фактора, вокруг которых сгруппированы мнения учителей: а) преподавание, б) развитие коллектива и индивидуальное развитие, в) профессиональный вызов. Результаты исследования указывают на положительное отношение учителей в направлении совместной работы, потому что она способствует созданию благоприятных условий для работы и обучения учеников и обеспечивает личное и профессиональное развитие преподавателей. Обнаружены значительные различия в восприятии совместной работы между учителями в зависимости от трудового стажа и уровня участия в осуществлении совместной деятельности в обучении.*

Ключевые слова: *совместная работа преподавателей, совместное обучение, отношение к совместной работе, учитель.*

КАРАКТЕРИСТИКЕ ЗАДАТАКА РАЗУМЕВАЊА И ПРИМЕНЕ ЗНАЊА У ТЕСТОВИМА КОЈЕ САСТАВЉАЈУ НАСТАВНИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА²

Апстракт Савремена настава усмерена је ка стварању услова да ученици овладају разумевањем градива и применом стеченог знања. У складу с тим, очекује се да тестови знања који се примењују у настави садрже задатке за испитивање нивоа разумевања и примене знања. Циљ истраживања које смо спровели био је да се реинструје засниженост задатака разумевања и примене знања у тестовима из српског језика, као и да се утврде и међусобно упореде њихове карактеристике. Испитивање је реализовано применом дескриптивно-аналитичке методе, техникама интервјусања и анализе садржаја. Анализом су обухваћена 24 теста које су наставници самостално конструисали, са укупно 226 задатака. Резултати упућују на закључак да међу задацима разумевања и примене знања постоје сличности с обзиром на области градива на које се односе, начин језичког обликовања, најзаснижености типове задатака и поједине аспекте техничког обликовања. Разлика постоји у погледу сложености задатака према образовним стандардима. Резултати упоређују на то да поједини наставници постојећу ниво знања који се задатком испитује с нивоом постојећу на који задатак реферише према образовним стандардима. Варирање типова задатака је слабо заснижено, као и примена техничких решења у циљу појачавања директивности задатака. У одређеним аспектима конструкције задатака наставници се ослањају на примере задатака у збиркама за припрему завршног испита. У целини постојећу постојећу за унапређивање знања наставника у домену конструкције задатака разумевања градива и примене знања.

Кључне речи: тест знања, типови задатака, ниво знања, настава српског језика, основна школа.

Увод

Тестови знања су врста инструмената који налазе широку примену у педагошкој пракси. Упркос све чешћој примени тестирања на макроплану – у националним и међународним оквирима, и на микроплану – у редовном наставном раду, неоспорно је да конструкција тестова представља сложен процес. Сложеност конструкције теста је

1 E-mail: ilukovic@f.bg.ac.rs

2 Чланак представља резултат рада на пројекту *Модели процењивања и стипендије унапређивања квалитета образовања у Србији*, број 179060 (2011-2017), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

умногоме одређена сложеном конструкцијом самих задатака као основних јединица структуре теста знања. Задатке одликују низови карактеристика које могу бити предмет истраживачког интересовања. У овом раду размотрићемо неколико карактеристика задатака са становишта њиховог садржаја и форме. То су: област знања на коју се задатак односи, сложеност задатка, језичко обликовање захтева у задатку, тип задатка и техничко обликовање задатка. Све издвојене карактеристике релевантне су за тестове који се примењују у настави (Crocker & Algina, 1986; Fives & DiDonato Barnes, 2013; Izard, 2005). С обзиром на то да процесу израде тестова наставници често приступају самостално, може се поставити питање какве су карактеристике задатака које наставници израђују? У нашој средини наведено питање није довољно истраживано, посебно када је реч о задацима који испитују ниво разумевања и примене знања. Питање карактеристика задатака у тесту једно је од кључних у домену конструкције и примене тестова знања. Такође, може се сматрати актуелним у области педагошких истраживања, како због тенденције да се повећа заступљеност тестова знања у нашим школама тако и због важности разумевања садржаја учења и примене наученог за живот у савременом друштву. Истовремено, утврђивање карактеристика задатака може нам помоћи и да сагледамо да ли постоји потреба за унапређивањем сазнања које наставници поседују у домену конструкције задатака у тесту знања.

Разумевање градива и примена знања као циљеви у настави

Очекивања која се постављају образовању битно су се променила у последњих неколико деценија. У времену сталног научно-технолошког развоја информације су постале лако доступне и брзо застаревају. Овладаност чињеницама више није довољна да бисмо успешно одговорили на захтеве живота у савременом друштву, већ је потребно да добро разумемо појаве које нас окружују. Тако, оријентација ка разумевању градива и примени знања представља једну од основних одлика добре савремене наставе (Good & Brophy, 2008). Разумевање се односи на познавање елемената одређеног садржаја и на уочавање веза међу елементима. Разумевање постоји у свакој области знања. Тако се, на пример, у хемији може говорити о разумевању научних појмова, стања или догађаја, у математици о разумевању образаца, процедура, једначина, а у области језика о разумевању наратива, структуре заплета у књижевном делу, граматичких правила. Тек када постоји разумевање, могуће је говорити и о примени знања. Примена омогућава решавање различитих проблемских ситуација, како у процесу учења тако и у свакодневном животу (Newton, 2002).

Да бисмо успешно реализовали одређење свакодневне активности, понекад је довољно да владамо познавањем чињеница (Pritchard, 2009). На пример, у ситуацији када је потребно платити рачун за четири оловке чија је појединачна цена пет динара, ученик трећег разреда ће без пуно размишљања знати тачну висину рачуна. У описаној ситуацији ученик не мора показати разумевање операције множења, јер то није неопходно. Ипак, тежња да ученици овладају разумевањем операције множења значајна је са становишта развоја мишљења код ученика (Pritchard, 2009). Када се постигне ниво разумевања градива, касније је могуће овладати и другим сложенијим радњама потребним за решавање различитих проблемских ситуација.

Поставља се питање да ли ученици могу самостално овладати разумевањем и применом знања? За већину ученика то није реално очекивати (Gallagher, 2000). Разумевање научних појмова захтева пуно интелектуалног напора. Неке појаве и процесе је тешко разумети, јер су противречни ономе што је очигледно и интуитивно (на пример, кретање земље око Сунца, посматрано са Земље делује као кретање Сунца око Земље). Самим тим, многи ученици неће достићи ниво разумевања уколико им се у томе не помогне (Gallagher, 2000). Ако имамо у виду да је ученицима помоћ потребна, шта би наставник требало да предузме да би остварио тај циљ? Да бисмо могли да говоримо о подстицању разумевања у настави, неопходно је да наставник постави разумевање и примену знања као циљеве наставе. Такође, неопходно је да: уважава и успешно примењује различите дидактичке принципе, као што су принцип диференцијације и индивидуализације у настави (Branковић, 2003); поставља питања/ задатке који ученике подстичу да упоређују и испитују односе између различитих појава и догађаја (Newton, 2002); подстиче ученике да самостално истражују (Beyers, 2010); редовно проверава ученичка знања; заједно са ученицима промишља о процесу учења (Perkins, 1993). Већина наведених стратегија је сложена и свака од њих се може посебно истраживати. У овом раду фокусирали смо се на домен питања/ задатака као структуралних елемената тестова знања. Познато је да ученици прилагођавају стратегије учења захтевима које очекују у ситуацијама провере знања (Grgin, 2001). Последишно, када размишљамо о томе да ли ће ученици бити подстакнути да уче с разумевањем или ће им циљ бити да меморишу што већи број чињеница, важно је отворити питање нивоа знања који се испитују задацима у тесту.

Бројне анализе и испитивања у нашој земљи и региону (Dubljanin, 2010; Grgin, 2001; Илић Golubović, 2011) показале су да у тестовима које наставници самостално конструишу преовлађују задаци који испитују познавање чињеница, док је задатака разумевања и примене знања знатно мање. Иако је извесно да тестови које наставници конструишу садрже и задатке разумевања и примене знања, о њиховим карактеристикама нема довољно сазнања. С обзиром на важност разумевања и примене знања за укупни интелектуални развој ученика, као и на улогу коју тестови знања могу имати на плану подстицања ученика да уче с разумевањем, у раду смо пошли од следећег истраживачког питања: колико су у тестовима које наставници српског језика конструишу заступљени задаци који испитују разумевање и примену знања и какве су њихове карактеристике?

Карактеристике задатака у тестовима знања

Квалитет теста знања је умногоме одређен квалитетом самих задатака као основних елемената структуре теста. „Добар задатак“ у тесту знања одликује низ карактеристика које се могу разматрати са различитих становишта. У овом раду карактеристикама задатака приступићемо са становишта њиховог садржаја и форме. Садржај задатака може се разматрати на више начина: с аспекта градива, нивоа знања који се задатком испитује, сложености задатка, језичког обликовања захтева у задатку. Ако говоримо о садржају са становишта школског градива, „добар задатак“ је увек репрезентативан узорак градива које је изучавано у наставном процесу (Izard, 2005). Заступљеност

задатака који се односе на одређени део градива требало би да буде већа уколико је обради тог дела градива посвећено више времена у настави, и уколико се процењује да је градиво важније за наставак учења (Fives & DiDonato Barnes, 2013).

Садржај задатака може се посматрати и са становишта нивоа знања који се испитује конкретним задатком. У циљу одређивања нивоа знања, могу се користити различите таксономије образовних циљева: Блумова таксономија, SOLO таксономија, PISA таксономија и слично (Maksimović, 2013). Међу таксономијама образовних циљева у когнитивном домену најпознатија је Блумова таксономија (Pavlović Babić i sar., 2003). Блумова таксономија у изворном облику, а касније и ревидиране верзије таксономије наишле су на добар пријем у школској пракси. Таксономија образовних циљева у когнитивном подручју коју су Блум и сарадници саставили садржала је шест категорија: знање, разумевање, примену, анализу, синтезу и евалуацију. Главне разлике између таксономских категорија одраз су разлика које наставници уочавају у понашању ученика током процеса учења (Bloom, 1981). Најпознатија ревизија Блумове таксономије је ревизија Андерсона и Кратвола (Anderson & Krathwohl) која датира из 2001. године. У односу на изворну таксономију која је једнодимензионална, ревидирана верзија садржи две димензије: знања и когнитивне процесе. Димензија знања обухвата категорије: познавање чињеница, концептуална знања, процедурална знања и метакогнитивна знања (Krathwohl, 2002). Када је реч о когнитивним процесима, ревидирана верзија таксономије задржала је шест хијерархијски уређених категорија. Ипак, називи појединих категорија су измењени, делимично и њихов распоред, као и начин на који се разуме значење појединих категорија (Krathwohl, 2002).

Задаци у тесту знања могу бити различитог нивоа сложености. Одређивање сложености задатака најчешће је резултат емпиријске провере успешности ученика у њиховом решавању (Rivera, 2007). Питање сложености задатака може се довести у везу с образовним стандардима који се дефинишу за крај одређеног циклуса учења. У нашој земљи стандарди су развијани на основу експертских процена о сложености одговарајућих задатака и емпиријских провера успешности ученика у њиховом решавању. Полази се од претпоставке да се с порастом сложености задатка смањује број ученика који задатак успешно решавају. Очекује се да око 80% ученика успешно реши задатке на основном нивоу образовних стандарда, око 50% на средњем и око 25% на напредном нивоу (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања*, 2010).

У процесу конструкције задатка, неопходно је да захтев који се налази у његовој основи добије одређени језички израз. Задатак би требало да буде логично структуриран, довољно информативан у вези са садржајем и дужином одговора који је потребно саопштити (Pejić i Todorović, 2007). Да би се остварили наведени циљеви, нагласак је на формулацији глагола који упућује ученика на мисаону радњу коју је потребно да примени, тзв. директивног глагола (на пример: „наброј“, „објасни“, „повежи“) и објекта глагола у реченици (Reiner et al., 2002). Избор одговарајућих глагола углавном је одређен нивоом знања који желимо да испитамо задатком.

Сваки задатак у тесту може се анализирати и са становишта форме, одређењем типа задатка и начина његовог техничког обликовања. Према типу, задаци се деле на задатке с бирањем одговора и задатке с уписивањем одговора (Porham, 2003). У задатке с бирањем одговора сврставају се задаци двочланог, вишеструког избора,

спаривања и сређивања. Подврсте задатака с уписивањем одговора су задаци испуњавања налога, есејска питања, задаци са кратким одговорима, задаци допуњавања и структурирани задаци (*Guide to Assessment*, 2015). Сваки тип задатка има већи или мањи потенцијал за испитивање одговарајућих нивоа знања. Тако, ниво разумевања и примене знања могуће је успешно испитивати задацима вишеструког избора, задацима са кратким одговорима, задацима испуњавања налога и структурираним питањима (Porham, 2003).

На разматрање форме задатака надовезује се питање техничког обликовања задатака. Домену техничког обликовања припада адекватно просторно уређење текста задатка (поставке задатка, низова понуђених одговора, простора за уписивање одговора) и нелинеарних елемената текста (табела, графикона, дијаграма), различита техничка решења наглашавања речи у задатку (подвлачење, промена величине или боје слова и слично). Циљ техничког обликовања је обезбеђивање максималне читљивости текста (Frey et al., 2005) и свођење могућности за погрешно тумачење захтева у задатку на минималну меру.

Имајући у виду значај размотрених карактеристика за конструисање „добрих задатака“, намера нам је била да наведене карактеристике испитамо на узорку задатака разумевања градива и примене знања у тестовима које наставници самостално конструишу.

Методологија истраживања

Циљ истраживања био је да се утврди заступљеност задатака који испитују ниво разумевања и примене знања у тестовима које израђују наставници српског језика, као и да се утврде и упореде њихове карактеристике. Са становишта садржаја задатака анализом су обухваћене следеће карактеристике: *области градива на коју се задаци односе, сложеност задатка према образовним стандардима и језичко обликовање захтева*. Са становишта форме задатака обухваћени су: *тип задатка и одређени аспекти техничког обликовања захтева у задатку*.

За потребе испитивања анализирани су тестови из српског језика примењени у настави виших разреда основне школе. Истраживање је реализовано у 12 основних школа у Београду. Обухваћено је седам градских школа и пет школа у приградским насељима. Испитивање је реализовано применом дескриптивно-аналитичке методе, техникама интервјуисања и анализе садржаја. Наставници су за потребе испитивања припремили примерке тестова које су самостално конструисали и које су применили у раду с ученицима. Као истраживачки инструменти коришћени су протокол интервјуа и протокол анализе садржаја. Протокол интервјуа је примењен са циљем регистровања области градива на које се задаци односе и нивоа знања који се задатком испитује. У свакој школи су реализовани интервјуи са по два наставника српског језика, што чини узорак од укупно 24 интервјуисана наставника. Протокол анализе садржаја је примењен да би се прикупили подаци који се односе на сложеност задатака према образовним стандардима, језичко обликовање захтева, тип задатака и одређене аспекте техничког обликовања захтева у задатку. Испитивањем су обухваћена 24 теста знања и укупно 226 задатака.

Резултати истраживања

Према нивоу знања који се задатком испитује, задаци обухваћени анализом могу се разврстати у три категорије: познавање чињеница, разумевање градива и примена стеченог знања. Према заступљености, најчесталији су задаци који испитују ниво познавања чињеница (42,0%), нешто је мање задатака који испитују ниво разумевања градива (35,4%), док је најмање задатака који испитују ниво примене знања (22,6%). Предмет нашег интересовања били су задаци којима се испитују ниво разумевања градива и примене знања, те су из даље анализе искључени задаци који испитују ниво познавања чињеница. Укупан број задатака на које је фокусирана даља анализа износио је 131.

Приступ карактеристикама задатака разумевања и примене знања са становишта садржаја започећемо разматрањем области градива на коју се задатак односи. За потребе класификације задатака према задатом критеријуму, пошли смо од категоризације задатака дефинисане у збиркама задатака за припрему завршног испита (*Zbirka zadataka iz srpskog jezika za završni ispit u osnovnom obrazovanju i vaspitanju za školsku 2013/2014. godinu*, 2014). Реч је о следећим категоријама: а) вештина читања и разумевања прочитаног, б) писано изражавање, в) граматика, лексика, народни и књижевни језик (граматика и лексикологија) и д) књижевност.

Како подаци показују, међу задацима разумевања најзаступљенији су задаци који се односе на област граматике, лексике, народног и књижевног језика (88,8%). Готово идентична заступљеност одговарајуће области градива регистрована је и у случају задатака примене знања (табела 1).

Табела 1. Заступљеност задатака разумевања градива и примене знања према области градива на коју се односе

Област градива	задаци разумевања градива		задаци примене знања	
	f	%	f	%
Вештина читања и разумевања прочитаног	/	/	/	/
Писано изражавање	5	6,3	3	5,9
Грамматика, лексика, народни и књижевни језик	71	88,8	45	88,2
Књижевност	4	5,0	3	5,9
Укупно	80	100,0	51	100,0

Разматрањем карактеристика задатака са становишта њиховог садржаја обухватили смо и питање сложености задатака. Сложеност задатака може се дефинисати на различите начине. У овом раду је сложеност задатака одређена нивоом образовних стандарда који се задатком испитује, сходно одређењу које срећемо у збирци задатака за припрему завршног испита (*Zbirka zadataka iz srpskog jezika za završni ispit u osnovnom obrazovanju i vaspitanju za školsku 2014/2015. godinu*, 2015) и документу образовних стандарда (*Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja: srpski jezik*, 2011).

Анализа је показала да постоји тенденција да се задацима разумевања градива чешће означавају задаци средњег нивоа према стандардима него задаци основног или напредног нивоа. Четири задатка разумевања није било могуће сврстати у један ниво постигнућа према образовним стандардима, јер је део задатка садржао захтев на основном, а други део захтев на средњем или напредном нивоу (табела 2).

Табела 2. Заступљеност задатака разумевања на одговарајућим нивоима постигнућа према образовним стандардима

Ниво постигнућа према образовним стандардима	f	%
основни	19	23,8
основни и напредни	2	2,5
средњи	40	50,0
средњи и напредни	2	2,5
напредни	17	21,3
укупно	80	100,0

Такође, установљено је да постоји тенденција да се задацима примене знања чешће означавају задаци напредног нивоа према стандардима него задаци основног или средњег нивоа. Регистрован је један задатак примене знања који је садржао један захтев на основном и један захтев на напредном нивоу (табела 3).

Табела 3. Заступљеност задатака примене знања на одговарајућим нивоима постигнућа према образовним стандардима

Ниво постигнућа према образовним стандардима	f	%
основни	4	7,8
основни и напредни	1	2,0
средњи	20	39,2
напредни	26	51,0
укупно	51	100,0

У наредном кораку анализе покушали смо да доведемо у везу начин на који се језички саопштава захтев у задатку са теоријски дефинисаним моделима језичког обликовања захтева који испитује одређени ниво знања. Да бисмо остварили постављени задатак, пошли смо од одређења нивоа *разумевања* и примене знања у ревидираној верзији Блумове таксономије. Тако, разумевање подразумева да се одређени садржај интерпретира, да се наведе пример, оствари поређење, класификација, пружи адекватно објашњење, изведе закључак (Krathwohl, 2002). Задаци разумевања ослањају се на примену глагола као што су: закључите, процените, предвидите, илуструјте, објасните, симболички изразите (Pavlović Babić i sar., 2003). Задаци примене знања подразумевају да се примени одређени поступак, имплементира одређена процедура, често на примерима који су задати и нови за испитаника (Krathwohl, 2002). Задаци примене се ослањају на употребу глагола као што су:

направите, измените, уопштите, урадите на другачији начин, промислите на другачији начин (Pavlović Babić i sar., 2003).

Анализа показује да је већина задатака разумевања и примене знања формулисана тако да упућује ученика да на одређени начин измени задату реч или синтагму. Укупно 80 задатака (90,0%) који испитују ниво разумевања градива подразумева такву врсту захтева. Истовремено, 51 задатак (94,4%) који испитује ниво примене знања подразумева да ученик на одређени начин измени задату реч/синтагму.

Садржај задатака у тесту неопходно је исказати у одређеној форми. Разматрање карактеристика задатака са становишта форме остварили смо, најпре, руководећи се класификацијама типова задатака које су дефинисане у методолошкој литератури. Како резултати показују, у случају задатака разумевања и примене знања најзаступљенији типови задатака су задаци са кратким одговорима и задаци испуњавања налога (табела 4).

Табела 4. Заступљеност задатака одговарајућег типа међу задацима који испитују разумевање градива и примену знања

Тип задатка	задаци разумевања градива		задаци примене знања	
	f	%	F	%
задаци двочланог избора	2	2,2	/	/
задаци вишеструког избора	9	10,1	6	11,1
задаци испуњавања налога	25	28,1	19	35,2
задаци са кратким одговорима	41	46,1	20	37,0
задаци допуњавања	4	4,5	4	7,4
задаци сређивања	/	/	/	/
задаци спаривања	4	4,5	2	3,7
нека друга форма	4	4,5	3	5,6
укупно	89	100,0	54	100,0

У категорију задатака *других форми* сврстани су задаци у којима је потребно уписати запете иза одговарајућих речи, у задатој реченици подвући одговарајуће речи, сложену реченицу усправним цртама поделити на саставне реченице.

Домену карактеристика задатака са становишта њихове форме придружили смо и аспект техничког обликовања задатака који се односи на појачавање директивности задатка, односно усмеравање пажње ученика на оно што је захтев задатка. У датом контексту, посебно је важно наглашавање директивног глагола и објекта глагола у поставци задатка. Како резултати показују, у случају задатака разумевања градива око четвртине задатака (25,8%) садржи неко од техничких решења наглашавања. Ипак, само у случају 6 задатака (6,7%) наглашена реч је директивни глагол, док је објекат глагола наглашен у укупно 13 задатака (14,6%). У случају задатака примене знања, око трећине задатака (33,3%) садржи неко од техничких решења наглашавања, при чему ниједан задатак не садржи наглашен директивни глагол, док је објекат глагола наглашен у укупно 11 задатака (20,4%).

Дискусија

Анализа коју смо реализовали указује на то да међу задацима разумевања градива и примене знања у тестовима из српског језика има више сличности него разлика. Сличности су регистроване у домену карактеристика задатака са становишта садржаја, као и у домену карактеристика са становишта форме задатака.

Када је реч о областима градива на које се задаци разумевања и примене знања односе, преовлађује област граматике и лексикологије, док су све друге области слабо заступљене. Задаци обухваћени анализом ретко обухватају област писаног изражавања и књижевности, док се на област вештине читања и разумевања прочитаног не односи ниједан задатак. На основу добијених налаза могао би се стећи утисак да се неке од базичних области у настави српског језика минимално обухватају тестовима знања, док је област вештине читања и разумевања прочитаног у потпуности изостављена. Последњи наведени налаз посебно забрињава уколико се има у виду чињеница да наши ученици остварују релативно лоше резултате у домену читалачке писмености (Pešikan, 2016). Ипак, чињеница да анализирани тестови не садрже задатке који се односе на одговарајућу област градива још увек не говори довољно о томе да ли наставници генерално испитују одговарајуће вештине у настави. Могуће је да су наставници проценили да је испитивање вештине читања и разумевања прочитаног лакше остварити на неки други начин (на пример, усменим испитивањем ученика) него што је то могуће применом теста знања.

Већина задатака разумевања и примене знања формулисана је тако да упућује ученика да на одређени начин измени реч/синтагму. Добијени налаз је разумљив када се имају у виду задаци примене знања. У случају задатака разумевања очекивао би се другачији захтев – да ученик одређене појмове упореди, објасни својим речима или наведе пример за одређену правилност. Због чега се појављује наведено одступање?

Образложење се може потражити у чињеници да је понекад тешко повући јасну границу између разумевања градива и примене знања. С обзиром на хијерархијско уређење Блумове класификације, да бисмо могли говорити о томе да је ученик овладао применом знања, претпоставља се да већ поседује разумевање градива (Dubljanin, 2015). Одређени задатак поједини истраживачи ће означити задатком разумевања, док ће други истраживачи у природи захтева видети примену знања. Таква дилема постоји и код наших испитаника. Пример 1. приказује задатак који је у једном тесту означен као задатак разумевања градива, а у тесту другог наставника као задатак примене знања.

Пример 1.

Одреди глаголе по прелазности радње (глаголски род) и по трајању радње (гл. вид):

	глаголски род	глаголски вид
ПРЕТРЧАТИ	_____	_____
УМИВАТИ СЕ	_____	_____
ПЕЋИ	_____	_____

Објашњење се може потражити и у чињеници да пример којим се дефинише проблемска ситуација у задатку примене знања не би требало да буде познат ученицима. Другим речима, могуће је да су одређени примери већ обрађивани на часовима редовне наставе и да се из тог разлога задаци који садрже дате примере не сврставају у ниво примене знања. Иако је то исправно, питање је да ли се у описаном случају могу сврставати и у категорију разумевања градива.

Када је реч о конструкцији задатака који се односе на област граматике и лексикологије, намеће се утисак да се наставници углавном ослањају на примере задатака у збиркама. Увидом у садржај збирки за припрему завршног испита за школске 2013/2014. и 2014/2015. утврђено је да сви задаци из области граматике и лексикологије управо садрже пример речи или текста (означен као „типичан школски пример“) које је потребно изменити на одређени начин. У том смислу, сваки задатак преузет из збирке или конструисан по узору на задатак из збирке потенцијално представља задатак примене знања. Међутим, то још увек не значи да ће сви наставници у природи таквог захтева видети примену знања, односно нешто више од разумевања градива.

Варирање типова задатака није превише наглашено ни у случају задатака који испитују разумевање градива ни у случају задатака који испитују примену знања. Два најзаступљенија типа задатака обухватају преко 70% свих анализираних задатака у обе разматране групе. Може се говорити тек о тенденцији да заступљеност задатака испуњавања налога расте како се крећемо од задатака разумевања градива ка задацима примене знања, док заступљеност задатака са кратким одговорима опада. Резултати упућују на закључак да су наставници препознали потенцијал који задаци испуњавања налога и задаци са кратким одговорима имају у домену испитивања нивоа разумевања и примене знања. То, ипак, није случај када је реч о задацима вишеструког избора и структурираним питањима (Popham, 2003). Примена различитих типова задатака у процесу конструкције теста допринела би не само томе да тестови које срећемо у пракси буду разноврснији, већ и развоју вештина решавања задатака које ће ученици сретати касније током свог школовања.

Анализа показује да се техничка решења наглашавања недовољно користе у циљу усмеравања пажње ученика на захтев задатка. Као и у случају језичког обликовања задатака, избор техничких решења наглашавања често се врши по узору на решења која се срећу у збиркама задатака за припрему завршног испита.

