

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

1

Београд, 2016.



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



Суиздавач:
**Институт за педагогију
и андрагогију Филозофског
факултета Универзитета у Београду**
Чика Љубина 18-20, 11000 Београд
тел. 011 3282 985
E-mail: ipa@fbg.ac.rs

За извршног издавача

Биљана Радосављевић

За суиздавача

Др Александра Пејатовић

Главни уредник

Др Емина Хебиб

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Одговорни уредник

Др Биљана Бодрошки Спариосу (в. д. уредника)

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Секретари редакције

Бојана Урошевић

Мирјана Сенић Ружић (в. д. секретара)

Лектор

Татјана Догдибеговић

Лектура текстова на енглеском језику

Др Анђелка Игњачевић

Преводиоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић

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: SCIndexs

На годишњем нивоу објављују се три свеске часописа.

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 Милица Митровић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

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 Ала Степановна Сиденко (Алла Степановна

Сиденко), Академија за образовање наставника

Државног универзитета „Ломоносов“ у Москви, Русија

Др Pavel Zgaga

Педагошки факултет Универзитета у Љубљани, Словенија

Др Весна Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Универзитета у Београду

САДРЖАЈ

7–16	<i>Klara Skubic Ermenc</i>	INTERCULTURAL DIMENSIONS OF EDUCATION
17–29	<i>Slavica B. Maksić</i>	SOME QUESTIONS ABOUT CREATIVITY IN DIGITAL AGE
31–46	<i>Ана Ж. Пешикан</i>	НАЈЧЕШЋЕ ЗАБЛУДЕ О ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИМ ТЕХНОЛОГИЈАМА У ОБРАЗОВАЊУ
47–60	<i>Ивана З. Богдановић Споменка М. Будић Мирјана Д. Сегединац Душанка Ж. Обадовић Милица В. Павков Хрвојевић</i>	ПОВЕЗАНОСТ НИВОА МЕТАКОГНИТИВНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА И ОБРАЗОВНИХ ИСХОДА У КОГНИТИВНОМ ПОДРУЧЈУ
61–75	<i>Nada I. Polovina Ivana M. Jakić</i>	CONCEPTIONS AND PERCEPTIONS OF STUDENT INITIATIVE HELD BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS
77–92	<i>Мирослав В. Павловић Весна П. Жупић Павловић</i>	НАУЧНА ЗАСНОВАНОСТ ПРОГРАМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА ЗА ПРЕВЕНЦИЈУ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА
93–108	<i>Наталија Р. Јовић Бланка Д. Богоновић Тијана М. Мировић</i>	ЕКСПРЕСИВНОСТ У МУЗИЧКОМ ИЗВОЂЕЊУ: ПЕДАГОШКИ АСПЕКТ
109–124	<i>Невена Ј. Вујошевић</i>	ТРАНСФЕРНА ВРЕДНОСТ УЧЕЊА МУЗИКЕ НА КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНОШКОЛСКОГ И СРЕДЊОШКОЛСКОГ УЗРАСТА
125–138	<i>Јована С. Маројевић</i>	ОД ЕПИСТЕМОЛОГИЈЕ ДО СКРИВЕНОГ КУРИКУЛУМА: КРИТИЧКА VS. „БАНКОВНА“ ПЕДАГОШКА ПЕРСПЕКТИВА
139–152	<i>Вера В. Ошмјански</i>	ЕЛФ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА: ИСПИТИВАЊЕ СТАВОВА СРПСКЕ АКАДЕМСКЕ ЗАЈЕДНИЦЕ
153–166	<i>Ана Б. Ђорђевић</i>	ЕФЕКАТ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА И ОБУКЕ БУДУЋИХ НАСТАВНИКА СТРАНОГ ЈЕЗИКА
167–180	<i>Марина Ж. Илић</i>	ЗНАЧАЈ И ТЕШКОЋЕ У ПРИМЕНИ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧИТЕЉА
181–196	<i>Миланко Д. Чабаркапа Небојша Б. Петровић Бора Р. Кузмановић</i>	ПРЕФЕРЕНЦИЈА ВРСТЕ СТУДИЈА И ВРЕДНОСНИХ ЦИЉЕВА КОД УЧЕНИКА ГИМНАЗИЈА У СРБИЈИ
197–210	<i>Милица Р. Васиљевић Благојевић Снежана С. Маринковић Каролина Р. Перчић Вања Ј. Лучић</i>	ТРАНЗИЦИЈА И ПРОБЛЕМ ОДЛИВА МОЗГОВА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА ПРИВАТНОГ УНИВЕРЗИТЕТА
211–225	<i>Радмила Б. Миловановић</i>	УСПЕШНОСТ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА У ТУМАЧЕЊУ ФАЦИЈАЛНОГ ИЗРАЗА
227–229	<i>In memoriam МИЛИЦА МИТРОВИЋ (1959-2016)</i>	
231–238	<i>УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ</i>	

JOURNAL OF EDUCATION • CONTENTS

7–16	<i>Klara Skubic Ermenc</i>	INTERCULTURAL DIMENSIONS OF EDUCATION
17–29	<i>Slavica B. Maksić</i>	SOME QUESTIONS ABOUT CREATIVITY IN DIGITAL AGE
31–46	<i>Ana Ž. Pešikan</i>	MOST COMMON MISCONCEPTIONS ABOUT INFORMATIONAL-COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION
47–60	<i>Ivana Z. Bogdanović Spomenka M. Budić Mirjana D. Segedinac Dušanka Ž. Obadović Milica V. Pavkov Hrvojević</i>	THE CONNECTEDNESS OF THE LEVELS OF META-COGNITIVE STUDENT'S ABILITIES AND EDUCATIONAL OUTCOMES IN THE COGNITIVE AREA
61–75	<i>Nada I. Polovina Ivana M. Jakšić</i>	CONCEPTIONS AND PERCEPTIONS OF STUDENT INITIATIVE HELD BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS
77–92	<i>Miroslav V. Pavlović Vesna P. Žunić Pavlović</i>	SCIENTIFIC FOUNDATION OF IN-SERVICE TRAINING FOR PREVENTION OF PEER VIOLENCE
93–108	<i>Natalija R. Jović Blanka D. Bogunović Tijana M. Mirović</i>	EXPRESSIVENESS IN MUSICAL PERFORMANCE: PEDAGOGIC ASPECT
109–124	<i>Nevena J. Vujošević</i>	TRANSFER VALUE OF LEARNING MUSIC ON COGNITIVE DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SCHOOL AND HIGH SCHOOL STUDENTS
125–138	<i>Jovana C. Marojević</i>	FROM EPISTEMOLOGY TO HIDDEN CURRICULUM: CRITICAL VS. "COMMERCIAL" PEDAGOGIC PERSPECTIVE
139–152	<i>Vera B. Ošmjanski</i>	ELF IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: RESEARCHING ATTITUDES OF SERBIAN ACADEMIC COMMUNITY
153–166	<i>Ana B. Đorđević</i>	THE EFFECTS OF INITIAL EDUCATION AND TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER
167–180	<i>Marina Ž. Ilić</i>	IMPORTANCE AND DIFFICULTIES OF COOPERATIVE LEARNING APPLICATION IN CLASS TEACHING FROM TEACHERS' PERSPECTIVE
181–196	<i>Milanko D. Čabarkapa Nebojša B. Petrović Bora R. Kuzmanović</i>	UNIVERSITY STUDY PREFERENCES AND VALUE TARGETS OF GRAMMAR SCHOOL STUDENTS IN SERBIA
197–210	<i>Milica R. Vasiljević Blagojević Snežana S. Marinković Karolina R. Perčić Vanja J. Lučić</i>	TRANSITION AND THE PROBLEM OF "BRAIN DRAIN" FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS OF A PRIVATELY OWNED UNIVERSITY
211–225	<i>Radmila B. Milovanović</i>	HOW SUCCESSFUL ARE FUTURE TEACHERS IN INTERPRETING FACIAL EXPRESSIONS?
227–229	<i>In memoriam MILICA MITROVIĆ (1959-2016)</i>	
231–238	<i>CONTRIBUTORS' NOTES</i>	

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ • СОДЕРЖАНИЕ

7–16	<i>Клара Скубиц Эрменц</i>	МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ
17–29	<i>Славица Максич</i>	К ПРОБЛЕМЕ КРЕАТИВНОСТИ В ДИГИТАЛЬНОМ ВЕКЕ
31–46	<i>Анна Пешикан</i>	САМЫЕ ЧАСТЫЕ ЗАБЛУЖДЕНИЯ ОБ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В ОБРАЗОВАНИИ
47–60	<i>Ивана Богданович Споменка Будич Мирьяна Сегединач Душанка Обрадович Милица Павков-Хрвоевич</i>	СВЯЗЬ УРОВНЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТОВ В КОГНИТИВНОЙ СФЕРЕ
61–75	<i>Нада Половина Ивана Якшич</i>	ИНИЦИАТИВНОСТЬ УЧЕНИКОВ ПОНИМАЕМАЯ И РАСЦЕНИВАЕМАЯ УЧИТЕЛЯМИ И УЧЕНИКАМИ ОСНОВНЫХ ШКОЛ
77–92	<i>Мирослав Павлович Весна Жунич Павлович</i>	НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ ПРЕВЕНЦИИ НАСИЛИЯ МЕЖДУ СВЕРСТНИКАМИ
93–108	<i>Наталья Йович, Бланка Бозунович, Тяня Мирович</i>	ЭКСПРЕССИВНОСТЬ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСПОЛНЕНИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
109–124	<i>Невена Вуйошевич</i>	ВЛИЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКИ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ
125–138	<i>Йована Мароевич</i>	ОТ ЭПИСТЕМОЛОГИИ ДО СКРЫТОГО КУРРИКУЛУМА: СОПОСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПЕРСПЕКТИВ
139–152	<i>Вера Ошмянски</i>	АЛФ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЯ СЕРБСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА
153–166	<i>Анна Джорджевич</i>	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
167–180	<i>Марина Илич</i>	ЗНАЧЕНИЕ И ТРУДНОСТИ В ПРИМЕНЕНИИ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ
181–196	<i>Миланко Чабаркапа Небойша Петрович Бора Кузманович</i>	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У УЧЕНИКОВ ГИМНАЗИИ В СЕРБИИ
197–210	<i>Милица Василевич Благович Снежана Маринкович Каролина Перчич Ваня Лучич</i>	ТРАНЗИЦИЯ И ПРОБЛЕМА „УТЕЧКИ УМОВ“ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЧАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА
211–225	<i>Радмила Милованович</i>	УСПЕШНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ТОЛКОВАНИИ ДВИЖЕНИЙ ЛИЦА
227–229	<i>In memoriam МИЛИЦА МИТРОВИЧ (1959-2016)</i>	
231–238	<i>ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ</i>	

INTERCULTURAL DIMENSIONS OF EDUCATION

Abstract *The paper discusses the development and the conceptualization of intercultural education, particularly within the Central-European pedagogical tradition. The author defends the thesis that intercultural education needs to be developed within the tradition of critical pedagogy, and linked to the main topicalities of pedagogical research, namely that of general theory of education and didactics. Intercultural education should therefore address the power inequalities of the education system itself, which primarily involves implementing a multi-perspective and anti-bias curriculum and creating a democratic, pluralistic, inclusive school ethos. Moreover, intercultural education is not defined as a specific pedagogical discipline, but as a pedagogical principle which guides the processes of planning, implementing, and evaluating education at the systemic, curricular, school, and classroom levels to enable recognition and empowerment of all minority groups. The paper concludes with a brief discussion on pedagogical measures to support intercultural education, including the role of the teachers.*

Keywords: *intercultural education, multicultural education, teacher education, critical pedagogy.*

Introduction

Discussions on intercultural or multicultural issues in education have been taking place in educational theory and practice since at least the 1960s. After first focusing on ethnic revitalization movements in the U.S.A., Canada, and Australia, they were soon applied to the migration processes in Europe. After World War II Europe experienced many waves of economic migration. On one side migrants from colonial nations began arriving, and on the other were the migrants from Southern and Eastern Europe moving to Western and Northern Europe; all were looking for better lives and working conditions (Banks, 2009).

The development of intercultural education is abundantly documented (Banks, 2009; Cushner, 1998; Diehm & Radtke, 1999; Ermenc, 2015; Grant & Portera, 2011; McCarthy, 1995; Sleeter & Grant, 1987; 2006; Young, 1995), revealing a multitude of theoretical

¹ E-mail: klara.skubic-ermenc@ff.uni-lj.si

views and practical models. To simplify only a little, we can conclude that there are two primary global approaches to the issues of a multicultural student body. The first approach has been often called the assimilationist approach, and the second integrative or multi- or intercultural approach (Banks, 2009; Cushner, 1998; Diehm & Radtke, 1999; Troyna, 1992). In the U.S.A. the multicultural approach has soon developed, but it has never been monolithic. On the contrary, by 1987 Sleeter and Grant described five prevailing models of multicultural education (updated in 2006). They distinguish the following models: (1) teaching the exceptional and the culturally different, the main aim which is to prepare students to function in American society. The model did not leave the assimilationist perspective completely behind, but was inspirational for later models; (2) human relations, which strives to build better relationships among people of different cultural backgrounds, so as to reduce hostility and prejudice. It does not address the issue of power relations; (3) single-group study, which advocates comprehensive study of marginalized groups' history, experiences with oppression, and resistance. Its main problems are that it leaves mainstream curriculum untouched and can promote separatism; (4) multicultural education, based on promoting values such as cultural diversity, respect for difference, human rights and social justice, and equal opportunities. The model is designed to include the entire student population, but has been criticized for not paying enough attention to structural inequalities; and (5) multicultural and social reconstructionist education, which Sleeter and Grant prefer, is grounded in the critique of modern culture and its unjust structure. In their view, education should empower students from different social groups experiencing discrimination to challenge the unjust status quo.

Germany was one of the first nations in Western Europe that reacted to the mass immigration. Already by the 1960s, the field of social pedagogy (Sozial Pädagogik) had established *Ausländer Pädagogik* ("foreigner pedagogy", see Diehm & Radtke, 1999; Faas, 2008). Foreigner pedagogy was based on assimilationist notions, and was focused on the migrant students who were perceived as handicapped by their poor command of the German language. Foreign pedagogy thus emphasized the teaching of the German language and other compensatory strategies targeted at various learning gaps. In the 1980s and 1990s, foreigner pedagogy underwent serious critique, and has since been gradually replaced by intercultural pedagogy (at least in theory, less so in practice). Intercultural pedagogy has brought about a change of focus: it addresses all students and defends the idea that citizens need to learn to live in a culturally diverse society. Moreover, minority identities have to be recognized and every student needs to be supported to fulfil her potential and aspirations. Critical pedagogues have also argued that intercultural pedagogy needs to address the power inequalities of the education system itself, which primarily involves implementing a multi-perspective and anti-bias curriculum and creating a democratic, pluralistic, inclusive school ethos. Similar stances have been taken by some English authors, who have developed anti-racist education (Faas, 2008; Troyna, 1992).

(American) critical multiculturalism, (English) anti-racist education, and (German) critical intercultural pedagogy share many common traits. Hence, intercultural education is not only about appreciating cultural richness, but also about a critical understanding of knowledge; students must be taught to question the very origins of knowledge and power

relations embedded in it (Apple, 1992). Moreover, intercultural education does more than show respect for minority identities; it investigates the nature and role of identity in the contemporary era (Beck & Beck Gernsheim, 2002).

Intercultural education in the critical pedagogy framework

Based on these considerations, it can be concluded that intercultural education should be developed within the theoretical framework of critical pedagogy, which brings the normative aspect back into pedagogical methodology after the long prevalence of positivism. Value judgements are part of science, and according to Mollenhauer (1969) the cognitive interest of pedagogy is one of emancipation. This interest should lead the researchers in their choice of problems and in their judgement. The value of knowledge is judged considering whether it contributes to our recognition of injustice and »enslaving relations« (Horkheimer, 1981). It is therefore impossible for intercultural education to be apolitical: the education of ethnic and cultural minorities cannot be understood and analysed separately from the issues of structural inequality in society and school.

Another justification for such placement lies in the understanding of the function of school. Critical pedagogy postulates that school should prepare its pupils for life in a society marked by economic injustice, migrations, violence, sexual inequality, the destruction of the natural environment, with emphasis on the mobilisation for its improvement. Similarly, intercultural pedagogy insists that education should be designed so as to foster the equality of opportunities for cultural and ethnical minorities and to prepare all its participants for a life in the culturally diverse society, as well as for active participation in its construction.

The basic function of school, which is also the basis for its educational concept, is the preparation of pupils for coexistence with other – and different – people. It does not primarily focus on education in the sense of developing the personality and spirituality, but in the sense of preparing for social life (Medveš, 1991; Suchodolski, 1974). This means that education practices should be developed considering the values leading to a peaceful and tolerant coexistence of different people, not interfering with the pupil's culturally and socially conditioned essence.

Integrative education policies and the concept of education

As mentioned above, integrative policies encourage such integration of minority students into school and society which enables successful learning without requiring them to abandon their specific ethnic/linguistic/cultural identity. Students accept the multicultural nature of society, acknowledging the rights of different minorities and embracing the coexistence of cultures and ethnic groups as their central value. If a multicultural society strives for a peaceful and constructive coexistence of different people, it must acknowledge the need to adapt and change itself. Interculturality, says Cushner (1998, p. 353), means giving and taking; it transcends tolerance and accepts cooperation as the norm.

Integrative school policies can be linked to the concept of the denationalised state, which protects the national identity but does not discriminate against others (Rizman, 1995). This is achieved by basing the functioning of public institutions on civic culture (Rex, 1999), which does not imply the disappearance of folk cultures, morality and religion, but assigns them a new role: primarily the role of binding individual communities internally and of enabling a successful socialisation of individuals, whereby their social identities are developed. They function as a sort of shelter from the world, where abstract moral principles apply and the individuals can be independent.

Civic culture is based on the values which are the present basis of democratic societies (equality of opportunities and rights, parliamentarism, tolerance, etc.) and originate in the European tradition of the Enlightenment. They have also influenced the contemporary concepts of institutional education, in which the search for philosophy-based universal values has been replaced by the idea of what we may call negotiated universal values. With this idea, we renounce the unproductive search for uncontroversial and superhistorical ideas and are satisfied with modern values as a kind of basis for a balanced coexistence on our planet. Of course we must remain clearly aware of their historical and cultural foundations and their discursive nature (Benhabib, 1995; Medveš, 1991). This change of view enables pedagogy and school to overcome the conceptual problems of postmodernity and accepts the legitimacy of “small stories” – of folk morality and culture. For intercultural education, this position is very important, since it entails a productive relationship between the necessary universality which legitimises education in a pluralistic public school (Medveš, 2000), but may destroy cultural differences, and the cultural specifics, which are therefore not excluded from schools. In practice, this means that school can respect and encourage those »different« cultural elements which do not oppose the democratic values of the Enlightenment, and can at the same time remain prepared to listen to the voice of the other.

Equal opportunities and unequal treatment within inclusive school

It is justified to say that the equality of opportunities can be singled out as the central goal for modern education in general. At least in the last 60 years, most national school systems, with the assistance of international bodies such as UNESCO and through different international associations such as those developed by the EU, underwent reforms to include this principle (Faure et al., 1972; Husen et al., 1992). The attention first focused on equal opportunities of access, but later moved to the equality of start and the principle of equal actual opportunities for success (Kodelja, 2002).

As demonstrated by the modern school history, all measures and investments into school to improve the equality of opportunities for all its participants, especially the disadvantaged groups, in the end produced larger benefits for the middle class which had had privileges before (Husen et al., 1992). This observation resulted in even more attention being paid to quality and excellence, and to the elite school population; but because of the important role of education in social stability and cohesion, many authors continue to emphasise the importance of the equality of opportunities as the central principle of

school policies and education in general. This principle actually means the application of the classical justice rule (Rawls, in: Kodelja, 2002), which states that in a situation where several persons compete for a limited amount of goods, the equal should be treated the same and the unequal differently. Kodelja (Kodelja, 2002) adds that the principle of equal educational opportunities is linked to the equality of access and also with the principle of equal start. This means that the principle of equal opportunities indeed combines two heterogeneous concepts: "Equal access requires a form (rights, procedures, modalities) of access, and equal start material conditions; equal access prohibits discrimination, and equal start presupposes it" (Kodelja, 2002: 17). This on one hand means that positive discrimination should be introduced whenever it compensates for an existing inequality; on the other it means that it is legitimate to treat different people differently in school. In educational terms, teaching (objectives, contents and methods) must be differentiated, i.e. adapted to the peculiarities and needs of students in order to enable them to achieve equivalent results (Strmčnik, 1987). Since the disadvantaged social groups include cultural and ethnic minorities, these principles also apply to them.

The conclusion regarding the need for a different treatment of different people may be dangerous if we do not keep in mind its purpose, which is to use the different treatments to enable everybody to achieve equivalent results. Modern pedagogy believes that this can only be achieved in a comprehensive school with inclusive culture, otherwise it necessarily leads to a selective and segregation school system. Inclusive school has two key characteristics: (1) it assists every pupil to achieve a high standard of knowledge and development, presuming that this can be achieved without selection and segregation (Medveš, 2003), and (2), it creates such school climate and coexistence conditions that that individual, cultural and social differences are understood as an enrichment and a source of learning, so that differences turn into an actual equality (equality in difference). Inclusive school accepts individuals for what they are, not just as persons in a need of special treatment and adjustment.

Based on these considerations, I propose interculturality in education be defined as a pedagogical principle that guides the entire process of planning, implementing, and evaluating education at the systemic, curricular, school, and classroom levels to enable recognition and empowerment of all minority groups. It is a principle that supports: (1) the improvement of minority students' learning outcomes; (2) better recognition of their identities; and (3) a common education based on the values of participation, and cooperation.

Measures supporting interculturality

The implementation of the principle of interculturality is very demanding since it requires both a systemic restructuring and a considerable change of perspective from any number of actors. It also opens up new dilemmas and pitfalls, and must be therefore done with utmost caution. In order to be successful it should be introduced at several levels; if any is left out the chances of success decline precipitously; in general pedagogy we know that the effectiveness of education depends on the unity of educational action and that the more the educational factors are harmonized, the more likely is success. A perfect

unity, however, remains impossible, since contradictions are to a certain extent always inherent to educational aims (Ermenc, 2005; 2015; Schmidt, 1975). To illuminate the complexity of intercultural education, let us first touch upon some of the possible measures at the systemic and curriculum levels – the number and nature of these measures cannot be exactly defined, since they depend on specificities of each educational, social, and political context:

The introduction of multi-perspective and cultural responsive curricula. Curricula from which the cases of ethnocentrism, stereotypes, and prejudice are eradicated; curricula that present history, geography, literature etc. from multiple perspectives and by inclusion of minority and neglected voices; and curricula that are flexible enough to enable teachers to respond to characteristics of their students. Curricula are accompanied by textbooks and other learning materials that follow the same ideas and include also texts, pictures, and names that give minority students an opportunity to identify with them.

1. *The reconceptualization of mother-tongue learning and the promotion of multilingualism.* The language of instruction is not the mother tongue of all students. If this is not recognized, an exclusivist discourse can evolve.
2. *The organization of intensive and long-lasting second language learning,* with simultaneous systematic support for early inclusion of immigrant students into mainstream education. Systemic support for *teacher education* that is based on interculturality in both the pre-certification and continuing professional education contexts.
3. Undertaking *studies* that investigate factors influencing low achievements of minority students and the evaluation of the success of intercultural interventions.

How can teachers and other pedagogical workers support the principle of interculturality?

Policymakers are responsible for the implementation of such system- and curriculum-related measures, which represent a base on which schools and teachers can build and without which their efforts are severely limited (Ermenc, 2007; 2015). In order to bring them to life however, a profound change of a school's ethos and pedagogical practices is required. Without teachers' readiness to change, interculturality will remain a purely paper tiger. Several scholars have proposed important measures that schools and teachers should take (Ermenc, 2010; Rutar, 2014; Vižintin, 2013):

1. *Organizational measures:* Intercultural education is not only about tackling the issues concerning newly arrived students from other countries. Schools, which welcome them on a regular basis, need to establish a sort of welcoming system including the provision of information booklets in several languages, interpreters (other students, local community members, etc.), intensive language courses, tutoring systems, and support mechanisms organized together with minority parents and minority societies.
2. *Individualization and differentiation:* A fundamental characteristic of every school that promotes an inclusive school ethos is its student-centeredness: individualized instruction and instruction in small groups is combined with whole-class instruction

and common activities. Differentiation of students is however never long-lasting, and never functions as a means of segregation. The basic principle the school follows is to occasionally separate, but only for the purposes of bringing together in the end.

3. *Intercultural and inclusive school ethos refers to giving voice to minority students*: discussing ethnic relations in society, reflecting on the reasons for ethnic conflict, getting to know minorities' art, scientific achievements, etc. Inclusive schools also teach their students that heterogeneity is a normal state of humanity, that every person is in some way different from all others and that differences should be respected. Fundamentally, all people are the same in their human dignity and in their human needs.
4. *Teachers' teamwork and teachers' responsibility*: not only language teachers but all teachers are responsible both for the creation of an intercultural and inclusive school ethos and also for providing support to every single student.
5. *Teachers' responsiveness and awareness of one's own prejudices*: Teachers are only human and have prejudices and (positive or negative) stereotypes about their students. As teachers' prejudices and stereotypes may have a negative impact on their rapport with students and thus also on students' learning achievements (Wiggin, 2007), it is crucial that teachers become aware of them and do everything in their power to eradicate them. Teachers need to pose themselves questions such as: "Do I respond when I notice that a student is pushed aside or ignored? Do I respond when I notice that a student does not understand the lesson? Do I expect too little from this student (is he/she capable of more)? Do I really respect and treat all my students equally? What will I do about it?"

Conclusion

Achieving such ambitious goals demands changes on the cognitive level, of course, but also on the affective and conative levels: pedagogical workers need not only to possess new information and knowledge (cognitive level), but also to be aware of their emotional interpretation of information and knowledge they have gained and understood (affective level). Moreover, they need to be willing to act on what they know (conative level).

Such complex aims cannot be achieved with one quick fix. Intercultural teacher education should begin at the undergraduate level, when prospective pedagogical workers gain the basic subject, pedagogical and psychological knowledge and insight. At that level, the focus can mostly be on cognitive levels, on "knowing what". Later on, intercultural teacher education should become a part of wider professional teacher development, involving the attendance at seminars and workshops, where more emphasis is usually given to the improvement of teachers' expertise and where more issues related to affective and conative levels begin to be raised. To be most successful, however, the affective and conative levels can be influenced at the school level by setting up a collaborative and externally supported professional development model. Such a model may include teachers' teamwork, formative peer observation, and cooperation in different projects with external experts and researchers.

References

- Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). New York: Routledge.
- Beck, U. & Beck Gernsheim, E. (2002). *Individualisation: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: SAGE publishing.
- Benhabib, S. (1995). Communicative Ethics and the Claims of Gender, Community and Postmodernism. In D. Tallack (Ed.), *Critical Theory. A Reader*. (pp.401-416). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Cushner, K. (1998). Intercultural Education from an International Perspective: Commonalities and Future Prospects. In K. Cushner (Ed.), *International Perspectives on Intercultural Education*. (pp. 353-370). New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Diehm, I. & Radtke, F. O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin and Köln: W. Kohlhammer.
- Ermenc, K. (2005). Limits of the Effectiveness of Intercultural Education and the Conceptualisation of School Knowledge. *Intercultural Education*, Vol. 16, No. 1, 41-55.
- Ermenc, S. K. (2007). Is Education for the Coexistence of Different Cultures only Possible as a Subversive Activity of the Teacher? In S. Devetak (Ed.), *The Success Story with the Aftertaste of Bitterness – Discrimination in Slovenia* (pp. 66-74). Maribor: ISCOMET – Institute for Ethnic and Regional Studies.
- Ermenc, S. K. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika – Journal of Contemporary Educational Studies*, Vol. 61, No. 2, 268-279.
- Ermenc, S. K. (2015). Educating Teachers for Intercultural Education. In N. Popov, C. C. Wolhuter & K. S. Ermenc (Eds.), *Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide: BCES Conference Books, Vol. 13, no. 1* (pp. 108-114). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Faas, D. (2008). From Foreigner Pedagogy to Intercultural Education: An Analysis of the German Responses to Diversity and its Impacts on Schools and Students, *European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 1, 108-123.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. B., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M. & Wardet, F. Ch. (1972). *Learning To Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Grant, C. A. & Portera, A. (Eds.) (2011). *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge.
- Horkheimer, M. (1981). Kritična in tradicionalna teorija. In S. Žižek (ur.), *Kritična teorija družbe* (pp. 29-81). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Husen, T., Tuijnman, A. & Halls, W. D. (Eds.) (1992). *Schooling in Modern European Society. A Report of the Academia Europaea*. Oxford: Pergamon Press.
- Kodelja, Z. (2002). Enakost in svoboda: temeljni vrednoti demokracije in šole. *Sodobna pedagogika – Journal of Contemporary Educational Studies*, Vol. 53, No. 5, 20-23.
- McCarthy, C. (1995). Multicultural Policy Discourses on Racial Inequality in American Education. In R. Ng, P. Staton & J. Scane (Eds.), *Anti-Racism, Feminism, and Critical Approaches to Education*. (pp. 22-48). London: Bergin & Garvey.

- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika - Journal of Contemporary Educational Studies*, Vol. 42, No. 3-4, 110-117.
- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika - Journal of Contemporary Educational Studies*, Vol. 51, No. 1, 186-177.
- Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. Posebna izdaja: Integracija/inkluzija v vrtiču, osnovni in srednji šoli. *Sodobna pedagogika - Journal of Contemporary Educational Studies*, Vol. 54, No. 1, 84-103.
- Mollenhauer, K. (1969). *Erziehung und Emanzipation - Polemische Skizzen*. Muenchen: Juventa Verlag.
- Rex, J. (1999). The Concept of a Multicultural Society. In M. Guibernau & J. Rex (Eds.), *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration* (pp. 205-219). Cambridge: The Polity Press.
- Rizman, R. (1995). Nacionalna država, nacionalne manjšine in združena Evropa. In: D. Štrajn (ur.), *Meje demokracije* (str. 111-131). Ljubljana: Liberalna akademija, društvo za proučevanje politične demokracije in liberalizma.
- Rutar, S. (2014). Multilingual Learning and Teaching as a Principle of Inclusive Practice. *Sodobna pedagogika - Journal of Contemporary Educational Studies*, Vol. 65, No. 1, 10-25.
- Schmidt, V. (1975). Pedagoška metodologija. U L. Krneta, N. Potkonjak, V. Schmidt i P. Šimleša (ur.), *Pedagogika I.* (str. 121-187). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1987). An Analysis of Multicultural Education in the United States. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 4, 421-445.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (2006). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches fo Race, Class, and Gender* (5th ed.). New Jersey: Wiley.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Suchodolski, B. (1974). *Tri pedagogije*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće Duga.
- Troyna, B. (1992). Can You See the Join? A Historical Analysis of Multicultural and Antiracist Education Policies. In D. Gill, B. Mayor & M. Blair (Eds.), *Racism and Education. Structures and Strategies* (pp. 63-91). London: SAGE publishing.
- Vižintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli* (doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Wiggan, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No.3, 310-333.
- Young, J. (1995). Multicultural and Anti-Racist Education: A Comparison of Canadian and British Experiences in the 1970s and 1980s. In R. Ng, P. Staton & J. Scane (Eds.), *Anti-racism, Feminism, and Critical Approaches to Education* (pp. 45-63). Westport: Greenwood Publishing Group.

Примљено: 10. 01. 2016.
Прихваћено за штампу: 01. 02. 2016.

ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ ДИМЕНЗИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

Айспраки У раду се расправља о развоју и концептуализацији интеркултуралног образовања, нарочито у оквиру централноевропске педагошке традиције. Аутор брани тезу да интеркултурално образовање треба да се развија у оквиру традиције критичке педагогије, и у вези са главним актуелностима педагошких истраживања, пре свега оних која се тичу оштрих теорије образовања и дидактике. Интеркултурално образовање стога треба да се бави питањима неједнакости у оквиру самог образовног система, што пре свега подразумева примену мулти-перспективне и анти-присврсног програма образовног рада, као и стварање демократској, плуралистичкој и инклузивној школској етоса. Поред тога, интеркултурално образовање у раду није дефинисано као посебна педагошка дисциплина, већ као педагошки принцип на којем треба да се темељу процес планирања, реализације и евалуације образовног рада и процеса образовања на нивоу школске системе, школе и учионице, како би се омогућило препознавање и оснаживање свих мањинских група. У закључном делу рада даје се осврт на педагошке мере за подршку интеркултуралном образовању, укључујући и улогу наставника у том процесу.

Кључне речи: интеркултурално образовање, мултикултурално образовање, образовање наставника, критичка педагогија.

МЕЖКУЛТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме В статье рассматривается развитие и концептуализация межкультурного образования вообще и, в частности, центрально-европейской педагогической традиции. Автор считает, что межкультурное образование должно развиваться в рамках традиции критической педагогики, учитывая при этом основные результаты современных педагогических исследований, в первую очередь, в области общей теории образования и дидактики. Межкультурное образование должно решать проблемы неравенства внутри самой системы образования, что, в первую очередь, подразумевает использование мультиперспективных и неупристрастных программ образовательной работы, а также формирование демократического, плюралистического и инклюзивного школьного этоса. Кроме того, межкультурное образование в работе определяется не как особая педагогическая дисциплина, а как педагогический принцип, который должен находиться в основе планирования, реализации и эвалуации образовательной работы и процесса обучения на уровне школьной системы, школы и класса. Таким образом обеспечивается идентификация, расширение прав и возможностей всех групп меньшинств. В заключительной части статьи дается обзор педагогических мер по поддержке межкультурному образованию и обсуждается роль учителя в этом процессе.

Ключевые слова: межкультурное образование, мультикультурное образование, образование преподавателей, критическая педагогика.

SOME QUESTIONS ABOUT CREATIVITY IN DIGITAL AGE²

Abstract

The subject of interest in this paper relates to the expression of creativity from childhood to adolescence in the society today, which many mirror as the digital age. Firstly, the paper presents a Developmental model of creativity developed in a research study focused on personal explicit theories of educational researchers. The model defines key descriptors and describes the manifestations of creativity from the preschool years all the way to the adulthood, when the individual joins the labour market. Secondly, the paper focuses onto the Digital Natives concept and attempts to describe the youngsters today taking into account research results from different settings. Thirdly, in the remaining part the manifestations of creativity from the model are associated with the characteristics of young people who were born in digital age in order to enhance understanding of creativity expression in digital age. Based on a thorough examination a list of questions and needed research studies about creativity of Digital Natives is presented, under the assumption that the digital media will only be further developed and their influence over the young generations will be even more copious. The concluding remark problematizes the notion on whether everybody may be regarded as creative in the digital age realm and if so how this changes the overall meaning of the concept of creativity?

Keywords: *creativity, digital age, the young, development model of creativity, personal explicit theories.*

Introduction

Creativity appears as one of supreme social and individual values for the progress of modern society and people. It is a highly valued goal of education within the frame of many educational systems around the world, but the support for creativity in schools is considered by all interested parts included in the process to be unsatisfactory (Maksić, 2006). The analysis of the presence of creativity in the national curricula for primary and secondary schools disclosed unequal demands in different teaching subjects which were

1 E-mail: smaksic@ipisr.org.rs

2 This article is the result of the projects *Improving the Quality and Accessibility of Education in Modernization Processes in Serbia* (No. 47008) and *From Encouraging Initiative, Cooperation and Creativity in Education to New Roles and Identities in Society* (No. 179034), which are financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia (2011-2016).

in some cases too high, and in others insufficiently clear (Maksić, 1999). Difficulties with the recognition and identification of creativity in the educational process are directly linked to problems in measuring creativity which in turn results in a sort of Pyrrhic victory: great effort and little effect (Maksić, 2009).

There is general agreement about the information revolution during the 20th century which introduced digital culture as a particular way of life. The term digital refers to the applications and media forms that digital technology has made possible (Gere, 2008). The latest achievement of the digital age is the World Wide Web which represents a new space for learning, collaboration and reciprocal communication (Attwell & Hughes, 2010). It seems that The Internet makes possible the rise of a planetary civilization that will network all people of the world (Kaku, 2014). The Web 1.0 brings enormous options of linking information. The Web 2.0 included the development of social networking software which promoted the development of online communities and equipped people to create their own content. The Web 3.0 is based on linking knowledge and combines data from different sources to generate new meanings.

The subject of interest in this paper is the expression of creativity in childhood and adolescence which has happened within digital culture. The paper first presents the Developmental model of creativity developed on the basis of research into explicit personal theories of educational researchers. The model defines the key descriptors and describes the manifestations of creativity from preschool age to adulthood, when the individual joins the sphere of work. The next part of the paper describes the current young generation on the basis of research results from different environments and the concept of Digital Natives. The manifestations of creativity from the model are related with the characteristics of young people who were born in the digital age in order to achieve better understanding of creative expression in digital age. Based on a thorough examination a list of questions and needed research studies in the field is produced.

The development of creativity in childhood and adolescence

Apart from great number of theories and models of creativity, only few of them deal with the development of creativity (Beghetto & Kaufman, 2007; Csikszentmihalyi, 1996; 1999; Feldman, 1999; Gagné, 2004; Gardner, 1994; Glăveanu, 2010; Runco, 1999; Sternberg & Lubart, 1991). The most significant dimensions of creative development are: cognitive, social and emotional processes; family aspects, education and preparation; characteristics of the domain and field; socio-cultural forces; and events and trends (Feldman, 1999). The development of creativity has following resources: intellectual processes, knowledge, intellectual style, personality, motivation, and environmental context (Sternberg & Lubart, 1991). Types of developing creative activities are: problem-solving, theory-building, work in a genre, stylized works, and “high-stake” performance (Gardner, 1994). The process of creative production is called flow of creativity, but it was defined on the basis of the studies of eminent experts who had made significant creative contributions (Csikszentmihalyi, 1996; 1999).

The gap between the conceptions of creativity at a younger and older age is so great that the question arises as to whether children are creative at all according to those criteria which, by default, refer to adults (Glăveanu, 2011). Different types of creativities are

postulated in order to answer the challenge, such as big, little, mini and pro creativity (Kaufman & Begneto, 2009). Big and pro creativity are connected to highly achieving creators and professional creative contribution of adults. Little and mini creativity are relevant for children because they can be reached in everyday settings and put creativity in the process of learning. From cultural and constructionist perspective, children are creative because they are active and interactive beings: they play, experiment, enjoy the task, disregard conventions; children have expressiveness that is “a precursor of later creative achievement” (Glăveanu, 2011, p. 217).

Within the framework of research into the personal, explicit theories of creativity, Maksić and Pavlović (2011) explored the views of educational researchers on the manifestations of creativity. The views of educational researchers are important for designing their own research studies, as well for the influence which the same researchers may have on the opinions and attitudes of other people, such as teachers, members of the school administration, policy-makers, etc. The focus of the study was on the manifestations of creativity at different ages, with a hypothesis that uncovering implicit knowledge of educational experts about these developmental manifestations could bridge the gap between child and adult creativity, which currently exists in the theory of creativity. The participants were educational researchers (N=25) who answered at least one out of five questions referring to the manifestation of creativity at various ages. The characteristics of the research participants are shown in Table 1.

Table 1. Research participants

Characteristics	Modes or Variations
Gender	18 females; 7 males
Age	M=41 years; R (25-68 years)
Education	12 Psychologists; 12 Pedagogues; 1 Sociologist
Academic Title	12 PhD; 10 M.A.; 3 Research Assistants
Work Experience	M=16 years; R (1-40 years)

N=25

The participants were sent a questionnaire with open-ended questions concerning manifestations of creativity during the preschool, primary school, secondary school, university and post university/employment periods. The selected periods were determined pursuant to the formal organization of the national education system. The preschool period refers to children up to seven years of age; primary school is from age seven to fifteen; secondary school from age fifteen to nineteen; university education formally starts at the age of nineteen and basic studies last between four and six years. A young person with university education may start working at the age of 23-25. Qualitative analysis of the gathered data was carried out in order to seek the dominant patterns in the data without a predefined coding scheme (Braun & Clarke, 2006). The manifestations of creativity at different life stages were derived from the key themes and topics in the answers.

There were defined five types of answers about manifestation of creativity: curiosity and imagination; finding and developing interests; experimenting and searching for personal expression; mastering the content and independence in thinking and acting; initiative and contributions. Table 2 shows the distribution of categories of manifestations of creativities at different ages. All the defined categories of manifestations were present at all ages, but for each defined developmental age one category of manifestations was dominant: curiosity and imagination during preschool years; finding and developing interests during primary school education; experimenting and searching for personal expression during secondary school education; mastering the content and independence in thinking and acting during university education; initiative and contributions after schooling/at work. It seems that the structure of creative manifestations is clearest for the youngest and oldest ages, and the least clear for the primary school period.

Table 2. Frequencies of manifestations of creativity in developmental stages

Key descriptors	Developmental stages				
	Preschool years	Primary school	Secondary school	University education	At work
	f	f	f	f	f
Curiosity and imagination	15	7	4	3	5
Interests	3	11	6	3	7
Experimenting and personal expression	4	8	14	8	4
Mastering and independence	1	2	6	14	7
Initiative and contributions	5	5	5	5	17
Unclassified answers	2	2	2	2	2
No answer	1	1	1	2	0

N=25

Two participants in the research study answered the questions about manifestations of creativity with 'always' and 'there is no rule' and these answers were not categorized. However, both answers highlighted the need to pay attention in categorized answers to those responses where the participants emphasized continuity in the manifestation of creativity from one age to the next: for instance, responses related to the manifestation of creativity at secondary school age which began with "the same as in primary school..." or answers to the question about manifestations of creativity during university education which started with the words "similar to secondary school...". One fourth to one third of participants emphasized continuity of creativity manifestations during the lifespan. These results were interpreted as a support for the idea that manifestations of creativity at different ages could be linked to one, developing function of creativity in childhood and adolescence (Figure 1).

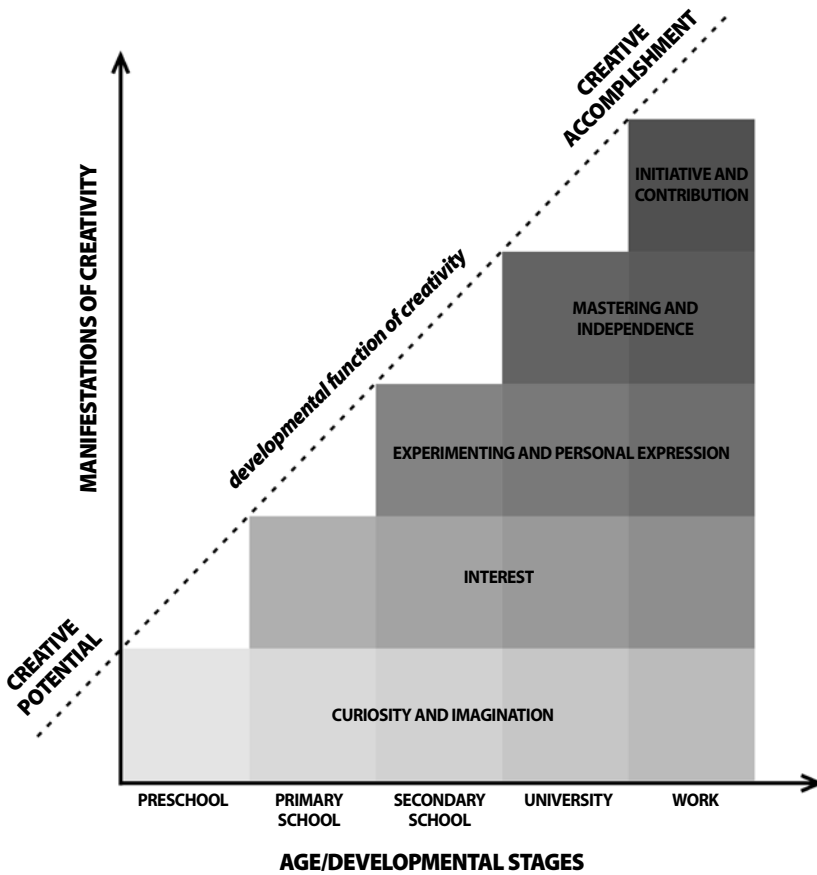


Figure 1. Developmental function of creativity

Up to seven years of age, the dominant manifestation of creativity is characterized by openness, where a child accepts various sensations from the surrounding world and turns them into feelings which he defines and upgrades in his imagination. Aged between seven and fifteen a child structures the units of the world which he observes by connecting and classifying them; some of his observations attract him more, are more interesting and pleasurable than others, and they become his interests. Young people continue their path towards creativity, seeking out what interests them. In the next phase, which encompasses age fifteen to nineteen, a young person forms a relationship with what interests him, what seems relevant or imposes itself, and experiments, tests and changes things, following what effects that has on the subject of his interest. What follows is the period after secondary school education during which a young person's experiences of what interests him are expanded and demand new structuring: taking on a critical attitude towards what is known and opening up space for personal contributions. After the end of formal

education/at work the manifestation of creativity dominates where by a creative contribution is made through identifying problems alongside the initiative to resolve such problems in an original and timely manner.

The Developmental model of creativity closely resembles Feldman's developmental model (1999), because it relies on development phases. Individual development differs in that it shows deviations, differs from the average and standard in the sense of being faster, bigger, better, more precise, beautiful etc. Curiosity and imagination as characteristic relevant for creativity are well known from many theories (Csikszentmihalyi, 1996; Gagné, 2004; Vigotski 2005). Interests are a very important aspect of the Renzulli (1992) model. The dominant themes, finding and developing interests during the primary school period and experimenting and searching for personal expression during secondary school, could be connected with looking for the domain (Csikszentmihalyi, 1996) and children's readiness for creative production (Glăveanu, 2011). Also, experimenting in secondary school and mastering the content during university education could be linked with finding the field in which the creative contribution will occur (Csikszentmihalyi, 1996).

The educational implications which could be derived from the Developmental model of creativity refer to the indexes of creativity at different ages and the possibility, by searching for them, to gain a picture of creative capacity. The other implication refers to what should be given the greatest priority when assessing creative expression from childhood to adulthood. Not sufficiently articulated conception of creativity for primary school education period could be the outcome of the complex situation of creativity development or expression at that life stage. The fact that it was difficult for educational researchers to define manifestation of creativity at the age of seven to fifteen years asks for further research but also sends some messages for the present time. It is necessary to be very cautious in creativity assessment during primary schooling and help teachers in their activities related to students' creativity (Beghetto & Kaufman, 2014; Pavlović et al., 2013).

The characteristics of the young generation in the digital age

For the first time in history younger generations know more than their older in the field of digital technology which is becoming increasingly more present in everyday life. Reducing the world to bytes and their multimedia transfer caused great enthusiasm because of the accessibility and speed of access to information but, at the same time, fear of the consequences of abuse of those same advantages by those who possess them (Bauerlein, 2011). Research findings from neurology show that character traits, talents and limitations are stored in the human brain, and that the effect of the environment reduces with the growth of the child (Svab, 2014). But physicists foresee that it may be possible in the future to interact with computers directly with the mind, to increase human intelligence, and make the Internet self-aware (Kaku, 2014).

Twinge (2006) called young people born in the USA after 1980 the Generation Me, because they put what is individual in first place. Focus on self and individuality are being actively promoted in schools. The Generation Me differs from that of their parents and teachers by a series of important characteristics which include attitudes to social rules,

norms and customs, consideration towards others, openness in communication, compassion for others etc. The Generation Me is characterized by: seeking fun; no need for travelling and searching because they can be everywhere almost immediately through the Web; they follow their dreams; they watch TV and surf the Web; they are practical; they have interest in things; and they have good feelings about themselves. But, Twinge (2006) concluded that young Americans today are more self-confident and forthright and with more rights than previous generations, and unhappier than ever before.

Those experts who emphasize the positive sides of the digital age include Tapscott (2008) who criticizes Twinge (2006) for characterizing young Americans as exceptionally narcissistic. This author advocates the understanding of youngsters whom he calls Net Geners for the sake of understanding the future of mankind. On the basis of his research results Tapscott (2008) defined Net Geners as having the following distinctive attitudinal and behavioral characteristics: freedom, customization, scrutiny, integrity, collaboration, entertainment, speed, and innovation. Net Geners seek all kinds of freedom, from freedom of choice to freedom of expression. They are ready to change everything in the world around them. They know how to use the Internet to find information. Net Geners are natural collaborators believing that they are called to work with companies in order to create better goods and services. Net Geners bring a playful mentality to work. They expect a quick response to their demands. They are constantly looking for innovative ways to collaborate, entertain themselves, learn, and work.

Some research findings about the Serbian young generation show similarities with the profile of the young generation in the USA and Canada (Tapscott, 2008; Twinge, 2006). Young people in Serbia were drawn to the world of entertainment because most of their symbolic models were from the world of show-business (Stepanović i dr., 2009). The leisure time activities of secondary school students included watching TV, surfing the Web, and using mobile phones for fun (Krnjaić i dr., 2011). Adolescents rarely took part in creative activities out of school (Krnjaić i Stepanović Ilić, 2013). Facebook represented a significant part of adolescents' daily lives and was an important form of communication with their peers (Krnjaić i Videnović, 2012). However, the presence of new media in the country was much lower than in the EU, so the use of such media, especially the Internet, appeared as a resource – the cultural capital of the young person (Tomanović i dr., 2012).

Digital Natives are persons born into the digital age who have access to networked digital technologies and strong computer skills and knowledge (Palfrey & Gasser, 2008). They are living in a participatory culture where people are encouraged to share their innovation and creativity (Gere, 2008). Digital Natives are increasingly engaged in creating information, knowledge, and entertainment in online environments. The development of digital technologies has reached such a level that reality is confirmed by the virtual – direct broadcast of pictures and sound at a distance, instead of the virtual world being verified through comparison with the real one (Weber & Dixon, 2007). Digital Natives are growing up with cell phones and toys that ask for love. Some of them are at risk of mixing the real and virtual world: virtual world has an advantage in comparison with the real world because it is simpler, but giving priority to the virtual impedes the ability to cope in the real world (Turkle, 2010).

Needed research studies about creativity in digital age

The digital era can be seen as the development of an evolutionary system (Shepherd, 2004). The benefits and risks which the digital age brings are particularly significant for young people growing up in this context who, by nature, should be the holders of future civil development. Is creativity the premise of progress in the digital world, just as it is believed to be the holder of the development of human civilization so far? The accessibility and connecting of information, people and meanings opens up unimagined possibilities for the creation of innovations, some of which could turn out to be appropriate. Each aspect which is defined in the presented developmental model of creativity points out potential creativity, and could therefore be considered as its indicator and sought in the evaluation process of individual creative expression. Table 3 shows the main characteristics of the defined categories of manifestations of creativity and the potentials and needs of Digital Natives.

Table 3. Implementation of the Developmental model of creativity for Digital Natives

Manifestation of creativity	Type of activity	Digital Natives' needs
Curiosity and imagination	<ul style="list-style-type: none"> • Perception and spontaneous activity (play) • Mastering development stages (language, physical, intellectual, social and emotional development) 	Satisfies 1.0 Web + Accessibility of information – Accuracy
Finding and developing interests	<ul style="list-style-type: none"> • Dedication • Focusing and purposeful gathering of information • Making choices • Additional engagement • Finding domains • Pleasant emotions • Hobbies 	Enables 1.0 Web and 2.0 Web + Quantity and speed of access – Relevance
Experimenting and searching for personal expression	<ul style="list-style-type: none"> • Researching, experimenting, fun • Learning and gaining basic knowledge in the domain • Works in his own way and develops his own style • Taking a position/having an opinion 	Supports 1.0 Web and 2.0 Web + Open source + Cooperation and equal relationships
Mastering the content and independence in thinking and acting	<ul style="list-style-type: none"> • Higher levels of learning and knowledge • Familiar with the domain and chooses the field • Critical approach towards existing knowledge • Advocates and defends his perspective and views 	Does not enable 1.0 Web and 2.0 Web
Initiative and contributions	<ul style="list-style-type: none"> • Notices problems and solves them • Changes things and introduces innovations 	Brings into question 3.0 Web

The digital age offers easy, accessible information about an unlimited number of subjects which could lead to overload. How can we set aside important and eliminate less important information, which previous research recognized as a significant characteristic of creative thinking? Creativity is usually defined in terms of novelty and appropriateness or originality and usefulness (Paletz & Peng, 2009; Runco, 1999). Should we stimulate Digital Natives' curiosity, if they have already been stimulated so much? How do we differentiate between those who are more curious and those who are less so? How will Digital Natives develop their interests and find the field where they can make their own creative contributions? What can be learned, and what can be wrongly interpreted from what was obtained by combining accessible data? How do Digital Natives search the database and who do they trust?

Will it be enough to see and hear what was simulated, or is something else needed in order to develop personal expression? To what extent does reality differ from virtuality and what will be more important in the future? Do all or how many Digital Natives experiment by using information technologies? How will Digital Natives master the required knowledge and develop a critical approach toward it? Who and what will lead the learning process for a person to become a field expert? What will the creative contribution of Digital Natives be? Autonomy encompasses freedom of choice of life goals, the possibility of making different decisions during life and the possibility of creating choices as well (Đurišić Bojanović, 2009).

The democracy of creation in the digital age is indubitable: anybody can make anything because of the availability of enormous amount of material which he can change at his discretion. The use of the Internet is cheaper in comparison with classic ways of work, which demanded the purchase of books, travelling to mentors, work in materials which incurred certain costs, finding and informing the interested public about one's work, etc. The creator can offer his work to the public for evaluation very fast, almost immediately. Many people can express their opinion about the work, but in most cases those are not experts in the field and do not know how new and useful or creative that piece of work is. All predictions lead to new questions which should be the subject of further research. Do we know how the digital age and Digital Natives will develop in the future? What will happen to schools? What about values and generation differences when Digital Natives become parents and teachers? Who will be more creative in the future, people or machines?

Conclusion

This paper provides a review of the Developmental model of creativity and an analysis of the possibilities of its use in the context of the characteristics and needs of the young generation born in the digital age. The idea of carrying out the integration of data related to the manifesting of creativities at different ages, which could simulate development, is based on the current state in science and needs from educational practice. The Developmental model of creativity tells us that the development of creativity could be monitored on the level of manifestations, which does not lessen the mystique of internal development or help us gain a better understanding of what lies within. Further work

on the development of the developmental theory of creativity is needed: can the beliefs about manifestations be considered as development phases; what happens in adulthood, do things change further, and if so, how? The data from other research support the life span developmental model of creativity more than the peak and decline model (Levy & Langer, 1999).

Digital technology has overcome their role of tools to become participants in our culture (Gere, 2008). History teaches us that people are creative when they want to solve a problem, make their and the lives of others easier and more pleasant, when they feel the need to express their opinions and make judgments etc. Will everybody be creative in the digital age and, if that happens, is the current meaning of the term creativity changing? How will the individual recognize his field of interest in the ocean of information which is offered, and whose attractiveness is determined by the power of the advertiser? Will the capacity of the individual determine the amount of information to be accepted, and select among it the field of interest and the field where he can make a creative contribution? Or will somebody else carry out the selection?

The proposal of the internet as a good setting for creative expression is highly promising, but it has to be carefully study on the individual level. We do not know in what direction creativity is going to change in the future. Whatever answers would be to questions cited above, it is obvious that the education system ought to take into consideration the characteristics of Digital Natives in the process of schooling when designing teaching and learning contents and methods. Preschool institutions, schools, and universities have to answer to educational and developmental needs of the young generation in appropriate ways not only as much as possible but also as fast as possible. Otherwise, educational institutions will not be able to fulfill their social role, to keep the young within the system and contribute substantially to their preparation into competent citizens able to think and act creatively.

References

- Attwell, G. & Hughes, J. (2010). *Pedagogic Approaches to Using Technology for Learning: Literature Review*. London: Lifelong learning UK.
- Bauerlein, M. (Ed.) (2011). *The Digital Divide: Arguments for and against Facebook, Google, Texting, and the Age of Social Networking*. New York: Penguin Books.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J.C. (2007). Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for "Mini-c" Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol. 1, No. 2, 73-79.
- Beghetto, R.A. & Kaufman, J.C. (2014). Classroom Contexts for Creativity. *High Ability Studies*, Vol. 25, No. 1, 53-69.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, 77-101.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 313-335). Cambridge: Cambridge University Press.

- Đurišić Bojanović, M. (2009). *Psihološka perspektiva demokratskih odnosa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Feldman, H. D. (1999). The Development of Creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 169-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, Vol. 15, No. 2, 119-147.
- Gardner, H. (1994). Five Forms of Creative Activity: A Developmental Perspective. In N. Colangelo, S. G. Assouline & D. L. Ambrosio (Eds.), *Talent Development* (pp. 3-17). Dayton: Ohio Psychology Press.
- Gere, C. (2008). *Digital Culture*, expanded second edition. London: Reaktion Books.
- Glăveanu, V. (2010). Paradigms in the Study of Creativity: Introducing the Perspective of Cultural Psychology. *New Ideas in Psychology*, Vol. 28, No. 1, 79-93.
- Glăveanu, V. (2011). Children and Creativity: A Most (Un)like Pair? *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 6, No. 2, 122-133.
- Kaku, M. (2014). *The Future of the Mind: The Scientific Quest to Understand, Enhance, and Empower the Mind*. New York: Doubleday.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, Vol. 13, No. 1, 1-12.
- Krnjajić, Z. i Stepanović Ilić, I. (2013). Slobodno vreme mladih: obrasci ponašanja i kreativne aktivnosti. U *Zbornik radova sa XIX naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji* (str. 232-237). Beograd: Institut za psihologiju i Laboratorija za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Krnjajić, Z. i Videnović, M. (2012). Fejsbuk i druženje uživo iz perspektive adolescenata. U *Sabor psihologa Srbije, LX naučno-stručni skup psihologa Srbije*, knjiga rezimea (str. 187). Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
- Krnjajić, Z., Stepanović, I. i Pavlović Babić, D. (2011). Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 43, br. 2, 266-282.
- Levy, B. & Langer, E. (1999). Aging. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity I* (pp. 45-52). San Diego: Academic Press.
- Maksić, S. (1999). Kreativnost između teorije i prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 31, 9-28.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2009). Vrednovanje kreativnosti: nemoguć ili uzaludan posao. U I. Radovanović i B. Trebješanin (ur.), *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje* (str. 186-193). Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Maksić, S. & Pavlović, J. (2011). Educational Researchers' Personal Explicit Theories on Creativity and its Development: A Qualitative Study. *High Ability Studies*, Vol. 22, No. 2, 219-231.
- Paletz, S.B.F. & Peng, K. (2009). Implicit Theories of Creativity across Cultures: Novelty and Appropriateness in Two Product Domains. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 39, No.3, 286-302.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.

- Pavlović, J., Maksić, S. & Bodroža, B. (2013). Implicit Individualism in Teachers' Theories of Creativity: Through the "Four P's" Looking Glass. *International Journal of Creativity & Problem Solving*, Vol. 23, No. 1, 39-58.
- Renzulli, J. (1992). A General Theory for the Development of Creative Productivity through the Pursuit of Ideal Acts of Learning. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 36, No. 4, 170-182.
- Runco, M. A. (1999). Developmental Trends in Creative Abilities and Potentials. In M. Runco & S. Plickzer (Eds.), *Encyclopedia of Creativity I* (pp. 537-540). San Diego: Academic Press.
- Shepherd, J. (2004). What Is the Digital Era. In G. Doukidis, N. Mylonopoulos & N. Pouloudi (Eds.), *Social and Economic Transformation in the Digital Era* (pp. 1-18). London: IGI Global.
- Stepanović, I., Pavlović Babić, D. i Krnjaić, Z. (2009). Ispitivanje uzora i idola srednjoškolaca u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 41, br. 2, 401-417.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An Investment Theory of Creativity and Its Development. *Human Development*, Vol. 34, No. 1, 1-31.
- Svab, D. (2014). *Naš mozak – to smo mi - od materice do Alchajmera*. Beograd: Plato.
- Tomanović, S., Stanojević, D., Jarić, I., Mojić, D., Dragišić Labaš, S., Ljubičić, M. i Živadinović, I. (2012). *Mladi – naša sadašnjost, Istraživanje socijalnih biografija mladih u Srbiji*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Tapscott, D. (2008). *Grow Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill.
- Turkle, S. (2010). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Twinge, J. (2006). *Generation Me: Why Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled – and More Miserable than Ever before*. New York: Free Press.
- Vigotski, L.S. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo: psihološki ogled*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Weber, S. & Dixon, S. (2007). *Growing Up Online, Young People and Digital Technologies*. New York: Palgrave Macmillan.

Примљено: 25. 12. 2015.

Прихваћено за штампу: 28. 01. 2016.

НЕКА ПИТАЊА О КРЕАТИВНОСТИ У ДИГИТАЛНОМ ДОБУ

Апстракт Предмет интересовања у овом раду је изражавање креативности у дејинству и младости у нашем времену које многи виде као дигитално доба. У раду се прво представља развојни модел креативности који је добијен у испитивачкој студији о личним експлицитним теоријама креативности испитивача који проучавају образовање. Модел дефинише кључне дескрипторе и описује манифестације креативности од предшколској узраста до одраслој доба када особа почиње да ради. У другом делу рада описана је савремена млада генерација на основу резултата испитивања из различитих средина и концепти дигитални урођеници. У трећем делу рада, манифестације креативности из модела доводе се у везу с карактеристикама младих који су рођени у дигиталном добу у намери да се боље разуме креативно изражавање у дигиталном добу. Направљена је листа питања и истраживачких студија о креативности дигиталаца, с истраживачком да ће се дигиталне технологије даље развијати и да ће њихов утицај на младе раси. Завршни коментар односи се на питање да ли би свако могао бити креативан у дигиталном добу, а ако се то деси, да ли се мења значење појма креативности.

Кључне речи: креативност, дигитално доба, млади, развојни модел креативности, личне експлицитне теорије.

К ПРОБЛЕМЕ КРЕАТИВНОСТИ В ДИГИТАЛНОМ ВЕКЕ

Резюме Предметом внимания в данной работе является выражение творческой личности в детстве и юности в наше время, которое многие называют дигитальным веком. В статье приводится Модель развития творческого потенциала, созданная исследователями, изучающими образование в рамках более обширного исследования личных эксплицитных теорий творчества. Модель определяет ключевые дескрипторы и описывает проявления творчества от дошкольного возраста до взрослой жизни, когда человек начинает работать. Во второй части статьи описывается современное молодое поколение на основе результатов ряда исследований, проведенных в разных странах. В третьей части статьи проявление творчества по модели связывается с характеристиками молодых людей, которые родились и живут в эпохе дигитальных технологий. Это способствует лучшему пониманию творческого потенциала дигитальной эпохи. Приводится перечень вопросов и необходимых исследований творчества молодого поколения. Высказано предположение, что дигитальная технология продолжит развиваться и что ее влияние следовательно будет увеличиваться. Последнее замечание относится к вопросу о том, может ли каждый человек быть творческой личностью в периоде дигитальных технологий, и если это произойдет, меняет ли этот факт значение понятия „творчество“.

Ключевые слова: креативность, дигитальный век, молодые люди, модель развития творчества, личные эксплицитные теории.

НАЈЧЕШЋЕ ЗАБЛУДЕ О ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИМ ТЕХНОЛОГИЈАМА У ОБРАЗОВАЊУ²

Abstract *Циљ овог рада је да аналистички размотримо кориштене информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у образовању, да би образовни систем имао што већу добит од промишлене и планске кориштења ИКТ-а. Покушали смо да покажемо специфичност односа образовања према ИКТ. Многе ствари у том односу се прихватају с јуно подразумевања, често без многе преиспитивања. Овде смо издвојили нека од таквих схватања (заблуда) која доприносе погрешном разумевању односа ИКТ и образовања, а тиме и ограниченим могућностима да се искористе потенцијали ИКТ у образовању. У разматрању ИКТ у образовању не представља се питање треба ли користити нове технологије у настави/учењу, већ када, зашто и како их користити. Да би се донеле ове одлуке и на прави начин искористио потенцијал ИКТ-а за образовне сврхе нужно је добро разумевање природе процеса учења/наставе. Образовање не би требало да буде само куцац или разборити корисник бројних ИКТ могућности, већ мора јакљиво и осмишљено трансформисати процес наставе/учења да би се будући и садашњи грађани сиремали за животи и рад у окружењу са знајно промењеном технологијом. Потребно је да се циљано уложи још многи истраживачкој и теоријској раду да бисмо сазнали како заиста ИКТ утиче на процес учења и како плански искористити најутицај да би се добио квалитет образовања.*

Keywords: *информационо-комуникационе технологије у образовању; образовна технологија; квалитет наставе/учења; квалитет образовања.*

¹ E-mail: apesikan@gmail.com

² Рад је настао у оквиру пројекта *Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције*, бр. 179018, који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Свака већа новина у образовном процесу (попут употребе радија, филма или телевизије у образовне сврхе, учења путем открића, и сл.) у почетку изазива салве одушевљења, много очекивања, низ истраживања, али и разочарање када се та очекивања (често и нереална) не испуне. Исто се дешава и с информационо-комуникационим технологијама (ИКТ). Сврха овог рада није да дâ коначне одговоре, већ, превасходно, да понуди нове изазове за размишљање. Намера нам је да критички преиспитамо могућности и отворена питања о начину на који се ИКТ користи у образовању, посебно у Србији (и сличним земљама у развоју), како би образовни систем имао што већу добит од његовог промишљеног и планског коришћења.

Образовање и ИКТ: одушевљење vs. критичко промишљање

ИКТ је једна од најбрже растућих грана у свету и безбројне су користи од ИКТ у разним сферама. Према меродавним макроекономским анализама, ИКТ је био одговоран за 50% раста продуктивности у привреди у деценији 1994–2004. (Reding, 2008), изазивајући притом и брзе друштвене промене. У последњој декади нови ИКТ алати фундаментално су променили начин на који људи комуницирају и обављају послове. Изазвали су бројне трансформације у индустрији, пољопривреди, медицини, бизнису и другим пољима. Ове технологије имају огроман утицај на светску економију, корпоративни менаџмент и трендове глобализације и имају велики потенцијал да преобликују природу образовања и средину за учење (где и како се одвија учење и какве су улоге наставника и ученика у процесу наставе), било да је реч о класичним институцијама, било о институцијама за школовање на даљину. Нове технологије ће наставити да трансформишу свет на начине које још увек не можемо ни да замислимо. Да би се преживело и успело у тој економији базираној на знању, сутрашњи грађани морају бити опремљени компетенцијама за XXI век (Ananiadou & Claro, 2009; Antić i Pešikan, 2015; Dede, 2010; European Commission, 2008; European Communities, 2007; Lemke, 2002), а оне су различите од компетенција у двадесетом веку, пре свега због појаве веома софистицираних ИКТ-ија.

Образовање, с обзиром на његову важност и обавезност у свим земљама, на број учесника у процесу, те с обзиром на трајање процеса и обим активности, права је „Мека и Медина“ за ИКТ, тј. једно од најплоднијих поља за њихов развој и примену. Како су се отварала различита поља и начини примене ИКТ у образовању, растао је и број термина који означавају ту примену. Тренутно постоји читава „терминолошка шума“, да не кажемо збрка око појмова који су на сцени: *distance education, distance learning, borderless education, distributed learning, open education, open learning, open and distance learning, cyberspace learning environments, learning in online environment, online learning, online instruction, online education, online education systems, integrated online education systems, e-learning, asynchronous learning, home study, mobile learning, I-Campus, computer-based learning, computer assisting learning, web-based learning, web-based education, telematics environments, virtual education, virtual classrooms, Internet based education, education via computer-mediated-communication, computer-driven*

interactive communication, electronic communication, hybrid or blended learning, ICT-based learning и други. Додатни проблеми настају када се ови термини преводе, или „натурализују“ у неком од језика. Не постоје јасне, устаљене одреднице ових појмова, није сасвим јасан однос међу њима, многи од њих се користе синонимно, или им аутори придају неко своје значење.

Готово да нема радова који покушавају да уреде све ове појмове и оцртају разлике међу њима (Guri Rosenblit, 2005; Moore & Kearsley, 2011; Paulsen, 2002). И није случајно што је тако. Сваки од ових термина има нешто другачији фокус, почев од наглашавања да се учење не одвија у заједничкој просторији – учионици, лицем у лице са другим ученицима/студентима и наставником, до тога да се у процесу учења/наставе користи рачунар или интернет. Неки од термина говоре о образовању, као најширем пољу, институционалној организацији у којој се планирано примењује технологија у сврху стицања одређених знања (на даљину), а неки говоре о учењу. Овај термилошки шарениш није технолошко или језичко, већ пре свега концептуално питање. Да би се осветлила природа сваког од ових појмова и направила дистинкција међу њима, нужно је укључити знања из психологије учења/наставе (како разумемо процес учења, како човек учи) и педагошке импликације тог схватања, тј. како би онда требало да се конципира подучавање. У објашњавању ових термина, говори се о утицају ИКТ на учење, али до сада није довољно теоријски и емпиријски осветљена природа процеса учења која лежи иза сваког од ових термина, што би отворило могућност да се на основу тих сазнања одговори на питање да ли се сви ови термини односе на исти процес (па је реч о синонимима), или је реч о различитим врстама учења (а тиме и различитим појмовима). У овом раду користимо термин учење у *online* окружењу, јер овај термин упућује на природу процеса учења, а не само на услове и/или ресурсе који се у њему користе.

Прегледи савремених истраживања учења у *online* окружењу указују на потребу за одређеним теоријским и концептуалним оквиром, као и за принципима који би се извели из те теоријске и истраживачке базе (Anderson, 2008; McCombs, 2000; 2001a; 2001b; McCombs & Vakili, 2005). Динамика овладавања техничко-технолошком страном ИКТ знатно је претекла динамику истраживања природе процеса учења у том новом окружењу, могућих начина приступања учењу и истраживања његових пожељних исхода. До сада публикована истраживања састоје се углавном од безбројних студија случаја, личних описа и препорука, истраживања мањег формата, али има веома мало озбиљних, методолошки строгих истраживања која би нам помогла да боље разумемо природу учења у *online* окружењу (Garrison & Anderson, 2007). Зато: „Нема напретка... у томе како подучавамо, упркос томе шта би све било могуће са новом технологијом“ (Laurillard, 2002, стр. 20). Говори се о технолошкој револуцији у образовању, али чак и у земљама које су најдаље отишле у примени ИКТ у образовању још увек стоји Бејтсова констатација да „електронско учење једва да постоји у било ком систематском облику“ (Bates, 2001, стр. 19). Налази досадашњих истраживања говоре да је тешко показати како технологија утиче на учење, тј. квантитативну корелацију између употребе технологије и бољих исхода учења (Bates, 2001; Bates & Sangra, 2011; Cradler et al., 2002; Kirkup & Kirkwood, 2005), а посебно има пуно дилема око ИКТ на основношколском нивоу (Moore & Kearsley, 2011).

Природно је што се очекивало да ће рачунари и ИКТ трансформисати образовни процес и довести до драматично освеженог, много више активирајућег и ефикаснијег процеса учења. Да бисмо открили да ли ИКТ заиста може да трансформише образовање, не можемо сагледавати саму технологију, већ се морамо концентрисати на наше разумевање процеса сазнавања, виших когнитивних процеса и природе процеса учења, те на питања како се ови процеси одвијају и како се може подстаћи њихов развој. Употреба ИКТ у образовању мора почивати на најбољим знањима о процесу учења усмереном на онога ко учи, на његову мотивацију и развој. Дакле, потенцијалне доприносе нове технологије процесу образовања најбоље можемо показати ако јој не приступамо с тежиштем на питању шта технологија може, већ из запитаности шта су захтеви процеса учења. У таквој једној анализи технологија много више игра улогу „бабице него мајке“ (Salomon & Perkins, 1996, стр. 115), дакле, улогу оног фактора који омогућава да се учење заиста деси (роди) и да се то његово рађање олакша.