Разлика међу задацима разумевања и примене знања регистрована је у домену сложености задатака. Може се говорити о тенденцији да се задаци примене означавају сложенијим од задатака разумевања, односно да се ниво разумевања приближава значењу средњег нивоа постигнућа према образовним стандардима, док се ниво примене приближава значењу напредног нивоа постигнућа према образовним стандардима. Напоменимо да ниједном наставнику није било потребно појаснити шта нивои знања означавају, сви су потврдили да им је познато њихово значење. Међутим, резултати сведоче о томе да када говоре о нивоима знања наставници највероватније мисле на нивое постигнућа према образовним стандардима, што ипак није исто. Такав податак био би очекиван уколико би образовни стандарди и њихова класификација били утемељени на Блумовој таксономији. У нашем образовном систему то није случај, већ су образовни стандарди развијани на основу експертских процена

о томе који су садржаји учења посебно значајни за одређену област знања, операционализације захтева у задатке за ученике, емпиријске провере у којој мери су такви захтеви заиста остварени у нашим школама и коначне формулације исказа стандарда (*Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*, 2010).

Резултати, такође, показују да задацима разумевања и примене знања припада значајан део садржаја тестова које наставници самостално конструишу. Такав напад је охрабрујући. Ипак, морамо нагласити да је реч о процени коју су наставници самостално изложили. Могуће је да би процена неутралног процењивача могла да буде другачија. Такав опрез додатно појачава чињеница да класификовање задатака према нивоу знања није увек лако остварити, чак и када се такав задатак повери искусним истраживачима (Elfers, 1994). Повремено је тешко разграничити ниво познавања чињеница од нивоа разумевања, као и ниво разумевања од примене знања. Несумњиво, темељније сагледавање разлике међу задацима захтевало би дубљу анализу наставниковог разумевања сложености захтева који се пред ученика поставља. Шта за наставника значи познавање чињеница, а шта разумевање градива? Где престаје разумевање, а почиње примена знања? Исто тако, подробније разумевање суштине захтева у задатку захтевало би и да се детаљније испита сам наставни процес. Тек на основу увида у настави процес могли бисмо да проценимо, на пример, да ли је проблемска ситуација у задатку заиста нова за ученика или у којој мери је задати пример заиста „типичан школски пример“.

Закључак

У анализираним тестовима наставника српског језика најзаступљенији су задаци који испитују ниво познавања чињеница, док знатан удео припада и задацима разумевања и примене знања. Међусобно упоређени, задаци разумевања и примене знања разликују се са становишта сложености захтева који се задатком поставља, док су у погледу карактеристика као што су област знања на коју се задатак односи, језичко обликовање захтева, тип задатка и поједини аспекти техничког обликовања задаци релативно слични. Истовремено, анализирани задаци у великој мери подсећају на задатке које срећемо у збиркама за припрему завршног испита. Превелика усмереност наставника на садржај и форму задатака у збиркама може имати лоше последице по квалитет теста који је конструисан са циљем да испита знања стечена у настави. Од наставног часа се очекује више од припреме за завршни тест и сваки наставник би требало да одреди циљ и садржај теста према ономе што је одликовало наставни процес. Ослањање на садржај збирки није довољно, јер се на тај начин не може обухватити сва специфичност наставног процеса који се одвија у учионици. Важно је нагласити и то да тест знања није увек најбољи начин да се испитају одређена знања и вештине у области српског језика. Када се правилно разумеју донети и ограничења примене теста, отвара се простор да се конструкцији теста приступи и као креативном чину.

Премда су напори наставника српског језика да тестовима знања обухвате и задатке разумевања и примене знања несумњиво похвални, још увек постоји простор за унапређивање знања која се односе на домен конструкције задатака. Реч је о

знањима која се односе на: утврђивање области градива на коју се задатак односи, одређивање сложености захтева у задатку, језичко обликовање захтева, избор типа задатка и примену техничких решења у циљу наглашавања директивности захтева. Посебно значајним нам се чини налаз да је наставницима потребно помоћи да боље разграниче нивое знања у односу на нивое постигнућа према образовним стандардима. У форми семинара, стручних скупова или трибина наставницима је потребно пружити прилику да дискутују о начину конципирања образовних стандарда, мале матуре, циљевима и начинима израде задатака у збиркама за припрему завршног испита. Кроз различите облике стручног усавршавања потребно је омогућити наставницима да вежбају израду задатака. Пожељно је вежбати конструкцију задатака различитог садржаја и форме. У тестовима из српског језика предност би требало дати задацима којима се од ученика тражи да одређене појаве и процесе објасне својим речима (Newton, 2002), којима се испитују односи између одређених појмова и чинилаца, уочавање узрочно-последичних веза, као и задацима којима се од ученика тражи да покушају да предвиде исходе одговарајућих појава или догађаја.

Литература

- Beyers, R. N. (2010). Nurturing Creativity and Innovation Through FabKids: A Case Study. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 19, No. 5, 447-455.
- Bloom, B. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva (kognitivno područje)*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Branković, N. (2003). Eksperimentalna evaluacija modela aktivnog učenja primenom diferencijalnih zadataka u nastavi poznavanja prirode. *Norma*, god. 9, br. 2-3, 161-170.
- Crocker L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dubljanin, S. (2010). *Vrste i funkcija zadataka u nastavi* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Dubljanin, S. (2015). Značaj razumevanja u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, god. 64, br. 1, 7-19.
- Elfers, A. (1994). *Poređenje srednjoškolskog obrazovanja SAD i Jugoslavije na primeru postignuća u nastavi biologije*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Fives, H. & DiDonato Barnes, N. (2013). Classroom Test Construction: The Power of a Table of Specifications. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 18, No. 3, 1-7.
- Frey, B. B., Petersen, S., Edwards, L. M., Teramoto Pedrotti, J. & Peyton, V. (2005). Item-Writing Rules: Collective Wisdom. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 21, No. 4, 357-364.
- Gallagher, J. J. (2000). Teaching for Understanding and Application of Science Knowledge. *School Science and Mathematics*, Vol. 100, No. 6, 310-318.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2008). *Looking in Classroom*. Boston: Pearson Education.
- Grgin, T. (2001). *Školsko ocenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Guide to Assessment* (2015). Glasgow: Scottish Qualifications Authority.

- Ilić Golubović, I. (2011). Kvalitet i trajnost znanja učenika o neživoj prirodi. *Inovacije u nastavi*, god. 24, br. 3, 86-95.
- Izard, J. (2005). *Overview of Test Construction*. Paris: International Institute for Educational Planning / UNESCO.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, Vol. 41, No. 4, 212-218.
- Maksimović, A. (2013). *Konkretizacija ciljeva vaspitanja i obrazovanja kroz nastavni proces* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Newton, D. P. (2002). Helping Children to Understand. In L. Newton (Ed.), *Teaching for Understanding Across the Primary Curriculum* (pp. 3-11). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* (2010). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja: srpski jezik* (2011). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Pavlović Babić, D., Glamočak, S., Žigić, T., Vasiljević, I., Leverda, J., Živković, M., Hajman, K., Veljković, M., Rikalo, V., Prodanović, R., Cvetanović, V., Perovanović, M. i Čoko, Z. (2003). *Ocenjivanje orijentisano na ishode*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Centar za evaluaciju.
- Pejić, A. i Todorović, O. (2007). *Nacionalno testiranje učenika IV razreda*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Perkins, D. (1993). Teaching for Understanding. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, Vol. 17, No. 3, 28-35.
- Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, god. 65, br. 1, 31-46.
- Popham, W. J. (2003). *Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment*. Alexandria: ASCD.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning Learning – Theories and Learning Styles in the Classroom*. London: Routledge.
- Reiner, C. M., Botthel, T. W., Sudweeks, R. R. & Wood, B. (2002). *Preparing Effective Essay Questions (A Self-Directed Workbook For Educators)*. Stillwater: New Forums Press.
- Rivera, J. E. (2007). *Test Item Construction And Validation: Developing A Statewide Assessment For Agricultural Science Education* (doctoral dissertation). Ithaca: Cornell University.
- Zbirka zadataka iz srpskog jezika za završni ispit u osnovnom obrazovanju i vaspitanju za školsku 2013/2014. godinu* (2014). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja; Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Zbirka zadataka iz srpskog jezika za završni ispit u osnovnom obrazovanju i vaspitanju za školsku 2014/2015. godinu* (2015). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja; Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Примљено: 03. 02. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 28. 04. 2017.

Прихваћено за штампу: 03. 05. 2017.

THE CHARACTERISTICS OF COMPREHENSION AND KNOWLEDGE APPLICATION QUESTIONS IN TESTS DESIGNED BY SERBIAN LANGUAGE TEACHERS

Abstract *Contemporary teaching is geared towards creating conditions for students to develop comprehension of the subject matter and apply the knowledge they have acquired. Knowledge tests administered in class are accordingly expected to include questions that test students' level of comprehension and ability to apply knowledge. The aim of our study was to establish to what extent comprehension and knowledge application questions are represented in Serbian language tests, and also to establish and compare their characteristics, using the descriptive-analytical method and the techniques of interviews and content analysis. Twenty-four teacher-made tests were analyzed, comprising a total of 226 questions. The findings indicate that there are similarities between questions of comprehension and knowledge application in terms of the subject areas they cover, their wording, the most common types of questions and certain aspects of formatting. Questions differ in their difficulty in relation to educational standards. The findings draw attention to the fact that there are teachers who equate the level of knowledge tested by a question with the level of achievement referenced by the question according to educational standards. There is little variation in the types of questions and in the use of technical features to enhance the directivity of questions. In certain aspects of question construction, teachers rely on questions from books of problems for matriculation exam practice. Overall, there is room for improvement in teachers' skills in constructing subject matter comprehension and knowledge application questions.*

Keywords: *knowledge test, test question types, levels of knowledge, Serbian language instruction, primary school.*

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗАДАНИЈ ДЛЈА ПРОВЕРКИ ПОНИМАЊА И ПРИМЕНЕЊА ЗНАЊА В ТЕСТАХ ПРЕПОДАВАТЕЛЈА СЕРБСКОГ ЈАЗЫКА

Резюме *Современное обучение направлено на обеспечение условий, в которых учащиеся готовятся понимать и применять полученное знание. Следовательно, от тестов знаний, которые используются в обучении, ожидается наличие заданий для определения уровня понимания и применения знания. Целью проведенного нами исследования было определить наличие заданий для проверки понимания и применения знания в тестах по сербскому языку, а также определить и сравнить характеристики этих тестовых заданий. Для сбора данных и анализа результатов использованы описательно-аналитические методы, интервьюирование и анализ содержания. Исследование проведено на примере 24 тестов, подготовленных преподавателями сербского языка самостоятельно, всего 226 тестовых заданий. Полученные результаты показывают, что тестовые задания понимания и применения знания сходны, имея в виду учебный материал, к которому они относятся, способ выражения, наиболее распространенные типы заданий и некоторые аспекты технической обработки. Разница существует относительно сложности заданий в зависимости от образовательных стандартов. Результаты также показывают, что некоторые преподаватели отождествляют уровень знания с уровнем достижения, к которому задание относится согласно образовательным стандартам. Разнообразные типы заданий слабо представлены в тестах, а также, соответствующие целям тестирования, технические решения. В некоторых аспектах конструирования заданий, преподаватели опираются на задания для подготовки выпускного экзамена. В целом, можно говорить о необходимости повышения квалификации преподавателей в области конструирования заданий для проверки понимания материала и применения знания.*

Ключевые слова: *тест знания, типы заданий, уровень знания, обучение сербскому языку, восьмилетняя школа.*

Светлана Т. Лазих¹

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Нови Сад

Весна Ђ. Цолић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Нови Сад

UDK-373.211.24

371.134

DOI: 10.5937/nasvas1701129L

Оригинални научни рад

HB год. LXVI 1/2017

КОНТЕКСТНЕ ДИМЕНЗИЈЕ У ЈАСЛАМА ВИЂЕНЕ ОЧИМА БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА

Апстракт Премештањем фокуса истраживања са дејства на проучавање васпитачке праксе унутар одређеног простора, времена, људи и њихових односа настала су квалитетна зајажња о њиховом значају, моућим променама и њиховим утицајима на развој дејства. За децу раног узрасног биљан је сваки шренућак, а искуства којима су изложена унутар контекстних димензија утичу на њихово разумевање света и доживљај, што упућује на потребу увиђања у којој мери су студенти Високе школе струковних студија за образовање васпитача Нови Сад сензибилисани за препознавање и процену значаја сваке димензије контекста. Подаци су прикуљени у школској 2015/2016. години ујем систематској посматрања на шеренској вежби из једног предмета изборног јасленог модула. Зајажња студентима поврћу да су разумели теоријске оквире унутар којих су настали у процени контекстних димензија. Посебно се обрадило увиђање улоге студентима у тражењу, провери и унапређивању сваке димензије. Студенти се не осећају довољно спремно за ову врсту деловања и сматрају да им је за то потребно практично искуство. Будући да је то један вид њиховог уласка у домен праксе током основних студија, препорука је да се кроз обавезне и изборне предмете више баве значајем простора, времена и интеракције, да се оснажују у креативном процесу, као и у разумевању личног доприноса у доношењу промена.

Кључне речи: контекстне димензије јасала, студенти школе за васпитаче, сензибилност студентима, промена.

Увод

Развој детета одвија се у одређеном простору, времену и кроз константне интеракције са средином у широком смислу те речи. Најшири теоријски оквир рада чине антрополошка и она развојно-психолошка становишта која социокултурну средину

¹ E-mail: pedagogns@gmail.com

виде као кључни фактор психичког развоја (Lazić i Saveski, 2015; Pavlović Breneselović, 2012; Pešikan i Antić, 2012; Siegel & Payne Bryson, 2015).

Бројна истраживања из различитих научних дисциплина (Mid, 1972; Miljak, 2009; Petrović Sočo, 2007, 2009; Siegel & Payne Bryson, 2015) указују на неопходност изучавања и откривања социјалног контекста у којем дете живи. Културни антрополози трагају за одговорима на питање шта значи развијати се у једном социокултурном миљеу, а не у другом, те тако Маргарет Мид (Margaret Mead) тврди да „људска бића отелотворују ону културу у којој су одрасла“ (Mid, 1972: 555), британски антрополог Едмунд Лич (Edmund Leach) пише да је сасвим сигурно: „... да сваки појединац опажа свој свет онако како то сугерише његова културна подлога...“ (Lič, 1983: 35), а психолог Џером Брунер (Jerome Bruner) иде даље тврдећи да „култура обликује ум, осигурава оруђе којим конструишемо не само наше светове, већ и развијамо самоконцепцију те спознајемо властите способности“ (Bruner, 2000: 10).

Дете улази у средину коју су за њега створили одрасли, а која увек носи печат одређене културе, почев од особина физичког простора и избора физичких објеката који окружују бебу, начина њеног подизања (неге), па до система знања, обичаја, система вредности и институција карактеристичних за дато друштво. Због биолошке незрелости детета, значајно је да поседује способност да показује посебну осетљивост да реагује на друге људе. Зависност новорођенчета од одраслих је основа за успостављање његових специфичних односа према стварности, који су увек посредовани другим људима, па су тиме од самог почетка социјални односи. Анри Валон (Henri Wallon), пишући о односу детета и његове средине, каже: „Први дететови утилитарни односи нису односи са физичким светом који, и када се успоставе, започињу као чиста игра, већ односи са људима (...) и управо из тих разлога дете, иако није свестан члан друштва, ипак је биће које је потпуно примарно и у потпуности окренуто друштву“ (Valon, 1982: 13). Иако све већа институционализација детињства и одрастања деце од најранијих узраста представља битно обележје социјализације деце у савременом свету, проучавања стварног деловања институција на људски развој била су релативно ретка и у већини случајева ограничена. Ограничења се могу запазити у томе што су проучавања дуго била усмерена на проблем раног лишавања, али и у томе што је већина испитивања била усмерена на њихове последице на појединце. Нажалост, јако се мало пажње посвећивало структури самог институционалног оквира и његовим карактеристикама, којим се он разликује од уобичајеног развојног оквира породице и дома. Те разлике су тим значајније, јер се не задржавају само у оквирима микросистема те две средине (установе и породице), већ се односе и на ширу друштвену средину. Тиме је још већа потреба за изучавањима која ће дати податке не само о ефектима ових институција на дечје понашање, већ и о оним структуралним обележјима институционалног оквира која се могу сматрати најзначајнијим за развој и социјализацију деце (Neuman & Roskos, 2005).

Без обзира на то што се у коначном резултату показало да компензаторски програми, који су 60-их година XX века организовани као начин ублажавања последица

сиромаштва, ускраћености и социјалне угрожености нису добар начин за смањење социјалне ускраћености и неједнакости, ове студије су дале неке поучне резултате у истраживањима предшколских установа. Поред проширивања поља сагледавања ефеката са само интелектуалног и на социјално поље, компаративне студије су захтевале и одређени методолошки поступак у којем су систематски опис и анализа окружења у којима се развој одвија били први корак. Тиме се центар пажње истраживача помера са ефеката (има их, нема, колико су трајни и сл.) на обележја самог институционалног контекста. Контекст се може разумети као систем унутрашњих и спољашњих чинилаца и деловања који могу утицати на перцепцију, разумевање и трансформацију у одређеној ситуацији и одређивати смисао и осећај за ситуацију као целину и за њене компоненте (Вербицкий, 2004), тј. спектар многих појединачних димензија које настављају да се преплићу, претапају и чине сложену целину (Petrović Sočo, 2007). Васпитна пракса се не може посматрати ван простора, времена, људи и њиховог односа (Colić, 1997), због чега се о контексту промишља као о флуидном, динамичном, комплексном, променљивом, живом (Bronfenbrenner, 1997), зависном од многих чинилаца.

Може се рећи да су дечје јасле специфичан институционални оквир подизања деце млађе од три године, о чијим особеностима, начинима и могућим последицама деловања још увек не знамо довољно. Добро је да је превазиђено дуго присутно схватање о обавезним штетним последицама ових институција због раног одвајања детета од мајке, али то још увек није доказ њиховог аутоматског позитивног деловања на развој деце. Биће потребно још много истраживања и практичног рада да би се дошло до одговора на питање како их уредити/структурирати/устројити, тако да деца у њима нађу погодне услове за остваривање својих потенцијала, и то кроз коришћење специфичности заједничког живљења групе деце и групе одраслих. Ово истраживање представља покушај да се да допринос осветљавању специфичности дечјих јасала као институционалног контекста одрастања деце раног узраста из угла будућих васпитача.

Методологија истраживања

Дизајн студије и инструменти

Предмет истраживања је како контекстне димензије простора, времена и интеракције виде студенти треће године Високе школе струковних студија за образовање васпитача Нови Сад који похађају јаслени модул као изборну групу предмета. Циљ је процена сензибилисаности студената за препознавање значаја сваке контекстне димензије, са посебним нагласком на увиђање сопствене улоге у смислу грађења, провере и унапређивања сваке од њих. Подаци су прикупљени путем теренске вежбе у школској 2015/2016. години. Примењена је истраживачка метода систематског посматрања, а студенти су користили план посматрања који је коришћен у студији

Цолић (Colić, 1997). План посматрања контекстне димензије простора садржао је четири групе питања са потпитањима која су се односила на затворен и отворен простор, на његово коришћење и опремљеност. Контекстна димензија време посматрала се преко две групе питања од којих се једна односила на дужину боравка деце у јаслама и распоред дневног живота, а друга на структурираност времена. Посматрање контекстне димензије интеракције реализовано је путем четири групе питања која су се сагледавала из призме одраслих, деце, породице, а посебна пажња је била посвећена активностима деце у јаслама. Студенти су методом случајног избора сазнали коју ће контекстну димензију посматрати. Поред посматрања контекстних димензија, студенти су остварили квалитативну процену личних очекивања, с освртом на могућности уношења промене у дечје јасле, што је учињено путем упитника посебно креираним за потребе овог рада.

Истраживање је реализовано у седам објеката Предшколске установе „Радосно детињство“ из Новог Сада у којима постоје дечје јасле и у којима је организована теренска вежба. Анализу контекстних димензија остварило је 56 студената, од чега је 22 посматрало простор, 18 време и 16 интеракцију (табела 1). Сестре васпитачи и струковни васпитачи који раде у јаслама студентима су пружили релевантне информације које се нису могле сагледати посматрањем појединачне контекстне димензије.

Табела 1. Заступљеност контекстне димензије према објектима ПУ

Објекти	Простор		Време		Интеракција		Укупно	
	N	Релативно	N	Релативно	N	Релативно	N	Релативно
Петар Пан	4	18,18%	2	11,11%	2	12,50%	8	14,29%
Свитац	2	9,09%	2	11,11%	1	6,25%	5	8,93%
Палчица	3	13,64%	2	11,11%	1	6,25%	6	10,71%
Гуливер	6	27,27%	4	22,22%	5	31,25%	15	26,79%
Колибри	2	9,09%	2	11,11%	2	12,50%	6	10,71%
Вила	4	18,18%	3	16,67%	4	25,00%	11	19,64%
Звончица	1	4,55%	3	16,67%	1	6,25%	5	8,93%
Укупно	22	39,3%	18	32,1%	16	28,6%	56	100%

Резултати истраживања

Простор је посматран са циљем процене величине и опремљености затвореног простора, санитарног простора и гардеробе, отвореног простора и терасе и коришћења простора – посебно у односу на једно дете (табела 2).

Табела 2. Резултати посматрања простора

<i>Врста простора</i>	<i>Величина</i>	<i>По детету</i>
<i>Групне собе</i>	40-81m ²	1,33-4m ²
<i>Санитарни простор</i>	6-30m ² – У 5 објеката га има свака соба, а у 2 вртића га деле две јаслене групе. – Опрема је прилагођена узрасту деце и плочицама које не клижу.	< 1m ²
<i>Гардероба</i>	8,82-56m ² – У неким вртићима постоји за сваку појединачну групу, за више група, а у 1 објекту постоји за сву децу јасленог узраста. – Углавном је организована у виду ормарића (0,40m ² и користе га два детета).	0,20-0,73m ²
<i>Тераса</i>	20 m ² (само у 1 објекту) – Само 1 објекат има терасе за сваку собу јасленог узраста. – У једном постоји тераса само у једној соби у приземљу.	
<i>Двориште</i>	125-2000m ² – Сваки објекат има двориште различитих димензија, у два постоји ограђен део за децу јасленог узраста. – У једном објекту је читаво двориште предвиђено за њих (у питању је легат).	1,14-4m ²
<i>Коришћење простора</i>	Заједничко за све: – Не постоје границе међу просторима; – Деца се слободно крећу по целој соби. Знају да не смеју да је напуштају без пратње и да са стола сестара – васпитача не смеју ништа узимати без питања; – Деца знају где су играчке и слободно могу да их узимају. Играчке имају стално место у 20 процена (90,9%). У 2 немају стално место, односно васпитачи их повремено мењају, како би било занимљивије. У 1 процени је наведено да је на свакој пластичној фиоци нацртано шта се ту налази, па деца могу да нађу жељену играчку.	Највише времена се проводи у кухињи, међу коцкама и аутићима.
<i>Безбедност</i>	Заједничко за све: – Ситни делови из готових играчака се узимају и не користе. У 21 процени (95,45%) наглашено је да је намештај облик ивица, па је могућност повређивања деце сведена на минимум. У 1 процени постоје оштре ивице столова, па сестре васпитачи стално држе руке на њима док деца пролазе. Неколико пута је апеловано на надлежне да се заобле или изолију неким гуменим предметом.	

У плану посматрања времена посебна пажња је посвећена дужини боравка деце у јаслама, распореду дневних активности и структурираности времена, конфликтима међу децом, нези деце, успављивању и окупљању деце пре доласка родитеља (табела 3).

Табела 3. Резултати посматрања времена

<i>Дужина боравка деце</i>	<p>– Најдуже: 9-11 сати (у 2 објекта). – Најкраће: 3 сата (у периоду адаптације). – Просечно: 6-7 сати (у свих 18 посматраних објекта).</p>
<i>Распоред дневних активности и структурираност времена</i>	<p>Заједничко за све: – Оброци и спавање су окосница активности.</p> <p>Званични распоред активности: – Књига неге и васпитно-образовног рада сестре васпитача (са недељним и дневним планом за социјално-емоционалне односе, моторичке, сензорно-перцептивне, музичко-ритмичке, графичко-ликовне и језичке активности).</p> <p>Стварни распоред активности: – Прате се интересовања деце, па се реализују неке од активности; – У 1 објекту се планирана активност понавља више пута током дана, како би свако дете у неком тренутку могло да се укључи.</p> <p>Прекид активности: – У 17 процена (94,4%) активност се прекида постепено, док се у једном активност прекида ако је храна унета у собу. Веома ретко се толерише прелазак на другу активност детету које је завршило прву активност.</p>
<i>Конфликти међу децом</i>	<p>Конфликти су израженији крајем недеље. Најчешће се дешавају: – Пред ситуацију неге, односно ужине која претходи спавању; – Пред одлазак кући.</p> <p>Узроци: – Отимање играчака, редослед у возићу за купатило, ко ће бити ближе васпитачу, узимање хране из туђег тањира, дирање детета до себе за време хигијенских навика (док седе на ношама).</p> <p>Решавају се раздвајањем, разговором, понудом другог предмета / играчке.</p>
<i>Нега деце</i>	<p>Заједничко за све: – Сестре васпитачи су смирене приликом неге деце, причају им и певуше; – Подстичу децу на самостално свлачење, вршење физиолошких потреба и облачење; – Хвале их реченицама попут: „Браво, видиш да можеш и сам/а.“</p>
<i>Успављивање деце</i>	<p>– Пусту се тиха инструментална музика. – Нека деца сама заспе, нека траже пре ужине да спавају, што им се омогућава. – Сестре васпитачи прилазе деци која се теже умирују или не могу да заспе. Понуде им омиљену играчку, седну поред њих, помазе их, чешкају, љуљшкају. – У 1 процени се не обраћа пажња на дете које не може да заспи само.</p>
<i>Окупљање деце пре доласка родитеља</i>	<p>Заједничко за све: – У 15:00 часова се прелази у дежурну собу, у којој се спајају деца из више јаслених група; – Не постоји посебан, осмишљен програм за то време, већ се деца слободно играју са понуђене 2 до 3 врсте играчака, прича им се прича, листа сликовница, а нека цртају за столом.</p>

Процена контекстне димензије интеракције остварена је са посебним освртом на број запослених и стручну спрему, на начин обраћања деци и иницијативу деце, на учешће родитеља и других чланова породице у васпитно-образовном раду, као и на активности деце и одлучивање о томе шта ће радити (табела 4).

Табела 4. Резултати посматрања интеракције

Број запослених и стручна спрема	<p>Укупно 45 медицинских сестара и васпитача раде са децом.</p> <ul style="list-style-type: none"> – 35 (77,8%) је са средњом медицинском школом, а 10 (22,2%) са основним струковним студијама. – По 3 сестре васпитача и/или струковни васпитачи раде са децом у 13 процена (81,2%). – По 2 сестре васпитача и/или струковни васпитачи раде са децом у 3 процене (18,2%). <p>Комбинују се у раду у 6 процена (37,5%).</p> <p>Остварује се свакодневни контакт са ненаставним особљем (спремачице и сервирке). Деца их радосно дочекују, неке ослонљавају именом и позивају на игру.</p>
Радно време запослених и активности деце	<p>Радно време:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 6 сати, подељено у блокове који прате ритам живота деце у јаслама. Послови им се преплићу. – 2 сестре присутне током храњења и неге (једна храни, друга умива и пресвлачи). <p>Активности деце:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Деца учествују у хигијенским навикама тако што сестри васпитачу, на њену молбу, додају пелене; – Струковни васпитачи често питају и подсећају децу на одлазак у тоалет, која потом сама исказују своје потребе.
Број уписане и присутне деце	<ul style="list-style-type: none"> – Уписано 23-40 – Присутно 10-24
Обраћање деци	<p>Заједничко за све:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Обраћање целој групи, благим тоном, осим у случајевима када се изричу забране (које се углавном односе на безбедност детета).
Иницирање активности од стране деце	<p>Деца иницирају активности које се ослањају на њихове потребе. Користе речи "хоћу", "дај", а касније „желим“.</p> <p>Заинтересованом детету се понуди активност приближна оној коју раде одрасли – ако се баве администрацијом, понуде му папир да црта.</p>
Комуникација са родитељима	<p>Заједничко за све:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Током примопредаје деце; путем индивидуалних разговора, родитељских састанака. – Иницијатива потиче од васпитача. <p>Сарадња је у 6 процена (37,5%) тежа него ранијих година. Углавном набављају потрошни материјал.</p> <p>Баке и деке су укључене у живот унучета. У 2 процене су учествовале у адаптацији детета.</p>
Учешће деце у слободним активностима	<p>Од понуђеног ограниченог броја избора играчака бирају чиме желе да се играју.</p>

Упитник за студенте је, поред основних информација о посматраној контекстној димензији и месту истраживања, садржао четири питања отвореног типа. Требало је да студенти напишу чиме су задовољни у односу на посматрану контекстну димензију (простор, време, интеракција), чиме нису задовољни, шта по њиховом мишљењу треба глобално урадити да би се унапредила конкретна димензија и како виде своју улогу у уношењу промена.

На питање чиме су били задовољни у вези са простором, 18 студената је дало 33 одговора. Најчешће су наводили да је у јаслама све прилагођено деци, неки су уз то додавали да је тиме омогућена самосталност деце. Затим следе одговори да је простор у посматраним јаслама одговарајуће величине, да је безбедан, пријатан, лепо/естетски уређен и флексибилно организован. На питање чиме нису задовољни у оквиру исте контекстне димензије добијено је 19 одговора, од којих је најчешћи недовољна опремљеност простора, неадекватна величина простора (мали спрам броја деце која га користе), недостатак терасе и неадекватан санитарни простор. Само један студент из узорка је одговорио да не постоји нешто чиме није задовољан када је у питању простор дечјих јасала.

На иста питања о времену одговорило је 19 студената у 29 одговора у којима они описују чиме су задовољни, који се могу сврстати у три веће категорије. Најчешће се одговори односе на испуњеност времена дечјим активностима, понекад се уз то наглашава да су оне прилагођене деци, њиховим интересовањима и сл. Следи група одговора у којима се истиче флексибилност времена у јаслама и, на крају, одговори у којима се изражава задовољство јер се у јаслама „зна ред и редослед активности“. Што се тиче незадовољства студената у вези с распоредом времена, важно је нагласити да око $\frac{1}{4}$ студената одговара да не постоји нешто чиме нису задовољни. Од преосталих студената из узорка добило се укупно 16 одговора, међу којима преовладава незадовољство малим/недовољним бројем активности које воде одрасли („усмерене активности“, заједничке активности сестре васпитача и струковног васпитача), затим дуго седење на ношама, прекидање дечјих активности и круто придржавање распореда времена.

О интеракцији је одговарало 15 студената, од којих је пристигло 26 одговора којима изражавају задовољство и девет којима изражавају незадовољство. Чак трећина испитаних студената је одговорила да не постоји нешто чиме нису задовољни у оквиру ове контекстне димензије. Око две трећине одговора којим се изражава задовољство односи се на комуникацију на релацији сестра васпитач–дете, а ту је и неколико одговора који се односе на интеракцију сестра васпитач – родитељ, сестра васпитач – студенти и дете–дете. Незадовољство изражавају квалитетом и квантитетом интеракције са родитељима, затвореношћу унутар васпитних група, а такође уочавају и повезаност интеракције са простором и временом, као што је „недовољно времена за свако дете у групи“, услови рада – простор и организација времена.

Следећа два питања из упитника за студенте односе се на њихово виђење могућности унапређивања посматране контекстне димензије у јаслама, како на глобалном нивоу тако и на нивоу своје улоге у томе. Што се тиче простора, студенти сматрају да је глобално потребно: обезбедити већи простор у дечјим јаслама; боље га организовати (неки одговарају „по центрима интересовања“); допуњавати и мењати

понуду играчака и других материјала; све ускладити са бројем деце која користе простор и материјал; излазити из простора дечјих јасала. На индивидуалном/личном нивоу, око половина испитаних студената не види своју улогу у унапређивању простора, док друга половина углавном своју улогу види у његовој организацији, укључивању и анимирању колега и родитеља у уређење простора и у његовом адекватном коришћењу. За унапређивање времена у јаслама на глобалном нивоу, већина испитаних сматра да се мора флексибилно организовати време, организовати више усмерених/заједничких активности одраслих и деце и проводити више времена напољу, док један студент није одговорио на ово питање. Своју улогу у томе не види око четвртина испитаних студената, а они који је виде најчешће наводе да они могу да организују више заједничких активности са децом, да могу и колегама исто предлагати, а такође, да се сами више информишу и стручно усавшавају. Испитани студенти сматрају да се интеракција на генералном нивоу може побољшати унапређивањем сарадње с родитељима (најчешћи одговор), као и интензивнијом интеракцијом сестра васпитач – дете (више причати, више пажње указивати деци и сл.), сарадњом са другим васпитним групама у јаслама, а такође у неколико одговора се уочава и повезаност са другим контекстним димензијама (услови рада, број деце наспрам боја одраслих). Четири студента није одговорило на ово питање, док о својој личној улози у томе око петина није одговорила. Они који су одговорили да лично могу допринети унапређењу интеракције у јаслама најчешће наводе да више разговарају са децом, активније учествују у заједничким активностима, игри деце, подстичу децу, како пише у једном одговору, „својим залагањем“.

Дискусија

У члановима 5, 8. и 9. подзаконског документа (*Pravilnik o bližim uslovima za početak rada i obavljanje delatnosti ustanova za decu*, 1996) прописује се простор у групној соби, санитарни простор и отворени простор. Ниједан од седам посматраних објеката не задовољава постављене захтеве од 10 m³ по детету у соби, односно 10 m² у отвореном простору. Захтевима Правилника који се односе на санитарни простор са делом за негу и хигијену и са WC шољама за дечји узраст одговара посматрано стање. У објектима у којима га користе две групе, деца из једне групе кроз стакло посматрају децу из друге, смеше им се и машу, негујући тако афирмативне односе, невербалну комуникацију, подржавајући тако осећај припадања и позитивни идентитет (Miljak, 2009; Pavlović Breneselović, 2012). Потреба за осамљивањем деце се најчешће не остварује на квалитетан начин у свим објектима. У једном вртићу дете се осамљује у кревету или за столом; у другом даје до знања да жели да се осами, па му се донесе кућица или се издвоји један сто; у трећем се налази у тихом делу собе, одмах поред стола васпитача. За један вртић је наведено да не постоји део за осамљивање деце, док за остале не постоји информација. Једно дете користи простор тако што се задржава у кухињи, у игри са коцкама и аутићима од пет до 15 минута. Вештачки материјали (гумене и пластичне играчке, аутићи) преовлађују у односу на природне материјале (дрвене коцке, штапићи, играчке од плиша или платна, вуница,

тесто) и тај распон се креће од 60:40 до 80:20. Међу неструктурираним материјалима највише се помињу водене бојице, колаж-папир, глина, пластелин, папир и тесто. Оваква понуда играчака је веома значајна, посебно имајући у виду да се деца данас више играју репликама уређаја модерне технологије, те компјутерским и видео-игрицама (Klemenović, 2014).

Унутар временских блокова чије су окоснице нега, оброци и спавање, реализују се активности које се смењују у складу са дечјом пажњом. Деца проводе од пет до 10 минута у групним активностима, око 15 минута у активностима у мањој групи и од пет до 15 минута у индивидуалним активностима, што је потврдила и Цолић (Colić, 1997) у својој студији. Закључује се да се у 94,44% дечја игра прекида постепено, што одговара дечјим потребама и припреми за завршетак игре (VanFleet et al., 2010). Иако се у решавању конфликта дају кратки налози и укратко се објашњава шта се дешава, у три процене се деци каже: „Деца се не отимају и не туку!“, а у једној процени је наведено да се дете упућује да се извини, и то непосредно након конфликта. Према речима сестара – васпитача, нега деце започиње непосредно по доласку детета у вртић, када се добијају информације о томе какво је здравствено стање детета и какво је било опште стање током ноћи. То свакако чини пример добре праксе и успостављеног поверења у којем се срећу професионални и лични однос васпитача и родитеља, у чијем средишту су дете и његова добробит (Miljak, 2009; Radojković, 2012). На то се надовезује и питање самосталности у остваривању контроле, односно вршењу неге (Colić, 1997), што је у директној вези с узрастом детета. Несамосталност је примећена у млађој јасленој групи, као и у групама са високим бројем присутне деце. Тој деци се омогућава само да засучу руке пре прања руку.

Број особа које се директно баве децом говори о односу друштва према деци, па препознавање значаја рада професионалаца са децом раног узраста, као и пројектовање година њиховог формалног образовања иде у том правцу (Petrović Sočo, 2007). Број запослених као показатељ квалитета контекстне димензије интеракције важан је због расположивих активних учесника у интеракцији с децом, док је њихова стручна спрема важна јер указује потенцијално на њихове професионалне компетенције. Приступ родитеља у просторије јасала зависи од одлуке сестара васпитача и/или струковног васпитача, па се дешава да се у истом објекту у неке собе увек може ући, а у неке само у току адаптације, на представе или заједничке активности. Осим личним контактом, васпитачи остварују комуникацију с родитељима и путем мобилних телефона, СМС-ова и електронске поште. У једним посматраним јаслама група има свој број телефона, па родитељи у сваком тренутку могу имати увид у стање свог детета. Кроз доступност одраслих који су професионално одговорни за добробит детета знатно се утиче на поверење код родитеља и успостављање заједничког правца деловања, схватајући га као облик прерастања добрих намера у плодносну интеракцију (Juul, 2011). Оваквим приступом у раду се подржава став да породица има кључну улогу у животу детета, чиме се потврђује да су родитељи најодговорнији за добробит детета и да су примарни васпитачи који чине главну спону између сестре васпитача / струковног васпитача и детета (Radojković, 2012). Отуда произилази и потреба изградње партнерства између предшколске установе и породице. Баке и деке учествују у животу детета у јаслама. У периоду праћења контекстне димензије

заједно су са децом правили зимницу што је, према речима сестара васпитача, све успешнија активност.

Када се погледају одговори студената на питања из упитника, прво што пада у очи је да је у њиховим одговорима готово два пута више наведених карактеристика које указују на изворе задовољства контекстним димензијама јасала него разлога незадовољства. То се може тумачити као вероватан показатељ да су посматране јасле заиста квалитетне, што је веома значајно не само за децу која у њима одрастају и њихове породице, већ и за квалитет студентске праксе и теренских вежби које се у њима организују. Улазак у домен праксе поспешује рефлексивно учење и самопроцену (Levett Jones, 2007) и негује код студената осећај квалитетно уложеног времена у сопствени развој (Siles González & Solano Ruiz, 2016). Овај податак се може тумачити и као општа позитивна оријентација студената према институцији јасала, што је врло вероватно и из разлога што је њима група предмета која се бави радом с децом раног узраста из групе изборних предмета (определили се они који воле и занима их!). Не сме се занемарити ни могућност да је мање критика упућено због недовољног знања и искуства студената, што је у одговорима на друга два питања дошло више до изражаја.

Генерално гледано, уочава се релативно велики број одговора о томе шта треба урадити ради унапређивања посматраних контекстних димензија у јаслама. Иако око 35% од укупног броја одговора не садрже предлоге за унапређивање постојећег стања, чему је узрок вероватно недостатак искуства, па и знања, одговори који су добијени могу се проценити као веома зрели, смислени, са високим степеном свести о личној одговорности, пре свега за квалитет интеракције, затим организацију и коришћење времена, а нешто мање за контекстну димензију простора.

Предности овог истраживања огледају се пре свега у активном учешћу студената који су већ током основних студија подстицани да критички размишљају и кроз рефлексију практичних искустава дођу до квалитетнијег разумевања институционалног оквира дечјих јасала. Недостаци се могу пронаћи у релативно малом броју студената који су учествовали у истраживању, ограниченом времену које су имали на располагању за истраживање, као и у необухваћености свих димензија контекста које су значајне за квалитет дечјих јасала (систем активности деце, активности и улоге одраслих и деце и сл.).

Закључак

Развој детета се одвија кроз константне интеракције са средином у широком смислу те речи, због чега свако посматрање и истраживање дечјег развоја, свака интервенција и сваки покушај да се на развој утиче мора полазити од те премисе. Схватајући дечје јасле као својеврсну социокултурну средину која је уклопљена и условљена ширим социјалним и културним окружењем, може се очекивати да све јасле у датом миљеу имају слична обележја, што омогућава трагање за њиховим типичним, односно специфичним контекстним димензијама. С друге стране, ослањајући се на антрополошке радове, проучавања 'школског етоса' и ранија истраживања аутора, потврђује се да јасле делују на дете целином свог устројства, због чега се може

претпоставити да, слично другим социјалним институцијама, и јасле имају сопствену културу или етос. Истраживањем се искристалисало знање будућих васпитача о простору, времену и интеракцији као контекстним димензијама дечјих јасала, задовољство стањем конкретне димензије која се посматрала, као и разумевање личног доприноса у уношењу промена у сваку од њих. Иако су остварили увид у све контекстне димензије, студенти сматрају да нису довољно спремни за уношење промена у њих, схватајући да је за то потребан други ниво знања који зависи од практичног искуства. Допринос истраживања огледа се у томе што осветљава реално стање контекста дечјих јасала као институције, о чему генерално нема довољно емпиријских података, а нарочито не у нашој средини.

Препорука је да студенти који се образују за васпитаче кроз обавезне и изборне предмете основних струковних студија континуирано запажају значај простора, времена и интеракције, да креативно приступају и да се оснаже у разумевању личног доприноса у уношењу промена. На тај начин се остварује чвршћа повезаност теоријских знања са практичним промишљањем, делањем и унапређивањем сопствене праксе.

Литература

- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Colić, V. (1997). *Dečje jaslice – gledane iz antropološkog ugla*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Juul, J. (2011). *Your Competent Child: Toward a New Paradigm in Parenting and Education*. München: Familylab.
- Klemenović, J. (2014). How Do Today's Children Play and with Which Toys? / Čime se i kako igraju današnja djeca? *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, god. 16, br. 1, 181-200.
- Lazić, S. i Saveski, Z. (2015). Savjetovalište za obitelj kao put ka kvalitetnom roditeljstvu u kontekstu informalnog i neformalnog obrazovanja. *Život i škola*, god. 61, br. 1, 135-143.
- Levett Jones, T. L. (2007). Facilitating Reflective Practice and Self-Assessment of Competence through the Use of Narratives. *Nurse Education in Practice*, Vol. 7, No. 2, 112-119.
- Lič, E. (1983). *Kultura i komunikacija*. Beograd: Prosveta.
- Mid, M. (1972). Nacionalni karakter. U A. L. Kroeber (ur.), *Antropologija danas* (str. 555). Beograd: Vuk Karadžić.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Neuman, S. B. & Roskos, K. (2005). The State of State Pre-Kindergarten Standards. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 20, No. 2, 125-145.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-150). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- Pešikan, A. i Antić, S. (2012). Učenje dece na ranim uzrastima. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 85-112). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Petrović Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Petrović Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića. Akcijsko istraživanje s elementima etnografskoga pristupa*. Zagreb: Mali profesor.
- Pravilnik o bližim uslovima za početak rada i obavljanje delatnosti ustanova za decu* (1996). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 50/1994; 6/1996.
- Radojković, D. (2012). *Adaptacija u jaslicama*. Novi Sad: Zavod za udžbenike.
- Siegel, D. & Payne Bryson, T. (2015). *Razvoj dječjeg mozga*. Split: Harfa.
- Siles González, J. & Solano Ruiz, C. (2016). Self-Assessment, Reflection on Practice and Critical Thinking in Nursing Students. *Nurse Education Today*, Vol. 45, No. 10, 132-137.
- Valon, A. (1982). Psihološko i sociološko proučavanje deteta. U I. Ivić i N. Havelka (ur.), *Proces socijalizacije kod dece, Izabrani radovi* (str. 1-14). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.
- VanFleet, R., Sywulak, A. & Caparosa Sniscak, C. (2010). *Child Centered Therapy*. New York and London: The Guilford Press.
- Вербицкий, А. А. (2004). *Компетентностный подход и теория контекстного обучения*. Москва: ИТС ВПК.

Примљено: 09. 09. 2016.

Коригована верзија текста примљена: 15. 02. 2017.

Прихваћено за штампу: 05. 04. 2017.

CONTEXT DIMENSIONS OF NURSERY SCHOOL SEEN THROUGH THE EYES OF TRAINEE PRESCHOOL TEACHERS

Abstract *By shifting the focus of research from the child to the study of educational practice in the context of a specific setting, time, people and their relationships, significant observations have been made regarding the importance of these dimensions, their possible changes, and their influence on children's development. Young children live in the moment, and the experiences they are exposed to within contextual dimensions affect their understanding and experience of the world, which highlights the need to assess the extent to which the students of the Higher Professional School for the Education of Preschool Teachers in Novi Sad have been sensitized to recognize and assess the importance of each dimension of context. The data were collected in the academic year 2015-16 through systematic observation during students' practical training as part of a course from the elective nursery school module. The students' reports show that they understood the theoretical framework which they referred to in their assessment of contextual dimensions. In the study, particular attention was devoted to students' understanding of their role in the construction, verification and improvement of each dimension. Students do not feel sufficiently prepared for such activities and believe that they need practical experience. Since this is one of the ways in which they acquire practical experience in the course of their undergraduate studies, we recommend that compulsory and elective courses provide students with additional exposure to observations on the importance of space, time and interaction, that students be supported in developing a creative approach and in understanding their personal contribution to the introduction of changes.*

Keywords: *context dimensions of nursery school, students – trainee preschool teachers, student sensitization, change.*

КОНТЕКСТНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ ЯСЛЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Резюме *Перемещением фокуса исследования с ребенка на изучение воспитательной практики внутри определенного пространства и времени, людей и их взаимоотношений, получены качественные сведения о их важности, о возможных изменениях и влиянии на развитие ребенка. Дети в раннем детстве живут в настоящем времени и контекстные измерения ближайшей среды влияют на их понимание мира. Данное обстоятельство приводит к необходимости понять, в какой степени студенты Высшей школы для образования воспитателей в Нови-Саде сенситизированы к признанию и оценке значимости каждого измерения контекста. Данные собраны в учебном 2015/2016 году путем систематического наблюдения практических занятий по одному из предметов дополнительного курса. Наблюдения подтверждают, что студенты понимают теоретические рамки для обсуждения важности контекстных измерений. Особое внимание уделяется роли студентов в создании, проверке и улучшении каждого измерения. Студенты чувствуют себя недостаточно подготовленными к этому виду деятельности и считают, что им необходимо больше практического опыта. Поскольку речь идет об одном из аспектов их практического обучения во время учебы в вузе, то рекомендуются обязательные и элективные курсы с темами о важности контекстных измерений яслей, в целях укрепления творческого подхода и понимания важности личного вклада при внесении изменений.*

Ключевые слова: *контекстные измерения яслей, студенты вуза для образования воспитателей, подготовка студентов, изменения.*

Кристина Д. Крстић¹

Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац

Слађана Н. Зуковић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK-37.018.26

159.923.5-053.4

DOI: 10.5937/nasvas1701143K

Прегледни рад

НВ год. LXVI 1/2017

ТРАНЗИЦИЈА У ШКОЛУ: ЗНАЧАЈ ПАРТНЕРСТВА ПОРОДИЦЕ И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ ИНСТИТУЦИЈА²

Апстракт Прелазак деце из породице и/или предшколске установе у школу, извршена транзиција, детерминисана је преходним искуством деце, али и дружењем подршке деци од свих окружења која су у том значајном периоду промена и изазова уз ње. Стога се у раду полази од ставовима да ефикасност процеса транзиције у школу захтева успостављање партнерског односа између различитих микросистема – породице, предшколске установе, школе – који могу олакшати деци прилагодбавање на нову средину. У том смислу, у раду је даје крајак осврће на сам процес преласка у школу и промене које се јављају као део процеса, као и на теоријске концепције који, уважавајући еколошку перцепцију, прекозначају важност праћења партнерства и успостављања континуитета између развојних окружења. Такође, указује се на факторе који о(не)могућавају праћење квалитетног односа између развојних окружења током овог процеса, те износе одређене препоруке које воде успешној транзиционој пракси, а које су резултат позитивних искустава из других земаља. Закључује се да транзицију у школу може допринети имплементација програма заснованих на партнерском односу у којем ће све укључене стране познавати своје улоге и одговорности како би развијали заједничке циљеве.

Кључне речи: транзиција у школу, породица, предшколска установа, школа, партнерство.

Увод

Кретање између простора или места, различитих људи, искустава, очекивања, навика и прилагођавање новим условима представља транзицију. Термин се односи на редовне прелазе на дневном плану и на оне које се тичу значајних раздобља у животу појединца или групе (Kennedy, 2013). Овакви прелазе типични су и за свакодневницу детета (и његове породице), при чему се кретање у истом временском оквиру

¹ E-mail: kkrstic@vivasabac.edu.rs

² Рад је настао у оквиру пројекта *Квалитет образовног система Србије у европској перцепцији*, бр. 179010, који реализује Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, а финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

(на пример, ваннаставне активности или неки типови медицинских и социјалних услуга) означава као хоризонтална транзиција, док се кретање из једног развојног окружења у други током времена (на пример, из породице у предшколску установу, из предшколске установе у основну школу, из основне у средњу школу, итд.) препознаје као вертикална транзиција (Johansson, 2007, према: Margetts & Kienig, 2013). У овом раду пажња ће бити усмерена на вертикалну транзицију, и то на прелазак у школу. Иако је употреба термина „транзиција у школу“ широко распрострањена у међународним теоријским и емпиријским оквирима, треба напоменути да су у контексту тематике о дететовом поласку у школу заступљени и други сродни појмови. У суштини, доминантно је сагледавање уске повезаности појма „транзиција у школу“ са појмом „школска спремност“ који подразумева спремност детета, породице и васпитно-образовних установа како би прелазак у школу био олакшан (Arnold et al., 2007), што укључује и појам „прилагођавања“, како детета тако и породице, предшколске установе и школе (UNICEF, 2012, према: Dockett et al., 2014; Correia & Marques Pinto, 2016). Такође, постоје и она гледишта која померају фокус са спремности и прилагођавања, посматрајући транзицију у школу много шире, као „скуп процеса које подразумева померање појединача из једног образовног контекста у други, и мењање његове улоге у образовној заједници“ (Dockett et al., 2014: 2).

Имајући у виду наведена појмовна одређења, може се рећи да транзиција у школу подразумева процес промена и изазова који намеће потребу укључивања свих за дете важних средина – породичне, предшколске и школске. У том смислу, разумевање комплексности и динамике транзиције у школу захтева уважавање еколошког концепта који дететов развој и напредовање разматра у светлу утицаја и веза које се успостављају између различитих развојних микроокружења у било ком тренутку и времену (Dockett & Perry, 2001; Fabian & Dunlop, 2007). Наиме, прелазак детета из примарног развојног контекста, какав је породични, у други развојни контекст, какав је предшколска установа или школа, тражи испуњење одређених захтева на нивоу ових микросистема (Margetts & Kienig, 2013). У том случају долазе до изражаја разлике у очекивањима, искуствима, условима, ресурсима и подршци, а додатно настају и различита осећања у односу на нове улоге и одговорности свих укључених страна. Тако, на пример, прелазак у школу подразумева прилагођавање деце новим правилима и очекивањима која се јављају као последица сусрета деце са новом групом вршњака и учитеља, као и сусрета са садржајно и организационо другачијим окружењем, док код родитеља често изазива појаву различитих осећања – срећа, туга, брига (Casper et al., 2015).

Како је реч о комплексном процесу промена, намеће се потреба повезивања и умрежавања свих укључених страна, па се у вези с тим издвајају и следећа питања: Постоји ли могућност развоја реципрочних односа између, наизглед различитих, али подједнако важних окружења током преласка у школу? Који фактори утичу на природу односа међу њима? На који начин развити стратегије које ће подржати и унапредити партнерске односе током транзиционог периода? У светлу наведених питања и дилема, у наставку рада дат је кратак осврт на сам процес транзиције у школу и промене које се јављају као део процеса, као и на различите теоријске концепте који, из угла еколошке теорије, препознају важност грађења партнерства и успостављања

континуитета између развојних окружења. Такође, разматрајући факторе који о(не) могућавају креирање квалитетног односа између развојних окружења током преласка у школу, у раду су изнете и одређене препоруке које воде успешној транзиционој пракси, а које су резултат позитивних искустава из других земаља.

Транзиција у школу– време промена

Полазак у школу представља важан тренутак за децу и њихове породице. Временски период пре, током и након дететовог прелаза из једног окружења у друго, нпр. из куће или из предшколске установе у основну школу, означава се термином „транзиција“ (Arnold et al., 2007). Реч је о процесу промена које доживе дете и његова породица с обзиром на то да прелазак у школу обухвата дужину времена потребног за такву промену, од времена између било које посете и прилагођавања пре уласка у ново окружење, до времена када се дете потпуно прилагоди средини као члан новог окружења (Fabian & Dunlop, 2003, према: Broström, 2005). Дакле, као што се истиче у документу *Terrific Transitions: Ensuring Continuity of Services for Children and their Families* (2005), транзиција у школу представља много више него што је то једноставна промена места боравка или окружења.