У прилог оваквом ставу говори и велика расправа која се крајем 20. века водила о утицају медија на процес учења. Притом је дошло до судара две тезе: оне по којој медији никада неће моћи да утичу на учење (Clark, 1987; 1994) и оне да медиј (технологичка) као средство комуникације мења природу процеса учења (Salomon et al., 1991). У разматрању улоге технологије у образовању, Кларк сматра да је дошло до „збрке технологија“ (Clark, 1987). Једно је „наставна технологија“ (базирана на психолошким и социопсихолошким истраживањима), која помаже да се изабере садржаји и циљеви и дизајнирају наставне методе и средина за учење који ће омогућити боље ученичко/студентско постигнуће. Друго је технологија за испоруку, „доставна технологија“ (*delivery technology*), која је неопходна да би се обезбедио ефикасан и временски прилагођен *џрпсџуџ* тим наставним методама и средини за учење. Обе технологије су веома важне, али на различите начине доприносе образовању. „Доставна технологија“ утиче на трошкове и приступ настави и информацијама. „Наставна технологија“ омогућава да се утиче на постигнућа ученика. У овом виђењу ИКТ је вид „доставне технологије“, врста медија у коме се одвија настава/учење, а сам медиј је само „возило за испоруку наставе“, али ни на који начин не може да утиче на учење (Clark, 1994).

Међутим, постоје теоријски разлози да ИКТ не посматрамо само као средство за „доставу наставе“ већ и као нешто много сложеније од још једног ресурса који наставнику стоји на располагању (в. Заблуда 5). Ако прихватимо социокултурну теорију Виготског, данас доминантну парадигму у разумевању процеса учења, дакле, ако посматрамо да природа социјалних интеракција обликује учење (Vigotski, 1996), онда можемо уочити да ИКТ својим одликама мења средину за учење, те да може трансформисати процес учења/наставе. Карактеристике технологије комуникације могу знатно утицати на развој виших менталних процеса. Међутим, ако унапред концептуализујемо медиј, тј. технологију комуникације као „возило за испоруку“, сигурно не можемо разумети природу односа медија и учења, нити потенцијале тог односа.

Кларкова метафора о медију као доставном возилу имплицитно осликава бихејвиористичку С–Р (стимулус–реакција) шему у учењу: медиј је инертан транспортер активног стимулуса на који ученик одговара одређеним понашањем. Међутим, учење није рецептивни одговор (реакција) на наставни стимулус, није ствар „преношења“ или „акумулације“ знања, већ представља процес активног конструисања властитог знања из понуђеног материјала или информација. Та конструкција се одвија у

социјалном контексту кроз интеракцију и „преговарање значења“ са другима, па је реч о ко-конструкцији или, како се често говори, о социјално дистрибуираном знању (Resnick, 1991; Salomon & Perkins, 1996; Vigotski, 1996). Оно што је научено не живи само у појединачном уму него и у колективу, то остаје у колективном знању групе, подржано културно-потпорним средствима. Учење, процес учења и оно што је научено, увек је смештено у одређени контекст и активности. Квалитетна и ефикасна знања високо су контекстуализована, зависе од контекста у коме су стечена и у коме се примењују. „Социјални контекст у коме се одвијају когнитивне активности јесте интегрални део те активности, а не само окружење за њих“ (Resnick, 1991, стр. 4).

У оваквом схватању процеса учења знање је глагол, а не именица – оно је више нешто што радимо, чинимо него нешто што имамо. Знање и учење нису власништво само особе која учи или одређене средине, већ су резултат реципрочне интеракције између ученикових когнитивних ресурса и карактеристика спољних ресурса. Дакле, у том светлу можемо разумети однос медија и учења као однос когнитивних процеса и карактеристика средине, као посредовану интеракцију. Дакле, морамо гледати како контекстуалне варијабле (рецимо, начин преношења или комуникације) утичу на природу и квалитет учења, због чега амбијент за учење и активности учења морају бити конгруентни с планираним исходима учења. Зато у креирању наставних интервенција морамо *узгајати мегуј* у сам процес наставе/учења.

Када кажемо узидати, управо то и мислимо. Једно је учење/настава уз коришћење технологије, где се ИКТ користи на исти начин као нека од претходних технологија, где технологија ради нешто уместо особе и помаже у процесу учења, али га суштински не мења. Потпуно је друго учење/настава кроз технологију, када је процес учења зависан од технологије, не може се одвијати без ње (Bates, 2001; Moore & Kearsley, 2011). Учење/настава кроз технологију јесте такво да технологија мења когнитивно оперисање, снабдева ученике/студенте вештинама и стратегијама мишљења које реорганизују и значајно унапређују њихов учинак. Наравно, такви учинци се не јављају аутоматски, природно и неизбежно чим се употреби технологија. Ефекат ће зависити од наставника, тј. оног ко дизајнира процес наставе/учења и користи технологију у њему.

Развој ИКТ далеко премашује наше разумевање како да их користимо да бисмо подigli квалитет образовања ученика и студената и тек почињемо да откривамо и разумевамо у ком степену ИКТ може трансформисати сам приступ учењу (Garison & Anderson, 2007) и зато је нужно померање фокуса на питање „КАКО [технологија] мора бити примењена да би се остварили циљеви образовања“ за све (CEO Forum, 2001, стр. 3). Пошто ово није уобичајени приступ, постоје бројне заблуде при разматрању употребе ИКТ у образовању.

Погрешна схватања о ИКТ у образовању

Улазак ИКТ усталасао је поље образовања. Међутим, многе ствари у том односу се прихватају с пуно подразумевања и без много преиспитивања. Овде ћемо издвојити нека од таквих схватања (заблуда) која доприносе погрешном разумевању односа ИКТ и образовања, а тиме, последично, и ограниченим могућностима да се искористе

потенцијали ИКТ у образовању. Свака од заблуда је директно или индиректно везана за разумевање процеса учења/наставе.

Заблуда 1. ИКТ у образовању = ојрема школе рачунарима. Када се погледа како се користе рачунари у нашим школама, прича као да се завршава с набавком опреме и обученошћу наставника за њену примену (обученост наставника, по правилу, заостаје за опремањем школа и неретко се дешава да се рачунари у школи најмање користе у процесу наставе/учења). Прва ствар у коришћењу ИКТ у образовању несумњиво јесте опрема и обука за њено коришћење, то је нужан, али не довољан услов.

Сама рачунари веома мало додају процесу учења. Компјутерска технологија може да обезбеди занимљиве и добре ситуације учења, али се то не дешава аутоматски са њеним уношењем у учионицу, већ би требало да наставници и ученици/студенти науче како да искористе њихове предности. Обука наставника за коришћење ИКТ углавном се своди на познавање начина њиховог коришћења, а не на решавање концептуалних питања где и како ИКТ може да утиче на поправљање квалитета наставе/учења. Када ученици/студенти користе рачунар у различитим задацима (да пишу, цртају, графички приказују податке и сл.), то обично не мења много оно што би они и иначе, без рачунара, радили, само доприноси да то чине нешто ефикасније или на лакши и забавнији начин (Salomon & Perkins, 1996). Учење суштински зависи од природе активности ученика/студената, од врсте и сврхе задатака које они решавају, те од интелектуалних и социјалних активности у које су укључени, чије осмишљавање јесте централни део професионалне улоге наставника (в. Заблуда 6).

Заблуда 2. Деца су „дигитални домороци“. Пренски је почетком овог века узбуркао духове својом тезом да су данашња деца „рођена дигитална“³, да је свет ИКТ-а њихово природно окружење, да је њихов матерњи језик дигитални језик рачунара, видео-игара и интернета, да они нису они исти ученици за које је дизајниран образовни систем, јер се њихов начин мишљења и стицања знања радикално променио и да наставници и родитељи, као „имигранти“ у овај свет, треба да прилагоде традиционални систем образовања овом новом начину мишљења и односа према објектима сазнавања (Prensky, 2001a; 2001b). По њему, језик наставе је застарео и неприлагођен новом језику савремених генерација, које карактерише брзо примање информација, то што могу паралелно да раде више ствари (multi-tasking), више воле да прво виде графички приказ па текст него обрнуто, више воле нелинеарни приступ тексту, најбоље раде када су умрежени, траже да награде стижу моментално и учестало и више воле игре од „озбиљног“ рада. Бројни су радови полемисали са идејама Пренског, нека истраживања су их потврђивала, а нека доводила у сумњу, не налазећи доказе да данашњи ученици изграђују знања на радикално другачији начин од ранијих генерација (Bennet et al., 2008; Bullen et al., 2011; Guo et al., 2008; Helsper & Eynon, 2010; Kennedy et al., 2008; Margaryan, et al., 2011; Schulmeister, 2008; Selwyn, 2009; Tapscott, 2009).

Идеја Пренског о савременој деци и младима као „дигиталним урођеницима“ имплицитно изједначава дигиталну писменост с функционалном писменошћу. Ако је данашњим ученицима технологија „домаћи терен“ и природно уче уз њу, то можемо „превести“ да они умеју добро да баратају технологијом. Али, вешто баратање технологијом

3 Поред термина *born-digital* или *digital natives*, постоје различити термини истог значења: *Millenials*, *NetGen*, *N-[forNet]-gen* или *D-[for digital]-gen*, *Generation Y*, *Homo Zappiens*.

не значи истовремено вешто когнитивно баратање информацијама до којих долазимо уз помоћ ИКТ. Ефикасно читање лежи и у основи коришћења електронски датих информација (Antić, 2014). Ако ученици нису овладали читалачком писменошћу, читањем „на папиру“, неће имати велике вајде од ИКТ у учењу.⁴

Дакле, постоји јаз између умења коришћења технологије и њеног коришћења у образовне сврхе. Данашњи ученици су дигитално писменији, али су читалачки и медијски мање писмени, па остаје проблем смислене употребе нових технологија. Нека истраживања показују да је дошло до замене циљева, да је „руковање рачунаром и прављење професионалних презентација – заменило ученичко знање о садржају у образовању. Или, другачије речено, на први поглед ИКТ обука је главни циљ, а познавање садржаја који се користи у том процесу је подређено овом циљу“ (Jedeskog & Nissen, 2004, стр. 41).

Заблуда 3. „Има на нету“. Често се може чути да данашњи ученици не треба да уче много тога што је у школском програму, јер то постоји на нету. Овакво становиште почива на заблуди да је информација исто што и знање. Образовање се односи на идеје, не на чињенице (Garison & Anderson, 2007). Информација је изоловани податак, а знање је мрежа систематизованих и логички повезаних података, појмова, представа, принципа и генерализација, а подаци се уклапају у ту мрежу. Интернет обилује несхватљивом количином информација, али не и знањем. Дакле, он може помоћи ученику/студенту да *нађе* податак, али не и да компетентно *изабере* онај који му је потребан из тог невероватног броја расположивих (некада и контрадикторних) података на нету, да *критички процени* његову ваљаност и *доведе га у везу* са својим постојећим знањем. Стога, приступ информацијама није проблем, доступно нам је много више информација него што можемо да обрадимо, али да би се то што „има на нету“ искористило, неопходно је да ученици/студенти владају компетенцијом како се ефикасно учи и критичким мишљењем.

Моћ учења у online окружењу да трансформише процес учења/наставе базира на је на интерактивним и комуникацијским потенцијалима овог учења, који досежу даље од једносмерне трансмисије садржаја и утичу на наш процес мишљења (Garison & Anderson, 2007), као и на његовој способности да трансформише средину за учење. Оно што учење у online окружењу може да понуди јесу добри начини да се процесуирају информације, да им се да смисао, да се реконструише, дограђује и мења постојеће знање. Данашња деца и омладина затрпани су тривијалним информацијама на нету, а срећу веома мало систематски обликованих знања. С коришћењем интернета и доминацијом визуелног, нове генерације очекују кратко, „сажвакано“, „нацртано“, али то често буду информације које пролазе кроз очи, али не кроз мозак, што води развоју *digest culture* и површне обраде информација која представља озбиљну препреку за изградњу ваљаног система знања.

Заблуда 4. ИКТ користи визуелни језик, а визуални прикази су очигледни, говоре сами за себе. У савременој западној култури постоји хипертрофија визуелног. Због

⁴ Просечни дипломирани студент на колеџу у САД проведе 5.000 сати свог живота у читању, а 10.000 сати у игрању видео-игрица и 20.000 сати у гледању телевизије (Prensky, 2001). У међувремену се тај однос вероватно додатно променио у корист видео-игрица, друштвених мрежа и забавних садржаја на интернету, а на штрб читања.

одрастања у ИКТ окружењу у коме доминира визуелно (слике, иконице, графика, анимације, емотикони итд.), ученицима је близак визуелни језик. Међутим, заблуда је да је оно што је визуелно дато лако читљиво, разумљиво само по себи, да је очигледно. Кинеска изрека: „Једна слика говори више од 1.000 речи“ важи само за оне илустрације⁵ које представљају „портрет реалности“, опис особе или појаве (Novoa, 2000),⁶ али не и за илустрације које су „произвођачи значења“ (Novoa, 2000), тј. иду даље од функције визуелне репрезентације феномена и „приказују организацију и структуру кључних појмова одређеног садржаја“ (Levie & Lentz, 1982, стр. 215).

Слике не говоре саме за себе, читање, тј. тумачење илустрација јесте сложен феномен (Elkins, 2001; Levie & Lentz, 1982; Mayer, 1993; 2005; Shah & Hoeffner, 2002). Визуелно дате садржаје не можемо савладати перцепцијом, већ морају бити ангажовани виши когнитивни процеси. За ефикасно учење, визуелна репрезентација информације мора бити базирана на тексту. Читање је неопходно за разумевање слике, у тумачењу слике опажено се претаче у језик, у речи, а то је дубоко интелектуални чин, који захтева развијену читалачку писменост и укључује претходна знања, искуства, веровања, ставове, очекивања и личност. „Није могуће користити ИКТ на једном високом нивоу ако нисте у стању да се писмено изразите на прилично високом нивоу“ (Säljö, 2000, према: Jedeskoг & Nissen, 2004). Наши ученици немају развијену читалачку и функционалну писменост на задовољавајућем нивоу⁷, а сама употреба ИКТ им је неће развити уколико у току школовања не буду решавали посебно обликоване задатке који о томе воде рачуна и уколико наставници кроз све предмете у школи не раде на развоју ових писмености (в. Заблуда б).

Оно што је визуелно дато ученици често гледају површно, без дубље анализе, јер ретко кад их у настави обучавају да читају илустрације, да одгонетају њихова експлицитна и имплицитна значења, или да пребацују информације из једног симболичког система (какав је језик) у други симболички систем (какав су визуелни прикази) и обрнуто.

Заблуда 5. ИКТ је само још једна од алатки која наставнику стоји на располагању у настави/учењу. Већи број истраживања указује на то да утицај ИКТ у образовању није отишао много даље од реторичких тврдњи да ће нове технологије изазвати радикалну промену у учењу и настави (Collis & Wende, 2002; Zemsky & Massy, 2004), што је довело до разочаравајућег утиска да је пропуштен трансформациони потенцијал технологије. Овде се отвара озбиљно питање: Да ли се технологија користи само зато да *јобољша* инхерентно недовољно добру постојећу праксу, или технологија има потенцијал да *трансформише* образовање усмерено на изградњу замишљене „заједнице која учи“?

ИКТ јесте нова алатка у образовању, али је и више од тога. Учење је активност посредована социјалним интеракцијама, а с ИКТ се мења природа интеракција у процесу

5 Термин илустрација користимо за све врсте визуелних приказа, од слика, уметничких слика и илустрација до табела, графикона, дијаграма, шема, карикатура, плаката и сл.

6 Такви визуелни прикази су давање примера, показивање како ствари изгледају, или декорација.

7 О томе врло речито говоре резултати наших ученика на националним и међународним испитивањима школских постигнућа.

учења/наставе, мења се контекст, ситуација за учење, а тиме се трансформише цео процес учења. ИКТ може умножити могућности социјалних интеракција и интензивирати их, али то узима и свој данак, пошто се та врста интеракције одвија у другачијем виду, у редукованом социјалном контексту. С променом интеракција мења се цео систем, и технологија и учесници у њој, наставници и ученици, али природа промена се не може у потпуности предвидети. Учење у online окружењу није само још једна нова технологија која ће се полако интегрисати у наставни процес или бити сасвим одбачена, већ представља различиту врсту и нов начин комуникације.

Пошто је комуникација у срцу свих видова образовања, врло је вероватно да ће њен утицај на образовни систем (и на наставнике и ученике) бити значајан. Једна од новијих студија спроведена у пет британских институција нашла је да медије више користе наставници оријентисани на активно учење и фацитацију учења него они оријентисани на трансмисију знања, као и то да наставници модификују и унапређују своју наставу под утицајем ИКТ (Kirkup & Kirkwood, 2005). Међутим, многа истраживања нису утврдила разлику у ефикасности учења између традиционалног приступа и приступа с коришћењем ИКТ у настави, што је и логично ако радимо исто што смо увек радили, ако су активности учења и наставе остале исте, а само смо унели мало визуелно атрактивне и забавне технологије. Вредност ИКТ није у бржем приступу већем броју информација, већ у способности да олакша комуникацију и мишљење, а тиме и конструкцију значења и знања.

Заблуда 6. Рачунар и нова технологија ће заменили наставника. Да бисмо одговорили на питање може ли ИКТ да замени наставника, прво морамо дефинисати улогу наставника у образовном процесу (European Commission, 2013; Ivić i sar., 2003; Pešikan, 2010; 2013). У традиционалном концепту наставе/учења наставник је онај ко преноси одабрана цивилизацијска знања ученицима (трансмисија знања). Он је главни извор знања, потребно је да буде добро образован и да користи различите начине да би олакшао и учинио ефикаснијом ту испоруку знања ученицима. У савременом схватању процеса учења/наставе, улога наставника је да осмисли ситуације учења у којима ће ученици конструисати властито знање. Овај приступ, као и традиционални, укључује квалитетне програме и добро образоване наставнике који треба да их посредују ученицима, али иде и даље од тога – програми и наставници су ваљани само уколико успеју да покрену учење, наставе је било само ако су наставне активности изазвале промену код ученика и резултирале учењем и квалитетним знањем.

Гарисон и Андерсон чак и не говоре о учењу, већ користе синтагму „образовно искуство“ (Garison & Anderson, 2007). Свако искуство је у основи учење (нешто смо доживели и научили смо нешто из те ситуације), а овај термин „образовно искуство“ проширује појам учења наглашавајући индиректно значај ситуације за учење, да она мора бити плански осмишљена (а наставник је тај који осмишљава ситуацију у којој ће ученици/студенти стећи ново, смислено образовно искуство) и да она нужно укључује и наставника и онога ко учи, што одсликава синтагма настава/учење, што даље подразумева и подељену одговорност за ефекте учења/наставе (Garison & Anderson, 2007; Ivić i sar., 2003).

ИКТ не може обавити процес креирања ситуације за учење за специфичну циљну групу без наставника. Све што је могуће да се изведе с ИКТ не мора истовремено

бити пожељно, потребна је „независна, нетехнолошка основа која ће обезбедити добре разлоге“ за њихову употребу (Salomon & Perkins, 1996, стр. 3). Да ли ће „e-mail бити средство оговарања или средство за рефлексију, промишљање“ (Salomon & Parkins, 1996, стр. 16), зависи умногоме од наставника и начина на који он користи ИКТ. Мултимедијални системи могу да понуде мноштво специјалних ефеката, али без много ефекта на стицање знања. Рачунари се у настави углавном користе за Power Point презентације при предавањима и сакупљање података са Веба о садржају који се учи (Bates, 2001). Технологија која се на овај начин користи не може да замени ни наставника ни учионицу, не може радикално променити наставне методе нити поправити исходе учења. Наставник има највећи утицај на обликовање средине за учење и исход учења, он у настави дефинише циљеве, садржај и начин провере – оцењивање. Оно што је научено не може се одвојити од начина на који је научено, па наставници морају бити свесни контекста који креирају за учење, и то обе његове стране, и оне педагошке и оне технолошке. Да би заиста трансформисале процес наставе/учења ИКТ морају бити интегрисане са другим наставним одлукама, као што су циљеви и садржај наставе, методе наставе/учења и начин посредовања програма („лицем-у-лице“, настава на даљину, или њихова мешавина) (Bates & Sangra, 2011).

Сама технологија не може да подучава, она може да замени наставника као извор података, али не као организатора наставе и партнера у педагошкој интеракцији кроз коју ће ученици изграђивати знање. Учење у основи зависи од карактера активности које ученици/студенти раде, а промишљени дизајн активности учења је кључан за остваривање образовних исхода. Зато и најпознатији „промотери е-учења“ Гарисон и Андерсон говоре о присутности наставника (*teaching-presence*) као једном од три кључна аспекта учења у online окружењу (Garrison & Anderson, 2007). А како рече Бејтс, наставник кога може да замени рачунар и треба да буде замењен (Bates, 2004).

Од конкретних ка начелним дилемама

За крај овог разматрања феномена ИКТ у образовању од бројних отворених питања издвојићемо три начелна о којима говори Жак Атали⁸ (Attali, 1996). Иако у свом извештају за француску владу ИКТ назива „дигиталном револуцијом која се не сме пропустити“, он истовремено разматра и „огромне опасности“ које ова технолошка револуција носи са собом:

(1) Како појединци могу научити да живе у друштву ако неће више у школи учити да буду друштвени?

(2) Како се може одржати јединство националне заједнице ако технологија може да подучава све особе, свуда, на свим језицима?

(3) Који ће народи, које културе, који језици преузети контролу над овом новом образовном индустријом и тиме себе наметнути свету? Они који не успеју нестаће с историјске мапе.

Одговори на ова питања су, евидентно, политичке природе и на њих још увек нема одговора. ИКТ није алат који је вредносно неутралан. Он је великим делом

⁸ Некадашњи саветник председника Француске, генерални секретар УН и први директор Европске банке за реконструкцију и развој.

производ углавном америчке културе и економије одређеног времена и највећа примена учења у online окружењу је у САД, Канади и Аустралији. Наравно, њихове стратегије развоја ИКТ у образовању могу се применити и на друге идеологије, културе и економије, али је нужно водити рачуна о специфичностима социокултурног контекста и прилагодити их локалним условима. На образовање се не може гледати као на пуки производ који се може купити и продати попут аутомобила. образовање преноси вредности, доприноси формирању националног идентитета, јачању националног јединства и солидарности, и у том смислу поставља се питање да ли садржај образовних програма одређене земље и вредности које она промовише треба оставити у рукама приватних предузећа и страних универзитета (Bates, 2001). Свесне овог аспекта, многе земље имају потребу да праве националне системе учења у online окружењу, али им је сарадња с другима нужна, јер је развој online учења скуп – тражи знање, приступ најсавременијим технологијама, креирање садржаја, припрему одговарајућег наставног материјала и одржавање скупа компетентних татора који могу помагати ученицима/студентима у центрима наменски створеним за ту сврху (Bates, 2001, стр. 19).

Европа озбиљно разматра ово питање, покушавајући да предвиди трендове у ИКТ и да буде један од кључних актера у њима (Reding, 2008). Тако је у првој деценији 21. века француски председник Саркози лансирао „нумерички план“, у Немачкој је иницијатива „ИКТ 2020“ тражила веће улагање да би се ова технологија ставила у рад, британски министар Лорд Картер је лансирао кампању Дигитална Британија, али „Дигитална Британија, Дигитална Немачка или Дигитална Француска једноставно нису одрживе ако нису део Дигиталне Европе“ (Reding, 2008, стр. 6). Али, да би Дигитална Европа успела: „То ће захтевати радикално нове институције, наставнике и индустрију. Потребно је: да се успоставе нове институције способне да обезбеде солидарност, јединство и диференцијацију ученика (школа је једна од њих, друге ће се појавити); да се осмисле нове улоге наставника који ће бити дизајнери (процедура у савладавању програма), 'проналазачи путева' којима ће ученици/студенти стизати до знања и татори (они који ће водити ученике у савладавању програма и помагати им); и на крају, да се промовишу образовне софтверске индустрије чији ће главни купац бити држава, од које зависи опстанак језика“ (Attali, 1996, стр. 445).

Закључак

У разматрању ИКТ у образовању не поставља се питање треба ли користити нове технологије у настави/учењу већ *када*, *зашто* и *како* их користити. Да би се донеле ове одлуке и на прави начин искористио потенцијал ИКТ-а за образовне сврхе, нужно је добро разумевање природе процеса учења/наставе. Инжењери и стручњаци за технологију брину о развоју и пласману ИКТ, а људи из образовања треба да се баве тиме како ИКТ може унапредити процес учења/наставе (подићи квалитет наставе и квалитет ученичког постигнућа) крећући од циљева наставе/учења, а не од тога шта све технологија може. Бројни радови указују на потенцијалне предности учења у online окружењу, али су далеко ређа озбиљна истраживања утицаја ИКТ на образовање. О проблемима и потенцијалним лимитима употребе ИКТ много ређе се говори,

како због одушевљења новим алатом и његовим често несагледивим могућностима тако и због економског интереса једне изузетно моћне, профитабилне индустрије која убрзано расте и развија се. Само суочавање с потенцијалним ограничењима и проблемима у њиховој употреби у специфичном контексту може подићи квалитет употребе ИКТ у образовању.

Покушали смо да у овом раду покажемо специфичност односа образовања према ИКТ, у поређењу с другим секторима. образовање не би требало да буде само купац или разборити корисник бројних ИКТ могућности, већ мора пажљиво и осмишљено трансформисати процес наставе/учења да би се будући и садашњи грађани спремали за „експлозију незамисливих нових апликација“ (Reding, 2008) и живот и рад у окружењу знатно промењеном технологијом. Примарно и кључно јесте да почнемо да из овог угла размишљамо о ИКТ у образовању, а затим да се циљано уложи још много истраживачког и теоријског рада да бисмо сазнали како заиста ИКТ утиче на процес учења и како плански искористити тај утицај да би се подигао квалитет образовања.

Литература

- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competencies for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD Education Working Papers , No. 41, OECD Publishing. Retrieved May 20, 2014 from the World Wide Web <http://www.dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Anderson, T. (2008). Teaching in an Online Learning Context. In T. Anderson (Ed.) *Theory and Practice of Online Learning*, second edition (pp. 343-367). Edmonton: AU Press Athabasca University. Retrieved January 19, 2015 from the World Wide Web http://www.florida.theorange grove.org/og/file/c1c08667-ee5e-279c-b32a-55eacc0117ce/1/99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf#page=355
- Antić, S. (2014). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja*. (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Antić, S. i Pešikan, A. (2015). Naučna pismenost i socio-konstruktivistička perspektiva. *Psihološka istraživanja*, god. 18, br. 1, 99-119
- Attali, J. (1996). School the Day after Tomorrow. *Prospects*, Vol. 26, No. 3, 442-446.
- Bates, A. T. & Sangra, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bates, A. W. (2004). *Technology and Lifelong Learning: Myths and Realities*. Retrieved January 19, 2015 <http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/2008/07/hong-kong.pdf>
- Bates, T. (2001). *National Strategies for E-Learning in Post-Secondary Education and Training*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO. Retrieved Septembar 13, 2015 from the World Wide Web <http://www.bluemogra.com/wp-content/uploads/2012/08/126230e.pdf>
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2008). The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 39; No. 5, 775-786.
- Bullen, M., Morgan, T. & Qayyum, A. (2011). Digital Learners in Higher Education: Generation Is Not the Issue. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et*

- de la technologie*, Vol 37, No. 1. Retrieved February 2, 2015 from the World Wide Web <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/550/298>
- Clark, R. E. (1987). *Which Technology for What Purpose? The State of the Argument about Research on Learning from Media*. Paper presented on Annual Conference of the Association for Educational Communications and Technology, Atlanta, Georgia (February 25 - March 1, 1987). Washington: Association for Educational Communications and Technology.
- Clark, R. E. (1994). Media Will Never Influence Learning. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 42, No. 2, 21-29.
- Collis, B. & Wende, M. van der (Eds.) (2002). *Models of Technology and Change in Higher Education*. Retrieved February 2, 2015 from the World Wide Web <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/ictrapport.pdf>
- Cradler, J., McNabb, M., Freeman, M. & Burchett, R. (2002). How Does Technology Influence Student Learning? *Learning and Leading with Technology*, Vol. 29, No. 8, 46-49.
- Dede, C. (2010). *Comparing Frameworks for 21st Century Skills. 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Retrieved February 3, 2015 from the World Wide Web <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.3846&rep=rep1&type=pdf>
- Elkins, J. (2001). *The Domain of Images*. New York: Cornell University Press.
- European Commission (2008). *The Use of ICT to Support Innovation and Lifelong Learning for All - A Report on Progress*. Brussels: European Commission.
- European Communities (2007). *The Key Competencies for Lifelong Learning – A European Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2007). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge Falmer.
- Guo, R.; Dobson, T. & Petrina, P. (2008). Digital Natives, Digital Immigrants: An Analysis of Age and ICT Competency in Teacher Education. *Journal of Educational Computing Research*. Vol. 38, No. 3, 235-254
- Guri Rosenblit, S. (2005). Distance Education and E-learning: Not the Same Thing. *Higher Education*, Vol. 49, No. 4, 467-493.
- Helsper, E. J. & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence?. *British Educational Research Journal*, Vol. 36, No. 3, 503-520.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Jedekog, G. & Nissen, J. (2004). ICT in the Classroom: Is Doing More Important Than Knowing? *Education and Information Technologies*, Vol. 9, No. 1, 37-45.
- Kennedy, G., Judd, T.S., Churchward, A., Gray, K. & Krause, K. (2008). First Year Students' Experiences with Technology: Are They Really Digital Natives. *Australian Journal of Educational Technology*, Vol. 24, No. 1, 108-122.
- Kirkup, G., & Kirkwood, A. (2005). Information and Communications Technologies (ICT) in Higher Education Teaching: A Tale of Gradualism Rather Than Revolution. *Learning, Media and Technology*, Vol. 30, No. 2, 185-199.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching (A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies)*. London: Routledge Falmer.

- Lemke, C. (2002). *enGauge 21st Century Skills - Digital Literacy for a Digital Age*. Retrieved February 3, 2015 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463753.pdf>
- Levie, W. H. & Lentz, R. (1982). Effects of Text Illustrations: A Review of Research. *Educational Communication and Technology Journal*, Vol. 30, No. 4, 195-232.
- Margaryan, A., Littlejohn, A. & Vojt, G. (2011). Are Digital Natives a Myth or Reality? University Students' Use of Digital Technologies. *Computers & Education*, Vol. 56, No. 2, 429-440.
- Mayer, R. E. (1993). Comprehension of Graphics in Texts: An Overview. *Learning and Instruction*, Vol. 3, No. 3, 239-245.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Meyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 31-49). New York: Cambridge University Press.
- McCombs, B. L. (2000). *Assessing the Role of Educational Technology in the Teaching and Learning Process: A Learner-Centered Perspective*. Retrieved February 3, 2015 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452830.pdf>
- McCombs, B.L. (2001a). *What Do We Know about Learners and Learning? The Learner-Centered Framework: Bringing the Educational System into Balance*. Retrieved March 5, 2015 from the World Wide Web https://www.researchgate.net/profile/Barbara_McCombs/publication/234626800_What_Do_We_Know_about_Learners_and_Learning_The_Learner-Centered_Framework_Bringing_the_Educational_System_into_Balance/links/0a85e534409bcb02b000000.pdf
- McCombs, B. L. (2001b). *The Learner-Centered Framework on Teaching and Learning as a Foundation for Electronically Networked Communities and Cultures*. Retrieved February 4, 2015 from the World Wide Web <http://www.pt3.org/VQ/>
- McCombs, B. & Vakili, D. (2005). A Learner-Centered Framework for E-learning. *The Teachers College Record*, Vol. 107, No. 8, 1582-1600.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Novoa, A. (2000). Ways of Saying, Ways of Seeing Public Images of Teachers (19th-20th Centuries). *Paedagogica Historica, Special Issue: The Challenge of the Visual in the History of Education*, Vol. 36, No 1, 21-52.
- Paulsen, M. F. (2002). *Online Education Systems: Discussion and Definition of Terms*. NKI Distance Education. Retrieved February 4, 2015 from the World Wide Web <https://www.porto.ucp.pt/open/curso/modulos/doc/Definition%20of%20Terms.pdf>
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, god. 13, br. 2, 157-185.
- Pešikan, A. (2013). Instruction. In L.W. Anderson (Ed.). *Teaching as Learning* (pp. 99-127). Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5, 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5, 7-15.
- Prensky, M. (2005). Listen to the Natives. *Educational Leadership*, Vol. 63, No. 4, 8-13.
- Reding, V. (2008). *Digital Europe: The Internet Mega-Trends That Will Shape Tomorrow's Europe*. Speech at the European Internet Foundation Special Event: A View of the Digital World in 2025. Retrieved February 21, 2015 from the World Wide Web http://www.cros-portal.eu/sites/default/files/08_SPEECH-Digital%20Europe.pdf

- Resnick, L. B. (1991). *Shared Cognition: Thinking as Social Practice*. Washington: American Psychological Association.
- Salomon, G. & Perkins, D. (1996). Learning in Wonderland: What Computers Really Offer Education. In S. Kerr (Ed.). *Technology and the Future of Education* (pp. 111-130). Chicago: University of Chicago Press,
- Salomon, G., Perkins, D. N. & Globerson, T. (1991). Partners in Cognition: Extending Human Intelligence with Intelligent Technologies. *Educational Researcher*, Vol. 20, No. 3, 2-9.
- Schulmeister, R. (2008). Is There a Net Gener in the House? Dispelling a Mystification. *E-learning and Education*, Vol. 4, No. 5. Retrieved February 21, 2015 from the World Wide Web <https://eeced.campussource.de/archive/5/1587/>
- Selwyn, N. (2009). The Digital Native: Myth and Reality. *ASLIB Proceedings: New Information Perspectives*, Vol. 61, No. 4, 364-379.
- Shah, P. & Hoeffner, J. (2002). Review of Graph Comprehension Research: Implications for Instruction. *Educational Psychology Review*, Vol. 14, No. 1, 47-69.
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. Toronto: McGraw-Hill.
- Vigotski, L. S. (1996). *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zemsky, R. & Massy, W. F. (2004) *Thwarted Innovation: What Happened to E-learning and Why*. Retrieved March 8, 2015 from the World Wide Web <http://www.irhe.upenn.edu/WeatherStation.html>.

Примљено: 05. 10. 2015.

Прихваћено за штампу: 31. 10. 2015.

MOST COMMON MISCONCEPTIONS ABOUT INFORMATIONAL COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Ајсцракиј *The aim of this paper is to discuss analytically the use of informational communication technologies (ICT) in education so that education system could have greater benefits from its carefully planned use. In this paper we tried to show the specificity of the relations between education and ICT. Many things in that relation are accepted for granted, often without much analyzing. We selected some of typical misconceptions which contribute to erroneous ideas about education and ICT relation resulting in limited opportunities for using up new technologies in education. When analyzing ICT in education there is no room for the question whether to use new technologies in the teaching/learning process or not, but when, why and how to use them. In order to bring these decisions and use ICT potential for educational purposes, thorough understanding of the nature of teaching and learning is necessary. Education should not be just a buyer or a prudent user of numerous ICT possibilities but it should carefully and thoughtfully transform the teaching/learning process in order equip future and nowadays citizens with skills necessary for living and working in the environment with significantly changed technology. Much more researching and theoretical work is needed in order to fully understand how ICT really influences the learning process and how to use that influence in order to enhance the quality of education.*

Кључне речи: *informational communication technologies in education, educational technologies, teaching/learning quality, quality of education.*

САМЫЕ ЧАСТЫЕ ЗАБЛУЖДЕНИЯ ОБ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ В ОБРАЗОВАНИИ

Резюме *Целью данной работы является аналитическое рассмотрение вопроса о применении информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании и польза для образовательной системы от их преднамеренного и планируемого использования. Сделана попытка показать специфику отношения образования к ИКТ. Многие в этом отношении подразумевается и принимается часто без особого внимания. В работе приводятся некоторые из этих убеждений (заблуждений), которые способствуют неправильному пониманию отношения ИКТ и образования, и, следовательно, ограничивается использование потенциала ИКТ в образовании. Обсуждая роль ИКТ в образовании ставится вопрос не о том, следует ли использовать новые технологии в обучении, а вопрос о том когда, почему и как их использовать. Для того, чтобы правильно использовать потенциал ИКТ для образовательных целей необходимо полное понимание природы процесса обучения/учения. Образование должно быть не только хорошим покупателем или пользователем многочисленных возможностей ИКТ, но оно должно тщательно трансформировать процесс обучения и обеспечить настоящему и будущему поколению подготовку к жизни и работе в среде, существенно измененной технологией. Необходимо интенсифицировать целенаправленные исследовательские и теоретические работы для того, чтобы узнать, как на самом деле ИКТ влияет на обучение и как использовать это влияние для повышения качества образования.*

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии в образовании, образовательные технологии, качество обучения/учения, качество образования.*

Ивана З. Богдановић¹

Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду

Споменка М. Будић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Мирјана Д. Сегединац

Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду

Душанка Ж. Обадовић

Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

Милица В. Павков Хрвојевић

Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду

UDK - 159.922.72-057.874(497.113)

DOI: 10.5937/nasvas1601047B

Оригинални научни рад

НВ год. LXV 1/2016.

ПОВЕЗАНОСТ НИВОА МЕТАКОГНИТИВНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА И ОБРАЗОВНИХ ИСХОДА У КОГНИТИВНОМ ПОДРУЧЈУ²

Апстракт Циљ истраживања приказано у овом раду је анализа повезаности нивоа метакогнитивних способности ученика и образовних исхода у когнитивном подручју. Истраживање је сprovedено на узорку од 746 ученика оба пола, ученика првог разреда новосадских гимназија. Техника сprovedене истраживања је стандардање, а инструменти истраживања је стандард метакогнитивних способности ученика конструисан према тзв. стандардне Ликерове скале и стандард знања из Физике. Резултати анкете су обрађени статистичким поступком. За обраду добијених резултата коришћен је програм IBM SPSS 20 Statistics, а за анализу дескриптивна статистика, корелациона анализа и проста линеарна регресија. У овој анализи критеријум је био скор који су ученици остварили на стандард знања, и стандардним знања на нивоима знања, схватања и примене, а предиктор скор на стандард метакогнитивних способности. Истраживање је дало важан увид у повезаности метакогнитивних способности и ефикасности учења у области физике. Утврђена је статистички значајна повезаност метакогнитивних способности и постигнућа ученика из физике на нивоима: знања, схватања и примене, као и на сва три нивоа истовремено. На крају рада указано је на значај резултата истраживања и наведене су педагошке импликације.

Кључне речи: настава физике, метакогнитивне способности, когнитивно подручје, образовни исходи, Блумова таксономија.

¹ E-mail: ivana.bogdanovic@df.uns.ac.rs

² Рад је настао као резултат рада на пројекту бр. 179010 *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи*, чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

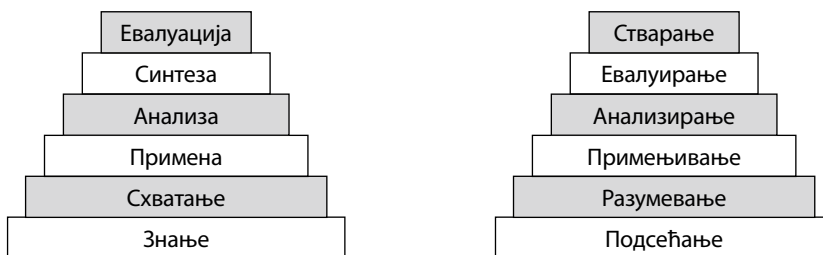
Увод

Резултати успешног наставног процеса би требало да буду стицање дуготрајног функционалног знања и оспособљавање за учење током целог живота. Односно ученике не треба научити само чињеницама и научним садржајима, него их треба научити како да размишљају и како да повезују знања. Такође, ученике треба научити како успешно да уче, како да развију и/или унапреде стратегије учења. Вучељић и Чабрило констатују да фаворизовање стицања знања на рачун других значајних улога школе резултује ниским квалитетом стечених знања и недовољном оспособљеношћу за пуно лично, друштвено и радно ангажовање. Поред стицања знања и развијања способности за самостално стицање знања, школа треба да учествује у развијању свих домена личности ученика (Vučelić i Čabrilo, 2008). Образовањем би требало да се развијају ученичке физичке, когнитивне, метакогнитивне, емоционалне и социјалне способности. Таксономије образовних активности указују на начин како се може извршити евалуација образовних исхода. На пример, Блумова таксономија образовних циљева и исхода у когнитивном подручју омогућује мерење постигнућа ученика у том подручју.

Блумова таксономија образовних циљева и исхода у когнитивном подручју

Блумова таксономија образовних циљева и исхода у когнитивном подручју је развијена током педесетих година двадесетог века. Постигнућа ученика у когнитивном подручју су Блум и сарадници описали кроз шест нивоа знања, односно шест основних категорија које одражавају степен когнитивне тешкоће и сложености: (1) знање, (2) схватање, (3) примена, (4) анализа, (5) синтеза и (6) евалуација (у оригиналу на енглеском језику користе се термини: *knowledge, comprehension, application, analysis, syntesis, evaluation*). Сваки ниво Блумове таксономије је дефинисан и уређен кроз поднивое, тако да обухвата посебне сазнајне категорије (Bloom, 1981). Таксономија је емпиријски проверавана и развијана. Првобитну верзију Блумове таксономије ревидирали су 1990. године Андерсон и Кратвол, који су учествовали и у формирању првобитне верзије. Због чињенице да је ученик постао актер процеса учења, јер активно селекује информације и на основу њих конструише сопствене системе знања, односно због наглашавања учења са разумевањем које се заснива на две димензије учења – шта ученик зна и како ученик сазнаје и мисли, једнодимензионални модел из оригиналне Блумове таксономије замењен је дводимензионалним моделом. У ревидираној таксономији се поред димензије знања уводи и димензија когнитивних процеса. Друга промена у структури таксономије је у томе што је ниво синтеза замењен нивоом стварање, који је постао највиши ниво знања, односно у ревидираној таксономији највиши ниво когнитивних процеса (слика 1) (Vjekić i sar., 2006).

Поред промене у структури, промене у таксономији се односе и на промену терминологије. Приликом ревизије нивои су преименовани у речи глаголског порекла (у ревидираној таксономији на енглеском језику користе се термини: *remembering, understanding, applying, analysing, evaluating, creating*).



Слика 1. Нивои когниције у првој верзији Блумове таксономије (лево) и нивои когниције у ревидираној верзији (десно)

Појам и значај метакогниције

Када се говори о процесу мишљења и о стратегијама учења, неопходно је указати на значај метакогниције.

Најједноставнија дефиниција метакогниције је да је то знање о знању (самосвест о знању и процесима стицања знања), или мишљење о мишљењу, односно когниција о когницији. Широки спектар метакогнитивних способности обухвата:

- знање о когнитивним процесима (свесност о властитом знању, процесима мишљења, као и процесима учења и усвајања знања, односно декларативно, процедурално и кондиционално знање),
- регулацију когнитивних процеса (свесност о потреби коришћења одређених стратегија, као што су планирање, управљање информацијама, праћење, отклањање грешака приликом мисаоног процеса и евалуација),
- метакогнитивне доживљаје (на пример, сигурност у знање, осећај да се нешто зна одраније или да је већ научено).

Истраживања метакогниције одвијају се од шездесетих година двадесетог века и имају корене у развојној и когнитивној психологији, где се везују за Хартова истраживања „искуства осећања да се зна“ (*feeling of knowing experiences*) (Mišćević, 2006). Према Канкарашу, Браун наводи да се извори метакогниције могу препознати још у анализи садржаја и процеса свести у оквиру интроспективне психологије, такође у појму егзекутива нове когнитивне психологије, у свесној саморегулацији у контексту Пијажеове теорије, и у појму социјалне регулације у теорији коју је дао Виготски (Kankaraš, 2004). Пијаже је први рекао да треба „знати о знању и мислити о мишљењу“ (*knowing the knowing and thinking the thinking*) у раном когнитивном развоју (Akturk & Sahin, 2011).

Знање о метакогницији се првобитно формирало у истраживањима вршеним у вези с меморијом (Flavell & Wellman, 1977). Термин метакогниција везује се за Флејвела, за чије се радове из области изучавања памћења везују прва истраживања. Флејвел је првобитно употребио термин метамеморија, а потом је употребио термин метакогниција у значењу „знање и когниција о когнитивним појавама“, односно

једноставније „мишљење о мишљењу“. Од тада су појму метакогниција додељивана различита значења, али већина истраживача сматра да се метакогниција односи на размишљање појединца, надгледање и контролу над размишљањем (Mišćević, 2006). И поред великог значаја метакогниције, значење термина метакогниција није у потпуности јасно одређено (Schwartz & Perfect, 2002). Аутори описују потешкоће да се препозна шта спада у домен метакогнитивног и да се направи разлика између различитих компонената метакогнитивног знања (Veenman et al., 2006). Међу истраживачима постоје велике разлике у погледу препознавања метакогнитивних феномена и по питању значаја појединих аспеката метакогниције (Kankaraš, 2004). Различите поделе метакогнитивних феномена илуструју ширину и разубуђеност појма и указују на концептуалне проблеме при покушају научног одређивања метакогниције. Сви аутори налазе да је могуће разграничити појам метакогниције од појма когниције, међутим разликовање та два појма није увек једноставно. На пример, када неко зна да није успешан у учењу садржаја из физике, разлика у томе да ли је реч о когницији или метакогницији је то како схвата и користи ту информацију. Когнитивне стратегије се користе да особи помогну у остваривању одређеног циља (на пример, у разумевању текста), а метакогнитивне стратегије се употребљавају у надгледању процеса и контроли остварености тог циља (на пример, преслишавање ради процене разумевања текста) (Kankaraš, 2004). Према Флејвеловом схватању, метакогниција и когниција се разликују у садржају и функцији, а имају сличну форму и квалитет. Когниција се односи на појмове у стварном свету и менталне слике, а садржај метакогниције чине знање, вештине и информације о когницији (Gama, 2004).

Метакогниција је од суштинског значаја за успешно учење, јер омогућава да појединац боље управља својим когнитивним вештинама, као и да уочи своје слабости и да их колико може коригује развијањем одговарајућих нових когнитивних вештина. Истраживања спроведена у Сједињеним Америчким Државама (North Central Regional Educational Laboratory, 1995) указују на то да су ученици са високоразвијеним метакогнитивним способностима (Rahman et al., 2010):

- уверени да могу да науче;
- тачни када процењују свој успех у учењу;
- размишљали о грешкама које су се јављале током задатака;
- активно проширивали колекцију стратегија за учење;
- повезивали стратегије учења са задацима и при томе их по потреби прилагодили;
- питали за савет другове и наставника;
- издвојили време да размисле о свом размишљању;
- видели себе као ученика и мислиоца.

Ученици који немају развијене метакогнитивне способности уче без преиспитивања свог напретка и својих достигнућа, као и без јасног будућег усмерења (Leader, 2008). Метакогниција помаже ученицима да буду свесни свог учења (стратегија које примењују) и да разумеју у којим ситуацијама ће им те стратегије користити.

Методологија истраживања

Предмет, циљ и задаци истраживања

Истраживање је усмерено на дескрипцију варијабле ниво метакогнитивних способности ученика и варијабле постигнућа ученика у настави физике, као и испитивање корелације између њих. Додатно је испитана зависност наведених варијабли од два критеријума – пола испитаника и смера гимназије који су уписали.

Циљ истраживања је да се утврди повезаност метакогнитивних способности ученика с њиховим образовним постигнућима, како би се указало на могући начин повећања ефикасности учења у настави физике.

Постављени су следећи задаци истраживања:

- Утврдити повезаност нивоа развијености метакогнитивних способности и постигнућа ученика у настави физике.
- Утврдити повезаност нивоа развијености метакогнитивних способности и постигнућа ученика у настави физике на нивоу знања.
- Утврдити повезаност нивоа развијености метакогнитивних способности и постигнућа ученика у настави физике на нивоу схватања.
- Утврдити повезаност нивоа развијености метакогнитивних способности и постигнућа ученика у настави физике на нивоу примене.
- Утврдити повезаност нивоа развијености метакогнитивних способности и пола ученика.
- Утврдити повезаност нивоа развијености метакогнитивних способности и смера гимназије који су ученици уписали.
- Утврдити повезаност постигнућа ученика у настави физике и пола ученика.
- Утврдити повезаност постигнућа ученика у настави физике и смера гимназије који су ученици уписали.

Метод, технике и инструменти истраживања

Истраживање је извршено као систематско неекспериментално снимање стања. Техника примењена за прикупљање података је тестирање. Инструмент конструисан у складу са дефинисаним задацима истраживања, који је коришћен за потребе истраживања, састоји се из теста којим се процењује ниво метакогнитивних способности ученика и теста знања из физике.

Преведен је и прилагођен инструмент Metacognitive Awareness Inventory (MAI) (Schraw & Dennison, 1994). MAI је намењен процени метакогнитивних способности и садржи ставке које испитују: знање о когнитивним процесима (декларативно, процедурално и кондиционално) и регулацију когнитивних процеса (планирање, управљање информацијама, надгледање, отклањање грешака приликом мисаоног процеса и евалуација) (табела 1).

Табела 1. Компоненте метакогнитивних способности

Метакогнитивне компоненте	Интерпретација
Декларативно знање	Знање шта треба урадити, знање о вештинама, интелектуалним ресурсима и способностима појединца.
Процедурално знање	Познавање вештине, стратегије и ресурса који су потребни да се изведе задатак (знање како нешто извести).
Кондиционално знање	Знање када треба применити неку стратегију.
Планирање	Планирање, постављање циљева, расподела постојећих ресурса пре учења.
Управљање информацијама	Вештине и стратегије које се користе за ефикасније обрађивање информација (организовање, обрађивање, сумирање, селективно фокусирање).
Праћење	Процена сопственог процеса учења или примењене стратегије.
Отклањање грешака	Стратегије којима се коригује схватање и отклањају грешке у процесу учења.
Евалуација	Анализа постигнућа и ефикасности стратегије након учења.

Из оригиналног инструмента MAI (од 52 ајтема) задржано је 32 ајтема пригодних за одабрани узорак, са форматом одговора у петостепеној Ликертовој скали слагања. Избор је направљен на основу могућности ученика да схвате ајтем, што је испитано пилот испитивањем. Примери ајтема из теста којима су испитане различите метакогнитивне компоненте дати су у табели 2. Скала теста има задовољавајућу валидност и поузданост, Кронбахов алфа коефицијент за прилагођени тест износи 0,84.

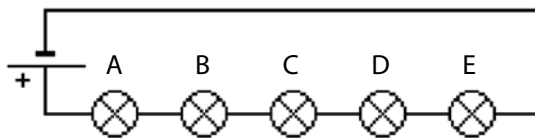
Табела 2. Примери ајтема из теста

Метакогнитивне компоненте	Пример
Декларативно знање	Јасно ми је шта професор очекује од мене да знам из његовог предмета.
Процедурално знање	Трудим се да учим на начин на који сам раније успешно научио/ла нешто.
Кондиционално знање	У зависности од ситуације користим различите стратегије учења.
Планирање	Одредим темпо којим ћу учити како бих имао/ла довољно времена.
Управљање информацијама	Запитам се да ли је оно што читам повезано са нечим што већ знам.
Праћење	Повремено се запитам да ли остварујем своје циљеве.
Отклањање грешака	Када ми нешто није јасно, станем и прочитам поново.
Евалуација	Када завршим задатак, промислим о томе да ли је постојао неки лакши начин да га урадим.

Тест знања је сачињен у складу са Блумовом таксономијом у когнитивном домену, сведеном на три нивоа. Обухвата целокупно градиво физике предвиђено планом за основношколско образовање, изузев области Кретање (Кинематика), јер се она изучава на самом почетку првог разреда гимназије (у време када се вршило испитивање). Од 35 питања након пилот испитивања задржано је 20 питања на основу којих се вршила процена постигнућа ученика из физике на нивоима знања, схватања и примене. Задржана су наведена три нивоа знања јер су у таквој класификацији у оквиру примене обухваћени виши нивои знања: примењивање, анализирање, евалуирање и стварање. Разлог такве класификације знања је то што у природним наукама као што је физика некада није могућа примена знања без постојања вишег нивоа знања – анализирање, евалуирање или стварање.

Наредна питања су примери питања из теста знања којима су испитани: знање, схватање и примена (респективно).

- Магнетни полови обично се називају:
 - а) плус и минус
 - б) црвени и плави
 - в) источни и западни
 - г) северни и јужни
 - д) анода и катода
- Астронаути на Месецу не могу чути ако се деси одрон камења зато што:
 - а) густа прашина на Месецу не пропушта звук
 - б) јака Сунчева светлост уништи звучни талас
 - в) магнетно поље Месеца је превише слабо да пренесе звук
 - г) атмосфера је превише ретка да би се пренео звук
 - д) астронаутско одело не пропушта звук
- Претпостави да у приказаном електричном колу (слика 2) сијалица означена са В прегори. Шта ће се десити?



Слика 2. Шема електричног кола дата уз питање из теста знања

- а) преостале сијалице ће и даље светлети
- б) сијалице С, D и E ће и даље светлети, а A ће престати да светли
- в) сијалице С, D и E ће и престати да светле, а A ће даље светлети
- г) ниједна сијалица у колу неће светлети
- д) ниједан од наведених одговора није тачан

Ученици су имали на располагању један школски час да попуне тест метакогнитивних способности и један школски час да одговоре на питања из теста знања.

Узорак истраживања

Истраживање је спроведено на узорку од 746 ученика оба пола првог разреда неке од четири гимназије на подручју Новог Сада.

Обрада података

Резултати анкете и теста знања обрађени су статистичким поступком. За обраду добијених резултата коришћен је програм IBM SPSS 20 Statistics, а за анализу дескриптивна статистика сваке варијабле. У циљу утврђивања разлика у метакогнитивним способностима и постигнућима ученика из физике у односу на пол ученика и у односу на смер гимназије који су ученици уписали, спроведена је једносмерна анализа варијансе. Релације између метакогнитивних способности и постигнућа ученика на тесту знања из физике и суптестовима испитане су применом корелационе анализе и просте линеарне регресије. У овој анализи критеријум је био скор који су ученици остварили на тесту знања, и суптестовима знања на нивоу знања, схватања и примене, а предиктор скор на тесту метакогнитивних способности.

Резултати истраживања и дискусија

Ниво метакогнитивних способности ученика

У оквиру могућих резултата, од 32 до 160, скорови ученика на тесту метакогнитивних способности се крећу у интервалу од 89 до 158, а аритметичка средина је 124,822. Добијени подаци следе нормалну расподелу.

Резултати анализе показују да постоји статистички значајна корелација између нивоа метакогнитивних способности ученика и пола ученика (p -вредност F -теста је $0,0003 < 0,05$). Испитане ученице су оствариле више резултате (126,469) на тесту метакогнитивних способности од испитаних ученика (123,036). Значи да су испитане девојчице узраста 15 година развиле нешто виши степен метакогнитивне свесности од својих вршњака дечака. Исто се показује и на супскалама које испитују ниво метакогнитивног знања и ниво метакогнитивне регулације. Добијени резултат је очекиван јер одговара великом броју резултата ранијих истраживања која су указала на сличне разлике у метакогнитивном функционисању у односу на пол испитаника. На основу резултата које су други аутори представили у својим радовима, може се уочити могућност да разлика у нивоу метакогнитивних способности у односу на пол постоји код неког узраста испитаника, а не постоји код неког другог, због различите брзине којом дечаки и девојчице стичу и развијају те способности.

Не постоји статистички значајна корелација између нивоа метакогнитивних способности ученика и смера гимназије који су ученици уписали (p -вредност F -теста је $0,5130 > 0,05$). Исто се показује и на супскалама које испитују ниво метакогнитивног знања и ниво метакогнитивне регулације. Овакав резултат је очекиван јер је начин рада са ученицима у току обавезног образовања био исти без обзира на интересовања и афинитете ученика. Нису додатно подстицане метакогнитивне способности ниједне групе ученика.

Постигнућа ученика на шесту знања

У оквиру могућих резултата, до 20, скорови ученика на тесту знања из физике се крећу у интервалу од 1 до 17, а аритметичка средина је 8,36059. Укупан скор на тесту знања следи нормалну расподелу.

Постоји статистички значајна корелација између постигнућа ученика у настави физике и смера гимназије који су ученици уписали (p -вредност F -теста је $0,0000 < 0,05$). Ученици који су оријентисани ка природним наукама остварили су боље резултате на тесту знања из физике од ученика са већим интересовањем за друштвено-хуманистичке науке. Исто је показано и на суптестовима којима су испитани нивои знања, схватања и примене. Овај резултат истраживања је очекиван јер је многобројним ранијим истраживањима потврђено да постоји веза између когнитивног и афективног домена учења.

Не постоји статистички значајна корелација између постигнућа ученика у настави физике и пола ученика (p -вредност F -теста је $0,6650 > 0,05$). Исто је показано и на суптестовима којима су испитани нивои знања, схватања и примене. Овај резултат је очекиван јер не постоји разлика у извођењу наставе коју су пратили дечаци и девојчице која би омогућила да значајно дође до изражаја разлика у метакогнитивним способностима између ученика и ученица.

Повезаност нивоа развијености метакогнитивних способности и постигнућа ученика у настави физике

Спроведено истраживање је дало важан увид у повезаност метакогнитивних способности и ефикасности учења у настави физике. Показано је да постоји статистички значајна корелација између нивоа метакогнитивних способности и постигнућа ученика првог разреда гимназије у настави физике (табела 3). Исто је показано и посматрано на појединачним нивоима знања (на нивоу знања, схватања и примене).

Статистички значајна корелација између нивоа метакогнитивних способности и постигнућа ученика из физике постоји и посматрано на појединачним нивоима знања (на нивоу знања, схватања и примене).

Табела 3. Корелација и регресиона анализа између метакогнитивних способности и постигнућа ученика у настави физике

СКОР НА ТЕСТУ ЗНАЊА = - 5,15833 + 0,108306 • СКОР НА ТЕСТУ МЕТАКОГНИТИВНИХ СПОСОБНОСТИ				
	Пирсонов w коэффициент корелације	p -вредност	R^2	Кориговани R^2
Тест	0,48473	0,0000	23,4963%	23,3935%
Суптест – Ниво знања	0,366547	0,0000	13,4357%	13,3193%
Суптест – Ниво схватања	0,340358	0,0000	11,5844%	11,4655%
Суптест – Ниво примене	0,340143	0,0000	11,5697%	11,4509%

Коефицијент корелације између нивоа метакогнитивних способности, као предиктора, и постигнућа ученика на тесту знања, као критеријске варијабле, износи 0,48473, регресиони модел је статистички значајан на нивоу $p < 0,001$. Ученици са метакогнитивним способностима развијеним на високом нивоу остварили су боље резултате на тесту знања из физике у односу на ученике слабије развијених метакогнитивних способности. Слични су резултати постигнућа и на суптестовима, само је показана нешто слабија веза.

Може се сугерисати да развој метакогнитивних способности омогућава ученицима да успешно савладају садржаје физике. Овај резултат је у складу са резултатима аутора који су извршили слична истраживања у погледу учења неких других школских предмета. Овакви резултати су очекивани јер према многим ауторима ниво развијености метакогнитивних способности утиче на начин и способност учења, односно усвајања знања.

Истраживање спроведено у Нигерији показало је да су ученици виших разреда средње школе који су примењивали метакогнитивне стратегије остварили бољи успех у оквиру природних наука (Ngozi, 2009). Такође, показано је да су ученици петог разреда у Турској, у групи у којој су примењене стратегије за подстицање метакогнитивних способности, значајно побољшали како своје метакогнитивне способности тако и вештину решавања математичких задатака (Ozsoy & Ataman, 2009). За ученике од шестог до осмог разреда знање о когнитивним процесима и регулација когнитивних процеса, као и брзо учење, доприносе постигнућима у изучавању науке (Торси & Yilmaz Tuzun, 2009). Истраживање спроведено у Пакистану показало је да су метакогнитивне способности у значајној позитивној вези са резултатима које ученици десетог разреда остварују у хемији (Rahman et al., 2010). Ку и Хо (Ku & Ho, 2010) су показали да добри критички мислиоци више користе метакогнитивне активности. Истраживање спроведено у супротном смеру показује да и когнитивни ресурси (изражени постигнућима) и мнемоничка искуства (изражена узрастом) доприносе развоју метакогнитивних способности (Krebs & Roebers, 2011). Насупрот налазима свих наведених истраживања, аутори из Шведске и Јужне Африке који су испитали примену метакогниције и постигнуће студената у лабораторијским вежбама из физике указују на то да већи ниво метакогниције није довољан услов за боља постигнућа. Они констатују да квантитет метакогнитивних способности није значајан уколико не постоји њихова адекватна примена (Lippmann Kung & Linder, 2007). Ученици код којих је метакогнитивна свесност развијена на вишем нивоу бољи су стратегији и успешнији су од ученика који су мање метакогнитивно свесни (Bransford et al., 2000). Метакогнитивна свест, посебно метакогнитивна регулација, омогућује појединцима да планирају, организују и прате своје учење и на тај начин унапреде свој рад (Schraw & Dennison, 1994). Због тога је очекивана позитивна повезаност између метакогнитивне свести, односно метакогнитивних способности и постигнућа у когнитивном домену.

Релативно слаба повезаност метакогнитивних способности и постигнућа ученика из физике потврђује да многи фактори утичу на крајњи исход учења. Сперлинг и сарадници (Sperling et al., 2002) су дошли до резултата да постоји слаба повезаност између одговора на Jr. MAI и постигнућа испитаника у когнитивном домену и због тога изразили своју забринутост у погледу ваљаности инструмента

истраживања. Ли и сарадници (Lee et al., 2009) су као решење тог проблема навели свој закључак да деци није лако да схвате и да добро одговоре у вези са својим општим метакогнитивним способностима, јер се везују за конкретне примере. Они сматрају да ниво метакогнитивне свесности као показатељ метакогнитивних способности због тога показује нешто слабију предиктивну моћ када су у питању постигнућа. Постигнућа ученика зависе од много фактора. Раније студије су дале високу позитивну повезаност између постигнућа ученика средње школе и интелигенције (Naglieri & Bornstein, 2003). Многи аутори наводе емпиријске потврде за постојање високе позитивне повезаности између когнитивних способности и академског успеха, при чему, према резултатима различитих аутора, између 51% и 75% варијансе постигнућа ученика ипак није објашњено нивоима когнитивних способности (Rohde & Thompson, 2007). Постигнућа ученика зависе од њихове мотивације, која изражава степен интересовања за рад. Мотивација у ствари утиче на способност учења и самопоуздање ученика да може да савлада тешкоће у учењу (Li & Pan, 2009). Међутим, постигнућа ученика умногоме могу да зависе и од услова које су ученици имали, њиховог окружења, односно фактора средине. Окружење је сложен концепт, између осталог подразумева социоекономске факторе, расну, полну и етничку припадност, здравствено стање. На ученичка постигнућа утиче школско окружење и окружење у породици (Chawla, 2012).

Анализа резултата истраживања показала је да нешто јача веза постоји између повезаности метакогнитивних способности и постигнућа ученика на најнижем нивоу знања него између метакогнитивних способности и постигнућа на вишим нивоима знања. Највећа повезаност између најниже димензије знања – подсећања, и нивоа метакогнитивних способности може се објаснити тиме што неке стратегије учења омогућавају лако и дуготрајно запамћивање наученог, док друге подстичу развијање способности решавања проблемских задатака. Иако су разлике изузетно мале, ако узмемо као валидан закључак да је код виших димензија знања утицај метакогнитивних способности слабији, то може указивати на већи значај интелигенције и предиспозиција, као и већи утицај окружења када је реч о стицању виших категорија знања.

Закључак

Анализа резултата истраживања омогућила је дескрипцију варијабле ниво метакогнитивних способности ученика и варијабле постигнућа ученика у настави физике, као и испитивање релација између њих.

На основу анализе добијених резултата, може се констатовати да су метакогнитивне способности значајне у процесу учења. Боље разумевање чинилаца мисаоног процеса омогућава ученицима да боље савладају садржаје из физике. Наведене констатације показују да наставници, док предају ученицима садржаје из физике, такође треба да помогну ученицима да успоставе навику самосталне провере свог разумевања и приступа задатку, да подстичу развој метакогнитивних способности у свакодневной школској пракси. Ученици са слабирим метакогнитивним способностима

имали би велике користи од примене метакогнитивних стратегија и метакогнитивно подстицајних програма јер би на тај начин, развијањем метакогнитивних способности, могли да остваре успех на вишем нивоу и у когнитивном домену. На основу утврђене разлике нивоа метакогнитивних способности ученика у односу на пол, може се сугерисати да би нешто другачије наставне стратегије, односно давање упутства и задатака, прилагођених полу ученика резултирале већом ефикасношћу учења.

Резултати овог истраживања указују на смер у којем би требало да се врше будућа истраживања да би се додатно проширило сазнање о значају метакогниције за наставу и учење физике. Слична истраживања би могла допринети схватању у којој мери се ефикасност учења физике може повећати подстицањем метакогнитивних способности, што би имало велики значај за наставу физике. Пожељно је извршити истраживање у форми педагошког експеримента са паралелним групама, где би експериментални фактор био метакогнитивно подстицајни програм. Ограничење спроведеног истраживања се огледа у томе што је испитан одређен узраст ученика и што су испитана постигнућа ученика само у изучавању садржаја из физике.

Литература

- Akturk, O. A. & Sahin, I. (2011). Literature Review on Metacognition and its Measurement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 15, 3731-3736.
- Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim: PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.
- Bjekić, D., Zlatić, L. i Najdanović Tomić, J. (2006). Razvoj taksonomije ciljeva i ishoda vaspitanja i obrazovanja Bluma i saradnika. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, br. 7, 77-96.
- Bloom, B. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva – Knjiga I Kognitivno područje*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje obrazovanja.
- Bransford, J. D, Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington: National Academic Press.
- Chawla, A. N. (2012). The Relationship between Family Environment and Academic Achievement. *Indian Streams Reserach Journal*, Vol. 1, No. 12, 1-4.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition* (pp. 3-33). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gama, C. (2004). *Integrating Metacognition Instruction into Interactive Learning Environments* (doctoral thesis). Brighton: University of Sussex.
- Kankaraš, M. (2004). Metakognicija – nova kognitivna paradigma. *Psihologija*, god. 37, br. 2, 149-161.
- Krebs, S. & Roebbers, C. (2012). The Impact of Retrieval Processes, Age, General Achievement Level, and Test Scoring Scheme for Children's Metacognitive Monitoring and Controlling. *Metacognition and Learning*, Vol. 7, No. 2, 75-90.
- Ku, K. Y. L. & Ho, I. T. (2010). Metacognitive Strategies that Enhance Critical Thinking. *Metacognition and Learning*, Vol. 5, No. 3, 251-267.
- Leader, W. S. (2008). *Metacognition among Students Identified as Gifted or Nongifted Using the Discover Assessment*. Tucson: University of Arizona.

- Lee, C., Teo, T. & Bergin, D. (2009). Children's Use of Metacognition in Solving Everyday Problems: An Initial Study from an Asian Context. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 36, No. 3, 89-102.
- Li, P. & Pan G. (2009). The Relationship between Motivation and Achievement – A Survey of the Study Motivation of English Majors in Qingdao Agricultural University. *English Language Teaching*, Vol. 2, No. 1, 123-128.
- Lippmann K., R. & Linder, C. (2007). Metacognitive Activity in the Physics Student Laboratory: Is Increased Metacognition Necessarily Better? *Metacognition and Learning*, Vol. 2, No. 1, 41-56.
- Miščević, G. (2006). Kvantitativna promena metakognitivnih aktivnosti učenika pod uticajem problemske nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 38, br. 2, 371-384.
- Naglieri J. A & Bornstein B. T. (2003). Intelligence and Achievement: Just how Correlated are They? *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 21, No. 3, 244-260.
- Ngozi Ibe, H. (2009). Metacognitive Strategies on Classroom Participation and Student Achievement in Senior Secondary School Science Classrooms. *Science Education International*, Vol. 20, No. 1-2, 25-31.
- Ozsoy, G. & Ataman, A. (2009). The Effect of Metacognitive Strategy Training on Mathematical Problem Solving Achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 1, No. 2, 67-82.
- Rahman, F., Jumani, N. B., Chaudry, M. A., Chisti, S. H. & Abbasi, F. (2010). Impact of Metacognitive Awareness on Performance of Students in Chemistry. *Contemporary Issues in Education Research*, Vol. 3, No. 10, 39-55.
- Rohde, T. E. & Thompson, L. A. (2007). Predicting Academic Achievement with Cognitive Ability. *Intelligence*, Vol. 35, No. 1, 83-92.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 19, No. 4, 460-475.
- Schwartz, B. L. & Perfect, T. J. (2002). Introduction: Toward an Applied Metacognition. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied Metacognition* (pp. 1-15). Cambridge: University Press.
- Singh, Y. G. (2012). Metacognitive Ability of Secondary Students and Its Association with Academic Achievement in Science Subject. *International Indexed & Referred Research Journal*, Vol. 4, No. 39, 46-47.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A. & Murphy, C. (2002). Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 27, No. 1, 51-79.
- Topcu, M. S. & Yilmaz Tuzun, O. (2009). Elementary Students' Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender and Socioeconomic Status. *Elementary Education Online*, Vol. 8, No. 3, 676-693.
- Veenman, M. V. J., Van Hout Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*, Vol. 1, No. 1, 3-14.
- Vučeljić, M. i Čabrilo N. (2008). *Naša škola: Marzanova taksonomija ili naučiti kako učiti*. Podgorica: Zavod za školstvo.

Примљено: 01. 09. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 02. 11. 2015.

Прихваћено за штампу: 16. 11. 2015.

THE CONNECTEDNESS OF THE LEVELS OF META-COGNITIVE STUDENT'S ABILITIES AND EDUCATIONAL OUTCOMES IN THE COGNITIVE AREA

Abstract *The aim of the research presented in this paper is the analysis of the connection of the students' metacognitive levels and educational outcomes in the area of cognition. The research was performed with a sample of 746 respondents, both genders, first-year students in grammar schools in Novi Sad. The technique used was testing, the instrument was the test of metacognitive abilities of students, construed according the five levels Likert' scale and Physics knowledge test. The results of the questionnaire were processed by statistical procedure. The program used was IBM SPSS 20 Statistics, descriptive analysis, correlational analysis and simple linear regression. In this analysis the criterion was the score that the students got on the knowledge test and subtests on the levels of knowledge, understanding and application, and the predictor was the score obtained on the test of metacognitive abilities. The research enabled a valuable insight into the connectedness of metacognitive abilities and efficiency in learning physics. Statistically significant connectedness was found between metacognitive abilities and efficiency in learning physics on the levels of knowledge, understanding and application, and all three levels together. The paper ends with stating the importance and pedagogic implications of the research results.*

Keywords: *physics teaching, metacognitive abilities, metacognitive area, educational outcomes, Bloom's taxonomy.*

СВЯЗЬ УРОВНЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В КОГНИТИВНОЙ СФЕРЕ

Резюме *Целью представленного в данной работе исследования является анализ отношения между уровнем метакогнитивных способностей учащихся и результатом обучения в когнитивной сфере. Исследование проведено на примере 746 учащихся первого класса гимназии в Нови-Саде, с применением тестирования. В качестве инструмента обследования был использован тест метакогнитивных способностей учащихся, разработанный по типу пятибалльной шкале Лайкерта и тест знания по физике. Полученные результаты проанализированы с помощью статистического метода. Для обработки результатов использована программа ИБМ СПСС 20 Статистиц, а для анализа – дескриптивная статистика, корреляционный анализ и простая линейная регрессия. Критерием анализа был результат, который ученики показали на итоговых тестах знания, понимания и применения, а индикатор – результат по тесту метакогнитивных способностей. Исследование дает важную информацию о взаимосвязи метакогнитивных способностей и эффективности обучения в области физики. Обнаружена статистически значимая связь метакогнитивных способностей и достижений учащихся в области физики на уровне знания, понимания и применения, а также на всех трех уровнях, взятых вместе. В конце статьи указывается на важность данного исследования и приводятся педагогические последствия.*

Ключевые слова: *преподавание физики, метакогнитивные способности, когнитивная сфера, образовательные результаты, таксономия Блума.*

Nada I. Polovina¹
Institute for Educational Research, Belgrade
Ivana M. Jakšić
Institute for Educational Research, Belgrade

UDK - 159.947.072-057.874
159.923.2-057.874
DOI: 10.5937/nasvas1601061P
Оригинални научни рад
HB год. LXV 1/2016.

CONCEPTIONS AND PERCEPTIONS OF STUDENT INITIATIVE HELD BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS²

Abstract *The aim of this study is to provide empirical analysis of teachers' and students' understanding of the term student initiative and their perceptions of its manifestations in school environment. A total of 182 teachers and 223 8th grade students were asked to (1) provide associations to the term "initiative"; (2) to specify personal characteristics and behaviors of students with high initiative and (3) to report on the importance and levels of student initiative manifested in different domains of school functioning. Both teachers' and students' associative fields for the term initiative are extremely large and with weak associative strength, implying various diverse meanings. However, both groups consider student initiative as an important feature for school functioning and report on student initiative being manifested in different domains of school life. While there are some differences, both groups connect student initiative with success in school but not with the gender of the student, pointing out pro-social behavior in the school environment and dedication to learning, as well as readiness for additional engagement in the class. Implications for school practice are discussed in terms of changing teacher – student patterns of conversational activities and inclusion of complex and challenging tasks connected to learning material.*

Keywords: *student initiative, elementary school, teacher's perspective, student's perspective presenting material in school.*

Introduction

The paper focuses on the concept of student initiative that has been introduced from the field of educational policy into the discourse of contemporary science of education. The sense of initiative and entrepreneurship, as an ability to transform ideas into actions,

¹ E-mail: npolovina@ipi.ac.rs

² The article is the result of the project *From Encouraging Initiative, Cooperation and Creativity in Education to New Roles and Identities in Society* (No. 179034) and *Improving the Quality and Accessibility of Education in Modernization Processes in Serbia* (No. 47008), financially supported by the Ministry of Education, Science and Technological development of the Republic of Serbia (2011-2015).

to plan and direct actions toward an established goal, is postulated as one of five cross-curricular competences which needs to be developed in the elementary school and beyond (Halász & Michel, 2011; Peterman & Kennedy, 2003). The importance of researching the phenomenon of student initiative is elaborated in relation to: the quality of teaching and learning (use of inquiry practices in classroom); the student's engagement and motivational processes associated with acquisition of high-quality and applicable knowledge, the preparation of the student for effective participation in the increasingly demanding labor market (Axelson & Flick, 2010; Danielsen et al., 2010; Larson, 2000).

However, there is a discrepancy between the call in policy documents for the recognition of the concept student initiative and the current state of theory, research and practice in this subject area. This discrepancy is not surprising if we take into account the novelty of the implied approach to student learning and behavior, the difficulty of defining the concept of student initiative and the extensive use of the similar but theoretically and empirically better grounded concepts of student engagement and student participation (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Michel & Tiana, 2011). Similarities and differences of these three concepts were addressed in details by Polovina (2014). While both student initiative and student participation refer to the willingness of the student to participate in academic and non-academic activities in school environment, the concept student participation is associated with the development of democratic school climate including students participation in decision-making – the issue not associated with the concept of student initiative. Polovina stresses that both student engagement and student initiative are elements of motivational processes related to learning – they differ in that student initiative implies action, enthusiasm and potentially creative / innovative orientation towards future, while student engagement implies persistence in concentration to the existing program activities.

Previous Conceptualizations and Research

In the small number of papers that address the phenomenon of student initiative there is no consensus regarding either the terminology or the conceptualisations. However, the current conceptualizations, mainly research-generated, can be grouped into those that specify the concept student initiative in the field of education (Lewis et al., 2010; Llorent, 2012; Stevens & Miretzky, 2012; Wade, 1995) and those that specify the concept in the broader field of young person development (Larson, 2000; Robitschek & Cook, 1999).

Wade (1995) uses the term student initiative to denote the following student activities: making choices (among proposed or self-initiated materials) and decisions in the process of learning, launching, planning and implementing of their own "projects", expressing autonomy and advocacy of their ideas in communication with their teachers. Lewis and her collaborators (2010) specify the term student initiative as the student's activity of posing questions or giving unprovoked comments regarding the presented subject matter. Stevens and Miretzky (2012) use the term student's academic initiative to denote one aspect of the frame of reference through which teachers perceive student behavior – their interest in a specific subject, effort to prepare for class and readiness to grapple with complicated ideas. Llorent (2012) uses the term individual initiative to denote tolerance

of uncertainty and risk, learning from mistakes, development of management skills – all important for the later development of an orientation toward entrepreneurial behavior. Larson (2000) uses the term development of capacity for initiative to denote motivation from within, directing attention and effort toward challenging goals, social competence, compassion and psychological forcefulness – all important for young persons' current functioning and for their positive development into adulthood. Robitschek (1998, p.184) uses the term personal growth initiative and defines it as the "active, intentional engagement in the process of personal growth". Despite the differences, in almost all the above-mentioned conceptions of student initiative, the notion of personal interest, self-initiated, self-directed exploration and planning actions toward a challenging goal is central.

A few studies have already explored aspects of student initiative in the school context focusing on the teacher's role and perspective. Findings indicate that: teachers perceive student initiative as important, age-unspecific behavior manifested in different domains of student school functioning (Komlenović i Polovina, 2012); when the teacher recognizes a student as showing initiative, the perception of the student's knowledge and skills increases (Stevens & Miretzky, 2012); when the teacher creates a classroom environment that empowers students (classroom democracy, work on projects), students will initiate their own learning in a variety of ways (Wade, 1995). Few studies have focused on the student perspective and behavior. Lewis and her collaborators (2010) explored student initiative in an observation study of 70 elementary school classes, estimating the quality of student initiative by three types of questions students posed: procedural (refer to procedure of learning), factual (related to factual content of the lesson), conceptual (refer to clarifying, elaborating and/or questioning concepts in learning material). The findings of this study indicate that the frequency as well as the quality of student initiative was low. According to the assessments of thirteen-year old students, academic student initiative varies according to school grade and the teacher's fairness, friendly approach and support for the student's autonomy (Danielsen et al., 2010).

The studies presented offer important initial elements for mapping the "territory" of the student initiative concept from the perspective of teachers and the perspective of students. Not surprisingly, both "sides" stress the importance of creating classroom and school environments that support the expression of student initiative, above all the importance of the quality of the teacher – student relationship – a topic that occupies the most prominent position among school-related factors important for the quality of teaching and learning (Hargreaves, 2000; Hattie & Timperley, 2007; Urdan & Schoenfelder, 2006). Looking back briefly into the main research issues concerning the nature and quality of teacher-student interrelationship indicate that much attention was directed to the teacher's beliefs and their behavior, less attention was paid to the indirect messages (grounded in implicit social cognition, automatically activated) that teachers convey to students which have an effect on students' self-perceptions and motivations (Christensen & Menzel, 1998; Witt & Wheelless, 2001).

Also, the topic of differences between teachers' and students' perceptions, comprehensions and expectations concerning different aspects of school functioning is insufficiently recognized (Weber & Mayer, 2011). In this regard, there is a need for studies that

examine both students' and teachers' conceptions and perceptions around the same issue of school functioning. Generally speaking, since teachers are expected to encourage student initiative, it is important to know to which extent they are determined to tackle this phenomenon. When it comes to students, in order to support their initiative effectively, it is important to know the initial point from which to start. In that respect, in our study we aimed to explore (1) how students and teachers understand the term initiative and the concept of student initiative – which attributes are central in their descriptions; (2) to what extent students and teachers attach importance to the expression of student initiative in the school environment; (3) are there any differences in students' and teachers' perceptions of the expressions of student initiative in different domains of school functioning; (4) to what degree the understanding of students and teachers are related or unrelated.

Method

Participants

The research was carried out with a convenient sample of elementary school teachers and students from the Serbian capital and four other towns. The teacher sample included 182 class and subject teachers (16% male and 84% female). The average age of the teacher participants was 43.81 years ($SD=9.56$), and the average length of years in service in the educational system was 16.11 years ($SD=9.85$). There were 223 8th grade student participants (51.6% male and 48.4% female). The average age of participating students was 13.91 years ($SD=0.29$).

Instrument and procedure

A research-developed questionnaire in two parallel versions (teacher and student version) was used. Both versions of the questionnaire had three parts that were physically separated and completed successively in the following order: (1) questions about basic socio-demographic variables – gender, age, years of service in the educational system, (2) semantic word association task, (3) self-reported questionnaires.

Semantic word association task. The free word association task was used as a technique suitable for the assessment of mental content and implicit cognition that underlie perception and meaning. In addition to its already consolidating scientific use (De Deyna et al., 2009; Zortea & de Salles, 2012) and offered frame (Nelson et al., 2000) for data analysis (standard measures: forward associative strength, meaning set size, and total set size measures), the choice of this technique was inspired by Larson's assumption (2000) that the study of language use is a promising approach to the investigation of the concept of initiative since it reflects the day-to-day functioning of a student. For the purposes of our research we designed a simple form of association task that can be applied within the paper-pencil set of instruments, and given the differences in the age of two groups of participants. The task included the term initiative as the target stimuli and the multiple

response procedure - respondents were asked to list and to write down the first five associations that came to his/her mind with the meaning related to the term initiative.

Self-reported questionnaires. Questionnaires for students and teachers aimed at eliciting the respondents' explicit attitudes toward the target concept of student initiative. Students and teachers were asked: (1) to estimate the importance of student initiative in the school environment (given on the 10-point Likert-type scale, ranging from *not important at all* /1/ to *extremely important* /10/); (2) to estimate to what extent (on a scale of 0% to 100%) students express their initiative in five domains of school functioning: learning in the classroom, extra-curricular activities, peer relations, relations between teachers and students, regulation of disciplinary issues; (3) to report on the general background information (age, gender and academic achievement), personal characteristics and behaviors of students/peers whom they perceive as exhibiting the most initiative in the school environment. Since the last question was a complex open-ended question (*Please describe the typical behavior and characteristics of one of your students/school mates whom you consider to show the most initiative in school in comparison with other students*), a wide range of descriptions covering personal and behavioral characteristics was collected from the participants³ and analyzed separately using qualitative content analysis.

The students' and teachers' versions of questionnaires differed in one aspect. During the pilot examination of the free word associations task on the students' sample (a convenient sample of 30 students), after giving associations to the term "initiative" half of them conveyed their insufficient understanding of the meaning of the term initiative. Therefore, in the main survey, on the front page of the students' version of the self-report questionnaire the elementary definition of the term initiative around which there is agreement in the Serbian language (Vujić i dr., 2011) was given: "A person who takes initiative is one who independently, without support or incentives from others, engages in certain activities in order to achieve certain goals".

Confidential questionnaires were distributed through a teachers' representative at each school to teachers who agreed to participate in the study. The teachers filled in the questionnaires individually. The students filled in the questionnaires in groups, in paper or electronic form, under the supervision of teachers and researchers. The questionnaires were given only to those students who willingly agreed to participate. The teacher survey took place during the second half of 2011, whereas the student sample was surveyed during the second half of 2012.

Data analysis

Viewed as a whole, the data were analyzed by quantitative techniques. Besides calculating basic descriptive indicators and the analysis of frequency, quantitative techniques for comparison of frequencies (hi-square test) and means (ANOVA) were applied.

The data obtained on the associative field of the term initiative were analysed including three standard measures introduced by Nelson, McEvoy and Dennis (2000). All

³ Ten participants in the teachers' sample and twenty-seven in students' sample did not answer this question.

three measures were calculated by frequency analysis. The first one is the total set size, and it indicates the total number of associations provided by the participants. The second measure, the meaning set size, refers to the total number of different associations and it is the measure of the size of the associative field. The associative field is considered small if participants state up to 8 different meaning, medium in size if its meaning set size is between 9 and 16, while large associative fields include more than 17 different meanings. The third measure is forward associative strength, which represents the percentage of participants who stated the most frequent response. If less than 10% of participants gave the most frequent association, the associative field is considered weak. The field is of medium strength if the measure of the forward associative strength varies between 10 and 24%, and if more than 25% of participants give the most frequent association, the associative field is considered strong.

For the narrative part of answers to the open-ended question concerning descriptions of personal characteristics and behaviors analytical technique of content analysis was applied with a purpose of classifying and quantifying the data, and producing simple report of common issues mentioned in the data that reflects understanding of the phenomenon of student initiative from the perspective of participants' experience (Forman & Damschroder, 2008). The strategy we used to analyze text-answers had both deductive component (using categories typical behavior and characteristics given in the instruction for classifying units of content) and inductive component of the theoretical approach concerning characteristics or behaviors as the bias for informational content of the data)

Results

Teachers' and students' understanding of the term initiative

Although the students provided a somewhat larger number of different meanings when associations of the term initiative were elicited (310 compared to 243 in teachers' sample), the data in Table 1 indicate that the associative field of the term initiative can be considered as extremely large in both samples. As expected, the diversity of associated words/phrases is higher among students than teachers. This finding reflects the fact that the teachers used words that can be grouped according to semantic similarities more frequently than the students did. Although the forward associative strength of the students' associative field is slightly higher (8.08%) than the teachers', in both cases we are dealing with a weak associative field. This is illustrated by the data in Table 2, which shows the frequency of the ten most frequently used words/phrases that the teachers and students stated as associations of the term initiative. The common semantic core of teachers' and students' associations consists of the following words: idea, wish/will, activity, work, incentive, motivation. This common associative core indicates that to some extent students and teachers share an understanding of initiative as a conscious and willing initiation of certain activities – understanding which is on the generally accepted, colloquial level. In addition, teachers' stressed enterprise and creativity, while students' stressed goals and persistence.

Table 1. Characteristics of the associative field of the term *initiative* in teachers' and students' sample

	Term <i>Initiative</i>	
	Teachers	Students
Total set size	803 words	780 words
Meaning set size	243 different words	310 different words
Forward associative strength	5.08%	8.08%

Table 2. Students' and teachers' associations to the term *initiative*

	Term <i>Initiative</i>					
	Teachers			Students		
Associations	<i>f</i>	%	Associations	<i>f</i>	%	
1 Enterprising	40	5.08%	Wish/Will	63	8.08%	
2 Idea	35	4.44%	Goal	31	3.97%	
3 Initiating/Movement	35	4.44%	Persistence	26	3.33%	
4 Incentive	32	4.06%	Work	19	2.43%	
5 Creativity	25	3.17%	Success	15	1.92%	
6 Activity	24	3.04%	Trying	14	1.79%	
7 Will/Wish	23	2.92%	Activity	26	3.33%	
8 Motivation	17	2.16%	Motivation	11	1.41%	
9 Work	16	2.03%	Idea	11	1.41%	
10 Progress	15	1.90%	Incentive	18	2.31%	
Other	541	66.73%	Other	546	70.66%	
Total	803	100%		780	100%	

Note. *f* stands for the frequency of the word being elicited among the associations. % stands for the percentage of the word occurrence in relation to the total number of words

Taking into account the most frequent similarities and differences in the attributes that the teachers and the students used in their understanding of the word *initiative*, we get two structurally distinct but not conflicting conceptions of *initiative*. While for the teachers the term *initiative* denotes conscious and willing initiation of activities concretized through the creative ideas and entrepreneurial actions, for the students it denotes conscious and willing initiation of activities connected to persistence in goals attainment. More complementary than conflicting nature of differences in conceptualization of the term *initiative* leaves room for teacher-student joint building of the experiences of student *initiative*.

Manifestations of student initiative in the school environment

The teachers and students agree on the notion that it is important for students to express initiative in school (students: $M=7.76$, $SD=2.39$; teachers: $M=8.07$, $SD=1.68$) and there is no statistically significant difference between their estimates ($F(1,306)=1.71$, $p=.192$). However, there are differences in terms of perceptions of the expression of the students' initiative in different domains of school functioning (Figure 1). ANOVA for repeated measures (5 different domains were treated as levels of the repeated factor), revealed that the teachers assessed the expression of student initiative in these five domains differently ($F(4, 181) = 23.19$, $p <.001$).

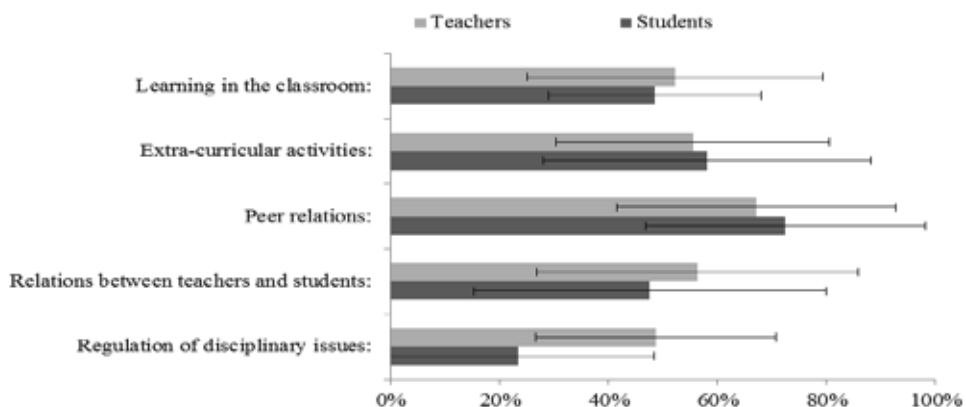


Figure 1. Teachers' and students' assessments of the manifestations of student initiative (0-100%) in various domains of school functioning

Post-hoc tests indicated that teachers perceive that students express the most initiative when it comes to peer relationships, followed by exhibiting initiative in teacher-student relationships, extra-curricular activities and learning in the classroom. The teachers' estimates of student initiative in regulating disciplinary issues were slightly lower. The same analysis was carried out on the students' assessment, which also differed from each other ($F(4, 216) = 30.67$, $p <.001$). Post-hoc tests showed that the students reported that their peers exhibit the most initiative in mutual relations, somewhat less within extra-curricular activities, then in learning and in interaction with teachers. The students reported on showing the least initiative in the regulation of disciplinary issues.

Compared to each other, there are significant differences in teachers' and students' assessments of: (1) student initiative in peer relations ($F(1,398) = 4.14$, $p = .042$); (2) student initiative in teacher-student relations ($F(1,390) = 10.98$, $p = .001$); (3) student initiative in regulating disciplinary issues ($F(1,390) = 7.59$, $p = .006$) (Figure 1). The teachers believe that students express more initiative in relation to teachers and in regulating disciplinary issues than students themselves do, while the students see themselves as showing more initiative in peer relations than the teachers do. There are no differences between teachers and students when it comes to perceptions of student initiative in learning and extra-curricular activities. One can notice that significant differences are present in the assessments of the domains of school functioning that are less structured in terms of activity and in which subjective factors have an important role.

The estimated intensity of student initiative in all five domains of school functioning (between 23% and 72%) leaves plenty of room for actions. Although teachers and students at least differ in regarding domains of school functioning with a clear structure and the possibility for the creation of challenging learning environment (learning in the classroom and extra-curricular activities), the estimated intensity of student initiative in this domains is between 50% and 55%. At the same time, both estimate the intensity of expressing students' initiative in the field of peer relations as the domain of the greatest manifestation of student initiative (between 68% and 72%), which could be a source of information about behavioral modalities of expressing initiative and opportunity to "implement" some of these modalities in the domain of learning in the classroom.

Profile of the most initiative student

When describing the most initiative student in the school environment, the teachers chose students who attained slightly better academic results than the individuals chosen by the student sample ($F(1,246)=35.11, p<.001$). The average achievement of the students showing the most initiative as chosen by the student sample was $M=4.66$ ($SD=0.54$), whereas the teachers almost exclusively described the students with the best academic results ($M=4.94, SD=0.30$; 5 is the highest mark in Serbian elementary education). When it comes to mean age of the most initiative student, the students described their peers ($M=13.91$ years, $SD=0.69$), whereas subject teachers described students from different age groups, on average slightly younger than those described by the students ($M=13.33$ years, $SD=1.79$) ($F(1, 347)=18.13, p<.001$). Considering gender, there are no differences between teachers and students ($\chi^2 = 0.15, V=.02, p=.70$). Both students ($\chi^2=3.22, p=.07$) and teachers ($\chi^2=1.18, p=.28$) describe boys and girls with equal frequency as the most initiative ones in the school environment.

Table 3. Personal characteristics of the most initiative student

Personal characteristics of the of the most initiative student					
Student characteristics	Teachers		Student characteristics	Students	
	f	%		f	%
1 Industrious	124	22.50%	Clever	69	12,28%
2 Curious	65	11.80%	Good person/friend	46	8,18%
3 Communicative	53	9.62%	Industrious	33	5,87%
4 Sociable	38	6.90%	Sociable	33	5,87%
5 Clever	36	6.53%	Witty	28	4,98%
Other	235	42.65%	Other	353	62.82%
Total	551	100%	Total	562	100%

When describing personal characteristics of the students showing the most initiative in the school environment, the number of words/phrases used by the teachers and students is similar (551 to 562). The frequency distribution of the five words/phrases teachers and students used most often to describe the students showing the most initiative in the school environment are presented in Table 3. The descriptors presented in this table represent 57.35% of the total of the descriptors given by the teachers and 37.18% of the descriptor given by the students.

The common semantic core in five most frequent characteristics in the teachers' and students' descriptions (present in different order in 35.75% of teachers' and in 24.02% of students' descriptions) consists of the terms industrious, clever and sociable. In addition to this "core" words/phrases, the teachers' descriptions included cognitive-social characteristics (curious, communicative), while the students' descriptions included socio-emotional characteristics (good friend, witty).

Table 4. Behaviors of the most initiative student

Behaviors of the most initiative student in the school environment						
Teachers			Students			
Behaviors	f	%	Behaviors	f	%	
1 Stimulates others to action	45	18.67%	Always ready to help	45	18%	
2 Likes to cooperate	37	15.35%	Behaves in a friendly way	25	10%	
3 Has broad interest	25	10.37%	Well-spoken	23	9.2%	
4 Puts forward his own attitudes	22	9.13%	Likes to joke	12	4.8%	
5 Expresses his own opinion	19	7.88%	Likes to socialize	12	4.8%	
Other	93	38.6%	Other	133	53.2%	
Total	241	100%	Total	250	100%	

The total number of words/phrases by which the teachers and students described general behavior of the student showing initiative in the school environment is approximately the same (241 to 250). The five words/phrases (Table 4) used most frequently by the teachers to describe the behavior of the student showing initiative in the school environment comprise 61.41% of the attributes listed by this sample; five attributes most frequently used by the students make up 46.8% of all student descriptions. Comparison of the most frequent behavioral words/phrases given by the teachers and students indicates that teachers' highlight attributes which reveal self-awareness and self-presentation, whereas attributes which underline sociability prevail in the students' responses. However, despite of the use of different groups of words/phrases in these two subsamples, common ground can be found in their descriptions - it is the pro-social orientation in the behavior of the initiative student.

Discussion

Advocates of the approach that stress the importance of development of student initiative from elementary school and beyond, emphasize that such development is the way of empowerment of young people for life in modern society, and a way for reconstruction of the active teacher-receptive student pattern of communication in school.

In accordance to our first research question findings based on the data analysis of semantic word association task indicate that both teachers and students attach numerous and various diverse meanings to term initiative. This finding problematized the issue of recognizing initiative behavior in individual and dyadic-communication levels. However, when restricting the analysis to the structure of the ten most frequently associated words in both groups we come to considerable overlapping - central to both teachers and students are words that suggest conscious and willing initiation of activity motivated by the idea or the incentive. What is different is that the initiative as a consciously and willingly started activity the teachers associate with enterprise and creativity while the students associate it with goals and success. This finding indicates that term initiative in teachers' and students' implicit cognition contains more than the colloquial meaning. Complementarity of these additional meanings could be the opportunity for teacher – student joint work on expanding understanding of the concept initiative.

In relation to our second and third research question, similar to findings in literature, we found that both teachers and students consider student initiative as an important feature in school functioning, mostly expressed in the domains of school functioning that are characterized with a small amount of structure and with openness for subjective imports (initiative in peer relationships, in extra-curricular activities and in teacher-student relationships). In addition, the findings of our study indicate that both teachers and students are similar in estimation of modest-to-low level of expression of student initiative in the classroom. In this regard, it could be hypothesized (as a goal for some future study) that specifications of different modalities of expressing student initiatives in "favorable" domains of peer relations and extracurricular activities can inspire change in teacher's classroom practices (classroom climate that balances structure and openness to students' imports; ways of encouraging student expression of initiative in the process of learning).

Although teachers and students use different phrases to describe personal characteristics and behaviours of students showing initiative, generally speaking the common component in their descriptions is prosocial orientation. Moreover, the teachers highlight attributes which reveal self-awareness and self-presentation, whereas attributes which underline sociability prevail in the students' descriptions. Looking at the bigger picture, the reported result indicates that both teachers and students describe the student showing initiative as a person who sees the school environment as a field for action and self-realization. While the teachers' descriptions of students showing initiative are similar to the characteristics denoted in the literature as 'academic initiative' (Stevens & Miretzky, 2012), the students' descriptions are closer to what is denoted as 'development of the capacity for initiative' (Danielsen et al., 2010; Larson, 2000). This difference may be linked to two different perspectives in relating to students' development: role perspective of teachers'

(education as main line of development); students' perspective grounded in personal experience of development.

Implications for school practice. The findings of our study show that, in the case of Serbia, the concept student initiative is not familiar enough either to teachers or to students. In this regard, an important first step in improving the practice would be work on broadening and clarifying teachers understanding of the concept of student initiative in order to enable them to more precisely recognize and support behavior indicating initiative. Also, important aspects for supporting the development of student initiative are the teachers' effort to create classroom environment that is more open for students' imports (questions, ideas, plans and projects concerning learning materials), and modalities of teacher–student conversational activities that invite students to: ask different types of questions, to evaluate answers to these questions, to raise issues about challenging parts of a teaching material, and so on. In addition, the teacher's classroom practice could be enriched with the implementation of behavioral modalities of student initiative recognized in the domain of peer relationships.

Studying the phenomenon of student initiative is a relatively new research area. In our study "giving voice" to students even when it comes to completely new issues, gave an incentivizing result. Also, the use of language that reflects everyday experience of teachers and students is a useful means for an initial consideration of the concept, but also a means to create a basis for subsequent research (questionnaire based on associations and descriptions of students and teachers).

There are few limitations of our study. First, striving to preserve the exploratory nature of the study while including different layers of participants' cognition and experiences concerning student initiative led us to pose some questions in the manner that invites to varying general assessments. Second, certain disproportion between the simplicity of tasks/questions presented in research instruments and the complexity of the process of data analysis limited the interpretation of the results. Nevertheless, we believe that the results of this study have a potential to inspire both practitioners and researchers.

Conclusion

The concept student initiative is new in understanding students' school functioning in Serbia. The findings of our study indicate that both teachers and students attach numerous and various diverse meanings to the term initiative, which problematize issue of recognition of student initiative at individual and dyadic-communication levels. However, we found that both teachers and students consider student initiative as an important feature of the student's functioning in school, mostly expressed in peer relationships, in extra-curricular activities and in teacher-student relationships, and insufficiently expressed in classroom activities. Although both teachers and students describe the student showing initiative as a person who sees the school environment as a field for action and self-realization, the teachers emphasize attributes which reveal self-awareness and self-presentation, whereas attributes which underline sociability prevail in the students' descriptions.

References

- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, Vol. 45, No. 5, 369-386.
- Axelson, R. D. & Flick, A. (2010). Defining Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, Vol. 43, No. 1, 38-43.
- Christensen, L. J. & Menzel, K. E. (1998). The Linear Relationship between Student Reports of Teacher Immediacy Behaviors and Perceptions of State Motivation, and of Cognitive, Affective, and Behavioral Learning. *Communication Education*, Vol. 47, No.1, 82-90.
- Danielsen, A. G., Wium, N., Wilhelmsen, B. U. & Wold, B. (2010). Perceived Support Provided by Teachers and Classmates and Students' Self-Reported Academic Initiative. *Journal of School Psychology*, Vol. 48, No. 3, 247-267.
- De Deyna, S., Pirsman, Y. & Storms, G. (2009). Sources of Semantic Similarity. In Taatgen, N. & H. van Rijn (Eds.), *Proceedings of 31.st Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 1834-1839). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Forman, J. & Damschroder, L. (2008). Qualitative Content Analysis. *Empirical Methods for Bioethics: A Primer Advances in Bioethics*, Vol. 11, 39-62.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 1, 59-109.
- Halász, G. & Michel, A. (2011). Key Competencies in Europe: Interpretation, Policy Formulation and Implementation. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3, 289-306.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, Vol.16, No. 8, 811-826.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, 81-112.
- Komlenović, Đ. i Polovina, N. (2012). Procena nastavnika o ispoljavanju učeničke inicijativnosti. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 44, br. 2, 266-283.
- Larson, R. W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 170 -183.
- Lewis, S., Lee, O., Santau, A. & Cone, N. (2010). Student Initiatives in Urban Elementary Science Classrooms. *School Science and Mathematics*, Vol. 110, No. 3, 160-172.
- Llorent, V. J. (2012). Curricular Innovations for a Proactive Education - Social Development from an Individual Initiative. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 46, 3619-3623.
- Michel, A. & Tiana, A. (2011). Editorial. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3, 285-288.
- Nelson, D. L., McEvoy, C. L. & Dennis, S. (2000). What is Free Association and What Does It Measure? *Memory & Cognition*, Vol. 28, No. 6, 887-899.
- Peterman, N. E. & Kennedy, J. (2003). Enterprise Education: Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 28, No. 2, 129-144.
- Polovina, N. (2014). Inicijativnost učenika: konceptualna analiza. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 46, br. 2, 320-338.

- Robitschek, C. (1998). Personal Growth Initiative: The Construct and Its Measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, Vol. 30, No. 4, 183-198.
- Robitschek, C. & Cook, S. W. (1999). The Influence of Personal Growth Initiative and Coping Styles on Career Exploration and Vocational Identity. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 54, No. 1, 127-141.
- Stevens, S. & Miretzky, D. (2012). Faculty's Perceptions of Students' Characteristics: A for Effort Please. *Current Issues in Education*, Vol.15, No. 2, Retrieved March 10, 2014 from the World Wide Web <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/875>
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 5, 331-349.
- Vujanić, M., Gortan Premk, D., Dešić, M., Dragičević, R., Nikolić, M., Nogo. Lj., Pavković, V., Ramić, N., Stijović, R., Radović Tešić, M. i Fekete, E. (2011). Rečnik Srpskog jezika. Novi Sad: Matica srpska.
- Wade, R. C. (1995). Encouraging Student Initiative in a Fourth-Grade Classroom. *The Elementary School Journal*, Vol. 95, No. 4, 339-354.
- Weber, L. & Mayer, K. J. (2011). Designing Effective Contracts: Exploring the Influence of Framing and Expectations. *Academy of Management Review*, Vol. 36, No. 1, 53-75.
- Witt, P. L. & Wheelless, L. R. (2001). An Experimental Study of Teachers' Verbal and Nonverbal Immediacy and Students' Affective and Cognitive Learning. *Communication Education*, Vol. 50, No. 4, 327-342.
- Zortea, M. & de Salles, J. F. (2012). Semantic Word Association: Comparative Data for Brazilian Children and Adults. *Psychology & Neuroscience*, Vol. 5, No.1, 77-81.

Примљено: 02. 07. 2015.
Прихваћено за штампу: 05. 11. 2015.

ИНИЦИЈАТИВНОСТ УЧЕНИКА КАКО ЈЕ ПОИМАЈУ И ПРОЦЕЊУЈУ НАСТАВНИЦИ И УЧЕНИЦИ ОСНОВНИХ ШКОЛА

Апстракт Циљ рада је емпиријска анализа појма „иницијативности ученика“ заснована на наставничком и ученичком разумевању самог појма и на ојачању његових манифестација у школској средини. У истраживању су учествовала 182 наставника и 223 ученика осмих разреда основне школе. Од испитаника је тражено да: (1) дпруже асоцијације на реч „иницијатива“, (2) опишу личне особине и понашања ученика који испољавају највише иницијативе; (3) дају процене значаја и степена испољавања иницијативности ученика у различитим сегментима школској функционисања. Добијени резултати показују да је асоцијативно поље за реч „иницијатива“, и код наставника и код ученика, изузетно велико и са малом асоцијативном снагом што указује на више разноликих значења. Наставници и ученици сматрају да је иницијативности ученика важна карактеристика за функционисање у школској средини и извештавају о манифестацијама ученичке иницијативности у различитим областима школској животи. Иако постоје одређене разлике, и наставници и ученици иницијативности ученика повезују са школским успехом али не и са њим, а као кључне карактеристике истичу просоцијална понашања у школској средини, посвећеност учењу и стремност на додатно ангажовање на часу. На крају рада указано је на импликације за школску праксу, у смислу пожељних промена у обрасцу конверзацијских активности између наставника и ученика и у смислу увођења сложених и изазовних задатака везаних за наставне садржаје.

Кључне речи: иницијативности ученика, основна школа, перцепција наставника, перцепција ученика, наставне активности.

ИНИЦИАТИВНОСТЬ УЧЕНИКОВ ПОНИМАЕМАЯ И РАСЦЕНИВАЕМАЯ УЧИТЕЛЯМИ И УЧЕНИКАМИ ОСНОВНЫХ ШКОЛ

Резюме В статье приводятся результаты эмпирического анализа понятия „инициативность учеников“ на основе того, как данное понятие понимают учителя и ученики и как они относятся к проявлению инициативности в школьной среде. Исследование проведено на примере 182 учителей и 223 учеников восьмого класса восьмилетней школы. Респондентам было предложено: (1) привести ассоциации со словом „инициатива“, (2) описать личностные характеристики и поведение учеников, которые часто проявляют инициативу, (3) дать оценку значения и уровня проявления инициативы учеников в различных сегментах функционирования школы. Результаты показывают, что ассоциативное поле слова „инициатива“ у учителей и у учеников очень большое и обладает небольшой ассоциативной силой, что указывает на больше разнообразных значений. Учителя и ученики считают, что инициативность ученика является важной характеристикой его функционирования в школьной среде. Они сообщают о способах проявления инициативы в различных областях школьной жизни. Хотя существуют некоторые различия между ними, однако и учителя и ученики инициативность учеников связывают с школьным успехом, а в качестве ключевых особенностей приводят просоциальное поведение в школьной среде, стремление к учебе и готовность к дополнительной работе на уроках. В конце статьи указывается на возможность практического применения результатов исследования путем введения творческих, интересных и комплексных заданий в процесс обучения.

Ключевые слова: Ключевые слова: инициативность ученика, восьмилетняя школа, мнения учителей, мнения учеников, педагогические активности.

Мирослав В. Павловић¹

Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд

Весна П. Жунић Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,

Универзитет у Београду

UDK - 37.06:364.636

371.13

DOI: 10.5937/nasvas1601077P

Оригинални научни рад

НВ год. LXV 1/2016.

НАУЧНА ЗАСНОВАНОСТ ПРОГРАМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА ЗА ПРЕВЕНЦИЈУ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА²

Апстракт У раду се разматра усклађеност програма социјалне стручне усавршавања за превенцију вршњачког насиља са савременим научним сазнањима у овој области. У првом делу рада сумирани су резултати 12 систематских прегледа и метаанализа студија ефикативности антибулинских програма, објављених од 2000. године, који се односе на укупне ефекте антибулинских програма, ефикавност програма различитог нивоа превентивног деловања, ефикавност унимодалних и мултимодалних програма, као и на ефикавност интервенција које се примењују у антибулинским програмима. Други део рада посвећен је анализи одобрених програма социјалне стручне усавршавања, у којима је као приоритетна област наведена превенција насиља, злостављања и занемаривања. Обухваћено је укупно 39 програма социјалне стручне усавршавања и анализирани су емпиријске основе програма (истраживања која потврђују делотворност програма) и садржај обуке (ниво превентивног деловања, модалитети, области и интервенције). Резултати анализе програма социјалне стручне усавршавања за превенцију вршњачког насиља дискутовани су у контексту савремених научних сазнања о ефикавности антибулинских програма и о професионалном развоју наставника, васпитача и стручних сарадника.

Кључне речи: програми стручне усавршавања, вршњачко насиље, превенција, школски антибулински програми.

Увод

У протекле две деценије објављен је велики број научних радова о ефикавности школских програма превенције вршњачког насиља (у даљем тексту школски антибулинг програми). Посебан значај имају систематски прегледи и метаанализе у којима су синтетизовани резултати већег броја истраживања о ефектима антибулинг програма и о факторима који утичу на њихову делотворност. Систематски преглед

¹ E-mail: miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs

² Рад је проистекао из пројекта *Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу*, бр. 179017 (2011-2014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

литературе представља поступак проналажења, процењивања и синтезе резултата студија из неке области и може садржати метаанализу, као квантитативни метод анализе и сумирања налаза. Овако добијени резултати обично су комплексни и несагласни, па стручњацима из праксе може бити тешко да их интерпретирају и користе као смернице за избор и унапређивање превентивних програма у својој установи.

Програми сталног стручног усавршавања су добар начин да наставници, васпитачи и стручни сарадници упознају савремена сазнања о ефективној превенцији вршњачког насиља. Да би остварили ту улогу, програми стручног усавршавања треба да обухватају само садржаје за које постоје уверљиви емпиријски докази да су успешни у остваривању жељених исхода. То је у складу с одредбама *Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (2013) које прописују да у програму који се прилаже у пријави на конкурс треба навести „резултате истраживања која указују да је проблем могуће превазићи предложеним програмом“.

Предмет овог рада је научна заснованост програма сталног стручног усавршавања за превенцију вршњачког насиља који се примењују у нашој пракси. У складу с тим, постављена су два циља – први, сумирање научних сазнања о ефективности школских антибулинг програма и други, анализа садржаја програма сталног стручног усавршавања. Увид у савремена сазнања о школским програмима превенције вршњачког насиља остварен је на основу прегледа 12 најновијих студија из ове области. У другом делу рада анализирани су карактеристике 39 одобрених програма сталног стручног усавршавања у којима је као приоритетна област наведена превенција насиља, злостављања и занемаривања. Садржаји програма стручног усавршавања размотрени су у контексту емпиријских података о ефективности антибулинг програма.

Преглед студија ефективности антибулинг програма

Избор студија. У циљу идентификовања релевантних студија претражене су следеће електронске библиографске базе: SpringerLink, SAGE Publishing, ScienceDirect, PsycARTICLES, Cochrane Library, Wiley Online Library и EBSCO. Коришћене су следеће кључне речи: *bullying/bully/victim* и *prevention/intervention/program* и *school*. Имајући у виду да су се временом мењали приступи у превенцији вршњачког насиља, прегледане су само новије студије, објављене у периоду 2000–2015. године. Издвојени су радови подвргнути рецензији као стандардном делу процеса објављивања, док нерецензирани радови (дисертације, технички извештаји и др.) нису разматрани. У обзир су узети само систематски прегледи и метаанализе, док дескриптивне и квалитативне студије нису укључене у преглед. Прегледане су само студије у којима су евалуирани програми и интервенције који се примењују у школи. Пошто се у студијама ефективност процењује на различите начине (промене у знању, ставовима, социјалној компетенцији, школском постигнућу и др.), прегледом су обухваћене само студије у којима се ефективност програма и интервенција процењује на основу мерења нивоа вршњачког насиља у школи, тачније насилног понашања и/или виктимизације. Укупно 12 студија испунило је наведене критеријуме, а њихове основне карактеристике приказане су у табели 1.

Табела 1. Карактеристике анализираних студија

Аутори	Тип студије	Врста програма/интервенције	Обухваћене примарне студије	
			Број	Период
Adi et al., 2007	Систематски преглед	Универзални антибулинг програми у основној школи	17	1990–2007.
Ferguson et al., 2007	Метаанализа	Школски антибулинг програми	42	1995–2006.
Hahn et al., 2007	Систематски преглед	Универзални школски програми превенције агресивног и насилног понашања	53	1981–2004.
Jiménez Barabero et al., 2012	Систематски преглед	Школски антибулинг програми	32	2000–2012.
Lee et al., 2015	Метаанализа	Школски антибулинг програми	13	1990–2010.
Merrell et al., 2008	Метаанализа	Школске антибулинг интервенције	16	1980–2004.
Mytton et al., 2006	Систематски преглед са метаанализом	Школски програми секундарне превенције насиља	56	1998–2003.
Park Higgerson et al., 2008	Метаанализа	Школски програми превенције насиља	26	1970–2004.
Smith et al., 2004	Систематски преглед	Системски антибулинг програми	14	1989–2002.
Ttofi & Farrington, 2011	Систематски преглед са метаанализом	Школски антибулинг програми	89	1983–2009.
Vreeman & Carroll, 2007	Систематски преглед	Школске антибулинг интервенције	26	1966–2004.
Wilson & Lipsey, 2007	Метаанализа	Школске интервенције за агресивно и дисруптивно понашање	249	1950–2006.

Приказ резултата прегледа студија. Због ограниченог простора, у наставку су приказани само резултати прегледа који су релевантни за каснију анализу програма сталног стручног усавршавања, а то су: резултати о укупним ефектима антибулинг програма, о разликама у ефективности програма различитог нивоа превентивног деловања (универзални, селективни и индиковани) и о разликама у ефективности програма који садрже само интервенције за ученике (унимодални) и програма који садрже и интервенције усмерене на наставнике, родитеље или локалну заједницу (мултимодални). Поред тога, посебно су приказани налази о ефективности интервенција које се примењују у антибулинг програмима.

Укупни ефекти антибулинг програма. Укупно 10 од 12 студија извештава о позитивним ефектима антибулинг програма. Аутори три систематска прегледа налазе да су антибулинг програми делотворни у редуковању вршњачког насиља: од 17

обухваћених примарних студија, 9 извештава о позитивним, а 8 о вероватно позитивним ефектима у редуковању насилног понашања (Adi et al., 2007); од 31 обухваћене примарне студије, 25 извештава о позитивним ефектима у редуковању насилног понашања и виктимизације (Jiménez Barbero et al., 2012); од 26 обухваћених примарних студија, 14 извештава о позитивним ефектима у редуковању насилног понашања и виктимизације (Vreeman & Carroll, 2007). У три студије су позитивни ефекти антибулинг програма приказани у виду укупне редукације, која износи: 15% за насилно понашање (Hahn et al., 2007); 20–23% за насилно понашање и 17–20% за виктимизацију (Ttofi & Farrington, 2011); 25–33% за насилно понашање (Wilson & Lipsey, 2007). Четири метаанализе извештавају о позитивним ефектима антибулинг програма, али се разликују према проценама јачине њиховог дејства: позитивни ефекти умерене јачине у редуковању насилног понашања (SMD = -0,41; CI (95%) = -0,56 до -0,26) (Mytton et al., 2006); слаби до умерени позитивни ефекти у редуковању виктимизације ($d = -0,151$; CI (95%) = -0,201 до -0,101; $p < 0,001$) (Lee et al., 2015); слаби позитивни ефекти у редуковању вршњачког насиља ($r = 0,12$) (Ferguson et al., 2007); слаби позитивни ефекти у редуковању насилног понашања (ES = 0,04) и виктимизације (ES = 0,27) (Merrell et al., 2008). У једној метаанализи нису потврђени статистички значајни ефекти антибулинг програма у редуковању насилног понашања (ES = -0,09; CI (95%) = -0,23 до 0,05; $p < 0,001$) (Park Higgerson et al., 2008). Исто тако, резултати метаанализе која је посвећена ефективности системских програма показују да су ефекти више од 90% програма занемарљиви или негативни (Smith et al., 2004).

Ефективност универзалних, селективних и индикованих програма. Све три студије у којима су компарирани ефекти антибулинг програма различитог нивоа превентивног деловања налазе да су селективни и индиковани програми делотворнији: програми за високоризичне ученике ($r = 0,19$) делотворнији су у редуковању вршњачког насиља него програми за нискоризичне ученике ($r = 0,09$) (Ferguson et al., 2007); селективним програмима остварују се нешто бољи ефекти у редуковању насилног понашања (ES = -0,07; CI (95%) = -0,18 до 0,04; $p > 0,05$) у односу на универзалне програме (ES = -0,02; CI (95%) = -0,24 до 0,20; $p < 0,001$) (Park Higgerson et al., 2008); селективни програми имају боље ефекте у редуковању насилног понашања (ES = 0,29; $p > 0,05$) у односу на универзалне програме (ES = 0,21; $p < 0,05$) (Wilson & Lipsey, 2007).

Ефективност унимодалних и мултимодалних програма. Поређењем ефеката унимодалних и мултимодалних програма бавиле су се две студије, а њихови резултати нису сагласни: мултимодални програми су делотворнији у редуковању насилног понашања у односу на унимодалне (две од две обухваћене примарне студије извештавају о већој ефективности мултимодалних програма) (Adi et al., 2007); унимодални програми имају статистички значајне слабе ефекте у редуковању насилног понашања (ES = -0,15; CI (95%) = -0,29 до -0,02; $p < 0,05$), док ефекти мултимодалних програма нису статистички значајни (ES = -0,06; CI (95%) = -0,19 до 0,31; $p > 0,05$) (Park Higgerson et al., 2008). Треба поменути и студију у којој је констатовано да мултимодални програми не остварују статистички значајне ефекте у редукацији насилног понашања (ES = 0,05; $p > 0,05$) (Wilson & Lipsey, 2007).

Ефективност системских програма. Ефективност „Олвеусовог програма превенције булингa“ и других сличних програма разматрана је у четири студије. Три студије

извештавају о позитивним ефектима ове врсте програма у виду редуковања насилног понашања и виктимизације (од 10 обухваћених примарних студија, 7 извештава о позитивним ефектима) (Vreeman & Carroll, 2007); у виду редуковања булинга ($OR = 1,31$ за друге програме и $OR = 1,50$ за програме ове врсте; $QB = 6,45$; $p < 0,05$), без значајног утицаја на виктимизацију (Tofl & Farrington, 2011); у виду краткорочних позитивних ефеката у редуковању насилног понашања (од три обухваћене примарне студије, једна извештава о позитивним и једна о вероватно позитивним ефектима) (Adi et al., 2007). За разлику од тога, налази четврте студије сугеришу да ови програми углавном имају занемарљиве или негативне ефекте на насилно понашање (у 8% студија $ES = 0,10-0,29$, у 77% студија $ES = 0,00-0,09$ и у 15% студија $ES < 0,00$) и виктимизацију (у 7% студија $ES = 0,30-0,49$, у 80% студија $ES = 0,00-0,09$ и у 13% студија $ES < 0,00$) (Smith et al., 2004).

Ефективност школских антибулинг правила и процедура. У три студије посвећене је пажња ефектима увођења конзистентних правила против вршњачког насиља и пратећим организационим и структуралним променама у школи и све извештавају о позитивним ефектима ове интервенције: постојање формалних антибулинг правила у школи статистички значајно доприноси редуковању насилног понашања ($OR = 1,19$ за програме без ове интервенције и $OR = 1,44$ за програме са овом интервенцијом; $QB = 7,12$; $p < 0,01$), али не и виктимизације (Tofl & Farrington, 2011); програмима који су усмерени на промену школског окружења постиже се за 11,7% већа редукција насилног понашања у односу на друге врсте програма (Hahn et al., 2007); програмима који обухватају успостављање антибулинг правила понашања и одговарајуће акције постиже се статистички значајно већа редукција виктимизације него програмима који не садрже ову интервенцију ($Q_{\text{between}} = 5,334$; $p < 0,05$) (Lee et al., 2015).

Ефективност руковођења одељењем. Све четири студије у којима је процењивана делотворност ове интервенције конзистентно извештавају о позитивним ефектима: ефективно руковођење одељењем има позитивне, али краткорочне ефекте (од 6 обухваћених примарних студија, једна извештава о позитивним, а три о вероватно позитивним ефектима) (Adi et al., 2007); руковођење одељењем статистички значајно утиче на редуковање насилног понашања ($OR = 1,15$ за програме без ове интервенције и $OR = 1,44$ за програме са овом интервенцијом; $QB = 7,91$; $p < 0,01$), док ефекти на виктимизацију нису значајни (Tofl & Farrington, 2011); ефективним руковођењем одељењем постиже за 15% већа просечна редукција насилног понашања у односу на контролну групу (Hahn et al., 2007); у селективним и индикованим програмима, руковођење одељењем статистички значајно доприноси редуковању насилног понашања ($\beta = 0,20$; $p < 0,05$) (Wilson & Lipsey, 2007).

Ефективност унапређивања социјалних, когнитивних и емоционалних вештина ученика. Укупно 7 студија бавило се ефектима ове врсте интервенција, а њихови резултати нису сагласни.

У једној студији представљени су налази за интервенције које су усмерене на унапређивање различитих вештина ученика, међу којима су решавање социјалних проблема, ненасилно решавање конфликта, контрола беса, емпатија и др. (Adi et al., 2007). Мада су ове интервенције оцењене као делотворне (од четири обухваћене примарне студије, две извештавају о позитивним, а две о вероватно позитивним ефектима), наведени аутори упозоравају да ефекти могу бити краткорочни.

Оцене ефективности тренинга социјалних вештина, као што су вештине комуникације и вештине решавања конфликта, нису конзистентне. Аутори три студије су констатовали да тренинг социјалних вештина има позитивне ефекте, о чему сведоче следећи налази: унапређивање социјалних и интерперсоналних вештина представља најделотворнију интервенцију у редуковању вршњачког насиља (Jiménez Barbero et al., 2012); интервенције у програмима секундарне превенције, којима се унапређују односи или социјалне вештине, статистички значајно доприносе редуковању насилног понашања ($SMD = -0,61$; $CI (95\%) = -0,87$ до $-0,35$) (Mytton et al., 2006); просечна редукација насилног понашања код ученика који су укључени у тренинг социјалних вештина већа је за 19,1% у односу на контролну групу (Hahn et al., 2007). За разлику од тога, резултати две студије показују да тренинг социјалних вештина не производи статистички значајне позитивне ефекте: поређењем антибулинг програма који садрже и оних који не садрже тренинг социјалних вештина нису откривене значајне разлике у редуковању виктимизације ($Q_{\text{between}} = 2,139$; $p > 0,05$) (Lee et al., 2015); применом тренинга социјалних вештина у раду са ученицима укљученим у вршњачко насиље не остварују се значајни ефекти у редуковању насилног понашања и виктимизације (у три од четири обухваћене примарне студије нису нађени статистички значајни позитивни ефекти) (Vreeman & Carroll, 2007).

Ефективност тренинга когнитивних и емоционалних вештина, који обухвата решавање социјалних проблема и контролу беса, позитивно је оцењена у две студије: просечна редукација насилног понашања код ученика који су укључени у тренинг когнитивних и емоционалних вештина већа је за 14% у односу на контролну групу (Hahn et al., 2007); у програмима секундарне превенције забележени су статистички значајни позитивни ефекти ове врсте интервенција у редуковању насилног понашања ($SMD = -0,39$; $CI (95\%) = -0,61$ до $-0,16$) (Mytton et al., 2006).

Једина студија која се бавила ефективношћу изоловане примене тренинга емоционалних вештина открива да програми који садрже ову интервенцију постижу статистички значајно већу редукацију виктимизације у односу на програме који је не садрже ($Q_{\text{between}} = 8,148$; $p < 0,01$) (Lee et al., 2015).

На основу расположивих података не може се поуздано рећи да ли се ефективност тренинга разликује у зависности од врсте вештина које се унапређују. Резултати једне студије сугеришу да је тренинг емоционалних вештина ефективнији у односу на тренинг социјалних вештина (Lee et al., 2015), док су налази друге сасвим супротни (Mytton et al., 2006). Једна студија извештава о непостојању значајнијих разлика у ефективности између тренинга који су усмерени на социјалне, когнитивне или емоционалне вештине, без обзира да ли су примењени у склопу универзалних ($\beta = -0,04, 0,06$ и $0,02$; $p > 0,05$) или селективних и индикованих програма ($\beta = -0,06, -0,07$ и $-0,04$; $p > 0,05$) (Wilson & Lipsey, 2007).

Ефективност вршњачке медијације и вршњачке подршке. У четири студије евалуирани су различити облици ангажовања вршњака у превенцији и редуковању вршњачког насиља. Три студије извештавају о позитивним ефектима, што потврђују следећи налази: применом вршњачке медијације остварује се за 61,2% већа редукација насилног понашања у односу на контролну групу (Hahn et al., 2007); антибулинг програмима са вршњачким саветовањем, у којима обучени вршњаци пружају подршку ученицима укљученим у булинг, постижу се статистички значајно бољи

ефекти у редуковању виктимизације него програмима који не садрже ову интервенцију ($Q_{\text{between}} = 6,472$; $p < 0,05$) (Lee et al., 2015); вршњачко менторство за високоричне ученике доприноси редуковању насилног понашања (једна анализирана примарна студија извештава о позитивним ефектима) (Vreeman & Carroll, 2007). С друге стране, налази једне студије сведоче о негативним ефектима вршњачке медијације и вршњачког менторства, у смислу статистички значајног повећања виктимизације ($OR = 1,39$ за програме без ових интервенција и $OR = 1,13$ за програме са овим интервенцијама; $QB = 19,34$; $p < 0,01$) (Ttofi & Farrington, 2011).

Ефективност индивидуалног рада с ученицима укљученим у насиље. Ефекти примене индивидуалног рада, у форми саветовања, с ученицима који су актери или жртве вршњачког насиља испитивани су у само једној студији, а добијени резултати показују да ова интервенција не доприноси редуковању насилног понашања, ни виктимизације (Ttofi & Farrington, 2011).

Ефективност интервенција за родитеље. Различити облици рада са родитељима у оквиру школских антибулинг програма евалуирани су у пет студија. Три студије извештавају о позитивним ефектима ове врсте интервенција. Аутори прве студије налазе да су програми који укључују тренинг родитељских вештина, подршку родитељима и повезивање породице са локалном заједницом најефективнија врста програма (од 10 обухваћених примарних студија, пет извештава о позитивним, а четири о вероватно позитивним ефектима) (Adi et al., 2007). Према резултатима друге студије, едукативни тренинг за родитеље и састанци на којима наставници информису родитеље о антибулинг програмима у школи статистички значајно доприносе редуковању насилног понашања ($OR = 1,25$ за програме без ове интервенције и $OR = 1,57$ за програме са овом интервенцијом; $QB = 19,61$; $p < 0,001$) и виктимизације ($OR = 1,20$ за програме без ове интервенције и $OR = 1,41$ за програме са овом интервенцијом; $QB = 14,75$; $p < 0,001$) (Ttofi & Farrington, 2011). Исти аутори наводе да се информисањем родитеља, путем брошура о антибулинг програмима у школи и упутстава за поступање са дететом које је укључено у вршњачко насиље, остварују статистички значајни ефекти у редуковању насилног понашања ($OR = 1,21$ за програме без ове интервенције и $OR = 1,44$ за програме са овом интервенцијом; $QB = 6,20$; $p < 0,05$), али не и виктимизације. У трећој студији се сугерише да укључивање родитеља повећава вероватноћу делотворности антибулинг програма (Jiménez Barbero et al., 2012). Супротно томе, налази две студије показују да интервенције за родитеље не производе статистички значајне позитивне ефекте: програми који обухватају рад са родитељима у виду тренинга родитељских вештина и породичног саветовања не остварују статистички значајне ефекте у редуковању насилног понашања ($ES = 0,05$; $p > 0,05$) (Wilson & Lipsey, 2007); између антибулинг програма који садрже и оних који не садрже рад са родитељима нема значајних разлика у погледу ефективности у редуковању виктимизације ($Q_{\text{between}} = 0,663$; $p > 0,05$) (Lee et al., 2015).

Ефективност ангажовања стручњака изван школе. Једина студија у којој је разматрано ово питање налази да се заједничким ангажовањем стручњака из различитих области постижу статистички значајни ефекти редуковања насилног понашања ($OR = 1,31$ за програме без ове интервенције и $OR = 1,48$ за програме са овом интервенцијом; $QB = 5,54$; $p < 0,05$) и виктимизације ($OR = 1,20$ за програме без ове интервенције и $OR = 1,38$ за програме са овом интервенцијом; $QB = 10,82$; $p = 0,001$) (Ttofi & Farrington, 2011).

У погледу разлика у ефективности интервенција које реализују наставници и стручњаци из служби у локалној заједници, мишљења су подељена. Једна студија извештава да се интервенцијама које реализују наставници постиже већа редукција насилног понашања (17,5%) него интервенцијама које реализују стручњаци изван школе (5,3%) (Hahn et al., 2007), док је у другој студији забележена већа редукција насилног понашања за интервенције које реализују стручњаци изван школе ($ES = -0,07$) у односу на интервенције које реализују наставници ($ES = -0,03$) (Park Higgerson et al., 2008). У трећој студији нису нађене значајније разлике у ефективности између интервенција које су реализовали наставници ($\beta = 0,01$; $p > 0,05$) и интервенција које су реализовали стручњаци из других служби ($\beta = 0,03$; $p > 0,05$) (Wilson & Lipsey, 2007).

Анализа програма сталног стручног усавршавања

Методологија. Анализирани су програми објављени у *Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/2015. и 2015/2016. годину* (2014). У анализу су укључени програми у којима је као приоритетна област наведена превенција насиља, злостављања и занемаривања. Од укупно 931 програма из Каталога, издвојено је 45 програма (4,83%), који су испуњавали овај критеријум. Из даље анализе искључено је 6 програма, три програма која се баве насиљем, злостављањем и занемаривањем у породици и три програма која се баве електронским насиљем. Анализа преосталих 39 програма извршена је на основу увида у документацију која је достављена у пријави на конкурсе за одобравање програма (формулар за пријаву на конкурс). Анализа програма имала је за циљ утврђивање емпиријских основа програма и садржаја обуке, у смислу нивоа превентивног деловања, модалитета програма и врсте интервенција за које се учесници обучавају. Аутори рада су независно прегледали и оцењивали формалне и садржинске карактеристике програма, затим су упоређивали оцене и о свакој несагласној оцени дискутовали до постизања консензуса.

Резултати. У табели 2 приказани су резултати анализе садржаја рубрике формулара за пријаву на конкурс (под називом „Навести истраживања /научна, акциона, ad hoc и др./ која указују на проблем који је могуће превазићи предложеним програмом“).

Табела 2. Емпиријске основе анализираних програма сталног стручног усавршавања

Наведени подаци	Бр.
Власита искуства у реализацији сличних програма и облика рада	3
Искуства других у реализацији сличних програма и облика рада	2
Истраживања проблема на који је усмерен програм	17
Истраживања потреба за применом оваквих програма	2
Истраживања ефективности сличних програма	11
Без података	4
Укупно	39

У програмима стручног усавршавања предвиђено је обучавање учесника о различитим аспектима превенције вршњачког насиља. Показало се да је класификација садржаја обуке компликована, због употребе различитих термина и оскудних или нејасних описа. Посебан проблем представља то што у неким програмима нису усклађени елементи наведени у табели која је део формулара за пријаву на конкурс (нпр. у рубрикама под називом „Планиране теме“ и „Предвиђени садржаји“). Програми су прво разврстани према томе да ли обучавају учеснике за универзално, селективно или индиковано превентивно деловање. Даља анализа садржаја обуке спроведена је у два корака. Прво су садржаји обуке разврстани у четири области, у зависности од тога да ли се односе на промену школског окружења, рад са децом и ученицима, рад са родитељима или сарадњу са локалном заједницом. У другом кораку набројани су предвиђени садржаји за сваку област, онако како су наведени у табели која је део формулара за пријаву на конкурс. Резултати анализе садржаја обуке приказани су у табели 3.

Табела 3. Садржаји обуке у анализираним програмима сталног стручног усавршавања

Предвиђени садржаји	Укупно
Ниво превентивног деловања	
Универзални ниво	25
Селективни и индиковани ниво	7
Универзални, селективни и индиковани ниво	7
Модалитет програма	
Унимодални	19
Мултимодални	20
Промена школског окружења	34
Информације о проблему (појам, појавни облици, преваленција и сл.)	27
Информације о релевантној законској регулативи	12
Информације о антибулинг програмима – неспецификовано	9
Инструкције за израду програма заштите од насиља, злостављања и занемаривања	9
Инструкције за примену техника руковођења одељењем	8
Инструкције за формирање и рад тима за заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	5
Инструкције за вођење евиденције и документације	5
Информације о улогама различитих субјеката у превенцији	2
Информације о антибулинг програмима у нашој пракси	1
Инструкције за примену алтернативних облика наставе	1
Рад са децом и ученицима	25
Унапређивање вештина комуникације	11
Унапређивање вештина ненасилног решавања конфликта (укључујући преговарање и реституцију)	11
Израда и примена оперативног плана заштите (укључујући појачан васпитни рад)	5
Афективна едукација	5

Медијација	5
Форум театар	2
Тренинг социјалних вештина – неспецификовано	1
Индивидуални и групни саветодавни рад са ученицима	1
Вршњачка подршка	1
Когнитивно-бихејвиорална психотерапија	1
Превенција кроз креативно изражавање	1
Инклузивно посредовање	1
Фер-плеј модел организовања спортских такмичења	1
<hr/>	
Рад са родитељима	11
Рад са родитељима – неспецификовано	7
Саветодавни рад са родитељима	2
Тренинг родитељских вештина	1
Тематска предавања за родитеље	1
<hr/>	
Сарадња са локалном заједницом	3
Сарадња са заједницом – неспецификовано	2
Сарадња са стручњацима из других служби	1

Дискусија

Програми стручног усавршавања треба да буду засновани на емпиријским подацима о делотворности решења предложених садржајем програма у остваривању жељених ефеката (Garet, 2001; Ingvarson et al., 2005). Тиме се осигурава да се у пракси примењују стратегије и методе које имају најбоље емпиријско утемељење, а избегавају оне које су неделотворне или недовољно истражене (Guskey, 2003). *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (2013; 2015) прописује да програми стручног усавршавања треба да буду засновани на резултатима истраживања који повезују проблем и предложена решења. Међутим, од укупног броја анализираних програма стручног усавршавања за превенцију вршњачког насиља, више од четвртине уопште не садржи резултате истраживања, а мање од трећине садржи резултате истраживања који потврђују ефективност сличних иницијатива.

Резултати прегледаних студија конзистентно показују да су селективни и индиковани програми и интервенције ефективнији у редуковању насилног понашања и виктимизације у односу на универзалне (Ferguson et al., 2007; Park Higgerson et al., 2008; Wilson & Lipsey, 2007). Сходно томе, препоручује се примена интервенција које су усмерене на ризичне групе и појединце, уместо екстензивних антибулинг програма који се обично примењују у школи (Ttofi & Farrington, 2011; Ferguson et al., 2007). Супротно налазима наведених студија, највећи део програма стручног усавршавања обучава учеснике за примену интервенција универзалног нивоа превентивног деловања.

Уједначен је број програма стручног усавршавања у којима се учесници обучавају за примену унимодалних и мултимодалних антибулинг програма. Емпиријски подаци нису сагласни у погледу разлика у ефективности ове две врсте програма, па се може рећи да мултимодалност није гаранција успеха, већ да ефективност програма зависи од елемента који се комбинују (Park Higgerson et al., 2008). Аутори студија у којима нису потврђени позитивни ефекти мултимодалних програма упозоравају на тешкоће у сарадњи различитих субјеката (Park Higgerson et al., 2008) и опадање интензитета непосредног рада с ученицима (Wilson & Lipsey, 2007).

Већина програма стручног усавршавања заснована је на Олвеусовом програму превенције булинга (Olweus, 1993), са типичном комбинацијом неколико елемената: информисање о вршњачком насиљу, примена антибулинг правила и процедура, универзални тренинг социјалних вештина и индивидуални рад с ученицима укљученим у вршњачко насиље. Олвеусов приступ у превенцији вршњачког насиља прихваћен је широм света, а у нашој земљи уведен је у законску регулативу преко *Правилника о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање*. И поред емпиријских података који потврђују делотворност антибулинг програма ове врсте (Adi et al., 2007; Ttofi & Farrington, 2011; Vreeman & Carroll, 2007), показало се да је њихова примена у пракси компликована, јер су сложени и скупи (Lee et al., 2015; Vreeman & Carroll, 2007).

Резултати досадашњих истраживања не откривају која је програмска компонента најзаслужнија за делотворност Олвеусовог приступа, али постоје индиције да су успешни само програми који доприносе промени етоса и система вредности у школи (Adi et al., 2007; Smith et al., 2004). Због тога се кључном компонентом школских антибулинг програма ове врсте сматра усвајање документа којим се прописују циљеви и стратегије деловања, као и развијање система и процедура који омогућавају успешну реализацију, праћење и вредновање прописаних циљева и стратегија (Smith et al., 2003). Ефективност интервенција овог типа позитивно је оцењена у свим прегледаним студијама (Ttofi & Farrington, 2011; Hahn et al., 2007; Lee et al., 2015). У складу с тим, препоручује се да програми стручног усавршавања треба да пруже учесницима информације и упутства о томе како да примене прописана правила и процедуре против вршњачког насиља у својој школи (O'Moore, 2000). Скоро сви програми стручног усавршавања који се примењују у нашој пракси имају садржаје који се односе на промену школског окружења. Најзаступљенији садржаји су информисање о проблему, законској регулативи и антибулинг програмима уопште, као и инструкирање за израду програма заштите од насиља, злостављања и занемаривања.

С друге стране, свега петина анализираних програма стручног усавршавања има садржаје о ефективном руковођењу одељењем, као што су постављање правила и очекивања, усмеравање понашања и сл. Судаћи према јаким емпиријским доказима да ефективно руковођење одељењем доприноси редуковању насилног понашања (Adi et al., 2007; Ttofi & Farrington, 2011; Hahn et al., 2007; Wilson & Lipsey, 2007), обучавање за примену ове интервенције заслужује више пажње.

Две трећине анализираних програма стручног усавршавања обучава учеснике за примену интервенција усмерених на децу и ученике, али анализа садржаја открива

широк спектар различитих приступа за које је тешко дати јединствену оцену. Најзаступљенији је тренинг социјалних вештина, тачније вештина комуникације и вештина ненасилног решавања конфликта. Резултати евалуације ове интервенције нису сагласни, јер само три од пет прегледаних студија извештава о ефективности ове интервенције у редуковању вршњачког насиља (Hahn et al., 2007; Jimenez-Barbero et al., 2012; Mytton et al., 2006). Аутори једне од студија у којој нису забележени позитивни ефекти истичу да универзални тренинг социјалних вештина нема потенцијал да значајније утиче на вршњачко насиље, али се рутински примењује зато што не захтева много ресурса, обуке и труда (Vreeman & Carroll, 2007).

На другом месту по заступљености су израда и примена оперативног плана заштите, афективна едукација и медијација (свака у 5 програма). Садржаји везани за израду и примену оперативног плана заштите углавном се свode на упутства за примену процедура прописаних *Правилником о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање* (2010), па се не може рећи које су интервенције у непосредном раду с ученицима укљученим у вршњачко насиље предмет обуке. Студије ефективности антибулинг програма показују да се интервенцијама усмереним на унапређивање различитих вештина постижу добри резултати код деце и ученика који испољавају насилно понашање (Mytton et al., 2006), док су налази о делотворности саветовања и сличних облика рада неповољни (Ttofi & Farrington, 2011; Wilson & Lipsey, 2007).

Емпиријски налази потврђују ефективност афективне едукације (препознавање властитих и туђих емоција, регулација емоција, релаксација и сл.), посебно у комбинацији с унапређивањем когнитивних вештина (нпр. учење корака у решавању социјалних проблема). У свим прегледаним студијама које су се бавиле евалуацијом ове интервенције забележени су позитивни ефекти у виду редуковања насилног понашања (Hahn et al., 2007; Mytton et al., 2006) и виктимизације (Lee et al., 2015). Стога би ова интервенција требало да буде више заступљена у програмима стручног усавршавања.

Мада резултати неких студија показују да су вршњачка медијација (Hahn et al., 2007) и менторство (Vreeman & Carroll, 2007) делотворни у редуковању вршњачког насиља, треба имати на уму да су ово једине интервенције за које постоје емпиријски докази о нежељеним ефектима (Ttofi & Farrington, 2011). Пошто не располажемо резултатима истраживања о делотворности примене вршњачке медијације и подршке у нашој пракси, сугерише се опрезност приликом укључивања оваквих садржаја у програме стручног усавршавања.

Осим наведених интервенција, у програмима стручног усавршавања помињу се форум театар, когнитивно-бихејвиорална психотерапија, превенција кроз креативно изражавање, инклузивно посредовање и фер-плеј модел организације спортских такмичења. Све наведене интервенције могу се оценити као недовољно истражене, јер не постоје довољно уверљиви емпиријски подаци о њиховој делотворности у редуковању вршњачког насиља. Аутори који се баве карактеристикама ефективног стручног усавршавања сматрају да овакве садржаје не треба укључивати у програме (Garet, 2001; Guskey, 2003; Ingvarson et al., 2005).

Мање од трећине програма стручног усавршавања има садржаје који се односе на рад с родитељима. У већини случајева облици рада с родитељима за које се учесници обучавају нису прецизирани, а у програмима који садрже ове податке наведени су: саветодавни рад, тренинг родитељских вештина и тематска предавања за родитеље. Резултати прегледаних студија говоре у прилог делотворности информисања и едукације родитеља (Adi et al., 2007; Ttofi & Farrington, 2011), али за породично саветовање нису забележени значајнији позитивни ефекти (Wilson & Lipsey, 2007). Слаба ефективност интервенција за родитеље објашњава се тешкоћама у успостављању и одржавању сарадње, па предност треба дати интервенцијама које су мање захтевне у погледу ангажовања родитеља.

Сарадња са локалном заједницом и стручњацима из других служби представља важан сегмент успешних антибулинг програма (Ttofi & Farrington, 2011). Међутим, само три програма стручног усавршавања имају садржаје из ове области. Интервенције које су усмерене на мобилизацију и организовање заједнице требало би да буду више заступљене.

Закључак

Новији систематски прегледи и метаанализе показују да школски антибулинг програми доприносе редуковању насилног понашања и виктимизације ученика, па је стручно усавршавање наставника васпитача и стручних сарадника за превенцију вршњачког насиља потпуно оправдано. Мада резултати већине студија сугеришу да антибулинг програми генерално имају слабе ефекте, истовремено показују да ефективност знатно варира у зависности од карактеристика програма. Систем одобравања програма сталног стручног усавршавања треба да обезбеди иновирање праксе у складу са савременим научним сазнањима. Сходно томе, програми стручног усавршавања за превенцију вршњачког насиља треба да буду засновани на емпиријским подацима о карактеристикама успешних и неуспешних антибулинг програма.

Већина анализираних програма стручног усавршавања не испуњава елементарни критеријум научне заснованости о позивању на истраживања која потврђују везу између резултата који се желе постићи и садржаја програма. Поред тога, у програмима су релативно мало заступљене интервенције доказане ефективности, као што су: интервенције за ризичне групе и појединце укључене у вршњачко насиље, руковођење одељењем, унапређивање емоционалних и когнитивних вештина ученика, рад са родитељима и сарадња са локалном заједницом. С друге стране, многи програми нуде учесницима обуку за примену интервенција дискутабилне или непознате ефективности.

Презентовани резултати могу допринети унапређивању програма стручног усавршавања за превенцију вршњачког насиља на више начина: члановима комисије за припрему предлога за одобравање програма предочене су слабости постојећих програма на које би требало да обрате пажњу; потенцијалним ауторима дате су смернице за претраживање научне литературе и сумирани резултати најновијих студија које би требало да имају у виду приликом избора садржаја својих програма; наставници, васпитачи и стручни сарадници могу да упознају карактеристике успешних антибулинг програма и да изаберу обуку која ће им највише користити у пракси.