Позитивна осећања у вези с преласком у школу јавиће се приликом успостављених позитивних односа свих актера (родитеља, деце, васпитача, учитеља). Супротно, у ситуацијама у којим деца доживљавају различита искуства у породичном и школском окружењу могуће су потешкоће, конфузија и анксиозност током преласка у школу (Dockett & Perry, 2001). Дисконтинуитет између породичног, предшколског и школског окружења описује се кроз три категорије – физички, социјални и филозофски (Fabian, 2002, према: Dockett & Perry, 2007), при чему се фокус ставља на социјалне и филозофске различитости на основу којих је могуће идентификовати четири значајне области промена: 1) промена у академским захтевима (већа очекивања); 2) промена социјалног окружења (широк распон интеракције и са вршњацима и са одраслима); 3) промена родитељске улоге (мања родитељска подршка у свакодневним активностима, мања родитељска ангажованост); 4) промена на нивоу односа дете–одрасли (одрасли посвећује мање пажње детету) (Pianta, 2004, према: Dockett & Perry, 2007). На сличан начин, неки аутори (Margetts, 1999) факторе дисконтинуитета везују за: промене у физичком окружењу; разлике у курикулуму; разлике у понашању, поучавању, ставовима и очекивањима које се тичу професионалаца; промене у улогама и нивоу укључивања које се тичу родитеља; и промене у вршњачкој групи. Поред наведеног, значајно је указати и на следеће разлоге који могу да доведу до проблема током преласка у школу: образовне разлике и недостатак комуникације између предшколског и школског окружења, неадекватан став детета према школи као последица уврежене негативне слике о школи, различите перспективе родитеља, васпитача и учитеља у дефинисању школске спремности (Broström, 2005).

Да би се превазишле ове баријере током процеса преласка у школу, посебну пажњу треба посветити креирању партнерског односа између породице, предшколске установе, школе и заједнице (Casper et al., 2015). Наиме, директни и индиректни

утицаји одраслих особа унутар ових контекста, као и комуникација, понашање и односи који се обликују унутар и између њих, препознају се као кључни фактори за дечји социјални и емоционални развој, те развој академских постигнућа детета (Ljubetić, 2014).

Значај партнерства и успостављања континуитета током транзиције у школу: еколошка перспектива

Питања и изазове који се јављају у вези с преласком у школу и активностима које ће допринети повезивању свих актера – детета, породице, васпитно-образовних установа и заједнице, као и њиховом појединачном оснаживању, могуће је разумети кроз еколошку перспективу. Различите концепције и приступи засновани су на поставкама еколошке теорије.

С једне стране, постоје концепције који у први план стављају појединца или институцију, те истичу да је грађењем односа и јачањем везе између два система могуће пружити подршку једном од система којем је та подршка потребна. Овој групи концепција припада теорија социјалног капитала чији је творац амерички социолог Колман (Coleman). Социјални капитал подразумева учешће појединца или организације у одређеној интерперсоналној или институционалној структури чиме се омогућава доступност ресурса. Дакле, ради се о томе да ресурси других буду доступни појединцу кроз развијене социјалне односе (Pavlović Breneselović, 2012). У релевантној литератури (Higgins, 2008, према: Galvin et al., 2009) истиче се да различите дефиниције које се тичу социјалног капитала указују на његове кључне карактеристике – односе, умрежавање, поверење, оснаживање и мобилизацију ресурса. Сагледано кроз перспективу детета, могуће је разликовати два аспекта социјалног капитала: социјални капитал у породици, и социјални капитал у заједници који зависи од школе, а не од породице. Породицу која поседује социјални капитал карактерише заинтересованост и укљученост родитеља у развој и напредак детета, док социјални капитал у школи произилази из размене, узајамне и заједничке подршке међу родитељима, као и размене и заједничке подршке са наставницима (Pavlović Breneselović, 2012).

С друге стране, јављају се концепције које, поред уважавања особина и праксе карактеристичне за један систем, фокус стављају на реципрочне односе међу системима. Наиме, полази се од становишта да породица, васпитно-образовне институције и заједница врше појединачне, самосталне утицаје на развој личности, али да постоје и сфере у којима се утицаји поменутих развојних окружења преклапају (Zuković, 2013). Ова група концепција окренута је реципрочним интеракцијама међу системима, при чему је значајно издвојити теорију преклапања сфера утицаја (Epstein, 1995), приступ системима у транзицији (Fabian & Dunlop, 2007), и еколошки и динамични модел транзиције (Rimm Kaufman & Pianta, 2000).

Теорија преклапања сфера утицаја распрострањена је у истраживањима и пракси која се односи на партнерство породице, школе и заједнице јер на основу њиховог заједничког рада, сарадничких, комплементарних и подржавајућих улога,

деца више науче и постижу бољи успех. Као таква указује на начине на које породица, школа и заједница утичу на развој деце, и то кроз два модела преклапања сфере утицаја – спољашњи и унутрашњи. Спољашњи се односи на заједничко, али одвојено деловање сва три развојна окружења – породицу, школу и заједницу, док унутрашњи модел наглашава сложеност и битност интерперсоналних односа и различитих образаца утицаја, како на релацији породица–школа (институционални ниво) тако и на релацији наставник–родитељ (индивидуални ниво) (Emerson et al., 2012; Epstein, 1995; Epstein & Sheldon, 2006; Zuković, 2013). Ставови, процес и интеракција која се одвија између појединаца у сваком контексту одређује однос између ове три сфере – породице, школе и заједнице. С обзиром на то да се дете препознаје као главни актер сопственог развоја и образовања, треба имати у виду да партнерство не производи директно успех ученика, већ партнерске активности подупиру, воде, подстичу и мотивишу децу да остваре властити успех (Pavlović Breneselović, 2012).

Приступ системима у транзицији ослања се на Бронфенбренеров (Bronfenbrenner) еколошки развојни модел и указује на могуће дететово посредовање у процесу преласка у школу (Fabian & Dunlop, 2007). Овај приступ указује на значај подршке дечјој делатности, али и људској делатности, у смислу развоја потенцијала који ће обезбедити да деца/ученици, родитељи и професионалци буду препознати као активни агенси промене (слика 1).



Слика 1. Приступ системима у транзицији
(адаптирано према: Fabian & Dunlop, 2007)

Дакле, моделом су идентификовани различити контексти чија је међусобна повезаност посебно изражена током процеса преласка у школу, као и унутрашња и спољашња динамика између елемената тих контекста (Dockett & Perry, 2007).

На сличан начин, еколошки и динамични модел транзиције у школу (Rimm Kaufman & Pianta, 2000) указује на везе између детета, куће, школе, вршњака и фактора суседства, који стварајући динамичну мрежу односа директно или индиректно утичу на дететов прелазак у школу. Истовремено, модел ставља акценат на промене образаца у односима између ових контекста током времена, односно пре, током и након преласка. Односи који обухватају честе контакте, договоре око заједничких циљева и пружање подршке детету доводе до позитивних транзиционих искустава.

Утицај различитих фактора на квалитет односа у окружењу током процеса преласка у школу

Потпунију слику о дететовој спремности за нови и сложенији контекст какав је школски могуће је добити из средина у којима дете проводи највише времена, а то су породица и предшколска установа. Али ништа мање важно питање не представља благовремено упознавање школе, као новог развојног окружења које је различито по временској и просторној организацији, приступу учењу и формалној интеракцији дете–одрасли у односу на предшколску установу у којој доминирају игра, флексибилност, присни односи и индивидуални приступ сваком детету. Будући да карактеристике и специфичности сваког окружења утичу на развој детета, неупитна је потреба њиховог повезивања. Оно што се у релевантној литератури (*Terrific Transitions: Ensuring Continuity of Services for Children and their Families*, 2005) посебно наглашава јесте чињеница да стварање веза између окружења или догађаја свакако олакшава процес преласка у школу. Ове везе могу се означити термином континуитет. Деца доживљавају мање стреса и показују бржи напредак у новом окружењу када сва, за дете битна развојна окружења раде заједно у циљу олакшавања дечјег прелазка и укључивања породице као пуноправног партнера у овај процес. Међутим, дешава се да заинтересоване стране понекад не размењују довољно информација и не повезују на прави начин своје улоге, што отвара простор за анализу различитих фактора који потенцијално могу отежати успостављање континуитета, односно грађење моста који спаја породицу, предшколску установу и школу.

Фактори који одређују однос предшколска установа – школа

Неки од фактора који се издвајају јесу недостатак сарадње и комуникације између професионалаца, као и разлике у њиховим улогама, одговорностима и очекивањима. Конкретно, у контексту Данске, како истиче Бростром (Broström, 2000) учитељи не разумеју, тј. не уважавају оно што се дешава у предшколској установи, коју учитељи перципирају као место где су деца збринута, али где не постоји образовна култура аналогна правој школи. Сличан став изнео је један број учитеља у студији спроведеној у Португалу, који „описмењавање препознаје као део процеса преласка у школу, али да оно и није неопходно с обзиром на то да аспекти као што су читање и писање треба да буду само на нивоу основног образовања“ (Santos, 2015: 216). С друге стране, имамо и ситуације у којим васпитачи немају јасну слику о томе шта се

дешава у школи. У том случају, код професионалаца из оба окружења изостаје осећај вредновања и поштовања рада од стране колега из различитих контекста. Недостатак свести о условима и дешавањима у различитим образовним контекстима може се проширити и на недостатак свести о компетенцијама које деца треба да поседују у различитим окружењима. На тај начин учитељи немају довољно увида у дететово индивидуално достигнуће и не могу да му помогну у трансферу онога што је научило у предшколском у ново школско окружење (Dockett & Perry, 2007). Зато је важно остварити подржавајући однос и успоставити континуитет између претходних искустава са новим искуствима и очекивањима.

Фактори који одређују однос породица–школа

Током процеса преласка у школу долази до изражаја улога родитеља која за професионалце из оба сектора има непроцењиви значај. То потврђују и истраживања (Griebel & Niesel, 2009, Langford, 2010, према: Dockett & Perry, 2013) чији су резултати предочили неке од промена на које породице наилазе приликом изградње нових односа са школом и учитељима, конструисања идентитета као родитеља школског детета, балансирања области породичног живота, школе и посла. Перцепција родитеља о својој улози у односу на школу утиче на однос родитељ–наставник. Могуће је разликовати родитељски оријентисану, школски оријентисану и партнерски оријентисану конструкцију родитељске улоге. У родитељски оријентисаној конструкцији, родитељи препознају себе као примарно одговорне за образовне исходе своје деце, док у школски оријентисаној конструкцији, родитељи виде школу као примарно одговорну за деље образовне исходе. У конструкту оријентисаном на партнерство, родитељи сматрају да су наставници и родитељи заједно одговорни. Врста интеракције коју родитељи желе условљена је конструкцијом улоге коју родитељ има (Keyes, 2000).

Често ниво остваривања сарадње између породице и васпитно-образовних институција није на завидном нивоу. Ову чињеницу потврђују резултати истраживања до којих је Пејић (Pejić, 2010) дошао испитујући родитеље о остваривању сарадње са наставницима у припреми деце за полазак у школу. Наиме, родитељи су се изјаснили да се сарадња не остварује или се остваривала на веома ниском нивоу. Додатно, један број родитеља указао је на то да се сарадња одвијала кроз успутне контакте са неким од учитеља, педагогом или психологом школе, док су поједини родитељи сарадњу остваривали самоиницијативно, односно на основу претходног познанства с учитељима или стручним сарадницима. На основу резултата квалитативног истраживања (Марр, 2002, према: Pavlović Breneselović, 2012) у којем су испитивани разлози због којих родитељи успостављају партнерске односе са школом, установљене су две групе фактора који утичу на њихово укључивање – персонални (социјални) и контекстуални (школски). Социјални фактори укључују: 1) искуство и историју везану за властито школовање; 2) учешће њихових родитеља у сарадњи са школом; 3) властита веровања о односу школе и породице, проистекла из културних норми и вредности; и 4) оптерећеност другим обавезама и расположивост слободног времена. Друга важна група фактора односи се на контекст саме школе: култура школе која

се манифестује као брига, поверење и партнерство, и која емитује дочек и добродошлицу (Mapp, 2002, према: Pavlović Breneselović, 2012: 86-87).

Изнете поставке поткрепљују становиште да је током транзиционог периода важно препознати начине који ће послужити као подршка сваком окружењу, али исто тако плести мрежу односа како на институционалном нивоу тако и на индивидуалном нивоу. Наиме, изградња сигурних, реципрочних и односа пуних поштовања води ка ефикасној транзиционој пракси кроз коју сви учесници посматрају себе и друге учеснике као вредне чланове школске заједнице (Dockett & Perry, 2014).

Препоруке које воде ефикасној транзиционој пракси

Као што је већ истакнуто, један од начина стварања позитивних транзиционих искустава, а тиме и обезбеђивања дететове спремности за школу јесте промовисање континуитета између њему најважнијих окружења. Овакво становиште потврђују иницијативе покренуте у преко тридесет земаља централне и источне Европе и земаља Комонвелта у којим је имплементиран Програм транзиције у основну школу – Корак по корак, а који тежи успостављању интенционалних и преклапајућих веза између два различита образовна нивоа (Arnold et al., 2007). Неки аутори (Britto & Limlingan, 2012) указују на битне одреднице поменутог програма: 1) колико год је могуће пружати деци прилике да остану заједно са својим пријатељима у процесу кретања из предшколског у основну школу; 2) ученици првих разреда кроз разговор преносе предшколцима своја искуства, а предшколци учествују у играма улога које симулирају школске ситуације; 3) васпитачи и родитељи заједно прегледају курикулум основне школе и дискутују о вештинама потребним за први разред; и 4) исти педагошки оквир и модуле (индивидуализација, средина за учење, учешће породице, стратегије поучавања за смислено учење, планирање и процена, стручно усавршавање и социјалну инклузија) користити за обучавање учитеља и васпитача.

У Ирској су запослени у предшколском и школском сектору развили форму „Дечји снимак“ ради решавања недостатка комуникације и координације између ова два образовна сектора. Наиме, ова форма осмишљена је као алат за трансфер информација о деци са једног на други ниво, те указује на богату базу знања развијену у предшколској средини и олакшава њен ефикасан пренос у основну школу. Развојни процес професионалаца обухвата обострано разрешавање очекивања у погледу сета вештина и идентификацију релевантног заједничког облика комуникације који ће послужити васпитачима и учитељима да подрже процес дететовог преласка у школу. Спроведена евалуација пројекта показала је позитивно мишљење учесника о пројекту како у погледу преноса информација тако и у комуникацији са родитељима и професионалној сарадњи између два образовна нивоа (O’Kane, 2013).

Стварањем сличности између предшколског и школског окружења деци се даје могућност лакшег препознавања активности, али се и јавља осећај самоуверености приликом решавања различитих изазова. Нпр. у Данској је осмишљена добра стратегија – доношење дечјих фотографија, слика и прича из свог живота у школу – од које имају и користи и деца и учитељи. Примена ове стратегије за децу значи да се у новој

школској средини осете као код куће, док стицањем увида у претходна искуства деце учитељи добијају полазну основу за грађење и развој курикулума (Broström, 2005).

У школској средини мења се природа односа породице и институције. Како објашњавају неки аутори (Casper et al., 2015), уобичајено је да породичне контакте углавном иницира и покреће школа, што доводи до ситуације да ангажовање породице почиње да бледи. Да би се ова ситуација предупредила и промовисао значај континуиране ангажованости породице, потребно је да родитељи добију све потребне информације о: очекивањима, плану и програму; академском статусу њиховог детета на уласку у школу; напорима школе у вези с припремама за полазак у школу; ономе што родитељи могу да учине да би деца била боље припремљена (Casper et al., 2015). Један од примера транзиционих програма за родитеље јесте програм *Аус ро-дигиџелсџиво*, који се реализује у Аустралији (Giallo et al. 2010, према: Hirst et al., 2011). Програм обухвата више сесија, а има за циљ: 1) обезбеђивање прилика породицама да науче стратегије потребне за подршку деци у прилагођавању на школу; 2) промовисање породичног укључивања у деचे учење како код куће тако и у школи; 3) промовисање школе као ресурса и извора информација и подршке у процесу преласка и подизању деце чиме се олакшава партнерство између породице и школе. Резултати ове студије показали су да родитељи показују снижен ниво бриге и забринутости, виши ниво родитељске самоефикасности у помагању својој деци да пређу у школу, као и веће укључивање у школу током првог полугодишта, у односу на породице које су учествовале само у рутинским транзиционим праксама (Hirst et al., 2011).

Наведени примери позитивних искустава указују на различите активности које могу допринети развоју ефикасне транзиционе праксе, унапредити процес оснаживања свих актера и обезбеђивања подржавајућих прилика током транзиционог периода. У том смислу, значајно је указати на кораке који обезбеђују повезивање три развојна окружења, односно размену искуства, знања и информација међу њима: 1) креирање подстицајног окружења за прелазак у школу; 2) осмишљавање програма припреме за школу; 3) успостављање односа између различитих средина за учење; 4) обезбеђивање континуитета. Дакле, ради се о умрежавању свих микросистема који треба да допринесу дететовом лакшем прелазу у школу.

Креирање и имплементација наведених корака ствара могућност да деца на позитиван начин прихвате школу као њихово ново окружење, као и да се родитељи активно укључе у живот установе јер осећају да су вредновани и поштовани. Такође, професионалци из предшколског и школског окружења међусобним дељењем знања и искуства, као и партнерским радом с породицама, добијају веће могућности да препознају дететове снаге и на основу тога осмисле план и програм рада (*Transition: A Positive Start to School...*, 2009).

Закључак

Транзиција у школу је увек јединствен процес јер не постоје два иста процеса која су деца и њихове породице искусиле на потпуно идентичан начин. Та јединственост је последица скупа различитих особености свих оних који су део процеса преласка из претходног окружења у школу. Оно што је неоспорно јесте чињеница да породична средина која пружа стимулишуће услове, програм предшколске установе који припрема дете за школску средину, школа која на прави начин препознаје значај ранијих искустава, као и њихово међусобно повезивање, свакако могу да олакшају прелаз и адаптацију детета на ново окружење. То значи да транзицију у школу треба схватити као процес који карактеришу прилике (укљученост свих кроз интеракцију и изградњу односа), тежње (позитивни образовни исходи), очекивања (поштовање улога свих у доприносу дететовом образовању) и права (обезбеђеност квалитета услога за сву децу и њихове породице) (Dockett & Perry, 2014).

Чињеница је да питања која се тичу пружања подржавајуће праксе током прелазу детета из једног у друго развојно окружење неретко доводе до пребацивања одговорности између предшколске установе и школе, при чему се недовољно вреднује улога породице и њених ресурса у процесу транзиције у школу. Родитељи и професионалци немају исте погледе на вештине које су потребне за успешан дететов прелаз у основну школу. У циљу превазилажења оваквих ситуација значајну улогу имају програми за оснаживање и образовање родитеља у вези с транзиционим периодом (Kinkead Clark, 2015), као и активности које воде ка ефикасној транзиционој пракси и промовисању реципрочне комуникације између свих укључених страна, а које су базиране на инклузивном приступу и развоју партнерског односа заснованог на одговорности и флексибилности (*Transition Matters: A Resource about Starting School for Early Childhood Educators and School Staff*, 2012–13).

У светлу наведеног, неки аутори (Albright & Weissberg, 2010, према: Ljubetić, 2014) издвајају тзв. 4А начела која воде изградњи партнерства: 1) Приступ (*Approach*) – у оквирима партнерског односа означава подељену одговорност између родитеља и учитеља када је у питању академско, социјално и емоционално учење; 2) Став (*Attitude*) – подразумева перцепцију, уверења и вредности у односима између породице и установе, односно смислену сарадњу која се огледа у једнакости, заједничким вредностима и подељеној одговорности међу партнерима; 3) Клима (*Atmosphere*) – односи се на климу установе коју осликава добродошлица и прихватање за сву децу и њихове породице; и 4) Акције (*Actions*) – представљају резултат повезивања ових претпоставки, а подразумевају делотворне стратегије и праксу у којој су оба партнера равноправна. Уважавање предочених начела пружа основу да се оствари однос који је добровољан, и који као такав води безусловној сарадњи, стварајући на тај начин окружење у којем се сагледавају и разумевају потребе деце, али се и трага за адекватним решењима за њихов развојни пут (Porović i Zuković, 2014). Дакле, приликом креирања подржавајућег окружења током дететовог прелазу у школу, пожељно је тежити развијању партнерског односа у којем ће све укључене стране познавати своје улоге и одговорности како би развијали заједничке циљеве.

Литература

- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. & Merali, R. (2007). *Is Everybody Ready? Readiness, Transition and Continuity: Reflections and Moving Forward*. Working Paper 41. Den Haag: Bernard van Leer Foundation. Retrieved April 15, 2016 from the World Wide Web http://www.akdn.org/sites/akdn/.../2007_akf_edu_-_ecd_-_is_everybody_ready_0.pdf
- Broström, S. (2000). *Communication & Continuity in the Transition from Kindergarten to School in Denmark*. Paper related to Poster Symposium at EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education. London, 29. 08. – 01. 09. 2000. Retrieved June 15, 2016 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445814.pdf>
- Broström, S. (2005). Transition Problems and Play as Transitory Activity. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 30, No. 3, 17-25.
- Britto, P. R. & Limlingan, M. C. (2012). *School Readiness and Transitions*. New York: UNICEF.
- Caspe, M., Lopez, E. & Chatrabhuti, C. (2015). *Four Important Things to Know About the Transition to School*. Harvard Family Research Project. Retrieved June 3, 2016 from the World Wide Web <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/four-important-things-research-tells-us-about-the-transition-to-school>
- Correia, K. & Marques Pinto, A. (2016). Adaptation in the Transition to School: Perspectives of Parents, Preschool and Primary School Teachers. *Educational Research*, Vol. 58, No. 3, 247-264.
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 3, No. 2, 1-19.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney: UNSW Press.
- Dockett, S. & Perry, B. (2013). Families and Transitions to School. In K. Margetts & A. Kienig, (Eds.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 111-121). Abingdon: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Dockett, S., Petriwskyj, A. & Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (pp. 1-18). New York and London: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A Resource to Support Effective Transition to School and School Age Care*. Canberra: Australian Government Department of Education.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S. & Sanders, E. (2012). *Parental Engagement in Learning and Schooling: Lessons from Research*. A Report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY). Canberra: The Family-School and Community Partnerships Bureau. Retrieved June 3, 2016 from the World Wide Web https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/7/filename/Parental_engagement_in_learning_and_schooling_Lessons_from_research_BUREAU_ARACY_August_2012.pdf
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, Vol. 76, No. 9, 701-712.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin, (Eds.) (2006). *SAGE Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry* (pp. 117-138). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation.
- Galvin, J., Higgins, A. & Mahony, K. (2009). *Family, School, Community Educational Partnership*. Limerick: Mary Immaculate College.
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to Primary School: A Review of the Literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Kennedy, A. (2013). *Transitions: Moving in, Moving up and Moving on*. NQS PLP e-Newsletter No. 70. Retrieved June 8, 2016 from the World Wide Web http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wpcontent/uploads/2013/12/NQS_PLP_E-Newsletter_No70.pdf
- Keyes, C. (2000). *Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers*. Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Retrieved June 13, 2016 from the World Wide Web <http://eric.ed.gov/?id=ED470883>
- Kinhead Clark, Z. (2015). 'Ready for Big School': Making the Transition to Primary School – A Jamaican Perspective. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 23, No. 1, 67-82.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Margetts, K. (1999). *Transition to School: Looking Forward*. Proceedings of the Australian Early Childhood Association Biennial Conference. Darwin, 14-17 07. 1999. Retrieved October 12, 2016 from the World Wide Web https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/prof_km.shtml
- Margetts, K. & Kienig, A. (2013). A Conceptual Framework for Transition. In K. Margetts, & A. Kienig (Eds.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 3-10). USA and Canada: Routledge.
- O'Kane, M. (2013). The Transitions from Preschool to Primary School in Ireland: A Time of Change. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 13-21). Abingdon: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera: Sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pejić, R. (2010). *Unapređivanje saradnje nastavnika i roditelja*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Popović, D. i Zuković, S. (2014). Partnerstvo porodice i škole u uslovima tranzicije. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, god. 54, br. 1, 219-234.
- Rimm Kaufman, S. & Pianta, R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 21, No. 5, 491-511.
- Santos, A. I. (2015). Between Preschool and Primary Education - Reading and Writing from the Perspective of Preschool and Primary Teachers. *International Education Studies*, Vol. 8, No. 11, 211-218.
- Terrific transitions: Ensuring Continuity of Services for Children and Their Families – Second edition* (2005). University of North Carolina, Greensboro: SERVE. Retrieved July 11, 2016 from the World Wide Web <http://center.serve.org/tt/tt1f.pdf>

Transition: A Positive Start to School. A Guide for Families, Early Childhood Services, Outside School Hours Care Services and Schools (2009). Melbourne: Early Childhood Strategy Division Office of Children and Portfolio Coordination, Department of Education and Early Childhood Development.

Transition Matters: A Resource About Starting School for Early Childhood Educators and School Staff (2012-13). Retrieved August 26, 2016 from the World Wide Web

<https://www.kidsmatter.edu.au/early-childhood/resources/starting-school>

Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, god. 38, br. 2, 55-68.

Примљено: 03. 02. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 28. 04. 2017.

Прихваћено за штампу: 03. 05. 2017.