Литература

- Adi, Y., McMillan, A. S., Kiloran, A. & Stewart Brown, S. (2007). *Systematic Review of the Effectiveness of Interventions to Promote Mental Wellbeing in Primary Schools: Universal Approaches with Focus on Prevention of Violence and Bullying*. London: National Institute for Clinical Excellence.
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C. & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs: A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice Review*, Vol. 32, No. 4, 401–414.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4, 915–945.
- Guskey, T. R. (2003). Analyzing Lists of the Characteristics of Effective Professional Development to Promote Visionary Leadership. *NASSP Bulletin*, Vol. 87, No. 637, 4–20.
- Hahn, R., Fuqua Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A. & Fullilove, M. (2007). Effectiveness of Universal School-Based Programs to Prevent Violent and Aggressive Behavior: A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, Vol. 33, No. 2, 114–129.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Students' Outcomes and Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, No. 10, 1–26.
- Jiménez Barabero, J. A., Ruiz Hernández, J. A., Llor Esteban, B. & Pérez García, M. (2012). Effectiveness of Antibullying School Programmes: A Systematic Review by Evidence Levels. *Children and Youth Services Review*, Vol. 34, No. 9, 1646–1658.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014-2015. i 2015-2016. godinu* (2014). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Lee, S., Kim, C. J. & Dong, H. K. (2015). A Meta-Analysis of the Effect of School-Based Anti-Bullying Programs. *Journal of Child Health Care*, Vol. 19, No. 2, 136–153.
- Merrell, K. W., Isava, D. M., Gueldner, B. A. & Ross, S. W. (2008). How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research. *School Psychology Quarterly*, Vol. 23, No. 1, 26–42.
- Mytton, J. A., DiGiuseppi, C., Gough, D., Taylor, R. S. & Logan, S. (2006). School-Based Secondary Prevention Programmes for Preventing Violence. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. Retrieved May 15, 2015 from the World Wide Web <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD004606.pub2/abstract>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- O'Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, Vol. 26, No. 1, 99–111.
- Park Higgerson, H. K., Perumean Chaney, S. E., Bartolucci, A. A., Grimley, D. M. & Singh, K. P. (2008). The Evaluation of School-Based Violence Prevention Programs: A Meta-Analysis. *Journal of School Health*, Vol. 78, No. 9, 465–479.
- Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 30/2010.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 85/2013.

- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 86/2015.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, Vol. 33, No. 4, 547–560.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying: A Systematic and Meta-Analytic Review. *Journal of Experimental Criminology*, Vol. 7, No. 1, 27–56.
- Vreeman, R. C. & Carroll, A. E. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, Vol. 161, No. 1, 78–88.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, Vol. 33, No. 2, S130–S143.

Примљено: 15. 02. 2016.

Прихваћено за штампу: 15. 03. 2016.

SCIENTIFIC FOUNDATION OF IN-SERVICE TRAINING FOR PREVENTION OF PEER VIOLENCE

Abstract

The paper analyzes the compatibility of the continuous in-service teacher training for prevention of peer violence and modern scientific knowledge in this area. The first part of the paper summarizes the results of 12 systematic reviews and meta-analyses of the effectiveness of the studies of anti-bullying programs published since 2000. which relate to the effects of uni-modal and multi-modal programs, and the efficacy of interventions used in anti-bullying programs. The second part of the paper analyses the approved programs of in-service teacher training, in which priority is given to the prevention of violence, abuse and negligence. We analyzed 39 programs of continuous in-service teacher training, and focused on the empirical bases of the programs (researches which confirm the effectiveness of a program) and the contents of the training (the level of preventive activity, modality, field, and interventions). The results of the analysis of the programs of continuous in-service training for peer violence prevention are discussed in the context of modern scientific knowledge of effectiveness of anti-bullying programs and of professional development of teachers and counsellors.

Keywords: *in-service teacher training programs, peer violence, prevention, school anti-bullying programs.*

НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ ПРЕВЕНЦИИ НАСИЛИЯ МЕЖДУ СВЕРСТНИКАМИ

Резюме *В статье рассматривается согласованность программы непрерывного профессионального развития в области превенции насилия среди сверстников с современными научными знаниями в этой области. В первой части работы обобщаются результаты 12 систематических исследований и мета-анализа изучения эффективности программ превенции насилия, опубликованных с 2000 года, которые касаются общей эффективности этих программ, эффективности программ разного уровня превентивных мер, эффективности унимодальных и мультимодальных программ, а также эффективности мероприятий, применяемых в превентивных программах. Вторая часть статьи посвящена анализу существующих программ непрерывного профессионального развития, в которых в качестве приоритетной темы приводится превенция насилия, истязания и запустения. Охвачено всего 39 программ непрерывного профессионального развития и проанализированы эмпирические основы программ (исследования, подтверждающие эффективность программы) и содержание обучения (уровень превентивных мер, способ, область и интервенция). Результаты анализа программ профессионального развития в области превенции насилия среди сверстников обсуждаются в контексте современных научных знаний о превенции насилия и профессиональном развитии учителей и воспитателей.*

Ключевые слова: *повышение квалификации, насилие сверстников, превенция насилия, школьная программа превентивных мер.*

Наталија Р. Јовић¹

Музичка школа „Марко Тајчевић“, Лазаревац

Бланка Д. Богуновић

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду

Тијана М. Мировић

Факултет музичке уметности, Универзитет уметности у Београду

UDK - 37.036-057.875:78.09

159.928.072-057.875

DOI: 10.5937/nasvas1601093J

Оригинални научни рад

НВ год. LXV 1. 2016

ЕКСПРЕСИВНОСТ У МУЗИЧКОМ ИЗВОЂЕЊУ: ПЕДАГОШКИ АСПЕКТ²

Апстракт Предмети испитивања представљају педагошки аспекти експресивног вокално-инструменталног музичког извођења. Имали смо намеру да испитамо: (1) како студентски основних академских студија схватају/концептуализују и вреднују експресивност у склопу музичког извођења; (2) да ли су, на који начин и у којој мери били подучавани вештини експресивног музичког изражавања током свог музичког школовања, (3) да ли и на који начин вежбају експресивну компетенцију музичке интерпретације и извођења и (4) значајности разлика према полу, узрасту, инструменту, одсеку, години студија и годинама свирања инструмента у односу на групу независних варијабли које се тичу експресивности, подучавања и вежбања. Испитивање је вршено на узорку од 82 студената инструменталних и теоретских одсека Факултета музичке уметности у Београду. Анализирани су психолошки и педагошки аспекти музичке експресивности у служби вокално-инструменталног извођења. Резултати су показали да студенти високо вреднују експресивност при музичком извођењу, али да је њено место у процесу настава секундарно у односу на савладавање техничких и тонских захтева. Статистички значајне разлике уочене су када је реч о полу, узрасту и одсеку. Може се закључити да потенцијал за развој и унапређење експресивности код ученика лежи у напуштању традиционалног става да је за експресивно извођење заслужан искључиво таленат. Налази показују да је педагошки рад потребно усмераваати ка проналажењу сврсиходних стратегија за подучавање самосталног вежбања експресивности.

Кључне речи: експресивност, музичка изражајност, интерпретација, подучавање експресивности, вежбање експресивности.

¹ E-mail: miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs

² Рад је проистекао из пројекта Социјална партиципација особа са интелектуалном оштећењем, бр. 179017 (2011-2014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

Тема експресивности вокално-инструменталног извођења актуелна је јер повезује музику и емоције које су кључне за разумевање поруке коју музика исказује, аперцепцију музичког дела, као и за одговор слушалаца током слушања. Комуникациони систем, умногоме одређен емоционалним језиком који је у служби музике, служи као средство, окидач, или катализатор за емоционално искуство извођача или слушаоца (Hatten, 2010). Међутим, постоји јасна диференцијација између емоција у свакодневном животу и оних доживљених под утицајем музике. Објашњења емоционалног доживљаја приликом стварања, слушања или извођења музичког дела говоре о афективним доживљајима (Mejer, 1986), емоционалним формама (облик комуникације карактеристичан за већину невербалних видова комуникације) (Juslin & Timmers, 2009) и узбуђењу (Juslin & Sloboda, 2001). Експресивно музичко изражавање, користећи емоционалну форму(лу) спонтано или осмишљено, има за циљ остварење комуникације са слушаоцем.

Сам појам експресивност у контексту музичког извођења користи се вишезначно како би се описале сличне, али не исте музичке појаве. Једно значење појма експресивности односи се на систематске варијације акустичких параметара. Оне се дешавају на микроплану променом и избором одговарајућег регистра, темпа (брзине), динамике (гласноће), вибрата (осцилирање тона са малим амплитудама), ритма, тембра (боје тона) и артикулације (наглашавања) (Juslin & Timmers, 2009). С друге стране, експресивност објашњава промене у музичком току помоћу којих се остварује комуникација с публиком. Фразом експресивно музичко извођење објашњава се извођење које код слушалаца изазива емоционалну реакцију (Davies, 2001). Таква извођења представљају највиши чин креативности музичког извођача и одређују га као јединственог на музичкој сцени. Треће значење односи се на својства извођачке личности, када се мисли на сензибилност извођача који тачно зна како да свира одређену фразу како би постигао намеравани ефекат (Lindström et al., 2003). Патрик Јуслин (Juslin, 2003) сматра да експресивност у музичком извођењу представља мултидимензионалан феномен. Желећи да га ближе одреди, дефинисао је пет компонената чије варирање доводи до идиосинкратичног музичког извођења. То су: генеративна правила која имају функцију презентовања музичке структуре; емоционална експресија која има улогу да пренесе емоције слушаоцу; случајне варијације које одражавају извођачеве лимитације у односу на музичку метрику и моторику; моторни принципи којима се аспекти извођења обликују у оквиру биолошких склопова покрета; неочекиване варијације у односу на музички стил композиције. Овакав концепт сагледава извођење у односу на извођача, слушаоца и контекст. Сви наведени параметри се допуњују, а обједињена слика музичког извођења зависи од нивоа и начина реализације појединачних експресивних решења.

Интерпретација, пак, представља комбинацију појединачних изражајних поступака који су одабрани да би одсвирана или отпевана композиција произвела кохерентан и естетски задовољавајући доживљај. То је синтеза техничког и експресивног аспекта музичког извођења (Gabrielson & Juslin, 2001; Juslin & Sloboda, 2001). Изражајна/експресивна средства су стога основне градивне јединице интерпретације (Leman i

sar., 2012). Концепт интерпретације који је унапред осмишљен у потпуности или делимично, и подразумева употребу изражајних музичких елемената, примењује се током извођења целе музичке композиције (Leman i sar., 2012). Имплементација и реализација изражајних средстава при интерпретацији умногоне зависе од начина подучавања експресивности.

Подучавање и учење експресивности

Експресивност музичког извођења може бити интуитивна и спонтана, али ће се могућности извођача знатно проширити уколико он/она развије експлицитне представе за извођење које ће омогућити да појединости извођења буду планиране и концептуално упамћене. Велика извођења су резултат веома детаљног, промишљеног рада, чак и ако у тренутку извођења изгледају као аутоматска и интуитивна (Leman i sar., 2012). Сматра се да експресивност, њен ниво и квалитет, зависи од развијености моторних вештина ученика, начина музичког подучавања (индивидуална и/или групна настава), временског периода за усвајање и примену стеченог знања кроз лични креативни чин музичког извођења (McPhee, 2011). Музичко образовање талентованих ученика, одговарајући на постављене задатке у домену образовних, професионалних, личних циљева и стицања опште музичке културе, обезбеђује репродуктивно-креативни и музичко-естетски одгој ученика (Vogunović, 2010). Развој музичких вештина и ширење знања стиче се осмишљеном обуком и вежбањем (Leman i sar., 2012). Како ранија истраживања показују, постојање јединственог става код наставника и студената музике да је експресивност то што прави разлику између вокално-инструменталних солиста (Laukka, 2007; Karlsson & Juslin, 2008), намеће се питање да ли је изостанак ове тематике у методикама наставе инструмената оправдан (Karlsson & Juslin, 2008; Kršić, 2007; Mihajlović i Pešić, 1990; Smolović, 2008). Избегавајући термин експресивност, а самим тим и обавезу да се дефинише и образложи начин подучавања, говори се о развоју музикалности (Kršić, 2007; Smolović, 2008), уметничке индивидуалности (Mihajlović i Pešić, 1990). Усмерава се пажња на развој музичких елемената композиције која се изводи (мелодија, хармонија, ритам, динамика, агогика) са тежњом да се достигне уметнички циљ.

С друге стране, кад је реч о подучавању музичке експресивности, научне студије изражавају опречна мишљења (Juslin, 2001). Једна струја наставника сматра да је „то нешто што се не може научити“ објашњавајући музичку експресивност талентом, док се с друге стране наставници труде да пронађу методе подучавања којима ће се унапредити интерпретација, па самим тим и експресивност као њен градивни део. Стратегије подучавања експресивности зависе од разумевања појма експресивности, педагошког стила, стратегије која се заступа и избора наставних метода (Brenner & Strand, 2013). Технике које наставници користе да би постигли експресивно извођење ученика имају за циљ да обједине техничке вештине, интерпретацију и креативност. То се постиже усменим објашњавањем како да се реализују замишљене приче у служби експресивности, или подучавањем да се доживе емоције које се желе интерпретирати у датом моменту (Karlsson & Juslin, 2008; Woody, 2000). Међутим,

слика добијена истраживањем индивидуалне наставе показује да се наставници при подучавању придржавају концепта преслушавања наведбаног програма са сугестијама и смерницама током свирања које се највише односе на техничке, тонске и нотне захтеве. Инструкције које су усмерене на експресију су мање експлицитне и огледају се кроз примену четири начина рада на унапређењу експресивности: 1) вербалне инструкције; 2) повратна информација студенту о његовом свирању (доживљај из улоге слушаоца); 3) моделовање (наставник свира музичку фразу, даје пример) и 4) метафоре (Karlsson & Juslin, 2008). На основу нашег искуства у пракси инструменталне наставе, сматрамо да се још неколико начина може показати ефикаснима: испевавање (вокално интерпретирање мелодијске линије након чега следи свирање), проживљавање емоције (студент покушава да осети емоцију да би је музички интерпретирао), слушање извођења експерата (учење путем моделовања), вербализација (говорна интерпретација емоције непосредно пре свирања) и анализа сопствених снимака инструменталног или вокалног извођења (као вид евалуације успешности реализовања намераване експресије). Истраживање Елеонор Макфи (McPhee, 2011) показало је да је избор методе подучавања мање важан од тога да ли ученици разумеју коришћени приступ подучавања. Како је настава инструмента углавном организована тако да у оквиру часа 73% времена говори наставник (Karlsson & Juslin, 2008), чини се да је тиме умањена могућност увида у то да ли ученик заиста разуме шта се од њега тачно очекује и да ли схвата како може постићи жељени интерпретативни циљ. Резултати њиховог истраживања су указали да је традиционалне стратегије подучавања потребно унапредити новим приступима да би исходно уложеног рада унапредили извођачку успешност ученика или студента. У вези с тим, даља истраживања места експресивности у процесу подучавања имала би за циљ: 1) теоријско дефинисање феномена експресије (што би помогло при прављењу нових стратегија подучавања); 2) унапређење приступа експресивности у образовном систему и 3) стварање увида у тренутни однос према овом аспекту бављења музичким образовањем да би се омогућиле промене и унапредила вокално-инструментална настава.

У нашој средини, експресивност музичког извођења је истраживана у склопу студије која се бавила нивоима комуникације током слушања живог извођења музичког дела (Вогуповић et al., 2010) и везом структуре музичког дела и телесним покретима извођача као средством изражајне/експресивне комуникације (Вогуповић et al., 2014a). Такође, у истраживању повезаности нивоа самоефикасности и музичког постигнућа сазнали смо да је према самопроцени музичких извођача (ученика средњих музичких школа и студената основних музичких студија) на врху листе музичких вештина које они поседују музичка изражајност, односно експресивност (Јовић, 2014). Педагошки аспекти експресивности у вокално-инструменталном музичком извођењу до сада нису били предмет систематског педагошког сагледавања у нашој средини. Управо због тога, у истраживању које представљамо овим радом нагласак је стављен на одређење места експресивности у наставном процесу сагледавајући га из перспективе студената основног нивоа студија музике. У осмишљавању истраживања ослањали смо се на релевантне радове страних аутора и користили смо делове мерних инструмената/упитника из студија које су они објавили (Lindsröm et al., 2003; Gabrielsson & Juslin, 2003).

У поменутиим радовима аутори су се бавили превасходно педагошком перспективом експресивности, вежбањем, подучавањем и новим стратегијама подучавања изражајности музичког извођења.

Методологија истраживања

Предмет истраживања представљају педагошки аспекти експресивног инструменталног музичког извођења.

Циљ истраживања је усмерен ка разумевању значаја експресивности за студен-те инструменталних одсека Факултета музичке уметности у Београду, њеном месту у процесу наставе, могућности да се увежба и подучава.

Задаци истраживања: (1) испитати како студенти схватају/концептуализују и вреднују експресивност у склопу музичког извођења; (2) утврдити да ли су, на који начин и у којој мери били подучавани вештини експресивног музичког изражавања током свог музичког школовања, (3) сазнати да ли и на који начин вежбају експресивну компоненту музичке интерпретације и извођења и (4) утврдити значајност разлика према полу, узрасту, инструменту, одсеку, години студија и годинама свирања инструмента у односу на варијабле које се тичу експресивности, подучавања и вежбања.

Узорак чине 82 студента основних академских студија Факултета музичке уметности у Београду, подељених у два подузорка: 40 студената инструменталних одсека (49%) и 42 студента теоријских одсека (51%). Студентима инструменталних одсека (клавир, виолина, виолончело, обоа, хармоника, труба, гитара, виола, контрабас, флаута, хорна и фагот) инструмент представља главни предмет, док је код студената теоријских одсека настава инструмента секундарна у односу на групу главних, теоријских предмета и сви свирају клавир. Узорак чине 64 (77%) студенткиње, 18 (23%) студената, узраста између 17 година и 31 године (17-18 година 4%; 19-20 година 18%; 21-22 године 62%; 23-31 година 16%). Испитаници су похађали наставу инструмента између пет и 17 година (5-7 година 12%; 8-10 година 16%; 11-13 година 31%, 14-17 година 41%). Сви учесници истраживања имали су исти след школовања. Завршили су основну па средњу музичку школу и сада похађају студије на Факултету музичке уметности у Београду.

Варијабле истраживања: 1) независне варијабле: пол, узраст, инструмент, одсек, година студија, године свирања инструмента (шест питања); 2) зависне варијабле које се тичу (1) експресивности (схватање експресивности и интерпретације, изражајна могућност музике, емоционална стања која се могу изразити музиком, однос интерпретације музичког дела и емоција извођача, вредновање експресивности музичког извођења у односу на друге аспекте извођења – седам питања); (2) подучавања (да ли се експресивност може научити, сматрају ли да је треба подучавати, заступљеност експресивности у односу на друге елементе музичког образовања, да ли су испитаници били подучавани, ниво посвећености подучавању експресивности у настави, које су наставне методе коришћене у наставном процесу и процена њихове ефикасности у пракси – седам питања); (3) вежбање (уложено време и начини вежбања експресивности – два питања).

Мерни инструмент је упитник формулисан за потребе истраживања, а по угледу на упитник коришћен у истраживању страних аутора (Lindström et al., 2003). Садржи двадесет питања, од којих је осам затвореног типа (две до седам понуђених категорија одговора), седам отвореног типа и пет питања са Ликертовом скалом процене од 1 до 5.

Посћуиак исћраживања. Попуњавање упитника обављено је у оквиру једног часа наставе предмета Психологија на основним академским студијама Факултета музичке уметности у Београду. Испитивање је било анонимно.

Обрада њодаћака. У статистичкој обради података примењена је дескриптивна анализа (*фреквенције и њроцентии*) и израчунавана статистичка значајност разлика применом χ^2 теста. Одговори на отворена питања анализирани су применом квалитативне анализе садржаја и категорисани су у групе од два до дванаест одговора у зависности од природе питања. За статистичку обраду коришћен је програмски пакет за обраду података на рачунару SPSS for Windows верзија 16.

Резултати истраживања

Како сћудентии схваћјају/концепћуализују и вреднују експресивносћ у склоу музичког извођења?

Експресивност и интерпретација су два значајна појма чије дефинисање много говори о томе како студенти схватају емоционалну изражајност музичког извођења. Резултати показују да студенти дефинишу *експресивносћ* на следеће начине: као „начин изражавања емоција“ (57%), као „унутрашњи осећај“ (27%) и „разумевање музичке логике при читању нотног текста“ (11%). Највећи број испитаника дефинисао је појам *инћерћрећација* као „начин извођења музичког дела“ без ширег образложења које би указало на шта мисле под синтагмом „начин извођења“ (44%). Скоро исти број испитаника (41%) дефинисао је интерпретацију као „свеобухватност“, „начин исказивања личне импресије, индивидуалности, познавања стила и композиторове идеје, а све уз техничку и тонску виртуозност“. По мишљењу 8 испитаника (10%) интерпретација представља „слободно изражавање емоција“.

Разматрајући изражајне могућности музике, испитаници су се скоро једногласно определили за став да музика исказује емоције (98%). Поред емоција, по мишљењу студената, музиком се може исказати карактер личности извођача (68%), доживљаји који се не могу описати речима (67%), психолошка тензија или релаксираност (67%), лепота (65%), физички аспект живота који би се огледао у покрету, снази и енергији (57%), звучни склопови (56%). Преостала четири одговора су нешто мање заступљена: религиозност (40%), музичке законитости (33%), догађаји и објекти (22%) и социјалне прилике (18%). Већина студената (66%) сматра да им је за извођење музичког дела неопходно постојање емоције коју треба интерпретирати, док 34% испитаника износи мишљење да музичко извођење не зависи од емоције која се жели изразити.

Понудивши листу емоција, сентимената и стања која се музиком могу исказати, а коју смо преузели од Линдстрома и сарадника (Lindström et al., 2003), испитаницима смо дали могућност да одаберу оне/она за које сматрају да се могу изразити

музиком, или допишу одговор који није био понуђен, а сматрају да би требао да се нађе на листи (табела 1). Уочава се скоро једногласна одређеност за могућност музике да изрази базичне емоције, срећу и тугу (94%), као и љубав, љутњу и страх (82–84%). Следећу групу емоција и сентимената чине у литератури најчешће присутни интерпретативни захтеви (50-80%): духовито (*Buffo*³, *Scherzo*, *Grotesco*, *Burlesco*), нежно (*Con anima*, *Con tenerezza*, *Grazioso*, *Gracile*), мир (*Calmo*, *Placido*), изненађење (*Maestoso*, *Mosso*, *Acciaccato*), тензија (стање које веома заступљено у музици двадесетог века). Са повећањем комплексности емоција, могућност да се искажу музиком процентуално опада (21-48%), тако да се на самом дну листе налазе стања која су музиком тешко исказива, односно сентименти и емоције попут: гађење, поверење, емпатија, уважавање (11-17%).

Табела 1. Ранг листа емоција/сентимената/стања које се могу исказати музиком (процена студената музике)

Емоције/сентименти/стања	%	Емоције/сентименти/стања	%
Срећа	94	Разочарање	38
Туга	94	Очекивање	37
Мир	89	Забринутост	34
Љубав	84	Жеља	32
Љутња	84	Збуњеност	32
Страх	82	Љубомора	30
Нежност	80	Умор	28
Бол	71	Кајање	27
Духовитост	66	Знатижеља	26
Изненађење	66	Стид	26
Тензија	65	Заинтересованост	23
Носталгија	59	Саосећање	22
Чезња	57	Понижење	22
Нада	52	Кривица	21
Мржња	52	Гађење	17
Задовољство	51	Поверење	16
Усамљеност	48	Емпатија	16
Понос	43	Уважавање	11
Досада	39		

3 Италијански изрази за карактер музике: *Buffo* – комично, *Scherzo* – шаљиво, *Grotesco* – смешно, настрано, *Burlesco* – лакрдијашки, *Con anima* – осећајно, *Con tenerezza* – нежно, благо, *Grazioso* – љупко, умилно, *Gracile* – нежно, *Calmo* – мирно, *Placido* – смирено, *Maestoso* – узвишено, *Mosso* – узбудљиво, *Acciaccato* – жестоко, нагло.

Процена степена важности експресивности у односу на друге аспекте музичког извођења (техничке способности, квалитет сценског наступа, индивидуалност извођења и теоријско знање) показала је да велики број студената (65%) највише вреднује експресивност код музичког извођача. На другом месту се налази техничка способност извођача (64%), након чега следе индивидуалност (31%), квалитет сценског наступа (40%) и теоријско знање појединца (56%) (табела 2).

Табела 2. Вредновање музичких карактеристика код извођача по важности (процена студената музике)

Аспекти музичког извођења	f	%
Експресивност/изражајност	53	65
Техничке способности	46	64
Теоријско знање	36	56
Квалитет сценског наступа	33	40
Индивидуалност	25	31

Подучавање експресивности

Разумевајући важност свеобухватног развоја музичког извођача, студенти сматрају да се експресивност, као веома важан аспект музичког извођења, мора подучавати (80%). Међутим, 42% испитаника емоционално изражавање базира искључиво на интуитивном осећају. Због тога не изненађује процентуално у већој мери опредељеност студената за став да се експресивност не може научити (55%). У педагошкој пракси далеко се више ради на развијању тонских и техничких способности ученика него што се бави другим елементима музичког образовања, па и експресивношћу (Hallam, 2001). Резултати истраживања потврђују такав тренд и у нашем школском систему. Према изјави студената, за савладавање тонских и техничких захтева издваја се 59% времена у настави, док се за подучавање експресивности узима 43% времена. Међутим, 73% испитаника време *предвидјено за подучавање* и развијање експресивности током њиховог целокупног школовања процењује као одговарајуће. По нивоима школовања, уочава се да са вишим степеном образовања расте и посвећеност овом аспекту музичког извођења у настави (у правој мери: ОМШ – 28%, СМШ – 51%, ФМУ – 56%) (табела 3).

Табела 3. Приказ процене заступљености подучавања експресивног извођења током музичког школовања

Процена нивоа подучавања	Основна музичка школа		Средња музичка школа		Факултет музичке уметности	
	f	%	f	%	f	%
Недовољно	21	26	7	9	10	12
Делимично	35	43	28	35	21	26
У правој мери	22	28	42	51	45	56

Полазећи од претпоставке да су испитаници у току вишегодишњег музичког школовања имали прилику да упознају различите методе подучавања експресивности, интересовало нас је који су од понуђених начина подучавања и у којој мери били примењивани у настави (табела 4).

Табела 4. Наставне методе коришћене при подучавању експресивности

Наставне методе подучавања експресивности	f	%
Метафора	58	73
Учење по моделу	48	60
Испевавање	47	59
Доживљавање емоција	42	52
Слушање музике	39	49
Вербализација	30	37
Слушање својих снимака	26	33

Према мишљењу студената, процена мере заступљености датих метода у настави уједно је и поредак метода по њиховој ефикасности. Студенти сматрају да подучавање применом метафора у настави највише доприноси њиховом развоју експресивности, док најмање уче преслушавајући своје снимке.

Да ли и на који начин студенти вежбају експресивност?

Највећи део времена уложеног у музички развој појединца представља самостално вежбање инструмента. Резултати истраживања показују да студенти у просеку 51% свог времена проведеног вежбајући инструмент посвећују вежбању експресивности. Два испитаника су дала крајње одговоре наводећи да уопште не вежбају експресивно извођење, односно да 100% времена вежбају експресивност. Први је свој одговор образложио са речима: „Експресивност се не вежба, то је дар“, док је други студент назначио да „све што свира има емоционалну димензију“. За унапређење самосталног вежбања експресивности веома би значајно било сагледавање избора стратегија вежбања, јер се с повећањем година бављења инструментом приступ раду мења (Radoš, 2010). Методе су разноврсне и углавном коренсподирају са начинима подучавања. Резултати су показали да се начини на које студенти вежбају експресивност у потпуности подударају са начинима којима су подучавани (метафора 73%, учење по моделу 60%, испевавање 59%, доживети емоцију 52%, слушање музике 49%, вербализација емоција 37%, слушање својих снимака 33%). Дословна примена предочених метода са наставе потврђује да је педагошка одговорност наставника инструмента за развој експресивности код ученика значајна.

Разлике према полу, узрасту, инструменту, одсеку, години стиудија и годинама свирања инструмента стиудента у односу на учење експресивности?

Налази показују да постоје разлике у сагледавању важности експресивности у оквиру наставног процеса када је пол у питању. Уочено је да студенти више вреднују техничке способности извођача, док студенткиње на прво место стављају експресивност инструменталног солисте ($\chi^2=11.165(4)$; $p<0.025$). Добијени резултат је у сагласју са њиховим начином сагледавања школовања. За студенте је бављење техничким аспектима инструмента значајније и наставу доживљавају као тако оријентисану, док студенткиње своје школовање виде у духу израженог подучавања експресивности ($\chi^2=8.547(3)$; $p<0.04$).

Када је реч о узрасту, испитаници су се различито изјашњавали о могућностима подучавања експресивности. Млађа категорија студената (узраста између 17 и 20 година) сматра да се емоционална изражајност може научити, док испитаници средњег и старијег узраста (21-24 и 25-35 година) не деле такав став ($\chi^2=9.045(3)$; $p<0.029$). Уочена је и разлика у коришћењу метода вежбања експресивности када је реч о узрасту. Група млађих студената у значајнијој мери користи методу учења по моделу у односу на средњу и старију категорију испитаника ($\chi^2=10.382(3)$; $p<0.016$).

Студенти инструменталних одсека и теоријских одсека нису сагласни по питању важности која је била придавана подучавању експресивности у току школовања. По мишљењу музичких извођача, место експресивности у настави било је одговарајуће, док студенти теоретских одсека у већем броју деле мишљење да је овај аспект музичког извођења био запостављен ($\chi^2=6.021(2)$; $p<0.05$). Испитаници са инструменталних одсека су у знатно већем броју подучавани методом слушања интерпретација музичких експерата у односу на испитанике са теоријских одсека ($\chi^2=3.953(1)$; $p<0.05$). С друге стране, студенти са теоријских одсека у значајно мањој мери вежбају експресивност имитирајући наставника ($\chi^2=4.091(1)$; $p<0.043$), то јест учећи по моделу, у односу на студенте инструменталних одсека. На осталим варијаблама нису пронађене статистички значајне разлике.

Дискусија

Из наведених резултата истраживања видимо да студенти, музички извођачи, дефинишу експресивност као средство за комуникацију с публиком, а као њен основни конститутивни елемент виде испољавање емоција. Добијени податак се подудара са постојећим дефиницијама експресивности, што показује да студенти разумеју изражајне могућности музике. Универзални језик музике скоро једногласно препознају у могућности исказивања емоција, емоционалних стања и сентимената. Студенти означавају базичне емоције као оне које се музиком најчешће преносе. Када се ради о комплекснијим емоцијама и сентиментима, дисперзија резултата расте. Због тога не изненађује њихово вредновање експресивности као најважније особине музичког извођача. Подучавање експресивности стога свакако заслужује значајније

место у оквиру наставног процеса, као и у методичкој литератури на основу које се за педагошки рад образују вокално-инструментални извођачи. Међутим, према проценама студената музике, експресивност је током њиховог школовања била по важности у оквиру инструменталне наставе на секундарном месту, иза савладавања тонских и техничких захтева. Овај податак би се могао објаснити и жељом наставника да ученици, а касније и студенти стекну техничке и тонске инструменталне вештине и квалитете неопходне за експертско, а самим тим и за експресивно извођење. У борби за равноправност, експресивност као део музичког подучавања води битку са традиционалним односом према овој теми по којој њен развој зависи искључиво од талента, дара, односно предиспозиција музичког извођача. Напуштање стереотипа омогућило би разумевање потребе за подучавањем експресивности, усмеравање пажње на увиђање њеног места у настави и проналажење разноврсних начина за њено подучавање и развој, што је складу са потребама и очекивањима студената основних музичких студија (Vogunović i sar., 2012).

Истраживање је показало да мера заступљености експресивности на инструменталној настави зависи од узраста ученика/студената и одсека који похађају. Донекле је охрабрујући податак добијен у истраживању да се на вишим нивоима музичког школовања повећава и степен важности и пажње која се посвећује експресивним видовима подучавања. Питамо се зашто се с тим аспектом музичког подучавања не би почело знатно раније? Можда би такав правовремени однос према експресивности допринео одгоју самосталнијих и креативнијих ученика када је реч о музичком исказивању емоција (Јовић, 2013)? Када кажемо самосталнији и креативнији, мислимо у односу на примену начина вежбања експресивности који не би били искључиво резултат подучавања (налази показују да студенти при самосталном вежбању експресивности користе исте методе којима се наставник служи током наставе). Методе подучавања су разноврсне, али њихов поредак по заступљености изненађује. Уочили смо готово подједнак степен коришћења метафоре и учења по моделу, дакле два приступа која су по својој природи сасвим различита. Метафора подразумева имагинативност и представља највиши ниво холистичке елаборације, концептуализације и вербализације музичког садржаја, како у музичком слушању тако и у осмишљавању музичког извођења и његовој аперцепцији (Vogunović & Popović Mladenović, 2014b). Како представља причу, наратив, често је везана за лична доживљавања и сећања тако да поред имагинативне има и емотивну подлогу. Приступ подучавању „свирај као да“ подстиче метакогнитивно осмишљавање и стварање не само аудитивних, већ и визуелних и кинестетичких представа, које пак доприносе како експресивности извођења тако и интерпретацији. С друге стране, учење по моделу је најчешће учење које подразумева имитацију или прихватање начина изражајног свирања наставника или неког истакнутог уметника. Вербализација, као метод који је у примени од краја XVI века са циљем да се музички подрже различита афективна стања кроз имитацију емоционалног говорног изражавања (Gabrielsson & Juslin, 2003), налази се на претпоследњем месту, што говори о његовој слабој примени у пракси данас. Изненађује да је слушање сопствених снимака, самоанализа и лични мониторинг кроз самостални рад на занемареном, последњем месту. Овај податак кореспондира са чињеницом да је индивидуалност, као

димензија идентитета која издваја инструменталног солисту од себи сличних по образовању, на последњем месту кад је реч о вредновању особина музичког извођача. Намеће се закључак да студенти нису свесни важности индивидуалног печата своје интерпретације током професионалног формирања и да такав приступ није својствен инструменталној настави.

Специфичност индивидуалне наставе музичког инструмента омогућава доживљај наставника, музичког експерта, као идола од којег се учи имитирајући га (Вогуповић, 2010). Стиче се утисак да он постаје „референтни оквир“ од ког највише зависи рад на развијању експресивности. Подударност у одабиру методе вежбања експресивности с оним методама којима су били подучавани додатно истиче улогу наставника инструмента. Снажна повезаност је израженија код млађих студената који имају мање искуства, а самим тим се више ослањају на модел од ког уче, за разлику од старијих испитаника код којих се уочава нешто самосталнији приступ вежбању експресивности. На основу увида у резултате, сматрамо да педагошкој пракси недостаје студиознији рад на развијању вештина и стратегија вежбања експресивности инструменталног извођења ученика. Резултати показују ниско вредновање и примену метода самосталног подучавања, као и слабу развијеност вештине саморегулативног учења.

Примећена подељеност у ставовима о заступљености експресивности у настави заслужује пажњу. У питању су опречна мишљења кад је реч о одсеку. На теоретским одсецима инструментална настава је најчешће секундарна у односу на важност групе главних теоријских предмета, па је и експресивност као њен део занемарена. Међутим, на инструменталној настави образују се и негују будући солисти, па је посвећеност експресивности далеко значајнија и присутнија. Ако је за развој и постигнуће музичара битан однос свих аспеката музичког и општег образовања, зар извођачка пракса не би требало да буде равноправна с осталим делом наставе? Прожимање теорије и праксе, и њихова неодојивост, намеће закључак да је и за теоретичаре, сутра предаваче или научне раднике на пољу музичке педагогије, искуство свирања инструмента (соло певања или компоновања) веома значајно (Петровић, 2005). Овде говоримо о ширини знања које се стиче на инструменталној настави, али бисмо направили осврт и на друге извођачке аспекте као што су психофизички, биохемиорално-когнитивни (како учити) или општеобразовни који немају равномерну заступљеност у процесу школовања. Због тога сматрамо да би сви аспекти музичке наставе неопходни за квалитетан музички одгој требало да буду заступљени у одговарајућој мери и у квалитативним односима.

Закључак

На основу резултата добијених истраживањем, закључили смо да се експресивност, као карактеристика музичког извођача, највише цени, али да је у наставном процесу подучавање експресивности на секундарном месту по важности, иза савладавања тонских и техничких захтева. Бављење педагошким аспектом експресивности у вокално-инструменталној настави увек је изнова постављање питања како се изражајност

музичке интерпретације може унапредити подучавањем. Методе које се примењују у пракси су разноврсне, али мање оријентисане ка оспособљавању ученика да самостално осмишљавају начине вежбања експресивности и изналажење интерпретативних решења. Улога наставника у дефинисању места експресивности у настави инструмента, мере заступљености, одабира метода подучавања и проналажењу изражајних средстава је доминантна. Неки од начина унапређења педагошког аспекта експресивности огледали би се у: 1) напуштању тренда да је искључиво таленат то што одређује експресивност музичког извођача; 2) организацији подучавања у већој мери кроз дијалог, чиме би наставник јасније стекао увид у то како ученици разумеју постављене интерпретативне циљеве (емоцију која се жели исказати, разумевање емоције, која изражајна средства треба употребити) и/или начине вежбања експресивности и 3) неговању индивидуалности код ученика, што је у пракси омогућено индивидуалном наставом инструмента. Стратегија за развој експресивног музичког извођења, ако тежи да постигне успех, требало би да повезује унутрашње квалитете појединца (његову креативност, маштовитост, емоционалност) са карактеристикама интерпретације које произилазе из карактера, структуре и фактуре музичког дела (праћење музичке драматургије, анализа музичке структуре, артикулација замисли). И оно најважније, до промена у пракси лакше би се дошло када би експресивност у методичкој, инструменталној литератури заузимала значајније место.

Литература

- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu i Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B., Dubljević, J. i Buden, N. (2012). Muzičko obrazovanje i muzičari: očekivanja, tok i ishodi. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, god. 44, br. 2, 402-423.
- Bogunović, B., Popović Mladenović, T. & Perković, I. (2010). Theatrical Expressivity of Berio's Sequenza for Biola: Levels of Communication. *Journal of Interdisciplinary Music Studies, Special Issue 'Instruments in context'*, Vol. 4, No. 2, 55-84.
- Bogunović, B., Popović Mladenović, T. & Perković, I. (2014a). From Paper to Screen: From the Score to the Theatrical Body Movements in Berio's Sequenza VI. In M. Veselinović Hofman, V. Mikić, T. Popović Mladenović & I. Perković (Eds.), *Music Identities on Paper and Screen* (pp. 204-221). Belgrade: Department of Musicology, Faculty of Music, University of Arts in Belgrade.
- Bogunović, B. & Popović Mladenović, T. (2014b). Emotion, Cognition and Imagery in: Listening, Performing, Composing. In Popović Mladenović, T., Bogunović, B. & Perković, I. (Eds.), *Interdisciplinary Approach to Music: Listening, Performing, Composing* (pp. 191-230). Belgrade: Department of Musicology, Faculty of Music, University of Arts in Belgrade.
- Brenner, B. & Strand, K. (2013). A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 61, No. 1, 80-96.
- Davies, S. (2001). Philosophical Perspectives on Music's Expressiveness. In Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 23-44). New York: Oxford University Press.

- Gabrielsson, A. & Juslin, P. N. (2003). Emotional Expression in Music. In R. J. Davidson, H. H. Goldsmith, & K. R. Scherer (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 503-534). New York: Oxford University Press.
- Jović, N. (2013). Mesto emocionalne izražajnosti u vokalno-instrumentalnoj nastavi. U M. Petrović (ur.), *Igraj, igrjaj, igrjaj!, tematski zbornik radova XV pedagoškog foruma scenskih umetnosti* (str. 105-116). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu.
- Jović, N. (2014). Samoeфикаsnost i muzičko postignuće. U M. Petrović (ur.), *Sociološki aspekt pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima, tematski zbornik radova XVI pedagoškog foruma scenskih umetnosti* (str. 190-203). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu.
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2001). Psychological Perspectives on Music and Emotion. In Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. *Music and Emotion. Theory and Research* (pp. 71-104). New York: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. & Timmers, R. (2009). Expression and Comunication of Emotion in Music Performance. In Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. In *Handbook of Music and Emotion* (pp. 453-489). New York: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (2001). Communicating Emotion in Music Performance: A Review and Theoretical Framework. In Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. In *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 309-337). New York: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (2003). Five Facets of Musical Expression: A Psychologist's Perspective on Music Performance. *Psychology of Music*, Vol. 31, No. 3, 273-302.
- Karlsson, J. & Juslin, P. N. (2008). Musical Expression: An Observational Study of Instrumental Teaching. *Psychology of Music*, Vol. 36, No. 3, 309-334.
- Kršić, J. (2007). *Metodika nastave klavira*. Knjaževac: Nota.
- Laukka, P. (2004). Instrumental Music Teacher's Views on Expressivity: A Report from Music Conservatoires. *Music Edusation Research*, Vol. 6, No. 1, 45-56.
- Leman, A. K., Sloboda, Dž. E. i Vudi, R. H. (2012). *Psihologija za muzičare*. Novi Sad i Beograd: Psihopolis institut i Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu.
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R. & Williamon, A. (2003). Expressivity Comes From Within Your Soul: A Questionnaire Study of Music Students' Perspectives on Expressivity. *Research Studies in Music Education*, Vol. 20, No. 1, 23-47.
- McPhee, E. A. (2011). Finding the Muse: Teaching Musical Expression to Adolescents in the One-to-One Studio Environment. *International Journal of Music Education*, Vol. 29, No. 4, 333-346.
- Mejer, L. (1986). *Emocija i značenje u muzici*. Beograd: Nolit.
- Mihajlović, D. i Pešić, U. (1990). *Metodika nastave gudačkih instrumenata*. Niš: Viša muzička škola.
- Petrović, M. (2005). Kako spojiti teoriju i praksu u jedinstveno polje svesti? U G. Karan (ur.), *Zbornik VII pedagoškog foruma* (str. 114-121). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Rosvall, A. & West, T. (2003). Analysis of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *Music Education Research*, Vol. 5, No. 3, 213-226.

Smolović, E. (2008). *Metodika početne nastave violine*. Beograd: Akademija lepih umetnosti.

Woody, H. R. (2000). Learning Expressivity in Music Performance: An Exploratory Study. *Research Studies in Music Education*, Vol. 14, No. 1, 14-23.

Примљено: 17. 09. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 09. 11. 2015.

Прихваћено за штампу: 10. 01. 2016.

EXPRESSIVENESS IN MUSICAL PERFORMANCE: PEDAGOGIC ASPECT

Abstract *The subject of our research relates to pedagogic aspects of expressive vocal-instrumental musical performance. We intended to examine: (1) how undergraduate students see/conceptualize and evaluate expressiveness in musical performance; (2) whether and how they were trained in the skill of expressive musical performance during their musical training; (3) whether and in which way they rehearse the expressive component of musical performance and interpretation and (4) whether there are any differences regarding gender, age, instrument, department, year of study and years of instrument playing in relation to the group of dependant variables related to expressiveness, tuition and practice. The sample for the research included 82 students of instrumental and theory departments at the Faculty of Music in Belgrade. Psychological and pedagogical aspects of musical expressiveness during vocal-instrumental performance were analysed. The results show that students highly evaluate expressiveness but its place is secondary compared to mastering technical and tonal requirements. Statistically significant differences were shown regarding gender, age and departments. It can be concluded that there is a potential for the development and enhancement of expressiveness of students if we abandon the traditional view that expressiveness is linked exclusively to talent. The findings indicate that pedagogical work should be directed towards finding purposeful strategies for training individual expressiveness.*

Keywords: *expressiveness, musical expressiveness, interpretation, teaching expressiveness, training expressiveness.*

ЭКСПРЕССИВНОСТЬ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСПОЛНЕНИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Резюме Предметом исследования являются педагогические аспекты выразительного вокально-инструментального музыкального исполнения. Хотелось изучить следующие проблемы: (1) как студенты музыкальной академии понимают, осмысляют и оценивают выразительность в рамках музыкального исполнения; (2) обучены ли они вообще, каким образом и в какой степени искусству экспрессивного музыкального выражения в своем музыкальном образовании; (3) выполняют ли они упражнения по выразительному компоненту музыкальной интерпретации; (4) имеет ли значение пол, возраст, инструмент, отделение, год обучения и годы игры на инструменте по отношению к группе зависимых переменных, влияющих на выразительность, преподавание и обучение. Исследование проведено на примере 82 студентов инструментального и теоретического отделений Факультета музыкальных искусств в Белграде. Были проанализированы психологические и педагогические аспекты музыкальной экспрессивности в контексте вокального и инструментального исполнения. Результаты показали, что студенты высоко ценят выразительность в музыкальном исполнении, но в процессе обучения она занимает второстепенное место по отношению к преодолению технических и тональных требований. Обнаружены статистически значимые различия по отношению пола, возраста и отделения обучения. Можно сделать вывод, что потенциал для развития и совершенствования экспрессивности заключается в отказе от традиционного отношения, согласно которому выразительность зависит исключительно от таланта. Полученные данные свидетельствуют о необходимости нахождения наиболее важных стратегий самостоятельного усвоения выразительности.

Ключевые слова: экспрессивность, музыкальная выразительность, интерпретация, обучение экспрессивности, усвоение выразительности.

ТРАНСФЕРНА ВРЕДНОСТ УЧЕЊА МУЗИКЕ НА КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНОШКОЛСКОГ И СРЕДЊОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт Истраживање позитивне дејства музике на унапређење когнитивног развоја део је великог броја емпиријских истраживања у оквиру области когнитивне и опште психологије музике. Полазећи од студија спроведених посредством најсавременијих технологија и метода изучавања међусобне условљености менталних процеса и музичког развоја појединца, долази се до закључка да активна музичка партиципација утиче на широк спектар унапређења ученикових способности и унутар других когнитивних области његовог деловања. Позитивна дејства музике директно утичу на развој ученикових вербалних и визуоспацијалних способности, развој апстрактне мишљења, координацију његових покрета, концентрацију и меморијски капацитети, креативности у размишљању и решавању задатака, као и на развој емоционалне, естетичке и социјалне интелигенције појединца. На неке од њих посебно ће бити указано у самом тексту рада. Рад прати новије резултате позитивне дејства музике на поље немусичких когнитивних способности ученика, те указује на позитивне импликације које музика и музичко образовање може да оствари у користи целокупног когнитивног развоја личности.

Кључне речи: музика, когнитивни развој, интелигенција, образовање.

Увод

Позитивно дејство музике на унапређење когнитивног развоја део је великог броја емпиријских истраживања у оквиру области когнитивне и опште психологије музике (Sloboda, 2005). Полазећи, најпре, од студија спроведених посредством најсавременијих технологија и метода изучавања међусобне повезаности менталних процеса и музичког развоја појединца - укључујући ту и свест о структурној организацији музичког тока на нивоу хијерархијски организованих музичких целина, уз подразумевано активирање меморијског процеса испитаника (Deliege & Sloboda, 2002; Levitin, 2011), долази се до закључка да активна музичка партиципација утиче на

¹ E-mail: nevenavujosevic@gmail.com

широко поље општег когнитивног развоја ученика (Vogunović, 2013). Како истраживања показују, позитивна дејства континуираног унапређивања музичких способности, било у оквиру процеса музичког образовања, било на нивоу самоиницијативне музичке партиципације, изван домена формалног, институционализованог бављења музиком, директно утичу на повећање степена концентрације и меморијског капацитета ученика, развој креативног и критичког мишљења, степена мотивације, способност естетског процењивања, али и на развој ученикових вербалних способности (Patel, 2008), координацију његових покрета (Dalla Bella et al., 2013; Spiro & Himberg, 2012), емоционални развој, као и способност његове социјализације, односно припадности одређеној социјалној групи (Vogunović, 2013; Hallam, 2010; Kembel, 2004; Lamont, 2011; North & Hargreaves, 2008). Континуирано унапређивање музичких способности ученика и њихов утицај на развој вишеврних интелигенција, разматрана је и у оквиру Гарднерове теорије вишеструке интелигенције (Gardner, 2011) у којој аутор јасно указује на тесну повезаност музичке и логичко-математичке, спацијалне, телесно-кинестетичке, лингвистичке, интерперсоналне и интраперсоналне интелигенције. Комплексност позитивних утицаја развијања музичких способности ученика, односно бављења музичким активностима, на когнитивни развој ученика може бити приказана и графички (графички приказ 1). На неке од поменутих аспеката когнитивног развоја ученика под утицајем музике посебно ће бити указано у даљем току рада.

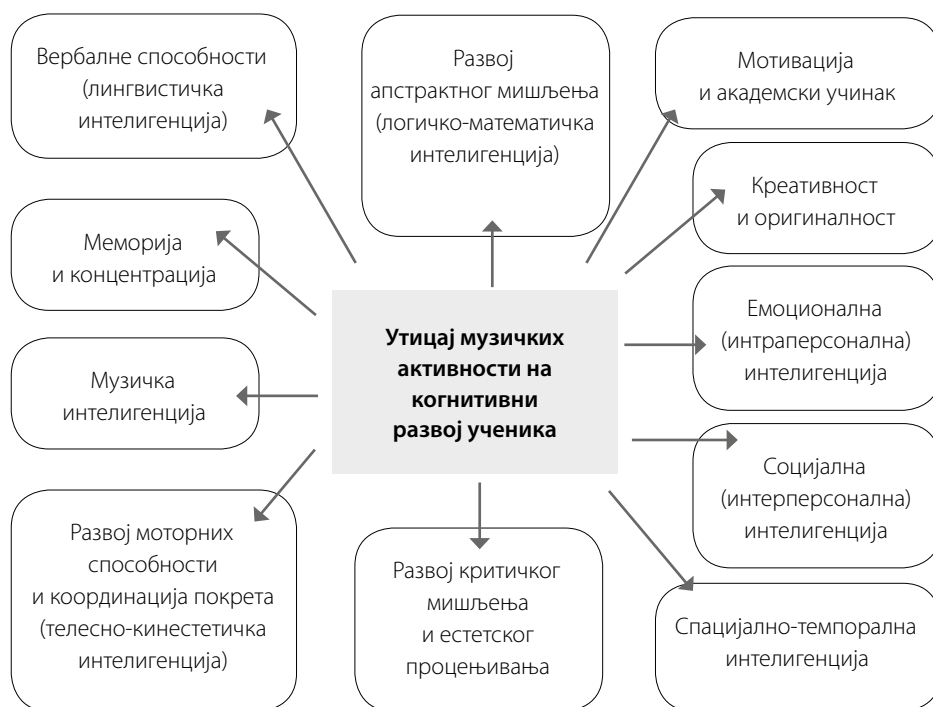


График 1. Ефекти трансферне вредности учења музике на когнитивни развој ученика

Утицај музике на когнитивни и интелектуални развој ученика

Релативно скоро добијени резултати бројних емпиријских истраживања концентрисаних око проблематике неурокогнитивне функције мозга указују на чињеницу да активно учешће у музичким активностима неизоставно утиче на целокупан когнитивни развој ученика – у домену осталих, немусичких когнитивних поља његовог деловања (Hallam, 2010), односно директно интервенише на функционалне модификације саме мождане структуре (Levitin, 2011). С обзиром на чињеницу да људски мозак садржи приближно сто милијарди неурона, од којих сваки остварује везе са још хиљаду до десет хиљада других, процесирање одређене информације укључује симултану активност свих формираних неуралних веза и њихових интеракција. То значи да се приликом процеса учења број новонасталих аксона и дендрита мења, као што се мења и број неуронских синапси. Уколико је процесирана информација реципијенту веома важна или је она више пута, у временском континууму, поновљена, нервни импулси и број формираних синапси сигнализирају да је вредна пажње и да је треба запамтити (Levitin, 2011). Управо је у том тренутку покренута функција неуропластичности мозга, односно омогућена и остварена промена у његовој структурној организацији. Ово, даље, индукује и измене у начину менталног процесуирања долазећих, нових информација (Peretz & Zatorre, 2005).

Како истиче Ксенија Радош, позитивни ефекти трансферне вредности учења музике, присутни нарочито код ученика који похађају музичку школу (те су, стога, изложени и интензивнијој музичкој обуци), произлазе из сложености менталних процеса који се одвијају приликом процесуирања музичке материје (Radoš, 2010). Наиме, посвећено учење музике захтева усредсређеност пажње појединца, укључује способност читања нотног текста, дуг временски период вежбања, памћење музичких сегмената различите дужине, стицање одређених знања о музичким појмовима и свест о музичкој структури дела, затим подразумева поступно овладавање суптилним моторним вештинама и визуелно-моторном координацијом, као и правилима експресивног извођења. Управо таква комбинација бројних сложених искустава, како каже, може имати позитивно дејство на когницију општег типа, поготово у развојном периоду када је пластичност мозга и његова осетљивост на срединске утицаје највећа (Radoš, 2010; Schellenberg, 2004).

Драгоцен утицај музике на општи когнитивни развој ученика потврђен је резултатима великог броја емпиријских проверавања који су, даље, инкорпорирани и уопштени кроз значајне психолошке студије које разматрају поменути феномен трансферног дејства музике на општи когнитивни развој ученика. Истраживања су показала да континуирано бављење музичким активностима, поред позитивног утицаја на развој вишеврских интелигенција код ученика, повећава степен ученикове мотивације у решавању постављених задатака (Bjerkvol, 2005), развија његову способност креативног и критичког мишљења (Bjerkvol, 2005; Kember, 2004; Ivanović, 2008; Schellenberg & Weiss, 2013), естетског процењивања (Ђорђевић, 2008; Hallam, 2010), способност социјализације и стварања осећаја припадности одређеној групи (Vogunović, 2013; North & Hargreaves, 2008; Lamont, 2011; Gabrielsson, 2011), унапређује степен ученикове пажње и меморијског капацитета (Campbell, 2004;

Deliege & Sloboda, 2002; Levitin, 2011; Tüpkер, 2001) те, нужно, повећава и сам академски učinак (Kembel, 2004; Ivanović, 2007; 2008).

Утицај музике на вербалне способности ученика

Позитивни ефекти трансферне вредности музике, како налази спроведених емпиријских студија показују, присутни су на пољу усавршавања вербалних способности ученика. Опште је познато да се већина целокупног учења одвија спонтано те да, примера ради, у ситуацијама слушања музике или самог говора, мозак великом брзином спроводи и усваја енормну количину примљених информација. Степен једноставности којим мозак процесуира музичке или језичке податке зависи од учениковог музичког или вербалног искуства и стеченог знања из ових области, али и од самог културног окружења у коме је одрастао (западноевропске, тоналне музичке традиције и научног, матерњег језика) (Cross, 2003; Huron, 2003; 2006; Levitin, 2011). Усвојено знање представља, дакле, имплицитну категорију и директно је применљиво у сваком тренутку када појединац оствари контакт а одређеном врстом музике (тог културног подручја, односно тоналне музичке традиције) или када се споразумева језиком на коме је одрастао. С тим у вези, може се закључити да говор и музика поседују заједничке системе менталног процесуирања података у човековој свести, односно да је приликом такве активности укључен сличан начин деловања менталних механизма који учествују у процесуирању музичке, односно вербалне информације (Besson & Schön, 2003; Patel, 2008). А како је музика примарни, прелингвистички медијум људске комуникације (Saffran, 2003), присутан још код беба in utero (Ivanović, 2008; Milanković, 2008; Trainor & Schmidt, 2003; Trehub, 2003), са сигурношћу се може тврдити да музичке способности и музички тренинг утичу на развој и усавршавање лингвистичких способности деце у њиховом раном узрасту (Bjerkvol, 2005; Overy, 2012), али и на ментално процесуирање лингвистичких интонативних образаца (Magne et al., 2006) и тембровских језичких карактеристика (Musacchia et al., 2007). Интересантни су налази истраживања који показују да деца са дијагностикованим поремећајем дислексије имају потешкоћа у перцепцији ритмичке окоснице музичког дела и да перманентан рад на превазилажењу овог проблема има директне позитивне утицаје како на фонолошко кодирање и разумевање самог језика, тако и на дететову способност читања (Overy et al., 2003). Исто тако, позитивни утицаји музике видљиви су и у ситуацијама поремећаја говора (муцања) које је врло честа појава на основношколском узрасту ученика. Како Бјерквол наводи, деца која су имала проблем да течно, без муцања, прочитају (изговоре) речи одређене песме учинила су то без икаквих потешкоћа када су их отпевала (Bjerkvol, 2005).

Позитивни ефекти музичког тренинга и музичких способности ученика видљиви су, такође, и у утицају на ниво перцепције суптилних фонетских разлика присутних у неком од страних језика који он учи (Ludke et al., 2014), али и приликом активности изражајног читања текста на матерњем језику. Музички тренинг, заправо, поспешује

ученикову способност динамичног, ритмизованог читања и, уопште, способност афективне интерпретације говореног садржаја. Другим речима, способношћу да афективно доживљава оно што чита, истичући ритмичку и мелодијску (интонацијску) компоненту текста, ученик постаје свестан и саме структурне окоснице (про)читаног садржаја, његове „рељефности“, стварајући тако основе за квалитетно *разумевање* конкретне материје (Patel, 2008; Thompson et al., 2003). Како велики број студија показује, што је дакле музичко искуство појединца дуже и интензитет његове партиципације у музичким активностима јачи, то ће и трансферни ефекат на унапређење његових вербалних способности, способности течнијег и изражајнијег читања и разумевања прочитаног текста, као и повећања капацитета вербалне меморије, бити значајнији (Long, 2007). У том смислу, Хо и сарадници (Ho et al., 2003) истичу да је разлог томе управо већа развијеност леве (аналитичке) мождане хемисфере код популације музичара него што је то случај код популације немужичара. Како наводе, оваква чињеница проузрокована је дугогодишњим музичким тренингом који има позитивне импликације на повећање капацитета вербалне меморије чији је центар лоциран претежно у левој хемисфери мозга.

Утицај музике на математичке способности ученика

Бројна истраживања когнитивне оријентације усмерена на интелектуални развој основношколаца испитују постојање позитивног утицаја музике на развој математичких способности ученика (Sanders, 2012; Schellenberg, 2003). Према истраживањима такве врсте, указано је да су ученици-музичари, у моменту док читају нотни текст и потом га на свом инструменту „озвуче“, непрестано заправо изложени императиву покретања квазиматематичких просеца (Hallam, 2010). То се, између осталог, огледа нарочито у ситуацијама менталне представе ритмичког трајања сваког појединачног тона, али и груписања ритмичких информација које се, посредством моторних импулса, преносе у сам звук. Управо с тим у вези, резултати истраживања спроведеног и на узорку испитаника предшколаца потврдили су да шестомесечно учење свирања на клавиру знатно побољшава учениково касније разумевање сложених математичких процеса какво је, на пример, разумевање математичких разломака и пропорција (Graziano et al., 1999). Исто тако, постоје подаци који истичу да су ученици перкусионисти (који своје музицирање заснивају углавном на сложеним ритмичким трајањима, ритмичким обрасцима и ритмичкој организацији музичког тока) заправо бољи математичари – нарочито у области математичких пропорција – од клавириста или гудача, као и то да дужина и квалитет музичког искуства указује, генерално, на постизање бољих резултата у домену математичке когниције. Бројне су и оне студије које показују позитиван утицај музике и музичког образовања на развој математичких способности ученика у нижим разредима основне школе, истичући директну повезаност са постизањем бољих резултата у области спровођења рачунских операција (Gardiner, 2000).

Утицај музике на моторне способности и координацију покрета ученика

Бјерквол (Bjerkvol) наводи резултате истраживања спроведених у Шведској где се, како каже, формирају интересантни покушаји организовања наставе на основама *надахнутости* (Bjerkvol, 2005). У оквиру наставе музичке културе у основној школи велика се улога посвећује тријади плес – музичка игра – импровизација, која се систематски укључује у постојећи распоред часова, односно образовни курикулум те школе. Тим психолога и психолога музике покушао је, у складу са Гарднеровом теоријом вишеструке интелигенције, да прати развој ученика у оквиру поменуте тријаде. У поређењу са контролним групама које нису биле изложене новом концепту наставе, позитивни ефекти плеса и музике били су очигледни. Према њиховим запажањима, примећен је генерални квалитативни помак ученика у смеру постизања вишег степена концентрације приликом решавања одређеног задатка (Türker, 2001), затим већег степена његове социјализације (Gabrielsson, 2011), мотивације, као и већег степена моторичког развоја сваког од њих. Исто тако, према налазима других истраживачких студија, позитивни ефекти музичког образовања и специјализованог усавршавања музичких вештина примећени су на пољу генералне развијености учениковог креативног и критичког начина мишљења (Kembel, 2004; Schellenberg & Weiss, 2013), затим на пољу подстицања личног емоционалног развоја (Juslin, 2011; Sloboda, 2005; Vickhoff, 2008), његове емотивне стабилности и стварања осећаја припадности групи (North & Hargreaves, 2008), оформљавања богатијег емотивног живота (Bjerkvol, 2005), али и повећања академског учинка уопште (Kembel, 2004; Ivanović, 2007; Schellenberg & Weiss, 2013).

Утицај музике на визуелно-спацијалне способности ученика

Позитивни ефекти музичког тренинга на когнитивни развој ученика нарочито су приметни у области његовог визуелно-спацијалног резонувања, где је, према резултатима до сада обављених емпиријских испитивања, установљен изузетно висок степен трансферног дејства између два поменута феномена (Hetland, 2000).

Изузетно значајна експлоративна студија Глена Шеленберга (Schellenberg, 2004), спроведена на узорку шестогодишњака мерила је степен унапређења опште интелигенције испитаника пре и после похађања часова музике и часова глуме. Целокупан узорак испитаника био је подељен у четири групе које су формиране према актуелном методу подучавања који је, у оквиру сваке од њих, био заступљен. Часови музичке обуке за прве две групе укључивали су музичку едукацију ученика који су, посредством Кодаљијевог метода, учили певање (прва група), затим музичку едукацију која је подразумевала учење свирања на клавиру (друга група), трећа група испитаника учествовала је у драмској секцији (подручје немуричког домена) и подразумевала активирање глумачких способности деце, док четврта група испитаника није добијала никакву обуку. Истраживање је спровеђено континуално у трајању од годину дана. Шеленберг наводи да су часови глуме с разлогом одабрани као својеврсни еквивалент часовима музике, с обзиром на њихов уметнички карактер и, свакако,

врло изражену аудитивну компоненту. Оба типа часа, односно уметничка медијума изражавања, подразумевала су, дакле, вежбање/пробе, висок ниво меморијских способности испитаника, учење новог нотног/драмског текста, као и суптилно испољавање и нијансирање најширег спектра емоција и емоционалних стања.

Налази студије добијени Векслеровим (Wechsler) тестом интелектуалних способности (*Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC*) указали су на генерално повећање коефицијента интелигенције ученика из обе испитиване музичке групе, као и ученика који су били ангажовани у драмској секцији у односу на коефицијент интелигенције ученика из контролне групе. Разлика у интелектуалним постигнућима унутар музичких група била је мала, међутим, статистички значајна у корист групе ученика која је била обучавана Кодаљијевом методом. Интересантно је нагласити да је у оквирима овог истраживања, на нивоу све четири врсте испитиваних група, провераван и степен унапређења вербалних способности испитаника (лингвистичка интелигенција), као и ниво њихових спацијалних способности – организација елемента у простору (визуоспацијална интелигенција). Резултати истраживања показали су повећање коефицијента интелигенције код испитаника који су похађали једну од музичких група у оквиру испитивања – и на пољу унапређења њихових вербалних, и на пољу унапређења његових спацијалних способности, односно на нивоу повећања опште интелигенције испитаника, неvezано дакле за сам метод рада који је у оквиру формиране групе био примењиван. С друге стране, интересантан је податак да су испитаници који су похађали часове глуме на Векслеровом тесту интелигенције показали знатно побољшање адаптивно-социјалног понашања.

Ипак, посебну пажњу унутар широког спектра научних студија које се баве испитивањем позитивног дејства музике на когнитивни развој ученика изискује познати, нашироко испитивани феномен, популарно назван Моцарт-ефекат, за који се уско везује интелектуални развој, односно непосредни ефекат побољшања ученикових спацијалних способности. Реч је, дакле, о *ћасивном* и краткорочном побољшању ових способности, док, насупрот томе, резултати других студија показују да дугорочно, активно и посвећено бављење музиком имплицира „генерализовано трансферно дејство вежбања вештина у једној области на друге области когниције“ (Вогуповић, 2013: 143).

Моцарћ-ефекаћ

Налази великог броја експлоративних студија показали су да активно учење музике и музички тренинг несумњиво имају позитиван утицај на когнитивни развој ученика – као што су унапређење његових вербалних способности, способности течнијег и „рељефнијег“ читања (са потпуном свешћу о структури и значењу прочитаног садржаја), унапређење визуоспацијалних способности, развој апстрактног мишљења и математичких способности, креативности и оригиналности у решавању задатака, побољшање меморијског капацитета, развој моторних способности и координације покрета итд.

Интересантно је, међутим, и опште прихваћено становиште да, за разлику од поменутог ефекта континуираног, активног менталног ангажовања појединца у ок-

вирима институционализованог учења музике које доводи до дугорочних *ѝромена* и у другим, немужичким областима когниције (Radoš, 2010), са друге стране, чак и краткотрајно излагање Моцартовој музици (Моцарт-ефекат) може повећати резултат на тесту спацијалне интелигенције појединца. Како поједине експлоративне студије показују, десетоминутно слушање Моцартове музике (које чак не мора бити ни активан процес), довољно је за унапређење нивоа спацијалних способности појединца (Hetland, 2000). Међутим, овакви позитивни ефекти краткорочног су трајања и, стога, ни у ком случају не могу супституисати улогу и значај које дугорочно музичко искуство и образовање може да оствари на општи интелектуални развој сваког појединца (Gruhn & Rauscher, 2006; Kembel, 2004; Levitin, 2011).

Питање краткотрајне изложености Моцартовој музици у циљу повећања спацијалних способности испитаника разматрано је студијом Раушер и сарадника (Rauscher et al., 1993) која представља први покушај у низу емпиријског проверавања овог феномена. Истраживачки дизајн студије укључивао је испитанике средњошколце који су били подељени у три групе, при чему је свака, у временском трајању од десет минута, била подвргнута различитим условима. Прва група испитаника слушала је Моцартову Сонату за два клавира (K 448), друга група музику амбијенталног типа, док је трећа група десет минута проводила у потпуној тишини. По завршетку активности слушања (музике и тишине), све три групе испитаника тестиране су задацима који су укључивали проверавање нивоа способности спацијалног типа. Између осталог, један од задатака за проверавање спацијалних способности укључивао је и вишеструко савијање папира и његово исецање маказама на одређеним местима, а од испитаника се тражило да замисле (и од понуђених шема одаберу) како би тај папир, у њиховом менталном простору, изгледао када би се у потпуности развио – са свим постојећим шарама (празнинама) које су исецања проузроковала.

Резултати студије указали су на постојање статистички значајне разлике у нивоу постигнућа који се односи на унапређење спацијалних способности групе испитаника која је слушала Моцартову музику у односу на друге две испитиване групе. Без обзира, дакле, на евидентан резултат повећаног степена спацијалне интелигенције (8-9 јединица разлике у односу на остале групе), овакви ефекти трајали су кратко – не више од 10-15 минута.

Аутори студије сматрају да Моцарт-ефекат не мора бити ограничен само на Моцартову музику, указујући на то да би исти ефекат био постигнут и музиком која је, слично његовој, структурно сложенија. Као таква, она ће захтевати и приближан ниво менталног ангажовања појединца у моменту док је слуша, за разлику од, на пример, музике чија је структура заснована на репетитивности музичког тока. На трагу истог закључка, Хетланд (Hetland, 2000) напомиње да перцепција комплексне, „сложеније“ музике која је заснована на симетричности музичког тока (с акцентом на реду и уређености) активира рад десне мождане хемисфере и стога може имати утицаја на развој способности просторног закључивања појединца, односно на унапређење његове спацијалне интелигенције. Рошер и сарадници, даље, истичу да позитивни ефекти десетоминутног пасивног слушања Моцартове (или структурно сложеније) музике нису препознати у контексту унапређења осталих видова интелигенције испитаника, већ само и искључиво на пољу његовог спацијално-темпоралног резонувања.

С тим у вези, веома је важно правити дистинкцију између популарног феномена Моцарт-ефекат који резултира краткотрајним побољшањем спацијалних способности (у трајању од свега 10-15 минута) и континуираног учења музике и њене трансферне вредности на друге области когнитивног развоја ученика. У оба случаја је – поред унапређења опште интелигенције испитаника, као консеквенце дугогодишњег активног и институционализованог бављења музиком – приметно, између осталог, и повећање нивоа спацијалног резонувања појединца, с тим што је дејство позитивног учинка у првом случају временски ограничено (краткотрајно), док је у другом случају оно трајно. Позитивни ефекти краткорочног и дугорочног, континуираног бављења музиком на побољшање спацијалног вида резонувања ученика, односно на унапређење различитих видова интелектуалног развоја приказани су графички (графички приказ 2).



График 2. Краткорочни и дугорочни ефекти побољшања спацијалног резонувања и других видова интелектуалног развоја ученика, у зависности од дужине изложености музици и врсте музичких активности

Утицај музике и музичких способности на општи когнитивни развој ученика

Континуирано бављење музичким активностима у школама општеобразовног и специјализованог типа – какве су аналитичко слушање музике и музичко опажање, извођење музике (певање, свирање) и музичко стваралаштво – поред позитивног утицаја на развој вишеверских интелигенција – директно утичу и на степен општег когнитивног развоја ученика: његов меморијски капацитет и степен фокусираности пажње, развој апстрактног мишљења, креативност, оригиналност и мотивисаност у решавању задатака, развијање способности естетског процењивања и афективног реаговања, формирање музичких преференција и музичког укуса, као и способност социјалне интеракције те достизање адекватног нивоа емоционалне комплексности (Bogunović, 2010; Đorđević, 2008). Довољно је напоменути да је већ и сама активност ученика у процесу посвећеног аналитичког слушања музике, као кључне области музичког образовања, од непроцењивог значаја за развој когнитивних способности ученика јер континуирано и истовремено усмерава ученикову пажњу ка свим параметрима музичког израза (мелодији, ритму, темпу, динамици, агогици, звучној боји итд.), али и ка идентификовању мањих и већих музичких целина, односно заокружених сегмената музичког тока. Ова изузетно сложена категорија музичког опажања формално-структурне окоснице музичког дела нужно укључује покретање когнитивних процеса ученикове пажње и памћења, посредством којих је омогућено слушно препознавање основних обликотворних принципа изградње музичког тока. Слушном идентификацијом категорија понављања и промене унутар музичког тока, те хијерархијским уопштавањем музичких целина у највиши ниво структурне организације (музичку форму дела) покренут је развој апстрактног мишљења ученика и његовог аналитичког закључивања. А како музичка форма дефинише смисао и значење музичког дела у историјском, социјалном и културолошком контексту његовог настанка (Ivanović, 2007; 2008), створени су услови за развијање ученикових способности естетског процењивања и афективног реаговања на конкретно музичко дело те је, консеквентно, омогућено и развијање толерантности ка другости и разумевању појава искључиво у оквиру датог контекстуалног окружења. То даље директно условљава развој музичких преференција ученика и формирање његовог музичког укуса. Позитивни утицаји континуираног бављења музичким активностима на развој музичких способности ученика (музичке интелигенције), односно на општи когнитивни развој ученика приказани су графички (графички приказ 3), а ниво когнитивног постигнућа сваког од њих зависиће искључиво од степена менталног ангажовања и врсте музичке активности при конкретном музичком задатку.



График 3. Позитивни утицаји систематског бављења музичким активностима на развој музичких способности ученика и на њихов општи когнитивни развој

Закључак

Трансферна вредност учења музике, према резултатима предочених емпиријских студија, показала се врло продуктивном у свим сферама учениковог когнитивног, то јест интелектуалног развоја. Континуирано развијање музичких способности, каква је пре свега способност аналитичког (посвећеног) слушања музике, која подразумева способност музичког опажања, афективног реаговања и доживљаја музике, формирање музичких преференција и музичког укуса, те извођење музике певањем или свирањем на инструменту, утиче на развој когнитивних способности ученика на различитом школском узрасту – његову интелигенцију, когнитивну комплексност, степен фокусираности пажње и повећање меморијског капацитета ученика, развој критичког мишљења и способности естетског процењивања, креативне и језичке способности, способност читања, социјалну интеракцију и емоционалну комплексност, као и сам академски учинак појединца (Bogunović, 2013; Catterall & Rauscher, 2008; Gruhn & Rauscher, 2006; Ivanović, 2008; Kembel, 2004; North & Hargreaves, 2008; Schellenberg, 2003; Schellenberg & Weiss, 2013).

Како је основни циљ музичког образовања, сагледавајући га кроз шири контекст његове образовно-васпитне и развојне улоге, оспособљавање ученика у процесу активног учешћа на настави, перманентно развијање његових интелектуалних и когнитивних способности (Catterall & Rauscher, 2008; Sloboda, 2005), унапређење степена емотивног и психолошког развоја (Sloboda & Juslin, 2001) и утемељења општих вредносних начела и естетских норми код сваког од њих (Ђорђевић, 2008), закључује се да је улога музичког образовања за општи (когнитивни, емотивни, социјални итд.) развој појединца, заправо, свепрожимајућа. Та чињеница сасвим сигурно указује на потребу и неопходност чвршћег позиционирања области музичког образовања као посебног образовног модела (Ivanović, 2004; 2008) у постојећи наставни курикулум, што би без сумње представљало иницијални моменат ка формирању самосвесне и креативне индивидуе, са високим интелектуалним аспирацијама, чиме би се директно инвестирало у будуће интелектуално-креативно друштво (Bjerkvol, 2005; Gardiner, 2000; Ivanović, 2004; 2008).

С тим у вези, у појединим државама у Европи и свету (Енглеској, САД-у, Аустралији и источним земљама – Кини, Индији и Јапану) дефинисани су нарочити циљеви и исходи музичког образовања који, поред стандардних захтева (развијање ученикових извођачких вештина и вештина слушања музике, знање чињеница и њихово разумевање, опажање и музичку когницију), акценат стављају на искуствене циљеве наставе музике. Указујући на њихов суштински значај за ученикову самосталност расуђивања и доношења закључака, искуствени циљеви музичког образовања јасно дефинишу важност ослобађања и испољавања ученикове афективне реакције на конкретну музичку драж, те доприносе развијању његовог креативног и иновативног мишљења. Управо на тај начин, естетски и афективни доживљај музике постаје циљ по себи који даље директно утиче на лични, социјални и културни развој ученика (Bogunović, 2013). У складу с тим формиране су и посебне школе (превасходно у Шведској) које свој програм едукације, фокусиран нарочито на учеников лични, емотивни, интелектуални и социјални развој, заснивају на такав начин да централно место унутар школског општеобразовног процеса припада управо музици (Bjerkvol, 2005).

Литература

- Besson, M. & Schön, D. (2003). Comparison between Language and Music. In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 269-293). Oxford: University Press.
- Bjerkvol, J. (2005). *Nadahnuo biće*. Beograd: Plato.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B. (2013). Stvaralački rad, inicijativa i saradnja mladih u nastavi muzičke kulture. U Đ. Komnenović i J. Šefer (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja u nastavnim predmetima* (str. 141-161). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Campbell, D. L. (2004). *Attention Focus of College Music and Non-Music Majors During Music Listening*. Retrieved June 2, 2013 from the World Wide Web <http://www.icmpc8.umn.edu/proceedings/ICMPC8/PDF/AUTHOR/MP040083.PDF>.
- Catterall, J. S. & Rauscher, F. H. (2008). Unpacking the Impact of Music on Intelligence. In W. Gruhn & F. H. Rauscher (Eds.), *Neuroscience in Music Pedagogy* (pp. 171-201). New York: Nova Science Publishers.
- Cross, I. (2003). Music, Cognition, Culture and Evolution. In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 42-56). Oxford: University Press.
- Dalla Bella, S., Bialuńska, A. & Sowiński, J. (2013). *Why Movement Is Captured by Music but Less by Speech: Role of Temporal Regularity*. Retrieved April 16, 2014 from the World Wide Web <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0071945>.
- Deliège, I. & Sloboda, J. (Eds.) (2002). *Perception and Cognition of Music*, New York: Psychology Press.
- Đorđević, B. (2008). Muzička umetnost kao sredstvo estetskog vaspitanja u razrednoj nastavi. *Norma*, god. 13, br. 3, 133-148.
- Gabrielsson, A. (2011). How Do Strong Experiences with Music Relate to Experiences in Everyday Listening to Music?. In I. Deliège & J. W. Davidson (Eds.), *Music and the Mind* (pp. 91-112). Oxford: Univesity Press.
- Gardiner, M. F. (2000). Music, Learning & Behavior: A Case for Mental Stretching. *Journal for Learning Through Music*, Vol. 1, No. 1, 72-93.
- Gardner, H. (2011). *Frames of the Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Graziano, A., Peterson, M. & Shaw, G. (1999). Enhanced Learning of Proportional Math through Music Training and Spatial-Temporal Training. *Neurological Research*, Vol. 21, No. 2, 139-152.
- Gruhn, W. & Rauscher, F. (2006). The Neurobiology of Music Cognition and Learning. In R. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of Musical Cognition and Development* (pp. 40-71). New York: Oxford University Press.
- Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. *International Journal of Music Education*, Vol. 28, No. 3, 269-289.
- Hetland, L. (2000). Listening to Music Enhances Spatial-Temporal Reasoning: The Evidence from "Mozart effect". *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34, No. 3-4, 105-148.
- Ho, Y., Cheung, M. & Chan, A. S. (2003). Music Training Improves Verbal But Not Visual Memory: Cross Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology*, Vol. 17, No. 3, 439-450.

- Huron, D. (2003). Is Music an Evolutionary Adaptation? In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 57-75). Oxford: University Press.
- Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge: MIT Press.
- Ivanović, N. (2004). Kreativno obrazovanje – model opšteg obrazovanja kroz medijum muzike. U M. Živković, A. Stefanović i M. Zatkalik (ur.), *Muzička teorija i analiza I* (str. 129-135). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu.
- Ivanović, N. (2007). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivanović, N. (2008). *Obrazovanje muzikom – predlog obrazovnog modela* (doktorska disertacija). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu..
- Juslin, P. N. (2011). Music and Emotion: Seven Questions, Seven Answers. In I. Deliège & J. W. Davidson (Eds.), *Music and the Mind* (pp. 113-135). Oxford: University Press.
- Kembel, D. (2004). *Mocartov efekat*. Beograd: Finesa.
- Lamont, A. (2011). Negotiating Music in the Real World: Development, Motivation, Process and Effect. In I. Deliège & J. W. Davidson (Eds.), *Music and the Mind* (pp. 47-64). Oxford: University Press.
- Levitin, D. Dž. (2011). *Muzika i mozak: zašto volimo muziku*. Novi Sad: Psihopolis.
- Long, M. (2007). *The Effect of a Music Intervention on the Temporal Organisation of Reading Skills*. Retrieved September 4, 2014 from the World Wide Web <http://eprints.ioe.ac.uk/7423/>.
- Ludke, K., Ferreira, F. & Overy, K. (2014). Singing Can Facilitate Foreign Language Learning. *Memory and Cognition*, Vol. 42, No. 1, 41-52.
- Magne, C., Schön, D. & Besson, M. (2006). Musician Children Detect Pitch Violations in both Music and Language better than Nonmusician Children: Behavioural and Electrophysiological Approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience*, Vol. 18, No. 2, 199-211.
- Milanković, V. (2008). Metodika slušanja muzike. U G. Karan (ur.), *Pokret u muzičkim i scenskim umetnostima, Zbornik radova X pedagoškog foruma* (str. 7-28). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu.
- Musacchia, G., Sams, M., Skoe, E. & Kraus, N. (2007). Musicians Have Enhanced Subcortical Auditory and Audiovisual Processing of Speech and Music. *PNAS - Proceedings of the National Academy of Science of the USA*, Vol. 104, No. 40, 1594-1598.
- North, A. & Hargreaves, D. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. & Clarke, E. F. (2003). Dyslexia and Music: Measuring Musical Timing Skills. *Dyslexia*, Vol. 9, No. 1, 18-36.
- Overy, K. (2012). Musical Rhythm for Linguists: A Response to Justin London. *Empirical Musicology Review*, Vol. 7, No. 1, 12-16.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language and the Brain*. Oxford: University Press.
- Peretz, I. & Zatorre, R. J. (2005). Brain Organization for Music Processing. *Annual Review of Psychology*, Vol. 56, 89-114.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L. & Ky, K. N. (1993). Music and Spatial Task Performance. *Nature*, Vol. 365, 611.

- Saffran, J. R. (2003). Mechanisms of Musical Memory in Infancy. In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 32-41). Oxford: University Press.
- Sanders, E. (2012). Investigating the Relationship between Musical Training and Mathematical Thinking in Children. *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 55, 1134-1143.
- Schellenberg, E. G. (2003). Does Exposure to Music Have Beneficial Side Effects? In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 430-448). Oxford: University Press.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music Lessons Enhance IQ. *Psychological Science*, Vol. 15, No. 8, 511-514.
- Schellenberg, E. G. & Weiss, M. W. (2013). Music and Cognitive Abilities. In Diana Deutsch (Ed.), *Psychology of Music* (pp. 499-550). San Diego: Elsevier.
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: University Press.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. New York: Oxford University Press.
- Spiro, N. & Himberg, T. (2012). *Musicians and Non-musicians Adapting to Tempo Differences in Cooperative Tapping Tasks*. Retrieved October 3, 2012 from the World Wide Web http://icmpecom2012.web.auth.gr/sites/default/files/papers/950_Proc.pdf.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G. & Husain, G. (2003). Perceiving Prosody in Speech: Effects of Music Lessons. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 999, 530-532.
- Trainor, L. J. & Schmidt, L. A. (2003). Processing Emotions Induced by Music. In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 310-324). Oxford: University Press.
- Trehub, S. E. (2003). Musical Predispositions in Infancy: An Update. In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 3-20). Oxford: University Press.
- Töpker, R. (2001). Listening to Music as 'Gestalt'. In I. Frohne (Ed.), *Receptive Music Therapy. Theory and Practise* (pp. 17-31). Wiesbaden: Reichert.
- Vickhoff, B. (2008). *A Perspective Theory of Music Perception and Emotion* (PhD Thesis). Gothenburg: University of Gothenburg.

Примљено: 17. 09. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 10. 11. 2015.

Прихваћено за штампу: 26. 12. 2015.

TRANSFER VALUE OF LEARNING MUSIC ON COGNITIVE DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SCHOOL AND HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract *Examining positive effects of music on cognitive development is often part of empirical researches within cognitive and general psychology of music. Starting from the studies conducted by the most modern technologies and methods of studying interconnectedness of mental processes and individual musical development, the conclusion is that active musical participation influences a large spectre of enhancing the student's abilities even within other cognitive areas of his actions. Positive effects of music influence directly the development of student's verbal and visual-spatial abilities, abstract thinking, movement coordination, concentration and memory capacity, creativity in thinking and task solving, as well as the development of emotional, aesthetic and social intelligence of the individual. Some of them will be especially stressed in the paper. The paper informs about newer results of examining positive effects of music on non-musical cognitive abilities of students and indicates to positive implications that music and musical education can enhance overall cognitive development of personality.*

Keywords: *music, cognitive development, intelligence, education.*

ВЛИЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКИ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Резюме *Исследование положительного влияния музыки на улучшение когнитивного развития учащихся является частью более обширных эмпирических исследований в области когнитивной и общей психологии музыки. На основе результатов ряда исследований, проведенных с помощью современных технологий и методов изучения взаимообусловленности ментальных процессов и музыкального развития личности, делается вывод о том, что активное музыкальное образование влияет на широкий спектр факторов формирования и развития способностей ученика и внутри других областей его когнитивного функционирования. Музыка оказывает положительное влияние на развитие вербальных и зрительно-пространственных способностей, абстрактного мышления, координации движений, концентрации и объема памяти, творческих способностей в решении проблем, а также на развитие эмоционального, эстетического и социального интеллекта учащихся. На некоторые из этих проблем указывается в тексте данной статьи. В работе приводятся результаты современных исследований о положительном влиянии музыки в сфере немusical когнитивных способностей учащихся, а также указывается на положительное влияние и пользу, которые музыка и музыкальное образование может принести общему когнитивному развитию личности.*

Ключевые слова: *музыка, когнитивное развитие, интеллект, образование.*

ОД ЕПИСТЕМОЛОГИЈЕ ДО СКРИВЕНОГ КУРИКУЛУМА: КРИТИЧКА VS. „БАНКОВНА“² ПЕДАГОШКА ПЕРСПЕКТИВА

„Стога, изговорити истиниту реч значи мењати свет“

Freire, P. *Pedagogy of Opressed*, 1996: 68

Апстракт Знање, или прецизније његова моћ, једна је од централних тема критичке педагогије. Будући заинтересовани за школу као место друштвене критике, а све са циљем социјалне трансформације, критички оријентисани педагози посебно шемајизују однос знања и моћи, или, да симболикујемо, функцију знања у репродукцији њихових (често опресивних) друштвених односа. Не признајући школу као место првостепене социјалне, економске или културне резервације, често се баве разоткривањем епистемологије на којој почива савремена школа (позитивистичке епистемологије), те њеној скривеној курикулуму који функционише тако да легицимира друштвено-репродуктивну функцију школе, у нејасној круји самоодређивања. Како одређено поимање знања и његовој функционисања обликује скривени курикулум једне образовне филозофије, те како овај, последично, школу обликује у место друштвене трансформације или пак друштвене трансмисије, ипак из критичке позиције – предмет је анализе у нашем раду. Финалном сублимацијом и контрастирањем опозитивних, позитивистичких и критичких позиција, закључујемо да је скривени курикулум прве курикулум солилоквија, док је курикулум друге, критичке тенденције у појединости дијалогске природе. Јасно је да једносмерности скривеној курикулуму обликованог институционалних позитивистичке епистемологије може допринети само правoliniјској трансмисији и обнављању њихових друштвених порека, док дискурзивности критички оријентисане школе однос према друштву дефинише као двосмерни, трансформацијски, делатни и еманципаторски.

Кључне речи: знање, моћ, критичка епистемологија, скривени курикулум, школа.

¹ E-mail: jovanar@ac.me

² Појам „банковног“ образовања у раду се употребљава у фреиреанском смислу (Freire, 1996), као оно које је базирано на парцијалној, механицистичкој визији човека, његовог развоја и процеса учења, с извесним онтолошким и епистемолошким редукционизмом. Без озбиљнијег академског двоумљења значење термина можемо применити на већину савремених школа које функционишу под државним окриљем.

Увод

За критичку педагогију од изнимне је важности тема знања, а неки је сматрају и „централном димензијом“ овог педагошког правца (Kincheloe, 2008: 10). Сви теоретичари критичке педагошке мисли у епистемолошким питањима и питањима курикулума полазе од истих дилема: како се знање ствара; одакле долази и ко га ствара; чији културни капитал се смешта унутар курикулума; како постаје део курикулума; какав је значај тог знања за оно што смо сад или оно што можемо постати; зашто се баш оно поучава и зашто баш одређена групација ученика; које су његове стварне или латентне функције у том сложеном односу културне моћи и контроле начина продукције и дистрибуције знања као културног добра; чији принципи економске, социјалне, родне, расне реалности су утиснути у садржај школовања; сажето, примарно питање критички оријентисаних истраживања курикулума мора да буду питање избора и преношења знања и идеја које их руководе (Apple, 2004; Kincheloe, 2008).

Критичка педагогија усмерена је на добробит, трансформацију и еманципацију целог друштва, и то пре свега кроз увиђање моћи знања, односно кроз разумевање и демаскирање односа моћи и знања. Она не верује у школу као механизам просте дистрибуције симболичких/културних добара, односно знања. Уместо процесирања, не само знања него и људи, у сврху репродукције и обнове постојећег друштвеног поретка (у чему се и очитује моћ знања за коју је критичка педагогија посебно заинтересована), она школу види као одређену социјалну акцију, силу са реконструктивним (а не репродуктивним!) и трансформативним социјалним учинком. Образовање, дакле, критички виђено, није културна или социјална презервација, већ напротив, културна и социјална еманципација, заснована на тачно одређеној епистемологији, званичном и скривеном курикулуму.

Однос моћи и знања у сржи је тачно одређене епистемологије, која пак последично производи тачно одређене структурне елементе образовног/школског окружења, односно специфичне скривене курикулуме; они, са своје стране, оправдавају сопствену епистемологију, легитимишући и оснажујући тако моћ тачно одређеног друштвеног слоја. Овај циклус: знање–моћ – епистемологија – скривени курикулум од суштинске је важности за критички оријентисане педагоге.

Управо поменути три проблема (знање–моћ – епистемологија – скривени курикулум) биће разматрана у раду, контрастирањем критичке и позитивистичке перспективе. Први део рада проблематизује схватање образовања као агенса друштвене репродукције, уз расветљавање односа знања и моћи. Тако смо уведени у разматрање критичке и позитивистичке епистемологије, да би се потом (у трећем делу рада), са филозофске спустили на практично-педагошку раван школског живота и функционисања скривеног курикулума.

Изабрана путања разматрања поменутих феномена и њихових односа (од теорије ка пракси) омогућава нам јаснији увид у процес „превођења“ епистемологије у имплицитну педагогију школе, што се препознаје као један од циљева овог рада. За процес транспоновања и „учитавања“ епистемологије у скривену педагошку праксу посебно смо заинтересовани са становишта позитивистичке педагошке мисли, али нам за њено разумевање изразито помаже компаративни приступ који је у раду одабран. Основни циљ рада је пак предочавање тананог, тешко уочљивог и често

занемариваног, а изразито педагошки валентног имплицитног утицаја и моћи коју позитивистичка епистемологија (оличена пре свега у некритичком, фреиреовски „банковном“ устројству педагошких пракса) има у савременим школама.

Образовање као економска, културна и социјална презервација – критичка перспектива

Савремени критички педагошки теоретичари сагласни су у идеји да школе нису идеолошки неутралне установе, већ напротив, служе да легитимишу и оснаже „моћније“ друштвене слојеве, преносећи важећу класну конструкцију друштва (Freire, 1998; Gutek, 2004; Maklaren, 2013a), а то најчешће значи и да обнављају постојећу социјалну неправду и неједнакост (Maklaren, 2013b). Једна од скривених лекција које се у школама подучавају је и та да сви имају „одговарајуће место у пирамиди“, и да у суштини не постоји начин да се изађе из предодређеног друштвеног нивоа (Gatto, 2005: 5). Оне наине подучавају тачно оно што је друштву потребно: „Како да будемо добри Египћани и останемо на свом месту у пирамиди“ (Gatto, 2005: 14), производећи тако „немислеће поданике“ (Maklaren, 2013b: 359). Школе, дакле, служе као механизам друштвеног сортирања и сврставања (Gatto, 2005).

Школа не само да чува и дистрибуира економска, већ и симболичка, односно културна добра или капитал, пре свега оличен у знању (Apple, 2004). Да бисмо разумели како се тај процес одвија, процес комплексне економске и културне функције образовних институција, Епл предлаже увођење појма дистрибуције, односно преношења или расподеле знања. Чињеница да је знање неједнако распоређено између различитих друштвених или класних група, сведочи о томе да те исте друштвене групе карактерише одређена врста политичке или економске моћи у друштву (Apple, 2004). Овај однос између културне дистрибуције знања и дистрибуције контроле економске и политичке моћи, прецизније, однос између знања и моћи Епл сматра изузетно важним. Заправо, изучавање овог односа омогућиће нам да боље разумемо начин на који друштво „стабилизује“ или „нормализује“ себе самог (Apple, 2004: 30). Цео тај процес одвија се тако што школе не само да „процесирају“ знање, већ и саме људе (Apple, 2004: 34), кроз знања: „Формално и неформално знање се користе као сложени филтер који процесира људе, често према сталежу“ (Apple, 2004: 32). Овај однос препознаје и Жиру, констатујући како „објектификација знања“ значи уједно и „објектификацију људи“ (Žigu, 2013: 54).

О школи као месту друштвене репродукције говори и Жиру (Žigu, 2013). Значења, идеолошки елементи, присутни су како у „тексту“ тако и у школским праксама које структурирају, ограничавају или на концу онемогућавају делање свих школских актера. Знање и ауторитет су у школском курикулуму организовани тако да елиминишу разноликости, те да их регулишу кроз културну и социјалну поделу рада (Giroux, 1999); репродукција се стога, према Жируу, односи на она значења која, у оквиру одређених историјских и социјалних услова, функционишу тако да легитимишу интересе доминантног социјалног поретка. Неки аналитичари курикулума иду још даље у разумевању школе као агенса не само друштвене репродукције, већ „социјалног дуализма“ (Flecha, 1999: 66), и погоршавања социјалне неједнакости, „подржавајући бифуркацију прихода и класне структуре“ (Aunon, 2005: 37).

Моћ знања: позитивистичка vs. критичка епистемологија

Позитивистичка епистемологија или епистемологија солилоквија

Уопште узев, многи теоретичари критичке педагошке мисли сагласни су с идејом како је школа као ентитет „неповезана“ са светом око себе (Kincheloe, 2008: 12). Како Гато запажа, данас се деца у школама подучавају на аисторијски начин, без осећаја како је прошлост предестинирала садашњост у којој живе; исто тако су врло мало упућени на будућности као да не увиђају њену везу са садашњошћу; они живе у „продуженој садашњости“ (Gatto, 2005: 27), и тај тренутак у коме живе представља и границе њихове свести. Једна од кључних лекција коју наставници савремене школе најчешће подучавају је заправо збрка, неповезаност, конфузија свега; знања и лекције су *изван контекста*, што представља „константну повреду природног поретка и редоследа“ (Gatto, 2005: 2). Наиме, „значање, а не неповезане чињенице, јесте оно што треба разумном људском бићу“ (Gatto, 2005: 3), а образовање би управо требало да у сирове и неповезане чињенице утисне значења.

Теоретичари критичке педагошке мисли проблематизују однос према знању из перспективе културе позитивизма као својеврсне идеологије, форме културне хегемоније која данас доминира, и одређује не само идејно него и на нивоу животних пракса нашу свакодневницу, све више управљану према техничким императивима (Giroux, 1997; Kincheloe, 2008; Žiru, 2013). Истиче се неколико кључних тековина позитивистичке епистемологије које су обликовале и однос према знању: вредност знања мери се према техничким интересима; валидно знање је само оно које подлеже емпиријским проверама, и оно које је објективно; знање је вредоносно ослобођено (Giroux, 1997). Школе, са звоном као логиком школског времена, имплицирају да ниједан посао „није вредан завршетка“, односно преносе идеју о равнодушности према знању, идејама, пословима, незаинтересованости и површног приступа стварима (Gatto, 2005: 6). Кинчело развија појам *ФИДУРОД*³ – као акронима савремене механицистичке епистемологије, чије су кључне одлике: формално, непроменљиво, деконтекстуализовано, универзалистичко, редукционистичко и једнодимензионално поимање знања (Kincheloe, 2008: 22, 23). Оно што се истински може назвати знањем само је научно знање, јер једино оно може да буде емпиријски проверљиво; знање постоји негде извана, у некој „реалности“ у којој је врло лако мерљиво (Kincheloe, 2008).

Знање се у оваквој култури третира као скоро аперсонално, створено негде изван простора и времена, од стране безмало безимених и безличних људи, и као такво, оно се у школама преноси као потпуно безупитно, без могућности подлегања пропитивању, у једном механицистичком образовном контексту (Kincheloe, 2008). Ученици треба да прихвате „епистемолошку извесност“ наставника, предмета и његовог курикулума (Monchinski, 2008: 121). Све то за последицу има поимање школског знања као квантума информација, независног од времена и простора, аисторијског, универзализованог и

3 ФИДУРОД – акроним од енглеских речи: F – formal, I – intractable, D – decontextualized, U – universalistic, R – reductionistic, OD – one dimensional.

деконтекстуализованог (Giroux, 1997). Овакво виђење знања у потпуности маскира однос знања и социјалних, економских и политичких сила, и у потпуности ниподаштава, или на концу онемогућава практиковање критичког мишљења.

Критичка епистемологија или епистемологија дијалога

Теоретичари критичке педагошке мисли, пак, сагласни су са политичношћу образовања, и са тих становишта тумаче и однос знања и моћи у друштву, и последичну друштвену стратификацију коју школе, легитимишући одређено знање, производе. Критички оријентисани педагози верују да не постоји образовни процес који је неутралан (Apple, 2004; Dimitriadis et al., 2006, Freire, 1999; Shor, 1993, Žiru, 2013); он, наиме, служи или у сврху интеграције стасавајућих нараштаја у друштво, или у сврху оспособљавања младих за практиковање слободе, и трансформацију себе и стварности у којој живе (Freire, 1996).

(Не)могућност неутралности школе као институције заправо је садржана у (не)могућности неутралности знања. Епл одбацује могућност неутралности знања. Чињеница је да углавном подлежемо том погрешном схватању да знање видимо као релативно неутралан артефакт; у образовању посебно, оно се, сматра Епл, посматра или као објекат, у психолошком смислу, или као процес, у психолошком смислу такође. Аутор је става да сама чињеница да не заузимамо или не истичемо свој политички став никако не значи да постижемо објективност (Apple, 2004). Два су суштинска контрааргумента могућности неутралности знања: институција школе никако није неутрална са становишта економских исхода – оне делују као врло моћни агенси економске и културне репродукције друштвених или класних односа; осим тога, знање које се преноси у школама већ је одређени „избор“ битно обухватнијег и озбиљнијег универзума постојећих социјалних знања и принципа, већ филтрираних кроз идеолошке или економске интересе – друштвене и економске вредности су, дакле, већ садржане у формалном корпусу школског знања, у општем начину функционисања школе као институције, у начинима предавања, принципима или формама вредновања (Apple, 2004).

Критичка епистемологија подразумева схватање знања као социјалне конструкције (Meklar, 2013a: 369), „критичко“ виђење знања као „социјалног конструкта који је у вези са људском интенционалношћу и понашањем“ (Giroux, 1997: 23). Свет, и информације у њему се ко-конструишу; од света, до знања о њему постоји „филтер“ људске когниције, односно људске свести, а људска свест је такође социјална творевина (Kincheloe, 2008: 213). У том смислу, на делу је крах извесности, сигурности, поузданости и тачности знања; она наиме морају подлегати сталном процесу пропитивања. Људско знање није дакле споља само дато, већ представља социјални конструкт, за чије нам разумевање нису довољна само филозофска разматрања, већ управо „социјални и социолошки услови и контекст у оквиру кога је поникло“ (Kelly, 2004: 31).

За разлику од деконтекстуализованог, унеколико измештеног и животно непотпуно релевантног знања које се у школама предаје, теоретичари критичке педагошке мисли контекстуализују промишљање знања и развоја курикулума. Опште

узев, на делу је „ситуациона“, контекстуална педагогија, која омогућава ученицима да постану историјски, трансформативни актери друштва (Freire, 1996; Žiru, 2013). Ученичке аутобиографије, рефлексije, промишљања и интеракције много снажније обликују њихова знања и вредности него неко споља наметнуто знање у званичном курикулуму (Gutek, 2004).

За Фреиреа, питање садржаја наставе за наставнике значи бригу о програму који ће бити предмет дискурса са ученицима. У дијалогској, проблемској оријентисаној настави, садржај није питање скупа информација које би требало пренети ученицима, то је пре свега „организована, систематизована и развијена ‘ре-презентација’“ оних тема о којима ученици желе да знају више“ (Freire, 1996: 74). Почетна тачка у организовању садржаја таквог курикулума је „садашња, постојећа, конкретна ситуација“ за коју су ученици заинтересовани (Freire, 1996: 76). Она се „ре-презентује“ у процесу кодификовања стварности, и својеврсног преношења са конкретне на апстрактну раван, како би је ученици потом „декодирали“. Тако Фреире уводи концепт „генеративних тема“ (Freire, 1996: 76). Генеративне теме су део ученичког (пред)знања, узете из њиховог проживљеног искуства, које су „проблематичне“, контроверзне довољно да их побуде и заинтересују за размишљање/разрешење/учење (Freire, 1996). То су теме које су обично набијене емоцијама и значењем, јер се тичу животних важних и релевантних дешавања у животима ученика; оне заправо представљају тачку пресека „личног живота ученика и ширег друштва и глобалног света“ (Kincheloe, 2008: 11). Оваква педагогија полази од потреба самих ученика и има њихову, личностну перспективу (Meklar, 2013a,b; Monchinski, 2008). Гато истиче да је велики део онога што би образовање требало да буде заправо садржано у сопственом откривању значења, и откривању задовољавајуће сврхе за себе саме, односно осмишљавање сопственог живота (Gatto, 2005).

Управо у спрези с истакнутом чињеницом о важности образовања упућеног на ученике, важности њихових биографија, њима значајних прича или знања, јесте и критичко-педагошка упућеност на емоционални аспект личности ученика. Мекларен истиче да знање није само мисаона већ и чулна активност, те да педагогија заснована на таквом виђењу треба да дотакне и афективни сензибилитет ученика (Meklar, 2013a,b). Видећи у основи критичке педагогије фреиреанску радикалну љубав, Кинчело објашњава како је та љубав „саосећајна, еротична, креативна, сензуална“ (Kincheloe, 2008: 9). „(...) критичка епистемологија и стварање знања које оно генерише појављује се као еротизована (у животну афирмишућем, повезаном, сензуалном смислу) динамика посвећена укључивању у информисану, ослобађајућу акцију“ (Kincheloe, 2008: 64).

Скривени курикулум

Критичко одређење појма скривеног курикулума

Теоретичари критичке педагошке мисли препознају, осим званичног курикулума (знања, вештина и вредности које су уткане у сам садржај наставе), и снажно деловање „скривеног курикулума“ – вредности, ставова и понашања које

се на ученике преносе путем функционисања и устројства свакодневног живота и односа у школи и учионици. Критички педагози су посебно заинтересовани за разумевање његовог функционисања, јер се „кључни елемент друштвене контроле која се одвија путем школе објављује у скривеном курикулуму“ (Gutek, 2004: 319); он наине значајно доприноси остваривању процеса репродукције у школама, где су ученици социјализовани и понашајно условљени и обликовани тако да прихватају хијерархијске структуре моћи (Apple, 2004).

Фреире сматра да се довољно не узимају у обзир могућности које школа има у погледу „формације или деформације“ (Freire, 1998: 47) кроз свакодневно, уобичајено, информално функционисање из дана у дан, те да је разлог томе управо скучено схватање учења само као процеса предавања, односно узимања или примања знања. Превиђање функционисања и утицаја скривеног курикулума онемогућава нам да разумемо школу као агенс социјализације, будући да управо он одређује социјалне односе у школи и учионици, а исто тако, његовим занемаривањем замагљује се и однос између школе и друштва уопште (Giroux, 1978). Неки теоретичари сматрају да ученици заправо у школи више уче из скривеног него из званичног курикулума (Giroux, 1978).

Скривени курикулум подразумева „недекларисане норме, вредности и уверења која се преносе на ученике кроз постојећу структуру школовања“ (Giroux, 1978: 148), односно он подразумева сва учења која нису озваничена као циљеви или задаци школовања (Apple, 2004), такозване „ненамераване исходе процеса школовања“ (Maklaren, 2013b: 395), али којима се „имплицитно и ефективно“ ученици у учионицама подучавају (Giroux, 1978: 148). То су заправо сви свакодневни сусрети који се одигравају у учионици и школи, а који су одређени структурним елементима образовног окружења. Он се односи на вредности, норме и диспозиције које се преносе самим бивањем у институцији школе, и излажењем у сусрет институционалним захтевима и рутинама школског живота (Apple, 2004).

Елементи скривеног курикулума „банковног“ образовања

Наслеђе културе позитивизма олично у визији историјски, вредносно и контекстуално неутралног знања за последицу има и низ школских, курикулумских пракса које очигледно доприносе могућности репродукције, односно обнављања постојеће констелације економских, социјалних и политичких односа. Објектификација знања о којој посебно говори Жиру, свођење знања на прост скуп информација, замагљује однос значења која знања носе и њихове намерности, сврховитости, интенционалности као такве, односно замагљује однос значења знања и моћи коју оно собом носи. Будући такво, ово поимање знања битно одређује и обликује учioniчка искуства, пре свега кроз функционисање скривеног курикулума. Овакво преношење легитимизованог школског знања подразумева тачно одређене моделе социјализације, наслонене пре свега на ауторитарне односе у учионици (Giroux, 1997). То је такав педагошки оквир који онемогућава истински сусрет ученика и наставника, њихову интеракцију, ученички избор или саморефлексију, дијалог, (пре)испитивање или критичко мишљење. У овако устројеним школама доминира култура тишине, а не култура дијалога. Ученици верују да оно што имају да кажу није важно, или евентуално

може изазвати последице уколико је битно другачије од наставниковог става (Monchinski, 2008). Објектификација знања за последицу има објектификацију самих ученика; објектификација значења резултира објектификацијом мисли (Giroux, 1997).

Жиру истиче три кључне структурне одреднице функционисања школе које одређују функционисање скривеног курикулума – 1. хомогено груписање ученика, са импликацијом заједничког сета истих задатака и задужења ученика, 2. оштра поларизација у односу наставник–ученик; 3. систем вредновања заснован на казни и награди (Giroux, 1978). Ево неких последица овако устројеног скривеног курикулума: ученицима су смањене могућности за информални контакт са наставницима, јер су једни на једној, а други на другој страни; ученици морају да научне да буду тихи; ученици морају да научени да буду изоловани, да не деле информације са другима, и уопште, да не разговарају са другима (све ове „врлине“ дате су под еуфемизмом „стрпљења“); наставници системом награда и казни не поткрепљују само когнитивни успех или академско постигнуће ученика, већ и оне вредности и врлине које не припадају само корпусу академских, већ и личносних карактеристика – интелектуалну немоћ и зависност и конформизам; оштро хијерархијски однос ученика и наставника доводи до односа према знању као безупитном, које се прихвата критички и на пасиван начин, а на дуже стазе, код ученика производи легитимисање и оправдање сопствене немоћи (Giroux, 1978). „Ригидна временска структура, непотребна одлагања, праћење и друштвено сортирање, хијерархијски односи доминације и подређености, условљеност вредновања произвољном употребом наставникове моћи, и фрагментисана, изолована и компетитивна интерперсонална динамика образовног искуства – све ово су структурални елементи скривеног курикулума традиционалне школе – и морају бити елиминисани ако хоћемо да смислено образовање постане реалност“ (Giroux, 1978: 149). О истом овом парадоксу, везаном за предетерминисаност времена учења школским звоном, негативно говори и Гато. Он тврди да је школа као институција психопатска – звоно ће зазвонити, и младић који је у сред надахнутог писања своје песме напосто ће то морати да прекине и поћи на следећи час (Gatto, 2005). Тако много одступања од природног поретка и природног животног следа карактерише савремене школе – мишљење је већине критичких педагога.

Мекларен наводи „скривено“ педагошко деловање правила понашања, неформалних педагошких процедура са неким ученицима, стилова предавања и учења које доминирају у школи, школску хијерархију, начина оцењивања, па чак и порука које физичко и инструкционално окружење шаље ученицима (Maklaren, 2013b). Уобичајени метод предавања у школама наслоњеним на позитивистичку педагошку парадигму, на начин потпуног ослањања на информације и знања из уџбеника, код ученика априори елиминише могућност развоја аналитичког мишљења, и по аутоматизму ствара зависност, интелектуалног карактера најпре, од безупитних „извора знања“ – био то наставник или уџбеник. Осим тога, начин на који су ученици распоређени или груписани у, по априори академским способностима, релативно хомогене групе, „репродукује и понавља социоекономску стратификацију у школама“ (Guttek, 2004: 319).

У једном нормама одређеном систему какав је школски, са сталним „мерењима“ и тестирањем, сасвим је природно да се креира култура „победника“ и „губитника“, што по себи има сасвим јасну скривену, имплицитну поруку, везану пре свега за

систем „сортирања“, којим школе делују као системи за друштвено обнављање, односно репродукцију. Школе стварају емоционалну али и интелектуалну зависност, јер је то систем у коме се деца константно подвргавају одређеном „ланцу команде“, у коме се од њих не очекује ни слободна воља, ни заинтересованост, ни радозналост и занимање за оно што раде или уче, већ само послушност, подвргавање вољи, оценама и наређењима наставника у виду црвених штиклирања, оцена, награда (Gatto, 2005). Школа је систем заснован на повременом, и врло привременом, несталном и на концу произвољном (пр)оцењивању ученика, у процесе у коме се деца уче да вреднују сами себе на основу мишљења споља, па макар било мишљење експерата (Gatto, 2005). Тако она постаје место у коме се деца одуче од тога да сами себе вреднују и да том истом суду верују, већ се само и искључиво ослањају на званично мишљење школе. На делу је „деконтекстуализовано и редуccionистичко“ виђење како комплетног процеса школовања, те феномена ученичког постигнућа (Kincheloe, 2008: 15). Насупрот томе, критичка педагогија се стара о томе да школе не буду места која повређују ученике, и не криве их за њихов могући неуспех (Kincheloe, 2008).

Оно што Епл наглашава, а са чим се није тешко сагласити, јесте чињеница да су ове (скривено-курикулумске) структуре значења обавезне (Apple, 2004). Имплицитно поучавање конформизму, аисторичности и аперсоналности знања као таквог, које се дакле преноси скривеним курикулумом, за ученике долази од, за њих, „значајног другог“, учитеља, наставника, или, на концу, књига, који су безупитни носиоци знања. Управо ова перспектива о *школе ко је носилац знања*, сматра Епл, треба да подлегне промени (Apple, 2004).

Традиционална школа (фреиреански „банковно“ схваћена) као плод функционисања свих својих аспеката – механицистичке епистемологије, устројства курикулума, организацијских аспеката школе, до учioniчких пракса и скривеног курикулума – има пре свега је зависност од ауторитета које се развија код ученика; с друге стране, узрокована је зависношћу од ауторитета код наставника. Та зависност је и емоционалног и интелектуалног карактера (Freire, 1996). Традиционално образовање као „банковни модел“ образовања подучава ученике само конформизму, и прихватању status quo ситуације, ма каква она била (Freire, 1996; Shor, 1993). Све ове праксе су производ ауторијанства, у коме наставник меша сопствени ауторитет као компетентног и, жируовским језиком, трансформативног интелектуалца, са ауторитетом знања чији је „источник“ (Freire, 1996; Žiru, 2013). Етички је императив, пак, поштовање аутономије ученика и његовог комплетног идентитета; наставникова свест о томе, пак, производиће и томе сагласне педагошке праксе и понашања у учioniци (Freire, 1998).

Скривени курикулум критичког образовања

За школу обликовану критичким педагошким постулатима, „предавати не значи преносити знања, већ створити могућности за креирање или конструкцију знања“ (Freire, 1998: 30). У интеракцији знања, моћи и идеологије, знање престаје да буде само скуп произведених значења, а постаје „комуникациони акт утиснут у одређене форме друштвених односа“ (Giroux, 1997: 23), и као такво, знање битно одређује природу „сусрета“ у учioniци, односа наставника и ученика, и цео процес „скривеног“ педагошког деловања.

Постмодерна педагогија, прогресивистичка и револуционарна, мора бити наслоњена на ученичко и наставничко пропитивање, преиспитивање, преговарање и договарање око значења текста (званичног курикулума, на пример) и идентитета, и то путем легитимисања сопствених ауторитета (ауторитета ученика, једнако као и наставника) у оквиру критичког разумевања и препознавања себе самих као субјеката а не објеката историје (Giroux, 1999; Kincheloe, 2008; Maklaren, 2013a; Shor, 1993). „Ауторитет је у овом случају повезан са самокритиком и постаје политичка и етичка пракса путем које ученици постају важни себи самима и другима“ (Giroux, 1999: 111). Ауторитет тако престаје да се темељи на моћи, те да се изражава кроз систем спољашњег поткрепљења – награда и казни – који може да користи само наставник; односи моћи се више не исказују кроз дистрибуцију оцена искључиво од стране наставника, а учениково ауторство почиње да се протеже и на тај домен школског живота – не само на учење, већ и на вредновање истог (Giroux, 1978).

Исто тако, рад на генеративним темама као фреиреанском наслеђу критичке педагогије подразумева управо то: развијање „ауторства“ ученика над сопственим знањем и учењем, „епистемолошко освешћивање“ самих ученика, епистемолошка веза са стварношћу, развијање њихових аналитичких, интерпретативних способности, у преговарању и доношењу одлука и судова заједно са наставницима као експертима у учионици као „заједници ученика“ (Freire, 1996; Hinchey, 2004; Kincheloe, 2008; Shor, 1993). За Фреиреа је „партиципација (...) у директној и неизоставној вези са прогресивном образовном праксом“ (Freire, 1999: 88); ученик и наставник као субјекти у процесу откривања и новог стварања знања, откривају себе као сталне ствараоце, и учествују у процесу који није само „псеудо-партиципација већ посвећено укључивање“ у процес учења (Freire, 1996: 51). На делу би требало да буде „рефлексија“ ученика, као начин критичког и промишљајућег упијања знања, у односу на сопствене животне потребе. Критичка епистемологија као таква ствара скривени курикулум у коме се ученици имплицитно уче освешћивању сопствене вредности, и свог значаја као креатора знања или значења у свету. Курикулум утемељен на оваквој епистемологији, оснажује ученичке способности за аутономно мишљење, и друштвено и интелектуално оснажује наставнике, јер омогућава практиковање њихових сопствених процена и судова као ангажованих професионалаца (Kelly, 2004).

Неколико је кључних одлика које би критички профилисана настава, с аспекта кључног циља – критичког освешћивања – као своје свакодневне учионичке праксе морала имати: партиципативност, контекстуалност, критичност, демократски дискурс, дијалошку форму, мултикултуралност, истраживачку оријентацију, активизам и афективност (Shor, 1993). Такође, не мање значајно, у критичком епистемолошком контексту ученицима се неизоставно мора догодити и саморазумевање, увид у снаге које обликују њихову свест, нека врста „епистемолошког увида“, како је назива Кинчело (Kincheloe, 2008: 32). На делу је не само конструкција знања и значења, већ и конструкција сопствене свести, нека врста самоизграђивања. Педагогија која настоји да развије критичку освешћеност јесте „дијалог усмерен на ученика који проблематизује генеративне теме из свакодневног живота једнако као друштвене проблеме и наставне

предмете из одређених дисциплина“ (Shor, 1993: 33). Током рада на генеративним темама, њиховом кодирању и декодирању, у сврху процеса описмењавања односно освешћивања, „значење кружи, бива примењено и промењено“, што води интерпретацији, политичкој, пре свега (Maklaren, 2013a: 243). Интерпретација постаје кључна реч критички оријентисане наставе (Kincheloe, 2008; Maklaren, 2013a; Žiru, 2013). Отклон од могућа два одговора, тачног и нетачног, и стремљење ка разумевању и интерпретацији текста, проблема, задатка са различитих становишта требало би да постане окосница критички утемељене наставе. Тачније, уопште узев, оријентација ка питањима и пропитивањима, а не ка одговорима, требало би да постане централни епистемолошки проблем критичке педагогије (Kincheloe, 2008).

Закључак

Од одређене епистемологије до свакодневних учионичких пракса које она подразумева, како би се самооправдала, и тако затворила, или започела наново круг – процес је за који је критичка педагогија посебно заинтересована. То је пут који најјасније одсликава политичност сваке педагошке праксе, и њену идеолошку валентност. А управо идеолошки утицај образовања, онај који поробљава, критички оријентисани педагози настоје да демаскирају, како би од школе створили места еманципације и друштвеног преображаја. Стога не чуди значајан теоријски и истраживачки фокус низа аутора на проблематику утицаја скривеног курикулума (Apple, 2004; Giroux 1978, 1997; Kincheloe, 2008).

Упоредујући сажето традиционално („банковно“) и критички оријентисану школу, по епистемолошким и одликама скривеног курикулума, можемо говорити о следећим контрастима:

Табела 1. Епистемологија и скривени курикулум: „банковна“ *versus* критичка перспектива

„Банковна“ перспектива	Критичка перспектива
<i>Епистемологија</i>	
Позитивистичка	Критичка
Универзализам	Партикуларизам
Политичка и етичка неутралност знања	Политичка и етичка ангажованост знања
Објективизам знања	Знање као социјални конструкт
Деконтекстуално и дислоцирано знање	Контекстуализовано и ситуационо знање
Епистемолошка „извесност“ наставника, уџбеника, курикулума	Епистемолошка упитност наставника, уџбеника и курикулума као извора знања

Скривени курикулум

Култура тишине	Култура дијалога
Емоционална и интелектуална зависност	Емоционална и интелектуална самоангажованост
Ауторитарни односи	Демократски односи
Конформизам у односима	Конструктивни „конфликт“ у односима
Поларизација наставник–ученик	Коауторство над знањем у учењем
Редукционистичко схватање ученичког постигнућа	Холистичко схватање ученичког постигнућа
Вредновање „споља“	Самовредновање
Компетитивна интерперсонална динамика	Кооперативна интерперсонална динамика
Критичка отупелост	Критичка освешћеност
Некритичко мишљење	Критичко мишљење
Пасивно примање знања	Интерпретативне/аналитичке способности
Вербализам	Праксис

Најопштији континуум под који бисмо могли подвести наведене дуализме заправо је континуум солилоквиј–дијалог. Дискурзивна природа било ког образовног односа на којој критички оријентисани теоретичари инсистирају од званичног и скривеног курикулума ствара просторе константне размене и протока значења од једног до другог актера образовне ситуације. Критичка усмерена школа дубоко је утемељена у реалном животу ученика и наставника, а њихов дијалог стреми једном једином циљу – фреиреанском освешћивању себе самих, а тиме и освешћивању и трансформацији друштва. Тако схваћен смисао школе подразумева надасве ослобађајући скривени ток образовања који се у њој одвија, такав у коме ће се и ученици и наставници осећати као партнери, у процесу заједничке трансформације света. Скривени курикулум критички профилисане школе је онај који непрестано шаље поруку својим ученицима да су вредни, те да је њихово постојање значајно овом свету. Тако се, уместо немислећих послушника, добрих „Египћана“ који се не буне против већ предодређеног места у друштвеној пирамиди, ученици обликују у самосвесне, самокритичне индивидуе, надасве окренуте осмишљавању сопственог живота и унапређењу друштва. Јер, „изговорити истиниту реч значи мењати свет“ (Freire, 1996: 68).

Литература

- Anyon, J. (2006). Social Class, School Knowledge, and The Hidden Curriculum, Rethorising Reproduction. In L. Wies, L. C. McCarthy & G. Dimitriadis (Eds.), *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education, Revisiting the Work of Michael Apple* (pp. 37-46). New York: Routledge.
- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum*, New York: Routledge Falmer.
- Dimitriadis, G., Weis, L., McCarthy, C. (2006). Introduction. In L. Wies, C. McCarthy & G. Dimitriadis (Eds.), *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education, Revisiting the Work of Michael Apple* (pp. 1-13). New York: Routledge.
- Flecha, R. (1999). New Educational Inequalities. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo & P. Willis (Eds.), *Critical Education in The New Information Age* (pp. 65-83). Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of Opressed*. London: Penguin books.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom, Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Freire, P. (1999). Education and Community Involvement. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo & P. Willis (Eds.), *Critical Education in The New Information Age* (pp. 83-93). Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Gatto, J.T. (2005). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriona Island: New Society Publisher.
- Giroux, H. (1978). Developing Educational Programs: Overcoming the Hidden Curriculum. *The Clearing House: A Journal of Educatonal Strategies, Issues and Ideas*, Vol. 52, No. 4, 148-151.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope, Theory, Culture and Schooling*. Oxford: Westview Press.
- Giroux, H. (1999). Border Youth, Difference, and Postmodern Education. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo & P. Willis (Eds.), *Critical Education in The New Information Age* (pp. 93-117). Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Gutek, G. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Hinchey, P. (2004). *Becoming a Critical Educator, Defining a Classroom Identity, Designing a Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum, Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy, An Introduction*. Montreal: Springer.
- Maklaren, P. (2013a). *Če Gevara, Paulo Freire i pedagogija revolucije*. Beograd: Eduka.
- Maklaren, P. (2013b). *Život u školama*. Beograd: Eduka.
- Monchinski, T. (2008). *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom*. New York: Springer.
- Shor, I. (1993). Education is Politics, Paulo Freire's Critical Pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter* (pp. 25-36). London: Routledge.
- Žiru, A. (2011). *O kritičkoj pedagogiji*, Beograd: Eduka.

Примљено: 17. 09. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 02. 12. 2015.

Прихваћено за штампу: 13. 02. 2016.

FROM EPISTEMOLOGY TO HIDDEN CURRICULUM: CRITICAL VS. "COMMERCIAL" PEDAGOGIC PERSPECTIVE

Abstract *Knowledge or, more precisely, its power is one of central themes in critical pedagogy. Since they are interested in school as the site of social critique, aimed at social transformations, critically oriented pedagogues pay special attention to the relation of knowledge and power or, to simplify it, the function of knowledge in the reproduction of the existing (often oppressive) social relations. Not recognizing school as a mere site of social, economic or cultural preservation, they often study epistemology on which modern school is founded (positivistic epistemology) and its hidden curriculum who function so that they legitimate social reproductive function of the school in a continuous cycle of self-justification. Since a certain understanding of knowledge and its function reveals the hidden curriculum of a certain educational philosophy, and since this consequently changes school into a site of social transformation or social transmission, viewed from the critical position this is the subject of the analysis of our paper. By final sublimation and contrasting the opposite positivistic and critical positions we conclude that the hidden curriculum of the first is the curriculum of the soliloquies while the curriculum of the second, critical tendency is entirely of a dialogue nature. It is clear that uni-directedness of the hidden curriculum formed according the postulates of positivistic epistemology can contribute only to positivistic transmission and regeneration of the existing social order, while the discursivity of critically oriented school defines the relation towards society as two-way, transformational, active and emancipatory.*

Keywords: *knowledge, power, critical epistemology, hidden curriculum, school.*

ОТ ЭПИСТЕМОЛОГИИ ДО СКРЫТОГО КУРРИКУЛУМА: СОПОСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПЕРСПЕКТИВ

Резюме *Знание, вернее, его сила является одной из центральных тем критической педагогики. Школа, как место общественной критики и социальной трансформации, привлекает внимание критически ориентированных педагогов, которые с большим интересом обсуждают отношение между знанием и силой, или, для упрощения, функцию знания в процессе воспроизведения существующих общественных отношений. Не признавая школу как место сохранения социальных, экономических или культурных ценностей и отношений, они часто занимаются раскрытием эпистемологии, лежащей в основе современной школы (позитивистской эпистемологии) и ее скрытого курикулума, которые функционируют так что узаконивают существующие общественно-репродуктивные функции школы. Как определенное понимание знания и его функционирования формирует скрытый курикулум какой-то образовательной философии, как этот курикулум школу превращает в место общественной трансформации или общественной трансмиссии – это предмет критического анализа в данной работе. На основе окончательной сублимации и сопоставления противоположных, позитивистских и критических позиций, делается вывод о том, что скрытый курикулум в первом случае представляет собой учебный план монолога, в то время как курикулум, содержащий критические тенденции имеет диалоговый характер. Совершенно очевидно, что однонаправленность скрытого учебного плана на основе постулатов позитивистской эпистемологии может способствовать только передаче и обновлению существующего общественного порядка, в то время как критически ориентированная школа отношение к обществу определяет как двустороннее, трансформирующее, эффективное и освобождающее.*

Ключевые слова: *знание, сила, критическая эпистемология, скрытый курикулум, школа.*

ЕЛФ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА: ИСПИТИВАЊЕ СТАВОВА СРПСКЕ АКАДЕМСКЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Апстракт Циљ емпиријског дела истраживања био је да се испита став српске академске заједнице према енглеском језику као *lingua franca* (ЕЛФ), неутралном варијетиету енглеског језика. Резултати би могли представљати полазишну тачку разматрања перцепције укључивања ЕЛФ-а у језичку образовну политику и, последично, настава енглеског језика у Србији. Истраживање је обухватило чланове српске академске заједнице, студенте различитих факултета и професоре енглеског језика на државним и приватним универзитетима у Београду, Нишу и Новом Саду. Испитивањем њихових ставова према кључним постулатима концепта ЕЛФ-а донети су закључци о томе да се покрене полемика о концепту варијетиета и преиспитају до сада дубоко укоренење идеје о енглеском језику из перцепције савремених лингвистичких теорија. Потребу за применом либералније политике концепта варијетиета генеришу како захтеви државних, тј. оних којима енглески језик представља првенствено практично средство међународне комуникације, тако и неопходности усклађивања са савременим лингвистичким тенденцијама и образовним смерницама које преporučује Савет Европе.

Кључне речи: енглески језик као *lingua franca*, варијетиети енглеског језика, настава енглеског језика, језичка образовна политика, ЕЛФ у образовању у Србији.

Увод

Предмет овог истраживања је анализа ставова према одређеним аспектима енглеског језика као *lingua franca* (ЕЛФ), варијетета енглеског језика који одступа од стандардне варијанте британског или америчког енглеског језика. Термин *лингва франка* је преузет од Арапа, који су тако називали све европске језике, тј. језике крсташа. Арапи су у доба крсташких ратова све људе западне Европе називали Францима. ЕЛФ се користи и подучава у интернационалном окружењу, при чему су главни актери промена у језику сами говорници којима он није матерњи језик. Приписује му се функција помоћног, неутралног језика којим се у међусобној комуникацији служе говорници којима матерњи језик није исти. Осим тога, посматра се и као засебан варијетет енглеског језика који има своје особености на нивоу лексике, граматике и прагматике у односу на стандардне варијанте енглеског језика.

¹ E-mail: vosmjanski@yahoo.com

Феномен енглеског језика као *lingua franca* предмет је многих дискусија због неодређеног става шта он заправо јесте и како се разликује од других варијетета под сличним именима. Притом, неопходно је истаћи да се под стандардном варијантом енглеског језика подразумева скуп правила која важе у одређеној друштвено-културној заједници изворних говорника енглеског језика (најчешће Американаца или Британаца). Сва одступања се приписују нестандартним варијантама, односно варијететима. Сваки од њих има своју функцију у одређеном контексту и међу одређеним саговорницима, а крајњи циљ њихове употребе је да се оствари успешна комуникација.

Наводећи зашто је баш термин *lingua franca* прикладан за назив једног од варијетета, Џенкинс (Jenkins) оправдава потребу за сагледавање употребе енглеског језика из угла варијетета: „ЕЛФ наглашава улогу енглеског у комуникацији између говорника којима су матерњи језици различити, што је примарни разлог за учење енглеског данас; сугерише идеју заједнице, радије него отуђења; наглашава сличности радије него разлике; имплицира да је мешање језика прихватљиво... тако да нема ничег погрешног у задржавању одређених карактеристика матерњег језика као што је акценат; на крају, латинско име симболично укида поседовање енглеског од стране изворних говорника и даје га свима на употребу“ (Jenkins, 2000: 11).

У том случају, ради што бољег разумевања, сви говорници, а нарочито они којима матерњи језик није матерњи, у ситуацији су да у интернационалној комуникацији уносе промене у енглески језик који говоре. Те промене не одступају само од стандардних варијаната изворних говорника, већ и од варијетета енглеског карактеристичног за регион из кога потичу. Тако ЕЛФ постаје питање способности говорника да се прилагоди саговорнику, што изискује обострани труд и напор.

Поред тога, концепт енглеског језика као глобални *lingua franca* не подразумева један варијетет интернационалног енглеског језика који је препознатљив и кодификован. Наиме, Џенкинс (Jenkins, 2006) истиче да се под његовим концептом подразумева да свако ко учествује у међународној комуникацији треба да у свом језичком репертоару поседује одређене језичке форме (фонолошке, лексичко-граматичке) које су у широкој употреби и које су разумљиве за већину говорника из различитих језичких контекста, а да се у исто време говорници охрабрују да уче и користе свој локални варијетет у локалном комуникативном контексту. Овакав приступ је најлакше илустровати примером из Аустралије у којој се читава сва комплексност употребе варијетета. Енглески језик који се овде користи је кодификовани стандард са признатим аустралијским дијалектом и званичним речником. Становници Аустралије говоре локални енглески под утицајем њихових матерњих језика који представља *lingua franca* у комуникацији између Аборицина и других становника који иначе говоре међусобно неразумљиве аборицинске језике. Поред тога, у Аустралији се говоре и други варијетети попут индијског енглеског, кинеског енглеског, малајског енглеског. Због тога је за успешну комуникацију у Аустралији неопходна „мултидијалектална компетенција“ у чији састав улази „пасивна компетенција да се разумеју сви варијетети енглеског језика“ (Canagarajah, 2006: 233).

Када је реч о употреби енглеског језика у Европи, закључујемо да се енглески језик шири у светлу двесупротстављене тенденције – глобализације и регионализације. С једне стране, то генерише његову полицентричност, док с друге стране подстиче употребу

и учење других језика. Стога, европска језичка политика предвиђа модел *English-plus* који подразумева учење матерњег језика уз обавезна два страна језика, све званичне језике чланица ЕУ сматра и службеним и радним и штити мањинске језике према Повељи о заштити мањинских и регионалних језика (Bugarski, 2009).

Одлука о томе који варијетет енглеског језика користити, као и на који начин га користити, веома је важна одлука, и то зато што она не обликује само језичко понашање, већ и разумевање заједничке европске културе. У том случају варијетет ЕЛФ има предност над стандардним варијететом британског или америчког енглеског који су представљали узор. Наиме, интернационално оријентисани *lingua franca* лишени норми једне одређене културе има потенцијал да подржи стицање интеркултурне комуникативне компетенције, делује као противтежа англоамериканизацији и представља носиоца заједничке европске културе (Modiano, 2009: 75). Из наведеног се закључује да се ЕЛФ бори за своје место у оквиру политике индивидуалне вишејезичности и да је питање времена када ће се овој теми и званично посветити пажња у институционалном смислу, тј. када ће ЕЛФ званично бити укључен у Европску образовну политику и планирање. То ће за крајњу последицу имати разматрање перспективе укључивања ЕЛФ-а у наставу енглеског језика у Србији, на шта, између осталог, наше истраживање жели да скрене пажњу академске јавности.

Кратак преглед релевантних истраживања

Потреба за увођењем иновација како у језичку образовну политику тако и у саму наставу енглеског језика огледа се и у чињеници да се емпиријска истраживања на опису ЕЛФ-а већ увелико раде, те да има конкретних резултата у области фонологије (Jenkins, 2000), прагматике (Meierkord, 2002), лексике и граматике (Seidlhofer, 2011).

Значајнији допринос је направљен у фонологији. Џенкинс (Jenkins) је у својој књизи *The Phonology of English as an International Language* (2000) понудила преглед карактеристика изговора које у емпиријским истраживањима нису реметиле међусобно разумевање говорника којима енглески није матерњи језик. Она је сачинила „Jenkins' *Lingua franca* Core“ који садржи карактеристике које су релевантне и реално потребне за једног ученика интернационалног енглеског.

За потребе истраживања у области лексике и граматике тренутно се ради на формирању и прикупљању података за неколико корпуса енглеског језика.

Највећи корпус је Бечко-оксфордски интернационални корпус енглеског језика (Vienna-Oxford International Corpus of English, VOICE), под руководством Барбаре Зајдлхофер на Универзитету у Бечу. За афирмацију оваквог приступа енглеском језику, посебно је важна подршка издавачке куће Oxford University Press, која је уврстила прве напомене Барбаре Зајдлхофер о конкретним лексичким и граматичким тенденцијама у ЕЛФ-у на основу досадашњих истраживања у седмо издање свог речника *Oxford Advanced Learner's Dictionary* из 2005. године.

Поред наведених истраживања у области ЕЛФ-а, за наш рад су релевантне и студије које су се бавиле испитивањем ставова према различитим аспектима ЕЛФ-а. Једна од првих значајних и обимнијих студија је студија лингвисте Тиммиса (Timmis) (2002) у којој је испитан став 180 наставника и 400 студента из 45 земаља. Резултати показују

приврженост норми изворних говорника и то више наставника којима енглески језик није матерњи и самих студената.

Деке Корнил (Decke Cornill, 2003) је испитивала ставове наставника енглеског према ЕЛФ-у у немачким средњим школама. Конкретно, бавила се ставовима наставника према могућој промени фокуса подучавања енглеског језика са варијетета изворних говорника на међународни *lingua franca*. Студија је скренула пажњу на то да наставницима представља проблем лингвистички аспект (шта конкретно треба подучавати што се разликује од стандардног варијетета), али да су се унутар испитаника издвојиле две подгрупе. У једној су били махом наставници гимназије који су нагињали традиционалном приступу подучавања стандардног варијетета узимајући у обзир и културу изворних говорника, док су се у другој групи нашли наставници средњих школа који су у фокус ставили потребу за успешном комуникацијом којој ЕЛФ иде у прилог.

Слична истраживања су радили и Мари (Murray, 2003) са групом од 253 наставника енглеског језика у Швајцарској, Фридрих (Freidrich, 2000) са 190 одраслих ученика енглеског језика у Бразилу, као и Мацуда (Matsuda, 2003) са тридесетак ученика енглеског језика у Јапану. Поред ових аутора, ставове према ЕЛФ-у испитивала је и Џенифер Џенкинс (Jenkins, 2007) у својој књизи *ELF: Attitudes and Identity*. Без обзира на то којим су се аспектом ЕЛФ-а бавили, аутори уочавају примат стандардног варијетета енглеског језика, који стоји у контрадикцији са потребом за успешном комуникацијом која захтева редефинисање циљева учења и фокус на међусобном разумевању у међународном контексту.

С обзиром на чињеницу да у Србији до сада није урађено ниједно слично истраживање из ове области, сматрамо да је неопходно испитати ставове припадника академске заједнице са циљем да се укаже на тренутно стање и правце у којима би истраживање ишло у овој области. Досадашње студије указују на то да настанак варијетета енглеског језика као и сва истраживања везана за њих имају највеће импликације за саму наставу. Поставља се питање коју варијацију енглеског језика предавати и на који начин, ради постизања што вишег нивоа знања у енглеском језику, као и подизања свести о природи језика и о самом језику. На овај начин се повезује практична педагогија с општим питањима образовања. Чињеница је да је перспектива мултилингвалности у којој „светски енглески“ (*World English*) и ЕЛФ имају значајно место у складу с актуелним тенденцијама у социалингвистици и примењеној лингвистици. Упркос томе, још увек је веома тешко доказати да се настава енглеског језика одвија у духу ЕЛФ идеологије и одредити границу где конвенционални прескриптивизам прелази у актуелни дескриптивизам. Сами курикулуми треба да задовоље како потребу да се развију језичке вештине у енглеском, тако и да промовишу учење енглеског језика у интернационалне сврхе.

У циљу доношења закључка у ком правцу би требало радити на усклађивању језичке образовне политике Србије с европским језичким образовним политикама, испитивали смо ставове академске заједнице у Србији према неким аспектима концепта ЕЛФ-а. Обимно истраживање је урађено за потребе докторске дисертације чије одређене резултате користимо у светлу теме којом се бавимо.

Методологија истраживања

Циљ и хипотезе истраживања

Циљ истраживања односи се на утврђивање ставова академске заједнице Србије, конкретно студената и наставника са факултета филолошког и других усмерења према аспектима ЕЛФ-а, имајући у виду да на глобалном нивоу његови говорници (којима у већини енглески језик није матерњи) имају значајан утицај на развој ЕЛФ-а. Поред тога, они се морају узети у обзир када је у питању учење и настава енглеског језика у локалном контексту, те сматрамо да је код нас неопходно отпочети с истраживањима ових и сродних тема. Циљ рада је постављање основе за даља истраживања у области ЕЛФ-а код нас, која би у крајњој линији могла да доведу до креирање педагогија прилагођених средини и методологија за учење енглеског језика. Неопходност овакве студије огледа се у чињеници да су сами говорници енглеског језика главни носиоци промена и да полазиште увођења свих новина представља анализа њихових ставова и потреба који ће обликовати даље педагошке активности.

Ово истраживање настоји да потврди следеће хипотезе.

Прва хипотеза је да су приоритетни разлози наше академске заједнице за учење енглеског језика могућност комуникације, тј. споразумевање са људима широм света без обзира на њихово порекло, као и генерално жеља за ширим образовањем.

Друга хипотеза је да под утицајем дубоко укоренењених идеја о енглеском језику и улози његових матерњих говорника у његовом развоју наша академска заједница нема довољно развијену свест о могућности укључивања ЕЛФ-а у језичку образовну политику и, последично, наставу енглеског језика у Србији. У том случају резултати истраживања представљају релевантне податке који би могли да допринесу настојању лингвиста да се постепено и систематски ради на промени става према ЕЛФ-у, који на глобалном нивоу добија све већи значај.

Трећа хипотеза је да наставници и студенти са факултета филолошког усмерења имају конзервативнији став према прихватању енглеског језика као варијетета који служи као апсолутно незаобилазно средство интернационалне комуникације, а лингвистички се разликује од британског и северноамеричког енглеског. Сходно томе, потребу за применом либералнијег приступа концепту варијетета генеришу захтеви тржишта, тј. они којима енглески језик представља претежно практично средство међународне комуникације.

Узорак

Истраживање је спроведено током прве половине 2014. године и обухватило је 578 испитаника, 531 студента и 47 професора енглеског језика оба пола и различите старости. Испитаници студирају и раде на државним и приватним универзитетима у Београду, Нишу и Новом Саду. Када је о заступљености појединих универзитета реч, Универзитет у Новом Саду је заступљен са 66 испитаника, што представља 11,4% свих испитаника. Универзитету у Нишу припада 24,9% испитаника (144 испитаника), док је Универзитет у Београду заступљен са 180 испитаника (31,1%). Са приватног Универзитета Сингидунум из Београда је 31,1% испитаника, тј. њих 180.

Инструменти

Мерне инструменте примењене у истраживању представљају два упитника, један намењен наставницима, а други студентима. Инструменте смо конструисали за потребе испитивања ставова наставника и професора са универзитета у Србији према одређеним аспектима енглеског језика као *lingua franca*. Упитник за наставнике се састоји од тридесет и једне ставке, док упитник за студенте садржи тридесет ставки. Попуњавање упитника није трајало дуже од 30 минута. Инструменти представљају комбинацију анкете и петостепених скала Ликертовог типа (тзв. сумационих скала).

Први део инструмента садржи питања анкетног типа која се тичу социјално-демографских података (пол, факултет, место студирања/запослења) и варијабле попут дужина учења/предавања енглеског језика, употреба енглеског језика у свакодневном животу, комуникација са странцима и боравак у иностранству.

Други део инструмента садржи три питања и 27 тврдњи (односно 28 тврдњи кад је реч о упитнику намењеном наставницима). Сва три питања су затвореног типа, тј. од испитаника је затражено да заокруже неке од одговора са којима се слажу. Тврдње су састављене тако да изражавају или умерено (до јако) позитиван или умерено (до јако) негативан став. Свакој тврдњи је придружена петостепена скала одговора од „уопште се не слажем“ до „потпуно се слажем“.

Напомињемо да је за потребе овог рада узет у обзир први део инструмента са социјално-демографским подацима и питање и тврдње из другог дела инструмента које су релевантне за циљеве и хипотезе овог рада. Наиме, подаци за ово истраживање су прикупљени на основу изјашњавања испитаника о разлозима за учење енглеског језика, као и њихових ставова према глобалној употреби енглеског језика у циљу споразумевања припадника различитих култура и нација. За потребе овог рада испитан је и однос према тврдњи да говорници којима енглески језик није матерњи углавном долазе у контакт са говорницима из неанглофоних земаља, као и према тврдњи да енглески језик данас више не припада својим изворним говорницима (нпр. Британцима, Американцима, Аустралијанцима...), већ свима који се њиме служе.

Добијени подаци су подвргнути дескриптивној статистици, док је за тестирање разлика између група коришћен χ^2 (хи квадрат) и т-тест за независне узорке, у зависности од тога да ли су тестиране разлике група на отвореним и затвореним питањима или на питањима формулисаним у форми Ликертове скале.

Варијабле

Значајну варијаблу за наше истраживање представља студирање/рад студента/наставника на матичном факултету, тј. катедри за англистику на филолошким/филозофским факултетима. Од укупног броја испитаника, 26,8% студира/ради на катедри за англистику наведених државних универзитета, док остатак (73,2% испитаника) студира/ради на осталим катедрама наведених државних и приватних универзитета.

Када је реч о дужини учења енглеског језика, од укупног броја студената, 2,1% (11 испитаника) учи енглески језик до годину дана, 4 % у периоду од 1 до 4 године, 14,9% студената од 5 до 8 година, 43,7% од укупног броја испитаних студената учи енглески између 9 и 12 година, док 35,4 % учи енглески више од 12 година. Када је

реч о дужини наставничког искуства, највећи број испитаника, њих 14 (29,8%) предаје енглески језик више од 12 година, затим 21,3% испитаника предаје између 9 и 12 година, док само 2 испитаника имају радно искуство мање од годину дана.

Следећа варијабла значајна за анализу резултата истраживања јесте боравак у иностранству. Испитаници су се прво изјашњавали о путовањима у англофоне земље. Највећи број њих (15,2%) је пар пута посетио ове земље, 12% испитаника их је посетило само једном, а само 5% путује туристички сваке године. Високи проценат испитаника (64,4%) никада није посетио ниједну земљу у којој је енглески језик матерњи. Када је реч о посети неанглофоним земљама, највећи број испитаника (43,3%) био је у посети пар пута до сада, док око 39% њих иде сваке године туристички. Незнатан број испитаника (1,2%) проводи у овим земљама неколико месеци годишње, док је само 1,4% њих имало прилику да тамо и живи, а 8,1% испитаника никада није посетило ниједну од ових земаља.

Резултати истраживања и дискусија

Разлози за учење енглеског језика

Имајући у виду улогу коју енглески језик има као незаобилазно средство комуникације у свим животним сферама, испитаници су се за потребе нашег истраживања изјашњавали о приоритетним разлозима за учење енглеског језика данас. Притом су студенти од понуђених разлога бирали оне због којих они лично уче енглески језик, а наставници оне због којих сматрају да је потребно учити енглески језик.

Резултати истраживања показују да је највећи проценат студената (75,5%) навео да учи енглески језик како би се споразумевао са људима широм света без обзира на њихово порекло. На другом месту по важности је разлог да студенти желе генерално да прошире своја знања (62%), док одређени проценат њих (38,2%) сматра да би им познавање енглеског језика помогло да пронађу посао у иностранству. Затим имамо одговор да студенти уче енглески како би се споразумевали са странцима којима је енглески језик матерњи (25,8%), а скоро 22% тврди да учи енглески како би читали стручну литературу на енглеском језику. Најмањи проценат студената (3,8%) сматра да је енглески потребно учити да би се оставио утисак на људе. Занимљиво је да само 19% студената сматра да је потребно учити енглески језик зато што ће то помоћи при проналажењу посла у Србији.

Интересантно је да студенти и наставници уочавају исте приоритетне разлоге за учење енглеског језика, што имплицира да су циљеви и исходи њихових часова усклађени с анализама потреба студената. Наиме, и наставници истичу да је најбитнији разлог за учење енглеског језика могућност комуникације, тј. споразумевања са људима широм света без обзира на њихово порекло, чак 80,9% наставника се тако изјашњава. Следи разлог да енглески треба учити зато што се на тај начин отвара могућност да се прошире знања (63,8% испитаника). Међутим, за наставнике је један од битнијих разлога могућност усавршавања на енглеском језику, тј. читање стручне литературе на енглеском језику (51,1% испитаника). Као и код студената, најмањи проценат наставника

се изјашњава да је познавање енглеског језика битно да би се оставио утисак на људе (само 2,1%). Релативно низак проценат, око 15% испитаника, такође сматра да познавање енглеског језика може бити пресудно у проналажењу посла у Србији.

Овакво изјашњавање чланова академске заједнице у Србији иде у корак са савременим тенденцијама јер се препознаје како потреба за отвореношћу и побољшањем комуникацијом са светом тако и потреба за сталним усавршавањем и образовањем. Притом, резултати истраживања показују да је то униформни став испитаника на који немају пресудни значај варијабле попут: студирање/рад на државним/приватним универзитетима, дужина учења/предавања енглеског језика, посете и боравак у иностранству (Ошмјански, 2015). Наиме, студенти и наставници се слажу по питању приоритетних разлога за учење енглеског језика.