THE TRANSITION TO SCHOOL: THE IMPORTANCE OF PARTNERSHIP BETWEEN THE FAMILY AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract *The child's transition from the family and/or preschool to school is defined by the child's previous experience, but also by the support given to the child by all the environments which stand by the child at this important time marked by changes and challenges. The paper therefore starts from the position that the effectiveness of the process of transitioning to school requires establishing a partnership between the various microsystems – the family, the preschool, the school – which can facilitate the child's adjustment to his/her new environment. The paper also takes a look at the process of transition itself and the changes occurring as part of the process, as well as at theoretical concepts which, by taking into account the ecological perspective, recognize the importance of creating partnerships and establishing continuity between developmental environments. In addition, it points out the factors that enable/prevent the development of a good relationship between the developmental environments during this transition, and puts forward certain recommendations which can lead to a successful transition to school based on other countries' positive experiences. The conclusion offered is that a successful transition to school can be facilitated through the implementation of programs based on partnership in which all the parties involved know their roles and responsibilities in order to work on common goals.*

Keywords: *transition to school, family, preschool, school, partnership.*

ПЕРЕХОД В ШКОЛУ: ВАЖНОСТЬ ПАРТНЕРСТВА СЕМЬИ И ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Резюме *Переход ребенка из семьи и/или дошкольного учреждения в школу, так называемая транзичия, определяется предшествующим опытом ребенка, а также обеспечением поддержки всех, кто в этот важный период перемен и вызовов может оказать поддержку ребенку. В статье исходитя из предположня, что эффективный процесс транзичии в школу требует партнерства между различными микросистемами - семьей, дошкольным учреждением, школой – всех, кто может облегчить приспособление ребенка к новой среде. В этом смысле статья содержит краткий обзор процесса транзичии в школу и изменений, которые происходят в рамках этого процесса, а также приводятся теоретические концепции, которые, учитывая экологические аспекты, признают важность налаживания партнерских отношений и создания преемственности между периодами детского развития. Также указывается на факторы, которые (не) обеспечивают создание хороших отношений между различными элементами среды во время транзичии, приводятся некоторые рекомендации, ведущие к успешной транзичии в школу, указывается на положительный опыт других стран. Сделан вывод о том, что эффективной транзичии в школу может способствовать имплементация программ, основанных на партнерстве, где все вовлеченные стороны знают свои роли и обязанности в разработке и проведении общих целей.*

Ключевые слова: *переход в школу, семья, дошкольное учреждение, школа, партнерство.*

ПРЕВЕНЦИЈА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ШКОЛСКОЈ ПРАКСИ: ПРЕГЛЕД МЕРА И АКТИВНОСТИ²

Апстракт Вршњачко насиље представља значајан друштвени проблем који захтева адекватну педагошку превенцију и интервенцију. Школа, као средина у којој се на организован, систематичан, сврсисходан начин настоји деловати на развој личности ученика, има важну улогу у процесу превенције и интервенције. У раду се полази од екосистемској приступу који се заснива на тумачењу да се развој појединца одвија под утицајем низа фактора који делују на различитим нивоима социјалној уједињавају. С тим савременост, школу је могуће посматрати као посебан екосистем унутар шире социјалној системи. У датом смислу, унутар школе се могу разликовати следећи ниво деловања на ученике: ниво целе школе, ниво одељења/групе ученика, ниво вршњачких уједињавају и индивидуални ниво. У раду се даје приказ одређеној броја превентивних и интервенционих мера и активности према наведеним нивоима деловања које се помињу и описују у стручној литератури. Неке од ових превентивних и интервенционих мера и активности примењују се и у нашој школској пракси, а за ширу и успешнију практичну примену једној броја мера и активности које се у раду представљају, потребно је обезбедити одговарајуће предуслове.

Кључне речи: вршњачко насиље, ниво превентивној и интервенционој деловања, превентивне и интервенционе мере и активности.

Увод

Школски контекст је специфичан по томе што се у њему на организован, систематичан, сврсисходан начин настоји допринети што целовитијем развоју личности сваког ученика, путем деловања на интелектуални, емоционални, социјални и морални развој. Међутим, тај процес се не одвија подједнако успешно и с истом лакоћом код свих појединаца, нити у свим школама. Наиме, вршњачко насиље, као неприлагођено и неприхватљиво друштвено понашање (које би се описно могло одредити као социјална интеракција између појединаца унутар вршњачке групе коју

¹ E-mail: marija.markovic@filfak.ni.ac.rs

² Рад је настао у оквиру пројекта *Одрживост и генерација Срба и националних мањина у пограничним областима источне и југоисточне Србије* (бр. 179013), који се реализује на Машинском факултету Универзитету у Нишу, а финансира га Министарство за просвету, науку и технолошки развој Републике Србије.

карактерише поновљено агресивно понашање физичке, вербалне и релационе природе које чине појединци који имају већу моћ и свесно је злоупотребљавају зарад повређивања особе која је немоћна, а да притом жртва ничим није изазвала такво понашање насилника) испољава се у све већој мери. Разлоге за то требало би тражити и у чињеници да савремена школа, превасходно окупирана остваривањем својих образовних задатака, занемарује или неадекватно испуњава своју васпитну улогу.

Школа, као васпитно-образовна институција, представља погодан контекст за превентивно и интервентно деловање. Превенција и интервенција у смањењу вршњачког насиља два су међусобно повезана и испреплетана процеса које треба истовремено спроводити на нивоу школе, породице, вршњачке групе, уже и шире заједнице, индивидуалном нивоу (Fields & McNamara, 2003; Walker & Shinn, 2002). Превенција вршњачког насиља може да се разуме као процес током којег се у школи као институцији реализује низ мера и активности којима се настоји спречити испољавање (примарна, тј. универзална превенција) и/или учвршћивање насилничког понашања и виктимизације (секундарна, тј. селективна превенција), односно као процес којим се стварају повољнији услови за развој свих ученика. С друге стране, интервенција може да се тумачи као процес током кога се настоји деловати на ученике који су у ризику од или су већ испољили насилничко понашање/виктимизацију (терцијарна, тј. индикована превенција).

Имајући у виду основне функције, задатке и могућности школе која свој васпитно-образовни утицај остварује истовремено делујући на велики број ученика, сматрамо да су у њој углавном заступљене мере примарне, тј. универзалне превенције, док су остали нивои превенције мање заступљени. То се посебно односи на последњи ниво превенције – на терцијарну, тј. индиковану превенцију, коју није могуће самостално остваривати, без сарадње и усаглашеног васпитног деловања са значајним актерима изван школе. Чак је улога одређених институција и стручњака изван школе у том погледу можда значајнија од улоге саме школе. У тексту који следи, након истицања значаја и одлика тзв. целошколског приступа, даје се преглед различитих превентивних и интервентних мера и активности које се могу примењивати у школској пракси. Неке од превентивних и интервентних мера и активности које ће у наставку текста бити представљене успешно се примењују у нашим школама, а неке су, као теоријско-практични концепти, разрађене у оквиру школских система који имају другачију структуру и организацију од нашег школског система и темеље се на другачијој филозофији или теорији васпитног и образовног рада од оне која је доминантна у нашим школама. Стога се текст који следи може читати и као извор идеја за унапређивање праксе превентивног и интервентног деловања школа код нас.

Целошколски приступ превенцији вршњачког насиља

Данас преовлађују схватања да тзв. целошколски приступ представља најефикаснији начин борбе против насиља у школи (Cowie & Jennifer, 2008; Field, 2007; Juvonen & Graham, 2004; Laracuenta & Denmark, 2005; Lee, 2004; Nishina, 2004; Olweus, 1998, 2004; O'Moore & Minton, 2004; Rigby, 2002; Rivers et al., 2007; Salmivalli

et al., 2005; Walker & Shinn, 2002). Целошколски приступ подразумева истовремену усредсређеност на школу као формалну организацију (тј. на институционалне аспекте школе), као и на школу као заједницу (тј. на неформалне односе и мреже односа који у њој постоје). Овакав приступ превенцији и интервенцији обухвата не само рад школе на смањењу насиља кроз примену одговарајућих превентивних и интервентних мера (директно деловање на смањење насиља), већ и неговање демократског, партиципативног приступа у оквиру школе (индиректно деловање на смањење насиља) (Cowie & Jennifer, 2008).

Потребно је имати у виду да не постоји јединствени скуп мера, нити поступака за смањење учесталости вршњачког насиља које се могу применити у свим школама, због чега би требало да свака школа сама процени које превентивне и интервентне мере најбоље одговарају датом школском контексту. Иако се вршњачко насиље не може или га је тешко у потпуности елиминисати, јер је дубоко укоренењено у људској природи и/или у традицији и начину живота једног народа, оно се ипак може знатно смањити (Field, 2007; Jones, 2002; Nishina, 2004; Rigby, 2007; Twemlow et al., 2008). Свакако, рад на смањењу вршњачког насиља представља дуготрајан, мукотрпан, комплексан и захтеван посао који изискује истинску посвећеност свих важних актера у циљу постизања значајнијих и дуготрајнијих резултата (Juvonen & Graham, 2004; Lee, 2004; Limber, 2004; Pepler et al., 2004; Smith, 2011; Twemlow et al., 2008).

Екосистемски приступ се заснива на тумачењу да се развој појединца одвија под утицајем низа фактора који делују на различитим нивоима социјалног утицаја на њега – на индивидуалном, вршњачком, породичном нивоу, нивоу школе и нивоу локалне заједнице. У стручној литератури истиче се да корени неадекватног понашања ученика најчешће леже у присуству одређених ризичних фактора на различитим нивоима социјалног утицаја, између осталог, и нивоа деловања у школском контексту у коме деца проводе велики део свој времена у току дана. Целошколски приступ превенцији вршњачког насиља подразумева истовремену примену читавог низа превентивних и интервентних мера на различитим нивоима школског функционисања: на нивоу читаве школе; нивоу одељења/групе ученика; вршњачком нивоу; индивидуалном нивоу.

Превентивне и интервентне мере и активности на нивоу школе

Када говоримо о мерама и активностима које се могу примењивати на нивоу читаве школе, реч је о мерама које углавном имају превентивни, ретко интервентни карактер. На нивоу школе може се применити низ мера и активности намењених читавој ученичкој популацији или већем делу ученичке популације (Cowie & Jennifer, 2008; Cowie & Sharp, 1994; Field, 2007; Lee, 2004; O'Moore & Minton, 2004; Rigby, 2002, 2003, 2007; Stephenson & Smith, 2002; Twemlow et al., 2008). Као неке од мера и активности које је потребно применити на нивоу читаве школе, издвајају се следеће:

а) *Промена школске климе* – која се превасходно заснива на усвајању норме којом се насиље не одобрава, као и стварању повољног и подстицајног окружења за развој и учење, окружења које се заснива на подршци, разумевању, толеранцији и

бризи за добробит сваког појединца (Cowie & Jennifer, 2008; Crothers & Kolbert, 2008; Field, 2007; Lee, 2004; O'Moore & Minton, 2004; Rigby, 2002, 2007; Rivers et al., 2007; Stephenson & Smith, 2002; Twemlow et al., 2008);

б) *доношење програма за борбу против насиља на нивоу услова* – доношење програма заштите ученика од насиља који представља писани документ којим се дефинишу циљеви школе у погледу борбе против насилничког понашања и наводи низ стратегија које треба применити да би се ти циљеви постигли (Laracuenta & Denmark, 2005; Pepler et al., 2004). Такви програми против насиља требало би да садрже стратегије превенције и стратегије интервенције. Увођење мере је у нашој земљи регулисано постојећим законским прописима (видети *Закон о основном образовању и васпитању*, 2013);

в) *формирање школског тима за заштиту ученика од насиља* – у чији рад би, по правилу, требало да буду укључени представници наставног особља, ученика, родитеља/старатеља, стручних сарадника, ненаставног особља, представници локалних образовних власти и сл. (Cowie & Jennifer, 2008; Field, 2007; Laracuenta & Denmark, 2005; Twemlow et al., 2008). Постојање таквог тима је у нашој земљи прописано постојећим подзаконским актима (*Правилник о пројекту оснивања у складу са одговором на насиље, злостављање и занемаривање*, 2010);

г) *посећивање ученика да пријављују насиље / да се обраћају одраслима за помоћ* – чији је предуслов развој квалитетних односа ученика са кључним актерима у школи и изван ње (наставницима, стручним сарадницима, родитељима, осталим школским особљем и сл.) (Cowie & Jennifer, 2008; Field, 2007; Jones, 2002; Laracuenta & Denmark, 2005; Rigby, 2003, 2007; Rivers et al., 2007; Rogers, 2002; Stephenson & Smith, 2002; Twemlow et al., 2008);

д) *повећање безбедности школског окружења* – мера која се односи на појачани надзор одраслих током одмора, преуређење школског дворишта и школске зграде и сл., како би се смањиле могућности и прилике за испољавање насилничког понашања (Field, 2007; Jones, 2002; Rigby, 2003, 2007; Rivers et al., 2007; Stephenson & Smith, 2002; Twemlow et al., 2008)

ђ) *бележење ситуација насиља* – мера која се односи на увођење јединственог начина вођења педагошке документације о ситуацијама насиља (Field, 2007; Jones, 2002; Lee, 2004; Rigby, 2003, 2007);

е) *испитување значаја насиља у школској средини ученика* – због тога што се показало да висока очекивања у погледу начина понашања, као и школског постигнућа ученика доприносе смањењу учесталости вршњачког насиља (Osher et al., 2007);

ж) *позивање квалитета сарадње са родитељима* – као неопходан предуслов за осигуравање доследног и усаглашеног васпитног деловања у школи и код куће (Cowie & Jennifer, 2008; Field, 2007; O'Moore & Minton, 2004; Pepler et al., 2004; Rigby, 2002, 2003, 2007; Stephenson & Smith, 2002; Twemlow et al., 2008; Walker & Shinn, 2002);

з) *осмишљавање сарадње са локалном заједницом* – како би се допринело ангажовању кључних чинилаца локалне заједнице (одговарајућих министарстава и других националних и локалних институција), чиме се повећава могућност успеха школе у раду на смањењу вршњачког насиља (Field, 2007; Rivers et al., 2007; Stephenson & Smith, 2002; Twemlow et al., 2008).

Превентивне и интервентне мере и активности на нивоу одељења/групе ученика

Пред наставницима као особама које су у непосредној, готово свакодневной интеракцији с ученицима стоје бројне могућности адекватног васпитног деловања. Да би наставник могао успешно да делује у правцу превенције и интервенције, веома је важно да мере чија се примена препоручује не захтевају већи напор приликом њихове примене, не одузимају превише времена и да могу бити интегрисане у свакодневне васпитно-образовне активности школе (Colvin et al., 1998; Galloway & Roland, 2004; Vernberg & Gamm, 2003).

Одређени сегменти улоге наставника повезани су са његовим радом на смањењу насиља, односно представљају својеврсне предуслове успешног превентивног и интервентног деловања. Ту се превасходно мисли на препознавање одређених понашања као облика вршњачког насиља, као и на моделовање ненасилничког понашања.

Да би смањили учесталост вршњачког насиља, наставници у свом раду могу примењивати следеће мере и активности:

а) *деловање кроз садржаје и начин реализације школских активности* – што се превасходно односи на доношење и реализацију школског програма на нивоу конкретне школе (Cowie & Jennifer, 2008; Cowie & Sharp, 1994; Crothers & Kolbert, 2008; O'Moore & Minton, 2004; Rigby, 2003, 2007; Stephenson & Smith, 2002), као и програма заштите ученика од насиља, као дела школског програма, којим се планира примена одговарајућих мера и активности које могу бити намењене свим ученицима, али и само појединим категоријама ученика (насилницима, жртвама, насилницима/жртвама) који су испољили одређене проблеме у понашању (интервентна функција), тј. мера које се превасходно односи на развој одговарајућих социјалних вештина код таквих ученика (Rigby, 2002);

б) *доношење одељенских правила понашања* – која је потребно донети кроз одељенску дискусију с ученицима. Та правила не би требало да се односе само на понашања насилника, већ је њима потребно прописати и очекивано понашање посматрача у ситуацијама насиља (Rigby, 2007; Salmivalli et al., 2005). Дата мера је већ заступљена у нашој школској пракси;

в) *примена облика насилјавног рада на часу којима се појасниче сарадња међу ученицима* – при чему је посебно важан начин на који наставник успоставља дисциплину на часу (Crothers & Kolbert, 2008; O'Moore & Minton, 2004; Rigby, 2003), као и примена наставних метода и облика рада који подстичу кооперативне интеракције међу ученицима (Cowie & Jennifer, 2008; Cowie & Sharp, 1994; Crothers & Kolbert, 2008; Lee, 2004; O'Moore & Minton, 2004; Rigby, 2003, 2007);

г) *рад на појаснању самопоуздања ученика* – који се превасходно огледа у могућности да се кроз искуства социјалног и академског учења код ученика подстиче развој позитивне слике о себи, кроз слање поруке појединцу о његовој компетентности, личној вредности и припадности одељенској заједници и школи (O'Moore, 2002);

д) *рад на развоју одређених социјалних вештина код свих ученика* – који се може остваривати путем индиректног доприноса развоју социјалних вештина ученика

(кроз адекватно вођење одељења и структурирање васпитно-образовног процеса), и директно (путем доприноса развоју одређених вештина код ученика попут асертивности, вештине конструктивног решавања конфликта, вештине контроле беса и сл.) (Colvin et al., 1998; Lee, 2004; Rigby, 2003, 2007);

ђ) *директно интервенционо деловање наставника* – као мера која је у одређеним ситуацијама неопходна, а за чији успех је од пресудне важности наставникова тактичност и смиреност, као и усмеравање критике на неприхватљиво понашање, а не на личност ученика (Rogers, 2002);

е) *обавештавање групе школског особља* – пошто је важно да наставници адекватно и правовремено обавесте друге чланове школског особља (нпр. чланове тима за заштиту ученика од насиља) о уоченим инцидентима насиља, као и да сами иницирају покретање претходно усвојених начина поступања у таквим ситуацијама (Rigby, 2003). Дата мера се у нашој школској пракси подразумева – с обзиром на законску и подзаконску регулативу и нивое превентивног и интервентног деловања у нашој школи, односно постојање спољашње и унутрашње заштитне мреже;

ж) *најрађивање ученика за позитивне промене у понашању* – да би се пружило позитивно поткрепљење за настале промене у понашању (Rogers, 2002), и др.

Превентивне и интервентне мере и активности на вршњачком нивоу

Све већи број аутора указује на важност узимања у обзир вршњачке групе, тзв. посматрача, приликом настојања да се смањи вршњачко насиље у школи (нпр. Cowie & Jennifer, 2008; Field, 2007; Laracuenta & Denmark, 2005; Lee, 2004; O'Moore & Minton, 2004; Rigby, 2007; Rivers et al., 2007; Salmivalli et al., 2005; Twemlow et al., 2008).

Вршњаке је потребно подстицати да се супротставе насиљу, како неформално, у својим спонтаним свакодневним интеракцијама са другима, тако и формално, путем додељивања одређених улога као што су улоге *вршњачког савешника* или *вршњака ментора* (Salmivalli, 1999) и др. Притом, када је реч о формалном учешћу, ученику може бити додељено и више од једне улоге истовремено. Свакако, потребно је нагласити да би формално укључивање ученика требало да буде паралелно спроведено уз превентивне и интервентне мере и активности одраслих, пажљиво надгледано и доживљено као додатна а не алтернативна активност напорима одраслих, који имају крајњу одговорност у том процесу (Popadić, 2009). Ипак, приликом доношења одлуке о увођењу одређеног система вршњачке подршке веома је важно размотрити контекст конкретне школе, као и узрасне карактеристике ученика. Од мера на вршњачком нивоу, могу се применити:

а) *мере и активности засноване на принципима ресторативне правде* – приступ који представља теоријски оквир на коме се заснивају одређени начини укључивања вршњака у процес превенције и интервенције у школском контексту (Cowie & Jennifer, 2008; Field, 2007; Lee, 2004; Rigby, 2007; Rivers et al., 2007). Ресторативна правда има за циљ постизање дугорочне промене односа између насилника, жртве и посматрача. Примена наведеног приступа у школи у циљу смањења учесталости вршњачког насиља заснива се на настојању да се ученици који врше насиље, као и

посматрачи путем групних саветодавних разговора наведу да сагледају последице сопственог понашања по жртву, да развију саосећајност према жртви, што ће их навести да промене сопствено понашање;

б) *ненасилно решавање конфликта и медијација* – као програми који дају позитивне резултате у смањењу вршњачког насиља само онда када се примењују као једна од (а не једина) мера у оквиру целошколског приступа (Lee, 2004);

в) *вршњачко саветовање* – као облик активног слушања у коме један ученик пружа другом ученику повратну информацију у погледу најбољег начина понашања у одређеној ситуацији или му пружа помоћ у разумевању и прихватању сопствених осећања (Cowie & Jennifer, 2008; Popadić, 2009; Rigby, 2007);

г) *вршњачко менторство* – сврха већине таквих програма је смањење ризичних понашања путем повезивања младих са појединцима или групама из школе или заједнице који моделују позитивно понашање уз истовремено пружање емоционалне и социјалне подршке (Cowie & Jennifer, 2008; Lee, 2004; O'Moore & Minton, 2004; Popadić, 2009; Rigby, 2007);

д) *рад вршњака као исцрживача* – при чему се од њих очекује да интервјуисањем или анкетирањем ученика дођу до података у вези с насиљем (Rigby, 2007);

ђ) *рад ученичких тимова* – као вид демократске партиципације ученика, који омогућава идентификовање проблема у школској заједници које је потребно решити, затим, доношење одлука о могућим решењима кроз процес демократског одлучивања, као и заједнички рад на примени донетих решења. Дакле, такви ученички тимови не морају имати за циљ само смањење насиља, већ могу бити усмерени и на друге проблеме у школи (Cowie & Jennifer, 2008; Halbert, 2002; Lee, 2004; Rigby, 2002, 2003).

Превентивне и интервентне мере и активности на индивидуалном нивоу

На индивидуалном нивоу могу се применити следеће врсте превентивних и интервентних мера и активности: 1) мере и активности које су намењене и насилницима и жртвама, и 2) мере и активности које су намењене а) само насилницима и б) само жртвама.

Као мере и активности које се могу примењивати у циљу помоћи насилницима и жртвама, можемо издвојити:

а) *писање индивидуалних извештаја о ситуацијама насиља, што чине и насилник и жртва* – које се односе на субјективни доживљај и тумачење инцидента насиља и насилника и жртве, чиме се омогућава рано уочавање потенцијалних знакова насилничког понашања појединца. Такво писање извештаја може представљати иницијални корак у процесу индивидуалног или групног саветовања, као и за покретање дискусије на часу (Jones, 2002; Rigby, 2007);

б) *увежбавање одговарајућих социјалних вештина* – које се заснива на претпоставци да је за промену неадекватног понашања појединца, било насилника и/или жртве, потребно научити их адекватнијим начинима понашања (Crothers & Kolbert, 2008; Halbert, 2002; Nangle et al., 2002; Rigby, 2003, 2007; Rivers et al., 2007; Rogers, 2002; Stephenson & Smith, 2002);

в) *премештање насилних/виктимизираних ученика у групу средину* – као мера коју има основа применити само као крајњу опцију, онда када претходно примењиване мере и активности нису дале позитивне резултате (Field, 2007);

г) *сарадња са родитељима деце директно укључене у насиље* – коју је потребно остварити ради изостајања позитивног поткрепљења од родитеља за такво понашање деце, као и због осигуравања доследног и усаглашеног васпитног деловања на дете у школи и код куће (Field, 2007; Rigby, 2003), и др.

Када је реч о индивидуалном раду са насилницима, таквим ученицима је потребно јасно ставити до знања да је њихово понашање неприхватљиво (како би се утицало на то да им последице таквог понашања више не буду привлачне), али је истовремено потребно придобити их на сарадњу и мотивисати их да промене властито понашање (Popadić, 2009). Приликом настојања да се изазову позитивне промене у понашању таквих ученика веома је важно неодобравање усмерити на понашање, а не на личност насилника (Stephenson & Smith, 2002). Као мере и активности намењене искључиво насилницима, могу се применити:

а) *функционална процена понашања* – која има за циљ да се утврди која је сврха или функција неадекватног понашања које дете испољава, односно који су мотиви насилничког понашања појединца, како би се могло адекватно интервентно деловати (Colvin et al., 1998; Field, 2007; O'Moore & Minton, 2004; Rigby, 2002);

б) *кажњавање за насилничко понашање* – при чему је потребно имати у виду да ће примена кажњавања за неадекватно понашање довести до трајнијих промена у понашању једино уколико се примењује као једна од мера, али не и једина мера интервенције (Nishina, 2004; Rigby, 2002, 2007; Rivers et al., 2007);

в) *поштивање бихевиоралног уговора* – којим се гарантује суздржавање од испољавања неадекватног понашања у будућности, а који потписују члан школског особља, ученик склон насилничком понашању и родитељ (O'Moore & Minton, 2004);

г) *саветодавни рад са насилницима* – да би им се помогло да сагледају сопствено понашање и његове последице, као и да размотре могуће адекватније начине понашања према другима (Young & Holdorf, 2003).

Као и у случају помоћи насилнику, помагање ученику који је континуирано изложен насиљу вршњака, тј. жртви, захтева краткорочне и дугорочне интервенције. Краткорочне интервенције су усмерене на појединачне инциденте насиља, док дугорочне интервенције укључују изграђивање вештина којима се доприноси порасту самопоуздања и смањењу вероватноће будуће виктимизације (Crothers & Kolbert, 2008).

Иако је нереално очекивати да ће разлика у моћи која постоји између насилника и жртве у потпуности нестати, можемо настојати да ублажимо те разлике, да би се тиме допринело смањењу могућности наставака односа насиља, кроз стварање жртве отпорнијом на насиље (Rigby, 2002). Да би се то постигло, поред обуке у социјалним вештинама, потребно је радити и на подизању нивоа самопоуздања код жртва (Cowie & Jennifer, 2008; Rivers et al., 2007).

Поред тога, важно је код све деце, а посебно код деце која су изложена насиљу вршњака, развити свест и способност препознавања одређених понашања као насилничких, као и адекватно тумачење разлога за такво понашање вршњака

(неприписивање кривице себи) (O'Moore & Minton, 2004). Облике директног насиља није тешко препознати, али је ситуација специфичнија када је реч о релационом насиљу као индиректној форми насилничког понашања. Због тога код све деце треба побудити пажњу и информисати их о карактеристикама насиља и врстама насилничког понашања.

Као мере намењене искључиво жртвама, могу се применити:

а) *саветодавни рад са жртвама* – као вид помоћи жртвама да другачије сагледају проблем који имају, да размисле о могућим адекватнијим реакцијама на насиље и да развију самопоуздање које ће им помоћи да се лакше изборе са ситуацијама насиља (Lee, 2004; Rivers et al., 2007);

б) *дискусионе групе* – у којима старији ученици који су преживели насиље и успели да се изборе с њим упознају млађе ученике о сопственим искуствима виктимизације, да би им помогли да увиде да је виктимизација нешто што су и други доживели и са чиме су успели да се изборе (Rivers et al., 2007), и др.

Закључак

Бројност и разноврсност превентивних и интервентних мера и активности које је могуће примењивати у школској пракси говори у прилог чињеници да пред школом и наставницима као кључним актерима васпитно-образовног деловања стоје бројне могућности којима се може адекватно превентивно и интервентно утицати на ученике – како на читаву ученичку популацију тако и на оне ученике који су у ризику или су већ испољили насилничко понашање и/или виктимизацију.

Сасвим је извесно да се у школи на више начина може утицати на смањење учесталости вршњачког насиља и подстицање позитивних социјалних интеракција међу ученицима. Приказом могућих превентивних и интервентних мера и активности који смо дали желели смо, између осталог, да понудимо својеврсне предлоге за унапређивање превентивног деловања школе.

Да би се приказане превентивне и интервентне мере и активности могле успешно применити у нашој школској пракси, потребно је, међутим, испунити одређене предуслове. Поред побољшања обезбеђивања одређених материјално-техничких услова за школски рад у целини, а посебно осигурања средстава за примену појединачних мера (нпр. повећање безбедности школског окружења), веома важно би било усмерити пажњу на стручно усавршавање наставника и других стручних профила запослених у школи у циљу развоја компетенција за превентивни и интервентни рад, разраду различитих решења пружања стручне помоћи и подршке школама у превентивном деловању на нивоу школског система и других, сродних система друштвеног деловања, обезбеђивања претпоставки за стварну партиципацију ученика у раду и животу школе и сл.

Литература

- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S. & Sprague, J. (1998). The School Bully: Assessing the Problem, Developing Interventions, & Future Research Directions. *Journal of Behavioral Education*, Vol. 8, No. 3, 293-319.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. London: Open University Press.
- Cowie, H. & Sharp, S. (1994). Tackling Bullying through the Curriculum. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying: Insights & Perspectives* (pp. 84-107). London & New York: Routledge.
- Crothers, M. L. & Kolbert, B. J. (2008). Tackling a Problematic Behavior Management Issue: Teachers' Intervention in Childhood Bullying Problems. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 43, No. 3, 132-139.
- Field, M. E. (2007). *Bully Blocking: Six Secrets to Help Children Deal with Teasing and Bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Fields, A. S. & McNamara, R. J. (2003). The Prevention of Child and Adolescent Violence: A Review. *Aggression & Violent Behavior*, Vol. 8, No. 1, 61-91.
- Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the Direct Approach to Reducing Bullying always the Best? In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 37-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halbert, E. (2002). Positive Behaviour: Strategies for Infant and Junior Schools. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A Practical Guide to Coping for Schools* (pp. 135-153). London: Person Education.
- Jones, E. (2002). Practical Considerations in Dealing with Bullying Behavior in Secondary School. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A Practical Guide to Coping for Schools* (pp. 26-39). London: Person Education.
- Juvonen, J. & Graham, S. (2004). Research-Based Interventions on Bullying. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying - Implications for the Classroom* (pp. 229-256). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Laracuenta, M. & Denmark, L. F. (2005). What Can We Do about School Violence? In F. Denmark, U. Gielen, H. H. Krauss, E. Midlarsky & R. Wesner (Eds.), *Violence in Schools: Cross-National & Cross-Cultural Perspectives* (pp. 293-300). New York: Springer Science Business Media, Inc.
- Lee, C. (2004). *Preventing Bullying in Schools: A Guide for Teachers & Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Limber, P. S. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in American Schools: Lessons Learned from the Field. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools - A Social-Ecological Perspective on Prevention & Intervention* (pp. 351-364). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Nangle, W. D., Erdley, A. C., Carpenter, M. E. & Newman, E. J. (2002). Social Skills Training as a Treatment for Aggressive Children and Adolescents: A Developmental-Clinical Integration. *Aggression and Violent Behavior*, Vol. 7, No. 2, 169-199.
- Nishina, A. (2004). A Theoretical Review of Bullying: Can It Be Eliminated?. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying - Implications for the Classroom* (pp. 36-62). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design & Implementation Issues and a New National Initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.

- O'Moore, A. M. (2002). Teachers Hold the Key to Change. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A Practical Guide to Coping for Schools* (pp. 154-179). London: Person Education.
- O'Moore, M. & Minton, J. S. (2004). *Dealing with Bullying in Schools - A Training Manual for Teachers, Parents & Other Professionals*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Paul Chapman Publishing.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, P. R., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K. & Zins, J. E. (2007). A Comprehensive Approach to Promoting Social, Emotional & Academic Growth in Contemporary Schools. *Best Practices in School Psychology*, Vol. 78, No. 4, 1-16.
- Pepler, D., Smith, K. P. & Rigby, K. (2004). Looking back & Looking forward: Implications for Making Interventions Work Effectively. In P. K. Smith, Pepler, D. & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 307-324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 30/2010.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2003). *Stop the Bullying: A Handbook for Schools*. Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do about It*. Melbourne: ACER Press.
- Rivers, I., Duncan, N. & Besag, V. E. (2007). *Bullying - A Handbook for Educators & Parents*. Wesport: Praeger Publishers.
- Rogers, S. W. (2002). What Teachers Can Do to Tackle Bullying. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A Practical Guide to Coping for Schools* (pp. 207-212). London: Person Education.
- Salmivalli, C. (1999). Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence*, Vol. 22, No. 4, 453-459.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-Bullying Intervention: Implementation & Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, No. 3, 465-487.
- Smith, K. P. (2011). Why Interventions to Reduce Bullying & Violence in Schools May (or May Not) Succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 35, No. 5, 419-423.
- Stephenson, P. & Smith, D. (2002). Why Some Schools Don't Have Bullies. In M. Elliott (Ed.), *Bullying - A Practical Guide to Coping for Schools* (pp. 12-25). London: Person Education.
- Twemlow, W. S., Sacco, C. F. & Fonagy, P. (2008). The Natural Leader: Mentalization & Altruism. In S. W. Twemlow & F. C. Sacco (Eds.), *Why School Antibullying Programs Don't Work* (pp. 93-102). Lanham: Jason Rowman & Littlefield Publishers.
- Vernberg, M. E. & Gamm, K. B. (2003). Resistance to Violence Prevention Interventions in Schools: Barriers & Solutions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, Vol. 5, No. 2, 125-138.
- Walker, M. H. & Shinn, R. M. (2002). Structuring School-Based Interventions to Achieve Integrated Primary, Secondary & Tertiary Prevention Goals for Safe & Effective Schools. In M. R. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for Academic & Behavior Problems II: Preventive & Remedial Approaches* (pp. 1-25). Washington: National Association of School Psychologists.
- Young, S. & Holdorf, G. (2003). Using Solution Focused Brief Therapy in Individual Referrals for Bullying. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 19, No. 4, 271-282.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanje* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/13.

Примљено: 25. 09. 2016.

Прихваћено за штампу: 10. 02. 2017.

SCHOOL-BASED PEER VIOLENCE PREVENTION: AN OVERVIEW OF MEASURES AND ACTIVITIES

Abstract *Peer violence is a significant social problem requiring adequate pedagogical prevention and intervention. The school, being an environment in which the development of students' personalities is sought to be influenced in an organized, systematic, functional manner, plays an important role in the process of peer violence prevention and intervention. The paper proceeds from the ecosystem approach, which sees individual development as occurring under the influence of a number of factors operating at different levels of social influence. From this perspective, the school can be viewed as a distinct ecosystem within a broader social system. Thus we can distinguish the following levels of influence on students within the school: the level of the entire school, the level of the class/group of students, the level of peer influences and the individual level. The paper offers an overview of a number of prevention and intervention measures and activities at each of these levels of influence, which are discussed and described in the literature on the subject. Some of these prevention and intervention measures and activities are already being implemented in Serbian schools, while a broader and more effective practical implementation of some of the measures and activities presented in the paper requires the creation of the necessary preconditions.*

Keywords: *peer violence, levels of preventive and interventional action, prevention and intervention measures and activities.*

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАСИЛИЯ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОБЗОР МЕР И МЕРОПРИЯТИЙ

Резюме *Насилие между сверстниками представляет собой важную социальную проблему, которая требует адекватной педагогической интервенции и принятия ряда мер предосторожности. Школа, как среда, в которой организованным, систематическим, целенаправленным образом пытаются влиять на развитие личности учеников, играет важную роль в процессе предупреждения насилия. Данная работа основывается на экосистемном подходе, согласно которому индивидуальное развитие происходит под влиянием ряда факторов, принадлежащих разным уровням социального влияния. С этой точки зрения, школа может рассматриваться в качестве особой экосистемы, которая работает в рамках более широкой социальной системы. В этом смысле, в школе выделяются следующие уровни влияния на учеников: уровень всей школы, уровень класса / групп учеников, уровень взаимного влияния сверстников и индивидуальный уровень. В статье дается обзор ряда предупредительных мер и активностей в соответствии с приведенными уровнями влияния, указанными и описанными в литературе по специальности. Некоторые из этих мер и мероприятий по предупреждению насилия реализуются и в нашей образовательной системе, а для более широкого и успешного практического применения ряда мер и мероприятий, представленных в данной статье, следует обеспечить соответствующие условия и предпосылки.*

Ключевые слова: *насилие сверстников, уровни предупредительных и интервенционных активностей, предупредительные и интервенционные мероприятия.*

Јована Ђ. Трбојевић¹

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Марина А. Орос

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Иван П. Јерковић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK-37.018.1

316.613.434

DOI: 10.5937/nasvas1701169T

Оригинални научни рад

HB год. LXVI 1/2017

ТРИАНГУЛАЦИЈА И УЗРАСТ КАО ПРЕДИКТОРИ ДЕТЕТОВЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ ДЕСТРУКТИВНИХ ПОСЛЕДИЦА РОДИТЕЉСКОГ КОНФЛИКТА НА ПОРОДИЧНИ СИСТЕМ²

Апстракт *Дејствова поверење у породични систем доприноси развоју емоционалне сигурности, која надале има позитиван ефекат на дејствова развој. Родитељски конфликти могу имати негативне последице по дејствова перцепцију породичног система и довести до развоја емоционалне несигурности. Триангулација или укључивање дејствова у родитељски конфликт је додатни ризични фактор за развој деструктивних последица у породици. У овом истраживању испитивали смо релације између триангулације и дејствова перцепције родитељског конфликта као деструктивне по породични систем, као и модераторску улогу узраста дејствова. Узорак се састојао од 146 деце, просечног узраста 13 година. Испитаници су попуњавали упитнике: Дејствова перцепција о родитељском конфликту и Сигурност унутар родитељског система. Резултати анализе модерације показују да је триангулација значајан индивидуални предиктор деструктивних последица у породици ($\beta = -.068$, $p < .01$), као и да узраст предсавља значајан модератор ефекта триангулације на деструктивне последице у породици ($\beta = .167$, $p < .05$). Деца раној адолесцентној узраста у већој мери перцепирају да је родитељски конфликт деструктиван по породични систем уколико имају улогу пасивне посматрача него деца средњеј адолесцентној узраста. Узрасне разлике се могу објаснити когнитивним незрелошћу млађе деце и немоћношћу да предвиде последице конфликта и разлике за његово наставкање. Резултати говоре о значају узрасто адекватних родитељских поступака у ситуацијама брачног конфликта.*

Кључне речи: *родитељски конфликт, дејствова перцепција конфликта, емоционална сигурност, деструктивне последице у породици, триангулација.*

1 E-mail: jovana.trbojevic88@gmail.com

2 Рад је настао у оквиру пројекта *Ефекти егзистенцијалне несигурности на појединца и породицу у Србији*, бр. 179022 који реализује Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, а финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Породица представља један од најважнијих система у дететовом животу. Породица се посматра као систем јер се састоји од међузависних елемената који испољавају кохерентна понашања и ступају у свакодневну интеракцију, где су чланови система узајамно зависни и ослањају се једни на друге (Goldenberg & Goldenberg, 2013). Управо зато што породица представља један велики систем, унутар њега могу постојати супсистеми као што су супсистем родитељ–дете или партнерски супсистем, родитељски супсистем (Goldenberg & Goldenberg, 2013). Ови системи се преплићу и доприносе развоју детета. Сваки члан система утиче на целокупан систем, али и на сваког члана система. Конфликти унутар породичног система део су самог система и имају ефекте и на родитеље и на децу и обликују начин на који дете перципира породицу и своју улогу у њему. У оквиру системске породичне теорије, триангулација се наводи као један од осам кључних концепата за разумевање породичне динамике и функционисања породице током конфликта (Chan, 2013.).

Триангулација подразумева дететову улогу током родитељског конфликта и дететову перцепцију те улоге. Она представља укључивање детета у родитељски конфликт и повезана је с ефектима родитељског конфликта на развој интернализујућих и екстранализујућих проблема код деце (Grych et al., 2004). Током родитељског конфликта дете може да има: улогу „жртвеног јарца“, да буде разлог родитељског конфликта; улогу медијатора, неког ко преноси поруке између родитеља; улогу савезника (Fosco & Bray, 2016), што доводи до осећаја растрзаности и заглављености (Fisher, 2012). Доделивање улоге детету током родитељског конфликта представља ризични фактор за развој проблема у понашању детета и адолесцента (Etkin et al., 2014; Fosco & Grych, 2008; Fosco & Bray, 2016; Wang et al., 2016), јер увођење детета у родитељски конфликт омета процесе и стратегије превладавања детета, за које су истраживања пронашла да представљају протективне факторе за негативне последице међуродитељске агресивности (Grych et al., 2004). Немогућност избегавања родитељског конфликта и учествовање у родитељском конфликту излаже дете родитељском бесу и агресивности (Grych et al., 2004). Нарушавање граница односа родитељ–дете и увођење детета у партнерску дијаду доводи до развоја кривике и доживљаја претње код детета, што су два когнитивна процеса за која су истраживања показала да су повезана са проблемима у понашању код деце која су изложена брачној хостилности (Gerard et al., 2005). Ефекти триангулације су последњих година изазвали посебну пажњу истраживача и практичара јер се и у теорији и пракси показао њен негативни утицај на развој детета и адолесцента. Међутим, истраживања су такође показала да триангулација, дететова процена укључености у родитељски конфликт, доводи и до развоја деструктивних представа о породици (Bradford et al., 2008; Chan, 2013; Fisher, 2012; Peris et al., 2008; Shelton & Harold, 2008). Конкретније, у истраживањима је утврђено да уколико дете има доживљај да је директно укључено у конфликт (као узрок конфликта, медијатор или савезник) оно процењује да је родитељски конфликт деструктиван по породични систем, развија несигурну афективну везаност унутар породичног система и родитељски конфликт процењује као претњу по породични

систем. Триангулација ставља дете у центар родитељског конфликта, услед чега оно тумачи родитељски конфликт као деструктиван (Fosco & Bray, 2016).

Иако су се истраживања ефеката родитељског конфликта на развој деце и адолесцената примарно фокусирали на родитељску процену, у последњој деценији истраживачи све већи значај придају дететовој процени родитељског конфликта и процеса унутар њега. Разлог ове методолошке промене у истраживањима јесте што је пронађено да се родитељске процене значајно разликују од процене детета и адолесцената о интензитету конфликта (Rhoades, 2008). Поред значајних разлика у перцепцији интензитета родитељског конфликта, истраживања су показала да процене које имају деца и адолесценти имају значајније предиктивне вредности за развој проблема у понашању (Rhoades, 2008). Управо због тога, али и чињенице да лични доживљај ситуације има већи значај на реакцију и последице по индивидуу него реална процена ситуације (Davern et al., 2005), и ово истраживање полази од теоријских концепата који истичу значај дететове евалуације родитељског конфликта за развој детета и његову представу о породици: теорија емоционалне сигурности и когнитивно-контекстуални модел.

Теорија емоционалне сигурности

Различити модели покушавају да разумеју динамику унутар породичног система, као и како родитељски конфликт утиче на индивидуални развој детета и његово ментално здравље. Из истог разлога су и аутори Дејвис и Камингс развили теорију емоционалне сигурности (Cumplings & Davies, 2011) која представља теоријски модел за објашњење директног ефекта родитељског конфликта на дете, као и медијаторских ефеката родитељског конфликта на родитељство и остале породичне односе. Директан ефекат родитељског конфликта на дете огледа се у дететовој емоционалној несигурности у родитељски и породични систем, док се индиректан ефекат родитељског конфликта огледа у развоју несигурног обрасца афективне везаности према родитељима (Cumplings & Schatz, 2012). Родитељски конфликт утиче на дететову способност да регулише емоционалну реакцију, као и на мотивацију да се укључи у родитељски конфликт, унутрашњу репрезентацију или радни модел родитеља, себе и света и афективну везаност за друге (Affli et al., 2007; Bradford et al., 2008). Теорија емоционалне сигурности фокусира се на субјективну процену детета и импликације које конфликт родитеља има на дететов доживљај претње по себе и породицу (Zimet & Jacob, 2002).

Емоционална сигурност представља главни циљ у дететовом животу и омогућава развој сигурне афективне везаности у односу дете–родитељ, која позитивно утиче на дететов развој (Davies & Sturge Apple, 2007). Овако посматрана емоционална сигурност регулише понашање, мисли, емоције и физиолошке реакције. За разлику од теорије афективне везаности која ставља фокус на квалитет односа детета и примарне фигуре афективне везаности, теорија емоционалне сигурности посматра и контекст који је значајан за дететову емоционалну сигурност, која надаље регулише и бива регулисана дететовим поступцима и реакцијама на свим нивоима породичног

система (Davies & Sturge Apple, 2007). Самим тим, уколико је дете изложено родитељском конфликту и неадекватним стратегијама разрешења конфликта, оно ће развити несигурност у родитељски систем, која за последицу може имати и развој несигурности у породични систем. Висок степен конфликтности међу родитељима код детета буди осећај угрожености и забринутости за сопствену сигурност, чиме се повећава тензија у породичном систему и долази до нестабилности и нарушавања структуре породичног система (Davies & Sturge Apple, 2007). На дететову представу о емоционалној сигурности утичу три процеса одговора: 1) емоционална реактивност, која подразумева интензивне и нерегулисане облике страха и дистреса када дете присуствује родитељском конфликту; 2) регулација изложености родитељском конфликту, која подразумева стратегије попут избегавања или учествовања у конфликту; и 3) унутрашње представе о последицама родитељског конфликта на сигурности и добробит породичног система (Davies & Sturge Apple, 2007). Емоционална сигурност је окренута ка дететовом реаговању на родитељски конфликт у будућности. Начин на који дете доживљава родитељски конфликт и начин на који реагује на њега доводи до промене нивоа емоционалне сигурности, која надаље утиче на дететово благостање (Barthassat, 2014).

Когнитивно-контекстуални модел

Поред теорије емоционалне сигурности, когнитивно-контекстуални модел (Grych & Fincham, 1990) такође истиче улогу дететове перцепције током родитељског конфликта, али у складу са дететовим атрибуцијом стилова и стратегијама превладавања. Дете у почетку родитељски конфликт процењује у терминима претње и процене релевантности ситуације по њега самог. Овај први корак се назива примарно процесирање, а на њега утичу дететове индивидуалне карактеристике, природа конфликта и контекстуални фактори. Након примарне процене претње, секундарна процена подразумева откривање разлога зашто се конфликт јавио, ко је одговоран и да ли поседујемо стратегије превладавања да се ефикасно изборимо са конфликтом (Grych & Fincham, 1990). Примарно процесирање утиче на дететове емоције и у интеракцији је са секундарним процесирањем и стратегијама превладавања. На овај начин примарно и секундарно процесирање утичу на процес когнитивне обраде ситуације и дететово понашање (Rhoades, 2008). Ако дете перципира родитељски конфликт као негативан и значајан по њега самог, побуђује се секундарно процесирање где дете покушава да разуме конфликт. Дете укључује атрибуциони стил и процењује одговорност и кривицу, а затим развија одређено очекивање исхода. За одвијање секундарног процесирања неопходне су напредније когнитивне вештине и виши когнитивни стадијум развоја.

Узраст и перцепција родитељског конфликта

С узрастом се мења дететова перцепција родитељског конфликта и схватање родитељског конфликта. Когнитивни процеси и емоционална стања обликују ефекте и разумевање родитељског конфликта (Etkin et al., 2014). Когнитивна зрелост и

дететова искуства утичу на начин како деца перципирају и схватају родитељски конфликт, као и његове узроке. Реакције на родитељски конфликт се мењају с узрастом детета како дететово искуство са родитељским конфликтима расте. Иако постоји мали број истраживања који се бавио узрастом деце као релевантном варијаблом у перцепцији родитељског конфликта, она су показала да је управо узраст модератор дететове перцепције и реакције на родитељски конфликт (Rhoades, 2008).

Млађа деца реагују негативније на родитељски конфликт (Wang et al., 2016) и воде се примарним процесом (емоцијама) (Rhoades, 2008). Она више користе „магично мишљење“ и верују да су могла да спрече родитељски конфликт попут су-перхероја или чаробњака, док су старија деца реалистичнија у разумевању самог родитељског конфликта и своје улоге у њему, уз коришћење адаптивнијих вештина превладавања конфликта (Grych & Fincham, 1990). Старија деца поседују когнитивне вештине да реконструишу стресну ситуацију и примене стратегије превладавања које подразумевају емоционалну регулацију, воде се секундарним процесом и когнитивном зрелошћу (Rhoades, 2008).

Узрасне разлике постоје и у процени разрешеног конфликта. Деци узраста од пет до 19 година су пуштани снимци разрешених и неразрешених родитељских конфликта, након чега су деца процењивала како су се осећала током гледања снимака. Млађа деца су извештавала о већем степену туге приликом гледања снимака где су приказани разрешени родитељски конфликти, али и нижем степену беса када су у питању снимци где су били неразрешени родитељски конфликти (Cummings et al., 1991), што указује на когнитивну незрелост услед које млађа деца не схватају у целокупности процес конфликта, нити његово значење. Млађа деца имају тенденцију да окривљују себе за родитељски конфликт. Деца која се осећају одговорним за родитељски конфликт више се мешају у конфликт и неразрешен родитељски конфликт доживљавају као лични неуспех и испољавају већи степен дистреса (Rhoades, 2008). Старија деца, поготово током периода адолесценције, у већој мери могу да предвиде степен љутње родитеља током конфликта и могу когнитивно да евалуирају конфликт као претњу или не по породични систем (Rhoades, 2008), али подједнако могу да оцене када се треба дистанцирати од конфликта.

Са когнитивним развојем и уласком у адолесценцију, деца су у стању да сагледају различите елементе родитељског конфликта и да своју улогу у конфликту коју им родитељи доделе перципирају у складу са карактеристикама конфликта (Franck & Buehler, 2007). За разлику од старије деце, млађа деца имају тенденцију, услед когнитивне, али и емотивне незрелости, да процењују ситуације као катастрофалније него што јесу, као и да себи додају већу улогу услед још увек непревазиђеног егоцентризма (Rhoades, 2008).

Методологија истраживања

Проблем истраживања. Досадашња истраживања су углавном потврдила да су ефекти које родитељски конфликт има на дете комплексни и вишеслојни, међутим, препозната је потреба да се директан ефекат родитељског конфликта на дететову представу породичног система, која надаље може утицати на развој

интернализујућих и екстранализујућих проблема у понашању, додатно истражи (Fosco & Bray, 2016).

Ранија истраживања ефеката родитељског конфликта на развој деце била су усмерена на откривање повезаности између родитељског конфликта и дететове перцепције и атрибуцује конфликта (Franck & Buehler, 2007). И као најважнији сегменти дететове перцепције, издвојили су се: карактеристике конфликта, емоционална несигурност, осећање кривице и доживљај претње, и триангулација (Fosco & Bray, 2016; Franck & Buehler, 2007). Триангулација, као стратегија укључивања детета у родитељски конфликт, посебно је изазвала пажњу истраживача јер управо она представља кључни механизам и начин на који родитељски конфликт представља фактор ризика за развој менталне нестабилности и психолошке неприлагођености код деце (Fosco & Bray, 2016). Иако постоји мали број истраживања који се бавио узрастом деце као релевантном варијаблом у перцепцији родитељског конфликта, она су показала да је управо узраст модератор дететове перцепције и реакције на родитељски конфликт (Rhoades, 2008), а новија истраживања су показала да постоје значајне узрасне разлике и да старија деца бивају мање изложена триангулацији у односу на млађу децу (Wang et al., 2016).

С обзиром на значај дететове евалуације и перцепције родитељског конфликта на његове представе о породичном систему, што истичу и теорија емоционалне сигурности и когнитивно-контекстуални модел, ово истраживање се бави ефектом дететове перцепције о укључености у родитељски конфликт на његов доживљај да родитељски конфликт доводи до деструктивних представа о породици, као и модераторском улогом узраста на дететову перцепцију укључености у конфликт и перцепцију да је он деструктиван по породични систем.

Спецификацијом проблема истраживања долазимо до следећих циљева истраживања:

- Утврдити предиктивни допринос триангулације коју перципира дете и узраста детета на његову представу да је родитељски конфликт деструктиван по породицу;
- Утврдити модераторски ефекат узраста на допринос триангулације коју перципира дете на развој дететових деструктивних представа о породици.

У складу са ранијим истраживањима, полазимо од претпоставке да ће триангулација у родитељском конфликту допринети развоју деструктивних представа о породици код деце млађег узраста (Cummings & Davies, 2011; Wang et al., 2016).

Варијабле коришћене у истраживању су: узраст детета: предикторска континуирана варијабла; триангулација: предикторска варијабла, операционализована као укупан скор на супскали Триангулација из упитника *Дететова перцепција родитељског конфликта* (Grych et al., 1992); Деструктивне представе о породици: критеријумска варијабла, операционализована као укупан скор на супскали Деструктивне представе о породици из упитника *Сигурносћ унушар родитељској сусисџема* (Davies et al., 2002).

Узорак и процедура истраживања. Узорак се састојао од 146 деце, релативно је балансиран по полу (44,9% дечака и 55,1% девојчица). Испитивана су деца раноадолесцентног и средњеадолесцентног узраста, старости између 11 и 15 година, просечне

старости 13 година. Узорак је пригодан, а прикупљање података спроведено је у основним школама у више места на територији Републике Србије. Резултати представљени у овом раду део су ширег истраживања које је укључивало испитивање деце и једног од њихових родитеља. Након добијене сагласности директора школа, родитељима је објашњена сврха испитивања, на родитељским састанцима, када је то било могуће, или писменим путем уколико родитељски састанак није било могуће сазвати. Деца која су добила сагласност родитеља за учествовање у истраживању попуњавала су упитнике на школском часу унапред договореном с одељенским старишином.

Инструменти. У истраживању су коришћена два инструмента. Скала *Дејетово-ва перцепција родитељског конфликта* (*Child Perception of Interparental Conflict Scale – CPIC*) (Grych et al., 1992) се састоји од 51 ајтема где је дететов задатак да процени сваки ајтем и колико је дата тврдња тачна или не за њега и његову породицу. Тврдње се односе на родитељски конфликт и дететову перцепцију конфликта. Скала се састоји од девет димензија, од којих четири описују димензије родитељског конфликта (фреквенцију, интензитет, стил разрешавања и садржај конфликта), четири димензије се односе на дететове реакције или интерпретације родитељског конфликта (самоокривљавање, перципирана претња, ефикасност стратегија за превладавање и перцепција стабилности узрока конфликта), и једна димензија се односи на дететову улогу у родитељском конфликту под називом триангулација. Испитаници су попуњавали цео инструмент, али за потребе овог истраживања узет је у обзир само скор са супскали триангулација. Коефицијент поузданости ове субдимензије износи .523. Скала *Сијурносћ унутар родитељског сусисџема* (*Security in the Interparental Subsystem Scale – SISS*) (Davies et al., 2002) заснива се на хипотези о емоционалној сигурности и процењује стратегије које дете користи како би сачувало емоционалну сигурност током родитељског конфликта. Скала се састоји од 37 ајтема распоређених по седам димензија: емоционална реактивност, бихевиорална дисрегулација, избегавање, укљученост, конструктивне представе о породици, деструктивне представе о породици, перцепција о преливању конфликта. Испитаници су попуњавали цео инструмент, али је за потребе овог истраживања издвојен укупан скор на супскали деструктивне представе о породици. Коефицијент поузданости ове супскале на овом узорку износи .762.