Резултати истраживања такође указују на закључак да су практични интереси стављени у други план, попут разлога да познавање енглеског језика повећава шансе за запошљавање у иностранству и Србији. Када је реч о тражењу посла у Србији, овакав став се може тумачити и из угла недовољног уверења да је за запошљавање потребно познавање страног језика. Једним делом разлог за то лежи у упућености на локални ниво, а другим делом у сумњи да за проналажење посла у Србији знање и вештине представљају увек пресудне критеријуме. У сваком случају, стављање комуникације и проширивање знања у први план добра је основа за прихватање концепта и улога ЕЛФ-а на локалном нивоу.

Истраживање нам је такође скренуло пажњу да када је реч о разлозима за учење енглеског језика ипак долази до статистички значајних разлика у ставовима студената англистике, с једне, и студената осталих факултета, с друге стране. Наиме, студенти осталих факултета истичу споразумевање са људима широм света у убедљиво већем проценту – 81,9%, у односу на 57,6% студената који познавање енглеског језика виде као могућност за ширење знања ($\chi^2 = 93,484$, $p < .05$, $df = 11$). Притом, при навођењу разлога филолози потенцирају потребу за ширењем знања (75,8% испитаника), док је на другом месту могућност комуникације с остатком света (55,5% њих).

То нас упућује на закључак да студенти филолошког усмерења ипак посматрају енглески језик као предмет своје струке коме сама комуникација са странцима није приоритетни циљ. Из перспективе афирмације ЕЛФ-а у нашој средини, овакво постављање приоритета би могло да представља потенцијални проблем имајући у виду да је само раслојавање енглеског језика и настајање варијетета великим делом настало и из потребе да се олакша комуникација међу људима широм света без обзира на њихово порекло. Имајући у виду да се од филолога очекује да буду носиоци промена у домену језика, неопходно је да се уочи потреба за променама. Уколико иницијативу не покрене ужестручна заједница, није искључена ни друга могућност. Наиме, ситуација у пракси и потребе оних који уче енглески језик због остваривања комуникације са странцима изискују да они којима је бављење енглеским језиком струка ревидирају своје ставове и да их ускладе са савременим лингвистичким токовима. То ће значити да ће се неопходне језичке промене афирмисати кроз наставни процес и образовни систем у целини.

Следећи податак указује на то да ће до таквих притисака из праксе у перспективи незаобилазно доћи. Поред тога што се разлози за учење језика испитаника са

државних и приватних факултета поклапају, процентуално значајно већи број студената са приватних факултета истиче разлог комуникације са људима широм света – 86,4% њих према 70,1% студената са државних факултета ($\chi^2 = 25,703$, $p < .05$, $df=11$).

Притом, такође се већи проценат студената који имају прилику да чешће путују у неанглофоне изјашњава за разлог комуникације са странцима – 81,2%, према 72% испитаника који нису посетили ове земље. Њима је такође важнија и могућност проналажења посла у иностранству, те се за тај разлог изјашњава 46% оних који путују у иностранство у односу на 33,4% испитаника који нису у тој прилици ($\chi^2 = 24,837$, $p < .05$, $df=11$).

Резултати такође показују да се и код наставника разликује став када су у питању разлози за учење енглеског језика у односу на чињеницу да ли бораве у иностранству, тј. у англофоним земљама. Наиме, разлог који се односи на могућност комуникације са странцима је и даље код свих на првом месту, али се уочава да је онима који путују важнији разлог могућност ширења знања (71,8%). За групу наставника која није у прилици да одлази у земље енглеског језика, тај разлог пада на четврто место, после разлога да читају стручну литературу и пронађу посао у иностранству, и тако се изјашњава само 25% испитаника. Интересантно је и да наставници који путују придају значај потреби да се енглески језик учи због могућности читања садржаја на интернету. На тај начин се изјашњава 15,4% њих, док нико од наставника који не путује не дели тај став.

То упућује на својеврсну повезаност мобилности и употребе савремених информационих технологија са либералнијим ставом и отвореним приступом новим, другачијим концептима. Резултати нам сугеришу да усмереност ка практичним знањима данас доминира на тржишту, а препознавање тога кореспондира и са одласцима у иностранство који нам дају ширу слику о потребама савременог света. Концепт ЕЛФ-а излази у сусрет таквим потребама и за очекивати је да га прихвати прво ужестручна јавност, а потом и ширира академска заједница, те да постане део образовног система.

Перцепција глобалне употребе енглеског језика

Енглески језик данашњице је одавно изашао из оквира употребе као матерњи или први језик. Након изјашњавања о разлозима за учење енглеског језика, прва тврдња према којој су испитаници изражавали свој став је да се енглески језик данас користи свуда у свету за споразумевање људи из различитих култура и нација. Став према овој тврдњи указује на перцепцију данашње улоге енглеског језика на глобалном нивоу, која представља основу за даље активности када је у питању концепт раслојавања енглеског језика, његових варијетета, као и самог ЕЛФ-а.

Резултати истраживања показују да се велика већина испитаника у потпуности слаже са тврдњом – 70,2%. Одређени проценат испитаника, око 24%, донекле се слаже, што говори да је око 94% наставника и студената, чланова домаће академске заједнице обухваћених истраживањем, свесно глобалне употребе енглеског језика и његове улоге као незаобилазног средства интернационалне комуникације. Међутим, треба узети у обзир и да постоји проценат од 6% испитаника који не заступа овај став, тј. да ипак постоји одређена доза резервисаности према овој тврдњи. Интересантно је да се и оквиру група које чине само наставници или студенти, 70% испитаника у

потпуности слаже са тврдњом, али да нико од наставника не одбацује ту тврдњу нити се донекле не слаже са њом, што код студената није случај.

Поред тога, упоређивањем ставова испитаника са државних и приватних факултета т-тест показује да се испитаници са државних факултета у мањој мери слажу с овим ставом ($t=-2.105$, $p=0.036$, $df=463.787$). Наиме, на њихов резервисанији став према тврдњи указује статистички значајно мања аритметичка средина ($M=4.59$, $SD=0.721$) од испитаника са приватних факултета ($M=4.70$, $SD=0.555$).

С једне стране, овакво изјашњавање малог броја испитаника не оспорава нужно кључну улогу енглеског језика у комуникацији на глобалном нивоу, већ указује на необавештеност. С друге стране, у питању је узорак који чине чланови академске заједнице, те је очекивано да необавештеност о овом питању не треба да представља разлог.

Перцепција данашње раширене употребе енглеског језика и потреба да се одступи од стандардних варијаната британског/северноамеричког је уско повезана са свешћу о томе да данашњи говорници којима енглески језик није матерњи углавном долазе у контакт са говорницима из неанглофоних земаља. Истражили смо да ли испитаници сматрају да ће углавном долазити у контакт с неизворним говорницима енглеског језика.

Резултати истраживања показују да 36,3% испитаника нема јасан став према овом питању. Релевантан податак у овом случају је да се 33,2% испитаника донекле слаже са тврдњом, док се донекле не слаже 7,8% процената. У потпуности одбацује дату тврдњу 7,8% испитаника, док се у потпуности слаже 14,4% испитаника.

Коришћењем т-теста за тестирање разлика међу групама на питањима формулисаним у форми Ликертове скале уочено је да на овакав став уопште нису утицале посете иностранству, чак ни боравак у неанглофоним земљама када су испитаници били у контакту са говорницима различитог порекла и имали могућност да провере ову тврдњу. Наиме, упоређивањем ставова испитаника који су чешће боравили у иностранству и оних који нису имали ту могућност не долази до статистички значајне разлике ($t=-1.900$, $p=0.058$, $df=509.875$).

Неизношење јасног става према овом питању може да утиче на признавање потребе да у интернационалној комуникацији која се у већем броју случајева одвија између говорника којима енглески језик није матерњи не мора да се користи стандардни британски/амерички варијетет енглеског језика, већ енглески као *lingua franca* који ће бележити одступања од поменутих стандардних варијаната не реметећи успешну комуникацију.

У уској вези с овим питањем је и став према познатом Видоусоновом питању о „поседовању“ енглеског језика. Наиме, у теорији се услед савремених дешавања везаних за глобалну употребу језика полако одустаје од тезе да енглески језик још увек припада својим изворним говорницима (нпр. Британцима, Американцима, Аустралијанцима...), већ свима који се њиме служе. За наше истраживање је посебно важно да испитамо ставове чланова домаће академске заједнице према овом питању.

Анализа ставова према овом питању је показала да испитаници углавном сматрају да енглески језик данас више не припада својим изворним говорницима (нпр. Британцима, Американцима, Аустралијанцима...), већ свима који се њиме служе. Укупан проценат испитаника који се са тврдњом слаже је 62,1%, док јасан став не изражава око 26% испитаника.

Упоредивањем ставова наставника и студената са катедри за англистику са ставовима испитаника са других факултета уочено је да филолози имају конзервативнији став по овом питању, тј. да се они процентуално у мањој мери слажу са тврдњом од осталих ($t=-2.690$; $p=0.007$, $df=576$). Наиме, филолози ($M=3,54$; $SD=1,141$) имају статистички значајно мању аритметичку средину од осталих испитаника ($M=3,82$; $SD=1,062$).

То упућује на закључак да је за оне испитанике који се енглеским језиком стручно баве теже да превазиђу своја уверења о „поседовању“ енглеског језика. Наиме, ови испитаници много више везују енглески језик за његове изворне говорнике, што имплицира и инсистирање на стандардним варијететима којима говоре изворни говорници. На тај начин отежавају прихватање чињенице да се енглески језик у служби интернационалне комуникације одвојио од својих изворних говорника и одлажу афирмацију варијетета и самог ЕЛФ-а у стручној јавности.

Међутим, уочен је и резултат који сугерише други угао посматрања овог проблема. Примећена је веза између посета неанглофоним земљама и спремности да се ова тврдња прихвати. Испитаници који имају прилику да чешће бораве у овим земљама (укључени су све подгрупе испитаника) у већем проценту се слажу са овим ставом ($t=-2.578$, $p=0.01$, $df=576$), с обзиром на то имају аритметичку средину ($M=3.88$, $SD=1.112$) која је статистички значајно већа од аритметичке средине осталих испитаника ($M=3,64$; $SD=1,044$).

Овакав резултат нас упућује на закључак да повећана мобилност и изложеност контактима са странцима развија свест о данашњој улози енглеског језика и учвршћује уверење да припада свим говорницима подједнако. Такав став може да има и даље импликације у вези с променама у енглеском језику. Наиме, уколико енглески језик данас припада свим говорницима, онда сви имају подједнако право да буду носиоци промена како у домену лексике и граматике тако и у свим доменима његове употребе. Овакав став представља основу за прихватање и афирмацију варијетета. Резултати анализе према овом ставу показују да у нашој стручној јавности треба да се покрене полемика о концепту варијетета и преиспитају до сада дубоко укоренење идеје о енглеском језику из перспективе савремених лингвистичких токова.

Закључак

Иницијатива за сагледавање теме из овог угла и спровођење истраживања потекла је из потребе да се испитају ставови српске академске заједнице према аспектима варијетета енглеског језика као *lingua franca*. Резултате истраживања сматрамо релевантним за доношење одлуке о увођењу енглеског језика као *lingua franca* (ЕЛФ) у наставу енглеског језика у циљу праћења савремених лингвистичких тенденција и приближавања моделу званичне језичке политике Европске уније.

Закључци су да је став испитаника, чланова српске академске заједнице, да су њихови приоритетни разлози за учење енглеског језика могућност комуникације, тј. споразумевање са људима широм света без обзира на њихово порекло и жеља за ширењем знања. Притом су практични интереси – попут разлога да познавање енглеског језика отвара могућност за лакше проналажење посла у иностранству и у Србији – стављени у други план. Поред тога, испитаници доживљавају енглески језик као незаобилазно и доминантно средство међународне комуникације које се користи

свуда у свету. Међутим, без обзира на овакав генерални став, испитаници не показују јасан став у вези са тврдњом да ће углавном долазити у контакт са говорницима енглеског језика којима енглески језик није матерњи. Притом, када је у питању „поседовање“ енглеског језика, тј. став да енглески језик више не припада својим изворним говорницима (нпр. Британцима, Американцима, Аустралијанцима...), већ свима којима се њиме служе, испитаници показују своје слагање. Важно је напоменути да је упоређивањем ставова наставника и студената са филолошких факултета, тј. катедри за англистику, са ставовима испитаника са других факултета, уочено да англисти имају конзервативнији став по овом питању, тј. да они процентуално у мањој мери заступају овај став од својих колега са других факултета. С друге стране, упоређивањем ставова у односу на дужину боравка у иностранству, закључујемо да повећана мобилност и изложеност контактима са странцима повећава свест о данашњој улози енглеског језика и учвршћује уверење да као инструмент интернационалне комуникације припада свим његовим говорницима подједнако.

На основу свега реченог, покушаћемо да укажемо на идеје везане за концепт ЕЛФ-а које би било пожељно укључити у савремену педагошку праксу наставе енглеског језика. С обзиром на то да још увек не постоји детаљан лингвистички опис ЕЛФ-а, немогуће је у потпуности конципирати адекватан педагошки модел, али се свакако може приступити постепеном укључивању идеја у наставну праксу. Кључни проблем односи се на процес евалуације. Мишљења смо да све док се у научној јавности не појави детаљан лингвистички опис варијетета, настава енглеског језика треба да презентује ученицима граматичко језгро стандардне варијанте. Без обзира на такав став, у процесу евалуације потребно је направити заокрет према оцењивању комуникативне ефективности ученика, а не поштовања граматичких правила. Један од начина да се то постигне је оцењивање знања ученика кроз презентације и разнолике активности при којима више долази до изражаја њихова комуникативна компетенција, јер су у ситуацији да се фокусирају на језичку функцију, а не на правилно коришћење граматичких форми.

Кад је реч о наставном материјалу, препорука је да се у садржајима уџбеника уместо изворних говорника појављују неизворни говорници енглеског језика, што би указало на све значајнију улогу коју они имају у дефинисању ЕЛФ-а. Поред тога, од значаја би било и увођење тема типичних за дату културу, као и дијалога који веродостојно одсликавају употребу енглеског као *lingua franca* у различитим неанглофоним земљама.

Несумњиво је да је један од услова за укључење концепта ЕЛФ-а у педагошку праксу рад на усавршавању будућих предавача, неизворних говорника. За њих би требало припремити уводне семинаре на тему различитих варијетета и актуелних дешавања у енглеском језику у циљу прихватања улоге носиоца потенцијалних промена у оквиру енглеског језика. Будућим предавачима концепт ЕЛФ-а треба да помогне у смислу развоја свести да су они подједнако компетентни предавачи као колеге изворни говорници. Поред тога, они у локалном контексту имају знатну предност над наставницима изворним говорницима у виду познавања специфичности локалне културе, матерњег језика и варијетета енглеског језика који је карактеристичан за то поднебље. У тој ситуацији, уместо инсистирања на уџбеницима страних аутора изворних говорника, требало би охрабрити локалне предаваче да пишу уџбенике. Имајући у виду да у настави преовлађује концепт веродостојне примене стандардног

варијетета енглеског језика, разумљиво је да се локални предавачи не осећају довољно компетентно за такав подухват поред низа других отежавајућих околности.

Намеће се крајњи закључак да ставови чланова српске академске заједнице упућују на потребу покретања дискусије о примени либералнијег приступа концепту варијетета и прихватању ЕЛФ-а као практичног средства међународне комуникације. Иницијатива за ревидирање актуелних ставова тренутно долази делимично од локалних чинилаца, такозваног захтева тржишта, тј. оних који енглески језик користе у практичне сврхе јер им олакшава комуникацију с иностранством. С друге стране, кључну улогу ће свакако имати и фактор неопходности усклађивања са тенденцијама и образовним смерницама које препоручује Савет Европе и које су већ присутне у великом броју европских земаља.

Литература

- Bugarski, R. (2009). *Evropa u jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Canagarajah, A.S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, Vol. 3, No. 3, 229-242.
- Decke Cornill, H. (2003). "We would have to Invent the Language we are Supposed to Teach": The Issue of English as a Lingua Franca in Language Education in Germany. In M. Byram & P. Grundy (Eds.), *Context and Culture in Language Teaching* (pp. 59-71). Clevedon: Multilingual Matters.
- Friedrich, P. (2000). English in Brazil: Functions and Attitudes. *World Englishes*, Vol. 19, No. 2, 215-223.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, Vol. 40, No. 1, 157-181.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Matsuda, A. (2003). The Ownership of English in Japanese Secondary Schools. *World Englishes*, Vol. 22, No. 4, 483-496.
- Meierkord, C. (2002). 'Language Stripped Bare' or 'Linguistic Masala'? Culture in *Lingua Franca* Communication. In K. Knapp & C. Meierkord (Eds.), *Lingua Franca Communication* (pp. 109-133). Frankfurt: Peter Lang.
- Modiano, M. (2009). EIL, Native-Speakerism and the Failure of European ELT. In F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language* (pp. 190-205). Bristol: Multilingual Matters.
- Murray, H. (2003). Swiss English Teachers and Euro-English: Attitudes to a Non-native Variety. *Bulletin suisse de linguistique appliqué*, No. 77, 147-165.
- Ošmјanski, V. (2015). *Koncept engleskog jezika kao lingua franca i njegova percepcija u akademskoj zajednici u Srbiji* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Timmis, I. (2002). Native-Speaker Norms and International English: A Classroom View. *ELT Journal*, Vol. 56, No. 3, 240-249.

Примљено: 01. 10. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 08. 11. 2015.

Прихваћено за штампу: 20. 11. 2015.

ELF IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: RESEARCHING ATTITUDES OF SERBIAN ACADEMIC COMMUNITY

Abstract

The aim of the empirical part of the research was to explore the attitude of the Serbian academic community towards the English language used as lingua franca (ELF), i.e. neutral variety of the English language. The results might be a starting point in considering whether to include ELF in the language policy and, consequently, into English curricula in Serbia. The research included members of Serbian academic community, students of different departments, and English language teachers in the state owned and privately owned universities in Belgrade, Novi Sad and Nis. After examining their attitudes towards key postulates of ELF the conclusions are that it is necessary to start discussions about the concepts of the variety and to reassess current deeply rooted ideas about the English language from the perspective of modern linguistic trends. The need for a more liberal approach to the variety is not generated only in the needs of the market, i.e. those people to whom English is a practical means of international communication, but also the need to adjust ELT (English Language Teaching) to modern linguistic tendencies and the European Council recommendations.

Keywords: *English as lingua franca, English language varieties, English language teaching, educational language policy, ELF in educational setting in Serbia.*

АЛФ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЯ СЕРБСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

Резюме

В эмпирической части исследования изучается отношение сербского академического общества к английскому языку как общеупотребительному – лингуа франца (АЛФ), нейтральной разновидности английского языка. Результаты могли бы представлять исходную точку для рассмотрения перспективы включения АЛФ-а в языковую образовательную политику и, следовательно, в преподавание английского языка в Сербии. В исследовании участвовали члены сербского академического общества, студенты разных факультетов и преподаватели английского языка в государственных и частных университетах в Белграде, Нише и Нови-Саде. Изучение их мнения о ключевых постулатах концепции АЛФ-а привело к выводу о необходимости пересмотра концепции данной разновидности английского языка и, до сих пор, глубоко укоренившихся представлений об английском языке, учитывая при этом современные лингвистические тенденции. Необходимость применения более либерального подхода к этой проблеме диктуют законы рынка, вернее те, которые английский язык используют в качестве главного практического инструмента международного общения, а также современные лингвистические и образовательные тенденции, рекомендуемые Советом Европы.

Ключевые слова: *английский язык как лингуа франца, разновидность английского языка, преподавание английского языка, языковая образовательная политика, АЛФ в образовательной системе Сербии.*

ЕФЕКАТ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА И ОБУКЕ БУДУЋИХ НАСТАВНИКА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Апстракт Ефекат који иницијално образовање и обука будућих наставника страног језика имају на њихова педагошка уверења и праксу у живи је интересовања бројних аутора у последње три деценије. За разлику од раних психолошких закључака у којима се ова врста интервенције означава као слаба и истиче посљедичности преуверења кандидата заснованих на личном искуству из школске клупе, студије новије датума у конструктивистичком духу промене у коиницији студентима – будућих наставника посматрају многу шире: не само као коиницију промену садржаја уверења, већ, наћи заокреп у савовима на тринном нивоу, већ и као мањи или већи сљедећи дијалогске реконструкције посљедичних педагошких уверења која настају услед додира са новим информацијама и искуствима, а која се значајно може одразити на деловање будућих наставника у учионици. Циљ овог рада је да кроз преглед научне и стручне литературе ефекат иницијалног образовања и обуке наставника страног језика истражи фокусирајући се на различите аспекте припреме за наставнички позив (теоријска настава и пракса), да установи на који начин разнолики програми могу да утичу на коиницију будућих наставника страног језика и да размотри педагошке импликације које ова сазнања имају за само организовање иницијалног образовања и обуке студентима.

Кључне речи: иницијално образовање, будући наставник страног језика, студентска пракса, педагошка уверења.

Увод

Савремени преглед постојећих модалитета припреме за позив наставника страног језика у тридесет две европске земље указује на велику организациону и структурну разноликост програма (Grenfell et al., 2003). У већини земаља се школовање и обука будућих наставника одвијају на факултетима или колеџима, где се кандидати у току основних студија прво специјализују за одређени језик(е) и културу циљних земаља, док се педагошки предмети изучавају или у склопу додипломског образовања или на постдипломском нивоу (нпр. *Postgraduate Certificate in Education*

¹ E-mail: avlaisavljevic@gmail.com

(PGCE) у Великој Британији). Без обзира на конфигурацију, формална припрема по правилу подразумева теоријски академски део, који се изучава у поменутиим институцијама, и практични, у виду студентске праксе. Циљ овог рада је да кроз преглед научне и стручне литературе истражи предности и недостатке обе компоненте ових програма, да установи у којој мери они имају утицаја на уверења и праксу студената – будућих наставника страног језика и да на основу тога понуди конкретне смернице за осмишљавање њихове структуре и садржаја ради што квалитетније припреме студената за наставнички позив.

Теоријска настава у оквиру иницијалног образовања наставника страног језика

Заједнички закључак већине аутора је да искључиво теоријска настава у оквиру иницијалног образовања будућих наставника има слаб ефекат на њихово деловање у учионици, те да је сама пракса кориснија за њихов професионални развој (Burns & Richards, 2009; Forzani, 2014; Freeman & Johnson, 1998; Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2009). То се посебно односи на традиционално доминантну компоненту курикулума која се заснива на теоријској лингвистици и усвајању другог/страног језика (Johnson, 2009; Wallace, 1991). На пример, индикативно је да се од 176 наставника енглеског језика чије су ставове о интеграцији граматике и језичких вештина у настави испитивали Борг и Бернс (Borg & Burns, 2008) нико приликом образлагања сопственог модела интеграције није позвао на теоријске моделе које би се очекивало да познају будући да је преко 60% њих имало квалификације вишег нивоа од дипломе основних студената. Слаба применљивост теоријског знања у пракси може се објаснити чињеницом да је оно по правилу деконтекстуализовано и самим тим тешко за памћење, да студентима недостаје знање о томе како да изврше трансфер, тј. примене у конкретним ситуацијама, као и да су сами резултати истраживања из поменутих области често контрадикторни и не пружају коначне одговоре на постављена питања (нпр. улога граматичке инструкције). Најзад, као и у осталим, и у домену наставе страних језика, владање језиком, знање о њему и процесу његовог усвајања нису довољни предуслови за успешно подучавање.

Аутори зато све чешће инсистирају на педагошком аспекту обуке који укључује усвајање процедуралног знања и студенте припрема за наставу језика, на супрот чисто академској оријентацији у којој се акценат ставља на „знање о језику“ (Forzani, 2014; Freeman et al., 2009; Johnson, 2009). И у овом домену припрема ће свакако укључити и декларативно знање, а у којој мери ће оно бити доступно за практичну примену, зависи од релевантности у односу на конкретне ситуације које за студенте имају лично значење (Cheng et al., 2012; Johnson, 1996). Управо због контекстуално условљене и интерпретативне природе подучавања, Џонсон (Johnson, 1996) се залаже за ширу примену метода које се заснивају на конкретним случајевима из наставе, а које ће студентима указати на комплексност наставног процеса као сложене интеракције бројних варијабли и омогућити им да у сигурном окружењу, ослобођени притисака који

сам рад у учионици подразумева, анализирају представљене ситуације и разматрају потенцијалне алтернативе. Овакав модел припреме може свакако да допринесе и усвајању процедуралног знања које би, према мишљењу више аутора (нпр. Ball & Forzani, 2009; Hollingsworth, 1989; Kagan, 1992), требало да представља један од најважнијих елемената универзитетског дела образовања, а чије често занемаривање за последицу има концентрисање студената – будућих наставника на сопствено деловање у учионици уместо на саме ученике и њихово учење.

Оно што се, такође, у истраживањима показало као изузетно битан фактор у обликовању когниције студената јесте способност њихових професора да сопственим примером у теоријском делу наставе илуструју методологију коју образовни програм заступа, чиме се студентима као реципијентима омогућава да процене валидност приступа који сами треба да примене у пракси (Wallace, 1991). Тако су, на пример, за испитаника у Борговом истраживању (Borg, 1998) од пресудног значаја за усвајање индуктивног приступа настави која у центар поставља ученика била два професора која су врло вешто успевала да без претераног личног уплитања елицитацијом наведу студенте да сами дођу до закључака, док је на Кристен (према: Knowles, 1992) много јачи позитиван утицај имао стил предавања неколико професора од самих теорија и ставова које су на предавањима износили.

Најчешће замерке студената тичу се неусклађености садржине академског дела курса у односу на захтеве праксе (нпр. превише теоријски оријентисана настава чији је садржај тешко применљив у учионици), а врло често и неконзистентна програмска оријентација, тј. промовисање контрадикторних идеја о самој настави, како у оквиру самог теоријског дела програма (нпр. опречни ставови различитих професора) тако и у односу на праксу, односно наставнике-менторе у школама у којима се она одвија (Brouwer & Korthagen, 2005; Burns & Richards, 2009; Mattheoudakis, 2007). Каган (Kagan, 1992), међутим, с правом доводи у питање способност студената-будућих наставника да процене непосредну вредност универзитетског дела образовања. Наиме, Рајовић и Радуловић (Rajović & Radulović, 2007) подсећају да компетенције наставника као врста знања која се односи на њихово деловање у учионици, тј. на избор понашања које даје одговарајуће резултате у конкретној проблемској ситуацији, представљају интеграцију декларативног (знање о), процедуралног (знање како) и кондиционалног (знање када) знања. Замерке студената, па и бројних аутора, усмерене против академског дела програма могу се тако сматрати оправданим само у случају претераног или чак искључивог фокусирања на усвајање декларативног/концептуалног знања или пропозиција (посебно садржаја који нису директно применљиви у настави), а науштрб осталих битних аспеката припреме за наставнички позив (нпр. процедурално/перцептуално знање или сама пракса) или строгог раздвајања ових облика знања које студентима отежава уочавање веза међу њима и њихову синтезу. Другим речима, програм иницијалног образовања и обуке будућих наставника страног језика требало би да обухвати и интегрише сва три домена знања (владање језиком и знање о њему, опште педагошко знање и педагошко познавање самог предмета), а у оквиру њих сва три облика знања (декларативно, процедурално и кондиционално).

Студентска пракса

Већ поменуто велика структурна разноликост програма образовања и обуке будућих наставника страних језика у Европи посебно се односи на начин организовања и дужину трајања праксе (Grenfell et al., 2003) која обично укључује опсервацију активних наставника, учествовање у, и самостално извођење наставе, самоопсервацију и различите облике рефлексije студената о обављеној пракси (Gebhard, 2009). У литератури се обично наводи да студенти праксу доживљавају као најзначајнији део иницијалног образовања (Bråten & Ferguson, 2015; Gu & Benson, 2015; Southgate et al., 2013), док међу ауторима не постоји јединствен став о значају овог искуства, те се мишљења крећу од тога да је утицај на кандидате незнатан (Zeichner et al., 1987), преко тога да он може бити значајан, али не увек позитиван (Feiman Nemser & Buchmann, 1985), до тога да је он пресудан за реконструисање преуверења о настави (Ball & Forzani, 2009; Kagan, 1992).

Многи аутори се, међутим, слажу у критици истраживања општег утицаја праксе на социјализацију студената – будућих наставника на групном нивоу, указујући на динамичну и мултидимензионалну природу процеса у коме постоји сложена интеракција различитих елемената, због чега је неопходно истражити везу између специфичности одређеног програма, контекстуалних фактора и исхода социјализације појединаца (Borg, 2006; Brouwer & Korthagen, 2005; Feiman Nemser & Buchmann 1989). На пример, у истраживању промена у уверењима 162 будућа наставника у току *PGCE* програма које су спровели Брамалд и сарадници (Bramald et al., 1995), занимљив је случај два испитаника који су, и поред истоветног почетног опредељења за рад ученика у групама и опште оријентације самог курса ка моделу подучавања који у центар поставља ученика, након праксе заступали супротстављене ставове према овом елементу наставе који је у интервјуима објашњен личном перцепцијом позитивног, односно негативног ефекта који је овај вид организовања ученика имао у различитим одељењима којима су у току праксе предавали. Дакле, успешност примене метода или одређених наставних вештина које су претходно увежбаване у контролисаним условима (нпр. при симулацији наставе – *microteaching*) умногоме ће зависити од тога да ли еколошки услови самог одељења у коме се пракса одвија погодују реализацији таквог деловања.

Неки од елемената организоване праксе који се у литератури најчешће наводе као фактори који битно утичу на исход социјализације студената – будућих наставника јесу наставници-ментори код којих студенти долазе на праксу, карактеристике одељења којима предају (нпр. број ученика, ниво знања и способности, мотивација, дисциплина итд.), очекивања професора, њихов начин оцењивања и комуникација са наставницима-менторима, степен аутономије који студенти имају у извођењу наставних активности или самом одабиру контекста у ком држе наставу, институционалне карактеристике и наставна политика школе у којој је пракса организована (нпр. ставови директора, родитеља, колега, наставни материјал) итд. (Izadinia, 2015; Knowles, 1992; Petrović, 2009; Zeichner et al., 1987).

Каган (Kagan, 1992), на пример, указује на пресудну улогу наставника-ментора посебно за усвајање процедуралног знања, што је последица већ поменутог честог одсуства ове компоненте у теоријском делу обуке. Занимљиво је да све већи број аутора сматра да развоју когниције код студената – будућих наставника погодује одударење њихових у односу на ставове наставника код којих раде праксу (нпр. Hollingsworth, 1989; Kagan,

1992; Tillema, 1998). Наиме, изложеност алтернативним моделима мишљења и наставне праксе утиче на преиспитивање адекватности сопствених предуверења, при чему је свакако важно да и искусни наставници буду спремни на дијалог и дискусију и не захтевају слепо послушност кандидата. Један од таквих позитивних примера јесте однос које су успоставиле студенткиња Линда и њена наставница-менторка Дру (према: Hollingsworth, 1989) где је кандидаткиња прво савладала методе које је госпођа Дру примењивала у настави читања, а затим користила знање стечено у теоријском делу програма да их критички анализира. Прихватавши Линдину критику, наставница ју је охрабрила да примени другачији приступ у настави. Како би добио такву прилику, будући наставник Крис (према: Hollingsworth, 1989) је практично морао да убеди своју менторку у оправданост идеја заступаних на факултету, које је и сам подржавао, а затим се током праксе уверио у неопходност примене неких њених метода управљања одељењем како би своја уверења о настави читања спровео у дело. Можемо тако закључити да дијалог у коме долази до супротстављања ставова студената – будућих наставника и наставника-ментора може да омогући дубље процесирање информација представљених у теоријском делу курса, когнитивну интеграцију предметног и дидактичког знања, ширење репертоара наставне праксе како за студенте, тако и за наставнике-менторе, а од посебног значаја је аутономија студената, тј. слобода да сами тестирају различите методе у настави.

Многа истраживања су показала да су као последица искуства праксе студенти – будући наставници постали строжи, ауторитативнији (Kagan, 1992; Knowles, 1992; Watzke, 2007). Наиме, кандидати на праксу често долазе са нереалним представама о ученицима будући да оне углавном произилазе из личног искуства и заснивају се на сопственом моделу, због чега се јављају очекивања да ће њихови ученици имати карактеристике (нпр. способности, стил учења, интересовања) и проблеме сличне онима које су они сами као ученици имали. Студенти зато често прво искуство у учioniци доживљавају као шок с обзиром на идеализовану слику наставе са којом долазе, а коју академски део курса, обично хуманистички настројен, не само да не успева да промени, већ често подржава и учвршћује (Brouwer & Korthagen, 2005; Hoy & Woolfolk, 1990; Zeichner et al., 1987). Тако је на почетку истраживања које је спровела Холингсворт (Hollingsworth, 1989) 13 од 14 испитаника под управљањем одељењем подразумевало врло слабу контролу над ученицима према којима су се односили као према себи равнима. Увидевши да такав приступ не доноси резултате, студенти би опонашајући наставнике-менторе одлазили у другу крајност успостављајући изузетно чврсту контролу над ученицима (што је обично било праћено личним незадовољством), а само половина од укупног броја испитаника су на крају успели да пронађу равнотежу између две крајности и усвоје умерен стил управљања одељењем. Аутори наводе различите разлоге за иницијалну преокупацију будућих наставника успостављањем контроле, реда и дисциплине и њихово ауторитарно понашање. Каган (Kagan, 1992) ову промену види као последицу њиховог сусрета са реалношћу (нпр. незаинтересовани, немотивисани ученици) праћену недостатком процедуралног знања. Други аутори (нпр. Hoy & Woolfolk, 1990) као главни узрок наводе контакт са наставницима-менторима који инсистирају на оваквој организацији наставе, што је обично у складу са политиком школе у којој је пракса организована, док Кокран-Смит корене оваквог понашања проналази у ученичком искуству обично конзервативног школовања које утиче на формирање ставова студената – будућих наставника, а које обука само привидно успева да промени (Cochran Smith, према: Richardson, 1996).

Ефекат образовања и обуке студената – будућих наставника: промене у когницији

Једна од најконтроверзнијих тема из домена образовања студената – будућих наставника тиче се постојаности њихових предуверења, тј. мере у којој су она подложна променама у току програма иницијалног образовања и обуке (Cabaroglu & Roberts, 2000; Fives et al., 2015; Richardson, 1996). У литератури је традиционално било уврежено становиште да су уверења нефлексибилна, отпорна на промене, те да образовање и обука будућих наставника имају слаб ефекат на њихову социјализацију (Kagan, 1992; Knowles, 1992; Zeichner et al., 1987). Студије новијег датума, међутим, овакву позицију оспоравају, а као основне замерке на поставку, анализу и тумачење резултата ранијих истраживања наводе да: 1) на курс обуке не треба гледати као на константу, већ као варијаблу с обзиром на њихову хетерогену природу и битне разлике како између, тако и унутар самих програма (Borg, 2006; Cabaroglu & Roberts, 2000); 2) истраживања промена уверења на групном нивоу могу да прикрију битна померања на индивидуалном нивоу (нпр. у супротном смеру) (Cabaroglu & Roberts, 2000; Tillema, 1998); 3) закључак о одсуству промене често се своди на чињеницу да није дошло до когнитивног приближавања програмској оријентацији курса или до неког драматичног заокрета у ставовима кандидата (Zeichner et al., 1987).

У новијој литератури, међутим, појам промене уверења код студената – будућих наставника је у конструктивистичком духу знатно шире схваћен и не односи се искључиво на промене у садржају или једноставну агрегацију нових идеја, већ на сложено реконструисање недовољно развијене, упрошћене и често идеалистичке представе о настави, засноване на личном ученичком искуству (Borg, 2006; Burns & Richards, 2009). Кабароглу и Робертс (Cabaroglu & Roberts, 2000) су, на пример, анализом интервјуа које су у три фазе водили са полазницима *PGCE* програма за будуће наставнике страних језика идентификовали више категорија промена у когницији студената, као што су образовање или подизање свести о постојању одређеног конструкта, идеје или процеса, учвршћивање предуверења увиђањем да оно има основа у стварности, усвајање нових стручних термина конструкте које су упознали, надоградња и усавршавање постојећих уверења асимилацијом нових информација, прераспоређивање уверења у смислу њихове важности, повезивање и синтеза два конструкта, и најзад, удаљавање од или потпуно напуштање неког схватања на које су се ранија истраживања искључиво фокусирала. Као последица ширег тумачења концепта, промена уверења у овој студији није забележена само код једног испитаника, мада је и у том случају дошло до усвајања практичног процедуралног знања.

Део набројаних процеса могу се схватити и као различити исходи интеракције постојећих схватања и нових информација у оквиру модела промене уверења, који је описала Тилема (Tillema, 1998). Наиме, уколико је нов материјал у складу са постојећим ставовима, они постају још чвршћи, изостаје потреба за променом или долази само до умерене реструктурирације уверења. Чак и ако одударање постоји, али изостане свест о насталом конфликту, долази до пуког додавања нових информација које, међутим, не бивају интегрисане у већ постојећи систем. Уместо препознавања и прихватања настале дискрепанце, често се дешава и да се идеје заступане у програму обуке тумаче тако да потврђују предуверења студената, због чега се јављају и потпуно искривљене

интерпретације представљеног материјала (Cabaroglu & Roberts, 2000; Feiman Nemser & Buchmann, 1989; Tillema, 1998). Овде се, наиме, ради о „самоодбрани става путем селективног деловања на перцепцију, памћење и сл., односно (често несвесном) избегавању информација које би могле изазвати промену“ (Bosanac i sar., 1977: 621). С друге стране, препознавање и прихватање конфликта који настаје услед додира с информацијама које су у супротности са личним уверењима доводи или до одбацавања нових идеја, уколико је промена става неприхватљива, или до њиховог прихватања тј. „акомодације“ (Pajares, 1992: 320), уколико је њихова евалуација позитивна. Овај модел тако одлично илуструје готово општеприхваћену позицију о релативној стабилности уверења и постојању више предуслова за њихову потпуну промену као што су незадовољство постојећим уверењем, разумевање и перцепција алтернативног становишта као валидног и корисног, и повезивање нових информација са постојећим системом конструката (Skott, 2015; Woolfolk Hoy et al., 2006).

Табела 1. Студије ефекта програма образовања и обуке будућих наставника на њихову когницију (звездицом су означене оне које се баве будућим наставницима страног/другог језика)

Студија	Контекст	Методологија	Резултати (промене)
Borg, 2005*	1 кандидат, <i>CELTA</i>	студија случаја (4 недеље)	НЕ: учвршћени почетни ставови
Bramald et al., 1995	162 студента, <i>PGCE</i> , Енглеска	упитник (3х, 9 месеци) + интервју (10 студентата)	ДА: благо ка традицији приступа (групно), у разл. смеру (инд.)
Cabaroglu & Roberts, 2000*	20 студената, <i>PGCE MFL</i>	интервју (3х, 9 месеци) + упитник (1х)	ДА: разноврсне категорије промена
Dunkin et al., 1994	3х20 будућих учитеља у Сиднеју	интервју (пре и после праксе, I и III година)	ДА: али углавном статистички небитне
Gutierrez Almarza, 1996*	4 студента, <i>PGCE MFL</i> , Велика Британија	студија случаја (9 месеци)	ДА и НЕ: промене у пракси, различите когнитивне реакције на заступани метод
Hollingsworth, 1989	14 студената, Беркли, утицај курса о настави читања	интервју и опсервација (9 месеци)	ДА: идиосинкратске промене (сложена мрежа фактора)
MacDonald et al., 2001*	55 студената, <i>BA/MA TESOL</i> , Велика Британија	упитник (Lightbown & Spada, 1995), 2х, 1 семестар	ДА: удаљавање од бихевиоризма – утицај <i>SLA</i> курса
Nettle, 1998	79 будућих-учитеља у Аустралији	упитник, пре и после праксе (3 недеље)	НЕ: статистички небитне (групно), ДА: индивидуалне промене

Ogilvie & Dunn, 2010*	12 студената у Канади, курс који промовише <i>TBLT</i>	упитник, 2х; интервју после праксе	ДА: групно, у правцу <i>TBLT</i> ; НЕ: у пракси
Peacock, 2001*	146 студената, <i>BA TESOL</i> , Хонгконг	<i>BALLI</i> упитник, 2х, 3 године	НЕ: нису забележене битније промене
Sendan & Roberts, 1998*	1 <i>EFL</i> студент, Турска	студија случаја (мрежа репертоара), 3х, 15 месеци	ДА: структурне промене у когницији
Tillema, 1998	124 студента, 1 година, 3 програма обуке	упитник, 2х, 6 недеља	НЕ: групно, ДА: 72% испитаника, у различитом смеру
Zeichner et al., 1987	13 студената – будућих учитеља, САД	интервју (мин. 5х), опсервација (мин. 3х), 15 недеља	НЕ: учвршћени почетни ставови

CELTA – Certificate in English Language Teaching to Adults; PGCE – Postgraduate Certificate in Education; MFL – Modern Foreign Languages; TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages; SLA – Second Language Acquisition (Усвајање другог језика); TBLT – Task-Based Language Teaching (подучавање које се заснива искључиво на практичним задацима); EFL – English as a Foreign Language

Преглед студија које се баве утицајем програма образовања и обуке будућих наставника на њихову когницију (табела 1) указује на велику разноврсност у погледу контекста (различити програми, број испитаника, културе, утицај одређеног курса/предмета, праксе или целог програма образовања/обуке), метода (квантитативне, квалитативне методе или њихова комбинација, учесталост и дужина процеса прикупљања података), анализе (дескриптивна или компаративна статистика, групни или индивидуални ниво) и интерпретације резултата истраживања (шта се подразумева под променом) што отежава њихову синтезу. Можемо ипак закључити следеће:

1) Промене у когницији студената – будућих наставника су изразито идиосинкратске, при чему су могућа померања како у смеру идеја заступаних у програму, тако и удаљавање од њих, због чега истраживања на групном нивоу нису препоручљива (Bramald et al., 1995; Dunkin et al., 1994; Nettle, 1998; Tillema, 1998).

2) На ток и природу промена утиче комплексна мрежа фактора, укључујући пре свега однос преудверења кандидата и програмске оријентације обуке, при чему њихово подударење и, као последица, одсуство промене у садржају ставова студената свакако нису показатељ неефективности програма (Borg, 2006; Hollingsworth, 1989; Zeichner et al., 1987).

3) Уместо искључиво на промене у садржају уверења, студије би требало да се фокусирају на све промене у когницији будућих наставника које настају као резултат додира са новим сазнањима, уверењима и наставном праксом укључујући и учвршћивање преудверења, њихову реорганизацију и сличне структурне промене (диференцијација, интеграција, ширина) за шта су погодна лонгитудинална истраживања квалитативног типа (Cabaroglu & Roberts, 2000; Levin, 2015; Sendan & Roberts, 1998).

Импликације истраживања когниције студената – будућих наставника за иницијално образовање и обуку будућих наставника страног језика

Сазнања о природи промена у когницији студената и условима који су за то неопходни имају и важне импликације за осмишљавање конфигурације и садржине програма образовања и обуке будућих наставника страног језика, па на основу прегледане литературе можемо закључити да је за професионални развој студената неопходно следеће:

1) Кандидате треба подстаћи да пре свега постану свесни сопствених скривених уверења која се тичу наставе и да их искажу (Cabaroglu & Roberts, 2000; Cheng et al., 2012; Conklin & Hughes, 2016; Gebhard, 2009). Неки аутори сматрају да је ово битно како за студенте тако и за њихове професоре и наставнике-менторе, као предуслов за индивидуализован приступ образовању и обуци (нпр. избор предметног наставника код кога иду на праксу у зависности од полазних ставова кандидата) (Hollingsworth, 1989; Petrović, 2009).

2) Студенте треба упознати с алтернативним моделима наставе страног језика како би превазишли ограничења сопствених упрошћених представа заснованих на личном ученичком искуству. Поређење сопствених и научних теорија требало би да наведе студенте да аргументовано образложе своје становиште, да га критички анализирају и преиспитају (Cheng et al., 2012; Gajić, 2009), а како би се алтернативе перципирале као релевантне и потенцијално валидне, професори би требало да теоријско знање повежу са конкретним ситуацијама из праксе наглашавајући значај контекста који у многоме може одредити оправданост избора одређене опције (Freeman & Johnson, 1998; Rajović & Radulović, 2009). Методе које се заснивају на анализи случаја (нпр. снимљених часова) посебно су погодне за интеграцију теорије и праксе и усвајање кондиционалног/стратешког знања (Forzani, 2014; Johnson, 1996; Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2009), а уколико је могуће, професори би требало и да сопственим примером у настави илуструју заступане идеје (Wallace, 1991).

3) Академски део програма би требало да укључи и усвајање стандардних наставних процедура, и то како из домена опште дидактике и методике (нпр. давање инструкција, подела материјала, организовање ученика у групе, структурисање часа), тако и у оквиру педагошког познавања материје (нпр. различити начини представљања одређене језичке структуре у зависности од карактеристика ученика, избор одговарајућег наставног материјала). Циљ раног усвајања наставних процедура које се у пракси временом аутоматизују јесте што брже померање фокуса пажње будућих наставника са сопственог деловања на ученике и њихово постигнуће (Forzani, 2014; Kagan, 1992).

4) Пракса би студентима требало да омогући стварање реалније слике о ученицима и себи као наставницима и слободу да тестирају сопствене идеје, али и алтернативне методе које су упознали на факултету или опсервацијом наставника-ментора (Kagan, 1992; Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2009; Petrović, 2009). Потребно је, међутим, наћи златну средину између, с једне стране, прескрипције која занемарује контекстуалну условљеност наставног процеса (нпр. често контрапродуктивно инсистирање

на примени метода представљених на факултету уколико карактеристике контекста не погодују реализацији заступаног приступа) и, с друге стране, одсуства било какве дирекције које студентима дозвољава да остану заробљени у оквирима сопственог ученичког искуства или да „играју на сигурно“ слепим ослањањем на преписане уџбенике, план наставника-ментора или методе из теоријског дела програма. Циљ праксе, дакле, није практична примена наученог по сваку цену, већ прилика да студенти детаљно анализирају услове у којима се настава одиграва, образложе сопствене изборе у процесу планирања часа сагледавајући сложену интеракцију личних предуберења, нових сазнања и одлика контекста, као и да изврше евалуацију резултата, тј. сопственог деловања у учионици. Кандидатима би такође требало омогућити да наставу држе у сасвим различитим одељењима, како би се и лично уверили у значај контекстуалних фактора, научили да свој стил подучавања прилагођавају датим околностима и развили способност рефлексije и учења из искуства (Burns & Richards, 2009; Levin, 2015; Rajović & Radulović, 2009).

5) У складу с описаним циљевима теоријског и практичног дела образовања и обуке будућих наставника, њихова евалуација би требало да, осим традиционалне провере степена у ком владају различитим аспектима језика и оцене теоријског педагошко-психолошко-дидактичког знања, укључи и поменуто процедурално и кондиционално/стратешко знање које би се делом проверило опсервацијом, а делом у виду дневника методичке праксе у којима би анализирали адекватност одређених модела понашања у односу на захтеве контекста у ком држе наставу. Осим праксе, и практични задаци (нпр. планови часова, симулација наставе) требало би да буду пропраћени рефлексивним освртом студената на ова искуства, због чега се портфолио може сматрати посебно погодним видом евалуације студената (Johnson, 1996). Будући наставници би у оквиру њега могли да дефинишу сопствена предуберења, установе разлике између личних и научних теорија, идентификују елементе академског дела програма које желе да испробају у пракси (нпр. ситуационо представљање граматичких структура) и анализирају факторе који би могли утицати на успешност њихове примене (нпр. структуре којима погодује овакав вид презентације, карактеристике ученика и сл.). Као потешкоћа приликом овог облика евалуације, јавља се прецизно дефинисање критеријума за њихово оцењивање, а посебан изазов представља и одређивање према виђењу личности наставника као битног фактора у настави и процена мере у којој овај чинилац треба да утиче на евалуацију студената.

Закључак

Питање ефекта иницијалног образовања и обуке наставника страних језика истражено је, с једне стране, кроз осврт на карактеристике саставних делова ових програма – теоријског дела курикулума и студентске праксе, а с друге, кроз преглед студија које су директно настојале да пронађу одговор на ово питање. Закључак је да се учинак формалне припреме за наставнички позив тешко може посматрати на општем, групном нивоу с обзиром на изразито сложену интеракцију бројних фактора у оквиру самог образовног програма (нпр. концептуална оријентација, наставници-ментори, карактеристике одељења током праксе итд.) и постојећих уверења

и других карактеристика самих студената. Међутим, на основу анализе појединачних случајева из литературе, идентификовањем примера добре праксе и недостатака одређених елемената припреме, а служећи се најновијим сазнањима о природи потенцијалних когнитивних промена током школовања кандидата, у раду су дефинисане опште смернице које се директно могу применити приликом образовања и обуке будућих наставника страног језика.

Литература

- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 60, No. 5, 497-511.
- Borg, M. (2005). A Case Study of the Development in Pedagogic Thinking of a Pre-Service Teacher. *TESL-EJ*, Vol. 9, No. 2, 1-30.
- Borg, S. (1998). Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 1, 9-38.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Borg, S. & Burns, A. (2008). Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms. *Applied Linguistics*, Vol. 29, No. 3, 456-482.
- Bosanac, M., Mandić, O. & Petković, S. (1977). *Rečnik sociologije i socijalne psihologije*. Zagreb: Informator.
- Bramald, R., Hardman, F. & Leat, D. (1995). Initial Teacher Trainees and Their View of Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, No. 1, 23-31.
- Bråten, I. & Ferguson, L. E. (2015). Beliefs about Sources of Knowledge Predict Motivation for Learning in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 50, 13-23.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, Vol. 42, No. 1, 153-224.
- Burns, A. & Richards, J. C. (2009). Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 1-8). Cambridge: CUP.
- Cabaroglu, N. & Roberts, J. (2000). Development in Student Teachers' Pre-Existing Beliefs during a 1-Year PGCE Programme. *System*, Vol. 28, No. 3, 387-402.
- Cheng, M. M. H., Tang, S. Y. F. & Cheng, A. Y. N. (2012). Practicalising Theoretical Knowledge in Student Teachers' Professional Learning in Initial Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28, 781-790.
- Conklin, H. G. & Hughes, H. E. (2016). Practices of Compassionate, Critical, Justice-Oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 67, No. 1, 47-60.
- Dunkin, M. J., Precians, R. P. & Nettle, E. B. (1994). Effects of Formal Teacher Education upon Student Teachers' Cognitions Regarding Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10, No. 4, 395-408.
- Feiman Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of Experience in Teacher Preparation. *Teachers College Record*, Vol. 87, No. 1, 53-65.
- Feiman Nemser, S. & Buchmann, M. (1989). Knowing, Thinking and Doing in Learning to Teach: A Research Framework and Some Initial Results. In J. Lowyck & C. M. Clark (Eds.), *Teacher Thinking and Professional Action* (pp. 361-376). Leuven: Leuven University Press.

- Fives, H., Lacatena, N. & Gerard, L. (2015). Teachers' Beliefs about Teaching (and Learning). In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249-265). New York: Routledge.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding "Core Practices" and "Practice-Based" Teacher Education: Learning from the Past. *Journal of Teacher Education*, Vol. 65, No. 4, 357-368.
- Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, Vol. 32, No. 3, 397-417.
- Freeman, D., Orzulak, M. M. & Morrissey, G. (2009). Assessment in Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 77-90). Cambridge: CUP.
- Gajić, O. (2009). Izazovi profesionalnog obrazovanja nastavnika u evropskoj različitosti. U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse, Naučni skupovi*, knjiga 8/1, tom 1 (str. 69-76). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.
- Gebhard, J. G. (2009). The Practicum. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 250-258). Cambridge: CUP.
- Grenfell, M., Kelly, M. & Jones, D. (2003). *The European Language Teacher: Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Bern: Peter Lang.
- Gu, M. & Benson, P. (2015). The Formation of English Teacher Identities: A Cross-Cultural Investigation. *Language Teaching Research*, Vol. 19, No. 2, 187-206.
- Gutiérrez Almarza, G. (1996). Student Foreign Language Teacher's Knowledge Growth. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 50-78). Cambridge: CUP.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. *American Educational Research Journal*, Vol. 26, No. 2, 160-189.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of Student Teachers. *American Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 2, 279-300.
- Izadinia, M. (2015). A Closer Look at the Role of Mentor Teachers in Shaping Preservice Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 52, 1-10.
- Johnson, K. E. (1996). The Role of Theory in L2 Teacher Education. *TESOL Quarterly*, Vol. 30, No. 4, 765-771.
- Johnson, K. E. (2009). Trends in Second Language Teacher Education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 20-29). Cambridge: CUP.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 2, 129-169.
- Knowles, J. G. (1992). Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Legutke, M. K. & Schocker-v. Dittfurth, M. (2009). School-Based Experience. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 209-217). Cambridge: CUP.
- Levin, B. B. (2015). The Development of Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48-65). New York: Routledge.
- MacDonald, M., Badger, R. & White, G. (2001). Changing Values: What Use Are Theories of Language Learning and Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, 949-963.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking Changes in Pre-Service EFL Teacher Beliefs in Greece: A Longitudinal Study. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, 1272-1288.

- Nettle, E. B. (1998). Stability and Change in the Beliefs of Student Teachers during Practice Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 2, 193-204.
- Ogilvie, G. & Dunn, W. (2010). Taking Teacher Education to Task: Exploring the Role of Teacher Education in Promoting the Utilization of Task-Based Language Teaching. *Language Teaching Research*, Vol. 14, No. 2, 161-181.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, 307-332.
- Peacock, M. (2001). Pre-Service ESL Teachers' Beliefs about Second Language Learning: A Longitudinal Study. *System*, Vol. 29, 177-195.
- Petrović, D. (2009). Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika. U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika - od selekcije do prakse, Naučni skupovi*, knjiga 8/1, tom 1 (str. 57-67). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.
- Rajović, V. & Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, god. 56, br. 4, 413-434.
- Rajović, V. & Radulović, L. (2009). Mentorstvo u svetlu refleksivne prakse: perspektiva insajdera. U M. Meri (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse, Naučni skupovi*, knjiga 8/1, tom 1 (str. 57-67). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Sendan, F. & Roberts, J (1998). Orhan: A Case Study in the Development of a Student Teacher's Personal theories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 4, No. 2, 229-244.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13-30). New York: Routledge.
- Southgate, E., Reynolds, R. & Howley, P. (2013). Professional Experience as a Wicked Problem in Initial Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 31, 13-22.
- Tillema, H. H. (1998). Stability and Change in Student Teachers' Beliefs about Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 4, No. 2, 217-228.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Watzke, J. L. (2007). Foreign Language Pedagogical Knowledge: Toward a Developmental Theory of Beginning Teacher Practices. *The Modern Language Journal*, Vol. 91, No. 1, 63-82.
- Woolfolk Hoy, A. W., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winnie (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 2nd ed. (pp. 715-737). London and New York: Mahwah and Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R. & Densmore, K. (1987). Individual, Institutional, and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craft Knowledge. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp. 21-59). London: Cassell.

Примљено: 24. 07. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 22. 11. 2015.

Прихваћено за штампу: 20. 12. 2015.

THE EFFECTS OF INITIAL EDUCATION AND TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract

The effects that initial education and training of future foreign language teachers have on their pedagogic convictions and practice have been of prime interest of numerous authors in the last three decades. In difference to previous pessimistic conclusions in which this type of intervention was assessed as weak and stressed the persistence of preconceived notions of the candidates based on personal experiences from earlier schooling, more recent studies, in the constructivistic spirit of the change of cognition of the students – future teachers is considered more widely, not only as a complete change of the contents of their convictions, i.e. a sudden turn in their attitudes on the group level, but also as a smaller or bigger level of idiosyncratic reconstruction of the existing pedagogic convictions which happens because of acquiring new information and experiences that can reflect significantly on their future work in classroom. The aim of our research was to explore, by reviewing scientific and professional literature, the effects of the initial education and training of foreign language teachers, and focusing on different aspects of the preparation for the teacher's profession (theoretical lecturing and practical training), to find out in which ways various programs can influence the cognition of foreign language teachers and to consider pedagogic implications that these information might have for the organization of initial education and training of students.

Keywords: *initial education, future foreign language teachers, practical training, pedagogic convictions.*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Резюме

Качество факультетского образования и профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка влияет на их педагогические убеждения и учебную практику, что находится в фокусе внимания многочисленных авторов в последние десятилетия. В отличие от ранних пессимистических выводов, в которых такое влияние считается слабым и выдвигается на первый план стабильность убеждений, приобретенных на основе личного опыта в школе, в недавних исследованиях в духе конструктивизма, когнитивные изменения у студентов – будущих преподавателей, рассматриваются в более широком смысле. Когнитивные изменения рассматриваются не столько как полное изменение убеждений, т.е. внезапный поворот на групповом уровне, сколько как своеобразная реконструкция существующих педагогических убеждений, произошедшая в результате контакта с новой информацией и опытом, которые могут существенно повлиять на работу будущих преподавателей в классе. В данной статье, на основе изучения научной литературы и литературы по специальности, исследуется влияние факультетского образования и профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков, вернее различные аспекты подготовки к профессии учителя (теоретическое обучение и школьная практика), определяется способ влияния различных программ на познавательную способность будущих преподавателей иностранного языка, а также рассматриваются последствия этих выводов на организацию факультетского образования студентов.

Ключевые слова: *факультетское образование, будущий преподаватель иностранного языка, студенческая практика, педагогические убеждения.*

ЗНАЧАЈ И ТЕШКОЋЕ У ПРИМЕНИ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧИТЕЉА

Апстракт На темељу досадашњих сазнања о кооперативном учењу издвајају се два приступа у истраживању значаја кооперативног учења: а) први приступ настоји да утврди ефекте, услове и механизме под којима се применом кооперативног учења остварују васпитно-образовни циљеви наставе; и б) други приступ тежи да доприне ка савременим истраживањима наставника и ученика о значају кооперативног учења. Применом дескриптивно-аналитичке методе сprovedено је истраживање са циљем испитивања мишљења наставника (N= 305) о значају и тешкоћама у примени кооперативног учења у контексту разредне наставе. Резултати истраживања показују да учитељи изражавају позитивно мишљење о значају кооперативног учења, како са савременим могућностима остваривања различитих васпитно-образовних циљева тако и са савременим ефектима по социјално-афективни и когнитивни развој ученика. Показало се да мишљење наставника о значају кооперативног учења није детерминисано степеном образовања и радним искуством. Уз то, утврђена је израженија тенденција наставника да тешкоће у примени кооперативног учења у контексту разредне наставе разматрају са савременом организације рада него са аспекта знања, савремена и уверења нејосредних учесника наставног процеса. Добијени резултати, иако генерално охрабрујући за образовну праксу, указују на потребу даље унапређивања овог сегмента рада учитеља како би у већој мери преконали значај кооперативног учења и критичније разматрали тешкоће у његовој примени у условима разредне наставе.

Кључне речи: кооперативно учење, разредна настава, мишљење учитеља.

Увод

У раду се са теоријског и емпиријског аспекта разматрају значај и тешкоће у примени кооперативног учења у контексту разредне наставе. Упркос импозантном броју теоријских и емпиријских радова у овој области, значај и тешкоће у примени кооперативног учења остају актуелна и отворена питања. Свеобухватно разматрање значаја кооперативног учења у настави захтева интегрисање различитих приступа

¹ E-mail: marinailic@hotmail.rs

у истраживању значаја кооперативног учења и сагледавање значаја кооперативног учења са становишта различитих актера наставног процеса, са становишта могућности остваривања различитих васпитно-образовних циљева и исхода наставе и итд. Сличне дилеме у свеобухватном разматрању испостављају се и у покушајима конкретизовања тешкоћа у примени кооперативног учења. Мишљења учитеља о значају и тешкоћама у примени кооперативног учења у разредној настави, као често запостављена перспектива, могу дати значајне смернице за образовну праксу, иницијално образовање наставника и даља истраживања у овој области.

У теоријском оквиру рада разматрају се постојеће концептуализације кооперативног учења и посебно су апострофирана два приступа у истраживању значаја и тешкоћа у примени кооперативног учења. На емпиријском плану, изнети су резултати истраживања. На крају, у оквиру закључка, уз критички осврт на примењено методолошко решење. изведене су педагошке импликације и импликације за будућа истраживања.

Приступ проблему истраживања

Савремена педагошка и психолошка сазнања (Perret Clermont, 2004) указују на потребу и неопходност симетричне (вршњачке) и асиметричне (наставник–ученици) социјалне интеракције у укупном развоју ученика, због чега се у последњим деценијама потенцира учесталија примена кооперативног учења у разредној настави. Кооперативно учење је значајно за унапређивање наставног рада, чију примену прате бројне тешкоће. Увид у различита појмовна одређења кооперативног учења указује на следеће особености ове наставне стратегије: а) почива на симетричној и асиметричној интеракцији под руководством наставника у којој ученици у хетерогеним и хомогеним групама или у тандему уче ради остваривања васпитно-образовних циљева наставе (Antić, 2010; Mišćević Kadijević, 2011); б) укључује следеће неопходне елементе: позитивну међузависност, индивидуалну одговорност, унапређујућу интеракцију „лицем у лице“, вежбање социјалних вештина и вредновање групних процеса (Johnson et al., 2000); в) подразумева подржавајући контекст (повољну социоемоционалну климу, адекватну подршку, широк избор извора сазнања и наставних средстава); и г) темељи се на низу поставки о учењу, социјалној интеракцији и ученицима, међу којима се посебно издвајају претпоставке о учењу као активном и конструктивном процесу, инхерентно социјалном односу и социјалној интеракцији као медију подучавања и потпори развоја (Antić, 2010).

Преглед стручне литературе указује на два приступа истраживању значаја кооперативног учења: а) први приступ настоји да утврди ефекте, услове и механизме под којима се применом кооперативног учења остварују социјално-афективни и когнитивни циљеви наставе (Bölükbaş et al., 2011; Durukan, 2011; Gupta & Ahuja, 2014; Mišćević Kadijević, 2009a; 2009b; 2011; Pan & Wu, 2013; Stanojević, 2005; Stevens, 2003; Shafqat & Rana, 2014); и б) други приступ тежиште помера ка ставовима наставника, ученика и студената, издвајајући њихова мишљења и искуства као централне аспекте разматрања значаја кооперативног учења (Baker & Clark, 2009; Dyson, 2001; Džuferagić

Franca i Tomić, 2012; Er & Ataç, 2014; Gillies & Boyle, 2010; Ilić, 2015; Maden, 2011; Morgan, 2003; Pan & Wu, 2013; Stanojević, 2005).

Са позиције првог приступа утврђени су бројни образовни и васпитни ефекти примене кооперативног учења. У досадашњим истраживањима, претежно у квази-експерименталним условима, потврђен је позитиван утицај кооперативног учења на квантитет и квалитет знања (Mišćević Kadijević, 2009a; 2009b; 2011; Stanojević, 2005), постигнућа (Johnson et al., 2000; Peklaj, 2003), развој читалачке компетенције (Bölükbaş et al., 2011; Durukan, 2011; Gupta & Ahuja, 2014; Pan & Wu, 2013; Stevens, 2003; Shafqat & Rana, 2014), интерперсоналне односе и самопоштовање (Johnson et al., 2000). Међутим, први приступ карактеришу нејединствени ставови у погледу услова и механизма одговорних за позитивни утицај кооперативног учења, а озбиљне критике су овом приступу упућене због настојања да генерализује ефикасност кооперативног учења независно од контекста примене, учесника и различито операционализованих зависних варијабла, без осврта на предности и недостатке различитих модела кооперативног учења и мишљења непосредних учесника о ефикасности кооперативног учења.

У оквиру другог приступа већина студија је потврдила да непосредни учесници кооперативног учења (наставници, ученици, студенти) имају позитивне ставове према кооперативном учењу и да препознају његов значај у остваривању разноврсних циљева наставе. Према мишљењу наставника, кооперативно учење подстиче развој социјалних вештина ученика (Dyson, 2001), промовише боље међусобно упознавање, прихватање различитих улога у групама, међусобно комуницирање (Gillies & Boyle, 2010), сарадњу, пријатељстава, социјализацију, доприноси смањењу страха од неуспеха код ученика (Džaferegić Franca i Tomić, 2012), подстиче активност ученика, мотивисаност ученика за наставни рад и учење, трајнија знања, спорије заборављање наставног градива, могућност рада и напретка властитим темпом (Džaferegić Franca i Tomić, 2012), спремност преузимања одговорности за сопствено учење (Dyson, 2001; Gillies & Boyle, 2010) и ефикасније управљање временом потребним за учење (Gillies & Boyle, 2010).

Према ставовима студената, кооперативно учење подстиче међусобно уважавање (Baker & Clark, 2009; Er & Ataç, 2014), боље упознавање студената различитог културног порекла, размену идеја (Baker & Clark, 2009), међусобну подршку и помагање (Er & Ataç, 2014; Morgan, 2003), самопоштовање, интеракцију и сарадњу (Maden, 2011), активно учење, групну дискусију, боље разумевање наставног садржаја, развој успешних стратегија учења (Pan & Wu, 2013), индивидуалну одговорност и боље интерперсоналне односе (Er & Ataç, 2014). Према мишљењу студената – будућих наставника, значај кооперативног учења је у могућности максималног активирања ученика, њиховог мотивисања на додатно учење и напор, у бољој социјализацији и бољим интерперсоналним односима ученика (Ilić, 2015). Само у једној студији утврђени су негативни ставови код кинеских студената према вредностима кооперативног учења, посебно издвајајући љутњу, фрустрације студената, губљење времена и језичке баријере као негативне исходе рада у културно хетерогеним групама (Baker & Clark, 2009).

Слично студентима и наставницима, ученици позитивно процењују кооперативно учење истичући такво учење као занимљивије и мање фрустрирајуће (Buljubašić Kuzmanović, 2009). Ученици који су учили посредством кооперативног учења позитивније процењују квалитет интерперсоналних односа, спремност на помагање и сарадњу, прихваћеност и сопствени допринос раду (Buljubašić Kuzmanović, 2009). Према мишљењу ученика, кооперативни рад у паровима има значајне дидактичке вредности: доприноси ослобађању од страха и лакшем укључивању повучених и изолованих ученика, правилним односима међу половима, развоју смисла за поделу рада, продуктивном и стваралачком раду ученика, већој мотивацији за рад, развоју навике заједничког рада у пару, сарадњи, економичности и рационализацији наставног времена, интересантнијем и привлачнијем раду, оспособљавању ученика за самообразовање, активном учењу и самосталном раду, самоиницијативности и одговорности ученика, развоју интересовања и склоности ученика и уједначавању темпа рада ученика (Stanojević, 2005).

Осим тежишта на генералне ставове наставника и ученика према кооперативном учењу, у једном броју студија актуелизована су питања утицаја различитих фактора који детерминишу њихове ставове (Bayat, 2004; Er & Ataç, 2014; Hijazi & Al Natour, 2012; Stanojević, 2005). Посебно је издвојен утицај пола и општег успеха на ставове ученика и степена образовања и радног искуства на ставове наставника. У случају ставова студената испитиван је утицај пола. У једној студији спроведеној у Турској показало се да студенткиње значајно позитивније процењују кооперативно учење (Er & Ataç, 2014), док је у другој студији утврђено да студенти – будући наставници у већој мери изражавају потпуну сагласност и потпуну несагласност, док студенткиње значајно много више изражавају делимичну несагласност према дидактичким вредностима кооперативног учења у контексту разредне наставе (Ilić, 2015).

С друге стране, утврђене су значајне разлике у ставовима ученика према кооперативном учењу с обзиром на пол (Stanojević, 2005). Станојевић (2005) је утврдила да кооперативни рад у пару више одговара дечацима. Поред тога, показало се да процењивање дидактичких вредности кооперативног рада у пару делимично зависи од општег успеха ученика. Утврђено је да одлични ученици значајно позитивније процењују дидактичке вредности кооперативног учења у пару (Stanojević, 2005). Из перспективе наставника, Хијази и Натур (Hijazi & Al Natour, 2012) су утврдили да наставници са већим степеном образовања и радним искуством имају позитивније ставове према вредностима кооперативног учења.

Поред фокуса на значај кооперативног учења, све је више расправа (Ashman, 2003; Battistich & Watson, 2003; Mcwhaw et al., 2003; Roeders, 2003; Suzić, 2003, према: Vilotjević, 2007; Ševkušić, 2003) и емпиријских радова (Baker & Clark, 2009; Gillies & Boyle, 2010; Hennessey & Dionigi, 2013; Džafaragić Franca i Tomić, 2012) о тешкоћама у примени ове наставне стратегије. Расправе о тешкоћама имплементације кооперативног учења представљају значајан допринос разумевању ефикасности кооперативног учења. Конструктиван приступ тешкоћама у примени кооперативног учења повећава шансе да се потенцијални позитивни ефекти кооперативног учења појаве. Ипак, приметно је да се тешкоће кооперативног учења углавном разматрају парцијално без настојања за више системским приступом. Из тих разлога увиђамо потребу да све потенцијалне

тешкоће у примени кооперативног учења разматрамо са становишта организације и услова рада у школи и с аспекта знања, способности, ставова и уверења непосредних учесника у примени кооперативног учења. Полазећи од тих параметара, могу се издвојити бројне тешкоће у примени модела кооперативног учења као резултат организације и услова рада школе, а пре свега незадовољавајући материјално-технички, просторни и временски услови рада (нпр. недостатак наставних средстава, нефункционални простор, временска организација рада у школи, велики број ученика у одељењу). У другу групу тешкоћа, као одраз и последица, знања, ставова, уверења и способности непосредних учесника, могу се издвојити уверења наставника да је компетитивно учење битније за укључивање ученика у свет одраслих (Ševkušić, 2003), недовољно познавање особености и предности кооперативног учења (Baker & Clark, 2009; Hennessey & Dionigi, 2013), отпор наставника према променама (Ashman, 2003; Ševkušić, 2003), вршњачка интеракција без вођења и усмеравања наставника, зависност слабијих од бољих ученика, социјално ленчарење, Рингелманов ефекат и емоционални ризик (Suzić, 2003, према: Vilotijević, 2007), усмереност ученика и наставника ка сигурности због чега социјалну интеракцију користе за потврду сопствених ставова (Roeders, 2003), отпор ученика према раду у кооперативним групама (Mcwhaw et al., 2003), недостатак способности и вештина ученика потребних за успешно укључивање у кооперативни рад (Battistich & Watson, 2003). Из перспективе наставника, резултати истраживања указују на следеће тешкоће у примени кооперативног учења: сложена припрема кооперативног учења (Gillies & Boyle, 2010; Džaferagić Franca i Tomić, 2012), незадовољавајући материјално-технички услови рада, недовољна подршка наставницима у примени кооперативног учења, слаба мотивисаност наставника (Džaferagić Franca i Tomić, 2012) сложена временска организација, проблеми у проналажењу адекватних садржаја погодних за примену кооперативног учења, проблеми прилагођавања ученика на кооперативни рад и већа усмереност ученика на дружење него на рад у групи (Gillies & Boyle, 2010).

Методологија истраживања

Мишљење учитеља о кооперативном учењу може имати велики утицај на њихов однос према овој наставној стратегији, спремност и начин примене у наставној пракси, па се оправдано намеће питање: какво је мишљење учитеља у Србији о значају и тешкоћама у примени кооперативног учења? Циљ истраживања је испитати мишљење учитеља о значају и тешкоћама у примени кооперативног учења у разредној настави. Издвојени су следећи истраживачки задаци: а) испитати мишљење учитеља о значају кооперативног учења у контексту разредне наставе; б) испитати разлике у мишљењу учитеља о значају кооперативног учења у условима разредне наставе с обзиром на степен образовања и радно искуство; и в) испитати мишљење учитеља о најчешћим тешкоћама у примени кооперативног учења у условима разредне наставе. У складу са полазним теоријским ставовима и налазима релевантних, сродних истраживања, постављене су следеће хипотезе истраживања: а) Учитељи имају позитивно мишљење о значају кооперативног учења у условима разредне наставе; б) Постоје разлике у мишљењу учитеља о значају кооперативног учења с

обзиром на степен образовања и радно искуство; и в) Очекујемо да ће учитељи као најчешће тешкоће у примени кооперативног учења у разредној настави издвојити оне које су резултат организације и услова рада у школи.

У овом истраживању користили смо дескриптивно-аналитичку методу, анкетирање као истраживачку технику и упитник као истраживачки инструмент. Истраживање је спроведено на намерном узорку одабраном из популације учитеља у Србији, школске 2014-15. године. Узорак је чинило 305 учитеља из шест округа (Златиборски, Моравички, Мачвански, Колубарски, Нишавски и Рашки). Структура узорка је следећа: а) према годинама радног стажа: 29 учитеља (13%) има од 1 до 10 година, 80 (35,9%) од 11 до 20, 87 (39,0%) од 21 до 30 и 27 (12,1%) од 31 до 40 година радног искуства; и б) према степену стручне спреме: 82 учитеља (26,9%) има више, а 223 (73,1%) високо образовање.

У обради података, од мера дескриптивне статистике користили смо фреквенције и проценте, а од статистичких поступака за испитивање значајности разлика у мишљењу учитеља користили смо хи квадрат тест.

Резултати истраживања и дискусија

Велику пажњу и бројне контроверзе на релацији теорија–емпирија изазива питање значаја кооперативног учења. С једне стране, значај кооперативног учења се разматра и доводи у везу са могућностима остваривања васпитно-образовних циљева наставе, док се, с друге стране, истичу конкретни ефекти на плану социјално-афективног и когнитивног развоја ученика документовани у многобројним истраживањима (нпр., интерперсонални односи, социјализација, прихваћеност, међусобно поверење ученика, позитивни ставови према ученицима различитог пола, националне и културне припадности, просоцијално понашање, постигнућа, општи успех, квалитет знања у различитим наставним предметима). Иако значај кооперативног учења у разредној настави превазилази број издвојених категорија, треба напоменути да је листа сачињена на основу најфреквентнијих ефеката кооперативног учења у стручној литератури. Из перспективе учитеља, како сугеришу подаци дати у *табели 1*, кооперативно учење у контексту разредне наставе у највећој мери доприноси бољој социјализацији ученика (47,21%), бољим интерперсоналним односима (39,02%) и максималном активирању ученика (36,39%). Насупрот томе, кооперативно учење у најмањој мери доприноси развоју самопоштовања код ученика (9,31%), трајнијим знањима (24,26%) и мотивисању ученика на додатно учење и улагање напора (29,84%). Узимајући у обзир издвојене доприносе према степену заступљености, можемо уочити да учитељи у већој мери препознају значај кооперативног учења у социјално-афективном (боља социјализација, интерперсонални односи) него когнитивном домену (трајнија знања, додатни напор и учење). Интересантан је податак да је мање од половине учитеља позитивно проценило све издвојене ефекте кооперативног учења. Могуће је да учитељи верују да су неки други ефекти (непредвиђени листом коју су процењивали) значајнији доприноси примене кооперативног учења у раду са ученицима млађег школског узраста.

Табела 1. Мишљење учитеља о значају кооперативног учења

Ефекти кооперативног учења:	f	%
максимално активирање ученика	111	36,39
мотивисање ученика на додатно учење и напор	91	29,84
боља социјализација	144	47,21
трајнија знања ученика	74	24,26
веће самопоштовање ученика	29	9,31
бољи интерперсонални односи	119	39,02

У процесу даље разраде и анализе добијених резултата покушали смо да испитамо како учитељи процењују значај кооперативног учења са становишта различитих васпитно-образовних циљева наставе, односно којим конкретним циљевима разредне наставе кооперативно учење значајно доприноси. Према резултатима истраживања (табела 2), показало се да већина учитеља (94,4%) изражава позитивно мишљење о могућностима кооперативног учења у остваривању циљева наставе социјално-афективног подручја. Када се узме у обзир дирекција ставова, примећује се да највећи проценат учитеља (63,6%) изражава делимичну сагласност, док потпуну сагласност изражава 30,8% наставника. Негативно мишљење изражава 1,6% учитеља. Добијени резултати кореспондирају с резултатима сродних истраживања (Dyson, 2001; Džaferagić Franca i Tomić, 2012; Gillies & Boyle, 2010; Hijazi & Al Natour, 2012).

На плану когнитивног домена добијени су слични резултати. Дескриптивни показатељи (табела 2) показују да већина учитеља (98,0%) изражава позитивно мишљење о значају кооперативног учења у остваривању когнитивних циљева наставе, при чему преко две трећине учитеља (63,9%) изражава делимичну сагласност, 34,1% потпуну сагласност, док те могућности у потпуности одбацује 2,0% учитеља. Резултати приказани у табели 2. даље сугеришу да учитељи позитивније процењују вредности кооперативног учења у остваривању когнитивних него социјално-афективних циљева разредне наставе. Овај резултат може бити последица веће усмерености учитеља на когнитивне циљеве наставе. Генерално посматрано, утврђени позитивни ставови учитеља према могућностима кооперативног учења у остваривању различитих васпитно-образовних циљева разредне наставе иду у прилог полазној претпоставци о значају кооперативног учења. Иако се могу понудити различита објашњења у прилог позитивнијем мишљењу учитеља о значају кооперативног учења, треба указати на неконзистентност њиховог мишљења. С једне стране, када процењују значај кооперативног учења с аспекта циљева разредне наставе, учитељи су склони да већи допринос кооперативног учења виде у остваривању циљева наставе на плану когнитивног развоја ученика, с друге стране, када значај процењују са становишта конкретних позитивних исхода/ефеката, учитељи у већој мери издвајају

допринос кооперативног учења на плану социјалног развоја ученика. Могуће је да код извесног броја учитеља не постоје диференцирана мишљења по овом питању, да верују да се само неки циљеви могу остварити применом кооперативног учења или да учитељи више декларативно извештавају о значају кооперативног учења у раду с ученицима млађег школског узраста. Уз то, постоји и претпоставка да су мишљења наставника под утицајем претходних искустава у примени кооперативног учења и одраз преплитања традиционалних и савремених педагошких уверења.

Табела 2. Мишљење учитеља о могућностима кооперативног учења у остваривању васпитно-образовних циљева наставе с обзиром на степен стручне спреме и године радног стажа

		Кооперативно учење доприноси остваривању васпитно-образовних циљева наставе у:							
		социјално-афективном домену				когнитивном домену			
		1*	2	3	Σ	1	2	3	Σ
Степен стручне спреме	Виша	30,5	68,3	1,2	26,9	35,4	63,4	1,2	26,9
	Висока	36,3	61,9	1,8	73,1	33,6	64,1	2,2	73,1
	Σ	30,8	63,6	1,6	100,0	34,1	63,9	2,0	100,0
		$\chi^2=1.095$; df= 2; p=.578				$\chi^2=376$; df= 2; p=.828			
Године радног стажа	1-10	30,8	50,5	6,8	14,4	36,4	56,8	6,8	14,4
	11-20	33,9	65,1	0,9	37,0	29,4	68,8	1,8	35,7
	21-30	34,5	64,6	0,9	37,0	37,2	61,9	0,9	37,0
	31-40	33,3	66,7	/	12,8	35,9	64,1	/	12,8
	Σ	34,8	63,6	1,6	100,0	34,1	63,9	2,0	100,0
		$\chi^2=9.496$; df= 6; p=.148				$\chi^2=8.670$; df= 6; p=.193			

*Лејенда**: 1 – Потпуно се слажем
2 – Углавном се слажем
3 – Уопште се не слажем

Другим истраживачким задатком тестирана је претпоставка о утицају степена стручне спреме и година радног стажа на мишљења учитеља о могућностима кооперативног учења у остваривању васпитно-образовних циљева разредне наставе. Подаци приказани у *табели 2* показују да степен образовања наставника не утиче битно на мишљење учитеља о могућностима остваривања васпитно-образовних циљева разредне наставе у социјално-афективном ($\chi^2=1.095$; $df= 2$; $p=.376$) и когнитивном подручју ($\chi^2=.578$; $df= 2$; $p=.828$). Такође, на основу података приказаних у *табели 2*, можемо констатовати да мишљење учитеља о могућностима кооперативног учења у остваривању различитих циљева наставе на социјално-афективном ($\chi^2=9.496$; $df= 6$; $p=.148$) и когнитивном плану ($\chi^2=8.670$; $df= 6$; $p=.193$) није под утицајем година радног стажа. Супротно нашим очекивањима и налазима претходних студија (Hijazi & Al Natour, 2012), сматрамо да значајне разлике у мишљењу учитеља с обзиром на степен образовања и године радног стажа нису утврђене зато што се учитељи с факултетским образовањем умногоме ослањају на искуства старијих колега са вишим образовањем и због непостојања суштинских разлика у иницијалној припреми учитеља при педагошким академијама и учитељским факултетима за прихватање, имплементацију и ширу употребу иновативних наставних стратегија, попут кооперативног учења. Ова претпоставка захтева темељнију компаративну и историјску анализу програма дидактичких и методичких предмета на учитељским факултетима и некадашњим педагошким академијама.

Упркос чињеници да кооперативно учење има велики потенцијал за остваривање различитих циљева на плану когнитивног, социјалног и афективног развоја ученика, постоје јединствени ставови међу теоретичарима, истраживачима и практичарима да примену кооперативног учења прате бројне тешкоће, премда се око истих не слажу. Добијени подаци (табела 3) потврђују нашу хипотезу о израженијој тенденцији учитеља да тешкоће у примени кооперативног учења у контексту разредне наставе разматрају са становишта материјално-техничке основе рада школе и саме организације рада, занемарујући тешкоће које произилазе од самих непосредних учесника (учитеља или ученика), било да су у питању њихова знања, вештине или ставови. Та тенденција код учитеља потврђена је и у другим истраживањима (Džaferagić Franca i Tomić, 2012). Из перспективе учитеља, број ученика у одељењима (42,95%), недостатак наставних средстава (29,31%) и велика припрема наставника (27,87%) најчешће су тешкоће у примени кооперативног учења у раду са ученицима млађег школског узраста. Насупрот томе, најмањи проценат учитеља је као тешкоће у примени кооперативног учења издвојио то што ученици немају потребне способности и вештине за кооперативно учење (10,82%), недовољну подршку учитељима за примену кооперативног учења (12,79%) и отпор учитеља према увођењу новина (13,11%). Подаци даље сугеришу на недовољну критичност учитеља будући да је мање од половине препознало издвојене параметре као тешкоће у примени кооперативног учења.

Табела 3. Мишљење учитеља о тешкоћама у примени кооперативног учења у разредној настави

Тешкоће у примени кооперативног учења:	f	%
број ученика у одељењу	131	42,95
изискује велику припрему учитеља	84	27,87
ученици немају способности и вештине потребне за кооперативно учење	33	10,82
незадовољавајући просторни услови рада	57	18,68
недостатак наставних средстава	90	29,31
отпор учитеља према увођењу новина	40	13,11
недовољна подршка учитељима да примене кооперативно учење	39	12,79
недовољна упознатост учитеља са предностима и особеностима кооперативног учења	60	19,67

Иако успешна примена кооперативног учења у контексту разредне наставе подразумева да буду задовољене одређене временске, просторне, материјално-техничке претпоставке, у подједнакој мери, а можда и више, успешност примене кооперативног учења је детерминисана ставовима, способностима и вештинама непосредних учесника, пре свега, учитеља и ученика. Многи аутори (Baker & Clark, 2009; Hennessey & Dionigi, 2013) су указали на тешкоће у примени кооперативног учења због тога што учитељи недовољно познају предности и особености кооперативног учења, што у пракси резултира стварањем псеудогрупа или се рад у кооперативним групама своди на примену групног облика рада у традиционалним оквирима. У истраживању које су спровели Бејкер и Кларк (Baker & Clark, 2009) показало се да већина наставника са Новог Зеланда не спроводи кооперативно учење на начин који препоручују најпризнатији теоретичари и заговорници кооперативног учења и да се не баве проблемима које су идентификовали студенти. Налази показују да у ситуацијама када предавачи нису припремали студенте за кооперативно учење не постоји осећај позитивне међузависности, због чега међународни студенти осећају зависност од домаћих студената. Осим тога, резултати неких студија (Hennessey & Dionigi, 2013) указују на то да перцепције наставника о кооперативном учењу одражавају различите нивое разумевања функција и принципа кооперативног учења, а претежно веома ограничена и уопштена разумевања, која се директно рефлектују на учесталост и начин примене кооперативног учења.

Закључак

На темељу добијених резултата, могуће је извести три закључка. Прво, потврђена је хипотеза о позитивном мишљењу наставника о значају кооперативног учења у условима разредне наставе. Према мишљењу учитеља, кооперативно учење значајно доприноси остваривању васпитно-образовних циљева и ефеката на плану когнитивног и социјално-афективног развоја ученика. Друго, степен образовања и радно искуство учитеља не утичу битно на њихово мишљење о значају кооперативног учења у раду с ученицима млађег школског узраста. Треће, учитељи показују склоност да тешкоће у примени кооперативног учења у контексту разредне наставе у већој мери разматрају са становишта организације рада него са аспекта ставова, знања и вештина непосредних учесника наставног процеса.

Будући да резултати истраживања указују на недовољно диференциране и у неким аспектима неконзистентне ставове учитеља у погледу значаја и тешкоћа у примени кооперативног учења, јавља се потреба за преиспитивањем и мењањем постојећег система иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника. Потребне су додатне интервенције и активности током професионалног развоја учитеља како би у већој мери препознали значај кооперативног учења и критичније разматрали тешкоће у његовој примени у условима разредне наставе. У контексту иницијалног образовања учитеља, потребно је: а) континуирано и систематско упознавање будућих учитеља с особеностима, моделима и техникама кооперативног учења, значајем и тешкоћама у примени; б) оспособљавање будућих учитеља за примену кооперативних метода рада током стручне праксе и хоспитовања у школама; и в) подстицање будућих учитеља да критички преиспитују околности који ометају примену и прихватање кооперативних наставних метода. Добијени резултати, иако охрабрујући за образовну праксу, указују на неопходност постојања адекватног система подршке унутар школског колектива и стручног усавршавања ради упознавања учитеља са значајем и могућностима примене кооперативног учења, њиховог оспособљавања да разматрају могућности примене кооперативног учења с обзиром на постављене циљеве, особености узраста, специфичности предметних области и друге релевантне параметре и да критички преиспитују и мењају околности које ометају примену кооперативног учења у разредној настави.

На темељу добијених резултата, даља истраживања у овој области треба усмерити ка испитивању значења које учитељи приписују кооперативном учењу, њиховом разумевању услова, механизма и принципа кооперативног учења и искуствима у примени кооперативних метода рада. Потпуније разумевања анализираних проблема тражи и темељније испитивање програма иницијалног образовања и стручног усавршавања учитеља. Како резултати истраживања о утицају степена образовања и радног искуства не кореспондирају резултатима сродних истраживања, јавља се потреба да се реплицира испитивање њиховог утицаја на мишљење и размотре утицаји других релевантних фактора, попут искуства у примени, учесталости примене, услова рада и педагошких уверења. У складу са сменама истраживачких традиција и недостацима анкетања, потребно је испитати анализирани проблем применом више квалитативних метода и инструмената, попут интервјуа и фокус група.

Литература

- Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Ashman, A. F. (2003). Peer Mediation and Students with Diverse Learning Needs. In Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (Eds.), *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups* (pp. 87-102). London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Baker, T. & Clark, J. (2009). *Cooperative Learning: A Double Edged Sword: A Cooperative Learning Model for Use with Diverse Student Groups*. Business Studies Conference Papers. Retrieved Januar 20, 2015 from the World Wide Web <http://www.coda.ac.nz/whiteriabusstudcp/4>.
- Battistich, V. & Watson, M. (2003). Structuring Cooperative Learning Experiences in Primary School. In Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (Eds.), *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups* (pp. 19-35). London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Bölükbaş, F., Keskin, F. & Polat, M. (2011). The Effectiveness of Cooperative Learning on the Reading Comprehension Skills in Turkish as a Foreign Language. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 10, No. 4, 330-335.
- Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, god. 21, br. 57, 50-57.
- Durucan, E. (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading Writing Skills. *Educational Research and Reviews*, Vol. 6, No. 1, 107-109.
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 20, 264-281.
- Džaferagić Franca, A., i Tomić, R. (2012). Kooperativno učenje u nastavi mlađih razreda osnovne škole. *Metodički obzori*, god. 15, br. 7, 107-117.
- Er, S. & Ataç, B. A. (2014). Cooperative Learning in ELT Classes: The Attitudes of Students towards Cooperative Learning in ELT Classes. *International Online Journal of Education and Teaching*, Vol. 1, No. 2, 31-45.
- Hennessey, A. & Dionigi, R. A. (2013). Implementing Cooperative Learning in Australian Primary Schools: Generalist Teachers' Perspectives. *Issues in Educational Research*, Vol. 23, No. 1, 52-68.
- Hijazi, D., & Al-Natour, A. (2012). Teachers' Attitudes towards Using Cooperative Learning for Teaching English Skills. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Bussiness*, Vol. 3, No. 12, 443-460.
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, No. 4, 933-940.
- Gupta, M. & Ahuja, J. (2014). Cooperative Integrated Reading Composition (CIRC): Impact on Reading Comprehension Achievement in English among Seventh Graders. *International Journal of Research in Humanities, Arts, and Literature*, Vol. 2, No. 5, 37-46.
- Ilić, M. (2015). Didaktičke vrednosti kooperativnog učenja u razrednoj nastavi iz ugla studenata. *Pedagogija*, god. 70, br. 2, 225-238.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Retrieved Januar 20, 2015 from the World Wide Web <http://www.co-operation.org/pages-methods.html>
- Maden, S. (2011). Effects of Jigsaw I Technique on Achievement in Written Expression Skill. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 11, No. 2, 911-917.

- Miščević Kadijević, G. (2009a). Kooperativni pristup u nastavi i trajnost učeničkih znanja. *Nastava i vaspitanje*, god. 58, br. 4, 499- 508.
- Miščević Kadijević, G. (2009b). Uticaj različitih modaliteta kooperativnih oblika rada na usvajanje deklarativnih i proceduralnih znanja učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 41, br. 2, 383-400.
- Miščević Kadijević, G. (2011). *Kooperativna nastava prirode i društva i kvalitet znanja učenika*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Mcwhaw, K., Schnackenberg, H., Sclater, J. & Abrami, P. (2003). From Cooperation to Collaboration: Helping Students Become Collaborative Learners. In Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (Eds.), *Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups* (pp. 69-86). London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Pan, C-Y., & Wu, H-Y. (2013). The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching*, Vol. 6, No. 5, 13-27.
- Perret Clermont, A. N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Peklaj, C. (2003). Gender, Abilities, Cognitive Style and Student's Achievement in Cooperative Learning. *Psihološka obzorja*, Vol. 12, No. 4, 9-22
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Stanojević, D. (2005). Efekti kooperativnog učenja u parovima u razrednoj nastavi. *Inovacije u nastavi*, god. 18, br. 1, 71-81.
- Stevens, R. J. (2003). Student Team Reading and Writing: A Cooperative Learning Approach to Middle School Literacy Instruction. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 9, No. 2, 137-160.
- Shafqat, A. K. & Rana, N. A. (2014). Evaluation of the Effectiveness of Cooperative Learning Method versus Traditional Learning Method on the Reading Comprehension of the Students. *Journal of Research and Reflections in Education*, Vol. 8, No. 1, 55-64.
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 35, br. 1, 94-110.
- Vilotijević, N. (2007). Saradnička (kooperativna) nastava. *Obrazovna tehnologija*, br. 1-2, 44-62.

Примљено: 27. 07. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 04. 11. 2015.

Прихваћено за штампу: 20. 11. 2015.

IMPORTANCE AND DIFFICULTIES OF COOPERATIVE LEARNING APPLICATION IN CLASS TEACHING FROM TEACHERS' PERSPECTIVE

Abstract *Based on previous knowledge of cooperative learning two approaches stand out in researching the importance of cooperative learning: a) the first approach tries to examine the effects, conditions and mechanisms by which educational outcomes are realized in the application of cooperative learning; and b) the second approach moves the focus towards attitudes and perceptions of teachers and students on the relevance of cooperative learning. By applying descriptive-analytical technique we conducted a research aimed at examining the opinions of teachers (N=305) about the importance and difficulties in application of cooperative learning in the context of class teaching. The results show that the teachers had positive attitudes towards the importance of cooperative learning for reaching various educational goals and socio-affective and cognitive development of students. It turned out that the opinions of the teachers were not determined by the level of their education or work experience. Additionally, it turned out that the teachers' opinions about the difficulties of application in class are due more to work organization and were not assessed from the aspect of knowledge, attitudes and convictions of the participants in the teaching process. The obtained results, although generally encouraging for teaching practice indicate a need for further advancement of this segment of the teacher's work in order to understand better the value of cooperative learning and consider more critically the difficulties for its application in classroom.*

Keywords: *cooperative learning, class teaching, teachers' opinions.*

ЗНАЧЕНИЕ И ТРУДНОСТИ В ПРИМЕНЕНИИ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме *На основе современных знаний о кооперативном обучении выделяются два подхода в исследовании значения кооперативного обучения. Первый подход стремится определить эффекты, условия и механизмы кооперативного обучения, при которых осуществляются воспитательно-образовательные цели обучения. Второй подход в центр внимания ставит взгляды и восприятия учителей и учащихся о значении кооперативного обучения. С применением дескриптивно-аналитического метода в данном исследовании изучаются мнения учителей (N=305) о значении и трудностях в реализации кооперативного обучения в начальной школе. Результаты исследования показывают, что учителя имеют положительное мнение о значении кооперативного обучения, как с точки зрения возможности осуществления различных воспитательно-образовательных целей, так и с точки зрения воздействия на социально-аффективное и когнитивное развитие учащихся. При этом обнаружено, что мнение учителей о важности кооперативного обучения не определяется уровнем их образования и опытом в работе. Кроме того, наблюдается тенденция рассмотрения трудностей в применении кооперативного обучения в классе из угла организации работы, а не с точки зрения знаний, взглядов и убеждений непосредственных участников учебного процесса. Полученные результаты, хотя в целом положительны для образовательной практики, указывают на необходимость дальнейшего совершенствования этого сегмента работы учителей, имея в виду важность кооперативного обучения и трудности в его осуществлении на практике.*

Ключевые слова: *кооперативное обучение, классное обучение, мнения учителей.*

Миланко Д. Чабаркапа¹

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Небојша Б. Петровић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Бора Р. Кузмановић

Филозофски факултет, Универзитет у Београду

UDK - 37.048.4-057.874

316.644-053.6:316.752(497.11)

DOI: 10.5937/nasvas1601181C

Оригинални научни рад

НВ год. LXV 1/2016.

ПРЕФЕРЕНЦИЈА ВРСТЕ СТУДИЈА И ВРЕДНОСНИХ ЦИЉЕВА КОД УЧЕНИКА ГИМНАЗИЈА У СРБИЈИ

Апстракт *Када је реч о факторима који утичу на професионално опредељење ученика, у психолошкој литератури је углавном испитивана улога школе, вршњака, родитеља, материјалних и социјалних чинилаца, а мање улога особина личности, циљева, очекивања, личних и друштвених вредности. У овом раду истраживања је усмерена на преференцију личних и друштвених вредности које су посматране као циљеви у контексту избора факултета, а тиме и будуће занимања. Користе се две листе – 18 личних и 18 друштвених вредности, које су примењене на узорку од 497 мажуранаца. Испитивање је спроведено на терену, у школским условима, на територији Београда и неколико градова у унутрашњости Србије. Резултати испитивања показују да се већина мажуранаца (око 55%), опредељује за друштвено-хуманистичке и медицинско-биолошке, а мање за природне и техничке факултете. Показало се да су полна припадност и смер у гимназији значајне варијабле које су повезане с избором студија и факултета, док остале социодемографске варијабле нису биле значајне. Резултати такође показују да постоје значајне разлике у ставовима прихватања појединих вредности, при чему се у целини посматрано већа важност придаје личним него друштвеним вредностима, што потврђује оправданост постојеће политике аутора да треба одвојено испитивати личне и друштвене вредности, јер имају различит значај за професионално опредељење младих.*

***Кључне речи:** вредности, мажуранци, избор факултета, професионално опредељење.*

Увод

Савремени приступ професионалном развоју и каријери подразумева, између осталог, да појединац на време изабере адекватно занимање којим највише жели да се бави у животу. Оспособљавање за конкретно занимање остварује се путем претходног школовања у одговарајућим средњим школама и на факултетима, где се стиичу општа теоријско-методолошка знања и вештине потребне за успешно обављање

¹ E-mail: milanko.cabarkapa@gmail.com

посла (Arnold & Silvester, 2005). Међутим, данас се све више говори о раскораку између школског система и тржишта рада, тако да се све учесталије наглашава потреба о реформама школског система у складу са захтевима савременог радног окружења (Ћабаркапа и Ђуришић Војановић, 2014).

Почетне кораке у правцу професионалног усмеравања праве ученици основних и средњих школа, преко педагошко-психолошких служби у школама, или у оквиру центара за професионалну оријентацију. Професионално усмеравање, као стручна делатност педагога, психолога, андрагога и других стручњака, подразумева систематско, планско и организовано пружање стручне помоћи појединцу у току његовог професионалног развоја, а нарочито у избору образовног профила након завршетка основне и средње школе, узимајући у обзир психофизичке особине, знања и вештине појединца, као и карактеристике рада и могућности запошљавања. У психолошкој литератури је доста простора посвећено професионалном опредељењу ученика, при чему је углавном испитивана улога школе, вршњака, родитеља, материјалних и социјално-демографских карактеристика, а мање улога особина личности, циљева, очекивања, личних и друштвених вредности (Havelka, 1995; Hedrih, 2009; Luković i Čizmić, 2012; Trogrlić i Vasić, 2002).

На темељу бројних емпиријских налаза и истраживања, формулисане су различите теорије професионалног опредељења, које се сврставају у три категорије: економске, социјалне и психолошке (Рајевић, 2006). У оквиру психолошких теорија издвајају се две групе: *развојне* – које се темеље на поставкама о развојној динамици и променљивости професионалних одлука и интересовања, док другу групу чине *диференцијалне теорије* – које се темеље на поставкама о индивидуалним разликама у особинама и структури личности (Brančić, 1986). Међутим, ниједна од постојећих теорија не узима експлицитно у обзир улогу вредности, вредносних оријентација и циљева у избору будућег занимања. Вероватно један од разлога лежи у томе што се сматрало да се вредности као карактеристике личности последње формирају у току развоја личности, па се полази од схватања да оне нису још довољно развијене и учвршћене код ученика у адолесцентном периоду (Ћабаркапа, 2009; Nedeljković, 2012). Други разлог може бити у томе што постоји велики број вредности, нарочито ако се оне дефинишу као циљеви, па их је тешко операционално дефинисати и мерити. Али, на основу емпиријских истраживања која су спроведена у нашој средини (Kuzmanović i Petrović, 2007; Havelka, 1995), потврђено је да млади врло рано, још у раном адолесцентном периоду, формирају своје вредносне ставове, постављају личне и друштвене циљеве које желе да остваре, тако да смо претпоставили да би они могли бити један од значајних фактора за избор факултета и будућег занимања, што је предмет нашег интересовања у овом раду.

Преференција вредносних циљева у контексту избора факултета

Када је реч о професионалној оријентацији и селекцији, данас се под утицајем когнитивне оријентације у психологији све више наглашава улога когнитивних фактора као мотивационих чинилаца (Кнежевић, 2014), док се у савременој организационој психологији и психологији рада (Borman et al., 2001; Рајевић, 2006) истиче значај

социјалних вештина и конативних, тј. вољно-мотивационих особина личности, што се на ширем плану може повезивати са вредностима и вредносним циљевима.

Када испитују вредности и циљеве, истраживачи махом не придају значај разликовању и раздвајању личних и друштвених вредности, односно циљева које појединци желе да остваре на индивидуалном и друштвеном плану (Rokeach, 1973; Schwartz & Bilsky, 1990). Међутим, ми сматрамо да треба раздвојити те две категорије и посебно испитивати утицај и степен прихватања једних и других, што је и учињено у овом истраживању.

Прецизније речено, у центру наше пажње су вредносна очекивања матураната гимназија у Србији од занимања које се стиче завршавањем планираног факултета или високе школе. Инспирацију за ову тему налазимо у неколико извора. Један од њих је Холандова теорија избора занимања, где се избор занимања посматра пре свега као израз личности (Holland, 1973; према: Brančić, 1986; Hedrih i Šverko, 2007). Мада Холанд не користи очекивање као експланаторни појам, таква идеја је имплицитно садржана у тези да особе одређеног типа личности показују тенденцију да траже одговарајуће занимање, или настоје да изаберу групу занимања која најбоље одговара њиховим интересовањима и типу личности.

Важан ослонац за наше истраживање је и Суперова развојна теорија (Super, 1980), где је један од кључних појмова – појам о себи (селф-концепт), а избор занимања се види као процес реализације слике о себи, тј. као усклађивање занимања с том сликом. Полазећи од ове теорије, избор занимања се може разумети као очекивање да се преко преферираног избора факултета и будућег занимања могу остварити неки важни лични и друштвени циљеви (тј. вредности), које појединац можда процењује као битне елементе идеалне слике о себи.

Посебно значајан извор инспирације за ово истраживање представљају и нека релевантна социјално-психолошка истраживања везана за вредносна очекивања младих, изведена у Србији. Тиме се посебно код нас бавио професор социјалне психологије Ненад Хавелка (Havelka, 1995; 1998) испитујући повезаност између вредности и очекивања ученика основних и средњих школа од будућег занимања. Управо се у оквиру ових истраживања као кључан појам користе вредносна очекивања. Овај аутор је пошао од тезе да ученици већ при завршетку основног образовања имају формиране вредности и да у њиховом одлучивању о будућем занимању значајну улогу имају вредносна очекивања од тог занимања, тако да одабрано занимање представља пут остваривања вредности.

У прилог томе да су вредности и избор факултета повезани иду и налази домаћих истраживача Петровића и Кузмановића (2013), који су установили да се студенти различитих факултета, студијских група и усмерења разликују у степену прихватања појединих личних и друштвених циљева, али је у њиховом истраживању остало отворено питање да ли су те разлике настале пре уписа на факултет, или под утицајем студија. У сваком случају, и ово истраживање је један од покушаја да се озбиљније постави питање значаја вредности као фактора у избору занимања.

Полазећи од претходно наведених емпиријских истраживања и теоријских основа, овим истраживањем желели смо да утврдимо за које факултете се наши матуранти претежно опредељују, и какви се лични и друштвени циљеви могу повезати с

тим изборима, тј. каква вредносна очекивања имају у вези с изабраним факултетом и будућим занимањем након завршеног факултета. Прецизније речено, циљ нам је био да утврдимо каква је преференција постојећих факултета, и да ли се уз занимање које се стиче студирањем планираног факултета везује очекивање да се на тај начин могу остварити неке значајне личне и друштвене вредности. Будући да смо пошли од опште претпоставке да су вредности и вредносна очекивања значајан чинилац професионалног опредељења матураната, очекујемо да ће личне и друштвене вредности имати значајан утицај на преференцију факултета и избор будућег занимања.

Методологија истраживања

Варијабле и инструменти. Ово истраживање има карактер теренске студије засноване на дескриптивној и корелационој анализи. Основна варијабла у нашем истраживању су лични и друштвени циљеви, које смо посматрали као опште категорије које се односе на неке личне и друштвене вредности. У већини досадашњих истраживања истраживачи нису придавали значај разликовању и раздвајању циљева индивидуалног живота (личних циљева, као што су: љубав, друштвена моћ и популарност) од прихватања (преференције) друштвених циљева (на пример: социјална правда, демократија, хуманост). Међутим, наши истраживачи Кузмановић и Петровић (2007) сматрају да би било добро раздвојити те две категорије и посебно испитивати степен прихватања једних и других, а истраживања треба да покажу каква је евентуална веза између прихватања циљева из једне и друге групе. Због тога смо у нашем истраживању применили две листе циљева које су формулисали Кузмановић и Петровић на основу свог ранијег истраживачког искуства (Kuzmanović, 1990; 1995; Kuzmanović i Petrović, 2007). Прва листа обухватала је 18 личних циљева (ЛЛЦ) чији су најкраћи називи: углед, пријатељи, друштвена моћ, самоактуализација, алтруизам, постигнуће, узбудљив живот, подређеност, сигурност, савесност, љубав, материјални стандард, знање, уживање (хедонизам), друштвено ангажовање, самосталност, популарност и здрав живот. Листа друштвених циљева (ЛДЦ) такође је обухватала 18 циљева који су посматрани као опште друштвене вредности: јака привреда, добри међунационални односи, борба против криминала и корупције, јачање одбрамбених снага земље, хуманији односи, еколошки циљеви, запосленост, социјална једнакост, правна држава, чување традиције, улазак у Европску унију, приватизација, државни и територијални интегритет, демократија, животни стандард, развој науке и културе, социјална права и једнопартијски систем.

У овом истраживању сви наведени лични и друштвени циљеви су дефинисани и операционализовани преко кратких и јасних исказа – нпр. циљ назван *социјална правда* операционализован је преко исказа „Да држава обезбеди бесплатно образовање, здравствену и социјалну заштиту“; или нпр. лични циљ *углед* операционализован је преко реченице „Да ме други људи поштују, да уживам углед међу људима“. Уз сваки исказ понуђена је скала од следећих пет модалитета одговора: 1 – мало је важно, 2 – осредње је важно, 3 – прилично је важно, 4 – јако је важно и 5 – изузетно много је важно. Поред тога, испитаници су исте циљеве процењивали и у односу на то колико очекују да они буду остварени преко изабраног факултета и будућег занимања.

Такође је коришћена 5-степенa скала Ликертовог типа, што је омогућило да се у статистичкој анализи података примене методе параметријске статистике.

Упитник је, наравно, укључио и питање о томе који факултет или високу школу испитаник намерава да упише, као и уобичајена питања о демографским и социјалним обележјима испитаника: пол, смер у гимназији, просек оцена, процена материјалног стања породице, образовање оца и мајке, као и податак да ли је неко од чланова породице остао без посла у последњих пет година. Ова обележја су укључена под претпоставком да могу имати функцију независних, или пак интервенишућих варијабли у релацији између избора факултета и преференције испитиваних вредносних циљева.

Узорак испитаника и њихови услови испитивања. Испитивањем је обухваћено 497 ученика завршног разреда гимназија (матуранти) у Београду и неколико градова у унутрашњости Србије. У Београду су испитани матуранти I, III, IX, X и XV гимназије, а у унутрашњости матуранти гимназија у Нишу, Чачку и Лозници, тако да се не може говорити о потпуно репрезентативном узорку матураната за територију целе Србије, јер недостају ученици са територије Војводине и Косова и Метохије. Али, пошто се гимназије као школске установе међусобно не разликују много по начину рада и структури ученика, сматрамо да наш пригодан узорак добро одсликава популацију матураната. Структура узорка по гимназијама, усмерењу и полној припадности приказана је у табелама 1, 2. и 3.

Табела 1. Структура узорка по гимназијама

Гимназија	Ф	%
Девета београдска гимназија	115	23,1
Чачанска гимназија	42	8,5
Десета београдска гимназија	52	10,5
Прва београдска гимназија	59	11,9
XV београдска гимназија	64	12,9
Нишка гимназија	80	16,1
Лозничка гимназија	65	13,1
Трећа београдска гимназија	20	4,0
Укупно	497	100,0

Табела 2. Структура узорка по смеровима

Изабрани смер	Ф	%
Природни	203	40,8
Друштвени	241	48,5
Општи	53	10,7
Укупно	497	100,0

Табела 3. Структура узорка по полу

Пол	Ф	%
Женски	311	62,6
Мушки	186	37,4
Укупно	497	100,0

Испитивање је спроведено у школским условима (учионицама) при крају школске године, што се може сматрати адекватним за ову врсту испитивања професионалног опредељивања младих, јер су матуранти на крају завршне године већ имали јасно формиране ставове и опредељење које факултете ће уписати. Примењена је техника групног испитивања по разредима од стране истраживача и школског психолога, уз одговарајуће објашњење и позитивну мотивацију ученика за учешће у истраживању. Током испитивања није било отпора и нерегуларности које би могле утицати на резултате испитивања.

Резултати и дискусија

Преференција врсте студија – факултета. Од укупног броја (497) анкетираних ученика – матураната, за избор пожељног факултета су се определила 494 ученика, што значи да неколико њих није желело да одговори, или није имало јасну одлуку о томе шта желе уписати. То је релативно занемарљив број ученика у односу на укупни узорак, тако да можемо закључити да на крају 4. разреда гимназије скоро сви матуранти имају јасну одлуку о томе шта желе да студирају након матуре. Као свој избор испитаници су укупно навели 54 факултета и више школе, а најзаступљенији су: економски (10,1%), правни (8,2%), ФОН (8,2%), електротехнички (7,8%), филозофски (6,4%), филолошки (5,8%), медицински (5,0%) и политичке науке (4,8%). За остале факултете се опредељује испод 5% испитаника, тако да их не приказујемо у овој структури. Када се преференције ученика за избор факултета погледају у целини, може се запазити да се већина ученика опредељује за друштвено-хуманистичке факултете (око 35%), затим информатику и техничке (16%), знатно мањи проценат за медицинско-биолошке (око 5%), и остале државне и приватне факултете (испод 5%).

Добијени резултати у погледу преференције факултета који желе да студирају имплицирају и одређене жеље и очекивања која матуранти имају у погледу будућег занимања. Изгледа да међу ученицима гимназија, посматрано у целини, преовлађује интересовање за традиционална друштвено-хуманистичка занимања која се стичу завршавањем економског, правног, филозофског, филолошког и факултета политичких наука, а затим долазе остала занимања која се могу стећи преко информатичко-техничких, природно-математичких и медицинско-биолошких факултета. Ови резултати су донекле у складу са налазима неких других истраживања, која показују да су доминантна професионална интересовања и доминантне преференције животних стилова младих на крају основног школовања била највише повезана са подручјима културе, науке и уметности, као и са жељом да наставе школовање у гимназији

(Luković i Ćizmić, 2012). Налази ових истраживања могу имати одређене практичне импликације за процес професионалног саветовања и усмеравања у оквиру професионалне оријентације, као контекста за развој каријере, где би се већ у раној фази (основна и средња школа) могао ставити нагласак на вредности и жељени стил живота појединца које треба усагласити са потребама савременог тржишта рада и захтевима одређених професија (Torrington i sar., 2004).

Социодемографске варијабле и преференција факултета. У бројним досадашњим истраживањима (Brančić, 1986; Guzina, 1980; Рајевић, 2006) показало се да неке социодемографске варијабле, пре свега образовни ниво родитеља, економски статус породице и социјално порекло, утичу на професионалну оријентацију младих и избор врсте студија. Међутим, у нашем истраживању показало се да испитиване социодемографске варијабле нису биле значајне за преференцију факултета, изузев полне припадности и смера у гимназији (табеле 4 и 5), што значи да су ове варијабле значајније од других социодемографских карактеристика, бар када су у питању ученици гимназија. То би могло да значи да су ученици гимназија из нашег узорка сличног економског, породичног и социјалног статуса, који је пре утицао да се они након основне школе определе за гимназију, која им обезбеђује даљи академски и каријерни развој. Чињеница да више од половине испитаних матураната чине девојке, и да у гимназији похађају друштвени или општи смер, указује на то да ове варијабле треба узимати у обзир када се објашњава преференција или избор студија и факултета, а тиме и будућег занимања.

Када се погледа структура опредељења за поједине факултете с обзиром на полну припадност (табела 4), може се запазити да се девојке у односу на младиће у значајно већем проценту опредељују за медицинску групу факултета, затим групу друштвено-хуманистичких факултета, као што су економски, правни, филозофски и филолошки, па чак и за факултет организационих наука и политичке науке, док су младићи више опредељени за техничке факултете, посебно за електротехнички и машински факултет. Можда се полне разлике у професионалним преференцијама донекле могу објаснити и разликама у особинама личности, као што је капацитет за емпатију и афективна везаност (Dimitrijević i sar., 2011), или социјалним стереотипима о мушким и женским занимањима, што усмерава девојке да више преферирају медицинско-биолошке и друштвено-хуманистичке факултете, који им обезбеђују тзв. помагачка и услужна занимања. Позната је чињеница да у нашем друштву све већи проценат девојака студира и завршава факултете, али добијени налази сугеришу да се оне претежно оријентишу ка хуманистичким и услужним занимањима, што говори да још увек постоје традиционална схватања о полним разликама у погледу професионалног опредељења и вредносних оријентација везаних за посао.

Такође, добијене су разлике у преференцији факултета с обзиром на смер у гимназији, што се донекле може повезати са полном структуром, али и са чињеницом да су се ученици опредељивањем за смер у гимназији заправо определили за врсту будућих студија. Из табеле 5. се може запазити да се они ученици који су природног смера у гимназији више опредељују за медицинско-биолошке и техничке факултете, док се ученици са друштвеног и општег смера више опредељују за друштвено-хуманистичке факултете, али и за факултет организационих наука. Дакле, полна припадност

и смер у гимназији су повезани – девојке се више опредељују за друштвени и општи смер, што касније утиче на преференцију друштвено-хуманистичких факултета. Ако се одреде за природни смер у гимназији, онда се касније опредељују за медицинско-биолошке факултете и ФОН, док се младићи са природног смера више опредељују за електротехнички и машински факултет. То значи да се полна припадност и избор смера у гимназији могу посматрати као предиктивне варијабле у погледу избора факултета и будућег занимања.

Табела 4. Разлике у преференцији факултета према полу

Преферирани факултет	Пол		Тотал
	Женски	Мушки	
Филолошки	24	5	29
Политичке науке	14	10	24
Правни	26	15	41
ФОН	26	15	41
Филозофски	25	6	31
Економски	36	14	50
ЕТФ и машински	16	33	49
Медицина/стом./фарм.	40	13	53
Тотал	207	111	318

$$\chi^2 = 34,124; df = 7; p < 0,00$$

Табела 5. Разлике у преференцији факултета по смеровима

Преферирани факултет	Смер гимназије			Тотал
	природни	друштвени	општи	
Филолошки	2	20	7	29
Политичке науке	6	15	3	24
Правни	5	33	3	41
ФОН	11	24	6	41
Филозофски	10	20	1	31
Економски	16	29	5	50
ЕТФ и машински	40	5	4	49
Медиц./стом./фарм.	32	17	4	53
Тотал	122	163	33	318

$$\chi^2 = 88,481; df = 14; p < 0.00$$

Степен прихватања личних и друштвених циљева. Поред преференције факултета, у овом истраживању нас је интересовало и каква је преференција личних и друштвених циљева у контексту избора факултета, односно за које личне и друштвене вредности се матуранти више опредељују, а које мање прихватају у ситуацији када се опредељују за одређени факултет. Преференција појединих личних и друштвених циљева изражена је на основу ранг-листе просечних оцена у погледу важности испитиваних циљева. Циљеви дати у табели 6. наведени су према степену прихваћености и зато њихов редослед представља и ранг-листу значаја које им придају испитаници.

Табела 6. Степен прихватања личних циљева

Лични циљеви	АС	СД	Лични циљеви	АС	СД
пријатељи	4.49	0.82	алтруизам	3.77	1.02
љубав	4.36	0.89	углед	3.57	1.02
самосталност	4.43	0.82	постигнуће	3.47	1.07
самоактуализација	4.34	0.81	здрав живот	3.45	1.25
материјални сигурност стандард	4.17	0.93	савесност	3.48	1.25
знање	4.09	0.86	ангажовање	3.26	1.04
узбудљив живот	4.00	0.98	друштвена моћ	2.62	1.23
сигурност	3.95	1.00	подређеност	2.05	1.05
уживање/хедонизам	3.78	1.03	популарност	2.04	1.19

На основу средње вредности прихватања (табела 6), може се рећи да матуранти већину личних циљева прихватају у степену изнад теоријског просека, с тим што посебно истичу: пријатељство, романтичне везе (љубав), самосталност и независност, самоактуализацију, узбудљив живот, радозналост, и трагање за новим сазнањима, али и материјалну сигурност и бољи стандард породице. Насупрот томе, из исте табеле се такође може видети да се најмање прихватају следећи лични циљеви: руковођење и друштвена моћ, популарност, послушност и подређеност. Изгледа да се лични циљеви код матураната гимназија не поклапају са неким уобичајеним схватањима присутним у новије време по којима су млади, слично као и одрасли људи, оријентисани на корист, престиж, компетитивност, успех, друштвену промоцију и углед (Kuzmanović i Petrović, 2013; Nikolić i Mihailović, 2004), већ се на основу преференције личних циљева може сматрати да више одговарају типичном профилу адолесцената познатом из ранијих истраживања (Erikson, 1976; Joksimović, 1999; Vranješević, 2001). Очигледно је до код матураната доминирају они циљеви који су више засновани на емоционалним и интелектуалним потребама, што су потврдила и нека друга истраживања (Moore & Leung, 2002), али се уз то још додају и потребе за обезбеђењем личног и породичног стандарда, што може бити знак да су наши испитаници

(матуранти) свесни значаја материјалних вредности у актуелној друштвено-економској реформи и кризи, која утиче на животни стандард њихових породица.

Табела 7. Степен прихватања друштвених циљева

<i>Друштвени циљеви</i>	АС	СД	<i>Друштвени циљеви</i>	АС	СД
социјална права	4.43	0.87	социјална једнакост	3.66	1.16
запосленост	4.24	0.99	добри међунационални односи	3.59	1.16
развој науке и културе	4.24	0.93	државни и територијални интегритет	3.57	1.17
животни стандард	4.20	0.88	демократија	3.42	1.18
хуманији односи	4.06	1.02	јака привреда	3.27	1.31
еколошки циљеви	3.97	1.04	јачање одбрамбених снага	3.14	1.22
правна држава	3.86	1.06	једнопартијски систем	2.54	1.29
борба против криминала и корупције	3.83	1.21	приватизација	2.46	1.11
чување традиције	3.81	1.14	улазак у ЕУ	2.17	1.14

Кад је реч о друштвеним циљевима, матуранти преферирају оне који би се могли повезати са социјалним вредностима, као што су: социјална права, образовање, наука, посао, обезбеђење бољег стандарда и хуманији односи међу људима, што се може тумачити као знак њихове хуманости, демократичности и зрелости, што се уклапа у општу слику младих људи у нашој средини, који теже равноправности, правди, економски и социјално стабилном друштвеном окружењу (Kuzmanović i Petrović, 2007; Radoman, 2011). Овакав избор друштвених циљева се не поклапа сасвим са тренутно преовлађујућим трендовима у друштву, оријентисаном на тржишну и либералну економију, где преовлађује конкуренција и материјалне вредности, јер млади у погледу друштвених циљева у први план истичу социјалне и демократске вредности, као што су социјална праведност, доступност образовања, сигурност посла и задовољавајући материјални стандард.

Насупрот општим очекивањима и веровањима да су млади више опредељени за интернационалне интеграције, ЕУ и тржишну привреду, према овом истраживању, то су најмање прихватљиви циљеви код наших матураната. Разлог томе вероватно треба тражити у чињеници да су последице транзиције и приватизације у нашој земљи, као и услови које ЕУ поставља Србији у процесу придруживања, оставили негативну слику у свести младих људи, тако да се такви циљеви доживљавају као мање прихватљиви у односу на остале друштвене циљеве. Уз то треба додати и њихово

ниско вредновање једнопартијског система као друштвеног циља или вредности, што би могло да говори да млади не прихватају једну идеолошку доктрину, догматизам и ауторитарност.

У целини гледано, према преференцијама друштвених вредности, могло би се говорити да су млади оријентисани ка демократским и социјалним вредностима, али са претежно националном оријентацијом (због ниског вредновања уласка у ЕУ као друштвеног циља). То указује да су млади отворени за хумане и демократске вредности, али да политичке и друштвене циљеве више везују за националне оквири у којима вероватно виде више простора за испољавање личних потреба и циљева, али и општих друштвених вредности као што су хуманизам, правда, слобода и независност.

Разлике у оцени могућности остваривања личних и друштвених циљева. У овом истраживању пошли смо од опште претпоставке да лични и друштвени циљеви имају различит значај за избор факултета и будућег занимања, тако да су формиране две одвојене листе циљева, тј. вредности које су процењиване у контексту избора факултета. Због тога је поред испитивања значаја наведених вредносних циљева уопште, вршено испитивање и каква очекивања матуранти имају у погледу могућности да те циљеве остваре преко изабраног факултета и будућег занимања. Тиме смо желели да на индиректан (донекле пројективан) начин повежемо префериране вредности с избором факултета, јер ми нисмо испитанике директно питали шта је утицало на њихов избор факултета и професионално опредељење.

Разлике у погледу могућности остваривања личних и друштвених циљева приказали смо преко средњих вредности (табела 8), мада рачунање просечног скорa, тј. аритметичке средине, за различите личне и друштвене вредности није сасвим логички оправдано (пошто се сабирају различите вредности). Ове разлике су могле бити приказане и преко процента испитаника који се опредељују за сваку појединачну личну и друштвену вредност, али би таква табела била гломазна (пошто тих вредности има 36), па смо се определили за овај једноставнији и очигледнији приказ разлика, јер је и на основу прегледа и анализе појединачних вредности јасно да се свака лична вредност прихвата у већем степену и од већег броја испитаника у односу на друштвене вредности. Глобално статистичко поређење и тестирање разлика за целокупне листе циљева показује да постоје статистички значајне разлике између две листе вредности у степену очекивања да се могу остварити преко изабраног факултета и будућег занимања ($t = -24,42; p < 0,00$). Разлике постоје и у придавању веће важности личним него друштвеним циљевима.

Табела 8. Разлике у оцени могућности остварења циљева

Циљеви – вредности	АС	СД
Лични циљеви	3.64	.54
Друштвени циљеви	2.73	.89

$$t = -24,42; p < 0,00$$

Када се посматра преференција личних и друштвених циљева у контексту избора факултета и очекивања од будућег занимање, није тешко разумети и објаснити зашто се преферирани факултет и будуће занимање више везује за остваривање личних него друштвених циљева. Из раније наведене табеле б. видљиво је да су као најважније личне циљеве или вредности испитаници издвојили: пријатељство и романтичну љубав, самосталност, самореализацију, знање, али и материјални стандард породице, док су најмање важни лични циљеви били: друштвена моћ, подређеност и популарност. То заправо значи да су матуранти више фокусирани на своје личне психолошке потребе (емотивне и когнитивне), уз увиђање значаја економских проблема које има савремена породица у транзицији, па очекују да им преферирани факултет може задовољити те потребе. Ипак, они су и неке друштвене циљеве и вредности такође издвојили као значајне: социјална права, запосленост, развој науке и културе, животни стандард и хуманији односи међу људима, док су најмање пожељне друштвене вредности: једнопартијски систем, приватизација и улазак у ЕУ. Међутим, избор факултета се слабије доводи у везу са друштвеним вредностима у целини, иако неке од њих испитаници сматрају значајним. То значи да друштвене вредности и циљеве више везују за опште стање у друштву, економску и политичку ситуацију, а мање за избор факултета и будућу професију. У целини посматрано, друштвени циљеви су мање прихватљиви и мање значајни за матуранте него лични циљеви. То иде у прилог схватања да су у овом узрасту још увек наглашеније личне, индивидуалне и психолошке потребе, као и неке општије социјално-хуманистичке вредности него опште друштвене потребе и циљеви.

Закључак

Резултати овог истраживања, у целини посматрано, показују да се матуранти гимназија у Србији претежно опредељују за друштвено-хуманистичке и медицинско-биолошке факултете, а мање за техничке и природно-математичке. Шта лежи у основи такве професионалне оријентације, није прецизно познато, јер на то може да утиче велики број фактора које смо поменули у уводном делу овог рада. Међутим, добијени резултати у нашем истраживању донекле се могу објаснити и структуром испитиваног узорка (већину испитаника чине девојке) и раним избором смера у гимназији (већина се опредељује за друштвени и општи смер). Ако бисмо наш узорак прихватили као репрезентативан, то би заправо значило да постоји тенденција феминизације одређених факултета и будућих занимања, везаних за хуманистичке, друштвене и услужне делатности, које се могу повезивати с одређеним особинама личности и вредностима (Dimitrijević i sar., 2011; Kuzmanović i Petrović, 2013). Ова условљеност избора школе, факултета и будућег занимања везана за полне разлике може се приписивати и традиционалним улогама мушкараца и жена у односу на послове које обављају или желе да обављају. С једне стране, присутна је тенденција ка равноправности полова и доступности свих занимања, али девојке ипак чешће бирају факултете и занимања везана за рад с људима, социјални рад, лечење и васпитање, мада у новије време све више испољавају интересовање и за угоститељско-туристичка, научна и информатичка знања и занимања (Luković i Čizmić, 2012; Trogrlić i Vasić, 2002).

Ова тенденција у погледу преференције одређених факултета и занимања изгледа да постоји од средње школе, преко избора факултета, до последипломских студија, што потврђују статистички подаци једне студије спроведене у Хрватској, где се према Државном заводу за статистику током академске 2014/2015. године на последипломске докторске студије уписало 3.129 докторанада, од чега су 1.794 биле жене, што износи 57,3%. Када се гледају научна подручја на која се односе студије, највише је заступљено подручје биомедицине и здравства, затим следи подручје друштвених и хуманистичких наука, а онда подручје техничких и природних наука, биотехничких наука и интердисциплинарна подручја. Такође се у овом извештају констатује да је удео жена у свим подручјима већи него мушкараца, осим у техничким. Оне доминирају у биотехничким и биомедицинским, па чак и природним наукама, које су се донедавно сматрале традиционално мушким подручјем. Могли бисмо донекле футуристички закључити да ће слични подаци одговарати исходу студија и будућих занимања за која су се определили наши матуранти.

Једно од могућих објашњења за такво професионално опредељење младих може бити у променама друштвене структуре и веће самосвести и емпањације жена, а други фактор могу бити одређене личне и друштвене вредности које су битне за појединце и њихов избор занимања, што је потврђено у овом истраживању и неким другим истраживањима (Havelka, 1995; Kuzmanović i Petrović, 2013). То значи да се избор врсте студија (факултета) и будућег занимања може схватити као још један начин остваривања пожељних циљева који воде личној афирмацији и задовољству младих у животу и на будућем послу или професији. Очигледно је да начин на који појединци одлучују о својој будућности и каријери обухвата циљеве које они могу себи поставити и који, поред свести о сопственим талентима и способностима, особинама и потребама, подразумевају и свест о сопственим ставовима и вредностима (Torrington i sar., 2004). При томе је, на основу резултата нашег истраживања, јасно уочљиво да су матурантима лични циљеви важнији и пожељнији него друштвени, уз истовремено већи степен очекивања да ће бити остварени преко изабраног факултета, односно будућег занимања. Лични циљеви су више засновани на појединим базичним потребама, или комбинацијама тих потреба, које су актуелне код младих у адолесцентном периоду, уз већа очекивања да те потребе буду задовољене преко избора факултета и у оквиру будућег занимања.

Поред тога, истраживање потврђује и оправданост полазне поставке аутора да треба одвојено испитивати личне и друштвене вредности које су у овом истраживању посматране као циљеви који се желе остварити преко преферираног избора факултета, односно будућег занимања.

Литература

- Arnold, J. & Silvester, J. (2005). *Work Psychology: Understanding Human Behaviour in the Workplace*. Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Borman, W., Klimoski, R. & Ilgen, D. (Eds.). (2001). *Handbook of Psychology, Industrial Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Brančić, B. (1986). *Psihološke teorije izbora zanimanja*. Beograd: Naučna knjiga.
- Čabarkapa, M. (2009). Osvrt na teoriju Lorensa Kolberga o razvoju moralne svesti i odnosu prema moralnom ponašanju. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, br. 39, 379-386.
- Čabarkapa, M. i Đurišić Bojanović, M. (2014). Psihosocijalni izvori stresa u globalno promenjenom radnom okruženju i zahtevi za promenama u sistemu obrazovanja. U B. Dimitrijević (ur.), *Nauka i savremeni univerzitet: Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici* (str. 48-63). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Dimitrijević, A., Hanak, N. i Milojević, S. (2011). Psihološke karakteristike budućih pomagača: empatičnost i vezanost studenata psihologije. *Psihologija*, god. 44, br. 2, 97-115.
- Erikson, E. (1976). *Omladina, kriza, identifikacija*. Titograd: NIP Pobjeda.
- Havelka, N. (1994): Vrednosti i društvene promene: replikacija jednog istraživanja o učeničkim očekivanjima od budućeg zanimanja. *Psihologija*, god. 27, br. 1-2, 67-82.
- Havelka, N. (1995). Vrednosne orijentacije učenika i njihova očekivanja od budućeg zanimanja. *Psihološka istraživanja*, br. 7, 89-127.
- Havelka, N. (1998). Vrednosne orijentacije adolescenata: vrednosti i kontekst. *Psihologija*, god. 31, br. 4, 343-364.
- Hedrih, V. (2009). Profesionalna interesovanja i osobine ličnosti. *Godišnjak za psihologiju*, god. 6, br. 8, 155-172.
- Hedrih, V. i Šverko, I. (2007). Evaluacija Holandovog modela profesionalnih interesovanja u Hrvatskoj i Srbiji. *Psihologija*, god. 40, br. 2, 227-244.
- Joksimović, S. (1999). Razvoj i podsticanje altruizma mladih. *Nastava i vaspitanje*, god. 48, br. 5, 605-616.
- Knežević, G. (2014). *Profesionalna selekcija: elementi, izazovi i jedno praktično rešenje*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Kuzmanović, B. (1990). Procena relativnog značaja društvenih ciljeva. U N. Havelka (ur.) *Efekte osnovnog školovanja* (str. 215-234). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Kuzmanović, B. (1995). Preferencije društvenih ciljeva. *Psihološka istraživanja*, br. 7, 49-69.
- Kuzmanović, B. i Petrović, N. (2013). Lični i društveni ciljevi studenata u kontekstu njihovog profesionalnog usmerenja. *Andragoške studije*, god. 20, br. 1, 49-72.
- Kuzmanović, B. i Petrović, N. (2007). Struktura preferencija ličnih i društvenih ciljeva srednjoškolaca. *Psihologija*, god. 40, br. 4, 567-585.
- Luković, S. i Čizmić, S. (2012). Povezanost preferencija životnih stilova i profesionalnih interesovanja petnaestogodišnjaka. *Primenjena psihologija*, god. 5, br.1, 81-108.
- Moore, S. & Leung, C. (2002). Young People's Romantic Attachment Styles and Their Association with Well-Being. *Journal of Adolescence*, Vol. 25, No. 2, 243-255.

- Nedeljković, M. (2012). Uloga škole u moralnom vaspitanju darovitih učenika. *Sinteze*, god. 1, br. 2, 5-22.
- Nikolić, M. i Mihailović, S. (2004). *Mladi zagubljeni u tranziciji*. Beograd: Centar za proučavanje alternativa.
- Pajević, D. (2006). *Psihologija rada*. Beograd: MS studio.
- Radoman, M. (2011). *Stavovi i vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward a Psychological Structure of Human Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 58, No. 5, 878-891.
- Super, E. D. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 16, No. 3, 282-298.
- Torrington, D., Hall, L. i Taylor, S. (2004). *Menadžment ljudskih resursa* (peto izdanje). Beograd: Data status.
- Trogrlić, A. i Vasić, A. (2002). Polne razlike u profesionalnim interesovanjima učenika završnog razreda osnovne škole. *Pedagoška stvarnost*, god. 48, br. 5-6, 409-425.
- Vranješević, J. (2001). *Promena slike o sebi: autoportret adolescencije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Примљено: 01. 12. 2015.

Прихваћено за штампу: 06. 02. 2016.

UNIVERSITY STUDY PREFERENCES AND VALUE TARGETS OF GRAMMAR SCHOOL STUDENTS IN SERBIA

Abstract

When it comes to the factors that influence professional commitment of students, psychology literature mainly states the role of school, peers, parents, material and social factors, and less so personality features, aims, expectations, personal and social values. This paper deals with the preference of personal and social values viewed as targets in the context of choosing a university department and, with it, future profession. Two lists were used – 18 personal and 18 social values. The sample included 497 last-year-grammar-school students. The research was conducted in school conditions in Belgrade and several cities in Serbia. The results show that the majority of students (55%) would opt for social-humanistic and medical-biological and less for technical and natural sciences. It turned out that gender and the type of high school courses are significant variables linked with the selection of studies and faculties, while other socio-demographic variables were not significant. The results also show that there are significant differences in the levels of acceptance of some values while, viewed globally, greater importance is given to personal than social values, which justifies the initial idea of the author that personal and social values should be examined separately because they affect professional commitment of high school students differently.

Keywords: values, last-year high school students, faculty selection, professional commitment.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У УЧЕНИКОВ ГИМНАЗИИ В СЕРБИИ

Резюме *Когда речь идет о факторах, влияющих на профессиональную ориентацию учеников, в психологической литературе чаще всего приводится роль школы, сверстников, родителей, материальных и социальных факторов, а меньше говорится о роли личностных качеств, целей, ожиданий, личных и общественных ценностей. В данной работе особое внимание уделяется роли личных и общественных ценностей, которые рассматриваются в качестве целей в контексте выбора факультета и будущей профессии. В исследовании использованы два перечня ценностей – 18 личных и 18 общественных, а анкетировано 497 выпускников гимназии. Исследование проводилось в школьных условиях в Белграде и в ряде городов в Сербии. Результаты исследования показывают, что большая часть выпускников (55%) выбирает общественно-гуманитарные и медико-биологические науки, а меньшая – естественно-научные и технические факультеты. Гендерный фактор и направление учебы в гимназии связаны с выбором факультета, в то время как другие социально-демографические переменные не были значительными. Результаты также показывают, что существуют значительные различия в степени принятия определенных ценностей, при этом большее значение уделяется личным, чем общественным ценностям. Этот факт оправдывает первоначальную предпосылку автора, согласно которой личные и общественные ценности следует рассматривать отдельно друг от друга, так как они имеют различное значение для профессиональной ориентации молодежи.*

Ключевые слова: *ценности, выпускники гимназии, выбор факультета, профессиональная ориентация.*

Милица Р. Васиљевић Благојевић¹

Висока здравствена школа струковних студија, Београд

Снежана С. Маринковић

Учитељски факултет Ужице, Универзитет у Крагујевцу

Каролина Р. Перчић

Универзитет Метрополитан, Београд

Вања Ј. Лучић

Yew Wah International Education School, Shanghai, China

UDK - 316.344.34-057.875:314.15(497.11)“2015“

37.014.5(497.11)

DOI: 10.5937/nasvas1601197V

Оригинални научни рад

НВ год. LXV 1/2016.

ТРАНЗИЦИЈА И ПРОБЛЕМ ОДЛИВА МОЗГОВА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА ПРИВАТНОГ УНИВЕРЗИТЕТА²

Апстракт *Проблем одлива мозгова није нов проблем у неразвијеним земљама и земљама у транзицији. Млади образовани људи напуштају матичне земље у потрази за бољом будућношћу, чиме се чини додатна штета већ ослабљеној економији а, у исто време, развијене земље постају још снажније. Према подацима Светској економској форуму, Србија се налази на другом месту у свету према одливу мозгова. Наведени проблем се обично анализира посматрајући студенте државних универзитета чије студије углавном финансира Република Србија. Аутори су били мотивисани да истраже исти проблем, али са савременим студентима приватних универзитета. Истраживање и приказани резултати за циљ су имали откривање ставова студената приватних факултета о одласку из земље и раду или студијама у иностранству. Истраживање је сprovedено на узорку од 226 студената основних и мастер студија Факултета дигиталних уметности, Факултета информационих технологија и Факултета за менаџмент Универзитета Метрополисан. Већина испитаника из узорка (две трећине) показује појачано интересовање за потрагом посла ван граница земље. Овим истраживањем је направљен покушај да се идентификују и разлози напуштања Србије. Испитаници као разлоге наводе боље услове живота и шансу за рад у иностранству, даље учење, лошу политичку и економску ситуацију у земљи, недовољно плаћене послове, ново искуство и могућности напредовања.*

Кључне речи: *одлив мозгова, студенти, приватни факултети, транзиција.*

¹ E-mail: milica@tojo.rs

² Текст је резултат рада на пројекту бр. 179026 *Настава и учење – циљеви, проблеми и перспективе* Учитељског факултета у Ужицу, а који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Увод

У сталној потрази за интензивнијим економским и друштвеним напретком, млади стручњаци имају кључни значај за процес развоја сваке земље у свету. Високообразовани људи у потрази за даљим напредовањем и бољим финансијским положајем напуштају земље у транзицији које им не нуде адекватне услове и одлазе у развијеније земље, а ова појава је обележена у литератури као одлив мозга. Одлив мозга представља губитак интелектуалног и професионалног капитала који је друштво развило током много година кроз образовање, обуку и развој њеног младог становништва (Zindović Vukadinović, 2005). Последице тзв. одлива мозга су додатно погоршање положаја неразвијених земаља и даље смањивање могућности за њихов економски развој, са знатним финансијским губицима, с обзиром на то да се држава појављује као главни финансијер младих стручњака у процесу њиховог образовања. Процене зато кажу да је одлив мозга до сада коштао Србију 12 милијарди евра. С друге стране, долазак мозга побољшава позицију развијених земаља и даље повећава њихов развојни потенцијал.

Одлив мозга је посебно изражен у малим земљама у транзицији које су означене као највећи губитници, јер оне губе највећи проценат високообразованих људи. Сматра се да су такве земље најуспешније у едукацији стручњака, али већина их је неуспешна у задржавању тих стручњака у домовини (Beine et al., 2007). Бројни аутори су се бавили феноменом одлива мозга, покушавајући да дефинишу проблем, анализирали су обим и ефекте и предлагали начине смањења интензитета овог процеса (Adams, 2003; Beine et al., 2001; Carrington & Detragiache, 1999). Они истичу потребу да се привуку и задрже стручњаци (Wadhwa, 2009), анализирају повезаност студирања у иностранству и одлива мозга (Oosterbeek & Webbink, 2011). Сагледава се одлив мозга у контексту глобализације и мултикултуралности (Marga, 2010) развијених земаља, али и могући позитивни ефекти за земље из којих долазе експерти (Mountford, 1997). Неки аутори предлажу начине за трансформисање „одлива мозга“ у „прилив мозга“ у европским земљама (Grigolo et al., 2010) и увођење концепта „умрежавање одлива“ (Ciomasu, 2010).

Већина аутора се слаже да су последице одлива мозга смањење конкурентности, смањење квалитета истраживачких тимова „рада и смањења истраживачке мотивације“ за укључивање у дугорочне пројекте. Други резултат је слабији квалитет преношења знања на будуће генерације и истовремено слабљење будућег људског капитала. Наведени негативни ефекти кваре слику о атрактивности улагања потенцијалних инвеститора и спречавају ревитализацију земље услед одсуства кључних фактора њеног економског развоја.

Положај високообразованог кадра у Републици Србији

Једна од земаља у транзицији у којој је проблем одлива мозга деценијама у порасту, а има и далекосежне негативне последице за економски развој, јесте Република Србија. Јака миграциона кретања у земљама бивше Југославије почела су давне 1990. године с првим оружаним сукобима, међународним санкцијама и економском

кризом. Током ових година стотине хиљада стручњака напустиле су земљу. Према истраживању Института за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду, деведесетих година се иселило око 5% укупног становништва а изразиту већину (91%) чине особе млађег и средњег узраста, најчешће студенти и људи са високим образовањем (Boičić, 2002). Масовна емиграција наставила се и почетком XXI века, а кључни разлог за напуштање земље је тешка економска ситуација. Економска ситуација у Србији огледа се и у подацима Републичког завода за статистику о томе да је у првом кварталу 2014. године, стопа незапослености у Србији била 20,8 %. До ове стопе незапослености, дошло се на основу анкетног истраживања радне снаге које је спроведено на узорку од 10.000 домаћинстава. По подацима Привредне коморе Србије, највећи пад запослености у децембру 2013. године забележен је у прерађивачкој индустрији, трговини, грађевинарству, предузетничкој делатности, стручним, научним, техничким, иновативним делатностима и финансијској делатности. Укупан број запослених у децембру 2013. године био је 1.703.107 лица, а укупан број незапослених који су децембра 2013. године били евидентирани у Служби за национално запошљавање био је 769.546 лица. Административна стопа незапослености у децембру 2013. године, која представља однос броја незапослених и збира евидентираних незапослених и броја регистрованих запослених радника, била је 28,9% (Republički zavod za statistiku, 2014; 2015).

Подаци Националне службе за запошљавање и Републичког завода за статистику говоре о паду незапослености, те се наводи да је у августу 2015. године стопа незапослености у Србији била 18,4 % (види табелу 1). У структури незапослених доминира тзв. дугорочна незапосленост, и у укупном броју незапослених учествује са 66,5%. Такође, доминирају незапослени који припадају старосној доби од 30 до 49 година, и они у укупном броју незапослених учествују са око 50%. Просечна зарада без пореза и доприноса исплаћена у августу 2015. године износи 44.630,00 динара, што је око 370 еура. Просечна зарада исплаћена у августу 2015. године номинално је мања за 2,3% и реално је мања за 4,3% од просечне зараде исплаћене у августу 2014. године. Према евиденцији Националне службе за запошљавање (које треба узети условно због чињенице да постоји изванредан број грађана који су још увек пријављени као незапослени, а заправо раде непријављени, као и велики број оних незапослених који нису регистровани), 93.682 високообразоване особе чекају посао у августу 2015, укључујући и велики број оних са мастер/магистарском дипломом и докторатом (Nacionalna služba za zapošljavanje, 2014; Republički zavod za statistiku, 2015).

Табела 1. Стопа запослености и незапослености 2014. и 2015. године

	2014/октобар	2015/II квартал
	Лица радног узраста 15–64	Лица радног узраста 15–64
Стопа незапослености	21,6	18,4
Стопа запослености	48,0	49,5

Одлука о напуштању земље ради проналажења одговарајућег посла који ће обезбедити више могућности и удобнији живот настаје током студија или након дипломирања, управо као последица немогућности запослења. Поред чисто економских мотива, запошљавање у развијеним земљама углавном нуди и унапређење квалификација, ширење искуства, сигурнију и бољу будућност. Хорват примећује да низак животни стандард не може сам по себи да буде подстицајни фактор за одлазак стручњака, већ је овај фактор умрежен са лошом државном управом која промовише послушне, неквалификоване и мање способне људе. У оваквим околностима емиграција постаје не само пожељан, већ једини нормалан и оправдан пут (Horvat, 2004). Државу коју карактеришу проблеми корупције, неефикасности државне администрације, политичка нестабилност и тешка економска ситуација по правилу прате и интензивне емиграције најквалитетнијих стручњака и ниска ефикасност тржишта рада. Такође, не може се игнорисати чињеница да је мобинг све заступљенији. Одређена истраживања показују да је више од 45% запослених изложено узнемиравању на радном месту. То је проценат већи него у другим земљама у транзицији, где је 30% запослених изложено мобингу, што је далеко више него у земљама Европске уније, где је у просеку 15% запослених под психолошким терором. Кључни разлог толике распрострањености мобинга у Србији је вероватно страх од губитка посла због високе стопе незапослености, али и чињеница да мобинг није адекватно законски регулисан у Србији, за разлику од већине европских држава.

Млади у Србији су незадовољни условима у којима живе и перспективом која им се нуди, па многи прижељкују одлазак у иностранство. Према анкети спроведеној у 17 градова у Србији, више од 70% испитаника је рекло да би напустили земљу, што показује велико незадовољство младих средином у којој живе, као и присуство осећања немоћи да било шта промене (Vujadinović, 2005). Према извештају Светског економског форума 2011. године, Србија је по одливу мозгова била другопласирана у свету – од 133 земље обухваћене истраживањем, само Гвинеја Бисао губи већи проценат високообразованих људи (Neag & Dakic, 2011).

Подаци из 2012-13. и 2013-14. године говоре у прилог наставку лошег тренда. Као што се може видети из табеле 2, само у току једне године у низу глобалних компетитивних индекса је забележен значајан пад. Тако је по одливу мозгова наша земаља са 141. места у 2012. години пала у 2013. години, сходно овом параметру, на претпоследње 147. место, што је сврстава у земље са највећим одливом мозгова и јасно говори о малој брзи коју земља посвећује овој области .