За обраду података коришћен је програм SPSS 16.0. Поред дескриптивне статистике, за проверу предиктивне вредности модела где су предикторе чинили укупан скор постигнут на субдимензији *триангулација и узраст*, а критеријумску варијаблу укупан скор на субдимензији *деструктивне представе о породици* коришћена је регресиона анализа. Да би се утврдио модераторски ефекат узраста, спроведена је анализа модерације.

Резултати истраживања

На основу података датих у табели 1, може се уочити да су дечје процене учешћа у родитељском конфликту изнад просека, али да у исто време немају у великој мери изражене деструктивне представе о породици.

Табела 1. Постигнути скорови на варијаблима

	Мин.	Макс.	АС	СД
Триангулација	0.00	8.00	6.70	1.55
Деструктивне представе о породици	4.00	16.00	6.55	2.98

Да би се утврдило какав је однос између дететовог узраста, триангулације и деструктивне представе о породици, спроведена је анализа модерације, с узрастом као модератор варијаблом. Све вредности варијабли су претходно претворене у Z вредности да би се спровела анализа модерације. Узраст, триангулација, и модерација узраста и улоге унети су као предиктор варијабле, док је критеријум варијабла била деструктивне представе о породици.

Табела 2. Процент објашњене варијансе

Модел	R	R ²	Кориговани R ²	Стандардна грешка процене
1	.258	.067	.054	.973
2	.306	.094	.075	.962

Табела 3. Резултати анализе модерације

Модел		Сума квадрата	Df	Просечан квадрат	F	p
1	Regression	9.655	2	4.83	5.10	.007
	Residual	135.34	143	.95		
	Total	145.00	145			
2	Regression	13.61	3	4.54	4.90	.003
	Residual	131.39	142	.92		
	Total	145.00	145			

Резултати показују да дететове године и триангулација представљају значајан предикторски модел дететове деструктивне представе о породици, и објашњава 6,7% варијансе. Увођењем узраста као модератор варијабле, предиктивни модел добија на значајности и објашњава 9,4% варијансе.

Табела 4. Коефицијенти значајности предиктора

Модел		Стандардизовани коефицијент β	t	p
1	Zscore: триангулација	-.253	-3.124	.002
	Zscore: узраст	-.075	-.920	.359
2	Zscore: триангулација	-.229	-2.829	.005
	Zscore: узраст	-.068	-.851	.396
	Zscore: триангулација	X		
	Zscore: узраст	.167	2.067	.041

Триангулација се издваја као значајан предиктор дететове деструктивне представе о породици ($\beta = -.068$, $p < .01$), док се узраст детета не издваја као појединачни значајан предиктор, већ има значајну модераторску улогу у објашњењу дететове деструктивне слике о породици ($\beta = .167$, $p < .05$).

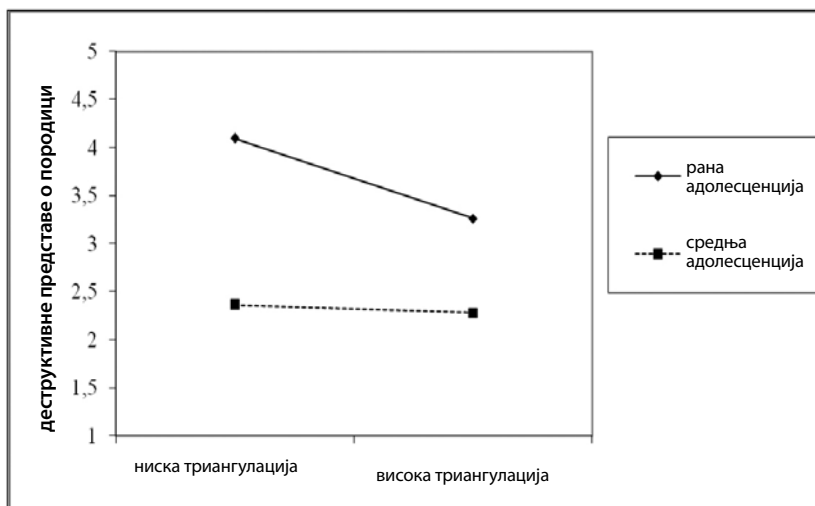


График 1. Модераторски ефекат узраста на триангулацију и деструктивне представе о породици

Како видимо на графику 1, старија деца, средњеадолесцентни узраст, независно од личне улоге у конфликту родитеља, имају мање изражене деструктивне представе о породици. Код млађе деце, раноадолесцентни узраст, имамо другачију слику – деца укљученија у конфликт (већа триангулација) имају мање деструктивне представе о последицама конфликта на породицу, док деца која нису лично укључена у конфликт имају више деструктивних представа о последицама родитељског конфликта на породицу.

Дискусија

Родитељски конфликт је део породичног система који може имати позитивни развојни смер уколико родитељи користе конструктивне стратегије разрешења конфликта (Barthassat, 2014). Конфликт између родитеља, ако је деструктивног карактера, умногоме доприноси развоју емоционалне несигурности код детета и развоју менталне репрезентације породице као система у које дете не може да има поверења (Zimet & Jacob, 2002). Као додатни ризични фактор за развој деструктивних представа о породици јесте триангулација, или додељивање детету улоге током родитељског конфликта. Резултати овог истраживања показују да триангулација представља значајан предиктор развоја деструктивне представе о породици код деце, а да се старија и млађа деца разликују у степену перцепције деструктивних представа о породици у односу на израженост улоге коју дете перципира да има током конфликта. Млађа деца, уколико имају осећај да нису део родитељског конфликта, у већој мери перципирају родитељски конфликт као деструктиван по породични систем него старија деца.

Узрасне разлике добијене анализом модерације заправо нам говоре о когнитивном раскораку млађе (рана адолесценција) и старије деце (средња адолесценција). Са когнитивним развојем деца су у стању да разумеју комплексне интеракције, као и последице акција како по појединца тако и по систем (Doherty, 2009). Самим тим, млађа деца услед когнитивне незрелости другачије реагују на родитељски конфликт и користе стратегију превладавања која је усмерена на решавање проблема, а која је повезана са деструктивнијим последицама по дететов развој (Rhoades, 2008). Млађа деца реагују негативније на родитељски конфликт, за разлику од старије деце, и не покушавају или не могу да схвате зашто је дошло до конфликта, али више улазе у родитељски конфликт са циљем да га реше (Rhoades, 2008). Резултати показују да млађа деца, деца на раноadolесцентном узрасту (и она триангулирана и она која нису), имају деструктивније представе породице у односу на старију децу. То значи да млађа деца имају идеју да сваки конфликт представља претњу по породични систем – свака свађа потенцијално води ка разводу и распаду породичног система. Старија деца, односно деца која су у раздобљу средње адолесценције, неће имати оволико катастрофичне представе, јер им когнитивни и емоционални ниво развоја омогућава боље разумевање како природе конфликта тако и његове озбиљности и могућих последица. Такође, могуће је да веће искуство старије деце доприноси увиду да није сваки конфликт аутоматски деструктиван за породични систем.

Неразумевање разлога конфликта и пасивно учествовање у конфликту у виду посматрача, код млађе деце доводи до осећаја губитка контроле (Cumplings & Davies, 2011) и развоја несигурности и немогућности перципирања последица родитељског конфликта (Cumplings & Davies, 2002), услед чега долази до развоја перцепције да родитељски конфликт представља деструктивну претњу по породични систем. С обзиром на то да млађа деца више користе „магично мишљење“ да су она сама могла да спрече родитељски конфликт, пасивно посматрање родитељског конфликта код њих побуђује осећање кривице, који надаље доприноси и осећају да је такав

конфликт који они немају прилику да реше деструктивнији по породични систем (Grych & Fincham, 1990).

Разлике у деструктивним представама код млађе деце у зависности од тога да ли јесу или нису лично укључена у конфликт могу се објаснити и из угла Бовенове системске теорије (Bowen, 1978). Триангулација је процес који у основи штити систем, односно породицу (Hoffman, 1981). Када је дијада (партнерски супсистем) под повећаним стресом (у конфликту), он постаје нестабилан, па се увођењем трећег члана (најчешће детета) кроз триангулацију систем привремено стабилизује. Важно је нагласити да нису само родитељи ти који „позивају“ дете у триангулацију, већ само дете може себе укључити са циљем да редукује стрес код једног или оба родитеља или с идејом да стабилизује цео породични систем. Дакле, дете које бива укључено у конфликт може имати доживљај да доприноси стабилности и сигурности породице, те стога имати мање деструктивне представе последица родитељског конфликта. Дете које себе укључује у конфликт, чак и када то подразумева улазак у конфликт са једним од родитеља, може тај конфликт сматрати мање претећим и лакшим за управљање у односу на родитељски, односно партнерски конфликт (Cox et al., 2001).

Као што је већ речено, старија деца имају зрелије и дубље разумевање конфликта, те стога и мање деструктивних представа о последицама родитељског конфликта. Занимљив резултат је да код старије деце триангулација не мења ниво деструктивних представа. Узимајући у обзир разлике између улоге триангулације у нивоу деструктивних представа о последицама родитељског конфликта код млађе и код старије деце, можемо закључити да триангулација код млађе деце доводи до смањења деструктивних представа, док код старије деце то није случај. Овај резултат нас наводи на закључак да је могуће да деструктивне представе о распаду породичног система могу мотивисати млађу децу на укључивање у родитељски конфликт, али то није случај код старије деце. Старија деца која се укључују или бивају укључена у родитељски конфликт немају бенефите у виду смањивања деструктивних представа, те остаје нејасно шта су ефекти триангулације у оквиру родитељског конфликта на старијем узрасту. Као што је већ наведено, триангулација привремено може смањити стрес унутар дијаде, као и унутар целог породичног система, али далекосежно има негативне последице – на родитељску, односно партнерску дијаду, јер редукција стреса није исто што и решавање проблема који је проузроковао конфликт, али и на дете – јер га ставља у позицију у којој оно није у улози детета, већ савезника, заштитника, преносиоца порука и сл. Нека истраживања су чак показала да је триангулација детета у оквиру родитељског конфликта предиктор психолошког злостављања од стране родитеља у високоризичним конфликтним браковима (Gagné et al., 2007).

Велики број фактора модерира ефекте родитељског конфликта на развој детета. Начин на који су родитељи раније решавали конфликте утиче на начин на који родитељски конфликт утиче на дете, као и на дететову емоционалну реакцију на конфликте. Истраживања су показала да деца више учествују у родитељском конфликту ако је он деструктиван и ако спада у „депресивне“ врсте конфликта. „Депресивни“ родитељски конфликти подразумевају да се родитељи не свађају гласно пред децом, већ да се игноришу и да се користе манипулативним обрасцима понашања (Du Rocher Schudlich et al., 2011).

Могуће је да су млађа деца осетљивија на напетост која се јавља приликом „депресивног“ родитељског конфликта и да због неразумевања ситуације и осећаја несигурности у исход ситуације у већој мери перципирају да је ситуација деструктивна по породични систем.

У нашем узорку, деца процењују да углавном учествују у родитељском конфликту, али опет с друге стране немају у великој мери развијене деструктивне представе о породици. Могуће да постоји и одређени културолошки аспект – да деца услед васпитања где се ставља акценат на припадању породичном систему и вреднује укљученост у породичне односе и динамике заправо не перципирају укљученост у родитељски конфликт као неадекватно понашање већ као део обавезе и улоге коју имају као чланови породице. Такође, могуће је да деца осећају да су у већој мери укључени у родитељски конфликт који спада под „депресивне“ конфликте који у првом тренутку не изгледа као деструктиван, јер се не користе очигледна деструктивна понашања.

Закључак

Резултати овог истраживања показују да деца средњег адолесцентног узраста независно од личне улоге у конфликту родитеља имају мање изражене деструктивне представе о породици. Исто тако, млађа деца која перципирају да су укљученија у конфликт имају мање деструктивне представе о последицама конфликта на породицу, али млађа деца, на раном адолесцентном узрасту, која нису лично укључена у конфликт имају више деструктивних представа о последицама родитељског конфликта на породицу.

Практичне импликације овог истраживања се огледају у спровођењу едукација родитеља о ефектима трингулације на дететов развој и едуковање родитеља о конструктивним начинима решавања конфликта у циљу обезбеђења развоја дететових потенцијала и формирања сигурне базе у породичном систему како би се зачарани круг деструктивног понашања прекинуо и створио могућност за позитиван развој како индивидуе тако и целог система. Да би се избегле негативне последице родитељског конфликта на дететов развој, неопходно је дати објашњење детету поводом родитељског конфликта и показати детету како се на конструктиван начин разрешавају конфликти. У оквиру образовно-васпитног система, унутар школа се могу спровести процене на основу понашања детета и разговора, где би се идентификовала деца која показују знаке стреса и немира услед породичне динамике. Рано идентификовање деце која не користе конструктивне стратегије превладавања стреса и конфликта омогућава спровођење правовремених интервенција ради превенције како вршњачког насиља, тако и развоја проблема у понашању и нестабилног менталног здравља.

Емоционална сигурност је примарни циљ детета који му омогућава да истражује свет и улази у интеракцију са другим људима, а касније и формира здраве интерперсоналне односе (Davies & Sturge Apple, 2007). Неповерење у породични систем са собом доноси ризик за развој проблема у понашању, емоционалне нестабилности, деструктивних интерперсоналних односа и понављање обрасца из породице порек-

ла у породицу прокреације (Davies & Sturge Apple, 2007; McCoy et al., 2009). С обзиром на значај родитељског конфликта за дететов развој, будућа истраживања би могла да испитају релацију триангулације са полом, као и да укључе перцепцију родитеља и перцепцију деце о родитељском конфликту и улози детета у њему. Неопходно је ус-тановити на који начин деца перципирају своју улогу током родитељског конфликта путем фокус група и интервјуа и истражити да ли пасивно или активно учествовање доводи до развоја емоционалне несигурности у породични систем.

Литература

- Affi, T. D., Mcmanus, T., Hutchinson, S. & Baker, B. (2007). Inappropriate Parental Divorce Disclosures, the Factors that Prompt Them, and Their Impact on Parents' and Adolescents' Well-Being. *Communication Monographs*, Vol. 74, No. 1, 78-102.
- Barthassat, J. (2014). Positive and Negative Effects of Parental Conflicts on Children's Condition and Behaviour. *Journal of European Psychology Students*, Vol. 5, No. 1. 10-18.
- Bowen, M. (1978). *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Jason Aronson.
- Bradford, K., Vaughn, L. B. & Barber, B. K. (2008). When There Is Conflict: Interparental Conflict, Parent Child Conflict and Youth Problem Behaviors. *Journal of Family Issues*, Vol. 29, No. 29, 780-805.
- Chan, S. T. M. (2013). The Manifestation of Family Triangulation in Asian-Chinese Families and Its Relevance to Father-Son Conflict. *Journal of Social Work Practice*, Vol. 27, No. 4, 393-406.
- Cox, M. J., Paley, B. & Harter, K. (2001). Interparental Conflict and Parent-Child Relationships. In J. H. Grych & F. D. Fincham (Eds.), *Inter-Parental Conflict and Child Development* (pp. 249 –272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummings, E. M., Ballard, M., ElSheikh, M. & Lake, M. (1991). Resolution and Children's Responses to Interadult Anger. *Developmental Psychology*, Vol. 27, No. 3, 462-470.
- Cummings, E.M. & Davies, P.T. (2002). Effects of Marital Conflict on Children: Recent Advances and Emerging Themes in Process-Oriented Research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 43, 31–63.
- Cummings, E. M. & Davies, P. T. (2011). *Marital Conflict and Children: An Emotional Security Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Cummings, M. E. & Schatz, J. N. (2012). Family Conflict, Emotional Security, and Child Development: Translating Research Findings into a Prevention Program for Community Families. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 15, No. 1, 14-27.
- Davern, M. T., Staiger, P. K. & Luk, E. S. L. (2005). Adolescent and Parental Perceptions of Interparental Conflict. *E-Journal of Applied Psychology: Social Sections*, Vol. 1, No. 2. 20-25.
- Davies, P. T., Forman, E. M., Rasi, J. A. & Stevens, K. I. (2002). Assessing Children's Emotional Security in the Interparental Relationship: The Security in the Interparental Subsystem Scales. *Child Development*, Vol. 73, No. 2, 544-562.
- Davies, P. R. & Sturge Apple, M. L. (2007). Advances In the Formulation of Emotional Security Theory: An Ethologically Based Perspective. *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 35, No. 1, 81-137.

- Doherty, M. J. (2009). *Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings*. Hove: Psychology Press.
- Du Rocher Schudlich, T. D., White, C. R., Fleischhauer, E. A. & Fitzgerald, K. A. (2011). Observed Infant Reactions during Live Interparental Conflict. *Journal of Marriage & Family*, Vol. 73, No. 1, 221-235.
- Etkin, R. G., Koss K. J., Cummings E. M. & Davies P. (2014). The Differential Impact of Parental Warmth on Externalizing Problems Among Triangulated Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, Vol. 175, No. 2, 118-133.
- Fisher, Sh. D. (2012). Mediators of Interparental Conflict and Adolescent Internalizing / Externalizing Behaviors, (Doctoral Dissertation). Iowa: Faculty of Philosophy, University of Iowa.
- Fosco, G. M. & Bray, B. C. (2016). Profiles of Cognitive Appraisals and Triangulation Into Interparental Conflict: Implications for Adolescent Adjustment. *Journal of Family Psychology*, Vol. 30, No. 5, 533-542.
- Fosco, G. M. & Grych, J. H. (2008). Emotional, Cognitive, and Family Systems Mediators of Children's Adjustment to Interparental Conflict. *Journal of Family Psychology*, Vol. 22, 843–854.
- Franck, K. L. & Buehler, C. (2007). Family Process Model of Marital Hostility, Parental Depressive Affect, and Early Adolescent Problem Behavior: The Roles of Triangulation and Parental Warmth. *Journal of Family Psychology*, Vol. 21, No. 4, 614-625.
- Gagné, M. H., Drapeau, S., Melançon, C., Saint Jacques, M.C. & Lépine, R. (2007). Links between Parental Psychological Violence, Other Family Disturbances, and Children's Adjustment. *Family Process*, Vol. 46, No. 4, 523-542.
- Gerard, J. M., Buehler, C., Franck, K. & Anderson, O. (2005). In the Eyes of the Beholder: Cognitive Appraisals as Mediators of the Association between Interparental Conflict and Youth Maladjustment. *Journal of Family Psychology*, Vol. 19, No. 3, 376-384.
- Goldenberg, H. & Goldenberg, I. (2013). *Family Therapy: An Overview*, 8th edition. Belmont: Cengage Learning.
- Grych, J. H. & Fincham, F. D. (1990). Marital Conflict and Children's Adjustment: A Cognitive-Contextual Framework. *Psychological Bulletin*, Vol. 108, No. 2, 267-290.
- Grych, J. H., Seid, M. & Fincham, F. D. (1992). Assessing Marital Conflict from the Child's Perspective: The Children's Perception of Interparental Conflict Scale. *Child Development*, Vol. 63, No. 3, 558-572.
- Grych, J. H., Raynor, S. R. & Fosco, G. M. (2004). Family Processes That Shape the Impact of Interparental Conflict on Adolescents. *Development and Psychopathology*, Vol 16, No. 3, 649-665.
- Hoffman, L. (1981). *Foundations of Family Therapy: A Conceptual Framework for Systems Change*. New York: Basic Books.
- McCoy, K., Cummings, E. M. & Davies, P. T. (2009). Constructive and Destructive Marital Conflict, Emotional Security and Children's Prosocial Behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 50, No. 3, 270-279.
- Peris, T. S., Goeke Morey, M. C., Cummings, E. M. & Emery, R. E. (2008). Marital Conflict and Support Seeking by Parents in Adolescence: Empirical Support For the Parentification Construct. *Journal of Family Psychology*, Vol. 22, No. 4, 633-642.
- Rhoades, K. A. (2008). Children's Responses to Interparental Conflict: A Meta-Analysis of Their Associations with Child Adjustment. *Child Development*, Vol. 79, No. 6, 1942-1956.

Shelton, K. H. & Harold, G. T. (2008). Pathways between Interparental Conflict and Adolescent Psychological Adjustment: Bridging Links through Children's Cognitive Appraisals and Coping Strategies. *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 28, No. 4, 555-582.

Wang, M., Liu, S. & Belsky, J. (2016). Triangulation Processes Experienced by Children in Contemporary China. *International Journal of Behavioral Development*. Retrieved May 5, 2017 from the World Wide Web

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0165025416662345?journalCode=jbda>

Zimet, D. M. & Jacob, T. (2002). Influences of Marital Conflict on Child Adjustment: Review of Theory and Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 4, No. 4, 319-335.

Примљено: 21. 03. 2017.

Коригована верзија текста примљена 30. 05. 2017.

Прихваћено за штампу: 05. 06. 2017.

TRIANGULATION AND AGE AS PREDICTORS OF CHILDREN'S PERCEPTION OF THE DESTRUCTIVE EFFECTS OF PARENTAL CONFLICT ON THE FAMILY SYSTEM

Abstract *The child's confidence in the family system contributes to the development of emotional security, which in turn has a positive effect on the child's development. Parental conflicts can have a negative impact on the child's perception of the family system and can lead to the development of emotional insecurity. Triangulation, or the involvement of the child in parental conflict, is an additional risk factor for the development of the child's destructive perceptions of the family. Our study focused on the links between triangulation and the child's perception of parental conflict as destructive for the family system, as well as on the moderating role of the child's age. The sample consisted of 146 children, with an average age of thirteen. The respondents were asked to complete the following questionnaires: The child's perception of parental conflict and Security within the parental subsystem. The findings of moderation analysis show that triangulation is a significant individual predictor of destructive perceptions of the family ($\beta = -.068$, $p < .01$), and that age is a significant moderator of the effects of triangulation on destructive perceptions of the family ($\beta = .167$, $p < .05$). Young adolescents are more likely than children in middle adolescence to perceive that parental conflict is destructive to the family system if they play the role of passive observer. Age differences can be explained by the cognitive immaturity of younger children and their inability to foresee the consequences of conflict and the reasons for its occurrence. The findings highlight the importance of age-appropriate parental actions in situations of marital conflict.*

Keywords: *parental conflict, the child's perception of conflict, emotional security, destructive perceptions of the family, triangulation.*

ТРИАНГУЛАЦИЈА И ВОЗРАСТ КАК ПРЕДИКАТОРЫ ДЕТСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕСТРУКТИВНЫХ ВЛИЯНИЙ КОНФЛИКТА РОДИТЕЛЕЙ НА СЕМЕЙНУЮ СИСТЕМУ

Резюме Доверие ребенка к семейной системе способствует развитию эмоциональной безопасности, которая продолжает оказывать положительное влияние на развитие ребенка. Конфликты между родителями могут иметь негативные последствия на восприятие ребенка семейной системы и привести к развитию эмоциональной нестабильности. Триангуляция или вовлечение ребенка в родительский конфликт является дополнительным фактором риска для развития деструктивного восприятия семьи. В данной работе исследуется взаимосвязь между триангуляцией и восприятием ребенка родительского конфликта как деструктивного фактора для семейной системы, а также и модераторская роль возраста ребенка. Исследование проведено на примере 146 детей, в среднем возрасте лет тринадцати. Испытуемые заполнили анкеты: Восприятие ребенком родительского конфликта и Безопасность в родительской подсистеме. Результаты анализа модераторской роли показывают, что триангуляция является значительным индивидуальным предсказателем деструктивных представлений о семье ($\beta = -.068, p < .01$), что возраст является значительным модератором влияния триангуляции на деструктивные представления о семье ($\beta = .167, p < .05$). По сравнению с средним подростковым возрастом, дети в раннем подростковом возрасте в большей степени воспринимают родительский конфликт как деструктивный фактор в семейной системе, особенно если они играют роль пассивного наблюдателя. Возрастные различия можно объяснить когнитивной незрелостью детей младшего возраста и неспособностью предсказать последствия конфликта и причины его возникновения. Результаты указывают на важность, соответствующих возрасту детей, поступков родителей в ситуациях супружеских конфликтов.

Ключевые слова: родительский конфликт, восприятие конфликта ребенком, эмоциональная безопасность, деструктивные представления о семье, триангуляция.

Тања Б. Шијаковић

Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд

Приказ књиге: **ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА ИЗУЗЕТНИХ СПОСОБНОСТИ: НАУЧНЕ ОСНОВЕ И СМЕРНИЦЕ ЗА ШКОЛСКУ ПРАКСУ**

Аутори: Ана Алтарас Димитријевић, Сања Татић Јаневски

Издавач: Завод за унапређивање образовања и васпитања

Година издања: 2016.

Проистекла из два пројекта Завода за унапређивање образовања и васпитања и ослоњена на искустава која су стицана током реализације тих пројеката, монографија *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу* чини вредан допринос проучавању не само фундаменталних питања рада са даровитима, већ и начина на које је на ова питања могуће одговорати у пракси. Основна намера писања монографије, по речима самих ауторки, била је да презентовањем читаоцима базичних сазнања из области психологије даровитости, утврде и основе за разматрање посебних мера образовне подршке даровитим ученицима и распрше могуће сумње у њихову оправданост и неопходност.

Оваквим циљем вођене, ауторке су садржај монографије изложиле у два основна дела, од којих први, под називом *Полазишћа и џуџеви образовања ограслих*, пружа научни оквир у коме је могуће третирати проблем даровитости, посебно у образовном контексту. Други, под називом *Приручник за индивидуализацију наставе за ученике изузетних способности* усмерен је на конкретну праксу у школама и упознавање могућих решења базираних на теоријским приступима и нашем законодавном оквиру. Овакав приступ писању монографије своје разлоге и оправдање проналази не само у тези да је сваку теорију неопходно искушати у пракси заснованој на њој, већ и у томе што га је трасирао професионални миље из кога ауторке долазе. Наиме, др Ана Алтарас Димитријевић своју научну праксу развија на Филозофском факултету Универзитета у Београду, док је специјалиста Сања Татић Јаневски психолог са вишегодишњим искуством рада у различитим сферама образовања – од школске праксе до установа у којима се креирају образовне политике. У том контексту, први

део монографије потписује ауторка Алтарас Димитријевић, док је други део резултат заједничког третирања основне теме из угла обе ауторке.

У првом делу монографије ауторка Алтарас Димитријевић представља савремене теорије и налазе којима недвосмислено образлаже зашто је даровитим ученицима потребно обезбедити посебну образовну подршку, представљајући их као антитезу ставовима да је даровитост „неваспитљива“, те да се извесне специфичности даровитих уважавају и уобичајеном педагошком праксом. Инсистирајући на супротном, ауторка истиче да: а) систематско учење и образовање имају кључну улогу у актуализацији даровитих, б) даровити имају извесне специфичности које се пресликавају у „посебне образовне потребе“, в) без посебних образовних мера даровити ученици немају оптималне услове за актуализацију својих способности.