Табела 2. Индекси конкурентности (делимичан преглед индикатора)
за Србију за 2012-13. и 2013-14. годину (GCI Global Competitiveness Index)

	Индекс	2012-13	2013-14
1.	глобални индекс компетентности – Србија	95	101
2.	ефикасности високог образовања	85	83
3.	квалитет образовног система	111	111

4.	квалитет образовања у математици и природним наукама	60	55
5.	ефикасност у коришћењу талената	125	146
6.	„одлив мозгова“ – капацитет у привлачењу талената	141	147
7.	трансфер технологије	123	115
8.	заштита интелектуалне својине	116	115
9.	капацитет за иновације	120	133
10.	број пријављених патената на милион становника	119	53
11.	квалитет научних и истраживачких институција	67	66
12.	сарадња универзитета и индустрије	99	104
13.	расположивост научника и инжењера	78	85

Преузето из: *Nauka u Srbiji 2010-2013* (2014). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Nacionalni savet za naučni i tehnološki razvoj.

Не треба заборавити да један велики број високообразованих људи из земаља у развоју раде послове у развијеним земљама испод својих квалификација, што представља још већи губитак и са позиција личног развоја и са позиција земље порекла. Иако нема званичних података, процењује се да је око 300.000 људи напустило Србију у последњих 20 година (Andrić, 2011).

На основу истраживања које су током 1993, 1994. и 1995. године спровели Министарство за науку и технологију Републике Србије и Институт за међународну политику и привреду, у периоду од 1979. до 1994. године, у иностранство је отишло близу 1.300 истраживача (највише дипломираних и доктора наука из области природних наука) који су били запослени у научноистраживачким установама (Grečić i sar. 1996). Многи Срби су почели да напуштају републике бивше Југославије почетком деведесетих година прошлог века, плашећи се ширења сукоба, а Србију је између два пописа, од 1991. до 2002. године, напустило 18.769 високообразованих људи. Исељавање стручњака је настављено и после политичких промена 5. октобра 2000. године, с годишњим повећањем броја емиграната од 2008. наовамо (Grečić i sar. 1996). Статистика земаља - чланица ОЕЦД-а показује да је 2011. у овој групацији земаља било чак 562.000 имиграната старосне доби од 15 и више година који су рођени у Србији, а међу њима 61.000 високообразованих. Публикација ОЕЦД-а посвећена миграцијама показује да је 2012. из Србије само у земље - чланице ОЕЦД-а емигрирало 39.000 људи (ОЕЦД, 2015).

Република Србија је званично једина европска земља у којој број високообразованих опада. Осим проблема одлива мозгова, губитак у образовном систему су сви они који су дипломирани у високом образовању а за којима тржиште рада нема потребе, вероватан пад квалитета кандидата за високо образовање због великих капацитета и мањка кандидата за упис, а с друге стране недостатак кадра, нарочито после 2020. године у неким областима. Подаци ОЕЦД-а из 2012. показују да високообразовани кадар чини само 6,5 % становништва (исто као у 2007. години), који ставља

Србију на дно листе европских земаља. У складу с уделом високообразованих људи, Србија убедљиво заостаје не само за земљама Европске уније, већ и за земљама региона (у Словенији, на пример, има више од 22% високообразованих а у Хрватској 15%) (*Vodič kroz strategiju Evropa 2020*, 2011). Посебан проблем представља несклад између образовног система и потреба тржишта. Млади људи и даље показују највише интересовања за професије у којима већ постоји вишак радне снаге и које не испуњавају захтеве тржишта. Иако тржиште рада захтева младе и искусне дипломце који поседују и користе бројне и различите врсте знања, садашњи образовни систем не подржава мултидисциплинарност и заостаје за образовним методама за развијеним земљама. Закључак је да решавање проблема високог образовања и популаризација високог образовања међу становништвом не сме постати само себи циљ, већ би требало да буде директно везано за побољшање квалитета живота, иновација, истраживања, животни стандард, али коначно и побољшање општег стања друштва, што доказују и примери многих развијених земаља.

Методологија истраживања

Као што је већ речено, проблем одлива мозгова је обично анализиран из перспективе студената државних универзитета чије студије финансира држава Србија. Губитак дипломираних студената није само губитак стручњака, већ је и огроман финансијски губитак. Питање којим се бавимо у овом раду је како да посматрамо исти проблем са становишта студената приватних универзитета у Србији.

Циљ истраживања. Циљ истраживања усмерен је на испитивање ставова студената приватних универзитета у Србији у вези са одласком из земље и радом у иностранству. Претпоставља се, такође, да они себи дају мање шансе за посао у односу на дипломиране студенте државних универзитета за које се сматра да пружају боље знање и способности. То може имати утицаја на њихове ставове према одласку из земље и шансе да нађу посао у иностранству по завршетку студија. Аутори претпостављају да су лоша економска ситуација и немогућност налажења посла главни разлози за напуштање земље.

Инструмент истраживања. У сврху остваривања постављеног циља, за потребе овог истраживања конструисан је електронски упитник за студенте. Линк ка анкети послат је свим студентима Метрополитан универзитета путем електронске поште и 226 студената је попунило упитник. Инструмент чини 18 питања отвореног, затвореног и комбинованог типа путем којих су испитани следећи аспекти: ставови студената о наставку школовања у иностранству; перцепција студената у погледу тражења могућности за посао након завршених студија у земљи или иностранству; мишљења студената о могућности запослења у земљи с обзиром на то да су дипломи приватних факултета; перцепција студената о разлозима наставка школовања у иностранству и разлозима за тражење могућности за посао у иностранству.

Узорак истраживања. Истраживање је спроведено током маја 2015. године на узорку од 226 студената основних и мастер студија Факултета дигиталних уметности Факултета информационих технологија и Факултета за менаџмент Универзитета

Метрополитан. Будући да су обухваћени студенти три потпуно разнородна факултета, подаци који су добијени изузетно су значајни.

Студенти поменутих факултета су подељени у категорије према начину студирања на студенте који уче на даљину³ и традиционалне студенте⁴ (табела 3). Статистички је значајно да је истраживањем обухваћена и једна и друга категорија у скоро истом проценту.

Табела 3. Дистрибуција испитаника према облику студија

	Фреквенција	%
Студенти на даљину	109	48,2
Традиционални студенти	117	51,8

Студенти су анализирани и према години студија, односно подељени су на студенте основних академских студија (I, II, III, IV година студија) и студенте мастер академских студија (табела 4). Како студије на даљину омогућавају и рад током студија, што није случај на већини образованих установа у РС, истраживање је обухватило и популацију запослених студената који раде како у земљи тако и у иностранству, мада је њих мали број (табела 5).

Табела 4. Дистрибуција испитаника према години студија

	Фреквенција	%
Прва година (ОАС)	58	25,7
Друга година (ОАС)	51	22,6
Трећа година (ОАС)	58	25,7
Четврта година (ОАС)	30	13,3
Апсолвенти (ОАС)	19	8,4
Мастер студенти (МАС)	10	4,4
Укупно	226	100,0

*Скраћеница ОАС је ознака за основне академске студије,
а МАС за мастер академске студије.

3 Термин учење на даљину односи се на студенте који садржаје преузимају преко интернет платформе специјализоване за учење на даљину, све предиспитне обавезе раде на даљину, само испите полагају исто као и традиционални студенти на самом Универзитету.

4 Термин традиционални студенти односи се на оне студенте који предавања и вежбе, као и друге академске активности, обављају на самом Универзитету, односно физички су присутни.

Табела 5. Дистрибуција испитаника према запослењу

	Фреквенција	%
Хонорарно запослени	40	17,7
Незапослени	124	54,9
Стално запослени	62	27,4
Укупно	226	100,0

Резултати истраживања и дискусија

Резултати истраживања су показали да већина испитаника/студената није запослена, што је и очекивани налаз. Образовни систем, чак и у оквиру приватних факултета, организован је за традиционални вид студирања формулисан тако да делимично или у потпуности онемогућава рад уз студирање. У западним земљама рад уз студирање није спорадична, већ уобичајена појава. Процент од 27% стално запослених представља у знатно већем проценту студенте који уче на даљину (чак 85% запослених су студенти који уче на даљину, а 15% су студенти традиционалне наставе).

Припрема за посао би требало да почне ако не пре, онда у току студија и да се током студија настави уласком у компаније, институте, школе (у зависности од природе студија). То је начин да млади људи добију праву слику о ономе што ће радити и то је окидач који их може одредити да остану у својој земљи. Добијени резултати говоре да је проценат студената који планирају да траже посао у земљи веома мали. Чак 71% испитаних студената који нису запослени рекао је да не планира да тражи посао у земљи. Овај податак се може двојако тумачити: студенти су или потпуно апатични и незаинтересовани за потрагу или су на основу туђих искустава обесхрабрани да се уопште упусте у процес потраге за могућим запослењем по завршетку студија. Како било, и овај налаз имплицира појачано интересовање ове популације за потрагом посла ван граница РС.

Табела 6. Дистрибуција испитаника према томе да ли размишљају о наставку школовања у иностранству

Наставак школовања у иностранству	Ф	%
Да, понекад	95	42,0
Да, веома често	67	29,6
Не	64	28,3
Укупно	226	226

Из табеле 6 види се да 72% студената приватних факултета понекад или веома често размишља о одласку у иностранство ради наставка студија. Занимљиво би било овај налаз упоредити са релевантним на државним факултетима, али

претпостављамо да би проценат студената држаних факулета који размишљају о наставку студија у иностранству био мањи. Претпостављамо да су студенти приватних факултета генерално бољег материјалног статуса, па своје планове лакше могу да замисле у правцу наставка студија у иностранству од већине колега који студирају државне факултете. Ово питање отвара и ново о томе да ли се овде може говорити о миграцији или феномену одлива мозга.

И коначно, кључно питање нашег истраживања: Да ли сте тражили или планирате да тражите запослење у иностранству?

Табела 7. Дистрибуција испитаника према томе да ли су тражили посао у иностранству

Тражење посла у иностранству	φ	%
Да, али још увек нисам нашао	29	12,8
Да, нашао сам посао у иностранству	19	8,4
Не, али планирам	125	55,3
Не, не планирам	53	23,5
Укупно	226	100,0

Интересантан је налаз који смо добили у табели 7, с обзиром на то да 8% наших испитаника (студената који студирају на даљину неког од факултета обухваћеног овим истраживањем) живе и раде у иностранству. Они су се и пре завршетка студија определили за одлазак у иностранство, што опет оставља дилему да ли се овде ради о миграцији или феномену одлива мозга. Такође је значајно да само 24% свих испитаника не планира да тражи посао у иностранству. Из табеле 7 можемо закључити и да чак 55% испитаника планира да потражи посао у иностранству. Можемо закључити да је интересовање студената приватних факултета укључених у иницијално истраживање такав да размишљају о напуштању Србије у потрази за бољим животом. Овај налаз био је и очекиван с обзиром на све претходно наведено. На овом месту чини нам се значајним да поменемо и налазе истраживања која се баве размишљањима различитих категорија младих о напуштању Србије – 2003. године 54, 2% младих из свих категорија (образовних, националних, родних) није размишљало или није желело да напусти Србију (Gredelj, 2004), а 2011. године 46,8% није размишљало или није желело да напусти Србију (Jarić i Živadinović, 2012). Основни тренд који је у основи наведених истраживања је да са порастом нивоа образовања расте и вероватноћа и жеља да се посао тражи у иностранству.

Наше истраживање је показало да испитани студенти – 85% – познају неког ко је отишао у иностранство, а чак 89% процењује да се наши свршени дипломци и магистри/мастери добро или одлично сналазе ван границе РС.

Према резултатима овог истраживања, најпопуларније земље за ради студирање су САД, Немачка, Аустрија, Канада, Шведска, Норвешка, Велика Британија, Швајцарска. Чак 17,93% испитаника би изабрало САД, 14,48% би желели да раде или студирају у Немачкој, те су се ове две земље издвојиле као најтраженије из перспективе

испитаних студената. Испитаници су навели чак 28 различитих држава, од којих су неке близу Србије (Словенија, Италија, Румунија), али и неке далеке (Кина, Јужна Африка, Нови Зеланд, Јапан, Аргентина итд). Може се закључити да су студенти не само заинтересовани да се преселе у западне земље, већ многи земље Азије и Африке виде као атрактивније за младе образоване људе.

Поред значајних података добијених овим истраживањем, интересантно је поменути резултате који се односе на услове живота и њихову корелацију са будућим плановима. Са родитељима и даље живи 58% испитаника, без обзира да ли су запослени или не, они који живе са родитељима углавном планирају да траже посао ван Србије (62%). Испитаници који живе са партнерима мање су заинтересовани да траже бољу будућност у иностранству, што је и очекивано.

Оно што је потпуно неочекивани налаз јесте став испитаника о томе да они као студенти приватног универзитета имају исте шансе за запослење као и њихове колеге са држаних универзитета. Нешто мање од једне трећине испитаних студената сматра да колеге са државних факултета имају веће шансе за запослење у РС, док 42% испитаника сматра да су им шансе исте када је запослење у питању.

Овим иницијалним истраживањем је направљен покушај да се идентификују разлози напуштања Србије због наставка студија или рада у иностранству. Испитаници као разлоге за наставак студија у иностранству наводе боље услове живота и шансу за рад у иностранству као најважније (35% и 31%, респективно), али и стицање више знања (20%). Мањи број испитаника (6%) изнео је став да рођаци или пријатељи који живе у иностранству могу бити разлог за континуирано образовање ван земље. С друге стране, најчешће навођени разлози за тражење посла у иностранству су лоша политичка и економска ситуација у земљи (21,7%), недовољно плаћени послови (17,9%), авантура и ново искуство (15,4%) и могућност напредовања (12,3%). Испитаници сматрају да немају довољно праксе и учења на послу, могућности да нађу посао на терену и да је мобинг проблем на послу (табела 8).

Табела 8. Дистрибуција испитаника према ставу о разлозима за тражење посла у иностранству

Разлози тражења посла у иностранству	φ	%
Не могу да нађем посао у земљи	41	6,00
Недовољно плаћен посао	122	17,9
Немогућност запослења у струци	49	7,2
Недовољно усавршавања и учења на послу	67	9,8
Немогућност напредовања	84	12,3
Мобинг на послу	35	5,1
Лоша политичка и економска ситуација у земљи	148	21,7
Авантура и ново искуство	105	15,4
Нешто друго	32	4,7
Укупно	683	100,0

Ово истраживање је иницијално и даје основне смернице у идентификовању ставова студената приватних факултета о напуштању земље ради проналажења за послења. С обзиром на то да је узорак пригодан (обухваћени су студенти три факултета једног универзитета) добијене резултате можемо тумачити као основне смернице. Ово иницијално истраживање отвара многа питања у вези с феноменом одлива мозгова из, до сада неиспитиване, перспективе студената приватних факултета/универзитета. Наредна истраживања би требало да се фокусирају на студенте завршних година, да укључе већи узорак стратификованог типа, како би се прецизније открили ставови образоване омладине у Србији поводом изградње будућности ван земље. Било би добро да се и компаративном анализом истраже ставови студената приватних и државних факултета.

Закључак

Лоша економска ситуација, незапосленост и неравнотежа између образовног система и потреба тржишта рада доводи до експанзије размишљања о напуштању земље као решењу за младе образоване људе у Србији. Ова појава је обично анализирана из перспективе студената државних универзитета због финансијске подршке државе, али и боље слике која се у јавности гради о свршеним студентима ових факултета у односу на студенте приватних универзитета. Аутори су били мотивисани да анализирају исти проблем из перспективе студената приватних факултета. Истраживање презентовано у овом раду показало је да је знатан проценат студената на приватним факултетима заинтересован да напусти земљу да би наставили студије или пронашли посао. Најважнији разлози за напуштање Србије су: бољи животни стандард и могућност запослења, затим се као разлози наводе политичке и економске прилике и зарада. Занимљиво је да су студенти наводили и многе далеке земље Азије и Африке као место где би отишли да живе, а не само европске, како се претпостављало. Испитаници такође сматрају да се наши образовани људи добро сналазе у иностранству и да то свакако има значајан утицај и на њихову одлуку о одласку. Значајан је и налаз да испитани студенти приватних факултета не сматрају да имају мање шансе од колега са државних факултета. Резултати истраживања су показали да већина испитаника/студената није запослена, што је и очекивани налаз. Образовни систем, чак и у оквиру приватних факултета, за редовне студенте је организован тако да делимично или у потпуности онемогућава рад уз студирање. У западним земљама рад уз студирање није спорадична, већ уобичајена појава.

Аутори сматрају да би у будућем истраживању било добро на већем узорку анализирати идентификовани проблем, као и компаративном анализом истражити ставове студената приватних и државних факултета.

Сама природа проблема захтева укључивање свих интересних група у расветљавање и решавање овог проблема (од државе, тј. владе и ресорних министарстава, до родитеља и самих свршених студената). Један део решавања проблема свакако можемо пронаћи већ сада у правним и институционалним оквирима, у имплементацији Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године и Акционом плану за спровођење Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године.

Литература

- Adams, R. (2003). *International Migration, Remittances, and the Brain Drain: A Study of 24 Labour-Exporting Countries*. Policy Research Working Paper 3069. Retrieved April 18, 2015 from World Wide Web http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=636431
- Andrić, G. (2011). *Lack of Opportunity in Serbia Causes Brain Drain, Belgrade Insight*. Retrieved April 20, 2015 from World Wide Web <http://www.balkaninsight.com/en/article/lack-of-opportunity-causes-brain-drain>
- Beine, M., Docquier, F. & Rapoport, H. (2001). Brain Drain and Economic Growth: Theory and Evidence. *Journal of Development Economics*, Vol. 64, No. 1, 275-289.
- Beine, M., Docquier, F. & Schiff, M. (2007). Brain Drain and its Determinants: A Mayor Issuer for Small States. *World Bank Conference on Small States, Growth Challenges and Development Solutions*. Retrieved April 15, 2015 from World Wide Web <http://siteresources.worldbank.org/INTDEBTDEPT/Resources/es/468980-206974166266/4833916-1206989877225/BaineDocquierSchiff20080305.pdf>
- Bolčić, S. (2002). Iseljavanje radne snage i odliv mozgova iz Srbije tokom 90-tih. U S. Bolčić i A. Milić (ur.), *Srbija krajem milenijuma – razaranje društva, promene i svakodnevni život* (str. 159-168), Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Carrington, W. & Detragiache, E. (1999). How Extensive is the Brain Drain? *Finance and Development*, Vol. 36, No. 2, 46-49.
- Ciomasu, I. M. (2010). Turning Brain Drain into Brain Networking. *Science and Public Policy*, Vol. 37, No. 2, 135-145.
- Gredelj, S. (2004). Politička kultura mladih. U S. Mihailović (ur.), *Mladi zagubljeni u tranziciji* (str. 135-157). Beograd, CPA/CPS: Centar za proučavanje alternativa/Centre for Policy Studies.
- Grečić, V., Kutlača, Đ., Matejić, V. i Mikić, O. (1996). *Migracije visokostručnih kadrova i naučnika iz SR Jugoslavije*. Beograd: Savezno ministarstvo za razvoj, nauku i životnu sredinu, Institut „Mihajlo Pupin“ i Institut za međunarodnu politiku i privredu.
- Grigolo, M., Lietaert, M. & Marimon, R. (2010). Profession Shifting from Academic „Brain Drain“ to „Brain Gain“ in Europe. *European Political Science*, Vol. 9, No. 1, 118-130.
- Horvat, V. (2004). Brain Drain. Threat to Successful Transition in South East Europe? *Southeast European Politics*, Vol. 5, No. 1, 76-93.
- Jarić, I. i Živadinović, I. (2012). Otići ili ostat: identiteti mladih i orijentacija ka iseljenju. U S. Tomanović, D. Stanojević, I. Jarić, D. Mojić, S. Dragišić Labaš, M. Ljubičić i I. Živadinović (ur.), *Mladi – naša sadašnjost. Istraživanje socijalnih biografija mladih u Srbiji* (str. 211-221). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Marga, A. (2010). Globalization, Multiculturalism and Brain Drain. *Journal of Organisational Transformation and Social Change*, Vol. 7, No.1, 105-115.
- Mountford, A. (1997). Can Brain Drain be Good for Growth in the Source Economy? *Journal of Development Economics*, Vol. 53, No. 2, 287-303.
- Nacionalna služba za zapošljavanje Republike Srbije (2014). *Mesečni statistički bilten br. 139, Nezaposlenost i zapošljavanje u Republici Srbiji*. Preuzeto 20. aprila 2015. sa adrese http://www.nsz.gov.rs/live/digitalAssets/1/1862_bilten_nsz_03_2014.pdf

- Nauka u Srbiji 2010-2013* (2014). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i Nacionalni savet za naučni i tehnološki razvoj.
- Neag, M. & Dakic, H. (2011). *Serbia's Brain Drain, Brain Gain and Brain Circulation*. Retrieved April 20, 2015 from World Wide Web <http://www.balkananalysis.com/serbia/2011/10/17/serbias-brain-drain-brain-gain-and-brain-circulation/>
- OECD (2015). *International Migration Outlook 2015*. Retrieved October 20, 2015 from World Wide Web <http://www.oecd.org/migration/international-migration-outlook-1999124x.htm>
- Osterbeek, H. & Webbink, D. (2011). Does Studying Abroad Induce a Brain Drain? *Economica*, Vol. 78, No. 310, 347-366.
- Republički zavod za statistiku (2014). *Mesečni statistički bilten – Zarada zaposlenih po oblastima i aktivnostima; aktivnost, zaposlenost, neaktivnost i stopa nezaposlenosti*. Preuzeto 20. marta 2015. sa adrese http://www.nsz.gov.rs/live/dokumenti/statisti_ki_bilteni_nsz-2014._godina.cid11156
- Republički zavod za statistiku (2015). *Podaci o aktuelnim pokazateljima za Republiku Srbiju*. Preuzeto 18. septembra 2015. sa adrese <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/Public/PageView.aspx?pKey=2>
- Vodič kroz strategiju Evropa 2020* (2011). Beograd: Evropski pokret u Srbiji, Fond za otvoreno društvo. Preuzeto 15. aprila 2015. sa adrese <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/EU-2020.pdf>
- Vujadinović, D. (2005). *Karta u jednom pravcu – Odlazak i mobilnost umentičkog kapitala na Zapadnom Balkanu*. Preuzeto 18. oktobra 2015. sa adrese http://www.balkankult.org/bk/files/254/sr/MOBILNOST_NA_BALKANU_sr..pdf
- Wadhwa, V. (2009). A Reverse Brain Drain, *Issues in Science and Technology*, Vol. 25, No. 3, 45-51.
- Zindović Vukadinović, G. (2004). Serbia and Montenegro: The Catalytic Effects of Higher Education, *Higher Education in Europe*, Vol. 29, No. 3, 329-343.

Примљено: 17. 10. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 15. 11. 2015.

Прихваћено за штампу: 20. 11. 2015.

TRANSITION AND THE PROBLEM OF "BRAIN DRAIN" FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS OF A PRIVATELY OWNED UNIVERSITY

Abstract *The problem of brain drain is not a new problem in underdeveloped countries and those in transition. Young educated people leave their countries seeking better future, which further damages already weakened economy while the developed countries become even stronger. According to the data of the World Economic Forum, Srbija holds the second place in brain drain. The cited problem is usually analyzed by checking the students of the state owned universities whose studies are financed by the Republic of Serbia. The authors were motivated to explore the same problem but with the students of privately owned universities. Our explorative research was aimed at revealing the attitudes of these students towards leaving the country and work or study abroad. The research included 226 graduate and master students of the Faculty of digital arts, IT Faculty, the Faculty of Management and the Metropolitan University. The sample was deliberately selected. The majority of the responders (two thirds) are increasingly interested in finding jobs abroad. This initial research was aimed at identification of the reasons for leaving the country. The respondents state that the reasons are better life conditions, chances for getting job, further studying and bad political and economic situation in the country, poorly paid jobs, new experiences and possibilities of promotion.*

Keywords: *brain drain, students, privately owned univerwity, transition.*

ТРАНЗИЦИЈА И ПРОБЛЕМА „УТЕЧКИ УМОВ“ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЧАСТНОГ УНИВЕРСИТЕТА

Резюме *Проблема „утечки мозгов“ не является новой проблемой в развивающихся странах и странах в транзиции. Образованные молодые люди покидают свою страну в поисках лучших условий, что дополнительно слабеет уже ослабленную экономику, а в то же время, развитые страны становятся еще более мощными. По данным Всемирного экономического форума, Сербия занимает второе место в мире по „утечке мозгов“. Данная проблема обычно анализируется с точки зрения студентов государственных университетов, учеба которых в основном финансируется за счет Республики Сербии. Авторы статьи мотивированы исследовать ту же проблему, но с точки зрения студентов частных университетов. Поисковое исследование и представленные в данной статье результаты содержат мнения студентов частных университетов о выезде из страны и работе или учебе в зарубежных странах. Исследование проведено на примере 226 студентов Факультета дигитальных искусств, Факультета информационных технологий и Факультета менеджмента Университета Метрополитан. Большинство анкетированных студентов (две трети) показывает повышенный интерес к поиску работы за границей. Кроме того, в данном исследовании сделана попытка определить причины ухода из Сербии. В качестве причин анкетированные студенты приводят лучшие условия жизни и работы за границей, продолжение учебы, плохую политическую и экономическую ситуацию в стране, малооплачиваемые рабочие места, новый опыт и перспективы карьерного продвижения.*

Ключевые слова: *„утечка умов“, студенты, частные факультеты, транзиция, Сербия.*

УСПЕШНОСТ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА У ТУМАЧЕЊУ ФАЦИЈАЛНОГ ИЗРАЗА

Апстракт Фацијални изрази имају изузетно значајно место у комуникацији и социјалној интеракцији с обзиром на њихову повезаност с емоционалним доживљајима. Полазећи од значаја комуникације засноване на поштовању дечје емоционалности у васпитању и образовању, циљ овог рада је био да испита могућности унапређења успешности будућих учитеља и васпитача у тумачењу фацијалног израза. Укупан узорак је чинило 330 студената прве године Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (90 будућих учитеља и 240 будућих васпитача). Успешност тумачења фацијалног израза мерена је тестом тумачења израза лица Екмана. Испитивачки дизајн је подразумевао иницијално испитивање, едукацију из области емоционалне живописне сликарске технике и 6 часова вежби) и завршно испитивање. Резултати показују да су будући учитељи и васпитачи у иницијалном испитивању били подједнако неуспешни у тумачењу фацијалног израза. У завршном испитивању студенти су показали високо значајан напредак ($Z=6.745; p<0.01$). Будући да је правилно тумачење фацијалног израза важна компонента комуникационих компетенција, да комуникационе компетенције представљају неопходан чинилац професионалних компетенција учитеља и васпитача и важан критеријум погодности за педагошку професију, резултати указују на неопходност едукације студената у правцу унапређења њихове успешности у тумачењу фацијалног израза и познавања емоционалне живописне сликарске технике.

Кључне речи: тумачење фацијалног израза, комуникационе компетенције, иницијално образовање будућих васпитача и учитеља.

Увод

У области невербалне комуникације људско лице привлачи посебну пажњу истраживача. Лице и његове изражајне могућности свакако и заслужују посебно место у истраживањима невербалног понашања будући да је комуникациони потенцијал људског лица огроман и да се заснива на скоро неограниченом броју могућих израза, комбинација и смењивања фацијалних модалитета. Осим тога, лице и кад је

¹ E-mail: andjelao@beotel.net

без покрета, статично, има комуникациони значај. Облик, пропорције лица, пигментација коже, особеност црта лица и њихова уникатна конфигурација представљају, такође, комуникационе сигнале (Kostić, 2010).

Фацијални израз (фацијална експресија) је резултат промена у неуромускуларној активности и заснива се на једном покрету мишића или више њих, који мењају облик лица (Carlson, 2010). Постоје процене да човек може да изведе и препозна око 250.000 фацијалних израза. Неки од тих израза су потпуни и интензивни, а неки сасвим суптилни. Суптилни изрази су најважнији у комуникационом смислу јер указују на нешто што речима није или чак не може бити исказано (Freitas Magalhães, 2007). Упркос томе што су веома често ненамерни, чак и несвесни, фацијални изрази имају информативну функцију и значајно место у комуникацији и социјалној интеракцији с обзиром на то да су, неоспорно, повезани са емоционалним доживљајима, стањима, ставовима, намерама и мотивима личности. Фацијални израз, поред тога, представља и значајну подршку вербалном саопштењу. Најважнија функција фацијалног израза је, ипак, манифестација емоционалног доживљаја. Према Дарвину, фацијални израз је урођени знак који говори о стању душе (Darwin, 1965). Исто мишљење има и Екман на основу дугогодишњег проучавања емоција (Ekman, 2011). По њему, свака од шест примарних емоција (страх, срећа, туга, изненађење, одвратност и љутња) има своју карактеристичну фацијалну експресију. Фацијална експресија ових емоција је универзална, другим речима, сви људи на свету имају сличан израз лица кад су срећни, тужни, изненађени, љути, уплашени или им је нешто одвратно. Поред основних емоција, и сви остали емоционални доживљаји имају свој фацијални израз. Фацијални израз је универзално разумљив знак који обавештава учеснике у социјалној интеракцији о томе како се неки субјект осећа. Осмех је, примера ради, знак наклоности и одобравања, тужан израз позив другима на обзирност и утеху, оборен поглед код стида позив на милост и подршку.

Резултати релевантних истраживања упућују на закључак да упркос томе што су фацијални изрази неоспорно информативни, они не проистичу обавезно из намере човека да пренесе поруку (Marsh et al., 2003). Из тог разлога фацијални покрети о којима је реч називају се експресијама (изразима). Они представљају део емоционалног доживљаја и знак су да особа нешто осећа у том тренутку. Па ипак, у процесу социјализације људи уче да контролишу емоционалну експресију и да прилагоде фацијални израз захтевима социјалног контекста. Фацијални изрази, дакле, могу бити модификовани под утицајем социјалног учења које наглашава неопходност усклађивања фацијалне експресије с одређеном социјалном ситуацијом. Социјалне норме које налажу да припадници одређене културе маскирају и инхибирају своје спонтане експресије у одређеним ситуацијама уче се током детињства и постају навике које се аутоматски примењују (Oatley & Jenkins, 2003). Међутим, контрола и вољна регулација фацијалног израза може проистећи и из намере да се у комуникацији саговорник обмане, збуни и наведе на погрешан закључак. То спада у област манипулације фацијалним изразом која је предмет интересовања многих истраживача јер има практичне импликације у различитим областима социјалног живота. Па ипак, невољно и ненамерно јављање фацијалних израза омогућиће пажљивом посматрачу

да прецизно протумачи право емоционално стање. Кад људи покушавају да лажу, примера ради, често их открива немогућност да успоставе потпуну контролу над фацијалним изразом (Scherer, 2009). Ипак, регулација и контрола емоција, као и важећа правила испољавања емоција у једној култури отежавају тачно тумачење емоције на основу фацијалног израза.

Тумачење фацијалног израза

Питање тумачења фацијалног израза је суштинско питање у контексту невербалне комуникације. Будући да комуникација представља сложен процес размене порука засноване на употреби сигнала између два или више учесника у социјалној интеракцији, она подразумева ангажовање комплексних психичких активности као што су, пре свега, пажња и тумачење опаженог. Пажња омогућава пријем поруке и њен улазак у процес декодирања (дешифровања) те поруке. Примљена порука се увек декодира у процесу обраде информација и под утицајем је многих психичких фактора као што су мотивација, емоционални фактори, интелигенција и особине личности примаоца поруке. У својој суштини, процес декодирања примљених порука је процес опажања других људи (Sritharan & Gawronski, 2010). Људско опажање социјалне средине је један од основних механизма социјалног понашања. Било да се понашају онако како морају или онако како желе, своје понашање људи увек заснивају на свом опажању и тумачењу социјалне ситуације. Тумачење социјалне ситуације представља сам темељ социјалне интеракције и комуникације (Navelka, 2001). Кад се нека особа нађе у фокусу пажње посматрача, цео комплекс дражи и података које она носи са собом покреће читав низ сазнајних и евалуативних процеса. Кад је реч о тумачењу фацијалног израза у процесу перцепције, неопходно је узети у обзир низање и смењивање фацијалних израза и извршити њихово повезивање с осталим невербалним и вербалним знацима и датим социјалним контекстом. Осим тога, у комуникацији фацијални изрази се веома брзо смењују. Према резултатима истраживања, у току разговора већина израза траје између 0,5 и 2,5 секунди (Shan et al., 2009). Све то чини тумачење фацијалног израза веома комплексним процесом чија успешност зависи, између осталог, од комуникационих компетенција посматрача. Комуникационе компетенције представљају сложен склоп способности, општих и специфичних знања и вештина које су неопходне за артикулисање, саопштавање, пријем, декодирање и интерпретацију различитих комуникационих знакова (Gonzales & Wagenaar, 2005). У тумачењу фацијалног израза велику улогу има емоционална осетљивост, која подразумева вештине уочавања и тачног тумачења емоционалних порука других људи. Особе које имају развијену емоционалну осетљивост усредсређене су и пажљиве у посматрању невербалних емоционалних порука које емитују други људи и у стању су да успешно и брзо протумаче туђи емоционални израз. Њих одликује и развијена свест о сопственим емоционалним стањима и емпатичност. Емоционална осетљивост је, подсетимо, саставни део концепта емоционалне интелигенције чији је значај у социјалном животу човека огroman (Goleman, 2007).

У контексту овог рада, важно је нагласити, комуникационе компетенције укључују и искуство у опажању особа и могу се учењем развијати. Истраживања показују да особе које су спремне за стицање знања и вежбање у области посматрања и тумачења комуникационих знакова показују велики напредак у постизању тачности тумачења невербалних комуникационих знакова уопште и фацијалног израза посебно. Истраживања показују и да учење о емоцијама може утицати на унапређивање емоционалне осетљивости и емоционалне интелигенције (Salovey et al., 2004).

Значај тумачења фацијалног израза у васпитању и образовању

Препознавање и правилно тумачење емоционалних израза других људи представља услов успешне комуникације у свакодневном и професионалном животу. Будући да су емоције као комплексне реакције на значајне објекте или догађаје изузетно значајан аспект дечјег развоја, комуникација заснована на тачном препознавању и адекватном реаговању на дечје емоције представља нужан услов успешног васпитања и образовања. Истраживања потврђују да деца у предшколским установама и школама доживљавају најразличитије емоције: страх, досаду, тугу, патњу, пријатност, незадовољство итд. (Buckley & Saarni, 2009). Истраживања указују и на различит учинак позитивних и негативних емоција на когнитивну активност и опште развојне токове у детињству. За разлику од негативних емоција које сигнализирају опасност и сужавају фокус припремајући организам на борбу или бекство, позитивне емоције сигнализирају сигурност која шири опсег пажње и омогућава да се види целовита слика догађаја. Због осећања сигурности, повећава се склоност да се размишља о алтернативама, што проширује репертоар понашања. Мишљење је креативније и продуктивније, повећава се број подстицаја за деловање (Johnson & Fredrickson, 2005.) а након стреса физиолошке функције се брзо враћају у стање мировања (Lyubomirsky et al., 2005). У међуљудским односима позитивне емоције подстичу различита понашања чија је сврха да обе стране добију, другим речима, да сарађују и буду толерантнији (Fredrickson & Branigan, 2005.).

Будући да позитивне емоције имају велику вредност за људски раст и развитак, њихово подстицање и подржавање створиће добру подлогу на којој може да се одвија конструктивна интеракција и комуникација у васпитно-образовном процесу (Adolphs, 2002). Посматрање и правилно тумачење дечјег фацијалног израза је полазна тачка која обезбеђује васпитачу и учитељу потребну информацију о емоционалном стању детета. Примера ради, у комуникацији са децом препознавање љутње може бити први корак учитеља и васпитача који води ка преиспитивању сопствених порука, разматрању ситуационог контекста и интервенцију у смислу упућивања детета на асертивно понашање, препознавање патње може покренути емпатију и омогућити реакцију која укључује саосећање и подршку итд. Такве комуникационе интервенције покрећу позитивно емоционално реаговање које омогућава да се деца осећају сигурно, а самим тим и укључено и когнитивно активно.

Будући да предшколски и рани школски узраст представља критичан период за развој не само когнитивних способности, већ и за развој социјалних, комуникационих и емоционалних аспеката личности детета, непознавање и неадекватно

реаговање на дечје емоције успорава развој когнитивних способности и може имати последице у облику најразличитијих облика социјалне неприлагођености, емоционалних поремећаја и психосоматских дисфункција у детињству, младости и одраслом добу (Bognar & Dubovicki, 2012).

С обзиром на улогу коју предшколске установе и школа имају у развоју дечје личности. очекујемо и сматрамо изузетно значајним да васпитачи и учитељи повећају пажњу, препознају и правилно тумаче емоционалне реакције деце и на њих адекватно реагују. Такође сматрамо да је емоционална осетљивост једна од најпожељнијих особина коју један васпитач, учитељ или наставник може да има. У том контексту чини нам се као релевантан подухват испитивање њихове способности правилног тумачења фацијалног израза на почетку студија и могућност њиховог унапређивања. Добијени резултати, сматрамо, могу бити изузетно вредна полазна основа у подстицању развоја комуникационих компетенција студената у току студија. Подсетимо, студијски програми универзитетског образовања и васпитања ове квалитете будућих васпитача и учитеља детерминишу као компетенције које доприносе укупном развоју личности детета.

Методологија истраживања

Циљ овог рада је да испита могућност унапређивања успешности будућих учитеља и васпитача у тумачењу фацијалног израза.

Узорак. Укупан узорак је чинило 330 студената прве године Факултета педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу (90 будућих учитеља и 240 будућих васпитача). Просечна старост студената износи 19, 8 година. Студенткиње су изразито бројније од студената и учествују у укупном узорку са 87, 27% (288 студенткиња и 42 студента).

Инструмент. Коришћени *Тест тумачења лица Екмана* састоји се од 14 фотографија истог лица са фацијалним изразима емоција пријатности, страха, туге, изненађења, гађења, љутње и презира. Свака фотографија је један задатак. Задаци су распоређени тако да је фацијални израз једне емоције приказан на једној, две или чак, као што је случај са емоцијом љутње, пет фотографија (табела 1).

Табела 1. Распоред фацијалних израза емоција по задацима

<i>Број задатка</i>	<i>ЕМОЦИЈА</i>
4.	ПРИЈАТНОСТ
6, 12.	СТРАХ
1, 3.	ТУГА
5, 8, 9, 11, 13.	ЉУТЊА
2, 7.	ГАЂЕЊЕ
10.	ИЗНЕНАЂЕЊЕ
14.	ПРЕЗИР

Лице на фотографији је исте величине као у стварности. Тест се решава тако што се од субјекта тражи да погледа фотографију брзо (две-три секунде) и да на папиру као одговоре напише назив емоције коју је препознао.

Постуџак. Истраживање је организовано у три дела. Најпре је спроведено иницијално тестирање тумачења фацијалног израза. Након иницијалног тестирања студенти су прошли предвиђени програм едукације који је подразумевао четири часа теоријске наставе и шест часова вежби из области емоционалног живота (теоријска настава: структура емоционалног реаговања, адаптивна улога емоција, врсте емоционалног реаговања, основне емоције, емоције и понашање; вежбе: емоционална експресија, фацијални израз, тумачење фацијалног израза). У завршној фази студенти су прошли финално тестирање. У иницијалном и завршном тестирању студентима је задаван тест у групама у више наврата. Водило се рачуна да групе немају више од 20 субјеката с обзиром на то да се показало да у већој групи није могуће спровести неопходну контролу брзине посматрања задате фотографије. Подаци су прикупљани 2012/13/14. године.

Статистичке процедуре. Од дескриптивних модела коришћена је основна статистика (мере централне тенденције, мере варијабилитета). Од аналитичких модела коришћен је Вилкоксон тест ранга (*Wilcoxon Signed Ranks Test*), аналитички метод за процену значајности разлика. У процесу избора аналитичког модела коришћен је Колмогоров-Смирновљев тест (*Kolmogorov-Smirnov Test*) за тестирање хипотезе о нормалној расподели података.

Резултати и дискусија

Полазећи од значаја комуникационих компетенција у васпитно-образовном раду, значаја тумачења фацијалног израза у контексту уважавања дечје емоционалности у комуникацији и сазнања да се ове компетенције могу учењем развијати, циљ истраживања је био да испита могућност унапређења тумачења фацијалног израза код будућих учитеља и васпитача.

Резултати у иницијалном тестирању показују да су наши студенти неуспешни у тумачењу фацијалног израза. Ипак, резултати у завршном тестирању су охрабрујући с обзиром на то да показују значајан напредак студената (табела 2).

Табела 2. Значајност разлика између постигнућа у иницијалном и завршном тестирању

Студијска група	m1	m2	Разлика <i>m1-m2</i>	Значајност разлика	
	иницијални тест	завршни тест		Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
<i>Учитељи</i>	3.83	5.78	2.95	-6.751	0.000
Васпитачи	3.71	5.61	2.90	-6.749	0.000
<i>Укупан узорак</i>	3.77	5.69	2.92	-6.745	0.000

Од 14 задатака од којих се састоји тест, наши студенти су у иницијалном тестирању остварили просечно 3,77 (укупно 1.244) тачних тумачења. То чини 26,92% тачних перцепција (1.244 тачне перцепције од могућих 4.620). Већина субјеката из многобројних истраживања Пола Екмана имају резултат који се креће око пет тачних одговора (Ekman, 2003). Очигледно је да наши субјекти не користе у довољној мери информације које су садржане у фацијалним изразима који су приказани на фотографијама које чине задатке теста. Постигнути резултати могу се дискутовати у контексту чињенице да су фотографије из којих се састоји тест типа суптилних израза који, у неким случајевима, укључују и парцијалне изразе које је и по речима самог аутора теста тешко правилно протумачити. Није занемарива ни чињеница да већина студената никада није учила психологију нити се бавила на било који начин емоцијама и њиховом експресијом. У завршном тестирању студенти су остварили просечно 5,69% (укупно 1.878) тачних тумачења што је за 634 (1,92 по субјекту) више него у иницијалном тестирању. То чини 40,64 % тачних перцепција у завршном тестирању. Забележена разлика од 13,72% је статистички значајна ($Z=-6.745$; $p<0.01$). Значајно боље постигнуће студената може се протумачити у складу са схватањем самог аутора теста који саопштава да субјекти из његових многобројних истраживања значајно напредују након едукације из области емоционалног живота и тумачења фацијалног израза. Разлика у постигнућу између васпитача и учитеља је занемарива, тако да није узимана у обзир у даљим анализама.

У табели 3. је приказана дистрибуција тачних тумачења фацијалног израза по задацима у иницијалном и завршном тестирању и њихове разлике.

Табела 3. Дистрибуција тачних тумачења фацијалних израза по задацима у иницијалном и завршном тестирању и њихова разлика

Број задатка	Фацијални израз	Тачна тумачења ИТ*		Тачна тумачења ЗТ *		Разлика	
		f	%	f	%	f	%
1	ТУГА	91	27,57	131	39,69	40	12,12
2	ГАЂЕЊЕ	59	17,87	107	32,42	48	14,55
3	ТУГА	75	25,00	128	38,78	53	13,78
4	ПРИЈАТНОСТ	72	21,81	118	35,75	46	13,94
5	ЉУТЊА	102	30,90	145	43,93	43	13,03
6	СТРАХ	124	37,57	166	50,30	42	12,73
7	ГАЂЕЊЕ	55	16,66	98	29,69	43	13,03
8	ЉУТЊА	100	30,30	156	47,27	56	16,97
9	ЉУТЊА	111	33,63	167	50,63	56	16,97
10	ИЗНЕНАЂЕЊЕ	68	20,60	108	32,72	40	12,12
11	ЉУТЊА	101	30,60	133	40,30	32	9,70
12	СТРАХ	120	36,36	167	50,62	47	14,34
13	ЉУТЊА	114	34,54	158	47,87	44	13,33
14	ПРЕЗИР	52	15,75	96	29,09	44	13,34
		1.244	100	1.878	100		

ИТ* Иницијално тестирање

ЗТ* Завршно тестирање

Очигледно је да су студенти показали извешан успех у перцепцији фаџијалних израза на свим задацима и у иницијалном тестирању. Ипак, оно што је најважније у контексту овог истраживања јесте провера значајности разлика између броја тачних перцепција у иницијалном и завршном тестирању. У том смислу, најпре се приступило провери да ли су постигнути резултати у испитиваном узорку нормално распоређени, односно да ли је задовољена хипотеза о нормалности расподеле података који се обрађују. Резултат Колмогоров-Смирновљевог теста показује да се мора одбацити хипотеза да варијабла иницијално тестирање и варијабла завршно тестирање имају нормалну расподелу. То заправо значи да је нулта хипотеза одбачена и да подаци немају нормалну расподелу. Поред тестирања хипотезе о нормалности расподеле података, било је нужно проверити и да ли је разлика између два резултата добијена за сваког испитаника нормално распоређена. Резултати провере нормалности ове разлике такође показују да се не ради о нормалној расподели ($p=0.000$). С обзиром на то да добијен подаци немају нормалну расподелу, за испитивање значајности разлика између података добијених у иницијалном и завршном тестирању коришћен је Вилкоксонев тест ранга (*Wilcoxon Signed Ranks Test*).

Резултати примењеног теста показују да су студенти постигли високо значајан напредак у тумачењу фаџијалних израза на свим задацима ($Z=-6.745$; $p<0.01$). Резултати завршног тестирања показују да се проценат тачних тумачења приближава, мада је и даље нижи, резултатима других истраживања у којима се проценат тачних тумачења креће између 50% за, на пример, презир, до чак 90% за срећу (Csukly et al., 2008).

У табели 4. приказана је ранг-листа тачних перцепција фаџијалног израза појединих емоција у иницијалном и завршном тестирању.

Табела 4. Ранг тачних перцепција фаџијалног израза појединих емоција у иницијалном и завршном тестирању

Ранг	Број задатка и назив емоције	% тачних ИТ	Број задатка и назив емоције	% тачних ЗТ
1.	(6) СТРАХ	37,57	(9) ЉУТЊА	50,62
2.	(12) СТРАХ	36,36	(12) СТРАХ	50,63
3.	(13) ЉУТЊА	34,54	(6) СТРАХ	50,30
4.	(9) ЉУТЊА	33,63	(13) ЉУТЊА	47,87
5.	(5) ЉУТЊА	30,90	(8) ЉУТЊА	47,27
6.	(11) ЉУТЊА	30,60	(11) ЉУТЊА	40,30
7.	(8) ЉУТЊА	30,30	(5) ЉУТЊА	43,93
8.	(1) ТУГА	27,57	(1) ТУГА	39,69
9.	(3) ТУГА	25,00	(3) ТУГА	38,78
10.	(4) ПРИЈАТНОСТ	21,81	(4) ПРИЈАТНОСТ	35,75
11.	(10) ИЗНЕНАЂЕЊЕ	20,60	(10) ИЗНЕНАЂЕЊЕ	32,72
12.	(2) ГАЂЕЊЕ	17,87	(2) ГАЂЕЊЕ	32,42
13.	(7) ГАЂЕЊЕ	16,66	(7) ГАЂЕЊЕ	29,69
14.	(14)ПРЕЗИР	15,75	(14)ПРЕЗИР	29,09

Наши студенти су били најуспешнији у перцепцији фацијалног израза страха и љутње. И у иницијалном као и у завршном тестирању првих пет места на ранг-листи заузимају страх и љутња. На последњем месту је препознавање фацијалног израза презира. Скоро подједнако (не)успешни студенти су били у препознавању фацијалног израза изненађења и гађења. Редослед успешности препознавања емоција на основу фацијалног израза у нашем истраживању је следећи: страх, љутња, туга, пријатност, изненађење, гађење, презир. Стране студије показују сасвим другачији редослед успешности препознавања емоција: срећа, туга, гађење, изненађење, страх, љутња (Davidoff et al. 2008). Ова разлика се може дискутовати у контексту културолошких разлика – што свакако захтева нова истраживања (Jack et al., 2009). Могуће је и да су наши студенти с обзиром на социјални контекст у коме живе од рођења осетљивији на страх и љутњу. Осим тога, већина наших субјеката је женског пола, а у нашој култури је девојкама допуштено испољавање страха, што олакшава препознавање ове емоције. Потенцијално објашњење је и учинак тежине задатака: поједини фацијални изрази се препознају теже него други (Elfenbein et al., 2007).

Полазећи од схватања представника емоционалне педагогије који приказују нов начин разумевања учења и поучавања и који има све више присталица, а у коме је основна поставка да осећања претходе учењу и да постоји директна повезаност између могућности учења и емоционалног стања ученика (Chabot & Chabot, 2009), сматрамо важним да продискутујемо поједине емоционалне изразе, емоције које стоје у њиховој основи и постигнуће наших субјеката.

Од 14 задатака од којих се састоји тест, два задатка (задатак бр. 6 и 12) односе се на фацијални израз страха. Ови задаци заузимају прва два места на ранг-листи са највећим процентом тачних тумачења у иницијалном испитивању и друго и треће место у завршном тестирању (табела 5).

Табела 5. Успешност студената у перцепцији фацијалних израза страха

Ранг	Број задатка емоција	% тачних тумачења ИТ	% тачних тумачења ЗТ
1.	(6) СТРАХ	37,57	/
2.	(12) СТРАХ	36,36	50,63
3.	(6) СТРАХ	/	50,30

У иницијалном тестирању са скоро идентичном успешношћу студенти су про-тумачили и задатак бр. 6 и задатак бр. 12. У завршном тестирању нешто је промењен редослед ових фацијалних израза на ранг-листи, али успешност студената на овим задацима и даље заузима високо место на нашој ранг-листи (друго и треће место). Наши резултати су у супротности са налазима других истраживања. Према Џонсону и сарадницима, страх и туга су емоције које је најтеже идентификовати (Johnston et al., 2006). С обзиром на то да је страх урођена емоција која настаје као реакција на стварну или замишљену претњу повређивањем, страх блокира когнитивне функције и сужава репертоар могућих реакција на једну једину: бежање из ситуације која се опажа као угрожавајућа. Осим тога, физиолошки процеси који су саставни део страха могу имати за последицу развој психофизиолошких поремећаја. Страх је у васпитању и

образовању непожељна и штетна емоција и зато препознавање фацијалног израза страха има непроцењиви значај у комуникацији с децом (Rothwell, 2004).

У табели 6. приказана је успешност студената у перцепцији фацијалног израза љутње.

Табела 6. Успешност студената у перцепцији фацијалних израза љутње

Ранг	Број задатка и емоција	% ИТ	Број задатка и емоција	%ЗТ
1.		–	(9) ЉУТЊА	50,62
2.				
3.	(13) ЉУТЊА	34,54	–	
4.	(9) ЉУТЊА	33,63	(13) ЉУТЊА	47,87
5.	(5) ЉУТЊА	30,90	(8) ЉУТЊА	47,27
6.	(11) ЉУТЊА	30,60	(11) ЉУТЊА	40,30
7.	(8) ЉУТЊА	27,57	(5) ЉУТЊА	43,93

Као што видимо из табеле, чак пет фацијалних израза на тесту односи се на љутњу и сви заузимају првих неколико места на ранг-листи и у иницијалном и у завршном тестирању. Овај резултат такође није је у складу са резултатима других истраживања (Chen, 2010). Остварени значајан напредак студената је охрабрујућ с обзиром на значај љутње у емоционалном животу. Емоција љутње, која може да варира по интензитету од благе љутње до жестоког беса јавља се као реакција на осујећења, као одговор особе на спречавање у задовољењу неког мотива. Препознавање фацијалног израза љутње у комуникацији има изванредан значај будући да испољена љутња представља комуникациони знак који шаље поруку да се од саговорника тражи промена понашања. У комуникацији са децом препознавање љутње позива учитеља и васпитача на преиспитивање сопствених порука, разматрање ситуационог контекста и интервенцију у смислу упућивања детета на асертивно понашање (Knapp & Hall, 2002).

Табела 7. Успешност студената у перцепцији фацијалних израза туге

Ранг	Број задатка и емоција	% ИТ	Број задатка и емоција	%ЗТ
8.	(1) ТУГА	27,57	(1) ТУГА	39,69
9.	(3) ТУГА	25,00	(3) ТУГА	38,78

У табели 7 приказана је успешност студената у перцепцији фацијалног израза туге. Као што се из табеле види, перцепција фацијалног израза туге заузима осмо и девето место ранг-листе (заправо на трећем месту после страха и љутње, ако се узме у обзир њихова груписаност на ранг-листи). Ови резултати су такође у супротности са налазима других истраживања која показују да је препознавање фацијалног израза туге високо рангирано (Тапака et al., 2012). Туга је емоција која се јавља као реакција

на губитак нечег важног. Фацијални поглед туге преноси поруку „патим, потребна ми је помоћ“. Препознавање дечје патње код већине људи покреће емпатичку реакцију и обезбеђује, кад су у питању учитељи и васпитачи, реакцију која укључује саосећање и подршку (Milders et al., 2006). Оваква реакција учитеља и васпитача је непроцењива у развојном смислу узимајући у обзир значај подршке у превенцији многобројних психопатолошких феномена у детињству и младости, пре свега превенцију депресије и с њом повезаних стања (Mercer & Littleton, 2007).

У табели 8 приказана је успешност студената у перцепцији фацијалних израза гађења.

Табела 8. Успешност студената у перцепцији фацијалних израза гађења

Ранг	Број задатка и емоција	% ИТ	Број задатка и емоција	%ЗТ
12.	(2) ГАЂЕЊЕ	17,87	(2) ГАЂЕЊЕ	32,42
13.	(7) ГАЂЕЊЕ	16,66	(7) ГАЂЕЊЕ	29,69

Као што видимо, већина наших студената је имала проблем да препозна емоцију гађења. Анализа погрешних одговора показује да су студенти овај фацијални израз најчешће погрешно препознавали као израз презира. Ови резултати су такође у супротности са резултатима страних истраживања у којима је препознавање фацијалног израза гађења високо позиционирано (Blais et al., 2008).

Према проценту тачних тумачења фацијалног израза, пријатност заузима десето, изненађење једанаесто и презир последње - четнаесто место и у иницијалном и у завршном испитивању. Пријатност или задовољство је емоција којом се углавном реагује на задовољење потреба и испуњење жеља. О значају пријатности у контексту васпитања и образовања било је већ речи. Нажалост, у укупном броју тачних тумачења, тачна тумачења фацијалног израза пријатности појављују се у малом проценту (21,81% у иницијалном и 35,76% у завршном испитивању). Многе студије показују да је срећа универзално најлакше препознатљива емоција, испред свих других емоција (Richler et al., 2009). Фацијални израз пријатности на фотографији из теста примењеног у овом истраживању је много дискретнији и суптилнији у односу на фацијални израз среће, чиме се може објаснити овако слабо постигнуће наших субјеката (Calvo & Lundqvist, 2008). Сличан проценат тачних перцепција забележен је и у случају фацијалног израза изненађења, емоције којом се реагује на неочекиване појаве или догађаје. Оно што омета перцепцију изненађења јесте велика сличност његовог фацијалног израза и фацијалног израза страха. Анализа грешака управо показује да је страх најчешће бирано погрешно тумачење фацијалног израза изненађења, и обрнуто. Фацијални израз презира је на последњем месту по проценту тачних тумачења. Анализа грешака показује да се фацијални израз презира најчешће погрешно препознаје као самозадовољство или уображеност. Оно што охрабрује и у случају тумачења фацијалних израза ових емоција је значајан напредак који су студенти остварили у завршном испитивању.

Конечно, вредно помена је и искуство стечено у раду са студентима током реализације програма обуке из области емоционалног живота. Студенти су показали

скоро потпуно непознавање ове области, што указује на могући правац промене курикулума како би се подржали и унапредили потенцијали студената у области емоционалних компетенција.

Закључак

Полазећи од чињенице да су емоције изванредно важан део људског живота, да је правилно тумачење фацијалног емоционалног израза суштинска компонента комуникационих компетенција и да су комуникационе компетенције неопходан чинилац професионалних компетенција учитеља и васпитача, циљ овог рада је био да испита могућност унапређења успешности будућих учитеља и васпитача у тумачењу фацијалног израза. Резултати у иницијалном испитивању су забрињавајући с обзиром на то да су испод просека постигнућа која су остварили субјекти у многобројним истраживањима аутора теста Екмана и других истраживача. Ипак, постигнуће студената у завршном тестирању је охрабрујуће. Након едукације из области емоционалног живота, наши студенти су постигли резултате који се значајно разликују од резултата у иницијалном испитивању ($Z = -6.745$; $p < 0.01$). Редослед успешности препознавања емоција на основу фацијалног израза наших студената и у иницијалном и у завршном тестирању (страх, љутња, туга, пријатност, изненађење, гађење, презир) разликује се од резултата страних студија које показују сасвим другачији редослед успешности препознавања емоција (срећа, туга, гађење, изненађење, страх, љутња). Ова разлика, као и разлика у успешности, може се дискутовати у светлу културолошких разлика, али и разлика у суптилности фацијалних израза на задацима у примењеним тестовима. Будући да је правилно тумачење фацијалног израза важна компонента комуникационих компетенција, да комуникационе компетенције представљају неопходан чинилац професионалних компетенција учитеља и васпитача и важан критеријум подобности за педагошку професију, резултати указују на неопходност едукације студената у правцу унапређивања њихове успешности у тумачењу фацијалног израза и познавања емоционалног живота уопште.

Литература

- Adolphs, R. (2002). Neural Systems for Recognizing Emotion. *Current Opinion in Neurobiology*, Vol. 12, No. 2, 169-177.
- Blais, C., Jack R. E., Scheepers, C., Fiset, D. & Caldara R. (2008). *Culture Shapes How We Look at Faces*. *Plos One*. Retrieved Decembar 15, 2014 from the World Wide Web <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0003022>
- Bognar, L. i Dubovicki, S. (2012). Emocije u nastavi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 14, No. 1, 135-153.
- Buckley, M. & Saarni, C. (2009). Emotion Regulation. In R. Gilman, E. S. Heubner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in the Schools* (pp. 107-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Calvo, M. G., & Lundqvist, D. (2008). Facial Expressions of Emotion (KDEF): Identification under Different Display-Duration Conditions. *Behavioral Research Methods*, Vol. 40, No. 1, 109-115.

- Carlson, N. R. (2010). *Physiology of Behavior*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chabot, D. i Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija*. Zagreb: Educa.
- Chen, C. C. (2010). The Contribution of the Upper and Lower Face in Happy and Sad Facial Expression Classification. *Vision Research*, Vol. 50, No. 18, 1814–1823.
- Csukly, G., Czobor P., Simon, L. & Takacs B. (2008). Basic Emotions and Psychological Distress: Association between Recognition of Facial Expressions and Symptom Checklist-90 Subscales. *Comprehensive Psychiatry*, Vol. 49, No 2, 177–183.
- Darwin, C. (1965). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Davidoff, J., Fonteneau E. & Goldstein, J. (2008). Cultural Differences in Perception: Observations from a Remote Culture. *Journal of Cognition and Culture*, Vol. 8, No. 3, 189–209.
- Ekman, P. & O'Sullivan, M. (2006). From Flawed Self-Assessment to Blatant Whoppers: The Utility of Voluntary and Involuntary Behavior in Detecting Deception. *Behavioral Science and the Law*, Vol. 24, No. 5, 673–686.
- Ekman, P. (2011). *Razotkrivene emocije*. Beograd. Zavod za udžbenike.
- Elfenbein, H. A., Beaupre M., Levesque M. & Hess, U. (2007). Toward a Dialect Theory: Cultural Differences in the Expression and Recognition of Posed Facial Expressions. *Emotion*, Vol. 7, No. 1, 131–146.
- Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive Emotions Broaden the Scope of Attention and Thought-Action Repertoires. *Cognition and Emotion*, Vol. 19, No. 3, 313–332.
- Freitas Magalhães, A. (2007). *The Psychology of Emotions: The Allure of Human Face*. Oporto: University Fernando Pessoa Press.
- Goleman, D. (2007). *Socijalna inteligencija*. Beograd. Geopoetika.
- Gonzales, J. & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II Universities contribution to the Bologna Process*. Bilbao: University of Duesto & University of Groningen.
- Havelka, N. (2001). *Socijalna percepcija*. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jack, R. E., Blais, C., Scheepers, C., Schyns, P. G. & Caldara, R. (2009). Cultural Confusions Show that Facial Expressions Are Not Universal. *Current Biology*, Vol. 19, No. 18, 1543–1548.
- Johnson, K. J. & Fredrickson, B. L. (2005). We All Look the Same to Me: Positive Emotions Eliminate the Own-Race Bias in Face Recognition. *Psychological Science*, Vol. 16, No. 11, 875–881.
- Knapp, M. & Hall, J. A., (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Crawfordsville: Thomson Learning.
- Kohler, G. Ch., Walker B. J., Martin, E. A., Healey K. M. & Moberg P. J. (2010). Facial Emotion Perception in Schizophrenia: A Meta-Analytic Review. *Schizophr Bull.* Vol. 36, No. 5, 1009–1019.
- Kostić, A. (2010). *Govor lica: Značenje facijalnih izraza*. Niš: Univerzitet u Nišu.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, Vol. 9, No. 2, 111–131.
- Marsh, A., Elfenbein, A. H. & Ambady, N. (2003). Nonverbal „Accents“ Cultural Differences in Facial Expressions of Emotion. *Psychological Science*, Vol. 14, No. 4, 373–376.
- Mercer, N. & Littleton K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. London: Routledge.
- Milders, M., Sahraie, A., Logan, S. & Donnellon, N. (2006). Awareness of Faces Is Modulated by Their Emotional Meaning. *Emotion*, Vol. 6, No. 1, 10–17.

- Oatley, K. i Jenkins, J. M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Richler, J. J., Mack, M. L., Gauthier, I. & Palmeri, T. J. (2009). Holistic Processing of Faces Happens at a Glance. *Vision Research*, Vol. 49, No. 23, 2856-2861.
- Rothwell, J. D. (2004). *In the Company of Others: An Introduction to Communication*. New York: McGraw-Hill.
- Salovey, P., Mayer, J. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, Vol. 15, No. 2, 197–215.
- Scherer, K. R. (2009). The Dynamic Architecture of Emotion: Evidence for the Component Process Model. *Cognition and Emotion*, Vol. 23, No 7, 1307-1351.
- Shan, C., Gong Sh. & McOwan P. (2009). Facial Expression Recognition Based on Local Binary Patterns: A Comprehensive Study. *Image and Vision Computing*. Vol. 27, No. 6, 803-816.
- Sritharan, R. & Gawronski, B. (2010). Changing Implicit and Explicit Prejudice: Insights from the Associative-Propositional Evaluation Model. *Social Psychology*, Vol. 41, No. 3, 113–123.
- Tanaka J. W., Kaiser, M. D., Butler, S. & Le Grand, R. (2012). Mixed Emotions: Holistic and Analytic Perception of Facial Expressions. *Cognition and Emotion*, Vol. 26, No. 6, 961-977.

Примљено: 11. 02. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 15. 10. 2015.

Прихваћено за штампу: 27. 11. 2015.

HOW SUCCESSFUL ARE FUTURE TEACHERS IN INTERPRETING FACIAL EXPRESSIONS?

Abstract

Facial expressions have a prominent role in communication and social interaction since they are connected with emotional experience. Starting from the importance of communication based on the respect for the child's emotions in education, the aim of our research was to examine the possibilities for enhancing the successfulness of future kindergarten and elementary school teachers by instructing them to understand facial expressions of children. The sample comprised 330 first year students of the Pedagogic Faculty at the University of Kragujevac. The successfulness in elucidation of facial expressions was measured by Paul Ekman's Test for facial expression understanding. The research design included initial testing, education in the field of emotional life (6 hours of theory and 6 hours of exercises) and final examination. The results show that the future preschool and elementary school teachers were equally unsuccessful in understanding facial expressions at the initial testing, but showed a significant progress at final testing ($Z=-6.745$; $p<0.01$), Bearing in mind that adequate interpretation of facial expressions is an important component of communicative competences, that communicative competencies are a necessary factor of professional teacher competencies and an important criterion of suitability for pedagogic profession, the results show that it is necessary to educate students to enhance their ability to understand facial expressions and learn more about emotional life in general.

Keywords: *interpretation of facial expression, communicative competencies, initial teacher education.*

УСПЕШНОСТ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ТОЛКОВАНИИ ДВИЖЕНИЙ ЛИЦА

Резюме Движения лица, выражающие внутреннее душевное состояние, имеют очень важную роль в коммуникации и социальной интеракции, потому что связаны с эмоциональным опытом. Учитывая важность общения, основанного на уважении детской эмоциональности в процессе воспитания и образования, в данной работе изучаются возможности повышения успешности будущих учителей и воспитателей в интерпретации движений лица. Исследование проведено на примере 330 студентов первого курса Факультета педагогических наук Университета в Крагуеваце (90 будущих учителей и 240 будущих воспитателей). Уровень успешности в интерпретации выражения лица измерен с помощью Теста интерпретации выражения лица Пола Экмана. Исследование содержит диагностическое тестирование, эдудикацию в области эмоциональной жизни (4 часа теории и 6 часов практики) и итоговое тестирование. Результаты показывают, что будущие учителя и воспитатели в диагностическом тестировании были одинаково неуспешны в интерпретации выражения лица. На итоговом тесте студенты показали весьма значительные результаты ($Z = -6.745$; $p < 0.01$). Поскольку правильная интерпретация выражения лица считается необходимым аспектом коммуникативной компетенции, а коммуникативная компетенция – основной составляющей профессиональных компетенций учителей и воспитателей и важным критерием приемлемости педагогической профессии, результаты указывают на необходимость образования студентов в направлении повышения их успешности в толковании выражения лица и состояния эмоциональной жизни учащихся.

Ключевые слова: толкование движений лица, коммуникативные компетенции, образование будущих воспитателей и учителей.

In memoriam

**МИЛИЦА МИТРОВИЋ
(1959-2016)**



Часопис *Насћава и васпийћање* је изненада остао без угледног члана редакције, др Милице Митровић, доцента Одељења за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Милица Митровић је рођена у селу Пауне, крај Ваљева. Основну и средњу школу завршила је у Ваљеву, а студије педагогије на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Дипломирала је 1983. године на тему *Припремљеност деце за њиховћање школе као нове друштвене средине*, код менторке проф. др Александре Марјановић. Убрзо затим запослила се најпре као васпитач у једном београдском дечјем вртићу (1983), а затим као истраживач у области уџбеника и наставних средстава у Заводу за уџбенике и наставна средства у Београду (1984). Упоредо са тим наставила је своје формално образовање уписавши магистарске студије педагогије на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Магистарску тезу *Приказивање садржаја у шћамћаним дидактичким материјалима и уџбеницима за децу узрасћа од шест до осам година* одбранила је 1993. године, а 2006. одбранила је на истом факултету докторску дисертацију *Образовна њракса развијања њисмености у инстћићуционалном конћекстћу* под менторством проф. др Мирјане Пешић.

Од фебруара 1990. године запослена је на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, где је бирана у сарадничка звања и звање доцента за ужу научну област Дидактика са методиком. Учествовала је у развијању програма и реализацији наставе на предметима из области методике језичког образовања и дидактике. Самостално или тимски развила је програме више наставних предмета на свим нивоима студија: *Језик и образовање, Праћење и оцењивање у насћави, Професионалне вешћине, Дејћићство, кулћура, васпийћање* (основне академске студије педагогије), *Писменост и школски курикулум* (мастер академске студије педагогије), *Насћава у соцокулћурном конћекстћу, Квалићатћивна исћраживања* (докторске студије педагогије) и *Писменост и школски курикулум* (мастер студије за образовање наставника предметне наставе). Програме предмета заснивала је на најновијим научним сазнањима, имајући у виду тенденције у просветним политикама у савременом свету и практичне проблеме наставног рада у школама у Србији, а затим их прилагођавала пратећи перспективу и успех студената. Развијању програма није приступала као једнократној реформској активности, већ

је то био трајни квалитет њеног педагошког рада: континуирано је преиспитивала садржаје, методичка решења, начине праћења и оцењивања. Бирајући и развијајући пажљиво наставни метод, настојала је да кроз наставу доприноси и припреми студената за праксу и развоју критичког дидактичког дискурса. Овим циљевима доприносила је и кроз менторски рад са студентима, водећи израду великог броја завршних, дипломских и мастер радова на основним и дипломским академским студијама и учествујући у комисијама за оцену и одбрану завршних радова и докторских дисертација.

Милица Митровић је, такође, била дугогодишњи истраживач Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Најважније области њених професионалних интересовања тичу се односа језика, културе и образовања из постмодернистичке и критичке перспективе, студија писмености и студија програма, квалитативних истраживања у педагогији и културне продукције за децу. Из проучавања и истраживања ових проблема проистекао је највећи број њених радова: објавила је две самосталне монографије (и трећу је привела крају, али није стигла да је изда за живота) и још око 50 самосталних и коауторских радова у часописима међународног и националног значаја, тематским зборницима и монографијама, зборницима са међународних и националних конференција. Њена књига *Писменост и образовање: ѿрсѿекѿива нових сѿудија ѿисменосѿи* (у издању Филозофског факултета Универзитета у Београду, 2010) награђена је од стране Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, за посебан допринос научно-истраживачком раду у области друштвено-хуманистичких наука (на 55. међународном сајму књига у Београду, 2010) и добила је статус истакнуте монографије националног значаја. Такође је била уредник и рецензент значајног броја научних и стручних радова и публикација, као и штампаних образовних материјала и књига за децу.

Као истраживач и теоретичар, студиозно је градила и прецизно изражавала своје схватање педагошких проблема, уз спремност да не остаје на традиционалистичким калупима и устаљеним, често празним фразама, трагајући и пратећи савремена кретања у педагошкој мисли, али не приклањајући се некритички ниједном теоријском јату. Темељност и самокритичност којима се одликовала водили су је избору тежег пута: између продуковања много радова који би задовољили квантитативне захтеве који се постављају научној заједници и писања добро теоријски заснованих радова који носе идеју и наводе на размишљање - она се опредељивала за квалитет. Њена педагошка мисао и радови које је написала представљају стварни допринос областима којима се бавила и на њене радове се може са сигурношћу ослонити. То одликује и радове које је објављивала у овом часопису. У последње две године објавила је у *Насѿиви и васѿиѿању* два самостална и један коауторски рад, који се баве значајним дидактичким питањима (оцењивање и наставне методе) и значајем истраживања језика који се користи у настави.

Милица Митровић је учествовала и у развојно-примењеним пројекатима попут пројеката УНИЦЕФ-а *Примена буквара гечјих ѿрава у ширењу ѿорука конвенције УН о гечјим ѿравима* и *Родиѿељи и васѿиѿачи у акцији: образовање за гечја ѿрава*. Активно је учествовала у реформским процесима образовања у нас, као члан Комисије за

образовну област „Језик, комуникација и књижевност“ Министарства просвете (2002-2003), Комисије за оцену квалитета уџбеника (2004.), члан истраживачког тима Института за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду који се бавио анализом квалитета актуелних основношколских уџбеника (2006.), члан комисије за акредитацију програма стручног усавршавања наставника Завода за унапређивање образовања и васпитања (2010. и 2011. године).

Сарађивала је са низом удружења и организација: Пријатељи деце Србије; Југословенски центар за права детета; Центар за интерактивну педагогију; Балканско друштво за педагогију и образовање.

Била је дугогодишњи члан Педагошког друштва Србије, а од марта 2015. године члан редакције часописа *Насијава и васпийијање*. Овој, као и другим својим обавезама и активностима приступала је савесно, студиозно и предано, наступајући уздржано и ненаметљиво, али са дубоким разумевањем проблема о којима говори. Њен прерани одлазак представља велики губитак за наш часопис, као и за катедру за дидактику, Одељење за педагогију и андрагогију и Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Нама, њеним колегама недостајаће прилике да делимо дилеме, проблеме и радосне тренутке у послу и ван њега, разговори кроз које откривамо нова питања и конструишемо нова разумевања педагошких проблема, њени увиди и савети кроз које нам је помагала да разјаснимо и изразимо сопствену мисао. Наставићемо да од ње учимо из њених научних радова и из сећања на њену посвећеност оном што ради.

Редакција

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. 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.

Ајсџпракџ. 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 преводјење 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 стилом (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 графיקони. 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 графикана.

Табеле и графיקони треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графיקони 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.

Фусноће 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 аутора, година рођења, (научно) звање, радно место, e-mail адреса, 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 (Сербиян, Кириллик). 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