Детаљно и аргументовано образлажући сваки од наведених ставова, ауторка отвара и низ важних, „болних“, а неретко занемарених питања о: образовним потребама даровитих ученика (и различитим потребама различитих типова даровитих ученика), начинима на које даровити опажају и доживљавају школу (у условима када немају посебне мере подршке), академском подбацивању даровитих и улогом школе у настанку подбацивача. У наставку рада изложена су три најзначајнија и у литератури најчешће препозната облика образовне подршке за даровите ученике – груписање по способностима, убрзавање и обогаћивање. Чинећи видљивим предности и недостатке сваког од поменутих приступа и доводећи у питање уобичајену праксу њиховог алтернативног посматрања, ауторка предност даје приступу који би почивао на комбиновању претходно поменутих различитих врста подршке. Не задржавајући се на томе, ауторка надаље заступа тезу о неопходности примене диференцијације и индивидуализације као механизма образовања даровитих у редовном школском контексту, објашњавајући их не као додатак издвојеним облицима подршке, већ као „принцип организовања наставе / школског учења који налаже да са различитим ученицима различито радимо“ (стр. 86). На крају, ауторка не пренебрегава ни улогу наставника у датом контексту, осветљавајући питања о њиховим имплицитним теоријама и ставовима о даровитости, пожељним особинама и професионалним компетенцијама за рад са даровитима и неопходности даљег усавршавања кроз додатне обуке.

Посебну вредност теоријског дела чини чињеница да ауторка, аргументовано се залажући за основне идеје које су претходно поменуте, систематизовано наводи и она мишљења и приступе који се разликују од њених. У том контексту, изложену проблематику заинтересовани читаоци могу даље да интерпретирају и промишљају.

Тражећи одговоре на питање шта је то што школа може и треба да уради да би допринела актуализацији способности даровитих ученика, у другом делу монографије, ослањајући се на претходно идентификоване теоријске приступе и опредељења, као и на законску регулативу којом се даје основ за решавање ових питања у нашем образовању, ауторке свој приступ граде у оквирима инклузивног образовања. Иако оправдан и логичан, овакав приступ чини готово ексклузивитет у литератури која се бави проблемима инклузивног образовања код нас, с обзиром на то да се оно, готово по инерцији, доводи у везу с ученицима који, из различитих разлога, имају смањене способности за учење. У том смислу, други део монографије представља,

у нашој литератури редак пример примене инклузивног приступа ученицима код којих се идентификују изузетне способности.

Полазећи од премисе да „упућивање у законску регулативу представља неизоставан (први) корак у планирању конкретних мера“ (стр. 117), садржаји изнети у овом делу монографије један део свог упоришта проналазе управо у законима и подзаконским актима која се на различите начине тичу обавезе и могућности рада са даровитим ученицима. Другим делом, запажања, материјали и решења (примери добре праксе) која се нуде у овом делу монографије ослањају се на искуства која су стицана, систематизована и уобличавана током два пројекта, реализована у периоду 2012–2014. год. Реч је о пројектима Завода за унапређивање образовања и васпитања *План за њосцицање ученика с изузетним способностима у оквиру сарадње школе и специјализованих институција* (2012/13) и *Подршка школама у припреми и спровођењу индивидуализованог начина рада с ученицима изузетних способности* (2013/14). Дајући релативно кратак, али информативан и јасан преглед тока и садржаја оба пројекта, ауторке скрећу пажњу на то да су основна питања око којих су реализовани пројекти била она у вези с: идентификацијом даровитих ученика, прављењем педагошког профила, планирањем конкретних активности за сваког издвојеног ученика/ученицу и спровођење осмишљеног плана активности у редовној настави. Иако жиху питања у пројектима чине ова управо наведена, ауторке низом увида и критичких осврта које дају у вези са реализованим пројектима покрећу и питања попут оних о: потреби и могућностима сарадње школе и ваншколских организација које се баве образовањем даровитих (има ли је, на кога се ослања, зашто изостаје); професионалним капацитетима наставника да се квалитетно баве даровитим ученицима у контексту читавог одељења (што је покренуло питања о диференцијацији наставе) и искористићености различитих ресурса за ИОПЗ (нпр. школске библиотеке и библиотекара). Као резултат рада на пројектима (али и критичког приступа процесу и резултатима тог процеса), ауторке нуде смернице и детаљне описе за практичаре који се тичу тога: како организовати и спровести процес идентификације, како систематски и смислено приступити изради педагошког профила и избећи потенцијалне замке, те како планирати и спровести различите облике индивидуализованог рада са даровитим ученицима. Осим исцрпних, теоријом додатно поткрепљених и јасних описа свих наведених смерница, додатну вредност ове монографије чини и низ примера педагошких профила и планова индивидуализације насталих током реализације пројеката.

У целини посматрано, монографија Ане Алтарас Димитријевић и Сање Татић Јаневски *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу* представља резултат озбиљног научно-емпиријског рада преточеног у свеобухватну, јасно написану и надасве корисну монографију. Фокусирајући се на тематику даровитости и могућности за њено подстицање и развој у школском контексту, ауторке веома студиозно, јасно и прегледно обрађују велик број питања релевантних за ту тему. Вештим повезивањем теоријских усмеравања и проучавање емпирије, нуде јасне и корисне, а истовремено довољно флексибилне и прилагодљиве смернице за креирање будуће праксе. Посебну вредност монографије чини и богат списак литературе који укључује законску регулативу којом се уређују

питања релевантна за тему монографије, као и веома широк опус стручне литературе која заинтересованом читаоцу може да користи као подршка у даљем раду и као извор нових информација.

Висок ниво професионалних компетенција, а различити професионални контексти ауторки самој монографији дају печат динамичности која се огледа у наизглед лакој смењивању озбиљних теоријских увида и могућих импликација за праксу. Верујемо да ће монографија бити занимљиво и релевантно штиво не само за оне који се конкретно баве образовно-васпитним радом, већ и за оне који су заинтересовани за научно продубљивање ове теме.

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ

Драгана Ј. Павловић Бренеселовић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Приказ књиге: СЛИКЕ О НАСТАВНИКУ – ИЗМЕЂУ МОДЕРНЕ И ПОСТМОДЕРНЕ

Аутор: Лидија Радуловић

Издавач: Институт за педагогију и андрагогију
Филозофског факултета Универзитета у Београду,
Година издања: 2016.

Књига *Слике о наставнику – између модерне и постмодерне* аутора др Лидије Радуловић изашла је крајем 2016. године у издању Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Књига представља значајну прекретницу у литератури из ове области објављене на нашем говорном подручју, а и шире, посебно у времену чији смо сведоци у коме се наставници постављају на трон одговорности за просветне реформе и квалитет образовања, а истовремено се ова професија економски, статусно и стручно урушава у колоплету друштвено-политичко-експертских регулација.

Писати књигу одбране једне професије, а сачувати себе и читаоце романтичног патоса и политикантског памфлетирања, одважан је и сложен задатак у који се аутор упустио, успешно демонстрирајући шта значи педагошко позиционирање и како се оно утемељује. Сасвим у духу постмодерне, аутор нас суочава са постојањем више слика наставника и више перспектива из којих их можемо сагледавати, не проглашавајући унапред нити једну за истиниту и праву, већ систематично нас водећи кроз процес деконструисања једних и изградње нових значења. Другим речима, аутор нам не нуди слике наставника као „snapshots“ – исечке информација или кратке описе који нам дају објашњење нечега ухваћеног у датом тренутку – већ слике као флуидан, динамички мозаик који се обликује и реобликује одређеним друштвеним тенденцијама, идеологијама, теоријама и контекстом образовне политике и чије се разумевање заснива на тако успостављеним оквирима и проистиче из њих.

Отуд је ова књига подељена у два дела који се чврсто ослањају и надовезују један на други. У првом делу, насловљеном *Концепцији традиционализма, модернизма и постмодернизма као позадина и рам слика*, аутор нас уводи у обележја друштвене

стварности, идеологија и педагошких теоријских поставки које не само да узајамно обликују једни друге, већ чине контекст обликовања слике наставника и оквир кроз које се оне препознају, сагледавају и тумаче. Управо то је разлог да се у овом делу аутор детаљно бави најпре питањима савремености као постмодерног друштвеног контекста и одликама постмодерних теоријских становишта, не ускраћујући нас њиховог критичког преиспитивања и проширивања, а затим нас, кроз визуру традиционализма, модерне и постмодерне, уводи у педагошки контекст. Разумевајући комплексну природу образовања као друштвене праксе, аутор сагледавање педагошког подручја поставља свеобухватно, од анализе актуелних просветних политика (кроз визуру модерне и постмодерне), преко различитих теоријско-методолошких заснивања педагогије, до анализе свих кључних димензија комплексног система образовне праксе у оквирима традицијског, модерне и постмодерне – питања схватања образовања у настави, наставних програма, метода наставе, схватања деце (ученика), школе као институције и питање разумевања квалитета наставе. На овај начин аутор нам даје утемељен, вишеперспективан и вишедимензионалан оквир којим нас враћа на разумевања професије наставника.

У другом поглављу, под насловом *Неке актуелне слике о наставнику* Лидија Радуловић се бави актуелним виђењима професије наставника, како у теоријској литератури тако и у документима и мерама образовне политике. Бавећи се појединачно доминантним сликама о наставнику – „наставник као рефлексивни практичар“, „наставник као истраживач“, „наставник као целоживотни ученик“ и „наставник као лидер/херој“, аутор нам нуди не само исцрпно теоријско утемељење ових концепата засновано на савременој релевантној литератури, већ и деконструисање ових мозаичких слика по кључним димензијама деловања наставника – у непосредном наставном процесу кроз интеракцију с ученицима, у контексту школе, у просветном систему и на ширем друштвеном плану, као и реконструисање мозаичких слика у оквирима модерне, посмодерне и посткритичке теорије. При томе, оквири нису чврсто успостављене заувек важеће међе раздвајања по себи, већ флуентне сфере које се контекстуално и процесно детерминишу. Тиме нас аутор у закључном поглављу, провокативног наслова *Да ли сам говори више од слике*, води разумевању не само да се свака од ових слика обликује кроз дискурс него и у дискурсу, односно да у различитим дискурсима има различита значења.

Посебна вредност ове књиге огледа се у њеном наративном обрасцу. Као педагошки мислилац посвећен питањима рефлексивног односа педагошке теорије и праксе, Лидија Радуловић нам својом нарацијом зорно демонстрира суштину рефлексивности – бити упитан, неострашћен и отворен према различитом, бити свеобухватан, сагледавати из различитих перспектива, освешћивати и вишеструко се враћати, бити одмерен и обазрив у закључивању и имати властити став.

Ово је књига над којом би морали да се замисле доносиоци образовне политике освешћујући властиту одговорност у креирању различитих слика и њихову везу са државотворном одговорношћу носилаца политике у креирању дугорочних стратешких интереса у односу на образовање и његове функције у друштвеном просперитету. Ово је књига над којом би морали да се забрину сви (само)прокламовани експерти за образовање који са технократском лакоћом постају промотери једнократних,

сегментираних и често противуречних мера образовне политике, не питајући се за њихове друштвене, идеолошке и теоријске корене и многоструке последице по образовање и свеколику друштвену праксу. Ово је такође књига светионик свима који се баве педагогијом, указујући на пут сагледавања различитих питања образовања у свој њиховој целовитости и комплексности. Коначно, ово је књига којој би требало да се обрадују највише наставници, не они који се воде питањем „како“ и посежу за збиркама готових рецепата, већ они који трагају за одговором шта је суштина њихове професије и за путевима грађења властитог професионалног идентитета. Ишчитавање ове књиге може им помоћи да разумеју како се обликују оквири и жељене слике наставника и да освесте и преиспитују свој однос, своје (не)учешће и лични печат у склапању ових слика. Јер, свака се слика наставника завршава у образовној пракси као аутопортрет. Подстакнути овом књигом, прижељкујемо да то буде тема наредне књиге Лидије Радуловић.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Настава и васпитање је часопис у којем се објављују оригинални научни, прегледни и стручни радови педагошке тематике. У часопису се објављују и прикази монографских публикација.

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

casopis@pedagog.rs

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5 lines.

Језик рада

Радови се достављају на српском језику, користи се ћирилично писмо (Serbian, cyrillic), енглеском или руском језику.

Радови се објављују на српском, енглеском или руском језику.

Дужина рада

Радови треба да буду дужине до једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. Прегледни радови и радови који представљају теоријске анализе могу да буду дужине до 50.000 знакова. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада.

Оцењивање радова

Након пријема радова за актуелни број уредници обављају преглед радова и доносе одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања. Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или текстови нису усклађени са упутствима за ауторе и са захтевима који треба да испуне текстови који се објављују у научним часописима, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају ауторов идентитет, нити аутори добијају податке о идентитету рецензената.

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Сви аутори добијају информацију о одлуци редакције, при чему аутори чији су радови одбијени и аутори којима се радови враћају на корекцију добијају на увид рецензије.

Уколико аутор(и) достави(е) кориговану верзију текста, дужан је да у писменој форми редакцију упозна са свим изменама које је начинио у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), као и да у тексту јасно означи извршене измене у складу са примедбама и препорукама рецензената.

Обавеза аутора је да на адресу редакције шаљу искључиво оригиналне радове који нису објављени или истовремено понуђени неком другом часопису.

Писање рада

Насловна страна. Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име аутора (и коаутора), назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства).

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада треба дати основне податке о пројекту.

Све странице рада морају бити нумерисане (у доњем левом углу).

Наслов рада. Наслов рада треба да буде концизан, али прецизно формулисан, написан великим словима, болдиран, величина слова 14.

Апстракт. Апстракт треба да има до 1400 знакова (с празним местима). Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад уз обавезан превод апстракта на српски језик уколико се рад прилаже на енглеском или руском језику. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција обезбеђује превођење апстракта на друга два језика.

Уколико се ради о радовима који представљају приказ обављених истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне информације и објашњења која се дају у тексту и закључке.

Кључне речи. Уз апстракт треба дати и кључне речи (до пет) на језику рада.

Структура рада. Рад треба да буде структуриран на одговарајући начин. Сви радови треба да имају посебно издвојене одељке: увод и закључак. Радови који представљају приказ обављених истраживања, поред увода и закључка, треба да имају следеће одељке: полазне теоријске основе истраживања (где ће наслови одељака бити формулисани у складу с темом рада), методологија истраживања, резултати истраживања и дискусија (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања). Структуру прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе треба ускладити са основном темом рада.

Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, дати центрирано и болдирано, величина слова 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се дају курзивом, центрирано изнад параграфа или курзивом, у форми реченице која се даје на почетку параграфа. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Референце. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилем (APA Citation Style - American Psychological Association).

Све референце на српском језику на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту наводе се латиницом, без обзира на врсту писма на коме су штампани коришћени извори – књиге и часописи. Имена свих аутора која се наводе на списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту пишу се увек на исти начин. Презимена српских аутора наведена у тексту пишу се писмом на коме је достављен текст. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Скот (Scott, 2004).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити абecedним редом према почетном слову презимена аутора, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница – i sar. (за ауторе са српског говорног подручја) или et al. (за стране ауторе).

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду.

На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.

Чланак у часопису: Референца треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (годиште), број, странице.

Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, god. 67, br. 2, 252–260.

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education. *Educational Psychology*, Vol. 36, No. 2, 103–112.

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, назив поглавља, иницијале и презиме свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради, место издања и издавача. Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). *Nastava koja podržava kreativnost*. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 53–64). Užice: Učiteljski fakultet Univerziteta u Kragujevcu.

Cruse, D. A. (2002). Hyponymy and Its Varieties. In R. Green, C. A. Bean & S. H. Myaeng (Eds.), *The Semantics of Relationships: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 3–22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања, назнаку: штампано у целини, назив скупа, време одржавања скупа, место одржавања скупа, прву и последњу страницу прилога, место издања, назив институције – организатора скупа.

Spasenović, V., Vujisić Zivković, N. & Skubic Ermenc, K. (2012). The Role of Comparative Pedagogy in the Training of Pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P. Almeida (Eds.), *International Perspectives on Education, BCES Conference Books, Full Papers*, June 28–30 2012, Sofia (pp. 36–42). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, место, институцију.

Stamatović, J. (2013). *Vrednovanje rada nastavnika u funkciji unapređivanja rada škole* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адресу.

Duit, R. (2006). *Science Education Research – An Indispensable Prerequisite for Improving Instructional Practice*. Retrieved August 11, 2012 from the World Wide Web <http://www.esera.org/media/summerschool/esera2006/DUITBR.pdf>

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF. Preuzeto 20. aprila 2015. sa adrese <http://www.unicef.rs/files/nasilje-u-skolama-za-web.pdf>

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 5/2012.

Табеле и графикони. Уколико текст садржи табеле и графиконе, свака табела, односно графикон треба да буде означен одговарајућим редним бројем и да има јасно и прецизно формулисан наслов. Све скраћенице наведене у табелама и графиконима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикона.

Табеле и графикони треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикони илустровани у Word-у). У случају да текст садржи табеле и графиконе преузете са интернета, треба да се дају искључиво у резолуцији 300 dpi, grayscale color mode. Ти параметри важе и за фотографије које се прилажу као део текста.

Фусноше и скраћенице. Фусноте и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноте треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима.

Напомена: Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): име, средње слово и презиме, година рођења, (научно) звање, радно место, службену e-mail адресу, контакт телефон.

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

Journal of Education is a journal in which original scientific research articles, reviews and action research reports in the field of pedagogy as well as reviews of relevant monographic publications are published.

Submission of papers

Papers should be submitted by e-mail only to

casopis@pedagog.rs

The paper is submitted in the text processor Microsoft Word, page A4 format, font Times New Roman, font 12, line spacing 1.5 lines.

Language

Papers should be submitted in the Serbian language and cyrillic alphabet.

Foreign contributors submit papers in English or Russian. The papers are published in Serbian, English or Russian. Each paper has Abstracts in Serbian, English and Russian.

The length

The papers should not exceed 30000 characters and spaces. The Abstract and Reference List, which should be at the end of the paper, are not included.

Evaluation of papers

After the receipt of the papers for a particular issue the current editor in-chief reviews them and decides which will be reviewed by two competent reviewers. The reviewers do not know the author's identity, and the authors do not receive information about the identity of the reviewers.

If a paper does not fit the concept of the journal, or the text does not follow the instructions for authors and other requirements, the authors will be informed about the rejection of the paper.

After the review, the Editorial Board decides on publishing, eventual correction or the rejection of a paper. All authors receive information about the Board's decisions, and those authors whose papers are rejected or require corrections receive reviews, too.

If an author submits the paper again they should report (in written form) about all changes done on the original text (page number and marked place where the change was done) in accordance with the remarks and suggestions of the reviewers.

Writing a paper

Title page. The title page should contain the following information: the title, the name of the author/s, the name of the institution, the town, the state (if the author is from abroad).

If a paper reports about the work in scientific-research projects, the essential information about the project should be given in a footnote following the title.

All pages should be numbered in the lower left corner.

The title. The title should be concise, precisely formulated, in bold capital letters.

Abstract. An abstract should contain 1400 characters (with spaces) and be written in the language of the paper. It will be published in three languages (Serbian, English, Russian), and the Editorial Board provides translations in other two languages.

If a paper is about a performed research the abstract should contain the following elements: the importance of the researched problem, the aims of the research, research methodology, key results, conclusions and pedagogic implications. In the case of review papers and papers dealing with theoretical analyses the content of the abstract should reflect the nature of the paper and the content of the text.

Keywords: Up to five keywords in the language of the paper follow the abstract.

The structure of a paper. The paper should be structured in the proscribed way. All papers should contain Introduction and Conclusion. The papers describing a performed research, besides introduction and conclusion should include the following sections: initial research hypotheses,

research methodology, results and discussion. The structure of a review paper or theory analysis should be adequate to the nature of the theme.

The heading of the sections should be formulated precisely, centered and bold. If a section contains sub-headings they should be given in italics, centered above a paragraph, indented, in a "sentence form". The headings and sub-headings should not be numerically denoted.

References. The references/bibliography should be stated according to the APA Citation Style – American Psychological Association).

All references in Serbian, given in the Reference List at the end of the paper should be in Latin letters regardless of the type of the letters used in the used sources – books or journals. The names of all authors which are stated in the Reference List and in brackets within the text are always transcribed in the same way. The surnames of Serbian authors are written in the alphabet used in the paper. The surnames of foreign authors are written either in original or in Serbian transcription – phonetic principle. If transcribed, the original transcription should be given in brackets. References within the text should contain: the author's surname, the year of publication of the used source and the number of the page if a citation is used. If more authors should be cited in brackets within the text, they are cited in alphabetic order, not chronologically. If there are only two authors, both should be written in brackets, but if there are more than two then the surname of the first author is given and the abbreviation "i sar." (for the authors from Serbian speaking regions) or "et al." (for foreign authors)

The Reference List at the end of the paper should not be numerically denoted.

The notes for citing the references of the used literature at the end of the paper:

Book: the reference should contain the surname and name initials of the author, the year of publication, the title (in italics), the place and name of the publisher.

Journal article: the reference contains the family names and name initials of all authors (the year of publication – in brackets), the title of the article, full name of the journal (italics), volume (year) number, pages.

Chapters in a book / thematic Proceedings: the reference should contain the surname and name initials of the author, the title of the chapter, initials and surnames of all editors, book title (italics), the first and the last page of the chapter (in brackets), place and publisher.

Scientific meetings and conferences – the papers published in full: the reference should contain the author's surname and name initials, the year of publication, the title of the article, initials and surnames of all editors, the title of the publication, the note: published in full; the name and time of the meeting, the first and the last page of the article, the place of publication and the name of the institution – the organizer of the meeting/conference.

Unpublished master and doctoral theses: the reference should contain the name of the author, the title of the document (italics) and the note: doctoral, master thesis, place, and institution.

Web documents: the Reference contains the name of the author, the title of the document (italics), the date when the site was visited, web address.

Legal documents: the reference should contain the title of the document (italics), the year of publication, the name of the media, the number.

Tables and graphs. If a text contains tables and/or graphs, each table or graph should be numerically denoted with a clearly and precisely formulated title. All abbreviations in the tables and graphs must be explained. The explanations (legend) should be given under the table or graph.

Footnotes and abbreviations. Abbreviations and footnotes should be avoided. If used, footnotes should contain only the additional information or comment, not the data about the used sources.

Note: The paper should be accompanied by the following information to the Editorial Board: the name/s of the author/s, the year of birth, academic qualification, work position, e-mail address, phone contact.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ

В журнале "Обучение и воспитание" (Настава и васпитање) публикуются научные и обзорные статьи, сообщения, информационные материалы по педагогике и дидактике. В журнале публикуются рецензии о монографических изданиях.

Представление рукописи. – Материалы направляются в редакцию только по электронной почте по адресу:

casopis@pedagog.rs

Требования к оформлению рукописей: текст должен быть представлен в текстовом редакторе Microsoft Word, на странице стандартного формата А4, шрифтом – Times New Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал – 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаются отдельными файлами.

Язык статей. – Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (Сербия, Куриллик). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные заграничными сотрудниками. Статьи публикуются на сербском, английском или на русском языке; каждая статья сопровождается резюме на сербском, английском и русском языках.

Объем статьи. – Предельный объем рукописей – 16 страниц основного текста, или 30 000 знаков с пробелами. В объем статьи не входят резюме и список используемой литературы в конце статьи.

Оценка рукописи. – Главный редактор принимает решение о том, какие из полученных рукописей пройдут процесс рецензирования. Рукописи, оформленные без соблюдения указанных требований, не рассматриваются. Рукописи рецензируются двумя компетентными рецензентами. Рецензентам не сообщается имя автора, автору не сообщаются имена рецензентов.

После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получают информацию о решении редакции. Если автор вновь представляет данную работу для публикации, он должен в письменном виде сообщить о всех изменениях, которые он сделал в тексте (номер страницы и место изменений), в соответствии с замечаниями и рекомендациями рецензентов.

Заглавный лист. – Заглавный лист текста должен включать следующую информацию: название статьи, сведения об авторе (соавторах): фамилия, имя, ученая степень, звание, место работы, город, страна. В случае, если работа содержит результаты, полученные в рамках научно-исследовательского проекта, в сноске приводится основная информация о проекте.

Все страницы текста должны быть пронумерованы (левый нижний угол).

Заглавие статьи. – Заглавие статьи печатается строчными буквами, жирным шрифтом.

Резюме. – Предельный объем резюме – 1400 знаков (с пробелами). Резюме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резюме публикуется на сербском, английском и русском языке, а редакция обеспечивает перевод резюме. В резюме предлагаемых для публикации научных статей автор должен дать обоснование актуальности темы, четкую постановку целей и задач исследования, аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей, представляющих собой теоретический анализ, содержание резюме должно соответствовать характеру работы и содержанию текста.

Ключевые слова. – Резюме сопровождается списком ключевых слов (до пяти) на языке работы.

Структура работы. – Статья должна быть структурирована соответствующим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методологию,

результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

Ссылка. – Литература, на которую даются ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (APA Citation Style – American Psychological Association). Ссылки на литературу в тексте даются в скобках: фамилия автора, год издания, страницы.

Литература в конце статьи приводится без нумерации с указанием следующих выходных данных:

- для книг – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название книги (курсивом), место издания и издательство.

- для статей в журнале – фамилия, инициалы автора, год издания в скобках, полное название статьи, полное название журнала (курсивом), год и номер журнала, страницы.

- для статей в книге, сборнике – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника или книги, где опубликована статья (курсивом), страницы, определяющие границы статьи в издании, место издания, издательство.

- научные конференции – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника, название конференции, время и место проведения конференции, страницы, определяющие границы статьи в издании, город издания, название института – организатора конференции.

- неопубликованные кандидатские диссертации и магистерские работы – ссылка должна включать фамилию и имя автора, год, название (курсивом), заметку: кандидатская диссертация, магистерская работа, место, институт – университет, факультет.

- веб документ – ссылка должна включать имя автора, год, название документа (курсивом), время посещения сайта, интернет адрес.

- официальные документы – название документа (курсивом), год издания, название публикации, номер.

Таблицы и графики.– Если в тексте содержатся таблицы и графические материалы, они должны быть отмечены порядковым числительным. Все сокращения, перечисленные в таблицах и графиках должны быть объяснены. Пояснения должны быть приведены под таблицей или графическим материалом.

Сноски и сокращения.– Сноски и сокращения следует избегать. По необходимости сноски могут содержать только дополнительный текст (комментарий); данные об используемых источниках не приводятся в сноске.

Примечание: К рукописи прилагаются следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес, номер телефона.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Journal of Education = Обучение и воспитание / главни уредник Емина Хебиб ; одговорни уредник Биљана Бодрошки Спариосу.
- Год. 1, бр. 1 (март 1952)- . – Београд : Педагошко друштво Србије : Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, 1952- (Београд : Службени гласник). – 24 cm

Три пута годишње. – Текст на срп. и енгл. језику.
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754